

Qué se hace con la escritura en Ciencias Sociales en un quinto año al que asisten sectores socioeconómicos desfavorecidos.

Rosli, Natalia.

Cita:

Rosli, Natalia (2015). *Qué se hace con la escritura en Ciencias Sociales en un quinto año al que asisten sectores socioeconómicos desfavorecidos*. En *Cátedra UNESCO. Lectura y escritura: continuidades, rupturas y reconstrucciones*. Córdoba (Argentina): Universidad Nacional de Córdoba.

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/natalia.rosli/29>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/ps9m/Pxp>



Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons.
Para ver una copia de esta licencia, visite
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.es>.

Cátedra UNESCO

Lectura y escritura: continuidades,
rupturas y reconstrucciones



4/ Lectura y escritura como prácticas sociales

Cecilia Muse (editora)
Juan José Rodríguez (prologuista)



Cátedra UNESCO

Lectura y escritura: continuidades,
rupturas y reconstrucciones



Cátedra UNESCO

Lectura y escritura: continuidades,
rupturas y reconstrucciones

4/ Lectura y escritura como prácticas sociales

Cecilia Muse (editora)

Juan José Rodríguez (prologuista)

Equipo de publicación
Julieta Amaya Gugliucci
Virginia Ossana
Eliana Gigena

Maquetación
Julieta Amaya Gugliucci

Diseño de colección y portada
Lorena Díaz

Ilustración de portada
“En foco”
Luis Guillermo Santillán

4 Lectura y escritura como prácticas sociales / Roberto Bottarini... [et al.] ; editado por Cecilia Muse; prólogo de Juan José Rodríguez. - 1a ed. - Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba, 2015.
Libro digital, PDF - (Volúmenes Digitales Cátedra UNESCO. Lectura y Escritura: continuidades, rupturas y reconstrucciones / Muse, Cecilia; 4)

Archivo Digital: descarga y online
ISBN 978-950-33-1230-8

1. Lectura. 2. Escritura. I. Bottarini, Roberto II. Muse, Cecilia, ed. III. Rodríguez, Juan José, prolog.
CDD 306.43



Este documento se encuentra depositado en el Repositorio Digital Universitario de la Universidad Nacional de Córdoba.
<http://rdu.unc.edu.ar>



Atribución – No Comercial – Sin Obra Derivada (by-nc-nd)

REFERATOS

Andreína Adelstein	Universidad Nacional de General Sarmiento	Argentina
Hilda Albano	Universidad de Buenos Aires	Argentina
Bibiana Amado	Universidad Nacional de Córdoba	Argentina
Liliana Anglada	Universidad Nacional de Córdoba	Argentina
Silvia Barei	Universidad Nacional de Córdoba	Argentina
Virginia Bertolotti	Universidad de la República	Uruguay
Cecilia Chiappero	Universidad Nacional de Córdoba	Argentina
Gustavo Constantino	Universidad de Buenos Aires	Argentina
Liliana Cubo de Severino	Universidad Nacional de Cuyo	Argentina
Gerardo del Rosal	Universidad Autónoma de Puebla	México
Darío Daniel Delicia Martínez	Universidad Nacional de Córdoba	Argentina
Ángela Di Tullio	Universidad de Buenos Aires	Argentina
Andrea Estrada	Universidad de Buenos Aires	Argentina
Sandra Fadda	Universidad Nacional de Córdoba	Argentina
Fernanda Freytes	Universidad Nacional de Córdoba	Argentina
Marisol García	Universidad de Los Andes	Venezuela
Mabel Giammatteo	Universidad de Buenos Aires	Argentina
Neide González	Universidad de San Pablo	Brasil
Norma González de Zambrano	Instituto Pedagógico de Caracas	Venezuela
Clide Gremiger	Universidad de Río Cuarto	Argentina
María Noel Guidali	CODICEN	Uruguay
Yolanda Hipperdinger	Universidad Nacional del Sur	Argentina
Miguel Koleff	Universidad Nacional de Córdoba	Argentina
Susana Liruso	Universidad Nacional de Córdoba	Argentina
Silvana Marchiaro	Universidad Nacional de Córdoba	Argentina
Patricia Meehan	Universidad Nacional de Córdoba	Argentina
Nora Muñoz	Universidad Nacional de la Patagonia Austral	Argentina
Mónica Musci	Universidad Nacional de la Patagonia Austral	Argentina
Elvira Narvaja de Arnoux	Universidad de Buenos Aires	Argentina
Susana Nothstein	Universidad de Buenos Aires	Argentina
Juan Antonio Núñez Cortés	Universidad Autónoma de Madrid	España
Soraya Ochoviet	Consejo de Educación Primaria	Uruguay
Susana Ortega de Hocevar	Universidad Nacional de Cuyo	Argentina
Constanza Padilla	Universidad Nacional de Tucumán	Argentina
Giovanni Parodi	Universidad Católica de Valparaíso	Chile
Cecilia Pérez	Universidad Nacional de Córdoba	Argentina
Juan José Rodríguez	Universidad Nacional de Córdoba	Argentina
Olga Santiago	Universidad Nacional de Córdoba	Argentina
Sergio Serrón	Instituto Pedagógico de Caracas	Venezuela
Liliana Tozzi	Universidad Nacional de Córdoba	Argentina
Marisol Velázquez	Universidad Católica de Valparaíso	Chile
Magdalena Viramonte de Ávalos	Universidad Nacional de Córdoba	Argentina
Berta Zamudio	Universidad de Buenos Aires	Argentina

ÍNDICE

Palabras preliminares	10
<i>Cecilia Muse</i>	
Prólogo	11
<i>Juan José Rodríguez</i>	
Parte I. Reflexiones a propósito de la lectura y la escritura como prácticas sociales	21
Entre la teoría y la práctica, reflexiones sobre “cultura escrita”	22
<i>Roberto Bottarini, Roberta Paula Spregelburd</i>	
Departamento de Educación, Universidad Nacional de Luján. Luján, Provincia de Buenos Aires - ARGENTINA	
Lectura y escritura: un punto de vista interdisciplinario sobre la cuestión	31
<i>Laura Médica</i>	
Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad de la República. Montevideo – URUGUAY	
Sobre la lectura como experiencia, como práctica y como herramienta	41
<i>Vanina Papalini</i>	
Centro de Investigaciones y Estudios sobre Cultura y Sociedad (CIECS), CONICET – Universidad Nacional de Córdoba. Córdoba - ARGENTINA	
La experiencia de escribir o la escritura como experiencia	52
<i>Andrea B. Pac</i>	
Universidad Nacional de la Patagonia Austral. Río Gallegos - ARGENTINA	
La temporalidad en la animación a la lectura: observaciones en contextos rurales rutereros	60
<i>Susana María Gómez</i>	
Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba. Córdoba – ARGENTINA	
Hacia un plan para la promoción de la lectura. ¿De dónde partir? ¿De qué modo se incorporan a una comunidad?	66
<i>Nuria Virginia Soler Méndez</i>	
Departamento de Lenguas, Universidad Nacional de Río Cuarto. Río Cuarto – ARGENTINA	
Parte II. Lectura y escritura en contextos institucionales y en la prensa	78
La lectura selectiva en voz alta como práctica institucional	79
<i>Isolda E. Carranza* y Débora Mónica Amadio**</i>	
*Universidad Nacional de Córdoba y CONICET. **Universidad Nacional de Córdoba. Córdoba – ARGENTINA	

La lectura como estrategia argumentativa en el testimonio oral de Tony Blair	88
<i>Natalia Susana Gallina</i>	
Facultad de Lenguas, Universidad Nacional de Córdoba. Córdoba – ARGENTINA	
Sujetos discursivos y organización argumentativa en textos sobre la ley de matrimonio igualitario	95
<i>Alberto Andrés Manara y Mariano Degli Uomini</i>	
Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de Río Cuarto. Río Cuarto, Córdoba – ARGENTINA	
El discurso de la prensa política en épocas de campaña electoral sobre la oposición: Noticias, Ventitrés y Debate (elecciones 2007)	103
<i>Claudia Carina Albarracín</i>	
Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Tucumán. San Miguel de Tucumán – ARGENTINA	
El “Newspeak” al revés de nuestros científicos sociales	114
<i>Luis Miranda</i>	
Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Lima – PERÚ	
Parte III. Las prácticas sociales de lectura y escritura y la educación formal	120
Literatura na escola: o verbal e o visual para a experiência estética	121
<i>Maria de Fátima Cruvinel</i>	
Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação, Universidade Federal de Goiás. Goiânia – BRASIL	
Leitura e (Re)escrita Literária no Ensino Básico: a gramática em função do discurso	129
<i>Deise Mesquita</i>	
Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação, Universidade Federal de Goiás. Goiânia - BRASIL	
O texto literário na sala de aula	137
<i>Luzia Rodrigues Silva</i>	
Centro de Ensino e Pesquisa aplicada à Educação, Universidade Federal de Goiás. Goiânia – BRASIL	
A poesia em jogo e o jogo na poesia: experiência pedagógica de leitura do texto poético	145
<i>Célia Sebastiana Silva</i>	
Pítias Alves Lobo. Universidade Federal de Goiás. Goiânia - BRASIL	
Relatos del yo: búsqueda de sentidos en la fragmentariedad	153
<i>Fernanda Aren, Patricia Somoza y Teresita Vernino</i>	
Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires. Ciudad Autónoma de Buenos Aires – ARGENTINA	
Lectura y escritura o la interacción con los relatos para comprender el mundo	162
<i>Silvia Ester Castro, Myriam Mabel Arrabal y Ana Irene Atienza</i>	
Universidad Nacional de San Juan. San Juan - ARGENTINA	

- La narrativa escrita como dispositivo de construcción de conocimiento en el trayecto de las prácticas docentes de italiano en la Facultad de Lenguas de la UNC** 171
María Inés Milano y Silvina María Voltarel
 Facultad de Lenguas, Universidad Nacional de Córdoba. Córdoba – ARGENTINA
- Tempos de escola: a leitura e a escrita como mediadoras no processo de formação de professores** 180
Julia Bolssoni Dolwitsch, Helenise Sangoi Antunes* y Elizandra Aparecida Nascimento Gelo-cha*
 *(PPGE/UFSM). *(CE/UFSM). Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria, R. - BRASIL
- Escritura de itinerarios de lectura como herramienta epistémica** 192
Gabriela Fernández
 Instituto Normal. Montevideo - URUGUAY
- La escritura como proceso de apropiación y construcción intelectual** 199
Graciela Rafaelli
 Facultad de Humanidades y Ciencias - Facultad de Ciencias Económicas, Universidad Nacional del Litoral. Santa Fe - ARGENTINA
- Qué leen los estudiantes universitarios de Psicología. Una aproximación analítica al material bibliográfico en cuatro asignaturas** 208
María Micaela Villalonga Penna
 Instituto de investigaciones sobre el lenguaje y la cultura (INVELEC/CONICET). San Miguel de Tucumán - ARGENTINA
- Relato autobiográficos sobre escritura de estudiantes universitarios de Letras** 216
María Belén Romano
 Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Tucumán. Tucumán - ARGENTINA
- Representaciones acerca de la lectura en testimonios metadiscursivos de estudiantes de Letras** 226
Esther López
 INVELEC/INSIL-CONICET, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Tucumán. Tucumán - ARGENTINA
- Efectos atencionales y expansión semiótica en la defensa de tesis** 233
Gisela Elina Müller
 Facultad de Filosofía y Letras, CONICET - Universidad Nacional de Cuyo. Mendoza - ARGENTINA
- Las prácticas de escritura en Ingeniería** 241
Jusmeidy Zambrano
 Universidad Nacional Experimental del Táchira. San Cristóbal – VENEZUELA

La escritura en el posgrado. Grupos de escritura en el contexto anglosajón y argentino 249

Laura Colombo

Instituto de Lingüística (Universidad de Buenos Aires), Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas Ciudad de Buenos Aires - ARGENTINA

Miradas de futuros profesores de Biología sobre secuencias didácticas con lectura y escritura mediadas por TICs 258

Lionel David Alfie

Instituto de Lingüística (Universidad de Buenos Aires), Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas Ciudad de Buenos Aires - ARGENTINA

Estrategias cognitivas para la alfabetización gráfica en la lectura de la imagen radiológica 266

Patricia Alejandra Bertone, Gladys Beatriz Morales** y Juan Tomás Wheeler**

* Facultad de Agronomía y Veterinaria. ** Facultad de Ciencias Humanas. Universidad Nacional de Río Cuarto (UNRC). Río Cuarto - ARGENTINA

Parte IV. Lectura y escritura para la inclusión 277

Experiencias indígenas de acceso a la cultura escrita. Dimensiones de análisis 278

Teresa Laura Artieda y Gladys Susana Blazich

Instituto de Investigaciones en Educación, Facultad de Humanidades, Universidad Nacional del Nordeste. Resistencia - ARGENTINA

Oralidad e escrita: o reavivamento do Kaingãng paulista 287

Maria Sueli Ribeiro da Silva

Centro Universitário de Rio Preto. São José do Rio Preto. São Paulo - BRASIL

Un enfoque cognitivo de adquisición de la lengua con plausibilidad neurocognitiva aplicado a la enseñanza de una segunda lengua –inglés- a personas hipoacúsicas 294

Patricia Alejandra Muñoz

Facultad de Filosofía, Humanidades y Artes, Universidad Nacional de San Juan. San Juan - ARGENTINA

Qué se hace con la escritura en Ciencias Sociales en un quinto año al que asisten sectores socioeconómicos desfavorecidos 302

Natalia Rosli

Instituto de Lingüística (Universidad de Buenos Aires). Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas. Ciudad de Buenos Aires- ARGENTINA

O Ensino de Língua Portuguesa na Educação de Jovens e Adultos: reconfigurar para o fortalecimento 310

Silvana Biondi

Departamento de Ciências Humanas e Letras, Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Jequié, Bahia - BRASIL

PALABRAS PRELIMINARES

La realización del VII Congreso Internacional de la *Cátedra UNESCO, para el mejoramiento, la calidad y la equidad de la educación en América Latina, con base en la lectura y la escritura*, en noviembre de 2013, en la Universidad Nacional de Córdoba (República Argentina), fue el semillero de la puesta en común y la actualización de muchas de las investigaciones y prácticas que la lectura y la escritura suscitan en quienes, día a día, trabajan en los distintos niveles educativos, en un territorio tan fértil y diverso, como pocos.

Así, otra vez, América Latina se reunió, desde las antípodas geográficas hasta las confluencias existenciales para transmitir, discutir, reflexionar y encontrarse en las preocupaciones por dos acciones tan sencillas como profundas, tan cotidianas como liberadoras, dos actos fundamentales de la vida de cualquier ser humano que le permiten comprender el mundo, abrazar lo inabarcable y reconocerse como parte de la especie en la superioridad de la palabra.

Cada uno de los once volúmenes que conforman esta *Serie Digital* significa la suma de numerosos esfuerzos, individuales y colectivos, desde las producciones particulares de cada uno de los autores sobre las diversas temáticas concentradas en los ejes vertebradores, hasta las revisiones minuciosas de los árbitros académicos, nacionales e internacionales, y las palabras aglutinadoras de los prologuistas, todos compañeros de aulas y pasillos de la Casa de Estudios que nos alberga.

El propósito que sedimentó la idea de la publicación virtual de acceso libre ha sido la necesidad de mostrar, sin limitación ni restricciones, el quehacer teórico-práctico, la producción intelectual y los interrogantes de un valioso puñado de docentes e investigadores de la vasta América Latina, en dos lenguas romances, español y portugués, que una vez más se emparejan y comprenden mutuamente.

Con la publicación llegamos al final de un largo camino, donde se han compartido tareas, tiempos y preocupaciones. Agradecemos a todos los que han participado en las múltiples acciones que implica una colección como la que hoy sale a navegar la red, y Eduardo Galeano nos señala desde *El libro de los abrazos*, cómo cada uno de los posibles lectores puede servirse de estos textos, de acuerdo a lo que necesite:

En la casa de las palabras había una mesa de los colores. En grandes fuentes se ofrecían los colores y cada poeta se servía del color que le hacía falta: amarillo limón o amarillo sol, azul de mar o de humo, rojo lacre, rojo sangre, rojo vino... (1989: 11)

Solo queda esperar que los colores de la casa de las palabras acrecienten el deseo de aprender la paleta completa, para lograr matices que resignifiquen la multiplicación del conocimiento, a través de los dos actos fundantes: leer y escribir.

Cecilia Muse
Editora

PRÓLOGO

Presentar un volumen que tenga como foco la lectura y la escritura como prácticas sociales es una invitación a reflexionar sobre una serie de hechos que generalmente pasamos por alto, porque las convenciones actuales se han naturalizado o porque el paso del tiempo ha dejado solo ecos de sus antiguas connotaciones. Lectura y escritura, a secas, refieren a dos técnicas que durante siglos estuvieron relacionadas con un quehacer profesional, y de ningún modo se suponían complementarias una de la otra. Desde que surgieron, hace miles de años, y hasta relativamente poco tiempo atrás, los encargados de grabar en diversos soportes - tabillas de barro, papiros o pergaminos, por poner algunos ejemplos- los caracteres especiales de los sistemas de escritura no estaban naturalmente habilitados para decodificarlos. Su finalidad estaba relacionada principalmente con el registro de transacciones comerciales y de la producción económica, las prácticas rituales o religiosas, la astronomía y los calendarios –entre muchos otros-, que eran dominados por las elites y por ende, no constituían prácticas masivas ni homogéneas.

Importantes hechos de la historia de Occidente transformaron este panorama. La Reforma protestante, la invención de la imprenta, la Revolución francesa, la Revolución industrial, la Primera Guerra Mundial contribuyeron, cada cual a su modo, a la transformación de estas actividades, asignándoles nuevos modos de realización, sentidos y alcances en el plano social. El análisis de esta larga evolución excede la intención de esta presentación sumaria, sin embargo, es importante referir que desde finales del siglo XIX, la lectura y la escritura –y su enseñanza- tomarán un lugar cada vez más central en las sociedades occidentales. En este contexto, se afianzan los conceptos de alfabetización en el mundo hispanohablante y *literacy* en los pueblos de habla inglesa.

La alfabetización, entendida como el acceso a prácticas elementales de lectura y la escritura, fue un componente central de la escuela moderna, orientada a educar para la ciudadanía y el trabajo. No solo los Estados nacionales, sino también organismos internacionales como la UNESCO, se ocuparían a lo largo del siglo XX, concretando investigaciones, programas y metas para la alfabetización universal y/o la erradicación del analfabetismo. Estos conceptos fueron lentamente desdoblándose y problematizándose, básicamente debido a que la relación entre las prácticas de lectura y escritura siempre se leen dialógicamente con las funciones sociales que se les atribuyen. Los cambios sociales, políticos, económicos y culturales acaecidos a lo largo de los últimos 100 años, así como la creciente investigación desde diferentes áreas del saber sobre la temática, fueron haciendo evidentes los límites de categorías dicotómicas que se plantearon entre, por ejemplo, alfabetización y alfabetización funcional, analfabetos y analfabetos funcionales o iletrados, entre otras, lo que también dio origen a la necesidad de establecer precisiones respecto de diferentes tipos de alfabetizaciones, ahora en plural, como: alfabetización para la escuela, para el trabajo, para el ejercicio de la ciudadanía, para los medios masivos, y alfabetización académica, digital, informacional, entre otras. La cuestión terminológico-conceptual se vuelve mucho más compleja en los países hispanohablantes por la propia historia del término alfabetización y sus derivados, que acarrea estigmatización de los sujetos excluidos, así como también por los calcos del inglés *literacia* y *literacidad*, aún no registrados en diccionarios pero frecuentes en publicaciones académicas de diferentes áreas. Esto evidencia que existen diversos niveles de alfabetización en virtud de diferentes usos que pueden asumir la lectura y la escritura, que implican habilidades también diferenciadas y que confirman que se tratan de prácticas sociales situadas, que cobran sentidos diferentes en cada cultura y en cada época en particular.

Más allá de constituir actividades individuales, solitarias, orientadas hacia el propio individuo, como frecuentemente se las asocia en el imaginario, leer y escribir constituyen prácticas esencialmente sociales, pues intervienen en la interacción entre las personas. Son actividades que cobran significado y tienen un papel central en diferentes rutinas de la vida cotidiana, que nos interpelan en nuestras múltiples identidades sociales. Concebidas de esta manera, están atravesadas por valores, representaciones, prescripciones y pautas culturales que las definen, condicionan y orientan. Según los contextos, no todos están habilitados para leer o escribir del mismo modo. Diversas instituciones, como la escuela, la universidad, el Estado o el sistema judicial, prescriben formas específicas y legítimas de leer y escribir.

Los trabajos incluidos en este volumen darán cuenta de la reflexión y la investigación de las prácticas sociales de lectura y escritura en diversos contextos. Así pues, la Parte I reúne trabajos que dan cuenta de la evolución de estos conceptos, sus implicancias y desdoblamientos y responden a indagaciones tales como: ¿Qué cruces interdisciplinarios pueden iluminar espacios aún opacos de estas prácticas sociales y revelar nuevos sentidos para ellas? ¿Cómo se han pensado –o pueden pensarse– en clave teórico-metodológica las prácticas sociales de lectura y escritura? A su vez, la Parte B plantea las diferentes formas en que se actualizan la lectura y la escritura en contextos de la vida cotidiana, ciudadana y en contextos institucionales en diálogo con los valores y las prescripciones que las determinan. La Parte C agrupa reflexiones, estudios y propuestas didácticas que apuntan al desarrollo de diferentes tipos de alfabetizaciones, en contextos educativos formales, en ambos extremos del sistema: el nivel primario y el universitario de grado y posgrado. Finalmente, en la Parte D se indaga acerca del papel que les cabe a la lectura y la escritura como prácticas sociales relacionadas con la inclusión/exclusión social y los derechos de diferentes comunidades minoritarias en las sociedades contemporáneas.

Parte I: Reflexiones a propósito de la lectura y la escritura como prácticas sociales

Abren esta sección **Roberto Bottarini** y **Roberta Paula Spregelburd** abordando algunos problemas relacionados con la definición e interpretación de la categoría *cultura escrita*, que se tornara central a partir de la segunda mitad del siglo XX en diversos estudios que se ocupan de la alfabetización. Desde la posición epistemológica asumida como miembros del programa Historia Social de la enseñanza de la lectura y la escritura en la Argentina, (HISTELEA), y valiéndose de la experiencia investigativa acumulada por el equipo, los autores de *Entre la teoría y la práctica, reflexiones sobre “cultura escrita”* presentan una revisión de los alcances del concepto de cultura escrita en diversos estudios de disciplinas como la paleografía, la historia de la lectura, la nueva historia y la propia historia social de la educación. La reflexión, que toma en cuenta los aportes de autores como Haverlock, Ong, Petrucci, Chartier, Olson, Cucuzza y Kalman –entre otros–, se orienta a concluir que, por un lado, y en virtud de la pluralidad de significaciones asociadas a esta categoría, es necesario abordarla de forma interdisciplinaria; y por otro, dado que las investigaciones dan cuenta de diferentes prácticas sociales de lectura y escritura coexistentes en un medio particular, es posible hablar de “culturas escritas”, en la medida en que se trata de un fenómeno situado.

En *Lectura y escritura: un punto de vista interdisciplinario sobre la cuestión*, en una perspectiva análoga a la del primer capítulo, **Laura Médica** realiza un acercamiento a las prácticas de lectura y escritura desde diferentes áreas disciplinares en un intento por observarlas de manera integrada desde una perspectiva dialógica. En el diálogo que establece la autora con el pensamiento de Derrida, Walter Ong, Cavallo y Chartier y Henri-Jean Martin, entre otros, se consideran aspectos lingüísticos, psicosociales, históricos y literarios de estas dos

prácticas que, si bien conviven desde sus orígenes, no en todas las épocas han establecido el mismo tipo de relaciones.

Sobre la lectura como experiencia, como práctica y como herramienta, Vanina Papalini con una propuesta de análisis y descripción de la lectura como una práctica cotidiana que forma parte de un circuito comunicacional que desborda el acto mismo de leer. Con base en un extenso trabajo empírico, la autora propone observar la lectura como diferentes tipos de ensamblajes, refracciones, usos, recepciones y apropiaciones, desdoblado estas dos últimas categorías en nuevas modalidades de lectura (disidentes, compensatorias, automáticas, reveladoras, útiles o evocativas), a partir de un mayor detenimiento en el análisis de aspectos subjetivos.

A lo largo del capítulo ***La experiencia de escribir o la escritura como experiencia, Andrea B. Pac*** propone una reflexión sobre la escritura en clave de experiencia, en la que transitan, lado a lado, filosofía y escritura. Soslayando de manera intencional su carácter instrumental, por una parte, y de oficio, por otra, la escritura es pensada y propuesta como práctica de conocimiento y de transformación. La invitación a pensar la escritura como apertura, como un movimiento sin rumbo determinado, sin resultados, pero con sentidos y efectos, se vale de la metáfora del viajero para el que escribe como experiencia, el “escritor expedicionario”.

Por su parte, en ***La temporalidad en la animación a la lectura: observaciones en contextos rurales rutereros, Susana María Gómez*** reflexiona sobre el concepto de tiempo en clave filosófica en el marco de un proyecto de animación a la lectura llevado a cabo en tres localidades de la zona de Punilla, ubicadas al margen de la ruta que une Córdoba y Cosquín, en la región central de Argentina. La animación a la lectura literaria en entornos superadores de contextos de carencia ofrece tres escenas de lectura en las que las acciones devienen un problema de temporalidades en tensión. La reflexión al respecto se ilumina con las contribuciones de Mijaíl Bajtín y de la Semiótica de la Cultura de Iuri Lotman.

La animación a la lectura también es el tema central del capítulo ***Hacia un plan para la promoción de la lectura. ¿De dónde partir? ¿De qué modo se incorporan a una comunidad? de Nuria Virginia Soler Méndez.*** En este capítulo, la autora presenta el análisis de la prueba piloto de una encuesta a docentes, jóvenes y niños pertenecientes a once centros comunitarios y establecimientos educativos del municipio de Río Cuarto, Córdoba, que constituyó una de las primeras acciones de un proyecto de investigación que persigue desarrollar una propuesta de plan de promoción y animación a la lectura para el contexto local. Las acciones que se discuten en este trabajo se originan en un proyecto de prácticas sociocomunitarias radicado en la Universidad Nacional de Río Cuarto y responden a la concepción de que un plan de lectura debe delinearse a partir de las características y necesidades de la comunidad a la que se destina.

Parte II: Lectura y escritura en contextos institucionales y en la prensa

Con base en un extenso corpus de datos originados en juicios penales orales, ***Isolda E. Carranza y Débora Mónica Amadio*** analizan la lectura en voz alta como componente de una práctica institucional, en la que un juez o un litigante enfrentan a un testigo con el acta de su declaración previa. En el capítulo ***La lectura selectiva en voz alta como práctica institucional***, valiéndose de la categoría de postura (Du Bois, 2007) para abordar el plano interaccional, las autoras revelan cómo la práctica lectora, frecuentemente asociada con las posibilidades de emancipación y ejercicio de la ciudadanía, puede transformarse en un medio

de control de la interacción y de coerción en contextos institucionales. Las conclusiones, además de avanzar sobre la línea investigativa del programa “Estudios sociolingüísticos interaccionales de base etnográfica”, postulan recomendaciones que no solo apuntan a optimizar los procesos institucionales orientados al esclarecimiento de hechos y a la búsqueda de la verdad, sino también conducen a equilibrar los desajustes en el ejercicio de la ciudadanía a que pueden ser sometidos aquellos que actúan como testigos o declarantes.

A continuación, el capítulo titulado *La lectura como estrategia argumentativa en el testimonio oral de Tony Blair*, a cargo de *Natalia Susana Gallina*, examina el papel de la lectura en voz alta en la interacción oral en un contexto institucional a través del análisis de una audiencia pública de la que participó Tony Blair, ex primer ministro británico. Con herramientas metodológicas y conceptuales provenientes de la sociolingüística crítica y los estudios críticos del discurso, la autora describe las relaciones entre textos orales y escritos y el eventual recurso a la lectura como mecanismo de apoyo para la argumentación, su vinculación con la dimensión corpóreo-gestual y los condicionamientos contextuales que operan sobre la lectura como práctica social en el ámbito estudiado.

Alberto Andrés Manara y *Mariano Degli Uomini* abordan los discursos en torno del debate y aprobación de la ley de matrimonio igualitario, para llevar a cabo un análisis de los mecanismos lingüísticos y discursivos relacionados con el carácter dialógico de la argumentación y para identificar las formas de textualización de los distintos sujetos involucrados en dos textos escritos publicados en medios gráficos de circulación local y nacional. Además, examinan la presencia de marcadores discursivos y las inferencias semánticas y pragmáticas que derivan de su puesta en discurso. Las conclusiones presentadas en *Sujetos discursivos y organización argumentativa en textos sobre la ley de matrimonio igualitario* apuntan a confirmar este tipo de estudios como herramientas apropiadas para comprender el uso de recursos y mecanismos lingüístico-discursivos en la argumentación, efectuar interpretaciones tanto semánticas como pragmáticas derivadas de su uso y comprender el papel de aquellos en la configuración estratégica de sentidos.

El siguiente capítulo, de autoría de *Claudia Carina Albarracín*, también se ocupa del discurso de la prensa, en este caso, desde la perspectiva del Análisis Crítico del Discurso, enriquecida por aproximaciones de la Semántica y la Lingüística. En *El discurso de la prensa política en épocas de campaña electoral sobre la oposición: Noticias, Ventitrés y Debate (elecciones 2007)*, la autora analiza el discurso sobre los candidatos de la oposición para las elecciones presidenciales de Argentina en 2007, durante los meses de julio a septiembre de ese año, en tres revistas de tirada nacional, con el objetivo de identificar los procesos cognitivos que intervienen en su lectura y en la construcción de significados. A pesar de las posiciones ideológicas desde las que enuncia cada uno de los medios, algunas de las conclusiones de este estudio revelan coincidencia a la hora de reproducir imágenes debilitadas de la oposición.

En *El “Newspeak” al revés de nuestros científicos sociales*, *Luis Miranda* realiza una crítica al discurso de economistas y sociólogos en el contexto del Perú actual. En lo que atañe a la economía, se registra la permeabilidad del discurso en castellano a vocablos y estructuras oriundos del inglés estadounidense, muchos de ellos en sustitución de sus equivalentes castellanos. En artículos de sociología, el autor critica la abundancia de neologismos innecesarios, cuyo uso estaría básicamente impulsado por la necesidad de distinción por parte de los especialistas frente a la mayoría, ajena a los círculos académicos. En ambos ámbitos se hace uso de terminología opaca que remite a conceptos que, al no ser convenientemente explicados, se suponen accesibles para el lector lego.

Parte III: La prácticas sociales de lectura y escritura y la educación formal

Abren esta sección cuatro capítulos dedicados al nivel primario. En *Literatura na escola: o verbal e o visual para a experiência estética*, de *Maria de Fátima Cruvinel*, se asocian lo visual y lo verbal en una secuencia de lectura literaria que, como práctica social, es concebida como forma de construir lecturas de sí mismo y del mundo. La experiencia en torno a la lectura de imágenes realizada con alumnos del 7° año del nivel primario del Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação (CEPAE/UFG), que tiene como sustento teórico fundamentalmente a Gullar 2013, Lima 2011 y Oliveira 2008, pone en juego a un lector-coautor, fuertemente interpelado en su creatividad e imaginación, que a través de la palabra es invitado a operar una lectura-interpretación que enriquece la formulación del texto visual. En última instancia, la autora concluye que la experiencia con el discurso literario, viabilizado por las imágenes o por el texto verbal, es un significativo aporte para el cumplimiento de una de las funciones inequívocas de la tarea docente, la de la experiencia estética.

En *Leitura e (Re)escrita Literária no Ensino Básico: a gramática em função do discurso*, *Deise Mesquita* reporta el trabajo llevando adelante en el Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação (CEPAE/UFG) con estudiantes que se benefician de una oferta de acompañamiento para alumnos que no se adaptan a los procedimientos pedagógicos adoptados en clases regulares de treinta alumnos. Organizadas y llevadas al aula por investigadores de iniciación científica, las secuencias didácticas presentadas se fundamentan teóricamente en la concepción enunciativo-discursiva de Bajtín, la perspectiva sociointeraccionista de Luiz Antônio Marcuschi, y la didáctica de Irandé Antunes, y a partir de principalmente textos de carácter literario, se propusieron actividades de análisis, reflexión, lectura y escritura que, además de enfocar habilidades relacionadas con el aprendizaje de lengua, incluyeron saberes relacionados con matemática y geometría.

Luzia Rodrigues Silvae responsable del capítulo *O texto literário na sala de aula*, en el que la autora da cuenta de una investigación de cuño cualitativo y etnográfico realizada en escuelas públicas de Goiânia, Brasil, que, apoyada en presupuestos teórico-metodológicos provenientes del Análisis Crítico del Discurso y los Nuevos Estudios de Literacidad, analiza eventos de literacidad (Street: 2000) que tienen como objeto textos literarios para enseñanza en clases de lengua materna, para ver en qué medida contribuyen a que se desarrolle el potencial crítico y la capacidad para actuar e interactuar en diferentes dominios y prácticas sociales. Los resultados informan que, en los contextos estudiados, las docentes encaran prácticas de literacidad que contribuyen a formar lectores críticos, en ruptura con prácticas pedagógicas tradicionales.

La experiencia de la lectura del texto poético se inserta en un proyecto de intervención pedagógica denominado *Pipoesia*, que tiene como objetivo la vivencia de la lectura de poesía y sus desdoblamientos como experiencia estética, además de la construcción de un juguete –una cometa- donde se escriben los poemas para posteriormente soltarlos en un festival. Desarrollada en el Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação (CEPAE/UFG), la propuesta revela su carácter transdisciplinario, al relacionar la poesía con los diferentes lenguajes de las demás asignaturas que componen la currícula de los diferentes niveles. *Célia Sebastiana Silva* presenta los fundamentos, actividades y resultados del proyecto en el capítulo titulado *A poesia em jogo e o jogo na poesia: experiência pedagógica de leitura do texto poético* que da cierre a esta sección temática dedicada al nivel primario.

A continuación, Inician esta sección cuatro artículos que sondean las narrativas -el narrar subjetivo (auto) biográfico- como posibilidad para la construcción de subjetividades.

Fernanda Aren, Patricia Somoza y Teresita Vernino en *Relatos del yo: búsqueda de sentidos en la fragmentariedad*, presentan una experiencia didáctica con estudiantes de la carrera de Ciencias de la Comunicación de la UBA en la que la propuesta inicial de redacción de una autobiografía evoluciona, a partir del aporte teórico de Sibilia (2012) acerca de los cambios en la construcción de la subjetividad posibilitados por las nuevas tecnologías y su papel en la vida cotidiana. Incorporando a los recursos narrativos tradicionales algunas herramientas provenientes del lenguaje fotográfico, audiovisual e hipertextual, las autoras delinean una propuesta innovadora, que desde la fragmentariedad apunta a la narrativa del yo, con resultados que significan un avance en el tratamiento de algunas dificultades que presentaban los estudiantes a la hora de completar la tarea inicial.

En *Lectura y escritura o la interacción con los relatos para comprender el mundo*, **Silvia Ester Castro, Myriam Mabel Arrabal y Ana Irene Atienza** presentan una secuencia didáctica para estudiantes universitarios de la Facultad de Filosofía, Humanidades y Artes de la UNSJ que articula actividades de lectura y escritura, con la intención de contribuir a una interpretación de la realidad que no dependa del sentido común. Apoyadas teóricamente en Ricouer (1996, 1999), García Landa (2006) y la Teoría de la Valoración, logran articular una secuencia de producción escrita, lectura y reinterpretación que cumple con la finalidad propuesta.

La escritura autobiográfica por parte de estudiantes de profesorado que transitan la etapa de las prácticas docentes cumple un papel central en la construcción del conocimiento que se nutre de la experiencia proveniente de la intervención en el aula. En *La narrativa escrita como dispositivo de construcción de conocimiento en el trayecto de las prácticas docentes de italiano en la Facultad de Lenguas de la UNC*, las autoras – **María Inés Milano y Silvina María Voltarel**– reflexionan sobre el impacto que los registros de observación y los diarios de clase, definidos como un “artificio complejo, pensado y/o utilizado para plantear alternativas de acción” y, al mismo tiempo, “un revelador de significados, un analizador, un organizador técnico y un provocador de transformaciones, previstas o no”, producen en la construcción del conocimiento profesional.

En *Tempos de escola: a leitura e a escrita como mediadoras no processo de formação de professores*, **Julia Bolsoni Dolwitsch, Helenise Sangoi Antunes y Elizandra Aparecida Nascimento Gelocho** indagan las narrativas de vida de una alfabetizadora rural con el foco puesto en la lectura y la escritura como mediadoras en el proceso de formación docente. Con sustento en estudios sobre narrativas de vida y vivencias sobre la lectura y la escritura antes y durante la escuela (Antunes: 2011, Barcellos: 2010, Oliveira: 2006, entre otros), las autoras reflexionan acerca de cómo esas memorias impactan en la construcción identitaria del profesor.

En *Escritura de itinerarios de lectura como herramienta epistémica*, **Gabriela Fernández** presenta una experiencia didáctica en el Instituto Normal de Montevideo, Uruguay, en la que se vale de la metáfora del viajero para proponer la articulación de prácticas de lectura y escritura en el contexto de la formación de futuros docentes de Magisterio. La preocupación por indagar qué papel que jugaban la lectura y la escritura en las vidas de los estudiantes y la importancia que les atribuían, sobre todo por la profesión que habían elegido, fue el punto de partida para proponer la redacción de itinerarios de lectura de una novela escogida por los estudiantes. Estrategia de enseñanza, estrategia de aprendizaje y “herramienta epistémica”; los itinerarios de lectura pretenden “lograr un progresivo involucramiento afectivo y cognitivo del estudiante”, al “observar y reflexionar para sí y comentar para otros su propio proceso de lectura”.

La escritura como proceso de apropiación y construcción intelectual, de **Graciela Rafaelli**, da cuenta del desarrollo de una secuencia didáctica para estudiantes de Ciencias Económicas de la Universidad Nacional del Litoral que se sustenta en la escritura concebida como una actividad compleja que “implica el conocimiento y la apropiación de una tecnología, la activación de saberes previos y la construcción de autoría, lo cual conlleva reflexión, creatividad y oficio”. A partir de la lectura reflexiva de textos de Barthes, Ong, Olson, Sartori y Arnoux en los que se aborda la escritura, y con el auxilio de actividades de interpretación, reconceptualización y argumentación personal, los estudiantes transitan un proceso reflexivo y recursivo de producción textual que cuenta con el andamiaje necesario que garantiza el objetivo planteado: “dinamizar la función epistémica de la escritura”, con el consecuente impacto en el saber del escritor.

María Micaela Villalonga Penna, en *Qué leen los estudiantes universitarios de Psicología. Una aproximación analítica al material bibliográfico en cuatro asignaturas*, indaga acerca de qué leen los estudiantes de primer año de la carrera de Psicología de la Universidad Nacional de Tucumán, con la intención de identificar “los desafíos que se presentarían a los alumnos para comprender el material bibliográfico y a los docentes para proponer situaciones didácticas” con base en esos textos. Valiéndose de categorías analíticas provenientes de las Alfabetizaciones Académicas y de la Literacidad Crítica, (Carlino: 2005; Padilla Sabaté: 2013; Padilla, Douglas y López: 2007, 2011), se identificaron como principal insumo para la lectura de textos académicos derivados de textos científicos, mayormente textos expositivos, argumentativos e híbridos de estas tipologías, así como fotocopias de capítulos de libros sin los elementos necesarios que permitieran contextualizar el material. En este marco, la autora concluye que si bien la tipología textual hallada como predominante puede resultar ventajosa frente a la opción por fuentes primarias de naturaleza argumentativa, también representa un desafío importante teniendo en cuenta que se trata de textos incompletos y que su presentación carece de referencias completas.

El artículo *Relatos autobiográficos sobre escritura de estudiantes universitarios de Letras*, de autoría de **María Belén Romano**, reporta los resultados de una investigación sobre las representaciones sociales (Jodelet: 1989) que los estudiantes de primer año de la carrera de Letras de la Universidad Nacional de Tucumán poseen sobre los procesos de escritura. Con base en un cuestionario que incluye preguntas abiertas, cerradas y semiestructuradas, se recogen datos que serán objeto de un análisis fundamentalmente cualitativo, que se completa con algunas herramientas cuantitativas. Los resultados evidencian que las representaciones sobre la escritura que poseen los ingresantes al ciclo superior ubican a esta práctica social en dependencia de su fin instrumental, sin reconocer su potencial epistémico y transformador.

En continuidad con la perspectiva investigativa del capítulo precedente –estudio de corte cualitativo sobre las representaciones sociales– pero con foco ahora en la lectura, **Esther López**, en *Representaciones acerca de la lectura en testimonios metadiscursivos de estudiantes de Letras*, indaga el mismo espacio de intervención –el Taller de Comprensión y Producción Textual de primer año de la carrera de Letras de la UNT– para conocer cómo conciben los ingresantes la actividad lectora al momento de iniciar su trayectoria universitaria. Los resultados evidencian representaciones que, en gran medida como consecuencia de las prácticas de lectura y escritura realizadas en los niveles primario y medio, facilitan al mismo tiempo que dificultan la adaptación e integración de los estudiantes a las prácticas específicas que les demanda el contexto académico universitario. En el horizonte de este tipo de estudios reside, en parte, el conocimiento necesario para comprender y encarar las dificultades que revisten las prácticas de lectura y escritura académica para quienes se integran al nivel superior.

En *Efectos atencionales y expansión semiótica en la defensa de tesis*, **Gisela Elina Müller** aborda el complejo genérico defensa de tesis, que incluye además de la defensa propiamente dicha, el dictamen del jurado, la respuesta elaborada por el doctorando y la interacción posterior a la exposición, para analizar el encadenamiento de efectos atencionales que pueden producirse en el marco de la interacción discursiva. Tomando como referencia la sistematización de recursos atencionales propuesta por Talmy (2008), la autora analiza una muestra que proviene de la defensa de una tesis doctoral en Historia, incluida en un corpus más amplio, con el objetivo de contribuir a la reflexión sobre los impactos positivos y negativos que los recursos atencionales pueden representar en el marco de un proceso argumentativo. En este sentido, la autora concluye que “una alfabetización académica que enfatice el ejercicio metacognitivo de confrontar conceptualizaciones alternativas para la expresión de un determinado punto de vista seguramente redundará en un hábil manejo de recursos evidenciales y en una mejor dosificación de dispositivos atencionales”.

Partiendo de la deconstrucción del estereotipo que señala que los ingenieros solo deben dominar matemática y ciencia, **Jusmeidy Zambrano**, en *Las prácticas de escritura en Ingeniería*, presenta una investigación orientada a estudiar las prácticas de escritura del Trabajo Final que realizan los estudiantes de Ingeniería de una universidad nacional argentina. A través de un estudio de caso, la autora pretende analizar cómo son las prácticas de escritura y cuáles son los puntos de vista acerca de la escritura de los actores (docentes y estudiantes), para describir el sentido y comprender los fenómenos en términos del significado que las personas les otorgan. A través de la aplicación de diferentes herramientas metodológicas de corte cualitativo, el análisis preliminar de los datos revela el importante papel de estas prácticas en la configuración de la identidad discursiva profesional, es decir, en el paso de estudiantes a futuros ingenieros.

Laura Colombo, en *La escritura en el posgrado. Grupos de escritura en el contexto anglosajón y argentino*, aborda la experiencia con dos grupos de escritura académica ofrecidos a tesis de doctorado en diferentes áreas del conocimiento, orientados a favorecer la progresiva apropiación de prácticas letradas propias de sus comunidades disciplinares. El análisis de los datos obtenidos en el contexto local, donde este tipo de grupos son escasos y dependen de iniciativas aisladas de docentes y directores de tesis, son objeto de un posterior contraste con resultados de investigaciones semejantes en el contexto anglosajón, donde los grupos de escritura cuentan con apoyo institucional y forman parte de muchos programas de posgrado.

En el capítulo de autoría de **Lionel David Alfie**, titulado *Miradas de futuros profesores de Biología sobre secuencias didácticas con lectura y escritura mediadas por TICs*, se presentan resultados de la fase exploratoria de un estudio cualitativo que propone una investigación didáctica intervencionista, concretamente, el análisis de las miradas de los estudiantes -futuros profesores de Biología- sobre las prácticas de lectura y escritura para aprender, realizadas de forma presencial y virtual, que tuvieron lugar en el marco de dos secuencias didácticas mediadas por TIC.

Cierran esta sección **Patricia Alejandra Bertone**, **Gladys Beatriz Morales** y **Juan Tomás Wheeler**, con el capítulo *Estrategias cognitivas para la alfabetización gráfica en la lectura de la imagen radiológica*, cuyo objetivo principal se centra en identificar y conocer los procesos cognitivos aplicados por los estudiantes avanzados al leer una imagen radiográfica. Esta investigación fue realizada en el marco de la carrera de Medicina Veterinaria de la Universidad Nacional de Río Cuarto, Córdoba, República Argentina. El estudio revela la necesidad de una alfabetización gráfica, para colaborar en la formación de los futuros

profesionales, quienes en su desempeño profesional deberán realizar lecturas de información gráfica.

Parte IV: Lectura y escritura para la inclusión

Abriendo esta sección, el capítulo que lleva como título *Experiencias indígenas de acceso a la cultura escrita. Dimensiones de análisis* tiene su origen en una investigación que estudia el acceso por parte de miembros del pueblo wichí de la provincia de Salta a la cultura escrita, en el marco de una misión anglicana durante la primera mitad del siglo XX. Valiéndose de las herramientas teórico-metodológicas que aportan los nuevos estudios de cultura escrita y la historia de la cultura escrita, las autoras, *Teresa Laura Artieday Gladys Susana Blazich*, analizan el relato de un miembro de la comunidad wichí como historia singular del acceso a la cultura escrita en el seno de una familia indígena. El trabajo revela un caso en que el acceso a la escritura, a pesar de ser el resultado de una imposición de prácticas ajenas a su cultura de origen, es una vía válida para subvertir el orden hegemónico en favor de su identidad indígena.

Por su parte, *Maria Sueli Ribeiro da Silva*, en el capítulo *Oralidad e Escrita: o reavivamento da Kaingáng paulista*, presenta acciones llevadas a cabo con la intención de promover el reavivamiento del dialecto paulista de la lengua Kaingáng, perteneciente al tronco lingüístico Macro-Jê, exclusivo del territorio brasileño. Con foco en la aldea de Icatu, una comunidad multilingüe y pluricultural del interior del Estado de San Pablo, un equipo coordinado por la autora desarrolló un libro bilingüe Kaingáng-Terena, en virtud la necesidad de contar con material didáctico para la enseñanza de dichas lenguas en la escuela de la aldea. La iniciativa mostró que fue posible reavivar el dialecto que ya no era hablado, registrar su escritura y crear materiales de forma colaborativa para su enseñanza, lo que contribuye a asegurar la transmisión de la historia cultural y lingüística de la comunidad a sus descendientes.

En tercer lugar, *Patricia Alejandra Muñoz* lleva adelante una investigación exploratorio-descriptiva basada en un estudio de casos de cinco alumnos de educación primaria y secundaria que presentan pérdida auditiva de moderada a profunda y que aprenden inglés como lengua extranjera en instituciones educativas comunes. Entre los objetivos de la investigación, se pretende contribuir a delinear estrategias o acciones que favorezcan la enseñanza a este tipo de estudiantes. En *Un enfoque cognitivo de adquisición de la lengua con plausibilidad neurocognitiva aplicado a la enseñanza de una segunda lengua –inglés– a personas hipoacúsicas*, se analizan las transcripciones de las observaciones de clase y producciones finales de dos alumnos, con el objetivo de presentar dos casos diferentes, ya que uno de los informantes sigue la tradición oralista mientras que el otro es bilingüe. Siguiendo la perspectiva de adquisición de la lengua basada en el uso (Tomasello, 2000) y en la lingüística neurocognitiva (Lamb, 1999), se indagaron factores ambientales que influyen en el aprendizaje, como la frecuencia, la consistencia y la complejidad de algunas construcciones que fueron objeto de enseñanza. Entre las principales conclusiones de la autora, se sostiene que un enfoque más inductivo y que apela a otros subsistemas además del lingüístico, redundaría en un uso más adecuado de la lengua por parte del estudiante.

El capítulo a cargo de *Natalia Rosli*, titulado *Qué se hace con la escritura en Ciencias Sociales en un quinto año al que asisten sectores socioeconómicos desfavorecidos*, focaliza dos prácticas de escritura observadas en dos asignaturas del quinto año de una escuela pública a la que asisten jóvenes que presentan problemáticas sociales, para caracterizar y contrastar las intervenciones docentes y las acciones que estas suscitaban en los destinatarios. Estas

reflexiones forman parte de una investigación más amplia que la autora viene realizando para identificar y comprender las prácticas de lectura y escritura en materias de Ciencias Sociales en la educación secundaria, en instituciones a las que asisten estudiantes de sectores socioeconómicos desfavorecidos, con vistas a producir conocimiento que permita pensar alternativas que contribuyan a garantizar la permanencia, el aprendizaje de calidad y el egreso de dichos sectores, al momento de transitar el último tramo de la educación obligatoria argentina.

Cierra esta sección **Silvana Biondi**, quien retoma la discusión del trabajo final de maestría titulado *Ensino de Língua Portuguesa no contexto da Educação de Jovens e Adultos: uma compreensão sobre a prática*, para presentar, en el capítulo ***O Ensino de Língua Portuguesa na Educação de Jovens e Adultos: reconfigurar para o fortalecimento***, los fundamentos teóricos de la articulación teórico-metodológica que supone el trabajo en lengua portuguesa materna, atribuyendo a esa práctica el estatus de oportunidad de fortalecimiento de las voces de los estudiantes. Las conclusiones apuntan a postular a la visión interaccionista del lenguaje como la perspectiva propicia para establecer una ruptura con la enseñanza tradicional y fortalecer la voz de muchos jóvenes y adultos que regresan a la escuela como forma de salir de la exclusión social en que se encuentran.

Sin dudas, los capítulos incluidos en este volumen son una clara muestra de la vastedad de abordajes que demanda considerar a la lectura y a la escritura como prácticas que revisten un carácter eminentemente social. Las vinculaciones con la diversidad de contextos y de grupos sociales en los que se inscriben, las múltiples perspectivas epistémicas que las sondan, las implicancias y desdoblamientos que despliegan nos permiten avizorar un futuro en constante expansión para este campo de investigación y reflexión.

Juan José Rodríguez

Juan José Rodríguez es profesor de Portugués por la Universidad Nacional de Córdoba, donde se desempeña como profesor adjunto del profesorado de Portugués. Es investigador categoría IV y participa del equipo InterRom –intercomprensión en lenguas romances- desde 2009. Actualmente, está finalizando la Maestría en Lenguajes e Interculturalidad (UNC). Tiene experiencia en enseñanza de español para extranjeros y es autor de un volumen de la serie Horizonte ELE.

PARTE I. REFLEXIONES A PROPÓSITO DE LA
LECTURA Y LA ESCRITURA COMO PRÁCTICAS
SOCIALES

ENTRE LA TEORÍA Y LA PRÁCTICA, REFLEXIONES SOBRE “CULTURA ESCRITA”

Roberto Bottarini

errebot@yahoo.com

Roberta Paula Spregelburd

paulaspreg@gmail.com

Departamento de Educación

Universidad Nacional de Luján

Provincia de Buenos Aires - ARGENTINA

Resumen

La categoría “cultura escrita” aparece en numerosos trabajos relacionados con la alfabetización, su difusión, importancia y funciones, aunque no siempre acompañada de una delimitación que permita establecer su campo de significaciones. En ocasiones, se deja que el contexto ofrezca los imprecisos contornos de interpretación. En otras, se ofrece una precisa descripción de los elementos que la construyen ofreciendo a los lectores la alternativa de cotejar su aplicación a una investigación en particular. Y, también, aparece en relación con el concepto de alfabetización al punto de ofrecerlos como equivalentes.

Recientemente algunos trabajos se ocupan de proponer análisis que fungan a la manera de un “estado de la cuestión”. Una parte de las dificultades -tanto como una de las riquezas- surge de la diversidad de disciplinas que en las últimas décadas han tomado como objeto de estudio a los procesos de alfabetización, de escritura, de lectura. La Paleografía, la Etnografía, la Historia, la Lingüística, la Sociología, la Sociolingüística, entre otras ciencias, se ocupan de la escritura como un fenómeno social.

Incluidos en este panorama teórico y práctico desde la Historia Social de la Educación, el trabajo que presentamos es parte de la reflexión teórica y metodológica que realizamos en el marco de nuestras propias investigaciones en curso, a saber: “Accesos y exclusiones a la cultura escrita en la segunda mitad del siglo XX” (programa HISTELEA Historia Social de la Enseñanza de la Lectura y la Escritura radicado en el Departamento de Educación de la Universidad Nacional de Luján) e “Historia de accesos y exclusiones a la cultura escrita en Argentina. Concepciones, políticas y prácticas. Entre la colonia y el siglo XXI” (PICT-O Universidad Nacional del Nordeste-Universidad Nacional de Luján).

La metodología que utilizaremos consistirá en revisar estudios en circulación que utilizan el concepto de “cultura escrita” en diálogo con nuestra conceptualización acerca de la Historia Social de la Educación triangulada con algunos de los resultados de la experiencia investigativa acumulada por nuestro equipo.

Es necesario señalar que como toda selección de textos, la que realizamos es parcial y conforma un recorte arbitrario en un corpus cada vez más abundante, cuya complejidad está ligada a las variadas disciplinas que lo abordan en un creciente interés por la cultura escrita. En nuestro caso, el recorte es sugerido por las líneas de investigación y docencia que desarrolla el equipo HISTELEA.

Palabras clave: cultura escrita- prácticas sociales- Historia Social de la Educación

Historia Social de la Educación y cultura escrita

La Historia Social de la Educación –tal como la entendemos- fue propuesta en Argentina a mediados de los años 80, aunque registra antecedentes desde los años 60. Se define en oposición a la historia tradicional de la educación que se ocupaba centralmente de la historia de las ideas pedagógicas o de la legislación educacional y le cuestiona su tratamiento anacrónico de los modos de transmisión de saberes, su eurocentrismo, “la corta visión del tiempo histórico centrada en el episodio, la mirada escolarizante unidimensional del objeto, el aislamiento disciplinario y el reduccionismo (sociologismos, psicologismos, etc.” (Cucuzza, 2011:49).

Frente a ello, propone una historia de la educación que considere

...las articulaciones con las dimensiones sociales, políticas, económicas, etc., [...] el respeto a la diversidad de modos de transmisión de saberes en diferentes culturas; las miradas de mediana y larga duración; [...] periodizaciones intrínsecas de la Historia Social de la Educación articuladas con otras periodizaciones de la historia política, social y económica; [y] la colaboración interdisciplinaria entre pedagogos, historiadores, sociólogos, antropólogos, lingüistas, etc. (Cucuzza, 2011:49-50).

Desde 1985 Rubén Cucuzza y Daniel Cano asumieron la conducción del equipo de Historia Social de la Educación en la Universidad Nacional de Luján, marco institucional en el que se desarrollan actualmente los dos trabajos de investigación de los que participamos, de manera tal que tomamos como punto de partida las propuestas teóricas formuladas en aquel momento con las necesarias revisiones surgidas de los avances y reformulaciones operados durante casi tres décadas.

La definición de la historia social de la educación como la historia de los modos, medios y relaciones sociales de producción, transmisión, apropiación y distribución de saberes (véase Cucuzza, 1996) proponía una ampliación del objeto de estudio tradicional de la asignatura.

La historia de los “modos” (de producción, transmisión, apropiación y distribución de saberes) representaba un cuestionamiento a las visiones que reducían la historia de la educación a la historia de la escuela y proponía estudiar no sólo el “modo escolar” sino también las acciones educativas no escolarizadas. En la larga duración, nos interesa considerar el proceso de escolarización de la cultura desde la escuela templo como primera institución educativa hasta los sistemas educativos actuales.

La historia de los “medios” (de producción, transmisión, apropiación y distribución de saberes) incorporaba las distintas fases de la tecnología de la palabra, y sus posibles relaciones con el proceso de escolarización, desde la invención de la escritura hasta las nuevas tecnologías electrónicas.

La historia de las “relaciones sociales”(de producción, transmisión, apropiación y distribución de saberes) incorporaba los contextos socio-históricos particularmente para analizar los accesos diferenciados tanto a las tecnologías como a la escuela.¹

La referencia a las diferentes fases en las “tecnologías de la palabra” alude explícitamente a los aportes de Walter Ong (1993; primera edición de 1982), que constituyeron una base fundamental no sólo para las tareas de docencia sino también de investigación. El proyecto HISTELEA Historia Social de la enseñanza de la lectura y la escritura en Argentina, iniciado por nuestro equipo en 1996 (bajo la dirección de Rubén Cucuzza y Pablo Pineau), estaba atravesado inicialmente por sus planteos teóricos. Sin embargo, otros desarrollos influyeron para producir un desplazamiento del énfasis puesto anteriormente en la historia de la escritura hacia la historia de la lectura. Resultaron fructíferas las aproximaciones al objeto de investigación –y a otros relacionados- realizadas desde la nueva historia intelectual y de la cultura, desde la Lingüística, la Sociolingüística, la Filosofía, la nueva Paleografía, etc. que incorporaban la visión de la lectura y la escritura como prácticas sociales.

Revisaremos en el apartado siguiente parte de la bibliografía utilizada tratando de centrarnos en las diferentes concepciones acerca de la cultura escrita dado que nos encontramos actualmente abordando la problemática de los accesos y exclusiones a ella.

¹ Un mayor desarrollo puede verse en el artículo de Rubén Cucuzza (2011), donde el autor expone las definiciones propuestas desde 1985 en discusión con la historia de la educación tradicional y las reafirma, pero en este caso, en diálogo y discusión con la influencia de la nueva historia cultural sobre la historia de la educación.

Discusiones acerca del concepto de “cultura escrita”

Las discusiones teóricas acerca del estudio de la “cultura escrita”, provienen de diferentes campos disciplinares, y tienen su inicio a principios de los años 60. En 1987 decía Havelock:

Hace veinte años, o incluso menos, no creo que el programa de un coloquio de distinguidos estudiosos procedentes de cinco países hubiera llevado por título “La oralidad y la cultura escrita”.² Es cierto que en Harvard ya circulaban frases como “fórmula oral” y “composición oral” en conexión con Homero por la época en que yo me incorporé al cuerpo docente, al terminar la segunda Guerra Mundial. Esto se debía al estrecho vínculo de Milman Parry y Albert Lord con esa universidad. Pero aún así, según recuerdo, la aplicación de estos términos era objeto de una fuerte resistencia de parte de los estudiosos conservadores.” (Havelock, 1995:25-26).

Según el propio Havelock (1996) cinco obras publicadas casi simultáneamente sin conexión entre sí entre 1962 y 1963 en Francia, Inglaterra y EEUU dieron un puntapié inicial para instalarla como objeto de estudio: *La Galaxia Gutenberg* de Mc Luhan, *El pensamiento salvaje* de Lévi-Strauss; *Animal Species and Evolution* de Mayr; un artículo titulado “*Las consecuencias de la cultura escrita*” de Jack Goody y Ian Watt, y *Prefacio a Platón* del propio Havelock. Estos trabajos constituyeron una especie de divisoria de aguas por sus planteos novedosos acerca de las relaciones entre oralidad y escritura y dieron lugar a la generación de una gran cantidad de estudios posteriores sobre estos temas.

Podríamos pensar que no se trata de una coincidencia casual; por el contrario, hacia esos años se ponía en evidencia la dimensión de los cambios tecnológicos aplicados al campo de la comunicación a partir de las primeras computadoras y de la masificación de la televisión, lo que despertaba el interés y la necesidad de evaluar el impacto cultural que estaría aparejado.

Algunos de estos primeros estudios pusieron énfasis en marcar las diferencias entre culturas orales, por un lado, y culturas escrituradas, por otro. Su principal preocupación era poner de relieve las consecuencias de la introducción de la escritura sobre las estructuras de pensamiento propias de una sociedad, enfatizando la ruptura producida por esta invención. Un planteo emparentado estaba presente en la obra de Marshall McLuhan en relación con la imprenta.

Herederos de esas preocupaciones teóricas, el libro de Walter Ong *Oralidad y Escritura. Tecnologías de la palabra* (primera edición de 1982) sistematizaba buena parte de los aportes y establecía una periodización propia del campo al dividir la historia de la humanidad en cuatro etapas: la oralidad primaria correspondiente a las sociedades sin escritura; la etapa quirográfica propia de las sociedades con escritura manuscrita; la etapa tipográfica que abarca a las sociedades que contaron con la tecnología de la imprenta, y, por último, la “segunda oralidad” a partir de la aparición de medios electrónicos.

Esta propuesta sostiene entre sus principales hipótesis la idea según la cual cada una de estas nuevas tecnologías —especialmente, la escritura— reestructura el pensamiento propio de esa sociedad. El autor atribuye a esta invención nuevas formas de conciencia que se oponen diametralmente a las “psicodinámicas” propias de las culturas orales. Así, por ejemplo, el pensamiento concreto, situacional, memorístico, repetitivo y conservador propio de la oralidad primaria se transforma en pensamiento abstracto, descontextualizado, especulativo, experimental, analítico en las sociedades escrituradas (entre muchas otras características). De la misma manera la imprenta habría sido la causa de cambios culturales tan importantes como el Renacimiento, la Reforma protestante y la Contrarreforma católica, el surgimiento de las ciencias modernas y habría afectado la expansión oceánica y desarrollo mismo del capitalismo (véase Ong, 1993:117).

Sin embargo, en el último cuarto de siglo algunos de estos planteos fueron complejizados por autores que cuestionaron algunas simplificaciones teóricas o sin verificación histórica.

Un cuestionamiento relevante —expresado principalmente por Cardona (1994) y Olson (1998)— consiste en revisar el enfoque evolucionista que conllevaban esos planteos iniciales. En esta línea, Olson cuestiona la idea de la superioridad de la escritura respecto del habla, y del sistema alfabético sobre otros sistemas de escritura (ver Olson, 1998), contradiciendo la postura de Walter Ong quien veía al alfabeto como más

² Se refiere a un congreso realizado en junio de 1987 auspiciado conjuntamente por el Programa McLuhan de la Universidad de Toronto y del Instituto Internacional de Estudios Semióticos y Estructurales y subvencionado por el Consejo de Investigación en Ciencias Sociales y Humanidades de Canadá. Las presentaciones a dicho congreso fueron compiladas por David Olson y Nancy Torrance y publicadas por Press Syndicate of the University of Cambridge bajo el título *Literacy and orality*. La traducción al español fue publicada por la editorial Gedisa (Barcelona) con el título *Cultura escrita y oralidad*. En este caso— como en muchos otros— “literacy” es traducido como “cultura escrita”.

flexible que otros sistemas de escritura -aunque menos estético- y como “una grafía democratizadora, que todos pueden aprender fácilmente” (Ong, 1993:93). Estas afirmaciones de Ong prescinden de un análisis de las sociedades en las que se inscriben los usos de lo escrito, como si una tecnología pudiera ser más democrática que otra al margen de las relaciones sociales en que se sitúa.

Para los fines que nos planteamos en nuestra investigación este enfoque determinista tecnológico del autor -consistente en no considerar las diferencias en el acceso al dominio de las tecnologías de la palabra por parte de los diferentes grupos, castas o clases sociales en sus respectivos contextos- constituye una debilidad de su argumentación que le resta historicidad al planteo; en cierta medida, su apreciación sobre el carácter democratizador del alfabeto queda de este modo relativamente aislada en el conjunto de su libro. Por el contrario, explícitamente el autor plantea que un cambio tecnológico de este tipo afecta a la sociedad en su conjunto independientemente de que sea dominado por una minoría. Desde nuestro marco de referencia teórico, interpretamos que efectivamente es el conjunto social el afectado por los cambios tecnológicos trascendentes pero también consideramos que las posibilidades de su acceso, dominio y utilización se encuentran mediadas por la pertenencia a grupos, estamentos o clases de la sociedad que condicionan la posibilidad de apropiación de esa innovación tecnológica. De hecho, no son las clases o grupos menos favorecidos las que pueden usufructuar en primera instancia los cambios y, también, varían los tiempos de esa apropiación.

También se le ha observado a la propuesta de Walter Ong la presencia de un planteo dicotómico entre oralidad y escritura. Tanto las investigaciones históricas como las de corte antropológico que estudiaron sociedades concretas en general han concluido que la introducción de la escritura no elimina mecánicamente las características de la oralidad sino que se producen mixturas muy complejas entre ambas. Eric Havelock (1995), por ejemplo, sostuvo la existencia de lo que llama “la ecuación oral-escrito”, que toma sentido a partir del alfabeto griego. Previamente, considera al lenguaje como parte del proceso evolutivo de la humanidad, asimilándolo a la evolución biológica, mientras que la escritura es externa al hombre, artificial, una construcción cultural. Señala dos consecuencias de su razonamiento: las sociedades humanas prehistóricas se constituyeron a partir de la intercomunicación basada en el lenguaje; otra, que esta herencia oral no es fácilmente reemplazable por la cultura escrita. Su análisis muestra la permanencia de la oralidad en culturas que han incorporado el alfabeto, y señala el error que significa pensarlas como “mutuamente excluyentes” (Havelock, 1995:25). Un punto de interés para nuestro trabajo consiste en señalar que para Havelock la alfabetización y la cultura escrita son conceptos asimilables y que -para nuestro enfoque- esta oralidad suele ser el soporte de la circulación de saberes accionales (o no escolarizados).

Resultan interesantes las apreciaciones de Jack Goody (1985) formuladas en un intento de revisión de sus propias hipótesis iniciales de los años '60 y aplicadas particularmente como crítica la obra de Lévi-Strauss. Para Goody, el análisis dicotómico reflejado en expresiones como salvaje/domesticado; concreto/abstracto; pensamiento mítico/pensamiento científico; primitivo/moderno; entre muchas otras, produce una división entre un “ellos” y un “nosotros” resultante en una forma de etnocentrismo que debería ser superado desde una mirada democratizadora.

Por otro lado, se ha cuestionado el determinismo tecnológico que comportaban aquellos primeros estudios al colocar a las tecnologías de la palabra (sea la escritura, sea la imprenta, sean los medios electrónicos) como causa principal -si no, única- de ciertos cambios culturales, filosóficos, religiosos, etc. (véase para ello, Graff, 1989 en relación al caso de la imprenta). Frente a esta postura, otra corriente de interpretación -a la que Miguel Somoza Rodríguez (2012) denomina de “condicionamiento social”- plantea que “las tecnologías específicas de la comunicación están [...] condicionadas por los intereses, conflictos y relaciones de dominación y de distribución desigual de bienes y recursos existentes entre los actores y grupos sociales” (Somoza Rodríguez, 2012:581). Sin negar la influencia de la tecnología sobre las operaciones del pensamiento, esta segunda visión considera también su inmersión en un marco mayor de relaciones sociales.

Una renovación central para repensar el concepto de cultura escrita proviene de la Paleografía, que tradicionalmente había considerado a la escritura reduciéndola a los sistemas gráficos y la había estudiado desde un punto de vista descriptivo y cronológico. Dicha concepción ha sido revisada en función de situar a la escritura en el marco de las sociedades que las producen. Esta renovación fue alentada por investigadores como Armando Petrucci (1999) y Guglielmo Cavallo (Cavallo y Chartier, 1998) entre otros.

Diferentes autores (Castillo Gómez, 2003; Viñao Frago; Chartier y Hebrard, 1999) han destacado la importancia de la obra de Petrucci en esta renovación. Según Chartier y Hebrard, en prólogo a una de sus obras, este investigador contribuyó a transformar “esta disciplina erudita y descriptiva que es la paleografía

en una ambiciosa historia de los usos de la escritura” (Chartier y Hebrard, 1999:11) al incorporar tres planos de la historia diferentes: la historia del libro y de los objetos manuscritos e impresos; la historia de las capacidades y usos de la escritura; la historia de las maneras de leer. Esta historia de las percepciones y las prácticas de la escritura son conceptualizadas por Chartier y Hebrard como cultura escrita.

En cierta medida, estos aportes evidencian un viraje en los estudios acerca de la historia de la escritura hacia la historia de la lectura como objeto de estudio.

A lo largo de los años 90 el concepto de “cultura escrita” comenzó a ser utilizado frecuentemente por los historiadores inscriptos en la llamada “historia cultural”, marco historiográfico dentro del cual se desarrolló la mencionada historia de la lectura. Esta corriente –originada en una crisis de la Historiografía que podemos ubicar a lo largo de los años 70 y en el posterior “giro lingüístico”- viene redefiniendo el objeto de estudio de la Historia a partir de priorizar los aspectos lingüísticos y simbólicos, con un fuerte énfasis en la historia de la lectura (Chartier, 1996 y 2000; Cavallo y Chartier, 1998; Lyons, 2012). Se entiende así el interés que cobraba para Chartier y Hebrard la renovación de métodos y enfoques que aportaba la paleografía.

Al contrario de otras metodologías dentro de la Paleografía que han prestado poca atención a los objetos y a las prácticas de producción y apropiación de la escritura, el trabajo de Petrucci enseña “que una historia social de las diferencias y de las divergencias culturales puede y debe arraigarse en el análisis de las formas mismas de los objetos escritos.” (Chartier y Hébrard, 1999: 12)

De esta conceptualización desprenden la existencia para Petrucci de una doble atención, por un lado a los “objetos”, “el mundo del texto”, cuyas formas tanto permiten como constriñen la producción de sentido; y “el mundo del lector”, que es el de la comunidad a la que pertenece, “que define un mismo conjunto de competencias, de normas, de usos y de intereses” (Chartier y Hébrard, 1999: 12), y que remite a las prácticas, a los gestos y hábitos de los lectores.

Esto último, a nuestro juicio, adquiere relevancia ya que “...el análisis morfológico de los productos de la cultura escrita permite reconocer las posibilidades (o los límites) que la forma material de inscripción de los discursos propone (o impone) en el proceso mismo de la construcción del sentido” (op. cit., 12).

Para los prologuistas el autor vincula las funciones atribuidas al libro con los cambios en la tipología y las maneras de leer en la Edad Media. Así, distinguen: un tiempo del “escribir sin leer”, característico de la Edad Media donde lo escrito tiene una función de conservación y justificación, no destinada a la lectura; a partir del siglo XII una lectura de estudio y profesión propia de los universitarios y de la escolástica, con un objeto libro de gran tamaño, en pergamino, que se coloca sobre un pupitre o banco, herramienta propia del intelectual, “libro da banco”, en latín; desde el siglo XIII reconocen un ambiente de “laicos letrados”, que no leen desde la obligación profesional sino por otros intereses, lo que origina un tipo de copia diferente a la de los talleres del monasterio o de la universidad, lo que origina la aparición de “copistas no profesionales” que deben “escribir para leer”; al final del medioevo y antes de la imprenta, surge otra tipología que distingue dos formatos (funciones) diferentes: el libro humanista, de lujo, que presenta textos a toda página y en “littera antiqua” o minúscula carolingia, conocido como “librito de mano”, y el “libro popular o de alforja”, en cursiva y a dos columnas, que permite lecturas fuera de las bibliotecas o gabinetes. (Chartier y Hébrard, 1999: 13)

Por otra parte, señalan que para Petrucci, al contrario de otros autores, existe cierta continuidad entre la etapa manuscrita y la tipográfica ya que, por un lado, no desaparecen los textos manuscritos con la irrupción de la imprenta de tipos móviles y, por otro, la imprenta hereda ciertas formas tanto gráficas como librarias de la Edad Media. (Chartier y Hébrard, 1999: 13) Importa para nuestro trabajo porque sostiene la coexistencia de medios diferentes de producción y circulación de la palabra, aspecto relevante para considerar la posible existencia de una formación sociohistórica específica. Luego, describen los objetos sobre los que trabaja Petrucci, escrituras monumentales públicas y privadas, en las que analiza las cuestiones sociales y políticas implicadas y en las que se demuestran relaciones de poder y se afirman las diferencias sociales; también se incluye el análisis de a quiénes se dirigen las inscripciones estudiadas.

Como dijimos, estos estudios se desarrollan dentro de la corriente historiográfica autodenominada “nueva historia cultural”, aunque no existe una definición unívoca acerca de qué implica esta denominación. El problema para arribar a una definición de este tipo radica, en parte, en la dificultad para definir qué es “la cultura”. En palabras de Peter Burke –uno de los referentes principales de esta corriente, “no hay más acuerdo de lo que constituye la historia cultural que sobre lo que constituye la cultura” (Burke, 2000:15).

Sintéticamente, mencionaremos que buena parte de los planteos surgen en el intento de diferenciarse de la historia de las mentalidades inscripta en la corriente denominada “historia social”, a la que Roger

Chartier le cuestiona "una adecuación demasiado simplista entre las divisiones sociales y diferencias culturales" (Chartier, 1996:IV), su concepción simplista acerca de las relaciones entre lenguaje y pensamiento, y el mismo concepto de mentalidad colectiva "en detrimento de un estudio de las formas textuales (o imágenes) que vehiculizan su expresión" (Chartier, 1996:IV).

Así, atendiendo al primer señalamiento, Roger Chartier plantea que "al centrar la atención en los lenguajes, las representaciones y las prácticas, la *"new cultural history"* propone una manera inédita de comprender las relaciones entre las formas simbólicas y el mundo social." (Chartier, 2007:29).

La noción de mentalidad supone implícitamente que los individuos que pertenecen a un grupo o a una sociedad movilizan un sistema único de racionalidad, cuando en realidad, según las circunstancias y las necesidades, recurren a diferentes lógicas. Por otro lado, es una noción que anula las formas singulares e inventivas del pensamiento, del comportamiento y de la apropiación a favor de las repeticiones y las inercias de lo colectivo. Por ello, la historia cultural se ha redefinido teniendo en cuenta dos categorías asociadas: práctica y representación. (Chartier, 2000:124).

Con estos planteos introduce una estrecha vinculación con la Lingüística y la Crítica Literaria, disciplinas anteriormente poco frecuentadas por los historiadores y pone en cuestión las miradas centradas en las estructuras para poner en primer plano a los sujetos.

Tal como señala Castillo Gómez (2003), en un interesante trabajo de historización conceptual, en la segunda mitad de la década de los 90 el campo de la historia cultural se ha empezado a

perfilear como fruto de una triple conjunción: historia de las normas, capacidades y usos de la escritura; historia del libro y, por extensión, de los objetos escritos (manuscritos, impresos, electrónicos o en cualquier otro soporte); e historia de las maneras y prácticas de la lectura" y propone "constituir el punto donde confluyan dos tradiciones que hasta la fecha habían descrito caminos paralelos: de un lado la historia de la escritura, y de otro la historia del libro y de la lectura. (Castillo Gómez, 2003:97-98).

La denominación "historia de la cultura escrita" vendría a superar –para Castillo- la disociación entre historia de la escritura e historia de la lectura que parecía estar presente en los desarrollos teóricos previos.

Una dificultad que atraviesa a la "nueva historia cultural" radica en la acentuada fragmentación en los objetos y metodologías definidos por los historiadores inscriptos en esta corriente, señalada, entre otros por algunos de sus propios representantes (Burke, 2000; Chartier, 2007). Nos excede en este momento hacer una evaluación de los aportes y limitaciones de esta corriente historiográfica.

Desde otra perspectiva, el concepto de "cultura escrita" comenzó a aplicarse en un sentido no unívoco al referirse no sólo a las sociedades en su conjunto sino a las habilidades cognitivas de individuos o grupos sociales (Olson, 1998; Cook- Gurmperz, 1988, Kalman, 2008). Por ejemplo:

Cultura escrita es una condición cognitiva y social, la habilidad para participar activamente en una comunidad de lectores que han acordado una serie de principios de lectura, una hermenéutica, si se prefiere, un conjunto de textos considerados como significativos, y un acuerdo activo sobre las interpretaciones válidas o apropiadas de esos textos. (Olson, 1998: 302-303).

Así la cultura escrita se refiere a las competencias que poseen los individuos (o grupos) para participar de una comunidad de lectores (cuyas normas se definen como convenciones sociales), lo que conduce a plantear el problema del acceso de esos individuos o grupos a dichas convenciones.

En este sentido de la relación entre la cultura escrita y la formación de una comunidad de lectores encontramos una importante correspondencia con la construcción de identidades y de una conciencia ciudadana, rasgo característico en la historia de la educación en Argentina y en otros países a fines del siglo XIX y principios del siglo XX, en el que a partir de las instituciones educativas y de otras prácticas pedagógicas se buscaba principalmente generar los consensos necesarios a la formación y consolidación del Estado nacional. A propósito de esta temática, Rubén Cucuzza sostiene:

La utopía de la extensión de la escolarización primaria para formar masivamente en la lectura y escritura, entre otros objetivos, alcanzó su punto de mayor fundamentación pedagógica y político educativa en occidente a fines del Siglo XIX.

Puede afirmarse que el gran propósito educativo de la enseñanza de la lectura y la escritura en el curso de la educación obligatoria es el de incorporar a los chicos a la comunidad de lectores y escritores; es

el de *formar a los alumnos como ciudadanos de la cultura escrita*. (Cucuzza, 2010:2, el destacado corresponde a una expresión que Cucuzza introduce citando a Delia Lerner).

Sobre esta cuestión son útiles los conceptos propuestos por Judith Kalman, quien diferencia *disponibilidad* de *acceso* a la cultura escrita:

Disponibilidad denota la presencia física de los materiales impresos y la infraestructura para su distribución (biblioteca, puntos de venta de libros, revistas, diarios, servicio de correo, etc.), mientras que *acceso* se refiere a las oportunidades para participar en eventos de lengua escrita, situaciones en las cuales el sujeto se posiciona *vis-à-vis* con otros lectores y escritores, así como a las oportunidades y las modalidades para aprender a leer y escribir. *Acceso* es una categoría analítica que permite identificar cómo en la interacción entre participantes, en los eventos comunicativos, se despliegan conocimientos, prácticas lectoras y escritoras, conceptualizaciones y usos; abarca dos aspectos fundamentales, las vías de acceso (las relaciones con otros lectores y escritores, con los textos, con el conocimiento de la cultura escrita y los propósitos y consecuencias de su uso) y las modalidades de apropiación (los aspectos específicos de las prácticas de lengua escrita, sus contenidos, formas, convenciones; sus procesos de significación y procedimientos de uso)... (Kalman, 2004:26).

La autora toma de Brian V. Street dos modelos: el que llama “autónomo” o descontextualizado, que presenta efectos de importancia, tales como: generar civilización, democratizar, crear prosperidad e ilustrar (desterrando vicios propios de la ignorancia como lujuria, avaricia y codicia); el otro modelo de cultura escrita que propone Street, es el “ideológico” o contextualizado.

En una cita extensa, Kalman nos permite comprender por qué Street dice que la cultura escrita es ideológica:

... es una práctica social, no solamente una habilidad técnica y neutral; esto significa que siempre se incrusta en principios epistemológicos socialmente construidos. Se trata del conocimiento: las maneras mediante las cuales las personas se dirigen hacia la lectura y escritura son en sí concepciones enraizadas del conocimiento, la identidad y el ser. También se inserta en las prácticas sociales, como aquellas de un mercado laboral específico o un contexto educativo particular y los efectos de conocer esa cultura escrita dependerán de esos contextos concretos. En este sentido, la cultura escrita siempre se discute, tanto en sus significados como en sus prácticas, de tal forma que las versiones determinadas siempre son «ideológicas», siempre están enraizadas en una visión del mundo particular que desea imponer esa visión de la cultura escrita para dominar y marginar a los demás (Street, 2003: 78).

Y luego, creemos que nos ofrece un breve pero interesante concepto: “El modelo ideológico de la cultura escrita de Street ofrece las herramientas para pensar en la cultura escrita como una práctica social situada.”(Kalman, 2008: 113). En rigor, sostiene el concepto de “culturas escritas”, construidas en contextos de interacción con otros, en el interior de una cultura.

El desarrollo posterior que realiza de este concepto, se adapta a un enfoque desde la Historia Social de la Educación tal como nosotros lo venimos desarrollando. Incluso, en tanto reconoce que las prácticas de escritura “están inmersas en la comunicación oral”, permitiría trabajar en la interfase oralidad/escritura desde los enfoques de Ong. En tanto “práctica social situada” la cultura escrita se encuentra atravesada por otras prácticas e instituciones en el seno de las cuáles se desenvuelve. Entre ellas, las propias de la cultura política.

Los conceptos que propone Kalman nos interesan en la medida en que permiten abordar las diferencias de oportunidades entre grupos sociales para participar de prácticas comunicativas mediadas por la escritura. Sin embargo, pensamos que este enfoque debería complementarse con una consideración de la dimensión histórica de la cultura escrita ya que pensamos que no se trata de una entidad dada de la que los individuos o grupos se apropian (o no), sino de una construcción social que cambia según las intervenciones de esos mismos grupos sociales en tanto sujetos de la historia.

Reflexiones finales

Nuestra intención en este trabajo fue revisar algunos problemas relacionados con la definición e interpretación del concepto de “cultura escrita” dado que su uso se ha generalizado en los últimos años y que lo adoptamos en nuestras propias investigaciones.

Como hemos señalado al comienzo, nuestra inscripción corresponde a la Historia Social de la Educación y es desde los métodos y presupuestos de esta disciplina que abordamos la problemática del

acceso/exclusión a la cultura escrita. Del mismo modo, en nuestro enfoque no nos limitamos a una cuestión didáctica o pedagógica respecto a la enseñanza y el aprendizaje de la lectura y la escritura, ya que nos importan también dimensiones ligadas a la generación y transmisión de valores morales y políticos, a los objetivos que se propone el Estado en relación a la cultura política y la búsqueda de legitimación.

Ciñéndonos a lo trabajado hasta aquí, y sin pretensión de cerrar la cuestión, podríamos señalar en primer lugar que “cultura escrita” no es un concepto unívoco y que no puede abordarse sin un trabajo interdisciplinario. Sin embargo, las influencias mutuas y la circulación de conceptos entre diferentes disciplinas siempre están condicionadas por el propio objeto de estudio y las prácticas académicas y metodológicas adoptadas por cada una. Plantear la necesidad de un trabajo interdisciplinario no significa que dicha necesidad pueda ser atendida de manera simple. La complejidad en la consideración del objeto de estudio –en este caso, la cultura escrita– se vincula con su abordaje desde disciplinas diferentes, que permiten y requieren una elaboración con múltiples superficies.

Si nos hemos detenido en mayor medida en los planteos sistematizados por Walter Ong (1993) y en las críticas que se fueron formulando posteriormente a su enfoque es por la importancia que su libro tuvo en los trabajos de investigación encarados por el equipo de Historia Social de la Educación de la Universidad Nacional de Luján al que pertenecemos. En alguna medida estos señalamientos actúan como un llamado de atención propio.

Sintetizando, los primeros planteos relacionados con nuestro tema producidos desde comienzos de los años 60 constituyen un puntapié inicial, aunque los diferentes cuestionamientos que se han bosquejado con posterioridad hicieron aportes en el sentido de proponer el análisis de rupturas pero también de continuidades entre las diferentes fases históricas; una mirada de las relaciones entre oralidad y escritura que supere las visiones evolucionistas y dicotómicas; una complejización de las relaciones entre lenguaje y pensamiento; una contextualización de las tecnologías de la palabra que evite el determinismo tecnológico y una complejización de las relaciones entre cultura escrita y sociedad.

Desde nuestro punto de vista, “cultura escrita” es más que simple “alfabetización” aunque no es sencillo definir los alcances de ese “plus”. Por otra parte, nuestras indagaciones son concordantes con algunas de las elaboraciones teóricas que revisamos que consideran la inexistencia –en una sociedad dada– de una única cultura escrita. Por el contrario, entendemos que diferentes prácticas sociales de la lectura y la escritura generan una trama de significaciones también diferenciadas, que posibilitan hablar de “culturas escritas”.

Por otro lado, sin negar la productividad que puede tener para alfabetizadores y didactas el concepto pensado en términos de habilidades propias de los individuos, nuestra área de trabajo nos conduce a priorizar las miradas puestas en las sociedades en su conjunto. Dentro de estos últimos enfoques, vemos a la cultura escrita como una construcción social atendiendo a su dimensión histórica y a las dinámicas y diferenciaciones presentes en cada etapa.

Bibliografía

- Burke, P. (2000). *Formas de historia cultural*. Madrid: Alianza Editorial.
- Cardona, G. (1994). *Antropología de la escritura*. Barcelona: Gedisa.
- Castillo Gómez, A. (2003) Historia de la cultura escrita. Ideas para el debate. *Revista Brasileira de História da Educação* N° 5, jan/jun.
- Cavalo, G. y Chartier, R. (1998). *Historia de la lectura en el mundo occidental*. España: Ed. Taurus.
- Chartier, A. M. y Hebrard, J. (1994). *Discursos sobre la lectura 1880/1980*. Barcelona: Gedisa.
- (1999). Prólogo: Morfología e historia de la cultura escrita. En Petrucci, A. *Alfabetismo, escritura, sociedad*. Barcelona: Gedisa.
- Chartier, R. (1996). *El mundo como representación. Historia cultural: entre práctica y representación*. Barcelona: Gedisa.
- (2000). *Las revoluciones de la cultura escrita. Diálogo e intervenciones*. Barcelona: Gedisa.
- (2007) ¿Existe una nueva historia cultural? En Gayo, S. y Madero, M. *Formas de Historia Cultural*. Buenos Aires: Universidad Nacional de General Sarmiento-Prometeo.
- Cook-Gumperz, J. (comp) (1988). *La construcción social de la alfabetización*. Barcelona, Paidós.
- Cucuzza, H. R. (1996). Hacia una redefinición del objeto de estudio de la Historia Social de la Educación. En Cucuzza, H. R. (comp.). *Historia de la Educación en debate*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

- (2010). *Proyecto de investigación HISTELEA. Accesos y exclusiones a la cultura escrita en la Argentina de mediados del siglo XX y comienzos del siglo XXI*. Departamento de Educación -Universidad Nacional de Luján.
- (2011). El proyecto HISTELEA: nuevas aperturas teóricas y desafíos metodológicos. *Magis Revista Internacional de Investigación en Educación*, 4 (7).
- Goody, J. (1985). *La domesticación del pensamiento salvaje*. Madrid: Akal.
- Graff, H. (1989) El legado de la alfabetización. Constantes y contradicciones en la sociedad y la cultura occidentales. *Revista de Educación* N° 288. Madrid: Ministerio de Educación.
- Havelock, E. (1996). *La musa aprende a escribir. Reflexiones sobre oralidad y escritura desde la Antigüedad hasta el presente*. Barcelona-Buenos Aires-México: Paidós.
- (1995). La ecuación oral-escrito: una fórmula para la mentalidad moderna. En Olson y Torrance. *Cultura escrita y oralidad*. Barcelona: Gedisa.
- Kalman, J. (2008) Discusiones conceptuales en el campo de la cultura escrita. *Revista Iberoamericana de Educación* N° 46, OEI, enero/abril.
- Lyons, M. (2012). *Historia de la Lectura y de la Escritura en el mundo occidental*. Buenos Aires: Editoras del Calderón.
- Olson, D. (1998). *El mundo sobre el papel. El impacto de la escritura y la lectura en la estructura del conocimiento*. Barcelona: Gedisa.
- Olson, D. y Torrance, N. (comps.) (1995). *Cultura escrita y oralidad*. Barcelona: Gedisa.
- Ong, W. (1993). *Oralidad y escritura. Tecnologías de la palabra*. México-Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Petrucchi, A. (1999). *Alfabetismo, escritura, sociedad*. Barcelona: Gedisa.
- Somoza Rodríguez, M. (2012). Los saberes letrados en la sociedad de la información. Lecturas, soportes y ritmos sociales. En Cucuzza, H. R. (dir.) y Spregelburd, P. (codir.). *Historia de la lectura en la Argentina. Del catecismo colonial a las netbooks estatales*. Buenos Aires: Editoras del Calderón.
- Viñao Frago, A. (1996) Por una historia de la cultura escrita: observaciones y reflexiones. *SIGNO Revista de historia de la cultura escrita*. Universidad de Alcalá de Henares.

Roberto Bottarini es profesor en Historia, egresado de la Universidad Nacional de Luján. Se desempeña como profesor adjunto en Historia Social de la Educación I y II, Departamento de Educación, Universidad Nacional de Luján. Es integrante del Programa *Historia de la Enseñanza de la Lectura y Escritura en Argentina* (UNLu) y del Proyecto *Historia de accesos y exclusiones a la cultura escrita en la Argentina. Concepciones, políticas y prácticas* (PICT-O-UNNE, FONCYT).

Roberta Paula Spregelburd es magíster en Política y Gestión de la Educación, egresada de la Universidad Nacional de Luján. Se desempeña como profesora adjunta en Historia Social de la Educación I y II, Departamento de Educación, Universidad Nacional de Luján. Es directora del programa *Historia de la Enseñanza de la Lectura y Escritura en Argentina* (UNLu) y codirectora del proyecto *Historia de accesos y exclusiones a la cultura escrita en la Argentina. Concepciones, políticas y prácticas* (PICT-O-UNNE, FONCYT).

LECTURA Y ESCRITURA: UN PUNTO DE VISTA INTERDISCIPLINARIO SOBRE LA CUESTIÓN

Laura Médica

laurameij@adinet.com.uy

Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación

Universidad de la República

Montevideo – URUGUAY

Resumen

Las prácticas de lectura y escritura han sido investigadas concienzudamente a lo largo del pasado siglo y en lo que va del actual. Son varias las disciplinas que se han abocado a su estudio. En el presente trabajo propongo un acercamiento a la cuestión de índole interdisciplinaria, tomando en consideración aspectos lingüísticos, psicosociales, históricos y literarios. En una tentativa metodológica de integración de ambas prácticas desde una perspectiva dialógica, estas son observadas simultáneamente desde los diversos marcos teóricos planteados, intentando delinear esa convergencia de espacios que se genera a partir de sus entrecruzamientos: leer / escribir, escribir / leer, leer / releer, escribir / reescribir, leer / escribir / leer, son algunas de las posibilidades entre muchas otras. Pero además, la palabra (ya sea el léxico o el discurso) en su variabilidad semántica diacrónica y sincrónica, representa una ayuda invaluable para dar cuenta de las posibles implicancias de las prácticas mencionadas: ¿qué significaban leer y escribir en una época dada?, ¿qué huellas nos han dejado los discursos sobre esas prácticas?

Palabras clave: lectura y escritura - dialogismo – interdiscipliniedad

Introducción

El objetivo del siguiente trabajo consiste en realizar una primera aproximación, muy general, al estudio de la lectura y la escritura desde la perspectiva lingüística. Si bien estas dos prácticas han convivido desde sus orígenes, sus relaciones han ido variando a lo largo del tiempo. Uno de los posibles comienzos sugeridos para la escritura fue la necesidad de fijar el *continuum* de la oralidad y de conservar la memoria; por su parte, la lectura se entendió como descodificación y consistió, en parte, en la actualización de esa memoria guardada.

La dependencia de la escritura respecto de la oralidad ha sido cuestionada por Jacques Derrida (1971). Según este autor, hay que erradicar el mito estructuralista de la presencia de los significados puros en la mente del hablante, puesto que estos siempre están diferidos. Este mito es parte de lo que él denomina el *logocentrismo* de la cultura occidental, que ha creado una serie de dicotomías rectoras de su pensamiento, como son las de presencia/ausencia, realidad/apariencia o habla/escritura. Por eso, en su crítica a la lingüística de Saussure, el autor pone en tela de juicio la predominancia que se le ha dado al habla respecto de la escritura.

La noción de signo implica siempre en sí misma la distinción del significado y del significante, aun cuando de acuerdo con Saussure sea en última instancia, como las dos caras de una única y misma hoja. Dicha noción permanece por lo tanto en la descendencia de ese logocentrismo que es también un fonocentrismo: proximidad absoluta de la voz y del ser, de la voz y del sentido del ser, de la voz y de la idealidad del sentido (Derrida, 1971:18).

Dada la marginalidad que se le adjudica a la escritura en la lingüística estructural, cuyo punto de partida establece que esta es un derivado del habla, aplicando un razonamiento que considera solo a la escritura fonética y deja a un lado otros sistemas de escritura, Derrida la rescata y crea otro de sus conceptos clave, el de *archi-escritura*, que utiliza para dar cuenta de una escritura originaria, más abarcativa de lo que se denomina “escritura” generalmente, y de la que provendría tanto esta última como el habla, junto a otras clases de inscripciones. De ser así, el origen de la escritura sería tan antiguo como la presencia del ser humano en la Tierra.

A mediados del siglo XX comienza a cobrar importancia el ser humano como centro de atención en la lingüística: primero asociando lengua con mente/cerebro (desde el Generativismo y la Psicolingüística) y luego enfatizando en los aspectos contextuales e intersubjetivos (desde la Psicolingüística y la Sociolingüística). Para quienes consideran a la escritura un derivado de la oralidad, como Viñao (1994, citado en Botrel, 2002: 218), el pasaje de lo oral a lo escrito, así como la variación en los modos de leer y escribir en la diacronía, acarrearían consecuencias cognitivas de entidad para la humanidad. Pensando el problema desde esta perspectiva, en la investigación sobre lectura y escritura deberían confluír varias disciplinas, considerando los diversos factores que participan en dichas prácticas y las diversas formas en que estos suelen ser ponderados por las distintas áreas de conocimiento.

Si bien el foco de este trabajo está puesto en los aspectos lingüísticos de la lectura y la escritura, el análisis se organiza en torno a tres ejes que de forma dialógica van matizando los sentidos atribuidos a estas desde las múltiples disciplinas que se han abocado a su estudio por separado:

1. El histórico: la evolución de estas dos prácticas a lo largo del tiempo, desde la Antigüedad hasta nuestros días.
2. El lingüístico: el aporte de la teoría, exponiendo brevemente los aportes de los diversos marcos teóricos al estudio de la lectura y de la escritura; por otro lado se propone un diálogo entre la propia lengua (desde el “mar semántico” de los significados) y los vocablos *leer* y *escribir*.¹
3. El literario: en el entendido de que “la obra se sitúa en la historia de un modo que le da dimensiones documentarias” (La Capra, 1998: 246); pero también porque aun cuando intenta “poner entre paréntesis la realidad empírica o suspender funciones documentarias más corrientes, la literatura se embarca en un trabajo o praxis autorreferencial a través del cual el texto documenta su propio modo de producción” (La Capra, 1998: 278).

La puesta en relación de estos parámetros no es casual; desde la propia disciplina histórica han sido tomados en consideración:

Para el historiador, la reconstrucción misma de un “contexto” o una “realidad se produce sobre la base de restos “textualizados” del pasado. [...] El problema más general consiste en ver de qué manera la noción de textualidad hace explícita la cuestión de las relaciones entre los usos del lenguaje, las otras prácticas significantes y los diversos modos de la actividad humana vinculados con procesos de significación (La Capra, 1998: 241).

En definitiva, se intentará llevar adelante una aproximación interdisciplinaria al objeto de estudio.

Andamios preliminares 1: oralidad, escritura.

Walter Ong (1982) distingue la oralidad primaria de la oralidad secundaria, producto de la escritura. La oralidad primaria, según este autor, sería característica de las culturas ágrafas. Con el advenimiento de la escritura, esa “oralidad prístina” se vería afectada.

Una comprensión más profunda de la oralidad prístina o primaria nos capacita para entender mejor el nuevo mundo de la escritura, lo que en realidad es y lo que de hecho son los seres humanos funcionalmente escolarizados; seres cuyos procesos de pensamiento no se originan en poderes meramente naturales, sino en estos poderes según sean estructurados, directa o indirectamente, por la tecnología de la escritura. Sin la escritura, el pensamiento escolarizado no pensaría ni podría pensar como lo hace, no solo cuando está ocupado en escribir, sino incluso normalmente cuando articula sus pensamientos de manera oral. Más que cualquier otra invención particular, la escritura ha transformado la conciencia humana (Ong, 1982:81).

¹El sintagma “mar semántico” ha sido tomado de la novela del autor uruguayo Mario Benedetti y quedará explicado oportunamente en el desarrollo de este trabajo.

El autor define a la escritura como un sistema codificado de signos visibles por medio del cual un escritor podría determinar las palabras exactas que el lector generaría a partir del texto. Tomando en cuenta esta caracterización, se podría afirmar que lectura y escritura nacen juntas.

Olson (1998) es otro de los autores que observa en la escritura un modelo para el habla que beneficia el desarrollo de la introspección del lenguaje. Sostiene que aquellos niños que provienen de padres lectores poseen una competencia lingüística más amplia, teniendo a su disposición una amplia gama de recursos lingüísticos (sintácticos, semánticos y pragmáticos) cuyos modelos vienen de la escritura. En contrapartida, los demás niños solo podrían adquirir esos conocimientos letrados a través de la educación formal impartida en la escuela.

Efectivamente, cuando Bernstein (1988) investiga el desigual desempeño de estudiantes ingleses en las pruebas escolares, encuentra que este está íntimamente ligado al tipo de código que manejan los niños, sea el *código restringido* o el *código elaborado*. El segundo coincide *grasso modo* con la descripción de Olson y se constituye en la variedad de habla que generalmente es usada en las instituciones educativas formales.

Saber leer y escribir rebasa ampliamente el aprendizaje del abecedario. Se ha distinguido ampliamente a la *escolarización* de la *alfabetización*. La primera incluye, entre otras cosas, la adquisición de la competencia discursiva; implica poder producir textos y procesarlos como pertenecientes a géneros discursivos diversos que son significativos para una comunidad histórica determinada. También, la capacidad que desarrolla el lector de desentrañar la fuerza ilocutiva (intencionalidad del autor) de un texto a través de marcas específicas; ser capaz de comprender la diferencia entre lectura literal y lectura metafórica; poder llegar a ser un lector experto y un lector crítico.

Otro aspecto que importa tener en cuenta de la teoría desarrollada por Ong consiste en entender a la escritura como una tecnología. Vale la pena tenerlo en cuenta, entre otros motivos que iremos mencionando, por la analogía que se puede establecer con los dos grandes inventos que revolucionarían los modos de leer y escribir en la Edad Moderna: la imprenta y más adelante la computadora. Ong sostiene que una tecnología es mucho más que un recurso externo que puede ser utilizado como una herramienta; es capaz de generar transformaciones interiores de la conciencia.

Legere, scribere

Los primeros sistemas de escritura se originaron en Mesopotamia, Egipto y China hace alrededor de cuatro mil años. Se caracterizaban por poseer una sintaxis apta para expresar proposiciones. El alfabeto griego, del cual deriva el nuestro, puede ser datado alrededor del 750 a.C. Este coexistió con otros soportes (como las escrituras de tipo silábicas y los alfabetos consonánticos). Los cambios que se produjeron en la Antigüedad clásica debidos a su invención serían notables, entre otras cosas porque representaron formas de fijar la lengua, tanto en su aspecto significante como en el semántico:

Según el sistema adoptado, la relación entre el discurso hablado y el discurso escrito se sitúa en niveles diferentes. En todos los casos, sin embargo, la visualización del discurso y su fijación tuvieron por resultado hacer del conjunto de los signos así trazados un documento permanente, convertido en objetivo y exterior a su autor. Ambas permitieron desarrollar entonces, al menos en Occidente, un largo esfuerzo destinado a crear, a través de una organización más rigurosa de la lengua y de la exactitud de los términos, nuevas formas de lógica y razonamiento. (Martín, 1990: 11)

Como señalan Cavallo y Chartier (1998), en esa época los griegos tenían una gran variedad de verbos que remitían al contenido léxico de *leer* a partir de distintas asociaciones con sus actividades intelectuales, sociales y culturales. Entre tal diversidad me interesa consignar los significados de *distribuir* y *recorrer*. El primero de ellos daba cuenta del hecho de que el conocimiento de la lectura estaba en posesión de unos pocos afortunados que podían “distribuir” el contenido de la escritura a quienes no poseían tal habilidad a través de la lectura en voz alta. Se trataba, pues, de una lectura vocal la mayoría de las veces, aunque en sus obras los antiguos han dejado huellas de que en algunas circunstancias practicarían la lectura silenciosa. En cuanto al segundo de los significados asociados, se refiere a que los textos muy posiblemente fueran “recorridos” desde la primera letra hasta la última, atentamente y con profundidad. Olson (1998) caracteriza a los griegos antiguos como curiosos y argumentadores. La gran acumulación de información, así como el desarrollo de sus sistemas filosóficos habrían sido consecuencia del trabajo sostenido sobre los textos escritos.

Un poco más adelante en el tiempo, en el mundo romano, se usufructuó el legado de los griegos. Con el desarrollo de la lectura fue surgiendo la demanda de nuevos textos. También se fue diversificando el

público lector. Ovidio es un claro ejemplo, conjugando en un mismo texto diversos géneros discursivos antiguos y contemporáneos.² En su *Ars amatoria*, luego de dedicar dos extensos capítulos a aconsejar a los hombres cómo conquistar y retener a la mujer, previendo el surgimiento de “la lectora”, decide incluir un tercer capítulo lleno de sugerencias, ahora, para el género femenino. Allí, entre otras muchas cosas, le dice cómo debe comportarse, cómo debe moverse, cómo debe hablar y sobre qué temas, y hasta cómo debe reírse para despertar y mantener viva la llama de la pasión en el hombre. El *Ars amatoria* de Ovidio es un texto pedagógico normativo en muchos sentidos. Cuando el autor trata de convencer a su interlocutor de que siga sus consejos recurre al mito de Dédalo e Ícaro como argumento: no sea cosa que el lector vaya a terminar como el hijo del inventor del laberinto más ingenioso y aterrador que haya existido, en caso de no seguir sus consejos.

En la Roma antigua *legere* era un verbo polisémico. Significaba *recoger* y *escoger*, además, claro está, de *leer*. Por supuesto se trataba de significados disjuntos y cualquier romano habría sido capaz de atribuirle el sentido que correspondiera en una situación de habla concreta. Pero la polisemia de las palabras no es casual, debido a lo cual me interesa rescatar la relación íntima entre el acto de la lectura y las actividades de *recoger* y *escoger*. Para empezar partamos del hecho de que ambos representan actos volitivos del agente (aunque mientras el primero alude a un accionar físico, el segundo se refiere a una actividad mental). En la comprensión de lo que significa *lectura* en un sentido amplio, se conjugan ambos complejos nocionales, pues se trata de un hacer tanto físico como mental que, además, necesita de una toma de decisión previa a la realización.

Con el surgimiento de la Edad Media, y una vez concluido el Imperio Romano de Occidente, la lectura seguiría produciéndose mayoritariamente en voz alta. Según Martín: “se entrega entonces a una verdadera lectura acústica: *legere* significa al mismo tiempo *audire* [...]. Sin duda, la lectura silenciosa no es desconocida: es entonces designada por expresiones como la de San Benito: *tacite legere o legere sivi* [...]” (Martín, 1990:14).

Hasta bien entrada la Edad Media la lectura seguía siendo o bien grupal o bien un solitario acto de rumiar.³ En general, un monje (en esa época solo unos pocos podían acceder a la lectura y a la escritura, tratándose mayoritariamente de algunos afortunados miembros del clero) podía leer en voz alta a un grupo congregado en torno suyo. Como los manuscritos escaseaban, la lectura solía ser lectura en comunidad, algo que ahora raramente solemos hacer, a no ser en determinadas circunstancias del ámbito escolar. Más allá de la lectura requerida en virtud de sus obligaciones clericales, los monjes medievales pudieron dedicar parte de su tiempo a leer por placer y por amor al conocimiento. Debido a los rigurosos límites impuestos por la ley canónica, estas lecturas tenían necesariamente que ser discretas o secretas.

Hay otro aspecto importante a tomar en cuenta del Medioevo de Occidente: el surgimiento de nuevas lenguas (las lenguas romances). Martín señala que “la actitud de los hombres de la Edad Media ante el escrito, y, más generalmente, su utillaje mental, no puede comprenderse si no se tiene en cuenta su equipaje lingüístico” (Martín, 1990: 16). La evolución del latín a las lenguas romances ha dejado su huella en los primeros manuscritos literarios que se han conservado en dichas lenguas e incidió, a la vez, en el surgimiento de nuevos géneros discursivos, como puede ser el caso de las *jarchas* mozárabes en España.

En lo que compete a la escritura, decir que un evento escritural se desdobra en una parte física y otra mental no tiene nada de novedoso, aunque solemos prestarle mayor atención al segundo de ellos. Recordemos a Alfonso el Sabio como un caso paradigmático, quien a fines del siglo XIII albergaba en su *scriptoria* de Toledo a todo tipo de intelectuales, amanuenses, traductores, músicos y miniaturistas; todos ellos avocados a la magna tarea de conservar uno de los más grandes tesoros de la humanidad: el conocimiento de la era alejandrina hecho palabra. Así nació la prosa en lengua castellana. Comenzó como un producto algo fortuito de la intermediación entre dos individuos, que desconociendo la lengua fuente en la que se encontraban los originales (el árabe o el hebreo) o la lengua meta de la traducción (el latín), compartían el conocimiento de la lengua castellana.

La escritura compartida fue usual hasta esa época. Un visionario como Juan Ruiz, Arcipreste de Hita, lo supo plasmar en su obra. Previniendo que esta pasaría a manos de los copistas y circularía a través de las

²Es frecuente la inclusión del *exemplum* en la obra ovidiana como estrategia retórica para defender sus argumentos. Esto puede observarse tanto en su *Ars Amatoria* como en la *Metamorphosis*. Uno de los relatos que se repite en ambas obras es el mito de Ícaro.

³ “Aquella manera de leer se integraba también dentro de una manera de ser que, todavía hacia el año 1570, les parecía a los indígenas del Nuevo Mundo como una de las características más curiosas de los conquistadores [...]. El movimiento de los músculos faciales la hacía semejante al acto de la nutrición, la elevación del espíritu procedía de lo que M. Jousse llamó la *manducación de la palabra*.” (Zumthor, 1989: 126)

voces de los juglares, en un alarde metadiscursivo memorable, escribió en su *Libro de buen amor* (Ruiz, 1967):

Qualquier omne que l'oya, si bien trovar sopiere,
puede i más añadir e emendar si quisiere;
ande de mano en mano a quienquier que l'podiere
como pella a las dueñas: tómelo quien podiere.⁴

Esta cita deja en evidencia la íntima relación entre lectura y escritura compartidas. Para Juan Ruiz y sus contemporáneos, el *autor* era concebido de modo bien diferente a como lo hacemos hoy en día. Incluso muchos manuscritos eran firmados por los copistas. No existía la noción de *plagio*, tan importante para nosotros. Por eso el Arcipreste percibe su hacer textual y discursivo como un hacer en comunidad y su única exigencia consiste en que trovadores y copistas - virtuales escritores sepan y ejerzan el “bien trovar”. Como “pella a las dueñas”, su libro andaría circulando por los monasterios y sus versos serían escuchados en las ferias.⁵

Hay aún otra forma en la que se puede relacionar los significados de *recoger* y *escoger* con el de *leer*; ahora, desde una perspectiva mentalista, a saber, al acto de la descodificación y de la comprensión. Cuando leemos recogemos material gráfico dispuesto de acuerdo a las reglas de la linealidad del renglón y de la disposición de la estructura superficial de la sintaxis, para darle sentido. La comprensión se produce a través del acto de escoger significados de acuerdo a la relación que las palabras tienen entre sí al ser combinadas. No se trata de un proceso en el cual el sujeto tenga una actitud pasiva, sino de un sujeto agente en continuo movimiento, seleccionando significados léxicos en su diccionario mental para darle sentido a la lectura de los textos.

En la escritura el proceso es el inverso. Vamos del sentido a la forma. A partir de las ideas buscamos las palabras y las relacionamos jerárquicamente para que expresen de la mejor manera posible lo que queremos decir. Ferdinand de Saussure llamó a este doble juego simultáneo, *relaciones sintagmáticas* y *relaciones asociativas*.⁶

Andamios preliminares 2: leer, escribir.

En español una de las acepciones más corrientes de *leer* indica que se trata de un verbo biargumental; esto es, se satura cuando se llenan los huecos correspondientes a las posiciones temáticas de agente y tema: alguien lee algo. Por su parte, *escribir* es un verbo triádico porque a las dos posiciones antes mencionadas se le agrega la de beneficiario: alguien₁ escribe algo a alguien₂. Claro está que el contenido informacional de una oración dada puede completarse con adjuntos varios, que si bien no son obligatorios desde la perspectiva sintáctica, pueden ser necesarios desde el plano de la pragmática (refiriéndose a la información que el emisor quiere, debe o necesita transmitirle al destinatario de su mensaje). De allí surgirían posibilidades infinitas para completar una oración. Por ejemplo, alguien lee algo por alguna razón (aludiendo a aspectos motivacionales) o alguien₁ escribe algo a alguien₂ en algún lugar y tiempo (aludiendo a las condiciones socio-históricas).

No se puede prescindir del hecho de que la sintaxis, la semántica y los factores pragmático-discursivos forman un entramado que se instala en la mente de los seres humanos a través de distintas clases de conocimientos referidos al lenguaje que la persona va adquiriendo y aprendiendo a lo largo de su vida, denominadas *competencias*. Así, cada uno de nosotros somos depositarios de una *competencia lingüística* y una *competencia comunicativa* a las cuales algunos autores agregan una *competencia metalingüística*, una *competencia textual* y hasta una *competencia discursiva*.⁷

⁴ Los versos citados pertenecen a las estrofas 1629-1630 del *Libro de Buen Amor* de Juan Ruiz, el Arcipreste de Hita.

⁵ Aquí el Arcipreste alude al juego de pelota al que solían entregarse las mujeres de la época, según comenta Joan Corominas en su edición crítica del *Libro de Buen Amor*. Ruiz, J. (1967) *Libro de Buen Amor*. Madrid: Gredos.

⁶ Las *relaciones sintagmáticas* se dan en el discurso; las palabras se combinan linealmente, puesto que no pueden pronunciarse simultáneamente, y contraen relaciones entre sí. Las *relaciones asociativas* se producen fuera del discurso; supone la elección del hablante entre palabras que ofrecen algo en común: “su sede está en el cerebro, y forman parte de ese tesoro interior que constituye la lengua de cada individuo” (Saussure, 2005: 228).

⁷ Chomsky (1992) entiende a la *competencia lingüística* como el conocimiento gramatical que todo individuo tiene de una lengua. Dell Hymes fue quien acuñó la expresión *competencia comunicativa*. Esta engloba los conocimientos lingüísticos, psicolingüísticos, sociolingüísticos y pragmáticos, además de las habilidades que un hablante debe tener para poder comunicarse por medio de la lengua. A propósito de las diferentes *competencias*, ver: *Del arte gramatical a la competencia comunicativa* (Gutiérrez Ordóñez, 2008).

Por tanto, cuando pensamos en lo que significan las prácticas de leer y escribir, ponemos en funcionamiento nuestra mente e inevitablemente, entre otras cosas, lo asociamos con *leer* y con *escribir* como entradas léxicas capaces de relacionarse sintácticamente con otros elementos. Entonces, un punto de partida para el estudio de la lectura y la escritura es la reflexión sobre la lengua: alguien lee algo por alguna razón; a veces para sí mismo, otras veces para otros o con otros.

De modo similar, alguien escribe algo para otros (o para sí mismo), a veces con otros, también por alguna razón, en algunas circunstancias que lo ameritan, lo propician o lo condicionan de diferentes maneras.

El constructo humano llamado *lengua* es una de las fuentes y vehículo del pensamiento y de su trasmisión a los otros. Tiene que poder suplir nuestras necesidades comunicacionales. Y hasta cuando parece que no puede (o cuando nosotros no podemos encontrar la palabra justa en nuestro diccionario internalizado) nos ofrece recursos como la metáfora -entre otras figuras y tropos- que pone en funcionamiento nuestra capacidad creativa. La lengua consiste, así, en una construcción cultural que da acogida a todas las dimensiones del ser humano.

- Aquí podés pensar. Y es bárbaro. Casi había perdido esa costumbre y recuperarla me parece un milagro.
- No me digas que en Madrid no pensabas.
- Solo lo imprescindible. Pensamientos cortitos, como telegramas. Miniaturas de reflexión. Apenas para salir del paso y hacerle un regate al estrés.
- ¿Regate?
- Moña, dribbling, finta. Eso que, según dicen, hacía Julio Pérez, allá por los cincuenta.
- Ah. La próxima vez traeré un traductor.
- Mirá, Madrid es una ciudad lindísima, pero sería realmente deprimente no ver nunca el mar.
- Aquí es río. No lo olvides.
- Ese es un mote histórico. Ridículo, además. Para mí es mar y se acabó. Vos, nacido y criado en Malvín, ¿dijiste acaso o pensaste alguna vez que vivías frente al río? Siempre te oí decir que tus ventanas daban al mar.
- Eso es semántica y no geografía.
- Pues a mí me gusta el mar semántico.⁸

El “mar semántico” al que alude Benedetti se instala en el mar semántico de los hechos del lenguaje, que es mucho más complejo que un diccionario. El contexto lingüístico y el contexto enunciativo hacen que los significados de las palabras no estén fijos, sino que se muevan en un fluir constante. Para comprender ese movimiento, hay que ir más allá de los límites impuestos por la norma lingüística activando mecanismos inferenciales.

El diálogo entre los personajes de Benedetti nos acerca también a otra de las funciones del lenguaje, cuando se entabla la discusión entre los personajes sobre los distintos modos de nombrar lo mismo por parte de distintas comunidades de hispanohablantes en diferentes contextos (las variedades *diatópicas* y *diafásicas*).⁹ De esta forma vemos que el propio texto por su contenido temático puede convertirse en su actualización a través de la lectura en elemento disparador de la reflexión metalingüística del lector.

En el ser humano se establece un proceso formativo lingüístico a través de la educación formal que se inicia tempranamente con el aprendizaje de los grafemas cuando se es niño, pasando por los estadios más primitivos de la comprensión y producción de textos, para continuar transitando por lecturas y experiencias de escritura cada vez más sutiles. Es un aprendizaje continuo que nunca ha de acabar. Mientras se siga instalando la reflexión sobre la lengua y sus usos, sobre la literatura y su valor como acervo cultural, mientras perdure la creación literaria y se cosechen nuevas metáforas, mientras entendamos la relación que existe entre estas prácticas y el desenvolvimiento de nuestras habilidades cognitivas, tendremos la clara consciencia de la importancia de seguir cultivándonos como lectores y como escritores competentes y críticos.

⁸El fragmento narrativo ha sido tomado de la novela *Andamios* de Mario Benedetti.

⁹Eugenio Coseriu (1981: 303 y ss.) desarrolla estos conceptos en “La lengua funcional”: las diferencias diatópicas se refieren a las variaciones del lenguaje en el espacio geográfico, las diferencias diastráticas a las variaciones entre estratosocio-culturales de la comunidad y las diferencias diafásicas se producen entre diversos tipos de modalidad expresiva. Coseriu, E. (1981) *Lecciones de lingüística general*. Madrid: Gredos.

Releer, reescribir: las tres *re*

Releer y reescribir son palabras complejas compuestas por dos morfemas. En ambos casos se ha agregado un mismo prefijo a las raíces que contienen los significados léxicos de *leer* y *escribir* respectivamente. En el Diccionario de la Real Academia Española (DRAE) se consignan cuatro significados para el afijo *re-*, a saber: 1) repetición; 2) movimiento hacia atrás; 3) intensificación; y 4) oposición o resistencia.

Las cuatro acepciones, de alguna u otra forma, han estado siempre presentes en las prácticas de la lectura y de la escritura, así como en las metodologías de enseñanza de las mismas.

... parece que la mayor parte de los escritores latinos se había dedicado a cuatro operaciones sucesivas que evocan con gusto: tomar notas (*notare*); redactar un plan detallado o un primer bosquejo (*formare*); dictar su texto (en la medida en que dictare significa realmente dictar); y enseguida releer el conjunto para realizar las correcciones necesarias (*enmendare*) (Martín, 1990: 13).

... los textos que redactaba (Santo Tomás) exigían, evidentemente, ser leídos y releídos para ser comprendidos plenamente, y el método escolástico imponía al lector efectuar incesantes regresos para asimilar el pensamiento del maestro; de ahí el cuidado que el autor pone en puntuar su texto a fin de guiar la comprensión y ya no solamente las inflexiones de la voz (Martín, 1990: 16).

Los *modus legendi*, como hemos podido constatar desde la Antigüedad, no siempre fueron los mismos y han ido variando con el pasar del tiempo. Los copistas se dedicaban a repetir la escritura para conservarla y los juglares medievales a memorizarla para poder transmitirla a las masas. Pero todos ellos ejercían también una suerte de oposición y cambio, agregando, quitando y sustituyendo palabras o frases, glosando e intercalando nuevas secuencias textuales.

Una vez más la lengua nos da motivos para la reflexión. Releer y reescribir son modos de leer y escribir. Este factor suele tener gran incidencia en las prácticas pedagógicas, las que se ven, además, necesariamente afectadas por las culturas y los acontecimientos históricos y sociales en los que se inscriben. Haciendo un movimiento hacia atrás en el tiempo podemos observar los cambios culturales como resultado de la oposición y resistencia (en otras palabras, los cambios revolucionarios) que han incidido en los modos de leer y de escribir contemporáneos. Tres revoluciones relacionadas a la lectura, según Cavallo y Chartier (1998), indican que estos se alterarían en el pasaje a la Edad Moderna, afectados por los nuevos soportes materiales, prácticas sociales y circulación de los textos.

La primera de ellas se data a partir de la invención del tipo móvil y la prensa de imprimir que posibilitaron la repetición masiva de los textos. Según han investigado Cavallo y Chartier, entre los siglos XII y XIII se fue dando un proceso de gestación (muchas veces desdeñado) que habría anticipado esa primera revolución: “cuando al modelo monástico de escritura, que asignaba a lo escrito un cometido de conservación y memorización grandemente disociada de toda lectura, le sucedió el modelo escolástico de la escritura que transformó al libro a la vez en objeto y a la vez en instrumento de la labor intelectual” (Cavallo y Chartier, 1998: 39). Es decir que se produce un cambio en el estatuto de lo escrito de acuerdo con los fines a los que respondía. Pero además, hay que considerar que las prácticas de lectura vocal y de lectura silenciosa se fueron transformando. La lectura silenciosa e individual comenzó a ser cada vez más frecuente y el lector solitario pudo darse el lujo de volver hacia atrás y releer a su antojo, fijar su vista en una palabra y meditar largo tiempo.

La segunda revolución ampliamente reconocida se produce en el siglo XVIII al instalarse lo que se ha dado en llamar la “lectura extensiva” (en contraposición a la “lectura intensiva” que la precedió). Si bien la relación entre el desarrollo tecnológico y la lectura masiva es un ida y vuelta irrefutable, la degradación del carácter cualitativo de la lectura no es un hecho constatado. Vale la pena recordar la intensidad con que el público leyó obras literarias en el Romanticismo y la influencia que ejercieron los textos filosóficos como los de Rousseau sobre las corrientes literarias de la época en Alemania, Francia e Inglaterra.

Con la emergencia cultural de la infancia y de la adolescencia en el siglo XIX, un nuevo público hace su aparición en la escena de la lectura y comienza a desarrollarse una industria editorial acorde a sus necesidades. Los cuentos de Perrault, de origen tanto erudito como de tradición oral, se reescriben introduciendo cambios para ajustarse a los nuevos horizontes de expectativa del lector y cumplir con los requerimientos morales de la época. Se suprime la parte de la ogresa en “La bella durmiente” para que el

cuento culmine con el casamiento entre la protagonista y el príncipe; y en “Caperucita Roja” se termina castigando al lobo, cuando era el único cuento de Perrault que no tenía final feliz. Con Julio Verne se instaura la literatura dirigida al adolescente. En su discurso el autor intentaba congeniar temas científicos de valor pedagógico (geográficos, astronómicos, etc.) con elementos fantásticos. Es interesante observar que sus ilustradores reparaban más en esta segunda característica de la obra, contribuyendo a incentivar la imaginación de los lectores adolescentes, o visto desde otro punto de vista, activando nuevas lecturas (relecturas) mediatizadas por sus propias lecturas y la correspondiente “reescritura” (como transposición semiótica).

La última revolución de la lectura, cuyas consecuencias estamos viviendo en la actualidad, es la revolución electrónica. Se establece una nueva relación entre el usuario y el texto, imponiendo nuevos modos de producción y de lectura, cambios en el acceso a la información y un nuevo soporte material que transforma la manera de vincularnos con el texto. El texto se transforma en hipertexto y el lector se ve sujeto a una práctica de lectura en la que tanto los límites del texto, el contenido y el autor se pulverizan en tanto van variando y se modifican a cada paso, de acuerdo con las decisiones que el lector vaya tomando.

Podríamos sostener que estas tres revoluciones de la lectura planteadas por Cavallo y Chartier (1998) tienen un correlato escritural. Veamos algunos pocos datos que ayudan a sostener esta hipótesis. Martin (1990) describe el conflicto que tuvieron los escritores a partir del Renacimiento para entregar sus textos en condiciones para la impresión. Recién en los siglos XVIII y XIX el circuito por el que pasaba un texto antes de ser editado se modificaría:

... hay que esperar al XIX para que hombres de pluma como Honoré de Balzac, y más tarde aún, Marcel Proust, revisen enteramente su texto después de haberlo recibido, gracias a la impresión, con una visión nueva, y retoquen la puesta en páginas [...] (Martin, 1990: 24).

Otra característica importante relativa a los modos de escribir del siglo XIX es la aparición de las novelas por entregas. En ese contexto la relación entre escritor y lector se hace mucho más íntima, lo cual se evidencia en la presencia significante de este último en el discurso narrativo: “la verdad del hecho no era conocida todavía por el vulgo; pero nosotros se la vamos a confiar a nuestros benévolo lectores en el siguiente capítulo” (Gómez de Avellaneda, s/d: 173).

Hay incluso una conciencia de la existencia del lector en el escritor que lo hace interrogarlo, demandarle una actitud frente a la lectura, entre otras cosas. Será también en el XIX, con el surgimiento de los estados-naciones latinoamericanas, que se originará una clase de narrativa que trata de establecer imaginarios inaugurales de la nacionalidad: *Xicotencatl*, *Gualimozin* (Gómez de Avellaneda), *Aves sin nido* (Matos de Turner), entre otras. Estas novelas en el siglo siguiente y en la actualidad están siendo “releídas” (movimiento hacia atrás) desde la perspectiva de los estudios postcoloniales.

Y también se podría decir que los orígenes de la nacionalidad comenzaron a ser reescritos por las nuevas corrientes literarias (de oposición y resistencia) del siglo XX, como puede ser el indigenismo de Vallejo, Alegría y Arguedas en el Perú o el de Rosario Castellanos en México, entre muchos otros; autores que ponen en el centro de la discusión, además, la etnicidad y el problema lingüístico por estar inmersos en sociedades disglósicas. Se trata de literaturas comprometidas, críticas de la realidad y que mantienen un proyecto de cambio hacia el futuro.

Si bien la relación entre las intenciones del autor y el texto son un punto importante a tener en cuenta, algunos autores sostienen que la lectura no puede reducirse a ello. Así lo entiende, por ejemplo, La Capra cuando señala que desde el ámbito lingüístico “la teoría de los actos de habla ha prestado apoyo a la opinión extrema de que la enunciación y – presumiblemente por extensión – el texto deducen su significado de las intenciones del autor al hacerlos o escribirlos” (La Capra, 1998: 253). Sin ir más lejos, Barthes y Compagnon al poner el énfasis en la importancia de la subjetividad y en el hecho de que los textos son necesariamente polisémicos, concluyen que la lectura altera el texto: “a minha leitura não é neutra ou inocente como a da máquina: é un acto, a produção de um outro texto, e não a reprodução pelo idêntico, a amplificação do texto que a ocupa” (Barthes y Compagnon, 1987:190).

De hecho, en general se trata de diferentes modos de acercarse a la lectura que no tienen por qué ser excluyentes. Por consiguiente, en cierta medida regresamos al concepto de “releer” un texto, ya sea en el sentido de confrontación dialéctica de lecturas diversas o por acercamientos diferentes a la materia de lectura. En este sentido, leer es siempre releer. Así lo entienden Barthes y Compagnon: “a leitura é sempre um recomeço, na ilusão de que ela tende assintoticamente para um limite, para um momento em que uma nova leitura não diferiria em nada da anterior” (Barthes y Compagnon, 1987: 193).

Pero ese límite al que aluden los autores nunca se alcanza por el doble juego de variables constituido por la subjetividad del lector y la polisemia no estática del lenguaje. Como señala Voloshinov (2009), cada palabra es una arena en miniatura producto de las fuerzas sociales. De allí que a la idea inicial de la práctica de la lectura como descodificación, deba sumársele otra: “porque a leitura é, de direito, infinita, tudo incorre numa inversão dialéctica: finalmente, não descodifica, sobrecodifica; não decifra, produz, acumula linguagens, deixa-se incansavelmente atravessar por elas; é essa a travessia” (Barthes y Compagnon, 1987: 204).

Visto desde el ámbito de la escritura, también se puede afirmar que escribir es reescribir, si tomamos como postulado el dialogismo de Mijail Bajtín. Para este autor cada *enunciado/enunciación* es discurso, en tanto se conforma como diálogo con otros *enunciados/enunciaciones* del pasado, con el presente o con el futuro. Bajtín dice que “los enunciados no son indiferentes uno a otro ni son autosuficientes, sino que “saben” uno del otro y se reflejan mutuamente” (Bajtín, 2002: 281). Desde esta perspectiva, en cada práctica de escritura se elabora un producto que puede ser visto como reescritura de otros precedentes. Los casos más evidentes del ámbito literario se encuentran en la parodia y en la cita intertextual. Pero el pretexto con el que se entabla el diálogo tiene que ser necesariamente leído (u oído) para que el dialogismo sea posible. Una vez más, se puede observar la íntima relación entre *lectura* y *escritura*, entendidas ambas, como producción de sentido: escribir es, en cierta medida, haber leído; leer es reescribir (así como escribir también lo es).

Bibliografía

- Bajtín, M.M. (2002). *Estética de la creación verbal*. (Tatiana Bubnova, trad.). Argentina: Siglo veintiuno editores.
- Barthes, R. y Compagnon, A. (1987). *Leitura*. En Romano, R. (dir.) *Enciclopédia Einaudi: oral-escrito argumentação. Enciclopédia Einaudi. V. 11*. Lisboa: Imprensa Nacional/Casa da Moeda.
- Benedetti, M. (1997). *Andamios*. Buenos Aires: Seix Barral.
- Bernstein, B. (1988). *La estructura del discurso pedagógico. Clases códigos y control*. (Rafael Feito Alonso, trad.). Madrid: Akal.
- Botrel, J. F. (2002). *Historia del libro / historia de la cultura escrita*. En: Castro, X. y Juana, Jesús de (dir.) *XI Xornadas de historia de Galicia. Historia da cultura en Galicia*. Ourense: Deputación Provincial de Ourense.
- Cavallo, G. y Chartier, R. (1998). *Historia de la lectura en el mundo occidental*. (María Barberán, Mari Pepa Palomero, Fernando Borrajo y Cristina García Ohlrich, trads.). Madrid: Taurus.
- Chomsky, N. (1992). *El lenguaje y los problemas del conocimiento*. (Claribel Alegría, D.J. Flakoll y Azucena Palacios, trads.). Madrid: Visor.
- Coseriu, E. (1981). *Lecciones de lingüística general*. (J. M. Azáceta y García de Albéniz, trads.). Madrid: Gredos.
- De Saussure, F. (2005). *Curso de lingüística general*. (Amado Alonso, trad.) Buenos Aires: Losada.
- Derrida, J. (1971). *De la gramatología*. (Oscar del Barco y Conrado Ceretti, trads.). Buenos Aires: Siglo XXI.
- Gómez de Avellaneda, G.(s/d). *Guatimozín*. Recuperado de www.biblioteca.org.ar/libros/131261.pdf.
- Gutiérrez Ordóñez, S. (2008). *Del arte gramatical a la competencia comunicativa*. Madrid: Real Academia Española.
- La Capra, D. (1998). *Historia intelectual. Repensar la historia intelectual y leer textos*. En Palti, E. J. *Giro lingüístico e historia intelectual*. Buenos Aires: Universidad Nacional de Quilmes.
- Martin, H.J. (1990). *Para una historia de la lectura*. Historias 24. México, abr-sept, 1990.
- Olson, D. (1998). *El mundo sobre el papel*. (Patricia Wilson, trad.). Barcelona: Gedisa.
- Ong, W. (1982). *Oralidad y escritura*. (Angélica Scherp, trad.). México: Fondo de Cultura Económica.
- Ovidio Nasón, P. (1983). *Las Metamorfosis*. (Antonio Ruiz de Elvira, trad.). Barcelona: Bruguera.
- . (1997). *Amores/El arte de amar*. (Juan Antonio González Iglesias, trad.). Madrid: Gredos.
- Real Academia Española. (2006). *Diccionario de la Lengua Española*. Buenos Aires: Espasa.
- Ruiz, J. (1967). *Libro de Buen Amor*. Madrid: Gredos.
- Voloshinov, V.N. (2009). *El Marxismo y la filosofía del lenguaje*. (Tatiana Buvnova, trad.). Buenos Aires: Ediciones Godot.
- Zumthor, P. (1989). *La letra y la voz de la “literatura” medieval*. (Julián Presa, trad.). Madrid: Cátedra.

Laura Médica es licenciada en Letras, licenciada en Lingüística y profesora de Idioma Español. Cursó estudios de grado y de posgrado en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (UdelaR, República Oriental del Uruguay). Actualmente se desempeña como docente de Lingüística en Formación Docente y como profesora de Idioma Español en liceos de Montevideo. Ha participado en proyectos de Educación Secundaria relacionados con la lectura y la escritura.

SOBRE LA LECTURA COMO EXPERIENCIA, COMO PRÁCTICA Y COMO HERRAMIENTA

Vanina Papalini

vaninapapalini@gmail.com

Centro de Investigaciones y Estudios sobre Cultura y Sociedad (CIECS)

CONICET – Universidad Nacional de Córdoba

Córdoba - ARGENTINA

Resumen

El presente trabajo desarrolla un conjunto de conceptos y perspectivas que tienden a describir a la lectura como una actividad cotidiana, a analizarla como parte de un circuito comunicacional más amplio que el acto puntual de leer y a desarrollar este circuito identificando las mediaciones e interacciones que lo constituyen, bajo el doble enfoque de la refracción -que se aplica fundamentalmente a la comprensión de la dimensión subjetiva-, y de los ensamblajes (inspirado en la noción de Bruno Latour) que examinan articulaciones contingentes de relaciones objetivas. Al reinscribir el análisis de la lectura en la vida diaria, la investigación se propone dar cuenta, con conceptos flexibles, del dinamismo de las relaciones objetivas y subjetivas y de las contingencias y condiciones que vuelven a la lectura una experiencia. La investigación permite dar cuenta de modalidades de la recepción que se distinguen de la definición canónica del término, y que son definidas aquí como “uso” y “apropiación”. Finalmente, profundizo los aspectos subjetivos puestos en juego en la recepción y la apropiación, exponiendo algunas tipificaciones de diferentes modalidades de lectura (lecturas disidentes, lecturas compensatorias, lecturas automáticas, lecturas reveladoras, lecturas útiles, lecturas evocativas). Las categorías y enfoques desarrollados se sustentan en un extenso trabajo empírico que incluye sucesivas etnografías en la Feria del Libro de Buenos Aires, desde 2007 a 2012, observaciones en librerías y eventos que nuclean a aficionados, análisis de foros web, entrevistas a lectores y producción de autoetnografías, además de la consulta de documentos e informes provenientes de las industrias editoriales.

Palabras clave: lectura - lectores - práctica social

La lectura como actividad cotidiana

Quizá porque se des-pliegan, porque abren una superficie que permanecía cerrada y secreta, los libros han sido tratados como “espacios” más que como objetos. Espacios en sí y espacios continentales de palabras, esa cifra humana que permite penetrar en órdenes no humanos y trascendentes. Sagrados y misteriosos, han sido concebidos como portales para comunicarse con divinidades angélicas o diabólicas, habitar mundos mágicos o hechizar mundos reales. Pero no sólo de enigmas vivimos. Las lecturas son materia de nuestro hacer cotidiano y allí cumplen una función relevante.

Leemos para informarnos de lo que ocurre más allá del alcance de nuestros sentidos. Y también para movernos en nuestro mundo doméstico: leemos instructivos, prospectos y manuales de uso. Leemos con tribulación en vísperas de un examen. Leemos cartas, mensajes breves, *posts*, correos electrónicos y avisos pegados precariamente en una puerta o ventana; leer es imprescindible para comunicarnos y movernos en un mundo complejo. Leemos para entretenernos, o para dis-traernos: leemos para irnos de un lugar, o para permanecer. Leer puede ser un buen camuflaje para pensar en nada, o en todo. Puede ser un signo de distinción y una marca de identidad. Una coartada o una estrategia de seducción. Leemos por curiosidad. Por azar. Por placer, o por obligación. Leemos por una recomendación -que puede errónea, y entonces

leemos contrariados. Leemos algo impensado sólo porque alguien nos regaló un libro o nos mostró un artículo. Leemos para pasar el tiempo. Para transformarnos o para visitar el pasado. A veces nos sumergirnos en la experiencia de la lectura, y a veces pasamos por el libro en diagonal, de apuro. Leemos libros, folletos, informes, publicidades, diarios, subtítulos, carteles, expedientes, notas. Leemos historietas, “pruebas escritas” a corregir, formularios, menús, tarjetas, grafitis pintados en las paredes o comentarios grabados en la puerta de los baños públicos.

Yo diría que, si pensamos en el leer, y no en la literatura, leemos mucho. Todos nosotros, habitantes de unas sociedades occidentales basadas en la palabra. Perdón: basadas en la palabra escrita. La que deja huella. La que nos merece confianza. Tal vez leemos excesivamente, porque no confiamos en lo que oímos, en lo que sentimos, en nuestra capacidad de orientación y en nuestra memoria. O en la ajena.

La lectura es una *prácticasocial*, entendiendo lo social como “un movimiento muy peculiar de reasociación y ensamblado” (Latour, 2008: 21). Como sugiere la definición, admite múltiples formas; tantas formas como relaciones sean posibles. Si la consideramos sólo como puerta de entrada a lo más excelso de la cultura, aprehenderemos una única dimensión de todo lo que supone esta práctica. La experiencia de lo sublime es una, entre otras posibles, vinculadas a la lectura. Metodológicamente, conviene suspender todo juicio de valor para acercarse a observar un abanico de variaciones igualmente valorables.

Comprendo a la lectura como una práctica *integral*. Abarca mucho más que la obra y aún más que el par obra-lector; abarca el contexto de relaciones por las cuales este encuentro se produce, el modo y las razones del acoplamiento, el conjunto de expectativas tejidas a su alrededor, el rito –cotidiano o cultural– en el que se integra y un largo número de condiciones sociales. La lectura no es (solamente) un acontecimiento estético o un hábito culto. No tiene por función “iluminar”, no puede por sí misma “generar conciencia”, ni conducir al saber derrotando a la ignorancia, ni producir más razón y menos tutelaje.

La lectura es un ensamblaje, en el sentido que Latour da a este término: como un plano de relación entre elementos heterogéneos humanos y no humanos, semióticos y psicológicos, actuales y virtuales. Lo que la lectura sea, depende de una serie de conjunciones, no de la acción humana considerada de manera aislada ni de los elementos tomados separadamente y como esencias irreductibles. En su dimensión objetiva, es una práctica cuyo agente no es sólo el sujeto que lee; se constituye algo como una “máquina lectora” integrada a circuitos más amplios, una articulación dinámica inscrita en un mundo en devenir (Deleuze y Guattari, 1997).

La lectura como circuito comunicacional

En *La ética protestante y el espíritu del capitalismo*, Max Weber instala una manera de comprender el capitalismo asociada a una transformación en las mentalidades, una “revolución cultural” que encuentra estímulo y se desarrolla en consonancia con la Reforma Protestante. Para Weber (1991), el protestantismo en general, y el calvinismo especialmente, que anima a cada creyente a seguir su vocación y a realizarse económicamente, entrañan rasgos de la “individuación” que va a ser característica del capitalismo. El proceso de individualización está prefigurado parcialmente en la promoción de una hermenéutica personal, y no institucional, de las Escrituras. El invento de Gutenberg fue particularmente útil para acabar con el monopolio de la lectura y la unicidad en la exégesis bíblica. Junto con esta técnica que facilitaba la reproducción, la traducción de la Biblia a las lenguas nacionales vulgares posibilitó que un número mayor de lectores leyera y, al leer, interpretara por sí mismo los textos.

Esta configuración delineada por Weber perfila las mentalidades conjugadas con las prácticas tejidas en la revolución económica del capitalismo. Las tesis de Weber no significan que la Reforma haya sido “causa eficiente” del Capitalismo. Ni causa eficiente, ni causa suficiente: se trata, según la perspectiva que propongo, de una configuración, un ensamblaje, en donde distintos componentes se conjugan para delinear una forma cultural, económica y social específica.

La relación entre la lectura, el libre albedrío y la individualización creciente del capitalismo que sugiere la obra de Weber han inspirado algunos otros estudios sobre la lectura, entre los cuales uno de los de mayor gravitación es *Oralidad y escritura*, de Walter Ong (1993). En un recorrido histórico sobre las formas de la comunicación, Ong ha diferenciado las lecturas colectivas, en voz alta, de la lectura solitaria del libro impreso, puesto en circulación y al alcance de un número mayor de personas merced a su reproducción mecánica. Esta mayor accesibilidad de los libros allanó su apropiación individual y aislada. Al igual que Weber, Ong describe la trama compleja de transformación sociocultural en la cual el libro impreso cumple

un lugar destacado que fortalece los procesos de individualización y desarticulación de las prácticas comunitarias.

Pero quizá la genealogía requiera conocer algo más de las apropiaciones de los lectores para sacar conclusiones más completas. Una indagación microscópica, apegada a los escasos indicios de la vida cotidiana como la que realiza Carlo Ginzburg en *El queso y los gusanos* (1997), que sigue la pista de las lecturas de un molinero del Friuli del siglo XVI, es decir, un tiempo después de la aparición de la imprenta, parece mostrar que aún entonces, las lecturas se comparten y las opiniones e interpretaciones se cimientan grupalmente.

Aunque generalmente se describa a la lectura como una práctica solitaria y personal (Rosenblatt, 2002),¹ éstos son casos aislados: sólo el confinamiento obligado inhibe o dificulta el compartir. Hasta los monjes, o los reclusos, comentan con alguien o trasladan a una carta nociones, ideas o comentarios que provienen de sus lecturas. Cuando interrogamos a cualquier lector respecto de su adquisición de libros, inmediatamente surgen respuestas en las que gravitan otras presencias y otras voces: existen sugerencias o comentarios, préstamos o regalos, el título o el autor se mencionan en una conversación, forman parte de un plan de estudios o de material de lectura obligatoria.

Otros modos de llegada son menos directos e impersonales: el libro se exhibe en un estante y su tapa resulta llamativa, las solapas o las fajas manifiestan su éxito de ventas o su valía, se ofrece en un catálogo, se encuentra citado en una gacetilla, se anuncia su lanzamiento o se invita a su presentación, es mencionado en los medios masivos. Existe, por último, una tercera vía: el comentario especializado. La obra o el autor son objeto de reseñas y evaluaciones críticas, su éxito se registra en el *ranking* de libros de la temporada, reciben premios u homenajes. Voces autorizadas sugieren lecturas desde una cátedra o en un artículo de una revista, analizan un autor galardonado u opinan sobre la obra en su contratapa. Se establecen así tres modos de llegada de una lectura, tres órdenes de recomendación: interpersonal, comercial y experta.

Ubico a mitad de camino entre las referencias especializadas y los estímulos ligados a vínculos afectivos, a los circuitos o comunidades de aficionados y las “indicaciones calificadas” de personas a quienes se les reconoce un saber. La diferencia entre los expertos reconocidos y estos otros conocedores “*amateurs*” no radica en su formación o experticia sino en fuente de validación de sus saberes, que en el primer caso es pública, esto es, confirmada por instituciones, organizaciones o empresas y en el segundo es apenas un reconocimiento intersubjetivo —cuando no subjetivo— de pequeños núcleos. Los grupos de seguidores de un autor o un libro o un género literario, las comunidades virtuales, las cofradías que frecuentan cierta librería, cierta biblioteca o café, son comunidades interpretativas en su sentido clásico, espacios de circulación de información y de saberes compartidos no necesariamente convalidados socialmente, pero significativos para sus integrantes.

Las prácticas culturales generan a su alrededor comunidades. La interpretación de un libro o de las lecturas tiene más que ver con diálogos, comentarios en foros o comunidades de aficionados que con una reflexión ensimismada frente al texto —aunque esta, sin duda, existe. Los públicos comparten matrices de interpretación y estas, en composición dinámica, se nutren de múltiples fuentes (Papalini y Rizo, 2012).² El circuito de la lectura es impulsado por numerosos participantes: los autores y las autoras, el sistema educativo, el mercado editorial, los propios participantes, el sistema de medios y las instituciones culturales, los cánones de reconocimiento y los procedimientos de otorgamiento de distinciones (Ramírez, 2009), prosiguiendo sus derivas más allá.

Existen más circuitos, aunque en ellos los lectores se confundan en el anonimato de un público indiferenciado: eventos, ferias, entrevistas difundidas por los medios: la industria cultural se retroalimenta y prolifera todo el tiempo, se renueva, cambia de soporte: del libro a la película, de la revista al libro, de la película a la serie televisiva, al juego y a los juguetes. Este último aspecto hace necesario introducir otra consideración: salvo, quizá, el libro artesanal o *underground*, el libro no es un objeto único sino una parte de una *multiplicidad integrada* que utiliza personajes, ejes argumentales y escenarios para reaprovecharlos en otras producciones culturales y productos comerciales (Papalini, 2006).

¹La obra de Louise Rosenblatt es pionera en los estudios de la lectura. Su perspectiva transaccional desecha la idea de las interpretaciones comunes entre los lectores y enfatiza su carácter singular, personal: La lectura es un acontecimiento biográfico, una experiencia que eleva a los sujetos. De allí su defensa de la importancia de la literatura en la educación.

²Una parte importante del trabajo empírico en el que se basan estas ideas surge de la investigación sobre los lectores de autoayuda realizada con Valeria Rizo. Nuestras reiteradas etnografías en la Feria del Libro que anualmente se realiza en Buenos Aires, Argentina, nos ha proporcionado abundante material de análisis.

En resumen, el libro y las paraliteraturas participan de un universo simbólico, son objetos significante, reabsorbidos en interpretaciones múltiples, y objetos culturales ubicuos, que se engarzan en rituales seculares y religiosos, prácticas específicas e inespecíficas. Pero estos objetos también son bienes intercambiables, que circulan en un mercado. En múltiples ocasiones el discurso especializado —que no reside exclusivamente en la academia— nutre los circuitos mercantiles. Las opiniones que preceden o acompañan la elección de un libro provienen de personas, grupos, instituciones, comercios o simplemente sistemas abstractos en quienes se confía o a quienes se les reconoce un saber.

La lectura, entonces, es una acción social inscrita en un circuito de intercambio y comunicación, compuesto por distintos tipos de encadenamientos: personales e impersonales, legos y cultos, interesados y generosos. Es un punto de condensación, un anudamiento de tramas de relaciones sociales, mercantiles y culturales tal que sólo merced a una abstracción analítica centrada en el objeto puede ser reducida a una actividad “individual”. De aquí esta invitación a considerarla como una práctica social dinámica, pensándola bajo la perspectiva de los circuitos comunicacionales y de considerar los encadenamientos de lecturas en relación con condiciones sociales. Las autoetnografías presentadas en los siguientes capítulos ayudarán a pensar estos ensamblajes que remiten a la dimensión objetiva de la práctica de lectura, y las apropiaciones singulares que se asoman a la dimensión subjetiva

De alguna manera, el desarrollo de los argumentos precedentes prepara el terreno para dar una primera respuesta a la pregunta insignia de los estudios de la lectura, cualquiera sea la clave teórica que los funde: ¿quién detenta la primacía en cuanto a la interpretación? ¿El lector, el autor, la obra, la cultura, las instituciones sociales...? En el rechazo a los postulados que ven al libro como vector de adoctrinamientos posibles, el poder de una lectura ha sido pensado como efecto de los horizontes de sentido (Gadamer, 1997), de la triple relación del autor, el texto y el lector con el mundo al que refieren (Ricoeur, 1987), o como resistencia de los sectores subalternos (Hoggart, 1957); se ha dispersado en las versiones culturalistas restringidas de las comunidades interpretativas (Fish, 1976), o subjetivado en las apropiaciones individuales de la estética de la recepción (Jauss, 1987). Mi propósito es esquivar el camino de la respuesta fija, de la relación estable, para pensar *agregaciones*, es decir de qué manera distintos haces de relaciones se ensamblan, se anudan, se engarzan en dispositivos que conforman máquinas complejas y variables, transitoriamente estables.

La respuesta, entonces, sería: “depende”. No quisiera que se interprete esta respuesta como manera de evadir la pregunta: “depende” implica la necesidad de reconocer el ensamblaje que se pretende comprender, desbaratando cualquier presunción de “causas eficientes”. Vale decir que ninguna teoría general resulta completamente válida: es necesario atender a la especificidad de los procesos, utilizando un instrumental analítico del tipo de las “rejillas de especificación” definidas por Foucault (1997), que suponen un conjunto de conceptos capaces de captar la singularidad y comprenderla como caso particular de configuraciones más generales, clasificaciones amplias, diferenciaciones y agrupamientos, sin pretensión de exhaustividad ni universalidad.

La lectura es una práctica de valencias y tonalidades múltiples. Es una práctica social, es una herramienta y es una experiencia subjetiva.

La imagen del calidoscopio puede ayudar a comprender el sentido que quiero dar a esta concepción de la lectura. El calidoscopio es un instrumento construido mediante espejos ubicados simétricamente, que reflejan elementos ubicados entre ellos dibujando formas bellas y móviles. Con un número determinado de cristales de colores, un calidoscopio puede producir numerosas combinaciones. Cuantos más elementos posea el calidoscopio, más combinaciones son posibles. Ciertamente, los cristales, en número y color, nos son dados y habilitan un juego que no es “sin límite”, sin condicionamientos ni reglas de combinación. Como todo juego, exige participantes, normas, elementos y modos de acción con un margen de indeterminación o contingencia.

Al pensar la lectura bajo la analogía del calidoscopio intento destacar dos aspectos: en primer lugar, no podemos conocer estos elementos espejados *sino en el efecto de composición de las formas*, que se presentan como fruto de una asociación, como un enjambre, reverberando sobre las lunas montadas en el dispositivo. *No hay acceso a esos elementos sino a través del túnel de imágenes caprichosas*. Y estas imágenes no son fijas, *cambian*, según como gire el aparato cada usuario; cambian incluso para el mismo usuario, que gira de maneras diferentes en cada ocasión y produce secuencias de formas encadenadas de modos nuevos. Cada vez que leemos un texto producimos diferentes figuras, de la misma manera en que, ante una misma

pregunta, cambia la narración de nuestra biografía; o la memoria de nuestro pasado, adquiriendo nuevas significaciones según va pasando la vida.

Es cierto que hay combinaciones típicas, lógicas de funcionamiento preponderantes, regularidades y un factor objetivo constituido por la estructura del calidoscopio, su número de espejos y de elementos. Llamaré “recepciones heterónomas” a estas configuraciones preferentes, las más usuales o previsibles, propiciadas por el dispositivo. Estas sin embargo no son obligatorias. Hay otro tipo de recepción que denomino “apropiaciones disidentes” que suponen otro tipo de interacción, otro funcionamiento de la máquina lectora. Pero antes de introducir más extensamente aspectos vinculados a la sede de la recepción, es necesario indicar algunas otras distinciones conceptuales.

Uso, recepción y apropiación

Las lecturas pueden ser objeto de diferentes aprovechamientos: pueden ser usadas, recibidas o apropiadas. Como señalé antes, la lectura forma parte de la vida cotidiana y puede servir a finalidades pragmáticas tales como aprender el funcionamiento de un aparato o encontrar una vivienda a partir de una dirección indicada en una nota. De eso se trata el uso: *de una aplicación práctica de la lectura*.

Mientras que los usos de la lectura no han concitado demasiada atención, sobre la recepción han abundado los aportes: desde los estudios culturales hasta la Escuela de Constanza (Hall, 1980; Acosta Gómez, 1989), los debates se multiplican. La recepción tiene que ver con una finalidad inespecífica; se refiere al acceso al texto y a todas las operaciones cognitivas que supone su comprensión: se trata de un “logro hermenéutico” (Thompson, 1998). En ese sentido, el uso se solapa con ella y puede entenderse como uno de los tipos de recepción (en el sentido en que este objeto particular, el libro o el material leído, no se “utiliza” directamente, no tiene –originalmente– funciones prácticas asociadas, sino que su uso supone, evidentemente, su comprensión). Puede haber recepción sin uso pero no uso sin recepción. No obstante, el uso excede a la recepción en tanto implica una suerte de aplicación o transferencia; es una acción, es una intervención en el mundo que supone la integración significativa de la lectura en la vida cotidiana. Se trata de un logro habilidoso.

Sobre la recepción no insistiré pues la perspectiva de los Estudios Culturales es suficientemente completa y atiende cuidadosamente a los procesos que allí se ponen en juego. Desde la perspectiva culturalista, la recepción es una actividad, supone en primer lugar la comprensión del código lingüístico pero también la interpretación como acceso al sentido de la pieza leída, lo cual supone comprender tanto el texto como su contexto. Esta interpretación no es individual, retoma matrices de la cultura, de los grupos sociales de pertenencia y de los marcos experienciales en los que los lectores están inmersos (Travis, 1998). La obra no comunica “*per se*” sino que significa *algo* para *alguien* situado social e históricamente.

Existen algunos otros términos que expresan énfasis distintos de la instancia de recepción, tales como “frucción”, que destaca el goce que se produce en la recepción. Este término no agota los tipos de recepción posibles. El recurso a la lectura puede perseguir propósitos erótico-lúdicos (experimentales, estéticos, de entretenimiento) –y en este caso está plenamente justificado el uso del término “frucción”– pero también cumple funciones instrumentales: orientativas (informativas, prescriptivas) y prácticas (indicativas de una acción específica), o simplemente descriptivas. Buena parte de la bibliografía estudiada es de este tipo. En relación con las modalidades de lectura, las referencias (las lecturas) son contingentes, estos tipos de aproximaciones diferentes –estos modos de funcionamiento maquínico– se establecen en la sede de la recepción. Es posible leer una novela como un tratado de cortejo amoroso, buscando en ella pautas para una eficaz seducción. En vez de encontrarnos frente a la frucción de un lector o lectora, encontramos una intencionalidad práctica que, probablemente, se transfiera posteriormente a acciones: la recepción dio paso al uso de la lectura.

Otro término asociado a la instancia de recepción es el de “consumo” (García Canclini, 1995), un enfoque muy vitoreado durante la década de los ’90. La noción de consumo agrega un matiz muy utilitario, a mi gusto, para esta práctica. Es subsidiaria de la teoría de la elección racional, que postula que todos los sujetos se mueven persiguiendo un interés egoísta; buscan su propio beneficio y la satisfacción de sus necesidades (Elster, 2007). En relación con la lectura, esta perspectiva me suena por completo ajena: existe una incompatibilidad esencial entre el individualismo metodológico que funda esta perspectiva y el enfoque de circuitos que he expuesto. En las prácticas de lectura hay mucha contingencia (una lectura “aparece” ante la vista), mucho “antojo” (leemos porque sí, porque se nos dio la gana), mucho absurdo (leemos “para matar el tiempo”: vaya si esto es irracional y antieconómico), mucho placer

y “gasto improductivo” (Bataille, 1987). Leer a veces puede ser el modo de combatir la mentalidad capitalista y la lógica mercantil, y otras veces puede ser exactamente lo opuesto: el modo de convertirse en un líder eficaz, una profesional exitosa, una persona rica. Un último argumento sobre la inconveniencia del concepto: la noción de consumo supone que un producto se “gasta” o “agota”. Eso, evidentemente, no sucede con esta particular producción.

Agrego una tercera categoría, distinta de las de uso y recepción de las lecturas: la de apropiación (Proulx, 2001). Podemos decir que la apropiación también intersecta con las otras categorías pues supone una integración significativa a la vida del lector o la lectora y la recepción, que implica un ejercicio cognitivo y comprensivo de la lectura. A diferencia de la recepción, que puede pasar sin “dejar huella”, en la apropiación la lectura se abraza y se interioriza sumando una dimensión más: *un gesto creador hecho posible por o a partir de la lectura*. A diferencia del uso, esta incorporación no se manifiesta en un acto objetivo; tiene un recorrido sinuoso, sutil, que se entrelaza en la subjetividad, se instala en un concierto de voces que nos habitan y nos constituyen, nos transforma y se transforma. Los devenires son, simplemente, emergencia de lo nuevo, perpetuo nacimiento y por ello, creación.

Existen algunos intentos de tipificar la apropiación que resultan mejor conocidos y por ello más claros. Hans Jauss, por ejemplo, proporciona una clasificación de los “tipos de identificación estética” (Jauss, 2002). La identificación (ya sea asociativa, admirativa, *cathártica*, *sympathética* o irónica) es una de las formas de la apropiación por la cual uno (un yo, o un ideal de yo, o incluso un yo pulsional reprimido) se ve reflejado en los personajes o en la situación descripta: en la medida en que genera ecos interiores, la lectura moviliza y recrea la dimensión subjetiva. Simplifico un poco: me veo (como lo que soy, lo que quiero ser, o lo que oculto a mi conciencia pero está latente), me veo en un personaje, en una respuesta, en una situación, y al verme objetivado en la lectura, puedo tomar nota de aspectos de mí mismo, descargar una emoción, compadecerme o tomar nota de lo que deseo.

La coincidencia entre apropiación e identificación es un poco problemática y yo diría que reductiva. Si bien es remarcable que Jauss haya abierto la puerta para pensar la relación entre lectura y procesos subjetivos, la concepción es un poco estocástica, adolece de cierta linealidad; significa básicamente que la obra, habilitando un momento de introspección, desencadena procesos subjetivos en el lector, en la forma de identificaciones positivas, el rechazo o contradicción, la insinuación y la sugerencia, el “descubrimiento” o hallazgo, como una bola de billar que golpea a otra bola que a su vez cae por el hueco de la mesa.

Considero, como Proulx, que la apropiación describe un proceso subjetivo creativo y no simplemente proyectivo. Implica que la lectura se convierta en una *experiencia*, en el sentido de romper, cuestionar, transformar, completar: dejar huella. En el sentido batailleano, la experiencia es una apertura del sí mismo que supone la exposición a un riesgo y es una forma radical de compromiso (Jay, 2009). Hay muchos modos de “jugar un juego”, para seguir con el paralelismo trazado por Picard. La apropiación no sucede en todas las lecturas. Es un tipo especial de ensamblaje que supone una *incrustación* y no sólo un acoplamiento. Así, entonces, la apropiación es el modo en que la lectura penetra, se cuela en la subjetividad (Petit, 2006), reformula –y es reformulada por– nuestras representaciones y adquiriendo una nueva forma se convierte en otra clave en relación con la cual interpretamos el mundo y a nosotros mismos.

Al “hacer algo propio”, lo transformamos y nos transforma. La apropiación no se efectúa en la forma de una interiorización simple sino que al interiorizarse, ocurre una *refracción*, como un haz de luz que atraviesa densidades diferentes. La apropiación es resultado de un proceso que supone la mixtura, la combinación, la selección, el cuestionamiento, la incomodidad. Implica desviaciones, desplazamientos, morigeraciones, acentuaciones en la lectura, que hace que nadie interprete exactamente lo mismo que otro. Este proceso de re-creación está asido a lo dado: la biografía, el conocimiento del código, el texto elegido y las pistas de interpretación que propone, la intertextualidad que se trama con él, la vivencia del mundo referido y la simetría con el propio, las opiniones compartidas, el estado emotivo en el que se efectúa la lectura, las evocaciones suscitadas, los fantasmas convocados y un inabarcable etcétera. A partir de allí, la combinación de los elementos produce una nueva figura, como proponía con la analogía del calidoscopio.

Hay un tipo de apropiación extrema que denomino “disidente”: es aquella en la cual lo que sucede no guarda casi ninguna relación con lo “esperable”. Es como si el usuario del calidoscopio lo desarmara y dispusiera las piezas una manera nueva. Las piezas siguen siendo las mismas pero el funcionamiento cambió. Doy un ejemplo de ello:

Mirá lo que estoy leyendo, porque es una cosa inaudita lo que estoy leyendo. Porque lo había empezado, me gustó, me gustó el libro porque es muy bueno, es como una cosa muy seria. Es un libro que se llama *La reinención de la física en la era de la emergencia*, que es de Robert Laughlin, que es uno que ganó el premio Nobel de física, hace... no sé si es del 2005 este premio Nobel [...]

Y nosotras tenemos con S... un grupo que le llamamos de física cuántica, que es un poco un *aggiornamento* de todo esto de la *New Age*, de todos los libros de autoayuda, pero como dándole un respaldo más físico ¿no? [...]

Y bueno, ocurrió que en esta reunión había una que había sido docente [...] que dijo: “bueno, pero nosotros hemos visto una película, todo el mundo quedó muy impactado con esta película, pero -dice- hay que saber qué es la física cuántica”. Mínimamente, aunque sea que te lo expliquen así en un nivel fenomenológico más o menos ¿no cierto? Hay que saber qué es la física cuántica. (Vicky, 72 años, entrevistada en marzo de 2010).

Vemos aquí que a partir de una secuencia de lecturas y películas de autoayuda, un grupo de señoras jubiladas, de 70 años y más, se sienten motivadas a ponerse a estudiar física cuántica. Analizando este pequeño fragmento en términos de “ensamblajes”, encontramos un grupo de mujeres, en relación de amistad y compañerismo, con tiempo disponible, con formación o práctica docente muchas de ellas, discutiendo una lectura, bajo el principio de no hablar “por boca de ganso”. La sinergia, el estímulo recíproco que se brindan las integrantes del grupo poco tiene que ver con el prefijo “auto” de la “ayuda” que buscan. Desoyendo el contenido prescriptivo y místico (que, en principio, solicita de ellas la aceptación y creencia) de las lecturas que frecuentan, se disponen a “investigar” y estudiar. Finalmente una lectura que apareció lateralmente, convocada por otras, en pleno espacio intertextual, se convierte en el foco de la atención, al punto que define de alguna manera la identidad del grupo que, *cum granumsalis*, se pasa a autodenominar “de física cuántica”.

Además de observar el peculiar ensamblaje, Vicky y sus amigas muestran un ejemplo de una “apropiación disidente”. Los libros de autoayuda desencadenaron procesos muy lejanos a aquellos esperables. Casos como este son raros, al menos en nuestra experiencia de campo. La refracción responde en líneas generales a la lógica del dispositivo, no obstante, en tanto requiere de sujetos singulares, configurados a su vez por procesos de subjetivación imperfectos e inacabados, pueden suceder estas apropiaciones completamente imprevisibles.

Bajo el doble enfoque de la refracción -que se aplica fundamentalmente a la comprensión de la dimensión subjetiva-, y de los ensamblajes -que examinan articulaciones contingentes de relaciones objetivas- no puede saberse con certeza ni tiene mucho sentido pretender pronosticar trayectorias de lectura, suponer recepciones típicas a partir de la lectura (que el analista, curiosamente devenido lector modelo, hace) de una obra o establecer clasificaciones abarcativas. Por una parte, las posibilidades de ensamble son múltiples; por la otra, la apropiación es un proceso imprevisible e indócil: no solo no puede predecirse, sino que *no es posible prescribir un modo de apropiación*. Los casos en los que las terapias trabajan con libros y proponen lecturas con las cuales los pacientes deberían identificarse muestran este fracaso con singular claridad.³ Otro tanto podría decirse de las recepciones “inducidas” que proponen las actividades escolares.

Soy consciente que la voluntad de clasificación sociológica se estremece ante tanta indeterminación, no sin razón, pues es imprescindible reconsiderar las regularidades que hacen que no encontremos, en definitiva, grados de autonomía tales que “todo sea posible”. He señalado la existencia de determinaciones objetivas, marcos, lógicas preferentes y “lo dado” como condición de cualquier posibilidad. Podemos ver ahora cómo estas disposiciones, especificadas un poco más, dan lugar a algunas tipificaciones de índole algo inusual. Presento entonces una serie de categorías de base empírica, al estilo de las producidas por la *grounded theory* (Glaser y Strauss, 1967).

Modos de leer

Como modo de ingresar a las formas de la lectura en su diversidad, voy a proponer una lista inicial de apropiaciones posibles. Dada la manera en la que concibo la apropiación, sus formas son innumerables. Sin embargo, y para entender mejor el concepto, quisiera proponer algunos ejemplos modélicos de

³ Uno de nuestros entrevistados, Claudio, contó que mantenía reprimida su homosexualidad en la etapa de la adolescencia. Su psicoterapeuta le recomendó leer varios textos; todos planteaban historias de homosexuales con las que Claudio hubiera debido identificarse y “objetivar” su problema, sin embargo, no pudo terminar ni uno solo pues se aburría enormemente.

funcionamiento de la “máquina lectora”. Emergen del trabajo de campo realizado durante 6 años y por lo tanto, no pretendo –ni creo posible- la exhaustividad.

He hablado de “uso” considerando un tipo de transferencia específica, manifiesta y directa asociada a la lectura, que considera las acciones de los lectores en su vida cotidiana. El uso no se refiere necesariamente a un texto elaborado sino que puede continuarse de la lectura de un simple cartel. En cambio, el rótulo “lecturas prácticas” reconoce cierto nivel de elaboración mayor de la lectura. Esta categoría se asienta en el punto de vista inverso, el de las gramáticas de producción (Verón, 1998), *presuponiendo* el uso: esta es la distancia que existe entre investigar o “conjeturar” la recepción. Las “lecturas prácticas” incluyen manuales de jardinería, guías para padres, recetarios de cocina y fascículos de “hágalo usted mismo”.

Considerando las dinámicas de la lectura, podemos generar una tercera categoría, también definida en el plano de la recepción pero como un nivel (elemental) de apropiación. Son las lecturas “útiles”. Estas lecturas no tienen una finalidad de aplicación explícita, una intencionalidad manifiesta en el dispositivo, sino que sirven ulteriormente a cierto propósito, y de allí que se trate de una apropiación, porque hay una incorporación siquiera mnémica. A diferencia de las lecturas de uso práctico, concebidas para alcanzar un logro habilidoso, las lecturas útiles actúan de manera mediata e indirecta; por ejemplo, proveen de ejemplos, operan como instancias de educación, brindan ideas. Su utilidad siempre es verificada *a fortiori*, cuando descubrimos que “se aprovechó” para algo o, tal como aparece en las entrevistas, que “se leyó” en algún lugar (por ejemplo, aprender modales caballerescos o frases hirientes, o bien conocer las razones por las que algunos exiliados no acumulan bienes, y aplicar este saber en alguna ocasión). Se establece aquí un tipo de juego con la memoria práctica que echa mano a lo que tiene para resolver una situación o problema. La apropiación producida es básica, un nivel de reminiscencia que no implica una elaboración alambicada. Las lecturas son aquí *recursos*. Pero recursos integrados subjetivamente, hechos parte del acervo personal.

Propongo escrutar otras apropiaciones potenciales que no se refieran a la inmediatez de la cotidianidad sino que hundan sus raíces en el *pathos*.

Una de las funciones de la lectura reconocida en la bibliografía es la lectura “compensatoria”. En ella la máquina lectora funciona en un entorno de carencia: la inmersión proporciona un goce complementario y ausente en la vida personal (Radway, 1984; Niño, 2012). Se ha hablado del género rosa como aquel que agrega romance y aventura en la vida prosaica del ama de casa, insinuando que cumple esta función compensatoria. Bajo la misma línea conjetural, podemos presumir que el género de acción es compensatorio en la vida gris de los hombres, burócratas o empleados fruidores de estas historias. En todos los casos, la compensación proporciona una suerte de goce que procede de la sublimación de un deseo reprimido o actualmente insatisfecho. En un orden parecido, cuando no es compensatoria, la lectura puede ser evasiva. Crea mundos que resultan más agradables que aquel en el que vivimos. En ese sentido nos la apropiamos; hacemos de la lectura ocasión de solaz y regresamos a ella evocando ese ánimo o disposición de manera tal que nos permita afrontar la aridez de la vida.

Permítaseme una pequeña digresión para señalar que no hay en esta caracterización ninguna valoración negativa. La evasión es una experiencia generalizada, en la literatura como en el cine. No es fácil vivir permanentemente “consciente”, como el más lúcido integrante de una vanguardia iluminada, o “siempre despierto” como un buda. Tampoco parece que se pueda vivir sin ilusión (Žižek, 1992); me pregunto qué clase de sujeto podría ser ese. Imagino una especie de autómatas incapaz de soñar o de tener pesadillas. Arriesgo la idea de que sin fantasía y sin ensueño no hay material para ninguna utopía o proyecto. Es cierto que hay grados de evasión diferentes, pero en torno a estas fruiciones, “normal” o “patológico” son designaciones para los mismos comportamientos; la diferencia –la delgada línea- es un asunto de intensidades, cuando no de poder.

Hay otros tipos de apropiación no registradas en la bibliografía que resultan difíciles de describir. Quisiera explicarlas como modalidades de interacción con el inconsciente. He creado una categoría de nombre figurado, a falta de mejor palabra: las lecturas-abrojo. Son estas máquinas cuyo funcionamiento es sutil: lecturas que se adhieren un poco imperceptiblemente y que evocamos, citamos o interpretamos otras situaciones en sus términos, sin que “conscientemente” hayamos tomado nota de su fuerte poder evocador. A diferencia de las lecturas útiles, las lecturas-abrojo son generalmente aquellas que reverberan a niveles *emotivos*, por eso sus sinuosos caminos son mucho menos perceptibles; los procesos con los que se enlaza no se evidencian necesariamente a nivel racional.

En oposición a las lecturas-abrojo, existen las lecturas olvidadas “involuntariamente”, libros que pueden haber sido leídos en circunstancias especiales, traumáticas, o con la atención saturada, máquinas de

funcionamiento automático que giran en el vacío. A veces incluso olvidamos algo que nos proponíamos recordar, tal es el grado de “automatismo” de ciertos procesos. Esta dialéctica evocación-olvido supone tomar nota de la cantidad de procesos vinculados a la lectura que nada tienen que ver con el raciocinio.

Un último caso para completar la tríada de juegos con el inconsciente es la lectura “reveladora”, aquella que permite objetivar una sensación o sentimiento difuso, una situación poco clara, un estado sin simbolizar. Al igual que con la hermenéutica de un oráculo,⁴ lo que “vemos” es lo que “ponemos” allí – proyectamos y objetivamos- como una manifestación del inconsciente. No es muy diferente una terapia psicoanalítica, solo que en lugar de ejercerse como una verbalización ante un terapeuta, la objetivación se produce merced a un “diálogo” que usa palabras ajenas y relatos ficcionales.

Estas formas de apropiación hacen de la lectura una ocasión de reflexión. Se suele decir que se produce un “diálogo interior”, pero la expresión no tiene mucho sentido ya que no hay “dos”, ese par representado por la obra –y a veces se piensa al autor que habla con la voz de su texto- y el lector. Podemos contar un argumento, pero no podemos dar cuenta de la apropiación de la lectura, ni de cómo se tejió interiormente con pensamientos, sentimientos e imágenes. Toda apropiación sedimenta de a poco y sigue resonando mucho después que hemos concluido la obra. Lo que se produce es un ensamble, un acoplamiento, como un engranaje en marcha que produce movimiento. Si hay algo más que se produce en esta operación conjunta, no es un producto preciso (esta máquina no es en absoluto una fábrica) sino más bien niebla. La “nube evocativa” en la que nos sumergimos al leer no tiene forma. Dependiendo del ensamblaje subjetivo, la máquina generará una fumarada espesa o apenas un vaho.

Conocemos muchas máquinas de este tipo, todas difíciles de describir a través de la explicación del accionar de sus elementos por separado. Ninguna cópula, incluyendo la de la máquina erótica, resulta fácil de simbolizar porque lo que se produce es un proceso de desindividuación y combinación, de ajuste recíproco: la descripción de las partes no da por resultado el todo. Y en tanto experiencia, y proceso no normado, sus resonancias no son registrables.

Sin duda es posible codificar, como una programación, una máquina lectora, para obtener resultados específicos. La fábrica de escolares es un ejemplo de prescripción productiva. Aun así, por la propia condición de los dispositivos de biopoder, estas tentativas están irremediabilmente condenadas a ser parcialmente fallidas, imperfectas. Aún las codificaciones se malogran o son “hackeadas” (jaqueadas), a veces por la interfaz humana del código –maestros y maestras, profesores y profesoras, y autoridades inspiradas e innovadoras- con grados de autonomía y autodeterminación variables. A veces, la falla se produce por desajustes físicos en el engranaje estudiantil –desatención, fragmentación, dispersión y tretas originadas por la ley del menor esfuerzo-; a veces, por la química de la combinación con la lectura, que produce efectos impensados y muchas veces no deseados, y a veces, porque alguna lectura es un “virus” no detectado: su función oculta es sabotear el código y procurar una línea de fuga.

Conclusión

Las reflexiones precedentes invitan a considerar a la lectura en función de ensamblajes y refracciones, usos, recepciones y apropiaciones. Alejándonos del esquema que la considera como una práctica individual, culta o subsidiaria del sistema educativo y examinándola con una lente de aumento, admiramos la riqueza microscópica de las tramas cotidianas. Ciertamente, este tejido no tiene el brillo de las armaduras bruñidas de la Ilustración ni refulege como una joyada estética de lo sublime. La riqueza no está en los materiales (ni oro, ni piedras preciosas) sino en el oficio del orfebre que labró la filigrana con una materia prima burda. Desde este punto de vista, la lectura abarca más que a los libros, es una actividad múltiple y tiene otros valores que el de la instrucción. No necesariamente excelsos. Pero todos ellos igualmente valiosos e imprescindible. El “arte incomparable”, en mi opinión, se ubica siempre del lado terrenal; lo que los hombres y mujeres con sus vidas.

Como creo que somos materia porosa, “adentro” y “afuera”, “externo” e “interno” o, para usar la terminología sociológica, “objetivo” y “subjetivo”, es una división caprichosa, una línea imaginaria flagrantemente violada por el movimiento constante del ir y venir. Resulta, pues, complicado, bajo la

⁴ Los oráculos constituyen un caso apasionante para comprender qué significa la interpretación. Su forma normalmente es ambigua e imprecisa. Con unos pocos datos más o menos específicos, el consultante “construye” una descripción – a veces hasta una narración- con sentido, asignando identidad a figuras difusas y especificando sentencias generales. Lo más curioso es que los oráculos muchas veces proporcionan al consultante una pista cierta, la respuesta que buscaba o la aclaración de un enigma. Solo que la revelación no está en el médium ni en la respuesta de las cartas, los astros o el elemento utilizado para el vaticinio, sino en el propio intérprete.

secuencia a la que nos obliga el lenguaje y la bidimensión forzosa, trasladar conceptos dinámicos y relaciones. Se crea un vértigo como el que padece aquel que observa cómo el mar encrespado sacude su barca. Sería quizá más justo trasladarlo a sucesiones de imágenes. A falta de mejores posibilidades, he jalonado este texto de comparaciones y asociaciones metafóricas. Espero que el resultado no haya causado demasiado mareo y confusión.

Del lado del “mundo”, me parece que es heurísticamente más útil romper definitivamente con la concepción del individualismo metodológico de considerar los elementos por separado. La ruptura que propongo tiene que ver con la concepción de circuitos, en las cuales los sujetos y los objetos orbitan en torno a espacios, instituciones, operaciones, comunidades: nunca están solos actuando merced a una potencia interna que los moviliza, ni son lunáticos desprendidos de las miradas y las opiniones de los otros, ni son genios brotados de una lámpara que no se deben a los requerimientos de un editor. El enfoque es siempre social.

Para considerar la lectura y el lector en ese momento más íntimo de encuentro, utilizo la idea de “máquina lectora”, que no he explotado en esta ocasión en todas sus posibilidades pero que permite introducir la idea de ajustes y desajustes, acoplamiento y adherencias, y borronear un poco más las fronteras adentro/afuera. Y ya en el encadenamiento con los procesos subjetivos, he ido todavía un poco más allá para introducirme muy precariamente en la dimensión de la experiencia y las dinámicas de la apropiación. La lectura ha sido un dispositivo que desde tiempos remotos participó en la construcción del sí mismo (Hadot, 1993; Veyne, 1995). No se necesitan para ello obras inspiradas ni tratados religiosos. La “inquietud de sí” es una forma de hacer más densa, más rica, más autónoma, la experiencia humana y social, y esta pasa tanto por pequeños libros de opúsculos como por dietas desintoxicantes; tanto por manuales de ejercicios como por biografías (Foucault, 1990). He distinguido distintas apropiaciones posibles, insistiendo en que todas ellas entran y salen y se entretajan con espacios sociales habitados. La lectura en general, y las literaturas y paraliteraturas en particular (Boyer, 2008), son dones intercambiables en un circuito social, cultural y económico.

Desde la perspectiva subjetiva, la lectura es un “trabajo”, llave de acceso a recorridos inusitados. Desde la perspectiva objetiva, se teje con nuestro estar en el mundo. Y en el interjuego entre ambos órdenes, las transformaciones se hacen posibles.

Bibliografía

- Acosta Gómez, L. (1989). *El lector y la obra: Teoría de la recepción literaria*. Madrid: Gredos.
- Barthes, R. (2000). Lección inaugural (Oscar Terán, trad.). En *El placer del texto y Lección inaugural de la cátedra de semiología literaria del Collège de France* (111-150). México: Siglo XXI editores.
- Bataille, G. (1987). *La parte maldita*. (Francisco Muñoz de Escalona, trad.). Barcelona: Icaria.
- Boyer, A.-M. (2008). *Les paralittératures*. París: Armand Colin.
- Chartier, R., Cue, A. (ed.) (2000). *Cultura escrita, literatura e historia: coacciones transgredidas y libertades restringidas: conversaciones de Roger Chartier con Carlos Aguirre Anaya, Jesús Anaya Rosique, Daniel Goldin y Antonio Saborit*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Darnton, R. (2010). *Las razones del libro*. (Roger García Lenberg, trad.). Madrid: Trama.
- Delavenay, É. (1974). Por el libro. La UNESCO y su programa. París: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 1974. [publicación en línea]. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001378/137836so.pdf>.
- Deleuze, G. y Guattari, F. (1997). *Rizoma: Introducción*. (José Vázquez Pérez y Umbelina Larraceleta, trads.). Valencia: Pre-textos.
- Elster, J. (2007). *Explaining Social Behavior: More Nuts and Bolts for the Social Sciences*. Cambridge: Cambridge.
- Fish, S. (1976). Interpreting the ‘Variorum’. *Revista Critical Inquiry*, 3 (2), 465-485.
- Foucault, M. (1990). *Tecnologías del yo y otros textos afines*. (Mercedes Allende Salazar, trad.). Barcelona: Paidós/ I.C.E.-Universidad Autónoma de Barcelona.
- Foucault, M. (1997). *La arqueología del saber*. (Aurelio Garzón del Camino, trad.). México: Siglo XXI editores.
- Foucault, M. (2002). *La hermenéutica del sujeto. Curso en el Collège de France. 1981-1982*. (Horacio Pons, trad.). México: Fondo de Cultura Económica.
- Gadamer, H.-G. (1997). *Verdad y método*. (Ana Agud de Aparicio y Rafael de Agapito, trads.). Salamanca: Sígueme.

- García Canclini, N. (1995). *Consumidores y ciudadanos*. México: Grijalbo.
- Ginzburg, C. (1997). *El queso y los gusanos*. (Francisco Martín y Francisco Cuartero, trads.) Barcelona: Muchnik.
- Glaser, B. y Strauss, A. (1967). *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*. Nueva York: Aldine Publishing Company.
- Hadot, P. (1993). *Exercices spirituels et philosophie antique*. Paris: Albin Michel.
- Hall, S. (1980). Encoding and Decoding. En Lowe, A. y Tillis, P. (eds.) *Culture, Media & Language*. (128-138). Londres: Hutchinson.
- Hoggart, R. (1957). *The uses of literacy*. Londres: Transaction Publishers.
- Jauss, H. (1987) El lector como instancia de una nueva historia de la literatura. (Adelino Álvarez, trad.) En Mayoral, José Antonio (ed.) *Estética de la recepción*. (59-85). Madrid: Arco/Libros.
- Jauss, H. (2002). *Pequeña apología de la experiencia estética*. (Daniel Innerarity, trad.) Barcelona: Paidós, I.C.E./Universidad Autónoma de Barcelona
- Jay, M. (2009). *Cantos de experiencia*. (Gabriela Ventureira, trad.) Buenos Aires: Paidós.
- Latour, B. (2008). *Reensamblar lo social*. (Gabriel Zadunaisky, trad.) Buenos Aires: Manantial.
- Niño, E. (2012) La novela rosa. El caso de los lectores de Florencia Bonelli. Trabajo final de licenciatura. Escuela de Letras. Universidad Nacional de Córdoba.
- Ong, W. (1993). *Oralidad y escritura*. (Angélica Scherp, trad.) Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Papalini, V. (2006). *Anime. Mundos tecnológicos, animación japonesa e imaginario social*. Buenos Aires: La Crujía.
- Papalini, V. y Rizo, V. (2012). Literatura de circulación masiva, de la producción a la recepción. El caso de los lectores de autoayuda. *Cadernos de Linguagem e Sociedade*, 13 (2), 117-142.
- Petit, M. (2006). *Lecturas: del espacio íntimo al espacio público*. (Miguel y Malou Paleo y Diana Luz Sánchez, trads.) México: Fondo de Cultura Económica.
- Petit, M. (2008). *L'art de lire ou comment résister à l'adversité*. Paris: Belin.
- Proulx, S. (2001) Les formes d'appropriation d'une culture numérique comme en jeu? une société du savoir. [publicación en línea]. Recuperado de http://www.ac-grenoble.fr/ien.bourgoinashnord/IMG/pdf_es_TUIC_Enjeux_et_modalites_de_mise_en_oeuvre.pdf.
- Radway, J. (1984). *Reading the Romance*. Carolina del Norte: The University of North Carolina Press.
- Ricœur, P. (1987). *Tiempo y narración I*. (Agustín Neira, trad.) Madrid: Ediciones Cristiandad.
- Rosenblatt, L. (2002). *La literatura como exploración*. (Victoria Schussheim, y María Eugenia Dubois, trads.) México: Fondo de Cultura Económica.
- Thompson, J. (1998). *Los media y la modernidad*. (Jordi Colobrans Delgado, trad.) Barcelona: Paidós.
- Travis, M. (1998). *Reading Cultures. The Construction of Readers in the Twentieth Century*. Carbondale (Illinois): Southern Illinois University Press.
- Verón, E. (1998). *La semiosis social*. Buenos Aires: Gedisa.
- Veyne, P. (1995). *Séneca y el estoicismo*. (Mónica Utrilla, trad.) México: Fondo de Cultura Económica.
- Weber, M. (1991). *La ética protestante y el espíritu del capitalismo*. (José Chávez Martínez, trad.) Puebla: Premia.
- Žižek, S. (1992). *El sublime objeto de la ideología*. (Isabel Vericat Nuñez, trad.) México: Siglo XXI editores.

Vanina Papalini es doctora en Ciencias Sociales por la Universidad de Buenos Aires y doctora en Ciencias de la Información y la Comunicación por la Universidad de París 8. Es también magíster en Comunicación y Cultura Contemporánea y especialista en Filosofía y Crítica de la Cultura. Se desempeña como investigadora independiente del CONICET y como profesora de la Licenciatura en Letras Modernas de la Universidad Nacional de Córdoba, Argentina.

LA EXPERIENCIA DE ESCRIBIR O LA ESCRITURA COMO EXPERIENCIA

Andrea B. Pac

andrapac@yahoo.com

Universidad Nacional de la Patagonia Austral

Río Gallegos - ARGENTINA

Resumen

En términos filosóficos, la experiencia puede ser entendida como apertura, un movimiento sin rumbo determinado, sin resultados asegurados, pero no por ello sin sentido ni sin efectos. Es que “la experiencia constituye algo de lo cual se sale transformado y el punto final de esa transformación no puede anticiparse” (Kohan y Waksman, 2000:71). ¿Es posible pensar la escritura como experiencia en términos análogos a la experiencia filosófica? ¿Es posible hacerlo, por otro lado, sin caer en la mistificación -que, por otra parte, también sufre la filosofía- y sin alejar de ella a los estudiantes y, en general, a las personas cuyos oficios no consisten en escribir?

Escribir como parte del acceso a la cultura, escribir como oficio, escribir como experiencia. Lo que distingue a los dos primeros es un carácter ‘instrumental’ de la escritura. Escribir como experiencia, más allá de los mitos de la escritura (Pereira, 2011), es un fin en sí mismo, es una práctica de conocimiento y transformación. Cuando los docentes lamentamos que los estudiantes ‘no saben escribir’, ¿cómo entendemos la escritura? Como instrumento, sin dudas. ¿Y como experiencia?

Este trabajo se propone reflexionar sobre la escritura desde el punto de vista de la experiencia. Para ello, se basará en el concepto filosófico de experiencia y, desde allí, intentará describir la escritura desde un punto de vista no ‘analítico’ ni ‘instrumental’, y evaluará el lugar que este punto de vista pueda ocupar en la práctica académica.

Palabras clave: Escritura - Experiencia

Escribir es un verbo intransitivo

Roland Barthes

Escritura

En el mito de Theuth que relata Sócrates en el *Fedro*, la escritura es una herramienta en definitiva superflua, cuando no perjudicial. En el juicio de Thamus, que Sócrates comparte, su carácter de *phármakon* se inclina hacia el sentido del veneno dado que sirve sólo al que no la necesita porque es apenas un medio para recordar lo que ya se conoce y, por tanto, perjudica a la memoria y ofrece a los que la adoptan “apariencia de sabiduría [...] que no verdad” (275a-c). Así pues, pareciera que la escritura es apenas un sucedáneo del acto verdadero de conocer o pensar. Sin embargo, la historia nos ha conducido a tener en mayor valor a la escritura, al punto de reformular este mito pero ahora en defensa de la escritura y la lectura como vía de acceso al conocimiento y el pensamiento, contra la amenaza de vaciamiento que entrañan ‘la imagen’ o ‘la pantalla’ en sus variadas versiones¹. Lo cierto, más allá de estas posturas

¹ Como ejemplo sobresaliente de esta postura, cf. Sartori, 1999, cuya “tesis de fondo es que el video está transformando al *homo sapiens*, producto de la cultura escrita, en un *homo videns* para el cual la palabra está destronada por la imagen” (1999: 9). En su libro, Sartori denuncia que “el mundo en que vivimos se apoya sobre los frágiles hombres del ‘video niño’: un novísimo ejemplar de ser humano educado en el tele-ver -delante de un televisor- incluso antes de saber leer y escribir” (1999: 9), y argumenta los efectos de esta forma de educación en lo aparente en lugar de lo inteligible.

extremas, es que entre nosotros escribir es valorado porque constituye el medio de acceso a la cultura y a la participación social y política. Dicho en otros términos, constituye la condición que facilita la realización plena de un grupo importante de derechos humanos, civiles y políticos -si no, de todos ellos. Hay que saber escribir (o hacerlo de determinada manera) para conseguir ciertos trabajos y cumplir con las exigencias que implican, para cumplir con deberes cívicos (como censar, ser autoridad de mesa en las elecciones), para llenar formularios que permiten recibir beneficios públicos (de salud, servicios, subsidios, etc.), para terminar una carrera y obtener un título universitario, para conseguir y mantener un trabajo o progresar en él. Por último, y más particularmente, para algunos es directamente un oficio, o al menos un aspecto ineludible en el ejercicio de su profesión.

Pero, a pesar de su valor, en estas perspectivas se atribuye a la escritura un carácter prácticamente 'instrumental': en efecto, en la enumeración de sus 'usos', la escritura parece quedar reducida a un medio, un instrumento que permite realizar funciones anodinas o elevadas, pero cuyo sentido no reside en la escritura misma sino en lo que se obtiene a través de ella -como si, incapaces de deshacer el anatema socrático, la escritura no fuese el acto verdadero. Desde luego, ésa no es la única forma de abordar la escritura. En el extremo opuesto al de la utilidad, es una actividad casi exclusiva de ciertos individuos, los escritores. Y en distintos momentos de la historia, éstos han sido considerados personas especiales, cuya habilidad es considerada un don que parece depender del genio, o de inspiraciones inconscientes o incluso sobrenaturales que dictan a la mano del poeta o del literato las palabras que éste, como un simple escriba, plasma en el papel. Pero, en lo que al genio se refiere, la figura de 'el autor' (como aprendemos en la escuela) pareciera ganar primacía sobre la escritura siendo su intención o su mensaje el que hemos de rescatar más allá de la escritura misma. Y en la perspectiva de la inspiración, la protagonista es 'la palabra', cuando no la fuerza misma que es transmitida por la palabra, como en la cadena de anillos que propone Sócrates en el *Ión*, en la cual:

...el espectador es el último de los anillos [...] los cuales reciben unos de otros la fuerza de la piedra heracleida. El anillo intermedio eres tú, el rapsoda, el actor. El primer anillo es el poeta. El dios, a través de todos los anillos, arrebató el alma de los hombres a su arbitrio uniéndolos por la fuerza transmitida de unos a otros (536a-b).

Es muy posible que esas concepciones diversas de la escritura sean las que comúnmente se transmite a los estudiantes en el proceso de escolarización: o bien la de un medio para alcanzar un fin más allá de ella misma (en el peor de los casos, sólo un medio para ser evaluados), un instrumento para lograr una meta más interesante que la escritura misma; o bien, se la rodea de mitos (Pereira, 2011) que la alejan de las personas 'comunes' -pero que, una vez más, pone el énfasis en las personas y no en la escritura misma².

Ahora bien, en algún punto de la distancia entre estos dos extremos, la escritura puede ser abordada como experiencia, como una práctica de conocimiento y transformación. En algún punto entre estos extremos, la escritura es una actividad que tiene su fin en sí misma, un fin que buscamos y elegimos por sí mismo y no por otra cosa³. En esta perspectiva que aquí proponemos, la escritura puede ser entendida como apertura, como un movimiento sin rumbo determinado, sin resultados asegurados, pero no por ello sin sentido ni sin efectos. En lo que sigue, reflexionaremos sobre la noción de experiencia (basándonos en la consideración de la experiencia propia de la práctica de filosofía con niños⁴) y si es posible pensar la escritura como experiencia en términos análogos, sin caer en la mistificación y sin alejar de ella a los estudiantes y, en general, a las personas cuyos oficios no consisten en escribir.

Experiencia

Debemos reconocer que la experiencia no suele ser bien considerada en la filosofía. Para las filosofías racionalistas que de alguna manera han predominado en la tradición filosófica occidental, la experiencia se identifica con lo empírico y suele ser opuesta al concepto. Incapaz por sí misma de percibir la totalidad y la

² Desde luego esta situación no es privativa de la escritura: cualquier disciplina de las que se aprenden en los sucesivos trayectos escolares podrían ser descritas desde estas perspectivas extremas, ambas carentes de sentido.

³ En este punto, estamos tomando la distinción que hace Aristóteles en *Ética X*, 6 1176b, entre actividades que se persiguen en vistas de otro fin (como la medicina, en vistas de la salud) y actividades y fines que se persiguen por sí mismos. En rigor, este pasaje se refiere a la felicidad como fin perfecto y actividad perfecta. Pero la analogía con la escritura ofrece aquí una perspectiva interesante.

⁴ La referencia a esta práctica remite, en última instancia, a lo que se dio a conocer como *Philosophy for Children* y inicialmente propuesta por Lipman et al., 1980.

verdad, sólo el pensamiento es capaz de darle sentido a la engañosa multiplicidad que la experiencia despliega (Platón) y a la inmediatez abstracta que la emparenta con la *doxa* (Platón, Hegel), y ‘elevarla’ al concepto. Por su parte, el rescate empirista casi reduce la experiencia a las impresiones (Locke, Hume) o al sentimiento (Hutcheson), revalorizando así la sensación pero no necesariamente la experiencia. Quizás el pragmatismo sea la postura filosófica que entiende la experiencia tal como intentamos presentarla aquí: como una actividad cognitiva y práctica con una estructura propia que no requiere de una actividad intelectual que la unifique o le dé sentido (James, 1955), y claramente diferenciada del análisis biológico o psicológico (Dewey, 1984[1910]). Más aún, Dewey afirma que si la experiencia aparece como precaria o inestable, es porque el mundo mismo en que vivimos es precario y no porque la experiencia lo tergiverse o lo malentienda (Dewey, 1984[1958]:279).

Con todo, las críticas racionalistas a la inmediatez y a la parcialidad de la experiencia son, en cierta manera, acertadas. Aun cuando actualmente la asociación de la experiencia con el aprendizaje (sobre todo, con el aprendizaje por sí mismo) y con la introspección (en nociones como la experiencia religiosa o la experiencia estética) le aporta un valor positivo, los teóricos de la experiencia son estrictos en el señalamiento de criterios para diferenciar las experiencias ‘valiosas’ de las que no lo son. En efecto, el propio Dewey afirma que

...la creencia de que toda educación genuina sucede a través de la experiencia no significa que todas las experiencias sean genuina o igualmente educativas. [...] Cualquier experiencia es in-educativa (*mis-educative*) cuando tiene el efecto de impedir o distorsionar el crecimiento de futuras experiencias. Una experiencia puede ser tal que engendre endurecimiento; puede producir falta de sensibilidad y de disposición para con los otros. Entonces, se restringen las posibilidades de tener experiencias más ricas en el futuro (1984[1938]:507, nuestra traducción).

Por eso, propone como los criterios principales de la experiencia educativa la continuidad y la interacción:

Ambos principios se cruzan y se unen. Son, por así decir, los aspectos longitudinal y lateral de la experiencia. Diferentes situaciones se suceden unas a otras. Pero por el principio de continuidad algo es trasladado de las primeras a las siguientes. En la medida en que un individuo pasa de una situación a otra, su mundo, su entorno, se expande o se contrae. [...] Lo que ha aprendido en una situación en la forma de conocimiento y habilidad se convierte, en un instrumento de comprensión y de acción efectiva para situaciones por venir (519-520, nuestra traducción).

Una experiencia continua e interactiva es una experiencia que acompaña el crecimiento y provoca una mayor disposición a conectar las experiencias entre sí (ya sea conectar entre sí las experiencias propias o conectar las experiencias propias con las de los demás), a comprender unas experiencias a la luz de su conexión con las otras, a expandir el mundo en el que vivimos, que no es considerado un mero continente sino una red de sentidos.

Por su parte, siguiendo a Dewey, Splitter y Sharp (1995) advierten también sobre la engañosa seguridad que puede significar la experiencia cuando esta es tomada como mera subjetividad; dicho en otras palabras, cuando partiendo de la dualidad interior-exterior, la experiencia se limita a la percepción interior de dicho exterior. El objetivo de la educación en general (y de la práctica filosófica en particular) sería entonces romper con la dualidad entre la experiencia propia, la opinión personal, el sentimiento íntimo por un lado, y el ‘exterior’ que se presenta muchas veces como ajeno e impone una exigencia de objetividad, neutralidad e incuestionabilidad, en especial en las áreas del conocimiento escolar. En este esquema dualista, mientras el interior sea inaccesible para el exterior, las exigencias del exterior así como su impermeabilidad a los sentimientos subjetivos pareciera ser sobrellevable. Pero en este supuesto equilibrio, perdemos todos. “Avanzar más allá de los límites de nuestra propia experiencia mediante la construcción de relaciones que expandan estos límites es la clave para la construcción del sentido”, dicen Sharp y Splitter (1995: 65, nuestra traducción). Y mediante la expansión de los límites de la propia experiencia el mundo también se transforma.

Desde luego, la experiencia como exposición a la transformación implica estar dispuesto a tomar algunos riesgos. El diccionario etimológico de Monlau (1856) remite experiencia al prefijo *exy* el verbo latino *peior* “que significaba aprender, descubrir, y que algunos derivan del griego *peirao*, *peiraomai*” (273). A su vez, empírico se origina en *empeiria* y a *peira*: prueba, ensayo. En este sentido, apunta que “empírico se dijo primeramente del que se ensaya o ejercita a expensas del otro [...]. En medicina, pues, un empírico es un *practicon*, un simple curandero y a veces un charlatán” (259) que administra medicamentos al tanteo, sin

reflexión ni método; locual implica que la experiencia entraña osadía, incerteza y peligro. Precisamente, ésta es la connotación que retoman Waksman y Kohan para caracterizar la experiencia de la reflexión filosófica en comunidad de investigación, pero con un signo positivo. En el recorrido etimológico que ellos proponen, combinan el griego *empeiria* con otros términos que comparten su origen en *peira*: *péras* (límite, extremo), *ápeiron* (inatravesable, sin límite), *póros* (paso, camino), *aporía* (sin camino, sin salida), *peiratés* (que cruza el mar, pirata). Por su parte, recuerdan que peligro, *periculum*, también recoge el sentido de ensayo, prueba. Así pues, en la experiencia resuenan el salirse de los límites junto con la osadía, la incerteza y el peligro que una tal aventura entraña. En este sentido, afirman que “toda experiencia auténtica es un viaje, un curso que atraviesa la vida de quien la sostiene”. Un viaje que promete sentido pero que no garantiza certidumbre: “la experiencia constituye algo de lo cual se sale transformado y el punto final de esa transformación no puede anticiparse” (Waksman y Kohan, 2000: 70 y 71, respectivamente).

El contexto en el que se sitúa esta noción de experiencia tanto en Sharp-Splitter como en Waksman-Kohan es el de la discusión sobre conceptos filosóficos. Éstos son centrales y comunes a las experiencias de todos: en efecto, nos indignamos ante una injusticia, nos alegramos por sucesos buenos, amamos a nuestros amigos... Indignación, justicia, alegría, bien, amistad, todos ellos son conceptos filosóficos que se encuentran en el corazón de las experiencias de cualquier persona y del sentido de sus vivencias. Pero estos conceptos también son abiertos. Esto último implica que no es posible dar una respuesta o una definición última y completa, ni esperar que todos acordemos con respecto a una definición. Esto no se debe a que carezcamos de algún conocimiento (con buscar un diccionario, un libro, una página web resolveríamos el problema). Tampoco responde a que sea imposible decir qué es cada una de estas ‘cosas’ (si así fuera, intentar responder a la pregunta por qué significan sería verdaderamente una pérdida de tiempo, coincidente con las peores imágenes de los filósofos y la filosofía). Splitter y Sharp dicen que los conceptos mismos “se resisten a nuestros mejores intentos de definirlos con completa claridad y por completo” (1995: 130). En otros términos, simplemente, el carácter abierto de estos conceptos significa que la filosofía exige dialogar y establecer puntos de referencia provisorios que hagan posible seguir pensando en ellos.

Y este diálogo en el que los conceptos se construyen en la reflexión compartida, es una experiencia en el sentido ilustrado más arriba: en primer lugar, porque en el diálogo se derriba el límite entre la vivencia interior y las concepciones exteriores. El diálogo impide que ambas se endurezcan y sean impermeables la una a la otra. El diálogo cambia las superficies lisas en ovillos, hilos que cruzan de un espacio al otro, se atan, se entretrejen. En segundo lugar, porque este dialogar es aventurarse en el territorio de un concepto que no se conoce por completo, en el que nos encontramos con las perspectivas de los demás (que nos presentan el desafío de justificar las nuestras y comprender las ajenas), y no sabemos de antemano (ni los alumnos ni los docentes) cuál es el puerto al que hemos de arribar.

Sin embargo, no se sigue de aquí que la reflexión sea vana, que implique zozobra, ni que carezca en definitiva de algún contenido. Por el contrario, la experiencia del diálogo y de la reflexión ofrece la posibilidad de implicarse y tomar distancia a la vez: nos implicamos porque esos conceptos nos importan y porque algo pensamos sobre ellos; tomamos distancia porque no los tomamos como verdades cerradas y porque al ponerlos en común en el diálogo, al esforzarnos por justificar y comprender, los sacamos del plano de la inmediatez de la opinión y de la sensación individual. En la discusión filosófica, la experiencia personal es el trasfondo, pero el foco está puesto en las ideas, lo cual permite la habilidad de ir y venir entre distintos niveles y perspectivas (Splitter y Sharp, 1995: 93). Desde luego, no contamos con garantías de certeza; pero el resultado de este riesgo no es ni más ni menos que el sentido.

Ahora bien, cabe preguntarse ahora por qué no pensar la escritura desde esta misma perspectiva; por qué no pensar la escritura como una experiencia, con una estructura de continuidad y de interacción, como una aventura más allá de la seguridad de lo conocido, cierto y cerrado; y por qué no alentar a los alumnos a aventurarse en la escritura como experiencia con estos mismos supuestos.

La escritura como experiencia

El abordaje de la escritura como experiencia no es completamente novedoso. En sus reflexiones sobre la escritura, algunos escritores y semiólogos manifiestan rasgos de la escritura-experiencia que aquí describimos. Tomemos algunos casos ilustrativos.

Al discutir el ‘mito de la página en blanco’, Pereira afirma: “Escribir es sencillamente poner una palabra detrás de otra y descubrir de pronto cómo se entrelazan, cómo armonizan, cómo unas remiten a otras,

hasta dar lugar a una historia, a un sentido” (Pereira, 2011: 25). Un poco más adelante, argumenta contra el mito de las influencias y sostiene que el estilo de un escritor no depende de sus lecturas -y por eso no debe temer leer a otros:

En realidad, muchas veces el estilo de un escritor no nace de él, no le pertenece, brota más bien de la voz de sus personajes, de las situaciones que describe, de la ambientación de la historia, del proyecto narrativo al que se aboca. No creo que el estilo constituya realmente un problema para el escritor, se llega a él mimetizándose con las necesidades de la narración, con las necesidades de la historia que se cuenta. El estilo pertenece más al texto que al autor (26).

En ambas consideraciones de Pereira, la incertidumbre es un valor. El escritor permanece incierto con respecto a cómo las palabras que escribe se entrelazarán, sobre qué cambios, qué vueltas atrás le exigirán y qué tono resultará de su textura. Seguir la escritura a donde ésta va es lo que, interpretamos, Pereira propone en estas breves desmitificaciones de supuestos comúnmente aceptados alrededor de la escritura. Supuestos que reproducen, por otra parte, la dualidad arriba criticada entre el interior del escritor y un exterior que aparece impenetrable o amenazante, como la hoja en blanco o los otros escritores que pueden impedir que encuentre su estilo propio. Seguir la escritura a donde esta va: es inevitable la analogía con la recomendación de ‘seguir la discusión a donde esta va’, que es, según Lipman (1980: 102ss) la tarea y el desafío del docente cuando coordina una discusión filosófica.

Por su parte, cuando Barthes se pregunta por qué le gusta escribir a mano, reflexiona como sigue sobre el acto de escribir:

... en muchas ocasiones, el placer de tener frente a mí (cual banco de carpintero) una bella hoja de papel y una buena pluma compensa, a mis ojos, el esfuerzo a menudo ingrato del trabajo intelectual: [...] siento cómo mi mano actúa, gira, liga, se zambulle, se levanta y, muchas veces, [...] tacha o hace estallar la línea, y ensancha el espacio hasta el margen, construyendo así, [...] un espacio que es sencillamente el del arte: soy artista, no porque figuro un objeto sino, más fundamentalmente, porque, en la escritura, mi cuerpo goza al trazar, al hender rítmicamente una superficie virgen (siendo lo virgen lo infinitamente posible) (2002: 157).

Esta descripción de la escritura como una actividad física, elimina la previsibilidad que parece tener la actividad intelectualmente calculada y planificada. Así descrita, la escritura comparte con cualquier entrenamiento físico su carácter de desafío cuya resolución no es determinable de antemano y que encuentra su sentido (y su deleite) no solo en el objetivo a cumplir sino también en el despliegue mismo de la actividad. Esto es lo que sucede al *écrivain* y no al *écrivain*: el *écrivain* “actúa, pero su acción es inmanente a su objeto, se ejerce paradójicamente sobre su propio instrumento: el lenguaje; el *écrivain* es el que *trabaja* su palabra (aunque sea inspirado) y se absorbe funcionalmente en su trabajo” (Barthes, 1991: 203). Solo para él, escribir es un verbo intransitivo (204). Es lo que le sucede al que toma la escritura como una actividad que encuentra su fin en sí misma y no como un mero instrumento para alcanzar otros fines.

Es que, en definitiva, es importante señalar que el sentido no coincide con la utilidad. Muchas veces se dice que los estudiantes rechazan lo que les ofrecen las diferentes instancias de la educación porque no encuentran utilidad en aprender esos contenidos o esas habilidades. Yo creo que el problema es precisamente lo contrario: la utilidad de leer y de escribir es obvia para todos (¿quién se atrevería a decir que escribir es inútil?); pero su sentido no lo es. Y, mucho menos, lo es el sentido que puede producir la escritura como experiencia. A diferencia de la utilidad, el sentido no está dado sino que exige ser inventado; a diferencia de la utilidad, el sentido no es socialmente definido sino que está abierto y exige ser recorrido; a diferencia de la utilidad, el sentido no se descuenta sino que nos enfrenta a la incerteza en nuestros esfuerzos por alcanzarlo.

Afortunadamente, con frecuencia los estudiantes encuentran en la escritura formas de ‘descarga’ como la manifestación de sus sentimientos e impresiones volcadas en poemas o diarios íntimos⁵. Pero en la medida en que estas descargas sean una experiencia interna opuesta al exterior que les exige la escritura como un instrumento de comunicación o un medio para ser evaluados, en la medida en que la escritura

⁵En el marco del proyecto de investigación de la UNPA “Qué y cómo se escribe y lee en la Universidad. Lógicas y modos de las culturas académicas” (Cód. 29/A 282), encontramos la siguiente observación en el análisis a encuestas administradas a estudiantes de diversas carreras: “Una mención aparte merece la presencia de ciertos géneros como el diario íntimo, o poemas, que revela que la práctica de la escritura como vehículo de la expresión personal pervive entre algunos jóvenes. [...] En la opción Otros se mencionan blog personal, reflexiones, cuentos, canciones, historias” (Musci, 2014).

como parte de la experiencia de formación no sea la realización misma de una expansión de los límites de lo que saben, lo que sienten y sobre todo lo que *comprenden* de su vivir en el mundo, la escritura resulta una obligación entre otras, en el peor de los casos carentes todas ellas de sentido.

¿Cuál es, pues, el perfil del escritor que se sumerge en el escribir como experiencia? ¿Cuál es el perfil del escritor que asume y disfruta de la experiencia de escribir? Creme y Lea (2000: 105-109) proponen cuatro perfiles a partir de reflexiones recabadas de sobre la manera de abordar la escritura de un texto: el escritor buzo, el escritor remendón, el escritor que concibe el gran plan y el escritor arquitecto. Cada perfil correspondería a un método de escritura, cada uno con sus ventajas y sus desventajas. Centrarse en el método vuelve, de alguna manera, a la escritura como instrumento. En cambio, el perfil de un escritor concentrado en la experiencia antes que en el método, sería el de un escritor expedicionario. El viajero que sale de expedición, probablemente, tiene una fecha de regreso. Habrá hecho algunas reservas, buscado mapas y datos sobre el territorio que recorrerá. Se habrá preparado un equipaje según el clima que sabe puede esperarlo, y este equipaje será lo más completo posible sin que por ello le resulte un lastre y una molestia llevarlo consigo durante el recorrido. Según los lugares que recorra, se preparará un poco haciendo caminatas u otro tipo de ejercicio unas semanas o aun unos meses antes de partir. Tendrá pues una idea de cuál será su camino y qué podrá encontrar; pero los paisajes, los imprevistos que surjan, los días de lluvia que retrasen su plan de viaje, modificarán el plan inicial e implicarán decisiones nuevas en diferentes instancias. También los consejos de los lugareños o las amistades que haga en el trayecto le sugerirán actividades imprevistas. Asimismo, un viajero puede sufrir un accidente que interrumpa el viaje, o puede perderse su equipaje en alguna escala. Y todo ello irá dando nuevos contenidos y nuevas direcciones a su viaje. Estar efectivamente en el paisaje y en las ciudades e interactuar con el entorno y con las personas que vaya encontrando *es* el viaje. La experiencia y el sentido del viaje no es tanto el destino al que arribe (o al que vuelva finalmente, que es su lugar de residencia habitual, su trabajo y su rutina), ni los planes que haya hecho, ni tan siquiera las fotos que podrá luego mirar para recordar; el sentido y la experiencia es tan simple y tan riesgoso como estar allí y haber estado allí.

De modo análogo, el escritor suele tener un *outline*. Tiene un plan de escritura apoyado en lecturas e ideas previas. Pero la escritura misma irá dando sentido y obligando a modificar el plan, a sentir la necesidad de buscar lecturas nuevas y la sorpresa de encontrar lecturas inesperadas. La escritura misma será la que guíe el orden de las palabras, la que, ni antes ni después del pensamiento sino en unísono con él, impulsará los movimientos de los dedos sobre el teclado, de la pluma sobre el papel. También, la mirada de los otros lo ayudará a corregir, reescribir, redireccionar el texto. Y si el trabajo final tiene un sentido, lo tendrá por el camino recorrido en la escritura y no sólo en su carácter de producto terminado (y, eventualmente, entregado a tiempo y evaluado, publicado -y también, por más que nos pese, con frecuencia olvidado).

La pregunta es, de todos modos, cómo lograr que esta experiencia de la escritura, al igual que la experiencia educativa, sea algo más que una expresión de deseos o de buenas intenciones. Es la misma pregunta que enfrentamos como docentes de filosofía en las aulas (y que, posiblemente, enfrenten también los docentes de todas las disciplinas). En este punto, cabe hacer traer a escena la reflexión que Larrosa (2000) desarrolla sobre “dar a leer, dar a pensar”. En esta conferencia, afirma que en la relación entre literatura y filosofía está en juego, en el fondo, la relación entre escritura y experiencia. Y afirma que:

... esa relación diagonal y sinuosa entre escritura y experiencia, el modo como en la escritura se juega parte del sentido de lo que somos y de lo que nos pasa, merece ser problematizado también pedagógicamente si no queremos que lo inquietante del espacio tensado ‘entre’ literatura y filosofía se reduzca a la tranquilidad de cuestiones estrechamente didácticas o eficientistas (Larrosa, 2000: 103).

También en lo que hace a la escritura en los ámbitos educativos, la problematización sobre qué ‘damos a escribir’ necesita escapar a un planteamiento estrechamente didáctico o eficientista. Esto es, necesita ser planteada en términos de experiencia y no de instrumento o de método. Análogamente a lo que plantea Larrosa con respecto a la lectura, suponer que sabemos qué es escribir clausura la posibilidad de escribir “lo que no [se] sabe, lo que no [se] quiere, lo que no [se] necesita, es decir, lo que no se puede anticipar, ni prever, ni proyectar, ni prescribir” (Larrosa, 2000: 106). Larrosa interpreta a Blanchot entendiendo que la literatura es la interrupción de la palabrería, y reclama para la lectura la misma virtud: “... ¿y si la lectura fuera también el lugar de la interrupción? ¿Y si lo que nos faltara, y cada vez más, fuera el silencio? ¿Y si dar a leer fuera, esencialmente, dar silencio?” (108). Nosotros, a nuestro turno, reclamamos ahora la misma virtud para la escritura. Si la literatura es la suspensión de la palabrería, la escritura en general también podría serlo: la interrupción de las estructuras prefijadas, de los *clichés*, de los caminos trazados por

un método. Planteándolo en términos afirmativos, reclamamos la escritura con la aventura de transitar por el espacio entre lo pre-meditado y lo inesperado.

Posiblemente, esta concepción de la escritura suponga un escritor experto-escritor que nuestros estudiantes no suelen ser. Pero ser un escritor de este tipo sólo se logra... siéndolo. En este sentido, me atreveré a proponer tres aspectos a tener en cuenta que pueden orientar nuestra práctica en el aula y que, igual que toda experiencia, sin ofrecer garantías, pueden tener efectos en la dirección la vivencia de la escritura como experiencia.

En primer lugar, evitar la mistificación de la escritura (así como es necesario evitar la mistificación de la filosofía). Esto es importante porque la idea de la escritura como experiencia, como se dijo al comienzo, suele parecer una tarea que sólo unos pocos pueden asumir en virtud de su 'capacidad' o de tener una vida interior más rica o como se quiera describir la idea de la 'inspiración' (algo similar sucede con la filosofía, que parece ser una actividad de locos o de genios). Pero esta tarea amerita también una advertencia: si se busca esta desmitificación argumentando que todos podemos 'encontrar la inspiración en nosotros mismos', la experiencia se reduciría al 'mundo interior' y no contribuiría a producir sentido. Por eso, es necesario mostrar que la experiencia de la escritura es posible y accesible, no como introspección sino como apertura. Todos podemos emprender viajes de escritura que suspendan el barullo no porque nos encierren en sí mismos, sino porque abren una comunicación entre nosotros y el mundo, porque despejan un horizonte entre el afuera y el adentro, igual que la reflexión en diálogo cuando se hace filosofía en el aula.

En segundo lugar, no dejar de insistir sobre el esfuerzo que implica. Desde luego, la experiencia de la escritura tal como se la intenta describir aquí no es fácil, mejor dicho, exige al menos estar dispuesto a asumir el riesgo y el esfuerzo de hacer la experiencia. Pero, como todos suponemos que ya sabemos leer y escribir, esta exigencia sorprende -cuando no resulta enojosa y, lamentablemente, conduce a algunas personas a cerrarse a la posibilidad de la experiencia. Curiosamente, nadie cuestiona que un músico, un bailarín o un deportista deban entrenar y afrontar las exigencias propias de sus artes; pero sí se cuestionan el esfuerzo y la dedicación que requiere la escritura (y la reflexión filosófica). Que escribir un texto aceptable sea más accesible al común de las personas que tocar impecablemente una suite de Bach para *violoncello* o que hacer un pase de gol impecable, no significa que no requiera su esfuerzo. Retomando nuestro perfil del escritor expedicionario, a lo largo de su derrotero, el viajero se despertará más temprano que de costumbre, pasará largas jornadas bajo el sol o expuesto al frío (mucho más que en su vida cotidiana), sentirá dolor de piernas o se le ampollarán los pies; pero son dificultades que se asumen sin objeción como propias del viaje. Del mismo modo, la reescritura, el volver a empezar y el tiempo de lectura y de meditación, así como el esfuerzo del cuerpo quieto frente a la mesa y el de la actividad que coordina el pensamiento y las manos, son propios de la escritura. Por eso, insistir sobre el esfuerzo -y vivenciar su gratificación.

Por último, admitir que la experiencia de la escritura no depende de un método. En realidad, desprenderse de los métodos suele ser un aprendizaje más difícil para los docentes que para los alumnos. El método ofrece tranquilidad en lo que respecta a los resultados que se puedan obtener, ofrece confianza con respecto al éxito que se pueda alcanzar, contribuye a sostener una imagen de profesionalidad. Pero, también, el método puede ser un gesto vacío, un mero movimiento que se repite sin que logre producir el sentido de la acción. Por eso, y aun a riesgo de parecer un 'practicon', invitar a la experiencia exige despojarse de las certezas y de las garantías que prometen los métodos y abordar con seriedad y compromiso nuestro lugar como acompañantes de viaje -acompañantes con responsabilidad y con más kilometraje encima, pero acompañantes acompañados en viajes entrelazados pero singulares al mismo tiempo. Como docentes, lo más que podemos hacer es compartir la experiencia e invitar a los alumnos a emprender sus propios viajes. Tanto en la práctica de la filosofía como en la escritura, como propone Barthes:

...escribir, hoy en día, es constituirse en el centro del proceso de la palabra, es efectuar la escritura afectándose a sí mismo, es hacer coincidir acción y afección, es dejar al que escribe dentro de la escritura, no a título de sujeto psicológico [...] sino a título de agente de la acción (2009: 34-35).

Bibliografía

- Barthes, R. (1991[1960]). *Ecrivains et écrivains*. En *Essais critiques*. Paris: Seuil.
- (2003[1976]). *Escribir*. En *Variaciones sobre la escritura*. Barcelona: Paidós.
- (2009[1966]). *Escribir, ¿un verbo intransitivo?* En *El susurro del lenguaje*. Barcelona: Paidós.
- Cremer, Ph. y Lea, M. (2000). *Escribir en la Universidad*. Barcelona: Gedisa.
- Dewey, J. (1984[1958]). *Experience as Precarious and Stable*. En *The Philosophy of John Dewey. Vol I&II*. Chicago&London: The University of Chicago Press.
- (1984[1938]). *The Need of a Theory of Experience*. En *The Philosophy of John Dewey. Vol I&II*. Chicago&London: The University of Chicago Press.
- (1984[1938]). *Criteria of Experience*. En *The Philosophy of John Dewey. Vol I&II*. Chicago&London: The University of Chicago Press.
- (1984[1910]). *'Consciousness' and Experience*. En *The Philosophy of John Dewey. Vol I&II*. Chicago&London: The University of Chicago Press.
- James, W. (1955[1907]). *Pragmatism and Four Essays from The Meaning of Truth*. Cleveland-New York: Meridian Books.
- Larrosa, J. (2000). *Dar a leer, dar a pensar...*, quizá. Entre literatura y filosofía. En Waksman, V. y Kohan, W. (comps.) *Filosofía para niños. Discusiones y propuestas*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Lipman, M. Sharp, A., Oscanyan, F. (1980). *Philosophy in the Classroom*. Philadelphia: Temple University Press.
- Monlau, P. (1856). *Diccionario Etimológico de la Lengua Castellana*. Madrid: Imprenta y Esterotipia de M. Rivadeneyra.
- Musci, M. (2014). *Percepciones de alumnos universitarios sobre sus prácticas de lectura y escritura: géneros, propósitos, estrategias y dificultades*. En prensa.
- Pereira, A. (2011). *Algunos mitos en torno de la escritura*. En Albarrán, C. (comp.) *Cómo escriben los que escriben. La cocina del escritor*. México: FCE, 23-28.
- Sartori, G. (1999). *Homo Videns. La sociedad teledirigida*. Madrid: Taurus.
- Splitter, L. y Sharp, A. (1995). *Teaching for Better Thinking. The Classroom Community of Inquiry*. Melbourne: ACER.
- Waksman, V. y Kohan, W. (2000). *Filosofía con niños. Aportes para el trabajo en clase*. Buenos Aires: Novedades Educativas.

Andrea B. Pac es licenciada en Filosofía (Universidad de Buenos Aires), *master in Education* con concentración en Filosofía para Niños (Montclair State University), doctora en Filosofía sobre el concepto de *ingenium* en la filosofía de Spinoza (Universidad Nacional de Córdoba). Se desempeña como profesora adjunta ordinaria en la Universidad Nacional de la Patagonia Austral. En el área de argumentación participa actualmente en el proyecto de investigación en la UNPA "Qué y cómo se escribe y lee en la Universidad. Lógicas y modos de las culturas académicas" (29/A 282). Ha participado en congresos y ha publicado comunicaciones y traducciones en sus áreas de trabajo y formación.

LA TEMPORALIDAD EN LA ANIMACIÓN A LA LECTURA: OBSERVACIONES EN CONTEXTOS RURALES RUTEROS

Susana María Gómez

sunygomez@yahoo.com.ar

Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba
Córdoba - ARGENTINA

Resumen

Se desarrollarán aspectos relacionados con la percepción del tiempo en procesos de lectura mediados por experiencias de animación a la lectura en niñ@s en entornos rurales y semiurbanos. Se trabaja sobre la base de la noción de cronotopo bajtiniano, en la vinculación entre el cronotopo del lector y el de la obra literaria ofrecida (Bajtín). La observación etnográfica (Guber, otros) sirve de herramienta para reconocer en respuestas verbales o gráficas cómo el tiempo vital, en su consideración por la cultura en que los niñ@s se educan y socializan, es el referente semiótico (Verón, Frege) que facilita o dificulta comprender la temporalidad de los textos literarios "escritos para los niños". Estas observaciones son de fundamental importancia a la hora de diseñar estrategias de animación a la lectura literaria, por lo que se espera demostrar resultados que confirman esta presunción indagativa.

Palabras clave: cronotopo, lectura, animación a la lectura

*Lo que yo leo nunca es lo que tú lees.
(Gabriel Zaid, Leer)*

*Biografía:
Con el lápiz del trompo
El niño escribe sobre el polvo
La historia de su vida.
(Triunfo Arciniegas)*

Leer implica ese tiempo que la cultura occidental de la modernidad establece como el retiro del mundo, ese aislamiento en que el individuo se sumerge en los límites que establece lo escrito. Ha sido así durante centurias y es conocida la imagen de una persona sentada, ajena a todo, con un libro en la mano. Mi primera proposición consiste en interrogar acerca de la animación a la lectura como práctica compartida, en que el aislamiento del sujeto nunca es un alejamiento en el tiempo. El libro, por caso, establece un lugar en la cultura, sitúa al individuo en relación con la comunicación que el cuerpo cumple al estar-ahí en el tiempo. En cuanto objeto material, el libro o el texto escrito –las formas de la impresión no establecen diferencias en este aspecto- se instituyen como sustento del discurrir del sentido constituido por el lector, y con ello tal ubicuidad del cuerpo lo es también en el tiempo de la comunicación –diálogo entre el sí mismo y el otro que “sale” en el libro. Umberto Eco (1987) señala en su *Lector in fabula* que este es un “mecanismo perezoso” a la espera de la conformidad de su lector para dar fe (acto fiduciario) de aquello que se crea o se establece en la escritura. Así, la temporalidad literaria se crea como *ex nihilo* (de la nada) cada vez.

Leemos literatura, libro en mano, en una dualidad del tiempo: el tiempo que transcurre y la temporalidad como capacidad de ser-en –el tiempo mientras leemos. Una novela nos suspende en una época otra, cual si tuviéramos un *déjà vu* (“estamos como idos”, decimos), un cuento narrado nos arrastra

velozmente a sus anticipaciones urgentes, un álbum nos pone en el umbral de lo que es/está –el tiempo siempre en presente de la visión de la imagen- y aquellos otros tiempos del relato (aún en imágenes) que se suceden (una tras otra) al pasar las páginas.

Solemos pensar el tiempo en 1) momentos (presente, pasado, futuro), 2) lapsos o etapas (de corta, mediana o larga duración), 3) dominios que estructuran el tiempo (horarios, agendas, trabajo, familia) y 4) medidas (día, hora, segundos). Immanuel Kant (1789[2005]) traza estos dominios en el marco de la crítica de la razón, que la cultura posterior en la modernidad dejara establecido como “órdenes” del vivir y del ser. Los cambios tecnológicos hoy permiten discutir estas ideas acompañando nuevos sentidos –y la percepción del tiempo- dados por la simultaneidad, la virtualidad, la velocidad (de navegación web y de los instrumentos), y la irrevocabilidad de procesos sociales que se guían por modelos de percepción nuevos (las redes sociales causan movimientos a gran escala, por ejemplo, mientras se sigue leyendo en libros con la demorada necesidad del goce de la palabra)

Por otra parte Heidegger (en el siglo XX entreguerras europeas) señala tres formas de pensarlo: a) el “tiempo para la muerte” existencial e individual, inexorablemente humano, b) el tiempo histórico, en lo que acontece a lo social, al otro que comparte el mundo y c) el tiempo ordinario (orden: el mundo del ser). Además, consideremos las tensiones entre el nivel político (macro) del tiempo, un nivel de las interacciones (medio) y un tercero, de las significaciones temporales. El tiempo cosmológico que recuerda a la diferencia en la doxa griega entre el tiempo de la naturaleza (de la *physis*) y el tiempo humano, construido culturalmente (la *thesei* o *thesis*, convenido) (Dubar, 2009)

Cada acontecimiento de lectura interviene en la vida del individuo desde su conciencia semiótica. Esto es, en el interrogante de mi segunda proposición: qué significan las cosas, cómo ha de leerse el mundo símil o *análogon* a la palabra, qué objetos simbólicos pueblan la mente de un lector en el *mientras que* se lee. Esta conciencia, es una acción constante porque la cultura es compleja en su dinamismo de presencia/cambio (estás o no estás) pero a la vez semiósfera –entretrejida en sus factores constituyentes. Iuri Lotman nos propone este concepto, nacido de lecturas sobre la biología para señalar:

Se puede considerar el universo semiótico como un conjunto de distintos textos y de lenguajes cerrados unos con respecto a otros. Entonces todo el edificio tendrá el aspecto de estar constituido de distintos ladrillos. Sin embargo, parece más fructífero acercamiento contrario: todo el espacio semiótico puede ser considerado como un mecanismo único (si no como un organismo) (Lotman, 1992: 24).

Tomo esta perspectiva lotmaniana al reconocer que a) la cultura es resultante de procesos semióticos en que los individuos nos movemos, como parte de un organismo vivo, que cambia y se fortalece en tanto hay intercambios, en la medida en que generamos traducciones entre lenguajes en las fronteras entre lo externo y lo interno a ella (todos, incluso los niños, somos intérpretes y traductores de lenguajes: cuerpo-voz, voz-imagen, lengua-movimiento, pasiones-gestos). Y b) que la semiósfera es a la cultura lo que los textos son a la significación que vive en ellos. Cultura dotada de una memoria que administra los mecanismos por los cuales se mantiene /muta a la vez diacrónicamente. Historizar la cultura es un imponderable, tanto como comprender los actos lectores.

Así también, afirmamos con Lotman que: “La diversidad interna de la semiósfera presupone la integralidad de ésta. Las partes no entran en el todo como detalles mecánicos, sino como órganos de un organismo” (1974: 32), esto es, la pluralidad memorística de la propia cultura radica en esta “integralidad” dinámica. Memoria no entendida como reservorio del pasado, sino como alimento y energía que mueve al sentido en la semiósfera, cuyas manifestaciones sociales son plurales pero infinitas y sus manifestaciones materiales se autorregulan desde la sociedad, sus épocas, sus capacidades (una vez no hubo libros, una vez no hubo artículos en PDF o videos interactivos, sin embargo, siempre hubo formas y más formas de relatar *lo que me pasó*).

Se preguntarán por qué incorporar esta semiótica en la exposición sobre animación a la lectura en niños en entornos rurales de ruta, en que las propuestas de acciones -sus escenas lectoras y escenarios de literatura- devienen un problema de temporalidades en tensión. Las nociones de la teoría literaria, así como de la filosofía del tiempo, nos han permitido realizar observaciones de las prácticas que se realizan en la animación a la lectura como ejercicio de la destinación de oportunidades de leer en tres sitios conectados entre sí por una ruta provincial en Córdoba y por la pobreza, la carencia de oportunidades y la onfandad en muchos aspectos. Por otro lado Lotman –no por nada un emigrado, un exiliado que *ha perdido todo*- nos acerca a estas dos nociones clave, semiósfera y cultura, entendidas ambas en su tercer concepto vinculante: memoria cultural/memoria futura de la experiencia literaria. Los niños y niñas que reciben las

acciones de animación a la lectura responden como infantes a los mandatos de la moratoria vital en términos de memorias sociales, cuyos textos semiotizan la presencia de la literatura en sí, la marcan con momento en la temporalidad de la vida y, finalmente la aseveran para la transmisión de valores y significados que en primer lugar parten del “sí mismos” que leen y culminan en la solidaria comunidad de intérpretes de su cultura.

Esta mirada en términos de semiósfera, cultura y memoria, permite considerar al tiempo en su carácter dual de partición (medición, línea del tiempo) y estatuto temporal del acontecer del sujeto (yo soy mi tiempo).

Tres escenas como realización de los interrogantes.

El proyecto “Animar a leer en Punilla” (SEU, UNC: Scerbo/Daveloza) del cual soy directora, se concretó este año en tres espacios que se continúan en la ruta a Cosquín: La Escuela “Amadeo Sabattini” (multigrado, 30 niños), la Escuela Albergue “Alberto Maggi” (niños y niñas que habitan de lunes a viernes en la escuela, cerca de 45) ambos en San Roque y el Merendero Comunitario del Instituto Ntra. Señora del Rosario de Biale Massé (con una población inestable de 20 a 25 niños/as).¹

La perspectiva de trabajo involucró crear oportunidades de lectura literaria en entornos superadores de contextos de carencia, sosteniéndonos en la capacidad de juego y de autorregulación de los niños y niñas (algunos adolescentes) como comunidad, así como en la propuesta de acciones de animación a la lectura centradas en el disfrute del libro en las condiciones de vida o escolaridad de ellos. Pensamos en una infancia que es sujeto de sus derechos, los establece frente al adulto de manera creativa y en un concepto de sustentabilidad de la experiencia con el libro que los animadores motivamos en el respeto de sus identidades. El equipo se integró con el proyecto de RASTRO DE LETRAS, estudiantes y graduados recientes en Letras, con un sistema de relevos en visitas de tal manera que los niños tuvieran conocimiento del grupo y los docentes/cuidadores pudiesen observar el trabajo para capacitarse en la experiencia de cada jornada. El corpus de libros literarios involucraba temas y tópicos que reunía juego y lectura, reservando siempre el espacio de lectura individual o “cada niño con un libro” de una biblioteca ambulante diversa en títulos y formatos, géneros.

Describiré, en el tema que me interesa desarrollar, tres escenas de lectura que servirán como apoyatura para plantear cómo la consideración del tiempo como problema es inherente a la animación a la lectura. Hablamos de una reflexión acerca del concepto de tiempo, no de la partición de horas, como fue indicado, ni de lapsos. Es importante que recordemos eso.

Escena 1 Poesía: (el goce de la lengua, el agua es madre de todas las palabras)

La actividad se desarrolla luego de leer un libro álbum sobre un niño que encuentra una extraña cámara fotográfica en la playa, accede a un mundo submarino singular y a extrañas fotos. El corpus posterior se guía por textos “con el tema del mar y del agua”, en que se invita a los niños y niñas a atar en peces de diferentes materiales “qué encontramos en el fondo del agua”. La escuela balconea al lago San Roque, colgamos los peces con sus tiritas escritas en el enrejado del balcón, “como si estuvieran nadando en el agua”. Jugamos, como dice Jean Marie Schaeffer: en un fingimiento lúdico compartido, a través del cual actuamos sobre el mundo conocido para de-conocerlo creativamente.

Una niña quiere leer unos poemas acaparando el libro, preadolescente. Se los aprende casi de memoria, pide a la animadora -adulta- leerlos en voz alta. En la rueda de cierre, todos le escuchan -alguno jugando por ahí- algunos poemas, mientras otro dúo de animadora-lectora repiten adivinanzas sobre el agua. Esta niña/púber lee a medias con la animadora uno de los poemas de *Poemas de Alta mar* de Canela, con ilustraciones de Cecilia Afonso Estévez.

Pensamos la poesía en su condición de extrañamiento con respecto a una noción: el tiempo en que se escribe un deseo de encuentro bajo el agua es la preparación para un devenir poético dado por una suspensión del *bios* (vida) del individuo como transcurso a la obtención de la propia voz que quiere leer. Me pregunto en principio: ¿cuándo ha sucedido qué cosa para que esta niña acceda al goce de la palabra si en la escolaridad no lo tiene, lo niega o lo rechaza? Si contamos el orden temporal, hablaríamos de un irrelevante paso de una hora y media en que se compartió con otros una mesa de libros, se varió de

¹Secretaría de Extensión Universitaria, UN Córdoba, Becas de Extensión 2012-2013. El departamento Punilla se encuentra al oeste de la ciudad de Córdoba, en zona serrana. Los pueblos se colocan al lado de la ruta 38. Biale Massé y San Roque están al inicio del recorrido turístico. Por ello son de baja población, con problemas sociales y ausencia de recursos culturales importantes. Las escuelas tienen calificación de “rurales”.

ejemplar, se conversó y dejó pasar alguna lectura posible. Es el tiempo de la escolaridad, de lo cotidiano en la rutina que instituye la percepción “normada” de las horas de clase, sus horarios frente a la construcción de un sí mismo en la transformación de la luz en el día, en la sombra de las sierras. ¿Y si no hubiera hablado? Compongo entonces otra respuesta: lo previo —cómo *dar vida, animar*— antecede a la lectura un trabajo manual (elegir un pececito, colgarle su papel, atarlo al balcón) donde la elección define el proceso. Entonces, al obtener la posibilidad de elegir, y mientras tanto se construye la idea del mar como lago, lo extraño y lo cotidiano se funden, el individuo vive un tiempo que es dual: afuera el devenir de los actos establecidos, hacia adentro el estar-ahí del yo soy en mi tiempo. Por eso la voz emerge como alternativa a vincular ambas dimensiones: *physei* (naturaleza como estado permanente del bios “que crece”) y *thesei* (lo convenido de las horas del día en el momento indicado, la pauta del *ahora vamos a...*) para leer en voz alta. Han pasado solo dos horas, en el proceso de recuperación del sí mismo en voz propia que crece y salta a la adolescencia: soy, tengo voz, quiero leer sola el poema con la mujer adulta que me invitó a compartir la palabra. No importa que hayamos sido cuatro mujeres adultas quienes estuvimos allí, ya no es la biografía de cada quien sino el sujeto lo que acontece: mujer que lee.

Escena 2 juego: sospecha y despliegue del sujeto (espacios físicos temporalizados por la orfandad)

Los niños ingresan en grupos, las cuidadoras les regulan el día a día, en una escuela hogar en que los niños y niñas viven durante la semana. Horas cortadas por cambios de rutina o mejor dicho, por una rutina cuyos cambios se “normativizan” en la burocracia del vivir juntos en una institución. Y sin embargo, la niñez.

Lo que percibimos como animadores a la lectura es el espacio asignado para la actividad: es un recibidor, una especie de gran atrio intermedio entre el exterior y el comedor, a cuyos costados derivan pasillos con puertas (dirección, ingreso al patio cuadrado al que dan los dormitorios, dependencias de servicios y cocina). Mesas largas con bancos nos reciben. Los niños y niñas ingresan como quien está en su casa, ante la mirada —siempre por detrás— de adultos que los “cuidan”. Las actividades se desarrollan en una frontera invisible imposible de franquear: el comedor. No hay permisos de paso para los animadores (creo que nunca fuimos al baño ahí ni pedimos agua para el mate), quienes nos resignamos a ocupar el recibidor vidriado como si fuera el espacio más pertinente: vacío de objetos, algún friso alusivo a alguna fecha patria, una vitrina cerrada con materiales escolares y libros fuera del alcance de los niños que, sin embargo los ven día a día. Mientras, los cuidadores toman su té en una mesa con mantel, lejos de los niños y a sus espaldas, sólo esporádicamente algunas cuidadoras se acercan, miran pero no participan.

Jugamos con una montaña de libros, hay que verlos, girar, buscar uno. Llevarse para leerlo, pero en realidad hojean rápidamente, y con la misma velocidad de un instante del ojo que se posa en una imagen como si esta volara, abandonan para buscar otro. Luego del rato de lectura personal, que deviene en compartida por goce del otro niño o niña con quien se convive (nos preguntamos con Barthes ¿cómo vivir juntos?), elegimos uno para leer todos. En atención a los pequeños optamos por *Los botones del elefante*, en que un animal “con botones” contiene otro. Aquí se separan las edades, en el grupo de los “más grandes” (de 10 en adelante) muchos no saben leer bien todavía por cosas del destino pero también de la dureza de la vida. Lectura que apenas se sostiene por la anticipación y por el recurrente interrogante: ¿tiene botones?, ¿qué hay detrás/adentro de los botones?, devenido en ¿cómo cambia, cuándo cambia, es el mismo o es otro, qué animal es/está siendo? Alguien quiere mostrarle, repetir el juego, con otro niño o niña. Entonces, ya no se trata del leer por sí mismo, sino el mostrar leer lo que resulta del juego: soy quien está detrás de mis botones, pero no soy yo porque detrás/adentro de mí hay un otro que a su vez tiene... botones para abrir!

Puedo situarme en dos ideas básicas de reflexión: la sucesión en tanto consecutividad franquea la frontera de la percepción visual sin palabras. Envoltorios del ser, envoltorios del leer al infinito. Y mientras tanto, cada ser-ahí es un presente que, sin el libro, se prolonga a la reflexión sobre el yo. Y en segundo lugar, uso la cronotopía (Bajtín) como cruce de tiempo/espacio en el argumento novelesco o de una historia ante la necesidad de considerar la circunstancia del umbral, el recibidor donde trabajamos. Cronotopo como ese lugar temporalizado y ese tiempo espacializado pero también llevando la noción a *Los botones del elefante* nos remite a la vida en sociedad: el umbral. Sólo estamos en un paso intermedio, ya que cambiaremos. Y vivir en la escuela albergue es habitar adentro de un recinto con botones. Allí estamos, ese es el umbral en que la institucionalización de la niñez nos ha colocado para resistir al embate emancipatorio de la lectura libertaria, en principio, con respecto a las condiciones de existencia. El sujeto (el héroe en el umbral) se pregunta por su tiempo, por su ser en el tiempo memorístico que necesita

constituir para erigir su palabra valorativa al afuera, al otro, al futuro (¿quién seré cuando ya no viva en un albergue?). Con Bajtin, pensamos ese “gran tiempo” del sentido en la memoria cultural que los cronotopos materializan en argumentos novelescos o en historias relatadas. No basta con un tiempo histórico “real”, sino que es un tiempo que se conflictúa, que entra en crisis junto con el sujeto dada la existencia de una vida humana irremediablemente marcada por el devenir. Por eso pienso en ese recibidor como el umbral que cronotopiza la lectura, en una conciencia del tiempo que los animadores sostenemos junto al libro, en la mano. En el caso anterior era el balcón (metáfora de lo que se sostiene frágilmente para posarse poco tiempo frente a una altura o “accidente del terreno), en este es el recibidor/umbral de oportunidades en que la cotidianeidad es interrumpida por estos que vienen a traer otro tiempo/espacio al infinito uno dentro del otro. Como toda niñez, como toda literatura.

Escena 3: dame una palabra y te daré el tiempo entero (la demora y la pausa extensa como articulación social de la memoria)

Finalmente, en el Merendero nos encontramos con una situación diferente: los niños y niñas asisten voluntariamente dos veces por semana a merendar y a recibir juegos, apoyo escolar, a veces ropa y sobre todo socialización. Es un centro comunitario confesional católico, lo cual solo es pertinente a las prácticas y a una manera de hablar sobre sí, sobre el otro/prójimo desde la creencia.

Tenemos un problema con ese lugar, como animadores, ya que la inestabilidad del grupo y su acostumbrado desorden nos esquivan las más detalladas actividades. Sin embargo, se lee. La preparación de la merienda induce al juego: fichas o canicas, juego de manos las niñas, charlas y comentarios jocosos. La lectura en voz alta en rueda y con preguntas al público del libro de Istvanch *¿Has visto?*, motiva a invitarlos a dibujar en papeles glasé *lo que ven*. Hallamos dos circunstancias que exceden el concepto del tiempo entendido en su duración (lapso, etapas, procesos de aprendizaje).

La primera es el uso del color como llamado a la percepción, a recordar qué “cosa” me gusta más de ese color. Alguien pone, zanahorias al naranja y dice luego: tengo ropa con tiritas anaranjadas. Otra elige la flor roja, quien más allá la nube celeste, o por ahí el negro como la noche. Colocar la palabra que indica eso que se dibuja porque se ve *en el color* y no *de ese color*, es el desafío convocante del juego. Estamos ante el color como indicador de lo que las cosas son, su sentido deviene palabra-símbolo que, como sabemos, es el tipo de signo marcado por la ley de la convención, de la connivencia. Algunos no escriben, otro no dibuja siquiera (no es la primera vez que nos ocurre) sino que raya el reverso con el color del anverso. Es pequeño, pero no se trata de la edad (una marca del tiempo que se lleva vivido) sino de la carencia de aprendizajes en la representación, simbólica, que es un dibujo. El signo del signo que lleva a un color que significa ofrece la alternativa de la síntesis: esto que es –su color- es una permanencia, un estar-ahí de las cosas que el sujeto temporaliza afectado por su propio ser en devenir. Minutos que pasan, palabras que surgen para señalarmos la relatividad de la edad, de lo vivido como circunstancia (niños mayores apenas leen, algunos pequeños reciben en la oralidad el texto hecho *para ser leído en voz alta sin imágenes*. Pero en el tiempo está el color, marca de la memoria cultural en el aprendizaje del ojo: leo porque por centurias la humanidad aprendió a leer, mi cultura instituye en la escuela la normativa de ser con el otro porque sé leer. Compartir se vuelve entonces un acto en la semiósfera en que la autorregulación de los valores culturales – el color, sus significados por las cosas- son memorias transmitidas en texto a voz.

En segundo lugar, más brevemente, señalaré un detalle no menor: la lectura se hace en el patio, pero el atardecer intempestivo del invierno oscurece la luz. Debemos ingresar a reconocer-nos en la nueva luz de la noche que da cobijo con unas lamparitas. Me pregunto si la animación a la lectura ha considerado alguna vez esta circunstancia como reencuentro con lo biológico de un ojo que debe acostumbrarse a los cambios de luz. A fin de cuentas, el color es luz (física básica) en cuyos espectros habitamos como quien habita el tiempo. El Merendero entonces se constituye como el espacio en que los niños y niñas asisten en la búsqueda de la luz (física, metáfora) que el juego con la palabra les ofrece como alternativa a una vida en carencias de casa estable, de cena todos los días, de abrigo y de regularidad.

Como cierre quisiera recuperar las proposiciones iniciales para sintetizar que la animación a la lectura está permitiendo reconocer el tiempo (su concepto filosófico nos ayuda) como categoría de pensamiento de las acciones y de los sujetos, así como de procesos de recuperación en que la semiósfera actúa como un motor continuo: animar a leer implica siempre simbolizar el devenir, el ser-ahí y la permanencia en prospectiva (procesos, crecimientos, advenir de sentidos sociales). También propone al niño/niña (la niñez como sujeto de derechos) la cronotopía (la cultura que ve en la niñez una moratoria vital) del héroe en el umbral de su propio relato de vida: yo pienso y yo soy, entidades a las que apenas separa la línea del

tiempo. La lectura literaria, por su parte, genera la introspección de esta temporalidad del sí mismo como otro, del diálogo interno en los discursos que cada hablante (todos lo somos) establece con su tiempo/memoria cultural. La literatura regala el lenguaje plural y el poliglotismo de la cultura le ofrece la diversidad semiótica que los niños han de conocer en la experiencia literaria: ¿cómo pasar de la glosolalia lectora –el silabeo– a la lectura atravesada por el decir del cuerpo, de la voz que discursiviza la temporalidad como devenir.

El tiempo del animador, el tiempo de las representaciones. Leer es hacer tiempo, darle al tiempo su lugar cronotopizado (Bajtín) para que el sujeto sea/piense. Se piense.

Bibliografía

- Deleuze, G. (1978 [2008]). *Kant y el tiempo*. Buenos Aires: Cactus.
- Dubar, C. (2008). «Temporalité, temporalités: philosophie et sciences sociales» *Temporalités* [On line]
Disponible en <http://temporalites.revues.org/137>
- Eco, U. (1987). *Lector in fabula*. Barcelona: Lumen.
- Kant, I. (1789 [2005]). *Crítica de la razón pura*. Madrid: Taurus.
- Lotman, I. (1974 [1999]). *Semiósfera I*. Barcelona: Lumen.
- Schaeffer, J.-M. (2002) *¿Por qué la ficción?* Madrid: Lengua de Trapo.

Susana Gómez es doctora en Letras, fundadora del Programa en Promoción y Animación a la Lectura y a la Escritura (PROPALÉ) en la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Nacional de Córdoba, donde enseña Teoría Literaria. Ha publicado libros y artículos sobre lectura, es especialista en Literatura Infantil y Juvenil. Es responsable del Fondo Julio Cortázar en la Universidad de Poitiers, Francia.

HACIA UN PLAN PARA LA PROMOCIÓN DE LA LECTURA. ¿DE DÓNDE PARTIR? ¿DE QUÉ MODO SE INCORPORAN A UNA COMUNIDAD?

Nuria Virginia Soler Méndez
nuryvsm@hotmail.com
Departamento de Lenguas
Universidad Nacional de Río Cuarto
Río Cuarto – ARGENTINA

“Sociedades poco acostumbradas a la lectura se quedan mucho más vulnerables y expuestas. Acercarles a los niños buenos textos es también un modo de fortalecer defensas y cuidar el futuro.”¹

Resumen

El presente trabajo tiene por objetivo describir un proyecto de investigación llevado a cabo por docentes del Departamento de Lenguas de la Universidad Nacional de Río Cuarto subsidiado por la Secretaría de Ciencia y Técnica. Dicho proyecto representa la continuación de trabajos de investigación y transferencia sobre promoción y animación hacia la lectura en ámbitos de educación formal y no-formal. Conscientes de la importancia de la lectura y el libro no sólo como fuentes de conocimiento, sino también como medio de crecimiento personal, el proyecto de investigación tiene como principal objetivo *el estudio cualitativo de los hábitos de lectura de las personas en condiciones de riesgo social con el propósito de delinear propuestas para futuros planes de lectura*. Partimos de la premisa que instalar prácticas de lectura no es una tarea fácil. Es necesario contextualizar dichas prácticas, es decir, conocer y describir el entorno lector, descubrir las representaciones acerca de la lectura, elaborar conclusiones acerca de la relación comunidad/lectura y familiarizarse con las características distintivas de los diferentes grupos que componen la comunidad, para así poder formular futuras intervenciones a través de proyectos (conjuntos de actividades y estrategias) acordes con su cultura y el estilo de vida. Para esto, se implementó una prueba piloto en forma de encuesta a docentes, jóvenes y niños pertenecientes a centros comunitarios y establecimientos educativos. En este trabajo se presentarán resultados parciales de dichas encuestas.

Palabras clave: lectura - promoción de la lectura - inclusión social

Introducción

Desde hace ya varios años en la Universidad Nacional de Río Cuarto, un grupo de docentes e investigadores del Departamento de Lenguas, particularmente del Profesorado y Licenciatura en Inglés y docentes de Lengua y Literatura y Profesorado en Francés, vienen investigando sobre la importancia de la lectura y la literatura en la enseñanza de niños y jóvenes. Este grupo de profesores han dedicado sus investigaciones a temas tales como: la literatura en el aula, criterios de selección de textos literarios de calidad, actividades en la biblioteca como recurso didáctico y espacio de promoción de la lectura, lectura y escritura creativa, promoción e incentivación a la lectura, la narración oral y las representaciones de los docentes acerca de la enseñanza de la literatura. Estas investigaciones se han documentado en

¹Ana María Machado en “*Derecho de ellos y deber nuestro*” (2009: 30)

publicaciones de libros, capítulos de libros, artículos en revistas, manuales de cátedra y en exposiciones en diferentes encuentros científico-académicos en nuestro país y en el extranjero; también se han enriquecido a través de la formación docente continua, y los resultados de dichas investigaciones se han hecho evidentes en la organización de proyectos áulicos e institucionales, y en la implementación de proyectos de formación continua y de posgrado. Sistemáticamente, hemos trabajado con el propósito de fomentar la lectura en el nivel universitario y en otros niveles. A pesar de algunos obstáculos que han tenido que sortearse,² distintas propuestas se han llevado a cabo con el fin de vigorizar el desarrollo de lectores autónomos y de la promoción de la lectura. Este trabajo nace como resultado de un proyecto de prácticas sociocomunitarias denominado «Programa de Apoyo para la Reorganización de la Biblioteca Mariano Moreno: propuestas de actividades de promoción y animación» aprobado por la Facultad de Ciencias Humanas y subsidiado por la secretaría de Ciencia y Técnica de la UNRC. Este proyecto tenía como principal objetivo lograr una *articulación entre la docencia universitaria y la comunidad mediante la incorporación al currículo de actividades socioeducativas*. Dentro del marco de la cátedra Literatura Infantil y Juvenil del Profesorado y Licenciatura en Inglés, se impulsaron distintas actividades en las que los alumnos, además de aprender teóricamente sobre conceptos tales como la importancia de la lectura y los modos de fomentarla en ámbitos formales y no formales participaron de actividades de promoción y concientización sobre instituciones como las bibliotecas públicas que, como es de conocimiento general, son instrumentos de formación y transformación de una sociedad. Tal es así que se hace imposible concebir una sociedad sin libros o sin educación, ya que ambos se convierten en un medio imprescindible para dignificar y mejorar la calidad de vida de los ciudadanos. A pesar de todos estos fundamentos teóricos, se sabe que hoy en día más y más bibliotecas se están deteriorando, estantes que se están empolvando y libros que están quedando desterrados, en el olvido. Análogamente, como bien lo expone la especialista colombiana Silvia Castrillón cuando describe la situación de estas instituciones, ella concluye que las bibliotecas “han sido víctimas eternas del olvido, la incompreensión, y el descuido” y que “deberían estar en lugares prioritarios dentro de cualquier agenda de gobierno que pretenda elevar la calidad de la participación ciudadana y permitir el ejercicio pleno de la democracia” (1999: 39-47). En efecto, esto fue lo que pasó con la Biblioteca Popular Mariano Moreno situada en el centro de la ciudad de Río Cuarto. Esta institución necesitaba un cambio radical en su funcionamiento y organización, y gracias al compromiso de docentes y alumnos universitarios, hoy se está recuperando poco a poco, junto con el apoyo que recibe de más socios afiliados. Junto con nuestro equipo de investigación considerábamos que era necesario que la literatura encontrara un lugar de privilegio en nuestra ciudad ya que es por excelencia en un espacio de transgresión y liberación. Como lo diría Graciela Montes (2001), se debían generar “ocasiones para la lectura”. Las bibliotecas populares son epicentros de inclusión social ya que proveen a la comunidad de oportunidades de acceder a los libros, particularmente, a aquellos sectores más vulnerables de nuestra sociedad. Si se parte de la premisa de que el leer es un derecho y una práctica inherente a todo ser humano y de que la literatura es para todos, no se le puede negar a nadie el placer de leer, y es por esto que se hace imprescindible garantizar el acceso a una mejor educación y a la lectura para todos. Y como docentes e investigadores de la universidad realmente abogamos por una universidad con un rol activo en la creación de ciudadanos activos y en la formación de lectores autónomos capaces de participar creativa, imaginativa, y críticamente poniendo su sello identitario como individuos y como comunidad. Este primer paso de trabajo sociocomunitario ayudó a los alumnos no sólo a desarrollarse académicamente sino también a tomar conciencia social de su rol como mediadores de la educación y la promoción de la lectura. Así como también nos ayudó en nuestra investigación a empaparnos del contexto social y cultural en donde se dan (o se deberían dar) dichas prácticas, nos ayudó a captar, conocer y ser capaces de delinear el entorno lector en el cual íbamos a desarrollar nuestro proyecto de investigación. En este artículo se delimitará como punto de partida un marco teórico que sustentó el trabajo de investigación y también contribuyó a delimitar los pasos a seguir. También se presentarán la hipótesis y los objetivos de dicho trabajo y los pasos que se siguieron en la recolección de datos de la prueba piloto, la cual arrojó datos muy interesantes a pesar de ser el primer esbozo como instrumento para recabar datos. Luego, se exhibirán los primeros resultados que arrojó esta primera encuesta piloto; y, finalmente, se derivarán algunas conclusiones generales que se pudieron interpretar en el análisis de dichos datos.

²Es importante destacar que los integrantes del equipo de investigación pertenecen a diferentes Departamentos de la Facultad: Profesorado de Nivel Inicial, Profesorado de Inglés y Tecnicatura en Lenguas lo cual trae aparejado un buen trabajo interdisciplinario. Sin embargo, a menudo se presentan dificultades en cuanto a la cantidad de personas abocadas a los diferentes proyectos de lectura, más aún, si se considera que sólo existen dos cátedras de Literatura Infantil y Juvenil en toda la Universidad.

Avanzando hacia un plan de lectura: estableciendo un marco teórico

Nuestro equipo de investigación concibe la lectura como un proceso de interacción entre texto y lector. Es por esta razón que estamos de acuerdo en que se requiere de actos sistemáticos, conscientes, críticos, reflexivos y mediadores de la cultura para inculcar el amor por la lectura y cambiar aquellas representaciones que no son positivas para fomentarla. Michel Petit considera que: "...todo el mundo [tiene] derecho a apropiarse de la cultura escrita, y [...] verse privado de ella expone a una marginación todavía mayor" (Petit, 2009:32). Esta autora también sostiene que:

... apropiándose de los textos [...] hay niños, adolescentes, mujeres, hombres que elaboran un espacio de libertad a partir del cual pueden darle sentido a sus vidas, y encontrar, o volver a encontrar la energía para escapar de los callejones sin salida en los que estaban bloqueados (2008: 31).

Desde nuestra perspectiva, compartimos esta visión con esta renombrada especialista ya que creemos que verdaderamente la lectura es una herramienta propicia para que todo ser humano pueda ser libre física, emocional, e intelectualmente. Los libros no sólo son fuente de conocimiento, sino que también son herramientas para moldear lectores autónomos con la capacidad de juzgar, resignificar, construir y transformar el mundo que los rodea. Pero tal vez su función más importante es la de facilitar el proceso para poder dar sentido y explicar la realidad circundante, para poner en palabras nuestra propia historia, y la del grupo y/o comunidad a la que pertenecemos, y así poder respetar las diferencias y convivir en un espacio de respeto y tolerancia. "Promover la lectura es una contribución a la consolidación del carácter dialogante de la lengua y avanzar en la construcción de una sociedad fundada en la convivencia y el respeto mutuo." (Piñón en Salvi, 2005: 10)

Como Petit, creemos que si no se llevan a cabo actividades que promuevan la lectura en una comunidad (o en algunos de sus sectores) se está expropiando a esos sectores de un rico patrimonio cultural y se los está marginando. En nuestra ciudad, se observa esta ausencia de instancias en donde se realicen experiencias de lectura y esto nos provocó a pensar alternativas para tratar de transformarlas en prácticas frecuentes y contextualizadas especialmente en contextos desfavorecidos en nuestra sociedad. Por supuesto que implementar prácticas de lectura no es tarea fácil, por el contrario, supone "complejos procesos culturales, pedagógicos y cognitivos..." (Bombini, 2009: 46). El gran desafío es que en nuestra ciudad no existen prácticas sistematizadas de lectura o un plan de lectura que regule a todas las instituciones que imparten educación y promueven la lectura, sí hay planes provinciales y nacionales pero como comunidad creemos que es necesario establecer acuerdos comunes, y coordinar aquello que está diseñado y propuesto para una sociedad como nación y como provincia, y desarrollar nuevas estrategias para "mejorar la enseñanza de la lectura y volver a posicionar espacios, libros y prácticas concretas de lectura en la escuela, en la familia, en la sociedad tendientes a sembrar el deseo de leer",³ como bien lo establece el Plan Nacional de Lectura propuesto en Argentina. Todo esto, partiendo de las necesidades particulares de nuestra comunidad. Por este motivo, era importante que a través de encuestas hiciéramos un seguimiento para poder describir el entorno lector, descubrir aquellas representaciones que tienen tanto docentes como alumnos acerca del acto de leer, para poder dar respuesta a estas necesidades, y proponer futuras intervenciones acordes a una cultura, a un estilo de vida en particular. No es apropiado ni conveniente imponer lecturas o pretender homogeneizar lectores (Castedo, 2005: 8). La escritora Graciela Montes propone que es fundamental:

Preguntarse por el lugar social de la lectura, preguntarse de qué se está hablando cuando se habla de lectura, ¿cómo circula la lectura en esta sociedad, de qué manera entran en contacto lector con lector, lectura con lectura? ¿Cuáles son los circuitos? ¿Quiénes los incluidos y quiénes los excluidos? (2004: 15).

Es por esto que nuestro primer paso era hacer un diagnóstico tratando de identificar rasgos identitarios: intereses, rutinas de vida, contexto sociocultural, creencias, costumbres, patrimonio cultural para así lograr que todo proyecto de lectura a futuro fuese capaz de integrarse y aplicarse en distintas instituciones de una misma comunidad y se transformen en acciones constantes con el compromiso de todos los integrantes de dicha comunidad.

³Ministerio de Educación de la Nación. Plan Nacional de Lectura. [página web] Recuperado de: http://planlectura.educ.ar/acerca_de/

Se partió de la hipótesis de que si se investiga acerca de la relación lector/literatura, los modos en que circulan los libros, la posibilidad de acceder a la lectura, las representaciones que tienen los individuos acerca de la lectura en los sectores más vulnerables de nuestra ciudad, las políticas de acceso a los libros, se podrán delinear estrategias más certeras para la elaboración de proyectos institucionales de promoción de lectura que tengan como su fin más relevante la inclusión social y el despertar o recobrar el amor por la lectura. Compartimos esta visión con Sergio Andricain, especialista en lectura, cuando dice en su artículo "Espacios para la promoción de la lectura":

La promoción de la lectura [entendida] como la ejecución de un conjunto de acciones sucesivas y sistemáticas, de diversa naturaleza, encaminadas todas a despertar o fortalecer el interés por los materiales de lectura y su utilización cotidiana, no sólo como instrumentos informativos o educativos, sino como fuentes de entretenimiento y placer. (1997: 38-39)

Dentro de nuestros objetivos generales pretendíamos: (1) describir el entorno lector (posibilidades y hábitos de lectura, circulación de los libros, etc.) de las personas en condiciones de riesgo social en el contexto de once centros comunitarios de la ciudad de Río Cuarto; y (2) elaborar conclusiones acerca de la relación comunidad-lectura en el contexto de los centros comunitarios como base para la propuesta de un futuro plan de promoción de lectura con estrategias que favorezcan una mayor circulación y acceso a los libros destinado a los Centros Comunitarios con asistencia de niños y jóvenes en riesgo social y educativo. Es por esto que en su primera etapa el proyecto comprendió la descripción de los centros comunitarios que dependen del gobierno municipal de la ciudad de Río Cuarto concentrándonos en la caracterización del espectro institucional y comunitario específico. Sobre dichas instituciones se realizó el relevamiento de docentes, alumnos y personal que concurren a la jornada de apoyo escolar, utilizando como fuente de información datos provistos por los informes institucionales de cada lugar. Posteriormente, se procedió a elaborar una encuesta a modo de prueba piloto para encuestar a todas aquellas personas que intervienen en la gestión de cada centro. Luego, se aplicó este primer esbozo de encuesta y se analizaron los datos para corroborar si estaba bien diseñada y si era fácilmente aplicable. A través de dichas encuestas también queríamos advertir si los primeros datos que arrojaban coincidían con nuestra hipótesis y nuestros objetivos, y más aún, queríamos observar si los datos que buscábamos como equipo de investigación estaban contemplados en su totalidad. Esta primera prueba piloto nos permitiría rediseñar la encuesta para recabar datos más fidedignos a nuestros objetivos y la realidad observada en toda la población de estudio, que junto con la categorización y el análisis cuantitativo y cualitativo de los datos, y la difusión de los resultados finales comprenderían la segunda etapa de nuestro ambicioso proyecto de investigación. En esta segunda etapa es donde se espera diseñar y proponer intervenciones para planes de lectura locales sobre la base de la contextualización de las prácticas lectoras que ya existen en la comunidad y la especificación de las representaciones que tienen los distintos involucrados acerca de la lectura. Como se expuso anteriormente, para nuestro equipo de investigación es de vital importancia que los planes propuestos sean acordes al estilo de vida y a la cultura a la que pertenecen los miembros de los centros comunitarios. Una vez logrado esto, se podrá desplegar el alcance de estas propuestas para llegar a estipular posibles caminos hacia un plan de lectura integral y regional. Silvia Castrillón manifiesta que:

... una política pública (de escritura y lectura) la constituyen todos aquellos que con su actuación, sus saberes y decisiones pueden analizar, proponer y modificar los modos de pensar, sentir y hacer de una comunidad [Municipio, Departamento o Nación] frente a la lectura y escritura. (Castrillón en Giardinelli 2007: 159).

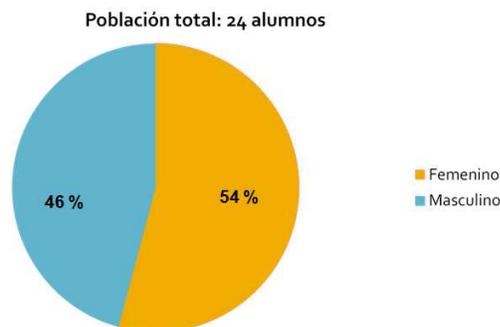
Sin embargo, también creemos que un plan de lectura debe ser el resultado de acciones sistemáticas por parte de distintos organismos, y que los hábitos lectores no deben imponerse 'desde el afuera', como un deber, sino como "lectura libre, activa, crítica, voluntaria y sin otra utilidad inmediata" (Plan de lectura de Andalucía, 2006). El desarrollo de los hábitos de lectura presupone estrategias, situaciones, y actividades continuas que surgen desde el seno de una comunidad, orientadas todas a que los niños y jóvenes frecuenten diversos textos, fortalezcan y fructifiquen sus prácticas lectoras y amplíen sus horizontes de experiencias y expectativas.

Una prueba piloto que arrojó datos interesantes

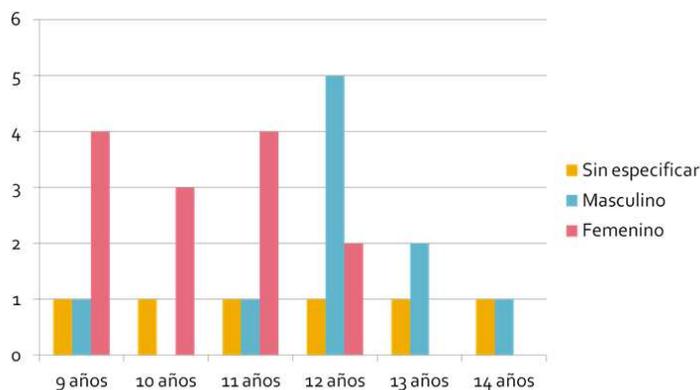
Si bien estos resultados corresponden a la encuesta piloto que se realizó en un solo centro comunitario, este instrumento de medición proporcionó datos muy relevantes para poder comenzar a trabajar en lo que comprende la segunda etapa del proyecto de investigación. Este trabajo de investigación ha sido para nuestro equipo de investigación el más ambicioso ya que, a pesar de haber trabajado en otros grupos, la conducción del equipo siempre era externa. En cambio, este trabajo fue ideado y conducido por miembros de nuestro equipo. Mediante un análisis cualitativo y cuantitativo de los datos recogidos, se intentará vislumbrar posibles medidas de acción para la elaboración de futuros proyectos institucionales de promoción de la lectura que tengan como objetivo central la inclusión de sus miembros, creando así la condiciones necesarias para el desarrollo de planes de lectura más abarcativos y permanentes.

Los objetivos generales de esta primera encuesta eran describir el entorno lector (posibilidades y hábitos de lectura, circulación de los libros, posibilidad de acceder a los libros, representaciones acerca de la lectura, etc.) de las personas en condiciones de riesgo social en el contexto de los once centros comunitarios y elaborar conclusiones acerca de la relación comunidad/lectura como base para la propuesta de un plan de lectura con estrategias que favorezcan una mayor circulación y acceso a los libros destinado a los Centros Comunitarios a los cuáles asisten niños y adolescentes en riesgo social y educativo.

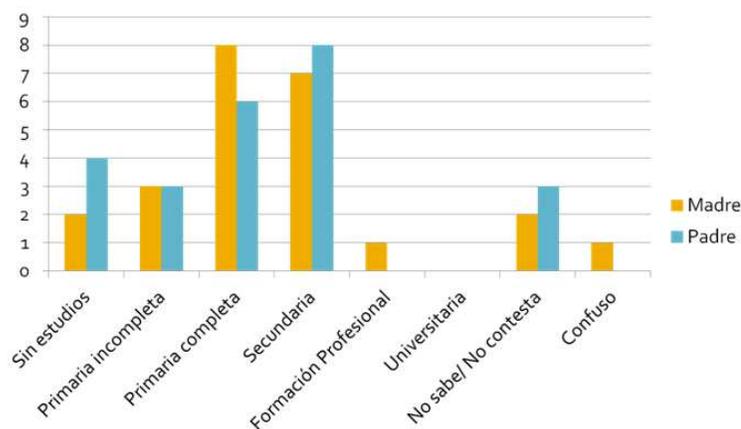
En relación con el entorno lector se observó que en un grupo de 24 alumnos encuestados, la mayoría (54 %) era mujeres y el resto varones:



El grupo comprendía a niños entre los nueve y los doce años de edad:



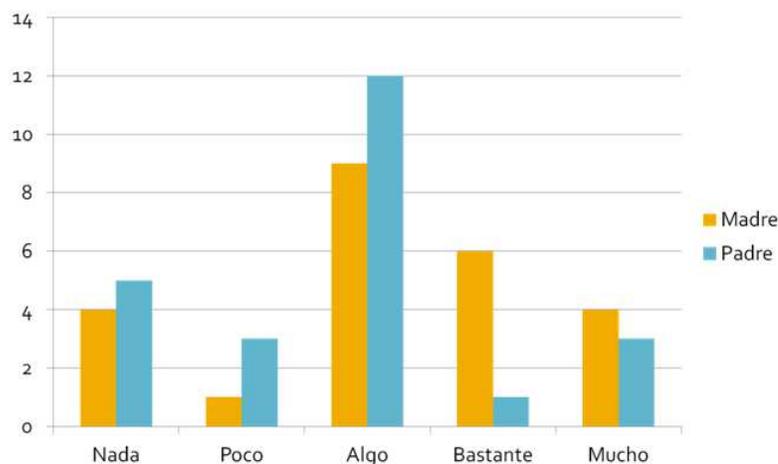
También se descubrió que el nivel académico de los padres de los niños y jóvenes encuestados solo llegaba hasta el nivel primario mayoritariamente en el caso de las madres, y a estudios secundarios en el caso de los padres:



Si bien es una encuesta piloto realizada solo en un centro comunitario en relación a solo 24 niños y niñas de la ciudad, este resultado arroja importantes implicancias para describir el entorno lector ya que muchos estudios en el extranjero demuestran que la familia es el agente socializador del hábito lector más fundamental. Como lo demuestra Juler Díaz Solano en los resultados de su estudio cuando cita a Lilián Inés Lopassio:⁴

Muchas veces la afición de leer actúa por contagio y las aficiones y los gustos están más ligados a la afectividad que a la efectividad, más próximo a la persuasión que a la obligación. Se debe tratar de conseguir que el hábito nazca de los propios niños, de crear las condiciones favorables para que surja de ellos el deseo de leer y de seguir leyendo.

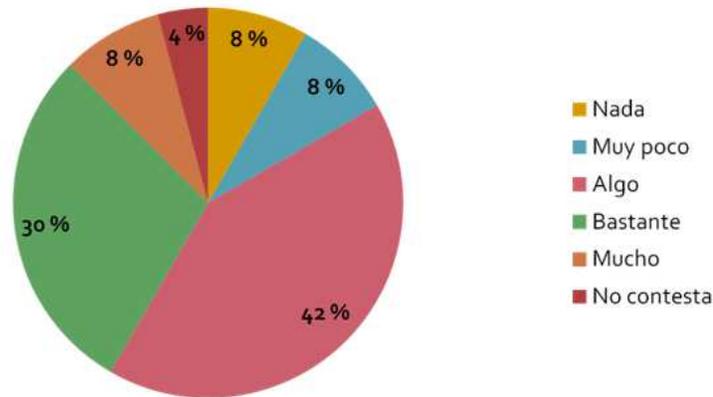
A pesar de estos resultados positivos, el equipo de investigación notó que cuando se preguntó sobre los hábitos lectores de los padres, la mayoría de los encuestados respondieron que sus progenitores leían “algo”.



Esto corresponde a un 50 % cuando se referían a sus padres (12/24) y a casi un 38 % en los casos en que hacían referencia a sus madres (9/24). Esto sería casi equivalente a sus propios hábitos lectores, ya que cuando a los encuestados se les preguntó si les gustaba leer, un 42 % respondió que les gustaba “algo”. Y un 30 % respondió “bastante”. Esto apoyaría lo anteriormente expuesto sobre el hecho de que los padres se convierten en un factor significativamente influyente en los hábitos lectores de sus hijos.

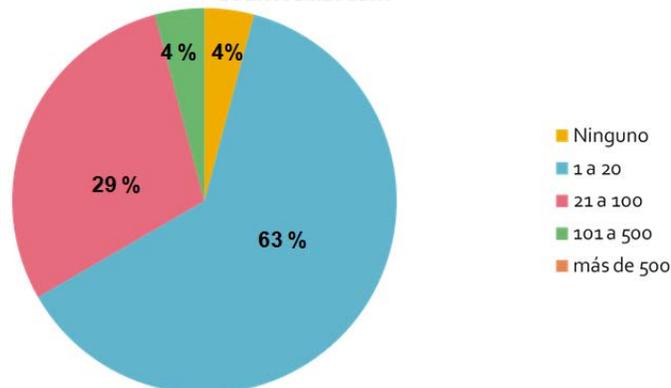
⁴Juler Díaz Solano. (2010). Influencia de los agentes socializadores en el hábito lector de los alumnos del 5to de secundaria de la I.E. Juan Pablo Vizcardo y Guzmán. [Revista virtual]. Recuperado de: <http://promo2010lenguayliteraturaunfv.blogspot.com.ar/2010/07/influencia-de-los-agentes.html>

¿Te gusta leer?



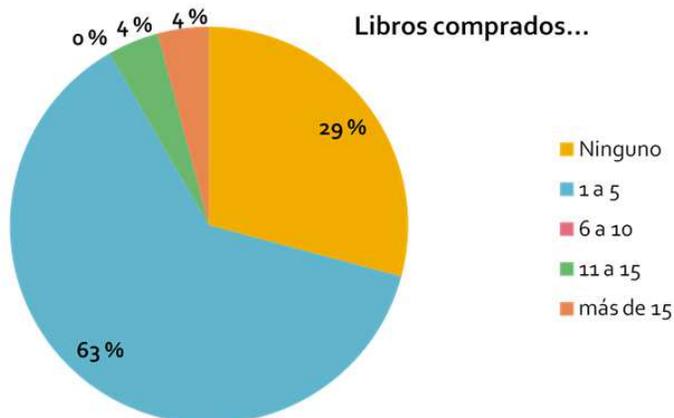
En relación directa con los hábitos lectores de los padres se preguntó a los encuestados cuántos libros había en su casa aparte de aquellos que se utilizaban en la escuela para fines académicos; un 63 % de los sujetos contestaron que tenían entre 1 y 20 libros, y un 29 % respondió que tenían de 21 a 100 libros.

Cuántos libros...



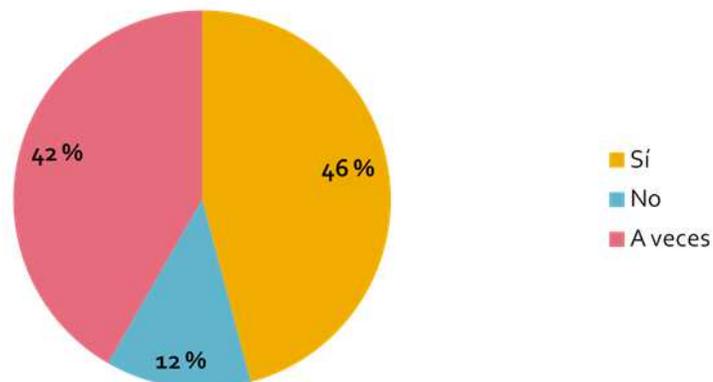
También se les preguntó sobre cuántos libros acostumbran a comprar en su hogar sin contar los que se compran para la escuela. A lo que un 63 % de los encuestados respondió que se compraban de 1 a 5 libros, pero un alto porcentaje (29 %) respondió que no se compraba ningún libro aparte de aquellos destinados a fines académicos.

Libros comprados...



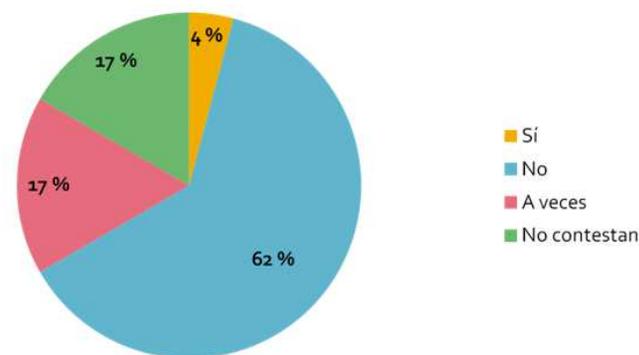
Esto es preocupante si se toma en consideración que al preguntarles si leían en la escuela, un 46 % respondió que “sí” y un 42 % respondió que “a veces”.

Lees en la escuela...

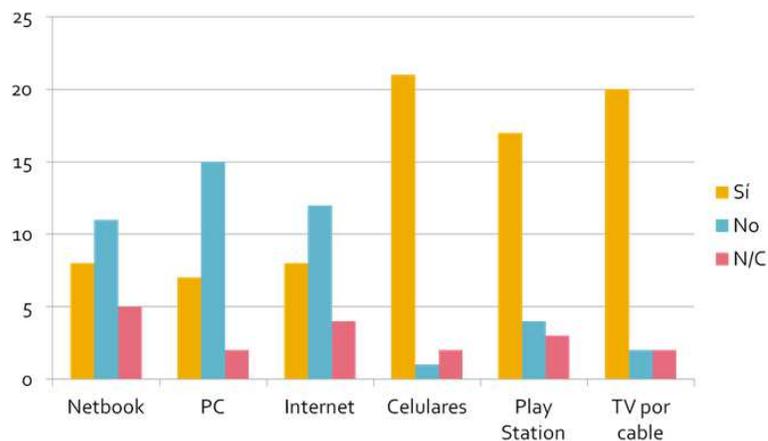


Sin embargo, al preguntarles si leían en el centro comunitario cuyo fin principal es dar apoyo escolar a estos niños (lo cual debería incluir prácticas sistematizadas de lectura), la mayoría (62 %) respondió que “no”, sólo un 17 % contestó “a veces” y un mínimo de encuestados (4 %) marcó la respuesta “sí”.

Lees en el Centro...?

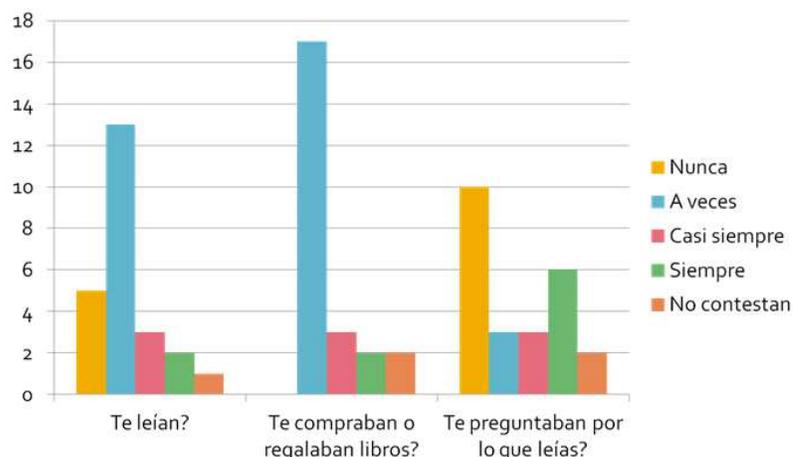


Sumado a esto, los encuestados reportaron tener acceso a la televisión por cable, a computadoras, teléfonos celulares, y consolas de video juego de alta gama, pero el 50 % (12/24) no tiene acceso a Internet, lo cual sería otro medio para poder acceder a aquellos libros (aunque sea de manera *online*) a los cuales no pueden acceder de forma convencional.

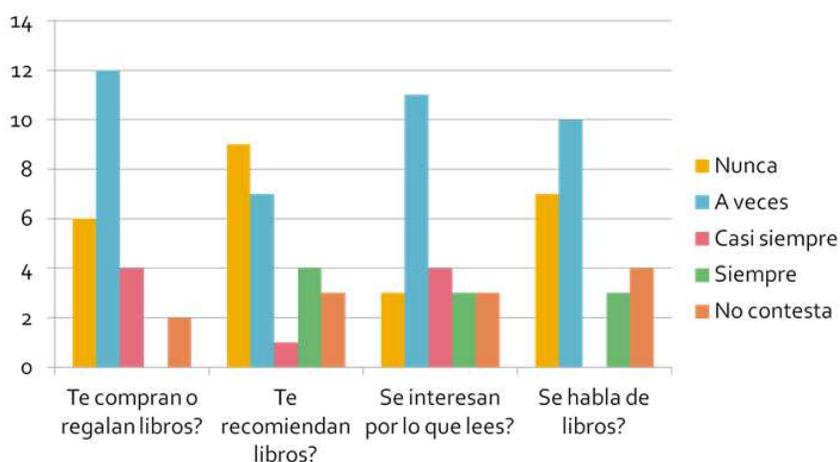


Dentro de los resultados preliminares de este ensayo de encuesta también se preguntó sobre hábitos lectores en el pasado de los encuestados, y se detectó que el 54 % de sus padres solían leerles “a veces” y aun 21 % no les leían. Un alto porcentaje de encuestados (71 %) respondió que a ellos solían regalarles o

comprarles libros. Por otro lado, sólo a un 42 % se les preguntaba por lo que leían, y considerando que una manera de motivar a los niños a leer es el preguntarle por lo que leen esto es de alguna manera un importante indicador.

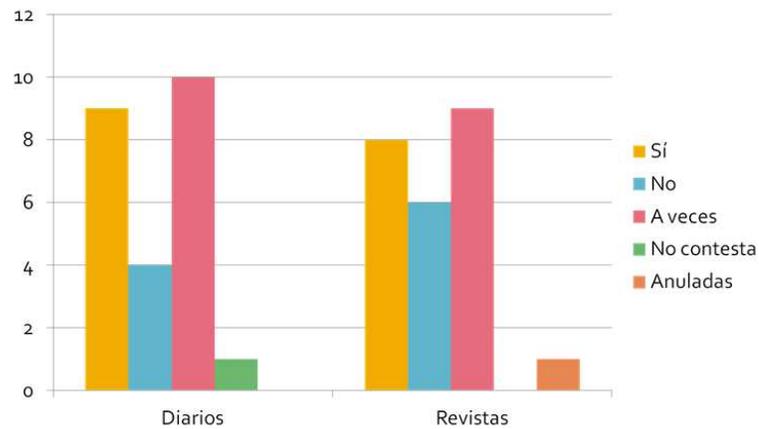


En contraposición, también se les preguntó a los sujetos sobre sus hábitos y representaciones acerca de la lectura hoy en día, y el 50 % de los encuestados respondió que les compran o les regalan libros. Sin embargo, en esa misma pregunta, el 25 % respondió que “nunca” le compran o regalan libros. El 38 % respondió que “nunca” le recomiendan libros y solo al 29 % le recomiendan libros “a veces”. Además, casi la mitad de los encuestados (46 %) respondió que “a veces” se interesan por lo que leen en sus hogares. Cuando se les preguntó si se habla de libros en sus casas, el 42 % contestó “a veces” y el 29 % manifestó que “nunca” se habla de libros.

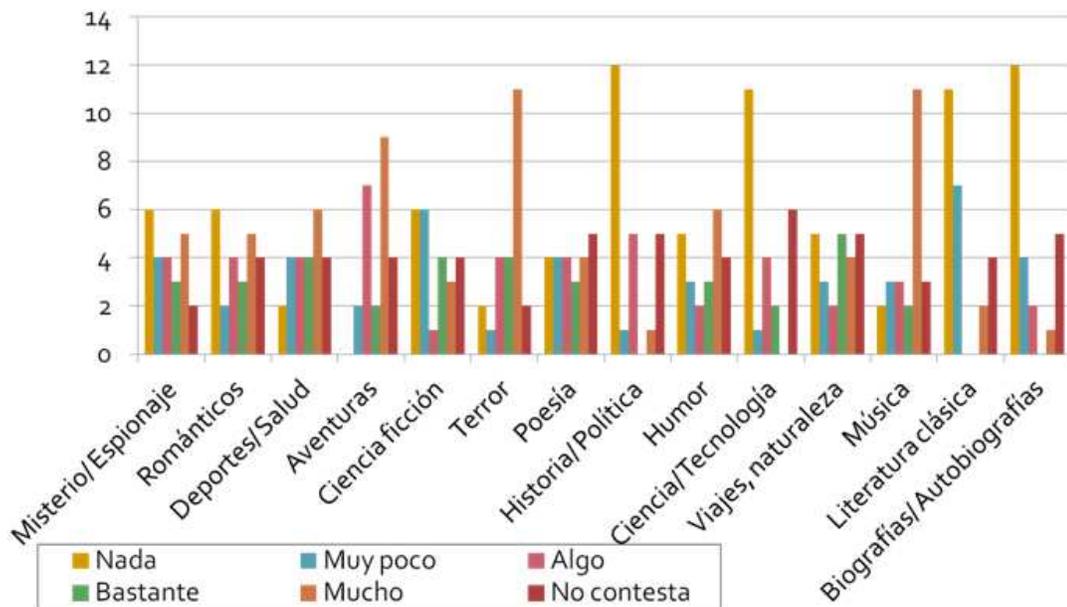


Esto es relativamente alarmante si se toma en cuenta que la mejor manera de promover la lectura en el hogar es comprándole libros a los niños o regalándoselos, recomendándoles libros, pero mayormente el niño se interesa por la lectura cuando los padres les preguntan por lo que leen y hablan de libros en el seno familiar.

Otro aspecto contemplado en las preguntas fue el desus preferencias en relación con lo que se lee en sus hogares y lo que leen ellos. El 42 % de los encuestados indicó que “a veces” en su casa se compran diarios y el 38 % afirmó que “sí” se compra el diario en su casa, mientras que sólo el 20 % reveló que en sus hogares no se acostumbra comprar el diario. En el caso de revistas, el 33 % respondió que “siempre” se compraban en sus casas, y el 38 % expresó que “a veces” se compran revistas en sus hogares. Por el contrario, solo el 25 % respondió que “nunca” se compran revistas. En este punto hubo algunas encuestas ambiguas y es por esto que se anularon.



Con respecto a sus tendencias en lectura, a la mayoría de los encuestados les gustan los textos sobre aventuras y humor, siendo los más elegidos aquellos de terror y relacionados a la música. Los menos populares, aquellos a los que la mayoría votó como libros de los que no les gusta “nada” fueron los de historia/política, los de biografías/autobiografías, aquellos considerados literatura clásica y los de ciencia/tecnología, y en menor grado aquellos de espionaje/misterio.



Esto nos permitiría demarcar aquellos ‘géneros’ que se deben incluir en los currículos de los niños y cuáles deberían ser elegidos con menos asiduidad. Esto no quiere decir que no deberían incluirse puesto que los niños deben ser expuestos a todo tipo de textos para que puedan desarrollar sus preferencias pero con evidencia concreta de qué es lo que les gusta y que no.

Conclusiones

En relación con esta encuesta como instrumento de medición, a pesar de no ser muy exhaustivo el número de los encuestados, pudimos dilucidar cuáles preguntas debían ser reformuladas, cuáles debían ser sacadas o incluidas, ya que hubo algunas que varios niños no contestaban, probablemente porque no supiesen la respuesta, porque no sabían cómo contestarla, o porque ya estaban cansados. A pesar de que se instruyó a los administradores de la encuesta para que explicaran ítem por ítem, aparentemente los niños no entendieron algunas preguntas. Una de las características en la que todos los encuestados coincidieron era que la encuesta era muy extensa. Es por esto que uno de los desafíos para la segunda

etapa de nuestro proyecto es elaborar preguntas más concretas y más claras. Otro punto a ser evaluado es en relación con aquellas preguntas en donde se reflejan las representaciones acerca de la lectura de los encuestados, ya que en su mayoría las preguntas fueron cerradas (múltiple opción), y se observó que estas representaciones se distinguían más en preguntas abiertas (a desarrollar). En consecuencia, más preguntas a desarrollar serán incluidas en el formato de la encuesta final.

Una de las conclusiones más relevantes sobre esta prueba piloto fue aquella arrojada por los ítems que se relacionaban al hábito lector propio o de sus padres o comunidades educativas. Muchos estudios demuestran que el hábito lector y el amor por la lectura se desarrollan principalmente en el hogar, por eso son relevantes algunos datos que emergieron, ya que uno de los pasos a seguir sería elaborar campañas de concientización en nuestra ciudad sobre la importancia de la lectura (que, si las hay, son escasas) y campañas que promulguen que de padres lectores surgen niños lectores. Como se dijo anteriormente los hábitos de lectura de los padres repercuten directamente en los de sus hijos. Otro dato significativo fue en relación a cuántos libros tienen al alcance estos niños y cuántos se compran anualmente, siendo que manifestaron que tenían aparatos tecnológicos de alta gama pero si no tienen acceso a los libros los niños es muy probable que no lean. También se debería crear conciencia sobre este aspecto. También es preocupante la accesibilidad a los libros si se toma en cuenta que los encuestados respondieron que leen en la escuela pero no en los centros comunitarios cuya función primordial es la de reforzar los esfuerzos de la escuela, sobre todo cuando nos referimos a centros que están en zonas periféricas de nuestra ciudad. Desde nuestro equipo de investigación realmente creemos que la lectura y la literatura son los mejores medios para la inclusión social. Si estos niños pertenecen a sectores económicos desfavorables se hace imprescindible que al menos los centros comunitarios los provean de medios y lecturas a las cuales ellos probablemente no puedan acceder por sus propios medios.

A través de la encuesta también se advirtió que una de las medidas paliativas para promover la lectura es informar acerca de las formas de promover la lectura desde el seno familiar; esto incluye, por ejemplo, el preguntarle a sus hijos por lo que están leyendo o recomendarles lecturas, aparte de comprarles o regalarles libros. También aquellas preguntas sobre las preferencias de los encuestados arrojan datos interesantes para aquellos primeros (futuros) planes institucionales, y a más largo plazo, y mucho más ambicioso, un futuro plan de lectura municipal que considere una multiplicidad de lecturas y que contemple también el promover la lectura por placer y las visitas recurrentes a las tantas bibliotecas populares de nuestra ciudad. Nuestro primer fin a través de estas encuestas es demostrar que si se parte de la premisa de que *la lectura representa un modo de integrarse socialmente*, los centros comunitarios se transformarán en *agentes multiplicadores* en lo social y cultural a través del diseño de planes institucionales de lectura idóneos, creando así las condiciones necesarias para el *desarrollo de planes de lectura* municipales y regionales. Freire sostiene que todo plan de lectura implica “una comprensión crítica de la realidad social, política y económica en la que se está alfabetizando”⁵. Del mismo modo, Andricáin sostiene que “el hábito de leer no es innato, se forma, se educa, y por lo general es el resultado de una acción continua, perseverante, en la que tienen que involucrarse y aliarse familiares, profesores y bibliotecarios” (1997: 51).

El acceso a los libros es esencial porque provee los medios para un desarrollo integral del niño o del joven (intelectual, social, cultural y emocional), y es allí donde la imaginación y la creatividad encuentran su motor, su estímulo. Las estrategias de fomento del hábito lector y de la escritura apuntan a *generar* y a *sostener* la motivación. De esta manera el leer y el escribir se convertirán en prácticas asiduas, que planteen desafíos, que movilicen preguntas y susciten respuestas variadas, que entretengan y provoquen solaz, y que – ante todo – posibiliten “una experiencia singular” en la que todos los niños y jóvenes puedan “aprender mucho más de ellos mismos, sobre ciertas regiones de ellos mismos que no sabían expresar”. (Petit, 1999: 11) Nuestro fin último es que estos niños y los que vendrán tengan las palabras para darle sentido a lo que experimentan y los rodea, y que tengan la imaginación suficiente para sortear aquellas dificultades u obstáculos que se les interpongan en el camino, es darles las herramientas para un futuro mejor.

Existe una infinidad de maneras de estimular y hacer fecundar creativamente el deseo de leer en niños, jóvenes y adultos. Estas formas son posibles y permiten, como lo afirma Mempo Giardinelli, “hacer maravillas” (2007: 163), especialmente cuando hablamos de los sectores más vulnerables de nuestra comunidad. Diseñar y adoptar los medios más adecuados contribuyen tanto a fortalecer la relación libro/lector en aquellos que ya descubrieron los beneficios insoslayables de la lectura, como a involucrar a quienes no suelen tomar un libro en sus manos por propia voluntad o falta de medios. La formación de

⁵ Paulo Freire. (1974). La educación como práctica de la Libertad. [Revista virtual]. Recuperado de: <http://bibliotecasolidaria.blogspot.com.ar/2009/09/la-educacion-como-practica-de-la.html>

lectores implica favorecer y promover un contacto íntimo con lo primario, lo esencial de la palabra, con estrategias orientadas a despertar resonancias, a percibir tanto lo sonoro como las imágenes, sensaciones, emociones e ideas, a comprender el sentido de la palabra a la manera de cada uno, construyendo significados mientras se va cimentando el propio camino lector. En una sociedad donde se divisan fuertes diferencias sociales, Petit advierte: “[...] el lenguaje nos construye. Tener acceso a obras cuyos autores han intentado transcribir lo más profundo de la experiencia humana, desempolvando la lengua, no es un lujo: es un derecho, un derecho cultural, como lo es el acceso al saber. Porque quizás no hay mayor sufrimiento que estar privado de palabras para darle sentido a lo que vivimos” (Petit, 2008: 46).

A través de este trabajo de investigación, lo que se trata es de buscar sistemática e inquietantemente modos de ensayar para que cada niño, joven o adulto lector, logre apropiarse del poder transformador de la palabra, desde un descubrimiento significativo, que ensanche nuestra experiencia vital. Leer es un desafío a disfrutar la zozobra de imaginar otros mundos posibles para habitar la propia existencia junto con otros.

Bibliografía

- Andricáin, S. (1999). *Espacios para la promoción de la lectura*. Buenos Aires: Lapegüe.
- Bombini, G. (2009). “Políticas públicas de lectura y literatura infantil”. *Decir, Existir: Actas del I Congreso Internacional de Literatura para Niños: Producción, Edición y Circulación*. (45-49). Buenos Aires: La Bohemia.
- Castedo, M. L. (comp.), S. M. (2005). *Enseñar y aprender a leer*. Buenos Aires/ México: Ediciones novedades Educativas.
- Castrillón, S. (1999). Las bibliotecas públicas y escolares y la lectura. *El Libro en América Latina y el Caribe*, 39-47.
- Junta de Andalucía: Consejería de Andalucía: Dirección Gral. de Ordenación y Evaluación Educativa. (2006). *Plan Lectura y Biblioteca: Documento a debate (Plan de lectura y de Bibliotecas escolares en los centros educativos de Andalucía)*. Andalucía.
- Giardinelli, M. (2007). *Volver a Leer: propuestas para ser una nación de lectores*. Buenos Aires: Edhasa.
- Machado, A. M. (2009). Derecho de ellos y deber nuestro. *Decir, Existir: Actas del I Congreso Internacional de Literatura para Niños: Producción, Edición y Circulación* (17-31). Buenos Aires: La Bohemia.
- Montes, G. (2001). *El corral de la infancia: Nueva edición, revisada y aumentada*. México: Fondo de Cultura Económica.
- (2004). La escuela debe construir lectores. *Revista Ñ*.
- Petit, M. (1999). *Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura (1ra edición)*. México: Fondo de Cultura Económica.
- (2008). *Lecturas: del espacio íntimo al espacio privado*. México: Fondo de Cultura Económica.
- (2009). *El arte de la lectura en tiempos de crisis*. Barcelona: Océano.
- Salvi, A. (2005) Los libros que vienen creciendo. *Revista Ñ*; N° 93, p. 6, 7, 8, 9. Bs. As.

Nuria V. Soler Méndez se desempeña como ayudante de primera en Literatura Infantil y Juvenil, Literatura del siglo XX, Lengua y Literatura y Seminario-Taller de Producción de textos literarios en el Departamento de Lenguas de la UNRC. Colabora y codirige proyectos de investigación y extensión relacionados con la literatura, su didáctica, promoción de lectura, e interculturalidad. Está finalizando sus estudios de posgrado en la maestría “Literaturas en Inglés con orientación al siglo XX y XXI” en la UNCuyo.

PARTE II. LECTURA Y ESCRITURA EN CONTEXTOS INSTITUCIONALES Y EN LA PRENSA

LA LECTURA SELECTIVA EN VOZ ALTA COMO PRÁCTICA INSTITUCIONAL

Isolda E. Carranza

iecarranza@fl.unc.edu.ar

Universidad Nacional de Córdoba y CONICET

Débora Mónica Amadio

d_amadio@hotmail.com

Universidad Nacional de Córdoba

Córdoba – ARGENTINA

Resumen

Dentro de una línea de investigación del discurso en situación con abordaje etnográfico (Rampton, 2007; Blommaert, 2010), este trabajo examina la lectura en voz alta en tanto componente de una práctica institucional. El foco central es el efecto de la lectura en la adopción de una postura (Du Bois, 2007) particular en la interacción. Avanzamos sobre la base de nuestros anteriores estudios hacia el objetivo de dar cuenta del uso estratégico de la lectura y su relación con el ejercicio del control interaccional. El corpus de datos proviene de numerosos juicios penales por jurados llevados a cabo en la jurisdicción de Córdoba capital. En ellos un litigante o el juez enfrenta a un testigo lego con un texto escrito: el acta de su propia declaración anterior. El concepto de postura (Du Bois, 2007; Du Bois y Kärkkäinen, 2012) permite examinar cómo un sujeto evalúa un asunto, se posiciona a sí mismo y a otros, y se alinea o distancia respecto de otros. Los resultados revelan que las ocasiones de la lectura en voz alta de las actas involucran, primero, la expresión del abogado de una postura y seguidamente, una por parte del testigo convergente con la anterior, de modo tal que se garantiza la ratificación de una versión de los hechos que responde a los intereses del abogado. Se discuten las dimensiones objetivas, subjetivas e intersubjetivas de la toma de postura. Encontramos que la lectura en voz alta de actas de declaraciones anteriores es un instrumento de disciplinamiento puesto que se la utiliza con fines de control interaccional y ejercicio del poder institucional de coerción. Las conclusiones también abarcan recomendaciones sobre las vías para reducir el extrañamiento del ciudadano común del texto leído y sus consecuencias, y darle acceso a leer por sí mismo.

Palabras clave: lectura - interacción - institución

Introducción

La manera habitual de pensar en la lectura la concibe como un medio emancipador y en el contexto educativo. De ahí que es usual encontrar estudios sobre usos didácticos de la lectura en voz alta. Además, se han descripto los hábitos de lectura pública en voz alta de un prominente presidente latinoamericano

(Arnoux, 2008). Aquí la veremos desplegada como instrumento de disciplinamiento dentro de una institución estatal y como parte de una práctica social.¹

En cualquier burocracia, no solo estatal sino en las organizaciones privadas, en las situaciones comunicativas de contacto entre el empleado o representante institucional y el ciudadano común, el primero tiene la atribución de escribir, en otras palabras, de decidir qué escribir de todo lo que enuncia el segundo. Esto deja frecuentemente al usuario de la burocracia sin la posibilidad de verificar qué parte del contenido que expresó quedó registrado o, en los casos en los que accede a ese registro, sin la oportunidad de corregirlo y completarlo. Es decir, el sujeto que origina el contenido ideacional no tiene el control sobre él ni sobre la textura del texto-producto. En el mismo momento de su composición, si los agentes institucionales leen en voz alta el texto resultante o le otorgan al responsable permiso para leerlo en voz baja, el ciudadano común tiene la oportunidad de expresar su grado de compromiso con él. Este texto mediatizado por la intervención de otro compositor (Levinson, 1987) será usado en cualquier serie posterior de acontecimientos, y de él, en todos sus aspectos, se hace responsable al usuario de la burocracia.

En los encuentros entre representantes del Estado y ciudadanos comunes, esos dos tipos de interlocutores poseen muy diferente acceso a documentos y a actividades comunicativas. En la administración de la justicia, además, las prácticas que tienen lugar en esas situaciones de contacto dejan entrever concepciones institucionales sobre los textos, la escritura y la lectura. Partiendo de la perspectiva teórica de los estudios de base etnográfica del discurso en situación, en este trabajo indagamos acerca de las aplicaciones de los textos escritos que resultan oralizados mediante la lectura en voz alta en la etapa llamada “examen de testigos” del hecho social “juicio penal oral”.

En momentos posteriores a la generación de ese texto, la lectura en voz alta vuelve a ser un componente de prácticas sociales en las instituciones y un mecanismo de control. Esta aplicación es el foco de nuestro trabajo. Los datos proceden de un prolongado trabajo etnográfico llevado a cabo en la jurisdicción de la ciudad de Córdoba capital y en el que se obtuvieron datos orales espontáneos de audiencias penales de numerosos juicios por jurados. El recorte de los datos que seleccionamos para el presente estudio se restringe a momentos en que un litigante enfrenta a un testigo con un texto escrito para desafiar la versión de los hechos propuesta en el aquí y ahora de la interacción.

Perspectivateórica

La perspectiva teórica adoptada es el análisis del discurso inspirado en la Sociolingüística Crítica (Blommaert, 2010; Rampton, 2007) que permite establecer conexiones entre aspectos concernientes al nivel textual, interaccional y macrosocial. Al ocuparnos del nivel de la práctica social, apelamos a la concepción de práctica que es común a múltiples variedades de estudios del discurso (e.g. Chouliaraki y Fairclough, 1999; Hanks, 1996) y cuya adopción estuvo influenciada por la sociología de Bourdieu. En particular, nos interesa destacar el carácter habitual y relativamente estable del modo de actuar colectivo que llamamos práctica y el hecho de que conjuga una actividad, materiales, ubicaciones espaciotemporales y personas con determinados conocimientos, experiencia y disposición a actuar de cierta manera. Es especialmente útil para pensar la comunicación en las instituciones, con sus estructuras considerablemente perdurables, procedimientos fijos y roles bien definidos. Además, esta noción es compatible con la idea de que el *habitus* de las personas (su disposición a actuar de determinada manera), si bien puede cambiar, usualmente lo hace lentamente. Nos importará señalar que las prácticas habituales de los actores institucionales no necesariamente materializan las normas explícitamente formuladas en el ordenamiento jurídico. Consideraremos la lectura en voz alta en tanto práctica social llevada a cabo en la administración de la justicia, exploramos los supuestos de base que sostienen sus aplicaciones y las consecuencias para la búsqueda de la información.

Al ocuparnos del nivel de la interacción, recurrimos al constructo de ‘postura’ según propone Du Bois (2007) entendido como:

El acto público realizado por un actor social, que se logra dialógicamente a través de recursos comunicativos observables, de evaluar objetos, posicionar el *self* y otros y alinearse respecto de otros

¹Proyecto que forma parte del programa “Estudios sociolingüísticos interaccionales de base etnográfica” del Grupo de Estudios del Discurso (GED) bajo la dirección de la Dra. Isolda E. Carranza y se lleva a cabo con el aval académico y el apoyo financiero de la Secretaría de Ciencia y Técnica de la Universidad Nacional de Córdoba.

sujetos, en relación con cualquier dimensión relevante del campo sociocultural (163, nuestra traducción).

De inspiración pragmática, esta visión ubica la toma de posturas en la acción conjunta de los coparticipantes, reconoce que se da una orientación hacia un objeto de postura, una generación de responsabilidad y compromiso del sujeto al tomar una postura y se abre a la dimensión intersubjetiva al incorporar el alineamiento continuamente variable, convergente o divergente, de los coparticipantes. En nuestra opinión, esta herramienta conceptual es un constructo porque combina en su configuración tres entidades: un primer sujeto, un segundo sujeto y un objeto de la postura, y porque combina tres acciones simultáneas: evaluar, autopositionarse y alinearse con otro. Además, defendemos su utilidad para comprender el significado social y las consecuencias de los comportamientos comunicativos, coordinados en la interacción cara a cara, que observamos en acontecimientos de la vida social.

Sostenemos que esta línea teórica sobre postura, también aplicada y desarrollada en otros estudios (Du Bois y Kärkkäinen, 2012), nos permitirá dar cuenta del comportamiento discursivo exhibido recurrentemente por coparticipantes en la interacción abogado-testigo que da por resultado la adhesión de los examinados a la versión del pasado privilegiada por los examinadores. La razón para ello es que no se trata de un fenómeno restringido al nivel del contenido proposicional de las emisiones sino que la dinámica interaccional revela que están presentes una valoración del pasado, la responsabilidad de los sujetos, y la intersubjetividad en la que se logran y se co-constituyen las posturas en el diálogo.

Distancias entre el acto de declarar y el acta de declaración

El juicio oral por jurados suele llevarse a cabo alrededor de dos años después de que los procesados son formalmente imputados de un crimen. En la fase preparatoria de un juicio denominada “Instrucción” que involucra la recolección de evidencias de distinta índole, los fiscales de instrucción citan a los testigos y al acusado a prestar declaración testimonial o indagatoria, respectivamente. De esta interacción entre el declarante y un escribiente, se genera un texto escrito que resulta heterogéneo puesto que en él se combinan la voz del testigo y la voz institucional (Carranza, 2007: 39). También contiene palabras aisladas o frases, que pueden ser coloquiales o vulgares, realmente enunciadas por el declarante y que el instructor elige y conserva en la versión escrita debido a su relevancia informativa, a la verosimilitud que otorgan al relato, al potencial para caracterizar al declarante u otros criterios. Aunque contiene algunas citas textuales entre comillas, lejos de ser una transcripción de sus palabras exactas y de las preguntas que las motivaron, es en gran parte, una traducción al registro institucional (Carranza, 2011), por ello, contiene rasgos léxicos de un repertorio que no le pertenece, por ejemplo, “dicente” y “rasgos fisionómicos”, además de características sintácticas y morfosintácticas típicas de documentos oficiales.

Una vez lista la versión mecanografiada de dicho texto conocido como “acta de declaración”, se le solicita al testigo que firme al pie para demostrar su conformidad con la totalidad del contenido del texto-producto. Años después, se lo utilizará durante la etapa del debate oral en el juicio.

Con suma frecuencia, en los exámenes de testigos, los abogados solicitan al juez hacer uso de la declaración de ese testigo en la etapa de Instrucción, es decir, en terminología forense, solicitan que un acta de declaración “se incorpore” al proceso oral. El Código Procesal lo permite a fin de ayudar a la memoria del testigo o para mostrar inconsistencias entre la versión que propone el testigo en el estrado y sus dichos en el pasado. El litigante elige y lee en voz alta secciones del acta de declaración producida con los instructores. Aquí también nosotros emplearemos el término “incorporación” porque describe con claridad el hecho de que lo declarado antes se toma como evidencia en la ocasión social en curso. El testigo es considerado “autor” de ese texto anterior que se le atribuye y autor de sus recientes enunciados ante el auditorio copresente en la sala sin contemplar la profunda diferencia en los modos de autoría en esas dos ocasiones (Carranza, 2007, 2010).

El ciudadano que debe responder por el contenido del acta(en cuya producción él mismo intervino años atrás) se encuentra testificando frente a jueces, jurados y litigantes en un tipo de ocasión social que suele ser su primera experiencia en una sala de audiencias penales. Su extrañamiento se profundiza debido al hecho de que ese texto, que le es leído y no se le permite leer, se caracteriza por la coexistencia de voces que describimos arriba. La lectura en voz alta ha sido descripta (Carranza, 2007) como una “tecnología discursiva”, concepto acuñado por Foucault, redefinido en la lingüística crítica y claramente aplicable a la lectura en voz alta en la sala de audiencias penales, en el sentido de que es el medio para lograr que el testigo cambie radicalmente lo que acaba de aseverar, por ende, es un medio de coerción.

La lectura autorizada

En esta sección consideraremos dos instancias de lectura en voz alta que tuvieron lugar durante exámenes de testigos de causas penales diferentes. Los ejemplos ilustrativos analizados muestran el patrón interaccional detectado que logra la sintonización de la postura del testigo con la del abogado que lo interroga. El primer ejemplo muestra que, al comienzo de la secuencia de intercambios, el testigo sostiene que había más de una persona en el auto que vio pasar por su domicilio.

Caso 1²

- a. Fiscal Pedro Rosales: *¿Y? ¿Qué pasó ahí cuando pasó?*
- b. Hugo Roca: *Bueno se van ellos Ø, se va: el Roncha [()]*
- c. Fiscal Pedro Rosales: [(No. Pero perdón. Perdón. Pasa el auto usted dijo ((inaudible)) ¿(se siente que qué)?]
- d. Hugo Roca: *Si como diciendo “ahí está”, “mirá que está”, se siente algo así como que [dijo:]*
- e. Fiscal Pedro Rosales: [**¿Quién dice eso?**]
- f. → Hugo Roca: **El que va adentro del auto, el que va [()]**
- g. Fiscal Pedro Rosales: [**Señor Presidente solicito la incorporación por contradicciones, en la declaración efectuada con anterioridad.**]
- h. Juez Daniel Viña: *Si la puede hacer notar al: público presente.*
- i. Fiscal Pedro Rosales: ((lee))
“Dice que está completamente seguro de que en el rodado iba solo una sola persona que le resultó (contundentemente) conocida, pero cuando pasó frente a ellos RONcha, le dijo a su hermano, “mira quién va ahí. Mi cuñado (.) El Nariz.” inmediatamente Silvio dijo que se marchaba po- porque si se quedaba iba haber tiros.”
- j. Juez Daniel Viña: *Bien, vamos a incorporar entonces por contradicción, Señor Roca, como (habrá percibido) de lo que le ha leído el Señor Fiscal (.) es muy distinto a lo que usted, dijo el 10 de enero de 1999, en la Unidad Judicial, con lo que esta relatando ahora.*
- k. → Hugo Roca: **M: hace- no. hace un año que pasó estoy que hablé con él. Hace mucho. () así como decir-De movida te digo me acordaba de todo, pero::**
- l. Juez Daniel Viña: *¿De decir qué?*
- m. Hugo Roca: *Decir, mire, no sé cómo le [dije.*
- n. Juez Daniel Viña: [*Es como dijo. Con anterioridad se acordaba más que ahora.*]
- o. Hugo Roca: *Sí.*
- p. Juez Daniel Viña: *Bien. Continúe señor (Fiscal)*

Evidentemente, conocer el contenido del acta de declaración y los detalles del caso le permite al fiscal interrumpir al testigo para inducirlo a que proporcione aquellos detalles de su interés que aparentemente está omitiendo, c: *No. Pero perdón. Perdón. Pasa el auto usted dijo ((inaudible)) ¿(se siente que qué)?* Advertimos que existe una omisión solo desde el punto de vista del participante institucional, pero el analista del discurso no puede aseverar si el participante lego oculta algo deliberadamente, tiene un recuerdo imperfecto de la experiencia o simplemente ofrece el relato de los acontecimientos que está en condiciones de hilvanar en la ocasión en curso. Lo que es pertinente señalar es que la familiaridad con el texto escrito sirve a los intereses del fiscal porque habilita la discusión de aspectos del pasado que el testigo no ha mencionado. Ante una nueva interrupción y una pregunta solicitando información puntual, *¿Quién dice eso?*, el testigo representa un aspecto del pasado, *El que va antro del auto, el que va ((inaudible))*. No cabe interpretar que ese enunciado, en un vacío social, contradice otra versión de los hechos puesto que eso implica que nuestro análisis adoptaría el punto de vista de uno de los participantes. Por el contrario, interesa señalar que el fiscal produce un acto de valoración de un objeto puesto que se orienta a un elemento del relato y evalúa la construcción del pasado como “contradictoria” de otro objeto, la construcción preexistente expresada en la primera declaración del mismo testigo. Este es, además, un acto complejo porque el fiscal se posiciona a sí mismo comprometiéndose con la construcción anterior y en relación al testigo, se distancia y se enfrenta. En suma, surge la primera postura, complejo haz de facetas de la acción que es interpretable en el marco de la actividad continua de los coparticipantes. La llamaremos

² Los nombres de todos los involucrados han sido cambiados por pseudónimos. Utilizamos las convenciones de transcripción estandarizadas en la literatura especializada.

“postura líder”. Con fundamento procesal, el fiscal solicita la “incorporación” del acta de declaración y, una vez que el juez la autoriza, lee en voz alta un fragmento del acta en el turno i.

El acta representa los dichos del testigo mediante el uso del discurso referido indirecto en *Dice que está completamente seguro de que en el rodado iba solo una sola persona que le resultó (contundentemente) conocida*. El uso de este mecanismo tiene el efecto de asignarle al testigo la responsabilidad por el contenido y la formulación del contenido de la cita. Sin embargo, el texto leído contiene el término *rodado*, el cual, sobre la base de su largo testimonio, parece no pertenecer al repertorio del testigo sino al del instructor que le tomó declaración.

Por otro lado, “*mirá quien va abí. Mi cuñado el Nariz*” es una emisión cuyo centro déictico corresponde al pasado de los hechos narrados. Esa cita quedó inscripta en el acta de declaración mediante el uso del discurso referido directo que intensifica la verosimilitud de la reproducción de lo dicho en el pasado. Cabe destacar que son identificables dos voces, la de la institución y la del ciudadano común, en mezclas y secuencias que no se restringen a las oportunidades que da el discurso referido. El ciudadano, antes declarante y ahora testigo ante el juez, será responsable por todo lo que ese texto expresa.

La versión del pasado expresada en el acta podría ser cuestionada y hasta reemplazada por una diferente puesto que la copresencia de los jueces y el testigo es una oportunidad para ello, sin embargo, puede implicar el costo de admitir que la primera vez se produjo falso testimonio. En la práctica cotidiana, el texto escrito es rara vez cuestionado, por el contrario, prevalece por sobre el texto interaccional. Eso es lo que ocurre en el turno j; el juez reitera la contradicción entre la versión ofrecida en el texto leído y la del texto interaccional en curso, tal como vemos en *Bien, vamos a incorporar entonces por contradicción. Señor Roca, como (habrá percibido) de lo que le ha leído el Señor Fiscal (..) es muy distinto a lo que usted, dijo el 10 de enero de 1999, en la Unidad Judicial, con lo que esta relatando ahora*. El testigo contribuye a ratificar la versión privilegiada con la última emisión *así como decir (de movida te digo) me acordaba de todo, pero::* y su continuación implícita ‘ahora no’. A la vez, evita defender lo que aseveró unos turnos antes y justifica la diferencia entre las versiones.

Vemos aquí el segundo acto de toma de postura. Consiste en mucho más que en la rectificación del contenido proposicional expresado al inicio de la secuencia interaccional. Abarca, en primer lugar, la orientación hacia un determinado aspecto de la construcción del pasado y la adopción de una evaluación hacia él; en segundo lugar, un posicionamiento subjetivo del testigo como responsable; y en tercer lugar, un alineamiento convergente con el fiscal en la relación interpersonal. Llamaremos a ésta “postura seguidora”. Solo se comprenden las múltiples facetas de una postura en el marco de la emergencia continua, contingente y negociada del discurso en la interacción.

A continuación analizaremos los aspectos más sobresalientes de otro extracto tomado de un examen en que el fiscal de la causa interroga al Cabo Maffei, un oficial de policía de bajo rango que participó de los interrogatorios a los involucrados en la causa. En este caso, el conflicto gira en torno a si Mónica Soriano, hermana de la víctima, conocía al “Cheto” Gómez, uno de los acusados.

Caso 2

- a. Juez Germán Sánchez: *Pero, ¿Lo conocía o no lo conocía al Cheto ella?*
- b. →Cabo Juan Maffei: ***Y aparentemente sí. Bueno si es muy conocido.***
(..)
- c. Fiscal José Dellavédova: ***Solicito la incorporación, señor presidente, (.) porque (.) hay contradicciones acá con- acá***(inaudible)
- d. Juez Germán Sánchez: *Bueno, señor Maffei el fiscal le va a leer (.) parte de lo que usted declaró* ((inaudible))
- e. Fiscal José Dellavédova: *Usted dice* ((lee))
“*Una vez allí, se habló sobre la modalidad del hecho,*”
- f. Cabo Juan Maffei: *Sí.*
- g. Fiscal José Dellavédova: ((lee))
“*(En una oportunidad) cree que Colazo CREE y Colazo le preguntó si conoce a un tal Cheto. Y cree el dicente porque entendió, por lo poco que recuerda, ya que no prestó mu- atención, (..) dado que no era un hecho delic- delictivo que quisiendo tenía que investigar, que Mónica Soriano que habría manifestado que conocía al tal Cheto. Y que para ella no era, y que sería el que había viajado en el colectivo. Que Mónica no precisó si lo conocía físicamente, o fisonómicamente. Que a ese momento, él dice que no conocía al tal Cheto Gómez.*”
O sea ella, (.) usted (dijo) antes que no sabi- no sabe, no precisó, si lo conocía o no lo conocía.

- h. Cabo Juan Maffei: *No, yo yo lo que entendí, que habían viajado en el colectivo; ¿nocierto? (.) con: con: el- presuntamente el Cheto Gómez; Y que para esa persona, o sea para la señorita (Mónica) Soriano, no no:: no era la persona que:: que se estaba [buscando*
- i. Fiscal José Dellavédova: *[Pero (a usted le) pregunto. La señorita González, e:: la señorita Soriano, ¿dijo que lo conocía al Cheto Gómez?*
- j. Cabo Juan Maffei: *Para mi entender, o sea e: la zona que yo promociono, **para mi entender creo que sí.***
- k. Fiscal José Dellavédova: *Porque ella dijo que ella no lo conocía, al- al Cheto Gómez.*
- l. → Cabo Maffei: **M:: yo habré entendido mal entonces.** (..) *O he interpretado mal. YO interpreté eso. Inclusive, le digo sinceramente, no le prestaba muy muy mucha atención.*
- m. Fiscal José Dellavédova: **M:: solicito que se deje constancia que habría entendido mal, y que no le prestó atención.** (..) *Gracias su señoría.*

El testigo ofrece la versión de los hechos que se verá desafiada, esto es, que Mónica Soriano conocía a Cheto. Valorando la construcción del pasado como contradictoria en relación a una anterior y solicitando autorización del acto de leer (*hay contradicciones acá*), el fiscal desata un mecanismo interaccional en defensa de sus metas. Nos interesa reconocer que en las emisiones del fiscal en el turno c se manifiesta una postura, con un componente valorativo hacia un objeto, un posicionamiento del Sí mismo y un alejamiento interpersonal respecto del coparticipante. Es posible identificarla debido a la prominencia interaccional de su irrupción y las consecuencias sociales que conlleva. La caracterizamos como una “postura líder”.

Observamos en el texto leído la sintaxis compleja con abundancia de subordinación y coordinación que es típica del registro jurídico escrito. Asimismo hay elecciones léxicas que pertenecen al estilo del escribiente; *el dicente, habría manifestado, precisó, físicamente y fisonómicamente*. En cuanto al contenido, no siempre es posible distinguir taxativamente si la voz que enuncia el texto es la del escribiente o la del declarante, sino que son más bien fusiones de voces, es decir, son instancias de lo que Bakhtin denominó “doble voz”. Lo vemos en *Mónica Soriano que habría manifestado que conocía al tal Cheto* y en *Que Mónica no precisó si lo conocía físicamente, o fisonómicamente*. Aun así, el testigo en el estrado debe responder por todo el contenido y toda la formulación del texto escrito en tanto unidad de sentido. En efecto, una vez finalizada la lectura, el fiscal solicita una valoración del texto interaccional en vista del texto que acaba de leer; *O sea ella, (.) usted (dijo) antes que no sabi- no sabe, no precisó, si lo conocía o no lo conocía*. En los turnos siguientes, el testigo se muestra renuente a coincidir con la versión que se ofrece en el texto escrito y defiende su versión de los hechos. Sin embargo, en el turno l, **M:: yo habré entendido mal entonces.** (..) *O he interpretado mal. YO interpreté eso. Inclusive, te digo sinceramente, no le prestaba muy muy mucha atención*, el testigo termina por adherir a la versión de los hechos positivamente valorada por el fiscal y plasmada en el texto escrito. La aseveración del Cabo Maffei de que Mónica Soriano sí conocía al Cheto Gómez deviene, por efecto de la lectura, indefendible. No obstante, es evidente que esta intervención del testigo saca a la luz no solo aspectos objetivos sino también subjetivos e intersubjetivos: ineludiblemente se reconocen la responsabilidad del testigo en este acto y las consecuencias de su convergencia alineándose con el fiscal. El marco interpretativo que se halla instaurado debido al contexto situacional e institucional y a la actividad que están llevando a cabo los coparticipantes constituye esta intervención del testigo como una postura. La identificamos como una “postura seguidora” porque sigue a la del fiscal.

Discusión

La lectura del acta hace escuchar una versión que en la práctica cotidiana resulta indiscutible y más autorizada que la ofrecida en el encuentro social que está teniendo lugar ante el juez. Comprobamos que recurrir a la lectura de fragmentos seleccionados estratégicamente tiene el efecto de centrar la interacción en curso en el texto escrito en detrimento de la negociación de los contenidos producidos en el testimonio oral emergente. Además, la lectura en voz alta para hacer que un testigo ratifique una versión del pasado que es conveniente para los intereses del abogado autorizado a leer es un empleo instrumental y estratégico que caracteriza a las tecnologías discursivas, por ende, como se identificó en trabajos anteriores, la lectura en voz alta del documento “acta” es, sin dudas, una tecnología discursiva puesta al servicio de disciplinar y controlar a los testigos (Carranza, 2007, 2010). Más importante aún es que, debido a las normas procesales, la lectura no puede ocurrir sin la evaluación explícita por parte de un participante de una parte del testimonio que está produciendo el otro participante. Esto puede describirse en profundidad aplicando la noción de postura porque con ella damos cuenta de las dimensiones

interpersonales y sociales de esas evaluaciones en el curso de secuencias interaccionales. También hace posible explicar la relación entre dos actos de toma de postura respecto del mismo objeto.

Resta aún contemplar otra ventaja heurística de una concepción amplia de postura: el hecho de que nos permite situar el acto de valoración en relación con valores socioculturales. Asimismo, según la perspectiva sobre el discurso que delineamos al comienzo de este artículo, es indispensable considerar el contexto institucional y macrosocial a fin de comprender lo observado como parte integral de una práctica social. La conceptualización disponible de postura es compatible con esa meta puesto que, en palabras de Du Bois, “La postura siempre invoca, explícitamente e implícitamente, sistemas presupuestos de valor sociocultural, mientras que al mismo tiempo contribuye a la actuación y reproducción de esos sistemas” (2007: 173, nuestra traducción). Mirada en el contexto del hecho social y de la administración de justicia, la convergencia entre posturas que provoca el uso estratégico de la lectura de un acta es manifestación de la asimetría de poder de los roles sociales involucrados y es indicativa del condicionamiento del individuo en la estructura institucional.

Conclusiones

El presente trabajo ha ratificado que el acta de declaración es esencialmente heteroglósica, tal como se había señalado en estudios previos, puesto que es posible detectar elementos lingüísticos y rasgos estilísticos y discursivos que provienen del escribiente mientras que otros, en su mayoría aquellos que asociados al registro coloquial, le pertenecen al testigo. Resulta entonces cuanto menos injusto considerar al testigo el único autor del acta de declaración. No obstante esto, durante los exámenes, el testigo debe responder tanto por los aspectos de forma como por el contenido del texto-producto. El supuesto de que existe un “autor” único se ve ratificado por la existencia de la obligación de firmar. Por lo general, la gente común desconoce las implicancias de firmar un documento que en el futuro podría ser usado para su coerción. Advertir al ciudadano sobre esto es una forma de garantizar una participación más informada por parte de los menos experimentados en los procedimientos institucionales. En particular, la participación plena del ciudadano común podría asegurarse si en la primera etapa o Instrucción, se le permitiera un grado de control sobre todos los aspectos del acta, registro de su texto oral, antes de solicitarle que lo firme. En consecuencia, abogamos a favor de que el declarante tenga permiso para hacer una lectura calma, en voz baja y sobre todo por partes para dar a cada paso la oportunidad de modificar y ajustar el registro. Esto es perfectamente factible dadas las condiciones tecnológicas actuales de los despachos judiciales donde, aún cuando se le permite leer la versión impresa, nunca se hacen cambios.

Hemos observado uno de los usos estratégicos de la lectura en voz alta de un documento. Este consiste en lograr que un testigo verbalice cierto aspecto de su versión anterior acerca de los hechos del pasado. Se logra apelando a la superioridad de los textos escritos en detrimento de la negociación de la plausibilidad de las versiones en la interacción en curso. Todos los litigantes, acusadores y defensores por igual, recurren a la lectura del acta preexistente durante el testimonio de los testigos, tanto de cargo como de descargo, no solo para obtener la reproducción de un elemento específico de lo afirmado antes sino también para revertir lo que los testigos acaban de afirmar.

Cualquier testigo llamado a declarar en el estrado puede realizar un aporte genuino a la causa y al eventual esclarecimiento de los hechos; sin embargo, el uso que generalmente se le da a la lectura en voz alta contribuye a que su rol quede supeditado al de mero reproductor de un texto escrito. Con esto se menosprecia un aspecto crucial del rol del testigo que, por cierto, sí se reconoce y proclama en la literatura sobre derecho penal: en tanto observador o experimentador de los hechos del pasado que se investigan, el testigo es llamado a declarar cara a cara ante el juez, quien, por esa razón, podrá valorar mejor el testimonio. Además, el examen y testimonio ante el juez se realizan con la copresencia y la supervisión de las dos partes en el litigio. Nuestra investigación ha revelado que con mucha frecuencia la interacción gira en torno a aspectos del texto leído y que, en esos casos, el testigo se ve limitado a corroborar la versión del pasado que resulta positivamente valorada e institucionalmente sostenida por la lectura y a dar explicaciones por su natural falta de memoria sobre lo supuestamente dicho varios años antes.

En este segundo momento, en el debate oral del juicio penal, si se reconoce que los conocimientos son por naturaleza dinámicos y están necesariamente condicionados por el paso del tiempo y las experiencias posteriores, se admitirá la necesidad de permitir al testigo refrescar su memoria de los hechos y del registro de sus dichos, ambos realizados años antes. En consecuencia, abogamos a favor de que durante el testimonio en la sala de audiencia, el testigo pueda poseer el acta de su declaración anterior y leerla personalmente.

En otros países es usual darle al ciudadano que atestigua una copia de su propia declaración en sede policial.³ Planteamos que las normas procesales deberían considerar los beneficios de una lectura directa en voz baja y permitir hacer entrega del texto-producto al sujeto que lo originó. El acceso a los documentos y a su lectura contribuiría a empoderar al participante con menos experiencia en los procedimientos institucionales. La extracción social de las personas que resultan testigos de delitos es, con mucha frecuencia, la de estratos socioeducativos bajos, pero no hay razones para descartar su competencia lectora *a priori*. Es perfectamente factible entregar una copia del texto al ciudadano común. En los países donde las reglas procesales permiten acceso al acta, el ciudadano puede optar por refutar la fidelidad o la interpretación de la versión escrita de sus dichos. En este sentido, la lectura implica acceso directo a comprender lo que está en juego y control sobre la interpretación del texto.

En cambio, la aplicación de la lectura en voz alta como instrumento de disciplinamiento que hemos descrito nos ha conducido a problematizar la práctica de lectura en voz alta en el contexto forense, privilegio de los participantes expertos, y a reflexionar sobre un aspecto crucial de los usos del lenguaje en la sociedad: los derechos intrínsecos a la condición de ciudadano. Las aplicaciones y las trayectorias de estos textos oficializados como documentos, las actas, se gestionan bajo el supuesto de sentido común que cada texto, más allá de las características de su inepción, tiene un único autor responsable de todos sus aspectos. Dado que el ordenamiento jurídico adjudica al declarante responsabilidad legal por el texto como una totalidad, i.e. el contenido explícito, sus implicaciones, la selección léxica y los rasgos estilísticos, tal vínculo de origen y pertenencia debería acarrear también el derecho a poseer un ejemplar del texto objeto y a leerlo cuando su interpretación, veracidad, completitud o exactitud es escudriñada. Leer, en ese escenario, sería un instrumento al servicio de la mutua comprensión y equipararía a los interlocutores en la disponibilidad de este recurso para la comunicación. En suma, los hallazgos llevan a recomendaciones fundadas en el reconocimiento de la desventaja de una categoría de participante y orientada a aumentar los medios para una búsqueda de información sobre el pasado que el ciudadano está en condiciones de ofrecer a la institución.

Convenciones de transcripción

- (.) indica pausa
- (..) indica pausa alargada
- [] indica solapamiento
- Dijo::* indica segmento alargado
- Porq-* indica autorreparación
- AHOra* indica volumen alto
- ((lee)) indica comentarios de las autoras
- (*fiscal*) indica transcripción tentativa
- () indicaduda del transcriptor

Bibliografía

- Arnoux, E. (2008) *El discurso latinoamericanista de Hugo Chávez*. Buenos Aires: Biblos.
- Blommaert, J. (2010) *The sociolinguistics of globalisation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Carranza, I. E. (2007) La ideología del texto verdadero. *Páginas de Guarda*, (2), 3-46.
- (2010) Truth and authorship in textual trajectories. En Schiffrrin, D.; de Fina, A. y Nylund, A. (eds.) *Telling stories: Language, narrative, and social life*. (173-180). Washington, DC: Georgetown University Press.
- (2011) Traduciendo al ciudadano: prácticas de escritura en la interacción. *Actas del V Coloquio de Investigadores en Estudios del Discurso y II Jornadas Internacionales sobre Discurso e Interdisciplina*. (316-328). Recuperado de http://www.unvm.edu.ar/archivos/jornada_discurso/CARRANZA.pdf
- Chouliaraki, L. y Fairclough, N. (1999) *Discourse in late modernity. Rethinking critical discourse analysis*. Edimburgo: Edinburgh University Press.

³ En la jurisdicción estadounidense, por ejemplo, los representantes por ambas partes deben asegurarse de que los testigos reciban una copia de su acta de declaración varios días antes de prestar testimonio.

- Du Bois, J. W. (2007) The stance triangle. En Englebretson, R. (ed.) *Stancetaking in discourse: subjectivity, evaluation, interaction*. (139-182). Amsterdam: John Benjamins.
- Du Bois, J. W. y Kärkkäinen, E. (2012) Taking a stance on emotion: affect, sequence, and intersubjectivity in dialogic interaction. *Text & Talk*, 32 (4), 433-451.
- Hanks, J. (1996) *Language and communicative practices*. Boulder, CO: Westview.
- Levinson, S. C. (1987) Putting linguistics on a proper footing: Explorations in Goffman's concepts of participation. En Drew, P. y Wootton, A. (eds.) *Ervin Goffman: Exploring the interaction order*. (161-227). Boston: Northwestern University Press.
- Rampton, B. (2007) Neo-Hymesian linguistic ethnography in the UK. *Journal of Sociolinguistics*, 11 (5), 584-608.
-

Isolda E. Carranza ha dictado cursos de posgrado sobre metodología de la investigación y discurso en las universidades de Buenos Aires, La Plata, Rosario, Mendoza, Puebla, Davis (UCA) y Barcelona. Su trabajo sobre diversos géneros discursivos ha sido publicado en las revistas *Pragmatics*, *Narrative Inquiry*, *Discourse & Society*, *Lenguas Modernas* y en volúmenes colectivos en editoriales internacionales: John Benjamins, Lawrence Erlbaum, Iberoamericana Vervuert y Routledge.

Débora Mónica Amadio es magíster en Lingüística Aplicada por la Universidad Nacional de Córdoba. Se desempeña como profesora adjunta en la cátedra de Lingüística I en la Universidad Nacional de Córdoba. Ha publicado sus trabajos sobre interacción oral forense en la revista de la Asociación Latinoamericana de Estudios del Discurso, en volúmenes editados y en las actas de reuniones científicas. Es miembro del equipo de investigación que dirige la Dra. Isolda E. Carranza.

LA LECTURA COMO ESTRATEGIA ARGUMENTATIVA EN EL TESTIMONIO ORAL DE TONY BLAIR

Natalia Susana Gallina

nsgallina@gmail.com

Facultad de Lenguas

Universidad Nacional de Córdoba

Córdoba – ARGENTINA

Resumen

Este trabajo surge de una investigación más extensa sobre la comunicación cara a cara entre representantes del público y del Estado. Desde las perspectivas de la sociolingüística interaccional crítica y los estudios críticos del discurso, este estudio explora las prácticas discursivas y las rutinas interaccionales que se ponen en juego en una audiencia. El corpus de estudio incluye las grabaciones audiovisuales digitalizadas de seis testimonios orales pertenecientes a tres testigos políticos y tres militares de elite a cargo de la intervención del Reino Unido en la Guerra de Irak. Estos testimonios fueron recogidos durante una audiencia pública en el Reino Unido durante los meses de enero a marzo del año 2010. Este capítulo examina el rol de la lectura en voz alta de diferentes tipos de escritos por parte de un testigo político durante su primer testimonio oral en esta audiencia. En particular, se describe cómo textos orales y escritos convergen en un testimonio oral y de qué manera esta relación se manifiesta en la dimensión còrporo-gestual. Además, se identifica el rol fundamental de la lectura en la argumentación pos de lograr una presentación persuasiva. Por último, se presenta una caracterización de la lectura como una práctica social fuertemente condicionada por las tradiciones y las convenciones discursivas de una institución.

Palabras clave: lectura - audiencia pública - argumentación

Introducción

Este trabajo surge de un estudio más extenso sobre la construcción discursiva de la responsabilidad en la sala de audiencias¹. Las herramientas conceptuales y metodológicas empleadas provienen principalmente de la lingüística (Carranza y Vidal 2013), en particular, de la sociolingüística interaccional crítica y los estudios críticos del discurso. Este trabajo examina las prácticas comunicativas y las rutinas interaccionales que se ponen en juego en un contexto institucional y se centra en las estrategias de evasión de la responsabilidad que despliegan seis testigos de elite. Los antecedentes directos para este estudio se encuentran en los trabajos afines de Ehrlich y Sidnell (2006, 2008) y Sidnell (2004) quienes describen las estrategias discursivas empleadas por un testigo político, Michael Harris, ex premier de Ontario, para evadir acusaciones de responsabilidad en una audiencia pública por la muerte de siete personas por causa de la contaminación de un río. Estos estudios sostienen que el conocimiento meta pragmático que poseen muchos políticos constituye un instrumento de poder que les permite diseñar estrategias efectivas para defender sus argumentos y objetar aquellos de la oposición. Otros estudios relevantes son aquellos que examinan los repertorios discursivos que despliegan diferentes tipos de testigos como los peritos, los expertos y los legos, entre otros, Cotterill (2003), Gallina (2011), Matoesian (2005, Serra y Carranza (2009)

¹ Proyecto que forma parte del programa “Estudios sociolingüísticos interaccionales de base etnográfica” del Grupo de Estudios del Discurso (GED) bajo la dirección de la Dra. Isolda E. Carranza y se lleva a cabo con el aval académico y el apoyo financiero de la Secretaría de Ciencia y Técnica de la Universidad Nacional de Córdoba.

y Stygall (2001). El corpus de estudio incluye las grabaciones audiovisuales digitalizadas de seis testimonios orales producidos por testigos de elite en el contexto de una audiencia pública llevada a cabo durante los meses de enero a marzo del 2010 en el Reino Unido. En esta ocasión, me centro en el testimonio del ex Primer Ministro británico Tony Blair para investigar cómo se relaciona el discurso ‘espontáneo’ o netamente oral con el discurso escrito y su manifestación en la dimensión còrporo-gestual. Además, destaco el rol de la lectura de documentos escritos como apoyo o base para la presentación persuasiva de una tesis argumentativa. Por último, reflexiono sobre el carácter social e institucional de la lectura en un contexto de habla concreto, particular y real.

La lectura en el testimonio oral de Tony Blair

Es sabido que en la sala de audiencias tanto los abogados defensores como los de la contraparte acuden de forma recurrente a la lectura de las transcripciones de declaraciones previas para ayudar a la memoria del acusado o testigo, demostrar o superar contradicciones, o solicitar las aclaraciones pertinentes. Es conocido, también, que estos participantes institucionales con frecuencia proceden a la lectura de informes durante la declaración de peritos o expertos con objetivos similares. De lo que no se sabe mucho, sin embargo, es de qué manera un participante no institucional, por ejemplo un testigo, puede en ocasiones apoyarse en la lectura al momento de prestar su declaración. Este trabajo investiga la función que desempeña la lectura durante el testimonio oral del ex Primer Ministro Británico Tony Blair en una audiencia pública.

Para ello se realizó un minucioso análisis de un total de seis horas de grabación audiovisual donde se identificaron un total de 17 instancias de lectura por parte del testigo. Estas se clasificaron en dos categorías que surgieron a partir del análisis, por un lado, la lectura propiamente dicha o la presencia de lo que denomino aquí “discurso leído” y, por otro lado, la lectura como apoyo para la memoria o la presencia de lo que a menudo se conoce como “discurso apuntado”. En el primer grupo, se observa cómo el testigo suspende la producción de un discurso oral, caracterizado por su relativa espontaneidad y por su gran performatividad, se coloca los anteojos, interrumpe el contacto visual con sus interlocutores, baja la vista hacia un texto escrito y lee por un periodo que va desde los 7 segundos a los 2 minutos aproximadamente. En el segundo conjunto, el testigo continúa con *superperformance* netamente oral mientras que apenas baja la vista hacia sus notas, particularmente, al referirse a datos específicos como fechas y estadísticas.

El discurso leído

En primer lugar, se observa que todas las instancias de lectura propiamente dicha se orientan a brindar apoyo a una tesis que el testigo presenta para su defensa. Es decir, en todos estos casos es posible identificar un movimiento argumentativo mayor que las incluye y que condiciona su interpretación. El primero de los 8 casos identificados en esta categoría se presenta a continuación como un ejemplo típico de la función que desempeña el discurso leído en el testimonio examinado. Este fragmento versa sobre la cuestión de si la intervención militar era realmente la única salida en el conflicto con Irak. En este caso, vemos cómo el testigo se orienta a desacreditar la tesis perjudicial de la oposición que sostiene que una resolución diplomática era factible. Para ello, Blair parte de premisas que contienen datos particulares que le permiten arribar a una conclusión general que pone en tela de juicio la posición de sus opositores. En este contexto, el discurso leído funciona como un componente estructural, más específicamente, como una premisa de un argumento inductivo. Este argumento parte de la observación de acontecimientos recurrentes como *la capacidad de Saddam para conseguir cosas a través de las fronteras* y otros particulares como la negación de las Naciones Unidas a hacer efectiva la propuesta de *un número limitado de pasos de frontera hacia Irak desde Jordania, Siria, Turquía, Arabia Saudita e Irán* para concluir que no había ninguna garantía de que las sanciones hubieran servido para contener a Saddam.

TONY BLAIR: El documento sobre la nueva estrategia política en Irak describe los arreglos que se aplicarían en el llamado marco de sanciones inteligentes y, sólo quiero llamar la atención sobre un punto, porque todo el tema de la erosión de las sanciones anteriores tenía que ver con la capacidad de Saddam para conseguir cosas a través de las fronteras de los países vecinos y, por lo tanto, una parte muy importante de este nuevo marco de sanciones fue la vigilancia fronteriza, “un número limitado de pasos de frontera hacia Irak desde Jordania, Siria, Turquía, Arabia Saudita e Irán”. Así que la idea era, en este nuevo esquema de sanciones, asegurarse de que se sellaran las fronteras en torno a Irak para que fuera más eficaz. Lo importante es darse cuenta que, cuando nos reunimos a continuación,

después del 11 de septiembre y finalmente adoptó esta Resolución de las Naciones Unidas - y creo que es la Resolución 1409 de las Naciones Unidas - el endurecimiento de las fronteras se había caído. No pudimos conseguir el apoyo de los rusos a menos que lo quitáramos. Así que la cosa es que, aún antes, la gente me advertía que incluso con el endurecimiento de las fronteras la estrategia podía funcionar como podía que no, y el endurecimiento de la frontera se había caído cuando llegamos a mayo de 2002. Por lo tanto, todavía se puede argumentar, supongo, que este marco de sanciones habría tenido éxito, pero creo que esto al menos tan convincente como el argumento de que no lo habría sido.²

El siguiente caso pone de manifiesto cómo el testigo introduce citas textuales cuidadosamente seleccionadas como evidencia para desarticular una tesis de la oposición y sostener la propia. La cuestión que se debate en esta oportunidad es si el entonces Primer Ministro habría cedido a las demandas del entonces presidente de los Estados Unidos George W. Bush y si se habría comprometido de forma unilateral y secreta a abandonar la posición diplomática y a apoyar la posición americana del cambio de régimen. En este contexto, el interrogador llama la atención del testigo sobre su discurso en Texas en el que por primera vez utiliza el término “cambio de régimen”, acción que resulta sospechosa puesto que hasta ese entonces nunca lo había hecho. A continuación, vemos cómo el testigo inicia su turno de respuesta con una negación categórica *no es que de repente digo: Ahora es cambio de régimen, en lugar de armas de destrucción masiva. Por el contrario...* En este turno, la lectura de tres citas textuales se utiliza como base para validar su tesis. Sin embargo, a diferencia del caso anterior, el argumento que aquí se presenta posee una estructura deductiva, es decir, parte de la presentación una tesis o conclusión general para luego validarla a través de la presentación de premisas particulares que se introducen por medio de la lectura de textos en donde la expresión “cambio de régimen” nunca aparece mientras que la referencia a “armas de destrucción masiva” se repite como si fuera un mantra. Así, el testigo ratifica su tesis inicial, *la cuestión era muy, muy simple: se trataba de la necesidad de dejar absolutamente claro que a partir de ahora usted no desafía a la comunidad internacional en lo que respecta a las armas de destrucción masiva.*

TONY BLAIR: Cuando llegamos al discurso de Texas, no es que de repente digo: Ahora es cambio de régimen, en lugar de armas de destrucción masiva. Por el contrario, usted citó un pasaje – luego continuo diciendo: “No podemos, por supuesto, intervenir en todos los casos, pero a los países se dedican a las armas de destrucción masiva o al negocio del terror, no debemos dejar de enfrentarlos. A algunos se les puede ofrecer una salida, un camino hacia la respetabilidad. Espero que con el tiempo Siria, Irán e incluso Corea del Norte puedan aceptar la necesidad de cambiar sus relaciones con el mundo exterior. Una nueva relación está en oferta. Pero deben saber que patrocinar el terrorismo o las armas de destrucción masiva es inaceptable.” Entonces voy a Irak: “En cuanto a Irak, sé que algunos temen una acción precipitada. No deben. Vamos a proceder, como lo hicimos el 11 de septiembre, de una forma tranquila y mesurada, sensible pero firme”. Luego digo: “pero dejar que Irak desarrolle armas de destrucción masiva en lo que constituye una flagrante vulneración de no menos de nueve resoluciones de las Naciones Unidas, negándose además a permitir que los inspectores realicen su trabajo correctamente, no es una opción”. Entonces paso a describir la brutalidad de Saddam, pero luego vuelvo al tema de las armas de destrucción masiva. Así que, para mí, la cuestión era muy, muy simple: se trataba de la necesidad de dejar absolutamente claro que a partir de ahora usted no desafía a la comunidad internacional en lo que respecta a las armas de destrucción masiva.³

² (Mi traducción) TONY BLAIR: The Iraq new policy framework describes the arrangements that would apply on this so-called smart sanctions framework and, I just want to draw attention to one, **because** the whole issue about the previous sanctions eroding had been Saddam's ability to get stuff in through the borders of the surrounding countries, and, **therefore**, one very important part of this new sanctions framework was for border monitoring, “a limited number of border crossings into Iraq from Jordan, Syria, Turkey, Saudi Arabia and Iran”. **So** the idea was, in this new sanctions arrangement, to make sure that you sealed off the borders around Iraq so that it was more effective. The important thing to realise is that, when we then came, post-September 11 and finally adopted this United Nations Resolution -- and I think it is United Nations Resolution 1409 -- the tightening of the borders had been dropped. We couldn't get the Russians on board unless we dropped it. **So** the very thing that, even back then, people were warning me, even with this tightening of the borders, it might work, it might not, that tightening restriction had been dropped by the time you get to May 2002. **Therefore**, you can still argue, I guess, that this sanctions framework would have been successful, but I think I would say it is as least as persuasive an argument that it wouldn't have been.

³ (Mi traducción) TONY BLAIR: When we then come to the Texas speech, it is not that I suddenly say: Now it is regime change, rather than WMD. On the contrary, you quoted a passage -- I then go on to say this: “We cannot, of course, intervene in all cases, but where countries are engaged in the terror or WMD business, we should not shrink from confronting them. Some can be offered a way out, a route to respectability. I hope in time that Syria, Iran and even North Korea can accept the need to change their relationships with the outside world. A new relationship is on offer. But they must know that sponsoring terrorism or WMD is unacceptable.” Then I go on to deal with Iraq: “As for Iraq, I know some fear precipitate action. They needn't. We will proceed, as we did after September 11, in a calm, measured, sensible but firm way” Then I go on: “but leaving Iraq to develop WMD in flagrant breach of no less than nine separate United Nations Resolutions, refusing still to allow weapons inspectors back to do

El último caso que se discutirá en esta sección ilustra otra forma en que la lectura funciona como un mecanismo de apoyo para la argumentación. Este fragmento versa sobre la validez de la información publicada por el gobierno laborista acerca de Irak y su presunta posesión de armas de destrucción masiva. En el turno anterior, el interrogador destaca que no se han encontrado armas nucleares en Irak y le pregunta al testigo si, durante el periodo previo a la invasión, no se le plantearon dudas sobre su existencia. En el turno que se reproduce a continuación, el testigo afirma que lo que se discutía en ese momento era qué hacer con la información al mismo tiempo en que admite que, a la luz de lo que se conoce hoy, esto puede parecer sorprendente.

TONY BLAIR: La gente discutía que debíamos hacer al respecto [...] Pero en realidad eso no era algo que la gente discutía en el momento y, tú sabes, es interesante, estaba revisando los debates que tuvimos sobre de la publicación del informe y es justo reconocer que - por supuesto, ahora todo el mundo tiene una percepción diferente de esto- pero en ese momento había gente que me decía que no quería llegar a una intervención militar bajo ninguna circunstancia. También había gente que decía, usted está perdiendo el tiempo. Usted no está actuando lo suficientemente rápido. Por ejemplo, en la declaración sobre el informe del 24 de septiembre de 2002, William Hague dice: “¿El Primer Ministro recuerda que en medio siglo de estados desarrollando capacidades nucleares, en casi todos los casos su capacidad para hacerlo se ha subestimado en gran medida y se subestimado por las fuentes de inteligencia. Las estimaciones actuales de Irak que apuntan a varios años de desarrollo de un dispositivo nuclear deben considerarse en ese contexto y con tal margen de error, y, dado que –”⁴

En este contexto, Blair introduce la voz de otros que ilustran su versión de que en realidad el debate en aquel entonces pasaba por otro lado. Algunas de estas voces son adjudicadas a colectivos indefinidos, *había gente que me decía...* y por lo tanto carecen de valor probatorio. Otras representan la voz de sujetos individuales y definidos, William Hague, generalmente en relación con la lectura de una cita textual. El discurso leído se presenta como un tipo de evidencia material que apoya la declaración del testigo. El comité interrogador, sin embargo, objeta esta instancia de lectura, en primer lugar, por la velocidad que adquiere y que no permite al taquígrafo tomar nota y, en segundo lugar, por su relevancia en torno a la discusión planteada.

El discurso apuntado

En esta sección se incluyen los casos breves de lectura en que el testigo apenas baja la vista para observar sus notas como un estímulo para la memoria, particularmente cuando hace referencia a datos de alta especificidad como fechas o estadísticas, y continúa con su *performance* netamente oral. En el siguiente caso, por ejemplo, el testigo se pone y se saca los lentes, al mismo tiempo que baja y sube la mirada, antes y después de la lectura de datos cuantitativos tales como fechas, números y estadísticas. Estas instancias son típicas de lo que denominamos aquí discurso apuntado en que el testigo establece una relación con la materialidad escrita, ya no para citar fragmentos enteros, sino para auxiliar a su memoria en la presentación de datos específicos. En esta sección del interrogatorio, lo que se discute es el asunto conocido con el nombre de *the 45-minutes claim* o la afirmación hecha por el gobierno británico de que Irak podía activar y detonar sus armas de destrucción masiva tras una orden en menos de 45 minutos. En el fragmento que se reproduce a continuación, Blair cita datos numéricos que le sirven para apoyar su tesis de que esta afirmación, que finalmente resultó ser completamente falsa, no era una parte esencial en el debate ya que solo había sido expresada en muy pocas ocasiones.

their work properly, is not an option.” I then go on to describe the brutality of Saddam, but then I come back to the issue of WMD. So, for me, the issue was very, very simple: it was about the need to make absolutely clear that from now on you did not defy the international community on WMD.

⁴ (Mi traducción) TONY BLAIR: People disputed what we should do about it, we can come on to all of that. But it really wasn't something that people disputed at the time, and, you know, it is just interesting, I was looking back over the debates that we had on the publication of the dossier and just recognising that -- of course, everyone now has a different perception of this, but at the time there were people saying to me, I don't want military action under any set of circumstances. There were also people saying, you are wasting time. You are not acting fast enough. For example, in the statement on the dossier of 24 September 2002, William Hague says: “Does the Prime Minister recollect that in a half century of various states acquiring nuclear capabilities, in almost every case their ability to do so has been greatly underestimated and understated by intelligence sources. Estimates today of Iraq taking several years to acquire a nuclear device should be seen in that context within that margin of error, and, given that---”

TONY BLAIR: ella hizo un análisis entre la publicación del informe *el 24 de septiembre de 2002* y el programa de la BBC a finales de *mayo de 2003*, en el que se alega que nosotros, Downing Street, habíamos introducido esto en el informe, probablemente sabiendo que era falso. Luego, por supuesto, es obvio que entonces se inició una gran polémica que continúa hasta hoy. Entre septiembre de 2002 y fines de mayo de 2003 *hubo 40.000 preguntas parlamentarias escritas sobre Irak, se menciona dos veces. Hubo 5.000 preguntas orales*, no se menciona en absoluto. En el 18 de marzo nadie lo menciona.⁵

Otro caso similar aparece cuando el interrogador le plantea una dificultad en relación a cómo verificar la existencia de armas de destrucción masiva en Irak. En su respuesta, el testigo indica que la confirmación se puede encontrar en los informes de Dr. Hans Blix, el enviado especial de la ONU para inspeccionar las operaciones de desarme impuestas por la ONU. En este momento, el testigo acude a sus notas para proveerle a la audiencia las fechas exactas de estas publicaciones. No obstante, a diferencia del caso anterior, Blair es interrumpido por su interrogador quién corta su lectura al afirmar haber captado el punto de su declaración.

TONY BLAIR: Dr. Blix y sus informes son obviamente los documentos clave aquí, y verá de sus informes – ((pasa a través de ellos)) Creo, *el 19 de diciembre*, luego tiene uno *el 9 de enero*, creo que hay otro más el *27 de de enero*, luego -⁶

En esta ocasión, la lectura queda inconclusa, probablemente, porque resulta difícil imaginar cómo los informes de Blix podrían servir como evidencia para probar que Saddam se encontraba en violación del tratado de no proliferación nuclear cuando todos sus escritos indicaban lo opuesto.

La lectura y su dimensión cörpero-gestual

La dimensión cörpero-gestual del testimonio analizado está relativamente determinada por su modo de relación con el soporte material de su discurso oral, es decir, con los textos escritos o las notas que utiliza como referencia. No es lo mismo cuando el testigo introduce una referencia a un texto escrito a través de su lectura reglón por reglón que cuando observa lo que tiene escrito para hilar sus palabras y apenas baja la mirada para dejar fluir la oralidad. Es decir, se pueden observar dos formas más o menos estables de relación con la materialidad escrita, una, a partir de la lectura propiamente dicha y, otra, a partir de la lectura como apoyo para la memoria. En el primer caso, la dimensión cörpero-gestual queda reducida a su mínima expresión, por ejemplo, a un gesto enfático, una mirada o una sonrisa. En el segundo caso, se observan *performances* netamente orales en las que el locutor apenas baja la vista para observar sus notas y despliega al máximo su repertorio corporal.

La lectura y su dimensión institucional

Las instancias encontradas en que la lectura por parte del testigo se ve truncada por la acción de alguno de los miembros del comité ponen de manifiesto de forma inequívoca cómo los resultados de la interacción son siempre multilaterales. Estos casos permiten observar cómo los productos discursivos son el resultado de un proceso colaborativo de negociación entre las partes y cómo no es posible que un hablante realice una acción sin la colaboración de su interlocutor. El fragmento que se reproduce a continuación pone de manifiesto cómo la lectura por parte de un testigo puede ser interrumpida por el accionar de un agente institucional.

TONY BLAIR: Había una historia muy larga, por supuesto, de las relaciones con Saddam. Una de las cosas que he hecho con el propósito de esta audiencia es volver a revisar mis discursos antes del 11 de septiembre y -- Quiero decir, de hecho tengo uno o dos de ellos aquí -- pero en realidad es muy interesante.

⁵ TONY BLAIR: she did an analysis between the publication of the dossier *on 24 September 2002* and the BBC broadcast at the end of *May 2003*, which alleged that we, Downing Street, had inserted this into the dossier, probably knowing it was wrong. Then, of course, obviously that then kicked off a huge controversy that goes on to this day. Between September 2002 and the end of May 2003 *there were 40,000 written Parliamentary questions on Iraq; it was mentioned twice. There were 5,000 oral questions; it was not mentioned at all. In the 18 March nobody mentions it.*

⁶ TONY BLAIR: Dr Blix and his reports are obviously the key documents here, and you will see from his reports – ((he goes through them)) I think, *on 19 December*, then he has got one *on 9 January*, I think again *on 27 January*, then –

RODERIC LYNE: Quiero hacer referencia a uno o dos de ellos más adelante, como estoy seguro que lo harán mis colegas.

TONY BLAIR: Permítame resumir su impacto entonces.⁷

La dimensión còrporo-gestual pone en evidencia que el testigo realiza todas las acciones correspondientes en preparación para la lectura, por ejemplo, vemos que este se coloca sus anteojos, baja la mirada en dirección al texto escrito y coloca sus manos en una posición de descanso. Luego de la interrupción de interrogador que trunca su lectura y fija el tratamiento específico de estos textos para más tarde, el testigo se saca los anteojos y solicita permiso para resumir su impacto.

El siguiente fragmento, ilustra cómo el testigo se dispone a leer otro documento, en este caso uno producido por el Ministerio de Relaciones Internacionales, que le sirve para reforzar su tesis de que una solución por la vía diplomática en Irak no era considerada factible. Sin embargo, cuando introduce el texto y baja la mirada en dirección a sus notas, el testigo produce una serie de emisiones inconclusas hasta que finalmente interrumpe la acción que estaba por comenzar, *Vale la pena ir justo a la - y creo que - pero perdóneme si menciono un documento y usted no lo tiene - pero creo ha recibido el documento acerca de las opciones que nos dieron antes de -*. El interrogador toma la palabra y ratifica la ponderación del testigo. A pesar de que se ha filtrado en Internet, este documento tiene carácter de confidencial y por lo tanto no puede ser usado como evidencia. Esta situación genera risas entre los miembros del comité interrogador porque el mismo gobierno de Blair fue el que decidió nodesclasificar este documento. El testigo asiente y, haciendo caso a los requerimientos del orden institucional, descarta la posibilidad de leer.

TONY BLAIR: Ahora, la cuestión era si este sucesor, el llamado régimen o sistema de sanciones inteligentes sería una forma válida de contenerlo. Vale la pena ir justo a la - y creo que - pero perdóneme si menciono un documento y usted no lo tiene - pero creo ha recibido el documento acerca de las opciones que nos dieron antes de -

RODERIC LYNE: El documento de marzo acerca de opciones es de dominio público. Se puede conseguir en Internet. No estoy seguro de improviso si ha desclasificado o no ((risas)) -

TONY BLAIR: Bueno. Claro. Tal vez voy a decir lo que me dijo.

RODERIC LYNE: - por el gobierno que fue elegido bajo su liderazgo.⁸

Este caso muestra cómo la lectura en la sala de audiencias está condicionada por las normas y las restricciones del orden institucional y cómo los participantes tanto institucionales como no institucionales colaboran para cumplir con ellas aún en situaciones extraordinarias. Más tarde en la sesión, el presidente del comité interrogador anuncia que el documento en cuestión ha sido desclasificado.

Por último, otros casos identificados en el corpus evidencian cómo el testigo desiste de leer abdicando un derecho procesal condicionado por los requerimientos del orden contextual. Para comprender este accionar es importante destacar que en repetidas ocasiones los miembros del comité interrogador le han solicitado al testigo abordar la lectura teniendo en cuenta la necesidad del taquígrafo de registrar esta acción. En repetidas ocasiones se observa que el testigo baja la mirada en preparación para iniciar su lectura pero de repente este sonríe, como si recordara los comentarios que le hicieran sus interlocutores sobre la carga que esta acción supone para el taquígrafo, e inmediatamente desiste de realizar esta acción diciendo *Quiero decir y no voy a volver y leerlo pero*⁹ [...] *o no voy a - voy a perdonar al taquígrafo y no voy a volver sobre la lectura de las citas*¹⁰.

⁷ TONY BLAIR: There was a very long history, of course, of the dealings with Saddam. One of the things I have done for the purpose of the Inquiry is go back through my speeches prior to September 11 and -- I mean, I have actually got one or two of them here -- but it is actually quite interesting

RODERIC LYNE: I want to refer back to one or two of them later, as I am sure colleagues will.

TONY BLAIR: Let me summarise their impact then.

⁸ TONY BLAIR: Now, the issue was whether this successor, so-called smart sanctions regime or framework would be a valid way of containing him. It is worth just going to the -- and I think -- but forgive me if I mention a document and if you haven't -- but I think you have got the options paper we got before --

RODERIC LYNE: The March options paper is in the public domain. You can get it on the Internet. I'm not certain offhand whether or not it has been declassified ((laughter)) --

TONY BLAIR: Well. Right. Maybe I will just say what it told me.

RODERIC LYNE: -- by the government which was elected under your leadership.

⁹ -- I mean, I won't go through and read it, but

¹⁰ I won't -- I'll spare the stenographer and not go back over reading out the quotes

Consideraciones finales

Desde la sociolingüística, la lectura es concebida principalmente como una práctica social fuertemente condicionada por su dimensión contextual. Este trabajo demuestra que no resulta lo mismo leer un texto en el living de nuestra casa que en un contexto institucional como la sala de audiencias puesto que existen diferentes expectativas que moldean la práctica y que le confieren un carácter particular y singular en relación con un ámbito de la vida social e institucional de una sociedad en la que esta actividad se desarrolla. La lectura es, asimismo, una práctica multidimensional que puede ser abordada simultáneamente como una práctica colaborativa, como un reflejo de los valores de una comunidad, como una instancia concreta dentro de una tradición discursiva y, por último, como un indicador de las relaciones sociales establecidas. La lectura como una práctica compleja conlleva, sin lugar a dudas, una interacción entre la habilidad individual y el conocimiento social. Es decir, si bien las comunidades de habla particular y las instituciones sociales en general pueden alentar a las personas a interactuar con los textos de cierta manera, la medida en que los individuos cumplen con estas expectativas está fuertemente condicionada por sus niveles de competencia en los diferentes tipos de habilidades requeridas. Por último, muy a menudo, la lectura aparece integrada a otras prácticas sociales más amplias que involucran también la argumentación. Es decir, en muchas ocasiones como la aquí descrita, las formas orales y escritas se mezclan o superponen de formas recurrentes en movimientos argumentativos discernibles y calculados. Resulta relevante entonces poder identificar quién puede leer, qué cosa y con qué efectos. Estos patrones resultan sin lugar a dudas reveladores no solo de las identidades de los participantes sino también de sus roles en la actividad de la que participan.

Bibliografía

- Carranza, I. E. y Vidal A. (2012). *Lingüísticas de uso. Estrategias metodológicas y hallazgos empíricos*. Mendoza: Asociación Argentina de Lingüística.
- Cotterill, J. (2003). *Language and power in court*. Palgrave: New York.
- Ehrlich, S. y Sidnell, J. (2006). I think that's not an assumption you ought to make: Challenging presuppositions in inquiry testimony. *Language in Society*, 35(5), 655–676.
- (2008). Challenging presuppositions in inquiry testimony. *Toronto Working Papers in Linguistics*. 27, 59-72.
- Gallina, N. (2011). *La construcción discursiva de la responsabilidad: estrategias empleadas por militares y políticos en audiencias públicas*. Tesis de Maestría en Lingüística Aplicada. Universidad Nacional de Córdoba. (No publicado).
- Serra, M. y Carranza, I.E. (2009). *¿Todos iguales ante la ley? Recursos y ventajas del testigo técnico*. Actas IV Coloquio de investigadores en Estudios del Discurso y I Jornadas Internacionales sobre Discurso e Interdisciplina. Córdoba. Actas online en www.lenguas.unc.edu.ar/aledar
- Sidnell, J. (2004). There's risks in everything: extreme case formulations and accountability in inquiry testimony. *Discourse & Society*, 15(6), 745–766.
- Stygall, G. (2001). A different class of witness: experts in the courtroom. *Discourse Studies*, 3 (3), 327-349.
- Matoesian, G. (2005). Nailing down an answer: participation of power in trial talk. *Discourse & Society*, 7(6), 733-759.

Natalia Susana Gallina es magíster recibida en la Universidad Nacional de Córdoba. Cursa sus estudios de doctorado en esta misma institución donde además se desempeña como profesora en la cátedra de Lingüística II en la Facultad de Lenguas. Sus intereses académicos incluyen la interacción oral en contextos institucionales y la comunicación multimodal.

SUJETOS DISCURSIVOS Y ORGANIZACIÓN ARGUMENTATIVA EN TEXTOS SOBRE LA LEY DE MATRIMONIO IGUALITARIO

Alberto Andrés Manara
andresmanara@gmail.com

Mariano Degli Uomini
mariano_du@hotmail.com

Facultad de Ciencias Humanas
Universidad Nacional de Río Cuarto
Río Cuarto, Córdoba –Argentina

Resumen

El objetivo del presente trabajo es comunicar el resultado de acciones realizadas en el marco de un proyecto de investigación en el que se indaga la construcción de los sujetos y objetos discursivos en diferentes géneros. Como miembros del equipo de investigación, en esta oportunidad hemos focalizado nuestro análisis en la construcción de los sujetos discursivos en la argumentación. Es a partir de la consideración del carácter dialógico de este género que nos interesa observar el funcionamiento de dichos sujetos y su textualización. Para ello, se presenta el análisis comparativo de dos textos periodísticos producidos en el marco de la polémica sobre la ley del matrimonio igualitario y que tienen posiciones enfrentadas en el marco de esta polémica.

En el análisis se tiene en cuenta el uso y valor de algunos recursos lingüístico-discursivos como el de los pronombres y el de marcadores del discurso, entre otros.

Palabras clave: argumentación - sujetos discursivos - marcadores del discurso

La argumentación es dialéctica;
su lenguaje no es un lenguaje de objetos
sino un lenguaje habitado por los interlocutores
y marcado por sus puntos de vista.

Plantin (1990:232)

Introducción

Desde una posición discursiva amplia, se puede considerar que la argumentación es una característica del discurso humano, que se manifiesta a partir de marcas lingüísticas y discursivas concretas. Esta es la posición que ha desarrollado Cuenca (1995), para quien es imposible hablar sin argumentar, y es la visión que adoptaremos como marco general para entender el fenómeno discursivo de la argumentación.

Según la autora, dos de las características fundamentales que explican y motivan el funcionamiento de los mecanismos lingüísticos y discursivos en la argumentación son su carácter dialógico y su estructura

retórica y lógica. En este marco, el presente trabajo surge con el propósito de analizar los mecanismos lingüísticos -como propone la autora mencionada- para conocer cómo se emplean estratégicamente (con el propósito de convencer a un determinado público) dos clases de palabras que ofrece el sistema de la lengua. Así, para explorar la forma en que se manifiesta la opinión del emisor y el intento de incidir en el receptor presentaremos un análisis del uso de los marcadores discursivos por su condición de elementos de cohesión que permiten relacionar argumentos y orientar las inferencias que de un texto realiza el receptor. Por otra parte, y teniendo en cuenta que la argumentación es un fenómeno esencialmente dialéctico, abordaremos una de las clases de palabras fundamentales para reconocer a los sujetos que participan del debate, utilizadas de manera estratégica en este tipo de texto: los pronombres.

Para cumplir con nuestro objetivo, hemos seleccionado dos textos que presentan dos miradas muy diferentes sobre la misma temática: el debate y aprobación del matrimonio igualitario. El primero de estos escritos es una carta de Flor de la V publicada en el diario *La Nación* (2010); el segundo, el texto “La nueva Argentina igualitaria y tolerante”, de Jorge Legarda, publicado en el diario *Puntal* (Río Cuarto, 2010). En un primer momento, y después de realizar algunas consideraciones teóricas, se presentará el análisis de los mecanismos lingüísticos y discursivos ligados al carácter dialógico de la argumentación, para ver las formas de textualización de los distintos sujetos -emisor, receptor u otros sujetos y objetos que participan en el discurso. Para esto, hemos identificado los pronombres personales y posesivos (y otras marcas pertinentes) que señalan al enunciador y al enunciatario del escrito; a partir de ello, hemos analizado la textualización de dichos sujetos en el debate planteado en nuestro corpus de análisis y los efectos de sentido que derivan de dichas construcciones. En un segundo momento, presentaremos el análisis de los marcadores discursivos empleados y las inferencias semánticas y pragmáticas que sus usos concretos permiten actualizar.

Cabe aclarar que si bien nuestro enfoque es discursivo, no dejaremos de lado el análisis del sistema de la lengua. Como ya lo ha expresado Halliday (citado en Guio y Fernández, 2005), el análisis del discurso debe fundarse en un estudio del sistema de la lengua. A su vez, la principal razón para estudiar el sistema es que permite echar luz sobre el discurso, lo que las personas dicen y escriben y escuchan y leen. Tanto el texto como el sistema deben estar, por tanto, en nuestro foco de atención.

Marcadores discursivos y pronombres en la argumentación

Como explicamos en la introducción, Cuenca (1995), quien en su estudio propone un análisis fundamentalmente lingüístico de la estructura general de los discursos argumentativos, afirma que dos de las características fundamentales que explican y motivan el funcionamiento de los mecanismos lingüísticos y discursivos en la argumentación son, por un lado, la estructura silogística (premisas-conclusión) y antitética (tesis-antítesis), y, por otro, el dialogismo. Respecto del primer mecanismo, la autora explica que el uso de conectores (también llamados marcadores del discurso o discursivos¹) es uno de los procedimientos que permiten manifestar explícitamente las relaciones lógico-semánticas entre las diferentes partes del discurso, evidenciando así la estructura argumentativa. El dialogismo, por su parte, puede ser definido como la confrontación entre un emisor actual y un receptor concreto o no, presente o representado textualmente.

Cuenca sostiene que el estudio de los conectores es importante porque estos tienen la función básica de relacionar dos porciones de discurso (sintagmas o cláusulas, en el nivel oracional, y oraciones y párrafos, en el nivel textual), explicitando de qué manera se tienen que interpretar semántica y/o pragmáticamente la una respecto de la otra. De esta manera, ponen de manifiesto la conexión semántica entre las partes y marcan la orientación pragmática de los componentes de la oración y del texto (Cuenca, *op. cit.*).

El dialogismo, o diálogo argumentativo entre interlocutores, y el carácter dialéctico se sirven de la polifonía como mecanismo discursivo. Se puede entender que el concepto de polifonía refiere a la intervención de diferentes “voces” en el discurso, lo cual supone que todo discurso “es un conjunto de voces, que realizan actos de habla atribuidos a diferentes ‘enunciadores’, los sujetos lingüísticos del texto” (Cuenca, 1995: 31-32). Como marcas de esta característica (el carácter dialógico) puede estudiarse el caso de la deixis de persona, y más específicamente, de los pronombres personales, esto es, marcas que en la

¹Aunque existen algunas investigaciones en las que se sostiene que no todos los marcadores del discurso son conectores, en este trabajo utilizaremos ambos términos como sinónimos.

argumentación remiten a los sujetos (u objetos) discursivos, principalmente, al emisor y al receptor o destinatario.

Análisis de la textualización de sujetos y objetos en los discursos del corpus

Presentaremos a continuación el análisis de dos textos surgidos a partir del debate que se originó en nuestro país hace unos años a propósito del tratamiento del matrimonio igualitario. Abordaremos, en primer lugar, una carta de Florencia de la V, dirigida al director del diario *La Nación*, publicada el 10 de mayo de 2010. Profundizaremos inicialmente en el funcionamiento de los sujetos lingüísticos del discurso, en su textualización a partir fundamentalmente (aunque no de manera exclusiva) de la identificación de pronombres personales que remitan a los distintos sujetos y objetos del debate.

Texto N° 1

En relación con el primero de los textos, y en cuanto a la inscripción del destinatario que propone el discurso, podemos constatar al inicio (encabezamiento) de la carta una referencia explícita al receptor discursivo: “Sr. Director”. Sin embargo, como característica particular de este género periodístico, carta de lectores, advertimos cierto “desdoblamiento” en la figura del destinatario (Cuenca, 1995). Si se observa, hay ciertas huellas textuales que nos permiten señalar que el receptor físico de este discurso es el periódico (representado metonímicamente por la figura del “director” del diario), mientras que al receptor a quien realmente va dirigida la argumentación —aquel o aquellos en quien/es se pretende incidir o a quien/es se pretende convencer— son los lectores del periódico. Conviene observar, siguiendo lo postulado por Cuenca, que esta figura discursiva del destinatario es completamente textual, ya que no se supone que sea el director en persona quien lea esta carta, sino que se trataría de un caso en el que no hay una identificación necesaria entre el receptor y el alocutario (los verdaderos receptores son, como dijimos, los lectores de la publicación).

Respecto del enunciador, este aparece textualizado en la introducción (primer párrafo) mediante el uso de un pronombre de primera persona inclusivo: “nuestro”, que establece un juego de identificación del “yo” con la colectividad (los ciudadanos argentinos, todos), produciendo un fuerte contraste con respecto a la posición del “yo discursivo” tomada en el segundo párrafo, donde se cambia radicalmente la forma pronominal plural del inicio por una primera persona del singular (el uso del pronombre personal “mi” y del posesivo “mi”). Aquí, la enunciativa toma posición individual y aborda su evaluación sobre la temática del matrimonio igualitario desde una posición personal y subjetiva, sin responsabilizar a nadie de sus palabras.

Pese a la aparición de la enunciativa en distintas formas pronominales, puede notarse a partir del primer párrafo la búsqueda de un cierto efecto de objetividad en el tratamiento de la temática, a tal punto que si no conocemos la figura famosa de Florencia de la V, pareciera que el texto va a hablar desde un afuera que no se involucra dentro de la comunidad homosexual. Este distanciamiento es logrado a partir del uso de la tercera persona para hacer alusión a los miembros de la comunidad (“puedan casarse...”), lo cual marca de modo claro el distanciamiento que pretende tener respecto del grupo o comunidad homosexual; sin embargo, como dijimos, luego la autora de la carta asumirá, por medio de la aparición del pronombre en primera persona, la voz como enunciativa, como portavoz y representante de dicho grupo.

En la aparición de la primera persona plural, se puede apreciar un “juego de identificación”, primero con una emisora que se presenta como parte del pueblo argentino (nosotros inclusivo) y luego como miembro de la comunidad homosexual (“...tener que explicar aquello que sentimos [nosotros, los homosexuales] con absoluta naturalidad”), forma exclusiva, aunque quede expresada explícitamente en esta parte del discurso la incomodidad de la enunciativa en tener que hablar desde la posición que considera como un modo de “enfaticar la discriminación en lugar de luchar contra ella”. El efecto dialéctico producido por la elección del cambio pronominal nos permite inferir una escisión, una disociación permanente de la figura del enunciador como un modo de enfrentar “su objeto debate”. El “yo dividido” de la enunciativa (inclusivo o exclusivo según el caso) restringe e impone de algún modo el sostenimiento de la “incomodidad” de hablar sobre el tema planteado. Por un lado, se siente parte del país como cualquier ciudadano, pero, por otro, se siente señalada, juzgada por tener que adjudicarse un “título” para poder hablar y justificar su sexualidad.

La toma de posición del sujeto enunciativa mediante la frase introductoria del segundo párrafo (“Esta noticia produce en mí dos sensaciones antagónicas...”) organiza el material discursivo, pero además

refuerza la idea del “yo” dividido del que hablábamos anteriormente. La justificación de esta dualidad de sensaciones que manifiesta el enunciador se construye discursivamente con el uso de los organizadores textuales: “En primer lugar” y “el por otra parte”. Dichos estructuradores de la información del texto permiten encabezar las explicaciones del enunciador por su incomodidad (segunda sensación explicitada al inicio de la carta).

En un momento del texto, vuelve a utilizar la primera persona singular, e incluso explicita el pronombre personal en caso nominativo (“Que *yo* sepa...”). Como en nuestro idioma la flexión verbal permite omitir la forma pronominal sujeto, su aparición debe entenderse a partir de alguna motivación comunicativa (Serrano, 2006). En este caso, puede leerse como una toma posición o anclaje personal del enunciado, y se usa el pronombre “yo” para dar más fuerza a la argumentación personal y reforzar el contenido de lo argumentado.

En síntesis, se podría decir que la enunciativa, se incluye en un “nuestro” al principio de su discurso, con el cual se hace parte de la “comunidad humana”, pero se excluye en determinadas ocasiones para hacerse eco de los sentimientos de un determinado grupo de gente: los homosexuales. En este marco discursivo, la enunciativa utiliza el pronombre en sus diferentes posibilidades para relativizar su situación ante el objeto debatido en la carta. Así, pasa de ser una argentina más a ser un integrante de la comunidad homosexual y, al mismo tiempo, remarca que al incluirse en un determinado lugar ayuda a enfatizar la discriminación en lugar de luchar contra ella. Finalmente, vuelve a utilizar el pronombre “yo” para incluirse en la comunidad humana tal como comenzó su discurso.

Texto N° 2

El texto N°2 se titula “La nueva Argentina igualitaria y tolerante”, y fue publicado en el año 2010 en el diario *Puntal* de la ciudad de Río Cuarto. Su autor es Jorge Legarda y el objeto de debate es el matrimonio igualitario. En torno a este tema se plantea una especie de charla informal o “de café” entre un enunciador que se expresa por momentos a partir de marcas de primera persona plural (nosotros inclusivo, como en “qué le vamos [nosotros] a hacer” o “*nuestros* legisladores”) y, en otros, a partir de la primera persona singular (“Si, ya sé”). El enunciatario, por su parte es textualizado a partir del *nosotros* al que hicimos referencia (como un argentino más que se ve involucrado, junto con el enunciador, en el debate) y a partir de verbos conjugados en segunda persona singular o pronombres de segunda persona del singular (vos), lo que denota un tratamiento informal, de confianza, (“mirá *vos* qué casualidad”, “ponele”), todo acompañado incluso por interjecciones propias del ámbito de la oralidad (“Bah”), que colaboran con una suerte de “descontracturación” en la discusión sobre el tema, como si se le quitara seriedad. Podría decirse, incluso, que se sitúa al tema en un ámbito de menor importancia. Esto difiere de la posición observada en el texto de Florencia de la V, puesto que allí la enunciativa adopta una postura mucho más comprometida con la temática abordada.

El enunciador establece asimismo un diálogo con otro destinatario, que es el grupo de los homosexuales que acuerdan con la ley (“felicitaciones, y que le aproveche esto de vivir en un país más justo”). Además, hay otra alusión a otros sujetos que son los que estuvieron durante la sesión del debate en el congreso (diputados y senadores). Por ejemplo: “Corresponde el reconocimiento a quienes se animaron a dar el primer paso...”.

Es interesante observar la alusión que hace el enunciador a cierta particularidad, ya conocida, del discurso de la Presidenta Fernández de Kirchner cuando, en varias oportunidades, utiliza ambos géneros para referirse a militantes o a sujetos que acuerdan con el gobierno (“*nuestros legisladores y legisladoras*”, “...debería estar pensando más de *un/una* militante de la causa”, “entre los ingenuos e ingenuas que hoy festejan su flamante ciudadanía”). Esto contribuye, si se quiere, al tenor irónico o mordaz que se le quiere imprimir al texto.

Casi al final del texto, aparece una forma plural (nosotros) exclusiva, que incluye solo al emisor y a aquellos que no están de acuerdo con la ley (“Podrán tratar de tranquilizarnos con la aclaración de que la avanzada de Aníbal no tiene futuro”). En este caso, delimita el alcance de su diálogo al dejar entender que su discurso se dirige, a partir de ese momento, a aquellos argentinos que no están de acuerdo con el matrimonio igualitario.

Por último, el objeto de debate puede identificarse a partir del uso de pronombres que hacen referencia a la ley (por ejemplo, el demostrativo, en “... esperemos que su infinita misericordia también nos deje pasar *ésta*”). Sin embargo, queda caracterizado en varias construcciones (“hito histórico”, “el gran paso”) que lo sumergen en el ámbito de tono sarcástico que se lee en el texto (se entiende que para el enunciador no fue ni un “hito histórico” ni un “paso” importante en la historia de nuestro país). Finalmente, la

postura del enunciador ante el tema queda más que explicitada cuando considera a la ley de matrimonio igualitario como parte de un “plan del Demonio”.

Después de este análisis, se puede entender que ambos textos comienzan con un nosotros inclusivo porque en ambos se plantea un debate en el que participan el *yo* enunciador y el resto de los argentinos. A partir de la presentación del tema, en los dos textos se pasa al uso de la primera persona del singular con distintas intenciones. En el caso del texto de Florencia, se realiza para dar un punto de vista personal sobre la temática, sin mostrar la intención de querer incluir a otros en su opinión. En el texto de Jorge Legarda, se establece un diálogo entre una primera persona singular y una segunda persona a partir del empleo de la forma de tratamiento de confianza, con lo cual se establece un lazo estratégico como mecanismo que le permite al emisor acercarse al receptor para convencerlo. El abordaje del objeto de debate en el primer texto queda enmarcado en un ámbito que, según la enunciadora, busca ser “meditado”, pues para ella es significativo. En el segundo, queda como parte de una “charla” que no posiciona la aprobación de esta ley en un lugar privilegiado, sino que puede ser tratado sin mayor seriedad porque así fue tomado, aparentemente, por el gobierno.

Análisis de marcadores discursivos en los textos

Presentaremos ahora el análisis de marcadores discursivos y otras marcas pertinentes, entendidos como unidades que relacionan los distintos argumentos y guían las inferencias que del texto realiza el lector.

Análisis del texto N° 1

En el texto, se observan tres partes claramente diferenciables y características de la estructura básica de todo texto argumentativo: una introducción (primer párrafo), donde se introduce el tema en torno al cual girará el texto argumentativo, un desarrollo (que ocupa los cuatro párrafos siguientes), donde se explica la opinión del emisor sobre el particular y se exponen los argumentos para defensa de la tesis esgrimida en la introducción, y, por último, el párrafo encabezado por el marcador discursivo “en resumen” que realiza el cierre y síntesis de la argumentación, presentando el argumento quizás más importante del texto.

El primer párrafo nos contextualiza y nos sitúa en el tópico sobre el cual se debate y frente al cual la figura del argumentador o enunciador del texto adoptará una posición que desarrollará y sostendrá con un despliegue de diferentes argumentos en el cuerpo de la carta. Si bien aquí se presenta el tema de un modo bastante objetivo, ya que se toma distancia para enunciar la temática, dicha objetividad se relativiza cuando aparece la expresión “por fin” (“como es de dominio público, nuestro país se encamina *por fin* a debatir...”). Este modalizador del enunciado, que expresa la posición del hablante ante lo que se dice, nos anticipa la posible postura que se defenderá en la argumentación.

En el párrafo siguiente se comienza con la toma de posición del sujeto enunciador, trasladándose desde un plano más personal y subjetivo que sirve para marcar la incidencia personal que tiene el tratamiento del objeto de debate del matrimonio igualitario en el enunciador. De este modo, se habla de dos “sensaciones” que se definen y caracterizan de “antagónicas” frente al tema planteado. A partir de la frase introductoria (“esta noticia produce en mí dos sensaciones antagónicas...”) el sujeto que asume la voz discursiva organiza y estructura la información usando el ordenador textual distributivo “por un lado” y el conector contrastivo “sin embargo” para expresar las dos emociones contrapuestas (como dice el texto, “antagónicas”) que surgen al enunciador frente al debate de la posibilidad de que los miembros de la comunidad homosexual puedan casarse: “una enorme emoción”, pero también “una cierta incomodidad”, condicionadas ambas por diferentes factores que serán explicitados mediante el uso introductorio de un conector causal: “porque”. Este marcador, que aparece dos veces, introduce las causas de su gran emoción. En la segunda oportunidad en que se emplea, está acompañado por una información anexa marcada por “además”. Este último conector discursivo de valor aditivo apoya en una misma escala argumentativa las afirmaciones que se sostienen. Es decir, su empleo respondería a la necesidad estratégica de apoyar los argumentos expuestos mediante la acumulación.

Se observan posteriormente otros conectores, organizadores textuales: “En primer lugar” y “por otra parte”. Dichos estructuradores de la información del texto permiten encabezar las explicaciones del enunciador por su incomodidad (segunda sensación manifestada al inicio de la carta).

En el penúltimo párrafo se usa un conector de oposición “pero” que introduce un argumento con mayor peso que el primero y con distinta orientación: “Los homosexuales somos individuos, y como tales

merecemos ser amados, rechazados, odiados o ignorados como cualquiera, *pero* por aquellas conductas que nos definen como personas, no por nuestras conductas sexuales.”

Como explica Montolío (2001), estos tipos de marcadores introducen un argumento fuerte, que gana la batalla dialéctica (debe, por lo tanto, reconsiderarse la información anterior), y se invalida la conclusión que podría haberse extraído del primer miembro. En este caso, se enfatiza el hecho de que los homosexuales deben ser tratados (o “pensados”) como personas, como cualquiera, y no de acuerdo con su condición sexual.

Posteriormente, en el último párrafo, que consiste en una única oración, se utiliza un marcador discursivo que encabeza la síntesis de la argumentación y que es también un reformulador recapitulativo del último y quizás más importante argumento del texto: “*En resumen*: no pido que me quieran; exijo que me respeten”. Aquí, la primera construcción (“pido que me quieran”) es reemplazada por la segunda (“exijo que me respeten”), lo cual se puede inferir por el hecho de que se puede reponer un conector correctivo, “sino que”, donde aparece el punto y coma.

Análisis del texto N° 2

El texto “La nueva Argentina igualitaria y tolerante” ofrece, como el anterior, una presentación del tema que se va a debatir, la demostración o desarrollo de la postura y una conclusión. Prevalecen en el escrito marcadores de oposición (*pero, sin embargo, a pesar de, pese a, en cambio*) y causales o consecutivos (*porque, ya que, por lo tanto*), los cuales cumplen desde el punto de vista semántico-pragmático dos funciones axiales en la argumentación: contraste de argumentos y oposición valorizadora, a favor de la tesis defendida, en el caso de los primeros, y justificación o demostración de argumentos en el caso de los segundos. A continuación analizaremos los argumentos expuestos y los marcadores utilizados para observar cómo se van orientando las inferencias que del texto hace el lector.

El primer marcador empleado es “pero”, que genera una contra expectativa y ya deja ver el tono irónico que atraviesa todo el discurso: el bicentenario no se destacó por el mundial de fútbol, pero sí lo destacó el Kircherismo con la aprobación del matrimonio igualitario: “No pudo ser el Mundial de fútbol, *pero* igual el Bicentenario tenía que venir con un hito histórico bajo el brazo”.

A partir de esta afirmación, y para dar apoyo a la línea argumentativa planteada, se utiliza como recurso la acumulación de distintas causas y consecuencias introducidas por conectores causales y consecutivos (*porque, por lo tanto, ya que*). Los causales se emplean para indicar, al inicio, por qué se ha apoyado, desde el gobierno, el matrimonio igualitario (“...*ya que* de promover la igualdad y acabar con la discriminación se trataba...”) o se busca la explicación de por qué los homosexuales festejan la unión (haciendo referencia a que se celebra “la parte idealizada culturalmente” del matrimonio, “*porque* si no nadie jamás se casaría ni a palos” y destacando la ingenuidad de los beneficiados por la ley “*porque* [creen que] no se pelearán por el control remoto para decidir si se ve el partido o la novela”). Luego se emplea un conector contrastivo, “pero”, que incluye un argumento que intenta moderar la felicidad de los que se casarán, arguyendo que al matrimonio se incorporan diferentes problemas que no se están considerando.

Si bien este tipo de estructura silogística causa-consecuencia (o viceversa) comúnmente le permite a un enunciador justificar o demostrar sus razonamientos en cada instancia del desarrollo, la mayoría de las causas o consecuencias expresadas en este texto parecen no apelar a una determinada postura del enunciador, sino que este parece buscar las causas de una acción del gobierno en supuestas posturas de este o en hechos que se expresan con tono burlesco. De esta manera, se establece la ironía cuando más que “seleccionar” entre sus “ideales” un argumento, se expresa el aparente pensamiento de otros, o se les atribuyen a otros sujetos (aparentemente, a quienes defienden la ley y creen que Argentina es un país igualitario y tolerante, como se anticipa en el título) justificaciones absurdas, poniendo en ridículo a los que apoyan la ley. Un ejemplo muy claro de esto es el que aparece casi al final del texto: “Otras perspectivas en cambio no nos asustan para nada, como la idea de que *ya que* la fórmula Kirchner-Maradona quedó algo devaluada para el 2011, se podría apostar a una, ponele, Kirchner-Pepito Cibrián.”

Es interesante destacar también que en el escrito el enunciador pone en juego como estrategia mencionar algunos ejemplos de cómo fueron los procesos en la toma de decisiones para la aprobación de la ley. Primero menciona que los votos a favor de la ley no fueron realizados por convicción, sino por orden partidaria. De este modo, cuestiona fuertemente la validez del debate y de su aprobación en el senado. En este caso, emplea un marcador discursivo de valor opositivo (“sin embargo”) para contrastar la idea de que si bien algunos políticos mostraron su acérrima oposición a la ley, posteriormente la votaron. Así, explica que hubo argumentos medidos y equilibrados que se escucharon por esos días en contra de la iniciativa por parte de los “guardianes de la moral” (expresión con la que se pretende denominar a los

grupos religiosos), como el de un senador que declaró alarmado que detrás del casamiento entre dos hombres venía el casamiento entre el hombre y el burro; sin embargo, explica, “parece que el temor de Dios ya no es lo que era”, y votó a favor. Nombra también en su discurso al presidente que luego de dar *quorum* en la sala se retira enfermo para no sumar su voto negativo, como otro ejemplo de actitud poco ética en el debate de la ley. Finaliza la crítica con la mención de los senadores que viajaron a china invitados por la presidenta en fechas coincidentes con el debate de la ley, y termina su análisis del proceso de debate de la ley afirmando que el miedo al infierno es menos intimidante “que padecer aquí y ahora la punzante frialdad k”.

El párrafo cinco se introduce con un conector recapitulativo -“en fin”- que, como explica la Real Academia Española (RAE) puede “aprovechar la información previa para introducir una información más rotunda, deducida o inferida de ella por el hablante”(RAE, 2009: 2368). En efecto, en el segmento introducido por este conector se hace hincapié en los posibles efectos negativos que puede generar la ley del matrimonio. Además, recuerda la aprobación del divorcio vincular (de hace 25 años) por parte de otros legisladores, con la que también estaban en contra ciertos defensores de la religión

Para reforzar el carácter informal que se le imprime al enunciado, aparece entre los marcadores “claro”:

Aun si se tratare de una metáfora, la imagen de estos dos camino hacia el altar entre arrumacos, recitando “en la calle codo a codo somos mucho más que dos” (*claro*, son Aníbal, Guillermo y las barras de Quilmes y Nueva Chicago)

Según Serrano (2006: 163), esta unidad lingüística “marca el discurso en una opción cohesiva que remite a un apoyo reformulativo y explicativo de la información que introduce”. Aquí se hace hincapié en lo planteado anteriormente, sobre una posible pareja homosexual y los posibles alentadores de dicha unión, haciendo hincapié nuevamente en una imagen que compromete a los miembros del gobierno, ya otros sujetos discursivos, con la ley. Posteriormente, se contrasta esta imagen de dos miembros del gobierno (utilizando el conector “en cambio”) con otra fórmula (“...ponele, Kirchner-Pepito Cibrián”) que sigue reforzando la idea expuesta más arriba de que más que presentar sus propias convicciones para justificar o demostrar posturas o, como en este caso, para refutar contraargumentos, el emisor elige presentar argumentos absurdos o con evidentes matices burlescos para quitarle importancia a la aprobación de la ley o a lo que esta puede significar para una parte de la sociedad. En este sentido, la identificación de los marcadores, el análisis de sus empleos y la evaluación de los argumentos expuestos colaboran con el análisis de la construcción que del objeto de debate (la ley de matrimonio igualitario) se quiere presentar, el valor que se le asigna a dicho tema por la manera en que se construye o configura el debate.

El debate a partir de los pronombres y los marcadores discursivos

De acuerdo con el análisis efectuado en los textos escogidos, el uso de marcas pronominales y el empleo de distintos marcadores del discurso permitieron poner en evidencia dos posturas si no antagónicas al menos disímiles en relación con una temática puntual.

Con respecto al primer texto, se pudo observar, por una parte, que la enunciativa muestra una actitud particular a la hora de textualizarse y textualizar al otro, pues aunque su escrito, como todo texto argumentativo, busca la adhesión de los receptores, parece diferenciar de manera tajante su propia postura en relación con la de los demás. Tal es el caso de los momentos en que debe dar su punto de vista personal y usa la primera persona del singular para tomar distancia, y de este modo no involucrar ni responsabilizar a nadie de sus palabras. El distanciamiento y disociación discursiva es un movimiento estratégico que permite al enunciador enfrentar el tema de debate y manifestar su incomodidad al hablar en nombre de la comunidad homosexual, ya que le parece una forma de enfatizar la discriminación. Así, se incluye en un “nuestro” al principio de su discurso, con el cual se hace parte de la “comunidad humana”, pero se excluye para hacerse eco de los sentimientos de un determinado grupo de gente: los homosexuales. De este modo, el uso alternado de los pronombres permite al emisor relativizar su situación ante el objeto debatido. Pasa de ser una argentina más a un integrante de la comunidad homosexual.

En el caso del texto N° 2 la diferencia radica en que el carácter dialógico se plantea como una especie de diálogo informal entre un enunciador que se expresa por momentos a partir de marcas de primera persona plural (nosotros inclusivo) y en otros se habla en primera persona en singular. La textualización

del enunciatario se hace con un nosotros que lo incluye como un argentino más que se ve involucrado, junto con el emisor en el tema de debate.

En relación con los marcadores lingüísticos y discursivos asociados a la estructura argumentativa, el análisis permitió distinguir las distintas relaciones lógicas-semánticas establecidas entre las diferentes partes de los textos estudiados, y de este modo orientar las interpretaciones semánticas y/o pragmática que operan en la producción de sentido.

Conclusión

Consideramos, después de realizar el abordaje propuesto, que el uso de pronombres y de marcadores discursivos cobra en discursos de intencionalidad persuasiva un papel fundamental. Y poder explicar la intervención de diferentes recursos y mecanismos lingüísticos-discursivos en el discurso argumentativo y efectuar interpretaciones semánticas y/o pragmáticas que se deriven de tales usos es una manera significativa y pertinente de llevar a cabo un estudio reflexivo y crítico del uso lingüístico en estos tipos de mensajes.

Resulta oportuno señalar que el desarrollo del presente análisis posibilitó comprender cómo el empleo de diferentes recursos que ofrece el sistema de la lengua en un tipo de discurso particular favorece no solo a la cohesión textual, sino además a la configuración –estratégica- de sentidos y, de esa manera, a la construcción de posturas en relación con un determinado tema.

Bibliografía

- Aiola, N y Degli Uomini, M. (2010). *Las conjunciones en la oración y en la textura discursiva*. Río cuarto: Editorial UNRC.
- Cuenca. M.J. (1995). “Mecanismos lingüísticos y discursivos de la argumentación”. En *Revista Comunicación, Lenguaje y Educación*, N° 25, 23-40. Madrid.
- Halliday M.A.K., en Ghio, E. y Fernández, M. D. (2005). *Manual de lingüística sistémico funcional*. Santa Fe: Editorial UNL.
- Montolío, E. (2011). *Conectores de la lengua escrita*. Barcelona: Editorial Ariel.
- Real Academia Española. (2009). *Nueva gramática de la lengua española*. Madrid: Espasa.
- Serrano, M. J. (2006). *Gramática del discurso*. Madrid: Ediciones Akal.

Andrés Manara es profesor de Lengua y Literatura, egresado de la U.N.R.C. Se desempeña como docente del nivel medio en distintas escuelas de Río Cuarto. En la Universidad Nacional de Río Cuarto es profesor adscripto en la asignatura Práctica de la Enseñanza de la Lengua y la Literatura del profesorado en Lengua y Literatura. Forma parte de distintos proyectos de investigación y es becario de la Secretaría de Ciencia y Técnica.

Mariano Degli Uomini es profesor de Lengua y Literatura, egresado de la U.N.R.C. Se desempeña como docente del nivel medio en distintas escuelas de Río Cuarto, es ayudante en la asignatura Gramática II del Profesorado en Lengua y Literatura de la U.N.R.C., y forma parte del equipo de docentes que entiende en la ejecución del Programa de Español para Extranjeros de dicha institución. Ha publicado libros sobre estudios gramaticales y trabajos presentados en distintos congresos nacionales.

EL DISCURSO DE LA PRENSA POLÍTICA EN ÉPOCAS DE CAMPAÑA ELECTORAL SOBRE LA OPOSICIÓN: NOTICIAS, VEINTITRÉS Y DEBATE (ELECCIONES 2007)

Claudia Carina Albarracín

ccalbarracin@hotmail.com

Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Tucumán

San Miguel de Tucumán- ARGENTINA

Resumen

El discurso de la prensa es un sostén muy importante para la transmisión de información como también para la difusión y propaganda de las plataformas políticas en épocas electorales. Conforman un discurso social que contribuye a la formación de modelos mentales a partir de los cuales las personas comprenden su realidad. En esta ocasión abordaremos el discurso de las revistas *Noticias*, *Veintitrés* y *Debate* publicadas entre julio y setiembre de 2007 sobre los candidatos presidenciales de la oposición de octubre de ese año, con el objetivo de identificar los complejos procesos cognitivos que intervienen en su lectura y en la construcción de significados. Abordaremos el discurso desde un enfoque construido por el ACD, algunas aproximaciones desde la Semántica y la Lingüística. Partimos de la concepción de una semántica del discurso mentalista en la que los significados, el conocimiento, las actitudes e ideologías con objetos mentales que pueden ser compartidos por miembros de grupos, comunidades o culturales y que, por lo tanto, son sociales. Existe un significado personal o contextual, por un lado, y significados socioculturales compartidos, por el otro. La coherencia local frecuentemente incluye expresiones correferenciales, cuyas interpretaciones se basan en el mundo real o imaginario. Es decir que la coherencia del discurso es relativa, intersubjetiva y está definida por modelos mentales. Por otro lado, utilizaremos los conceptos de semas y campos semánticos. Se observa un discurso en el que se da cuenta de una democracia en crisis, que parecería reflejar ciertas representaciones sobre el campo político teñidas de descrédito, denuncia e incredulidad. Las revistas parecen concordar en la inexistencia de una oposición política capacitada y acorde a las necesidades del país. Su lectura implica un conjunto de correferencias cuyas relaciones están dadas por el contexto en el que se producen y que es compartido por enunciadores y lectores.

Palabras clave: discurso- prensa- política

Introducción

El discurso de la prensa es un sostén muy importante tanto para la transmisión de información sobre el quehacer político de una sociedad como para la difusión y propaganda de las plataformas políticas en épocas electorales. También constituye un espacio continuo de confrontaciones entre las diversas ideologías que existen en el medio. Estas condicionan las prácticas sociales, y son condicionadas por ellas en un accionar recíproco entre ambas. La prensa escrita conforma un discurso social que contribuye a la formación de modelos mentales¹ a partir de los cuales las personas comprenden su realidad. Es un

¹ Este concepto es utilizado por van Dijk (1998) como representaciones de acontecimientos o de episodios en la memoria personal. Son estructuras mentales que se construyen a partir de las experiencias. Son subjetivos y explican las variaciones

instrumento estructurado y estructurante de comunicación y conocimiento ya que impone la definición de un mundo social más conforme a sus intereses (Gómez 2006: 84).

En esta ocasión nos proponemos abordar el discurso de las Revistas de Actualidad Política²: *Noticias*, *Veintitrés* y *Debate* publicadas entre julio y setiembre de 2007 sobre los candidatos presidenciales de las elecciones de octubre de ese año de los partidos políticos de la oposición, (tiempo en el que ocurrió el inicio oficial de las campañas políticas para la candidatura presidencial³) por considerar que el estudio de los lexemas que utilizan en su discurso nos permitirá identificar las representaciones mentales y sociales que reproducen y que sostienen sus respectivas posturas.

Propuesta teórico-metodológica

Abordaremos el discurso periodístico desde un enfoque construido por el Análisis Crítico del Discurso (ACD), algunas aproximaciones desde la Pragmática, la Lingüística, la Semántica y la Lexicología. Partimos de la concepción de una “semántica del discurso”, puesto que, al igual que Teun van Dijk (2008: 218), consideramos que las ideologías se manifiestan en un papel central en el nivel de significado y referencia. El ACD propone una semántica mentalista en la que los significados, el conocimiento, las actitudes e ideologías son objetos mentales que pueden ser compartidos por miembros de grupos, comunidades o culturas, y que por lo tanto son sociales.

De hecho, el discurso es uno de los métodos y condiciones primarios de las “conciencias” compartidas socialmente. Igualmente, los significados específicos y locales del discurso pueden ser contruidos en y por la interacción de los participantes sociales (Coulter en van Dijk 2008: 219)

Esta propuesta teórica entiende que existe un significado personal o contextual, por un lado y significados socioculturales compartidos, por el otro. Así también postula que la coherencia local frecuentemente incluye expresiones correferenciales, cuyas interpretaciones se basan en el mundo real o en cosas imaginarias. Es decir que la coherencia es relativa, intersubjetiva y está definida por modelos mentales (Graham en van Dijk 2008: 220). Si bien en el ACD se trabaja con una semántica del discurso, van Dijk (2008: 222) sostiene que el mayor grado de significado en un discurso controlado por la ideología es la selección del significado de las palabras mediante la lexicalización, entendiendo esta última como el proceso de discriminación de palabras en la construcción de las proposiciones.

En el estudio de esa selección para mencionar a la oposición política en cada una de las revistas trabajaremos con los conceptos de “semas” y “campos semánticos”, para identificar el conjunto de lexemas con el que se la relaciona y las representaciones sociales que su uso podría suscitar. En el primer caso, entendemos como sema a cada uno de los rasgos pertinentes que conforman la sustancia del contenido del semema o contenidos semánticos de cada lexema o forma significante (Salvador 1965: 76); y en el segundo caso, seguimos una de las definiciones trabajadas por Marcos Martínez⁴ (2003) al respecto:

las palabras autóctonas no están nunca solas en una lengua, sino que se encuentran reunidas en grupos semánticos; con ello no hacemos referencia a un grupo etimológico, aún menos a palabras reunidas en torno a supuestas ‘raíces’, sino aquellas cuyo contenido semántico objetivo se relaciona con otros contenidos semánticos. Pero esta relación no está pensada como si las palabras estuviesen alineadas en una serie asociativa, sino de tal suerte que todo el grupo forme un campo semántico estructurado en sí mismo; como en un mosaico, una palabra se une aquí a la otra, cada una limitada de diferente manera, pero de modo que los contornos queden acoplados y todas juntas queden englobadas en una unidad

personales y sesgos del discurso o su interpretación. Comprenden las interpretaciones personales y las experiencias de las acciones, los acontecimientos y los discursos sobre situaciones vividas.

²Llamamos a este tipo de prensa gráfica “Revistas de Actualidad Política”, aunque en el mercado son también conocidas como revistas de prensa, revistas de opinión o revistas de periodismo de investigación. Consideramos que esta nominación es más precisa en cuanto a sus contenidos ya que presentan notas sobre temas “políticos o de política” que ya han aparecido en otros medios, y por lo cual, los lectores necesitan tener ciertos conocimientos previos que les permitan comprender la información ofrecida. Se publicitan como una visión crítica sobre los hechos, como información complementaria a la ofrecida en los periódicos.

³Específicamente se hace alusión a la presentación de Cristina de Kirchner en La Plata y su posterior viaje el 14 de julio a España.

⁴ Este autor ofrece un muestrario sobre las distintas definiciones de “campo” realizadas por diferentes escuelas (los precursores de las teorías de J. Trier antes de 1931, la semántica tradicional, la *Sprachinhaltsforschung*, la *Lexemática* coseriana y de diccionarios de lingüística)

semántica de orden superior, sin caer en una oscura abstracción (Ipsen y Geckeler citados por Martínez 2003: 103).

En este trabajo no nos proponemos un análisis semántico exhaustivo de las palabras sino un abordaje que desde la semántica pueda contribuir al análisis crítico del discurso de los medios seleccionados.

Caso *Noticias*

La oposición política de la campaña electoral del 2007 estaba compuesta, entre los políticos más renombrados a nivel nacional por Roberto Lavagna, Alberto Rodríguez Saá, Lilita Carrió y Mauricio Macri. Si bien este último no se presentó como candidato, lideró una fuerza política que ha sido considerada una potencia creciente y en ascenso y cuyo apoyo fue buscado por varios de los otros candidatos.

A continuación observaremos la mención que de ellos se hizo en la revista *Noticias* en el contexto eleccionario y las palabras con las que se relacionó su presencia.

La postura ideológica de *Noticias* con respecto a la oposición podría sintetizarse en una nota⁵ publicada el 1 de setiembre “*La telenovela de la oposición*” en la cual, a través de una parodia del género telenovela, se presenta la situación de los candidatos a presidente en ese momento:

Lilita intentó seducir a Ricardo. Él dudó, pero decidió seguir con Mauricio a pesar de la indiferencia con que lo trataba. En el medio apareció Roberto, que le ofrecía a Mauricio una venganza perfecta por si Ricardo y Lilita terminaban juntos. Como Lilita había rechazado a Mauricio, Ricardo –que tampoco quiere a Roberto –se sintió preso de la confusión. Lo que parece el guión de una novela enrevesada es, en realidad, el juego de vanidades de los principales referentes de la oposición.

Daniel Seifert destaca la forma en la cual la oposición actúa contra sí misma imitando los peores vicios del oficialismo. Con fuerte tono irónico los políticos son transformados en personajes de telenovela, con lo cual puede inferirse que en tanto políticos son poco creíbles y falsos, ya que la telenovela es un género ficcional en cuyos escenarios se presenta una historia construida, que si bien imita la realidad no es la realidad misma. Esta situación hace referencia a la poca seriedad con la que “actúan” o “representan” los candidatos frente a las próximas elecciones; además del hecho de estar formando parte de la parodia de un género que por mucho tiempo ha sido menospreciado como producto cultural. La oposición es doblemente ridiculizada, por el uso de la parodia y por el género que es parodiado.

El grupo que constituye la oposición es relacionado en el discurso con una serie de términos que comparten el sema de la ficción: juego, escenario, imitación y vanidades.

el juego de vanidades de los principales referentes de la oposición
la carrera hacia las elecciones se dio en un escenario insólito
Carrió, López Murphy, Macri y Lavagna parecen imitar al presidente en sus peores vicios

El “juego” implica una acción recreativa de una situación en la que se pueden tomar diferentes roles en situaciones de todo tipo, posibles según sus reglas, en tanto que “escenario” e “imitación” suponen una “puesta en escena”, es decir, la representación de una ficción. Asimismo la palabra “vanidad” dentro de sus varias acepciones, además de significar arrogancia, presunción y envanecimiento, también señala “vana representación, ilusión o ficción de la fantasía”. Por lo cual, se puede observar que hay una reiterada representación sobre los políticos opositores relacionada a la falsificación, a la invención, al fingimiento o a la simulación. Estas relaciones muestran un descreimiento total de estas figuras. Más aún con la lectura de términos que pueden asociarse al fracaso, como frustración, bálsamo y vicios.

Lo curioso es que la propia oposición, con sus negociaciones publicitadas y frustradas...
Kirchner sigue siendo el mejor opositor a sí mismo y la oposición es balsámica

La palabra “frustración” alude al fracaso de un deseo; “vicio” a la falta, al defecto a la falsedad; y “bálsamo” significa consuelo o alivio a una enfermedad. Estos tres términos comparten la concepción de un resultado adverso, de un obrar mal⁶.

⁵ Utilizamos los conceptos de nota y artículo como sinónimos por considerar que ambos refieren a textos opinativos.

Esta lectura sobre la oposición es reforzada en la publicación con otro artículo en la sección Tesis titulado “Mascarada opositora” escrita por James Neilson. Este periodista plantea nuevamente la división de estos sectores políticos y su incapacidad para construir partidos nacionales auténticos, remarcando que por su ambición todos aspiran a ser presidentes. Nuevamente, aparece la idea de ficción y fingimiento o actuación con el uso del sustantivo “mascarada” en el título, que remite a disfraz o doble rostro.

A continuación presentamos un cuadro⁷ que pretende mostrar el campo semántico de la ficción alrededor del cual se plantea la crítica sobre los candidatos opositores.

Palabras	Significados	Semas
Telenovela/ novela	Novela filmada y grabada para ser emitida por capítulos por la televisión. Manifestación literaria popular por excelencia que se transmite por televisión ¹ . Obra literaria en prosa en la que se narra una acción fingida en todo o en parte, y cuyo fin es causar placer estético a los lectores con la descripción o pintura de sucesos o lances interesantes, de caracteres, de pasiones y de costumbres.	Ficción Entretenimiento Relato
Juego	Acción y efecto de jugar. Ejercicio recreativo sometido a reglas, y en el cual se gana o se pierde.	Ficción Entretenimiento
Escenario	Parte del teatro construida y dispuesta convenientemente para que en ella se puedan colocar las decoraciones y representar las obras dramáticas o cualquier otro espectáculo teatral.	Ficción Entretenimiento Espacio
Imitación	Acción y efecto de imitar. Ejecutar algo a ejemplo o semejanza de otra cosa.	Ficción Entretenimiento No original.
Vanidades	Arrogancia, presunción, envancimiento. Caducidad de las cosas de este mundo. Palabra inútil o vana e insustancial. Vana representación, ilusión o ficción de la fantasía.	Ficción Predominio de lo propio.
Frustrada	Frustrar: Privar a alguien de lo que esperaba	Ausencia o pérdida
Balsámica	Que tiene bálsamo o alguna de sus propiedades expectorantes o cicatrizantes	Paliativo

¹ Definición elaborada por Ana María Ávila de Jalil en “Sociedad y lenguaje en la telenovela argentina”.

Campo semántico de la ficción

Sobre este mismo tema podemos mencionar otros artículos de *Noticias* que refuerzan esta imagen negativa sobre la oposición: “La no campaña de Lavagna”, “Los Rodríguez Saá. Familia anti K” y “Objeto Peronista no identificado”.

El 28 de julio a continuación de la sección Política Nacional (en la cual se hace referencia a los viajes al exterior de Cristina Fernández destacándose los gastos innecesarios realizados y sus encuentros privados con miembros influyentes de la política y economía de España) aparece el artículo “La no campaña de Lavagna” escrita por Daniel Seifert. En este texto desde el título se muestra una valoración peyorativa para con el candidato. En primer lugar, el uso del adverbio de negación que elimina la posibilidad de existencia de la campaña, y en segundo lugar, la ridiculización del político con el juego sonoro que se realiza desde la rima entre “campaña” y “Lavagna”. En esta nota se hace hincapié en la “imagen avinagrada de *dandy* sospechado” que posee el político y en su candidatura imposible. En este texto se menciona la imagen del “dandi”, cuyos rasgos característicos son el narcisismo, el cuidado esmerado de su persona, la provocación de la extrañeza y desconcierto de los demás y el cultivo de su propia idolatría; se llama con este nombre, generalmente, a los hombres que se distinguen por su extremada elegancia y distinción (Estébanez Calderon 2004: 251). La figura del dandi suele ser parangonada a la del aristócrata, ya desde comienzos del S. XIX en una época histórica en la que lo frívolo y lo festivo adquirieron importancia cultural (Gómez 2008 s/p). Referirse a Lavagna como un “*dandy* avinagrado”, de cierta forma, lo situó

⁶ Concepciones extraídas de la www.rae.es [consultado el 20 de octubre de 2012]

⁷ Los cuadros de esta sección han sido elaborados con los aportes de los siguientes diccionarios y referentes: www.rae.es; www.elmundo.es/diccionarios; www.diccionarios.com y www.esade.edu.ar.

dentro de un determinado grupo social, económicamente acomodado, alejándolo de la popularidad de las clases bajas y más cerca de las aspiraciones de algunos grupos de clase media o alta, por lo cual, se lo podría relacionar con la posible representatividad, como futuro presidente, únicamente de un solo sector. El dandi presenta ciertas características negativas que tienen relación con la extravagancia, y la frivolidad. Con el uso del adjetivo calificativo “avinagrado” la brecha que podría existir entre lector y referente, pensándose en un lector de clase media alta, también se ensancha puesto que le quita al sustantivo las características “cuasisimpáticas” que podría suscitar.

El periodista Artemio López, su autor, menciona una oposición desarticulada y un Lavagna sobreestimado y sobrevalorado:

...está claro y aún más después de este redundante pero notable “lanzamiento de campaña” al estilo Greco, que la candidatura de Lavagna definitivamente no camina.

El uso del adverbio “definitivamente” convierte a este enunciado en una afirmación rotunda sin la posibilidad de algún cambio. Es decir, elimina al candidato de la candidatura.

Otro artículo interesante se publica el 25 de agosto en la sección Tesis con el título “Fortuna es una diosa veleidosa”, en el cual James Neilson, periodista y analista político, exdirector de *The Buenos Aires Herald*, sostuvo:

...el presidente Néstor Kirchner parece convencido de que aún cuando la diosa Fortuna- ...- le haya propinado algunas bofetadas últimamente, no tardará en reconciliarse con ella.

Se compara al primer mandatario con un jugador que ha tenido mucha suerte a pesar de que ha experimentado una mala racha en estos últimos tiempos como el escándalo Miceli o el viajero venezolano.

En la actualidad, a los políticos opositores les es muy fácil disparar andanadas que en buena lógica deberían ser mortíferas contra los Kirchner, pero a juzgar por los resultados parecería que se trata de fuegos de artificio que de todos modos no pegan en el blanco. En cuanto al fenómeno Macri, por lo pronto se ve limitado a la ciudad de Buenos Aires. Así pues, las deficiencias manifiestas del orden político nacional siguen jugando a favor del statu quo, razón por la que es de prever que los beneficiados por esta realidad deprimente continuarán jurando estar resueltos a llevar a cabo reformas encaminadas a remediarlas sin tener la menor intención de cumplir con su palabra.

Esta definición de la oposición como un conjunto de políticos deficientes e ineficaces se repetirá constantemente en el discurso periodístico de opinión de las revistas seleccionadas.

En los artículos “Los Rodríguez Saá. Familia anti K” (25 de agosto) y “Objeto Peronista no identificado” (15 de setiembre) el objeto de análisis es Alberto Rodríguez Saá. Según Seifert “Los Rodríguez Saá se están kirchnerizando”, están haciendo (se refiere a los hermanos Adolfo y Alberto) las cosas del mismo modo que los Kirchner; es decir, por lo que se puede inferir que “queda todo en familia”. Asimila el modelo de los puntanos al de la pareja presidencial desde una mirada negativa, puesto que utiliza el neologismo con un sentido peyorativo. Además el hecho de nombrar como “quijotada de los puntanos” al intento de restarle votos a Cristina, construye una imagen débil de los Rodríguez Saá frente a su más acérrima opositora.

Alberto Rodríguez Saá es un sujeto ridiculizado y caricaturizado ya que está representado por la figura literaria cervantina del Quijote, un loco soñador que lucha contra molinos de viento.

El título de la entrevista que le efectúa la revista el 15 de setiembre hace alusión a su relación con Fabio Zerpa y su creencia en los ovnis, hecho que él trata de aclarar ante el entrevistador frente a la pregunta sobre el nombre Zilium que llevan todas sus pinturas. El gobernador responde:

Todas mis pinturas se titulan así. Pero que quede claro, no existe un planeta que se llame Zilium. Y no he hablado con ningún extraterrestre.

A pesar de que se destacan los “buenos números” que exhibe su feudo luego de 28 años de gobernación continua, se hace alusión a la extravagancia en la que han vivido y viven los hermanos Rodríguez Saá. Se destaca en los paratextos que es un interesado por la astrología y los ovnis, que ha sido investigado por supuesto enriquecimiento ilícito, que se alimenta con los faisanes de su criadero y que predice cuándo va a llover, entre otras cosas. Con el título “Gobernador ilícito” el diputado nacional de San Luis, Juan José Laborda, escribe sobre el régimen familiar y vitalicio que han constituido en la

provincia y sobre sus prácticas ortodoxas. Se construye, así, una imagen del político (en realidad de los dos hermanos) ridiculizada y poco creíble. El discurso se apoya en la premisa de que en los lectores existe una representación mental en la cual la vida en otros planetas, la futurología y la extravagancia están asociadas a la locura. Se observa como estrategia común en la revista para desacreditar y deslegitimar la candidatura de la oposición, la ridiculización de sus protagonistas.

Caso *Veintitrés*

En *Veintitrés* se observa una construcción de la imagen opositora muy similar a la de *Noticias*, entre las varias notas que se pueden leer sobre el grupo opositor⁸, el 9 de agosto Jorge Cicutti y Andrés Bonatti escriben “Dedocracia”, una nota en la que se define el término como “la reforma política parida por la crisis de 2001” y cuyo máximo exponente serán las elecciones de octubre. Estos periodistas apelan al discurso legitimado de varios analistas para expresar su opinión sobre la situación política del país. Sostienen que ninguno de los candidatos llegó por una interna sino por discusiones de dos o tres personas entre cuatro paredes. Y rescatan el concepto utilizado por Analía del Franco: “cuentapropismo electoral”.

Los partidos han dejado de existir como tales y el fracaso de las organizaciones políticas provocó su ridiculización y la fuga de sus afiliados. Desde una mirada generalizadora, tanto los partidos políticos opositores como el oficialismo están en crisis como partidos en sí y esto causa el descrédito en la gente⁹.

En el texto de Cicutti y Bonatti se menciona a la política en general para hablar de la oposición y demostrar que todo el campo político nacional está en las mismas condiciones:

La oposición hace de la forma en que fue elegida una de las bases de la deslegitimación de Cristina Fernández como candidata presidencial. Ocurre que no es el único caso. Con la vista puesta en octubre, los principales precandidatos se presentan por cuenta propia en los medios y recién allí se disponen a pelear el espacio político al cual van a representar en las urnas.

Los términos relacionados con “esta política nacional” son: debacle, mediáticos, autopostulaciones, autoproclamación, cuentapropismo, dedocracia, inexistencia, fracaso, ridiculización, pérdida, vacancia, desarticulación, territorialización.

... debacle de los partidos y el fenómeno de los políticos mediáticos
... elección a dedo de los candidatos y las autopostulaciones, con dirigentes declaradamente narcisistas
... los candidatos se eligen a dedo o se autoproclaman en una suerte de cuentapropismo electoral.
La dedocracia es simplemente la consecuencia de la inexistencia de los partidos como tales
... el fracaso de las organizaciones políticas para proveer bienestar a la gente. Esto provocó la ridiculización y la fuga de afiliados
Es consecuencia de la pérdida de la dinámica partidaria pero también de una vacancia de dirigencia
... desarticulación del sistema de partidos y la territorialización de la política

En todos los casos las palabras asociadas implican sentidos negativos a las oraciones, por su propio significado o por el mismo cotexto y contexto en el que aparecen como en el caso de *territorialización*,

⁸ El 23 de agosto de 2007 Gustavo Cirelli escribe “Amores perros”, una nota sobre el posible acuerdo entre Lilita Carrió y López Murphy. Si bien el periodista rescata a Lilita como una dirigente política excepcional, la principal figura de la oposición, pone sobre el tapete las posibles consecuencias negativas que tendrá este acuerdo, la posible fractura del ARI y la crítica de sus excompañeros. La alianza debilitaría al partido y a su credibilidad, pese a que ella sostiene todo lo contrario. Se temen las mismas repercusiones que tuvo el acercamiento a Telerman. Cirelli concluye: “La Argentina es el país de lo posible. Menem, diez años presidente termina derrotado, humillado, en La Rioja, por candidatos que reparten inodoros, billetes y comida; donde un ex funcionario cercano a Cristina Kirchner [...] atropella a decena de manifestantes; donde Carrió se burla de sus excompañeros de ruta y se junta con López Murphy. Todo en una semana de locos. La misma semana en que otro dislate nacional se consagra: Lilita, la principal opositora, frente a un juez y con la amenaza de ir prensa. Insólito. O no tanto”. Una vez más la oposición se debilita por su propio accionar, por su falta de inteligencia y por sus ansias de poder.

⁹ En esta nota se destaca la opinión de varios analistas: Analía del Franco, quien sostiene que hay una vacancia en la dirigencia y que lo que hoy se da es una suerte de cuentapropismo electoral, pues la oferta se dirige directamente del candidato a la sociedad sin la intervención partidaria. Jorge Giacobe, por su parte, afirma “Lo que dejó de existir es el partido como instituto en capacidad de juntar a personas que piensen más o menos parecido”. Rosendo Fraga (director del centro de estudios Unión para la Nueva Mayoría) afirma que la desarticulación del sistema de partidos y la territorialización de la política es la causa central por la cual los candidatos han dejado de ser elegidos en internas y son designados por líderes políticos y que la territorialización de la política sigue siendo el fenómeno político clave de este momento. Momento en que aparecen los “caciques” que se imponen a las debilidades de las estructuras.

autopostulación, autoproclamación o mediático. En el primer caso, porque al referirse a la política indica que esta como práctica de partidos políticos pierde su poder de convocatoria y adhesión a nivel nacional; en el segundo y tercero, el señalamiento de la misma persona se relaciona con la situación anterior puesto que son situaciones que se producen por la falta de vida orgánica de los partidos. En cuanto al concepto de mediatización, en nuestra sociedad el adjetivo “mediático” se impuso desde la televisión con un significado negativo para identificar a las personas de fama efímera en los medios y cuya permanencia se debía a su exposición y placer por el solo hecho de aparecer en ellos. Nuevamente aparecen semas compartidos, tales como ausencia o privación (desarticulación, pérdida, fracaso, inexistencia, vacancia, debacle¹⁰ y ridiculización¹¹), y la preeminencia de lo propio (autopostulación, autoproclama, cuentapropismo, narcisista y dedocracia).

Palabras	Significados	Semas
Mediáticos	Perteneciente o relativo a los medios de comunicación. Personaje que se hace famoso en los medios por el escándalo y polémicas.	Fama efímera.
Autopostulaciones	Proponerse a sí mismo como candidato para un cargo electivo	Práctica política Actividad hecha por uno mismo.
Autoproclamación	Actos públicos y ceremonias en la que se declara uno mismo.	Práctica política Actividad hecha por uno mismo.
Cuentapropismo ¹	Por cuenta propia	Corriente política contraria a la democracia. Actividad hecha por uno mismo
Dedocracia	Sistema de elección y nombramiento a dedo, de forma arbitraria.	Práctica política contraria a la democracia.
Narcisista	Relativo al narcisismo. Excesiva complacencia en la consideración de las propias facultades u obras.	Preeminencia de uno mismo
Inexistencia	Falta de existencia.	Ausencia
Fracaso	Malogro, resultado adverso de una empresa o negocio. Suceso lastimoso, inopinado y funesto.	Ausencia o pérdida.
Ridiculización	Ridiculizar: burlarse de una persona o de una cosa por los defectos o extravagancias que tiene o que se le atribuyen. De poco aprecio o de poca estima.	Burla. Relación de superioridad con el sujeto ridiculizado. Falta (de aprecio)
Pérdida	Carencia, privación de lo que se poseía.	Ausencia
Vacancia	Vacante: Cargo sin proveer.	Ausencia
Desarticulación	Desarticular: Desorganizar, descomponer, desconcertar.	Ausencia
Territorialización	Acción de adscribir una competencia, una actuación, etc. a un territorio determinado.	División (falta de nacionalismo)
Debate	Destrucción, situación desastrosa o muy negativa.	Ausencia o pérdida (de equilibrio o de orden)

¹ Neologismo que no aparece en los diccionarios.

Campo semántico de “prácticas individualistas” y de “la ausencia”

Caso Debate

El 30 de agosto (2 días antes de la publicación de *Noticias* y casi 20 días después de la de *Veintitrés*) en la portada de *Debate* aparece el titular: “La dispersión de la oposición. Hoguera de vanidades”.

En este número encontramos dos notas sobre este tema: a) “La dispersión de la oposición. Hoguera de vanidades” escrito por Manuel Mora y Araujo y b) el artículo “Ni siquiera el espanto” de Luis Tonelli.

¹⁰ “Mal resultado, mala organización, mal aspecto. Destrucción o situación negativa” en www.rae.es [consultado el 20 de octubre de 2012]. Se entiende este término como falta de orden o de buenos resultados.

¹¹ “De poco aprecio o de poca estimación” en www.rae.es [consultado el 20 de octubre de 2012]

En ambos textos la oposición se analiza como parte de un todo político que sufre las consecuencias de características propias de una cultura política argentina:

Muchas veces han sido señalados algunos rasgos persistentes de la cultura política argentina. A veces se buscan en esos rasgos las explicaciones de lo mucho que funciona mal en nuestro país. Los grupos de oposición heredan esos viejos vicios tanto como el oficialismo (Mora y Araujo).

En la tapa, *Debate* hace una selección de a quienes considerará como a la oposición política a partir del uso de las fotografías que acompañan tanto la portada como a la nota de la sección Tema de Tapa de Mora y Araujo: Luis Patti, Juan Carlos Blumberg, Alberto Rodríguez Saá, Elisa Carrió, Mauricio Macri, Ricardo López Murphy, Roberto Lavagna, Jorge Sobisch, Carlos Menem, Adolfo Rodríguez Saá, Margarita Stolbizer, Jorge Asís, Ramón Puerta y Gabriela Michetti (estos nombres pertenecen solo a un mínimo sector de los partidos que se presentaron tanto para las elecciones presidenciales como para las provinciales¹²)

En el artículo de Mora y Araujo los conceptos relacionados a los grupos opositores son: “fragmentada”, “débil”, “carece”, “carente”, “falta”, “vicios”, “autonomados”, “inestabilidad”, “personalismo”, “faccioso”, “intransigencia”, “ideologismo” y “comiterismo”.

La Argentina carece hoy de una oposición vigorosa [...] Fragmentada, extremadamente débil, carente de organizaciones nacional [...]. Su falta de proyección nacional asombra hasta al oficialismo
Los grupos de oposición heredan esos viejos vicios tanto como el oficialismo. Una corta lista: Inestabilidad Institucional [...], Personalismo [...], Espíritu Faccioso [...]; Intransigencia [...], Ideologismo [...] y Comiterismo [...]

Además de observarse el uso de estos términos de carga semántica negativa también se leen estructuras con este mismo sentido puesto que se reitera la construcción de proposiciones con el adverbio de negación “no”: “casi no muestran virtud alguna”, “no terminan de definir qué o a quién buscan representar” y “no tienen votos”. Al igual que en la publicación de *Veintitrés*, aparece el uso de una terminología cuyos semas hacen referencia a la ausencia, el fracaso y la preeminencia de la propia persona frente a cualquier grupo.

¹² En la revista no se consideraron otros candidatos a la presidencia como: Fernando Solanas del Partido Socialista Auténtico, Vilma Ripoll del Movimiento Socialista de Trabajadores, José Alberto Montes del Partido de Trabajadores por el Socialismo, Luis Alberto Ammann de la Alianza Frente Amplio hacia la Unidad Latinoamericana, Gustavo Luis Breide del Partido Popular de la Reconstrucción, Raúl Aníbal Castell por el Movimiento Independientes de Jubilados y Desocupados, Néstor Antonio Pitrola del Partido Obrero y Juan Ricardo Mussa por la Confederación Lealtad Popular.

Palabras	Significados	Semas
Fragmentada	Fragmentar: Fraccionar, dividir en partes	División.
Débil	De poco vigor o de poca fuerza o resistencia. Que por flojedad de ánimo cede fácilmente ante la insistencia o el afecto. Escaso o deficiente, en lo físico o en lo moral.	Carencia
Carecer/ Carente	Carecer: tener falta de algo.	Carencia
Falta	Carencia o privación de algo.	Carencia
Vicios	Mala calidad, defecto o daño físico en las cosas. Falta de rectitud o defecto moral en las acciones. Hábito de mal obrar.	Carencia
Autonominados	Denominarse a sí mismo.	Corriente política contraria a la democracia. Actividad hecha por uno mismo.
Inestabilidad	Falta de estabilidad.	Carencia
Personalismo	Adhesión a una persona o a las tendencias que ella representa, especialmente en política.	Corriente política contraria a la democracia.
Faccioso	Inquieto, revoltoso, perturbador de la quietud pública.	Perturbación
Intransigencia	Condición de quien no transige o no se presta a transigir. Transigir: Consentir en parte con lo que no se cree justo, razonable o verdadero, a fin de acabar con una diferencia.	Falta de consenso o consentimiento.
Ideologismo	La posición epistemológica que considera inevitable la influencia de la "ideología" en la validez -y no meramente en la formulación de cualquier sistema de hipótesis, sea cual fuere el ámbito de la realidad que considere ¹ . Apego a generalidades abstractas ²	Corriente política.
Comiterismo	Los activistas digitan y manipulan las decisiones de la organización ³ .	Corriente política contraria a la democracia.

¹ Ruben Zorrilla "Ideologismo, historicismo, relativismo, objetividad, y cientificismo" en Revista Libertas 19 (Octubre 1993) Instituto Universitario ESEADE www.escaade.edu.ar [consultado el 20 de octubre de 2012]

² Definición del periodista autor del texto Manuel Mora y Araujo en el propio artículo.

³ Ibidem

Campo semántico de "prácticas individualistas" y de "la ausencia"

Por su parte, Tonelli en la sección Política sostiene que la oposición no constituye una alternativa real ni concreta y que poseen diferencias irreconciliables producto de las ambiciones personales de cada dirigente. En este artículo aparecen relacionados al grupo opositor las siguientes frases y conceptos: "dispersión", "ambiciones", "vanidades", "contradicciones", "triste papel", "enanismo raquíutico", "fragmenta", "deleite onanista", "desolada virtualidad mediática", "película de ciencia ficción", "deseos imaginarios", "podercito", "diferencias irreconciliables", y "ambiciones personales".

La dispersión opositora. NI SIQUIERA EL ESPANTO. Ambiciones, vanidades y contradicciones en la construcción del escenario anti K" (volanta, título y bajada del texto).

Triste papel el de la oposición en tiempos de Kirchner. Se podía hasta justificar su enanismo raquíutico cuando el Gobierno aparecía implacable cosechando sólo triunfos en cuanto problema enfrentar [...] Sin embargo la seguidilla de errores y desprolijidades en los que ha incurrido la administración kirchnerista en su cenit solo ha servido para que cada una de las figuras en las que se fragmenta la oposición se dedique al deleite onanista de contar sus menciones mediáticas googleando su nombre La oposición [...] sólo habita en una cómoda pero desolada virtualidad mediática en la cual sus admiradores creen que todo es posible, como en una película de ciencia ficción [...] sus deseos imaginarios no se transmuten en realidad concreta... los opositores cuidando su "podercito"[...] sus diferencias irreconciliables, esclavas de sus ambiciones personales...

Respecto a este conjunto de conceptos el enunciador trabaja con los mismos campos semánticos que Seiferten *Noticias* y que Cicutti y Bonattien *Veintitrés*. Por un lado, con aquel que hace alusión a la **ficción** y a la simulación o a la representación y, que por lo tanto, asocia la política o un importante sector de ella con relatos provenientes de la imaginación, y por el otro, con aquel que se refiere a **prácticas**

individualistas y egocéntricas. Así también, se leen adjetivos de carga semántica negativa (triste, desolada, mediática, irreconciliables, fracasada) y sustantivos cuyos sufijos refuerzan la valoración peyorativa sobre estas fuerzas políticas (podercito, intentona, parlanchines).

Al igual que Mora y Araujo, Tonelli, también usa estructuras sintácticas negativas que se refieren a su falta de capacidad y de fuerza política real:

... la contribución de la oposición a nuestra democracia es cercana a cero: no tienen capacidad de control, no es necesaria su cooperación para gobernar y, por último, no constituye ninguna alternativa real y concreta... no puede pasar siquiera la prueba inicial cuando se enfrenta a un oficialismo exitoso...

También menciona algunos casos de la oposición como a Elisa Carrió cuya “modalidad personalista y hasta mesiánica en el hacer político” no coincide su mensaje electoral de reconstrucción de las instituciones de la República; a Mauricio Macri como el “*catenaccio* defensivo a lo Bilardo”; a López Murphy cuyo intento fallido de acuerdo con Carrió es considerado “todo un horror”; también menciona a Lavagna haciendo referencia a sus anuncios falsos y a Alberto Rodríguez Saá como los “detritus peronistas” de Potrero de los Funes y su traición a Ramón Puerta.

Conclusiones

Las palabras más significativas utilizadas en las revistas analizadas sobre la oposición política han sido asociadas a campos semánticos referidos a la ficción, a la carencia o insuficiencia y a las prácticas con beneficios individualistas. En estos discursos se hace mención a una democracia en crisis, en la que se reproducen ciertas representaciones sobre el campo político teñidas de descrédito, denuncia e incredulidad. Las tres revistas parecen concordar en la inexistencia de una oposición política capacitada y acorde a las necesidades del país. Denuncian prácticas personales de los políticos alejadas de las actividades partidarias coincidiendo en el hecho de que la situación histórica a la que se hace referencia es consecuencia de una larga trayectoria política llena de vicios. Los políticos se han transformado en personajes que pueden ser ridiculizados y que ya no representan ningún tipo de investidura de respeto para el pueblo. Los periodistas así lo exponen a partir del uso de la parodia, la sátira y la ironía con la cual tratan el tema en cuestión.

Desde el discurso mediático se reproduce un sentimiento de fraude y de enojo respecto a este sector político, constituido por personas y ya no por partidos como lo fuera antaño.

El uso de términos como *comiterismo*, *cuentapropismo*, *dedocracia* o *personalismo* dan cuenta de la existencia de prácticas sociales que se repiten al grado de poder ser agrupadas bajo alguna nominación posible. La lengua nombra y evidencia, entonces, las prácticas que adquieren fuerza en la vida política de la sociedad que la reproduce y que se observa con el reiterado uso de significados relacionados a la ficción y a la ausencia.

Las tres RAP pertenecen a grupos editoriales diferentes con distintos intereses económicos e ideológicos, y aunque si bien el contexto de alguna de ellas permite reconocer su postura oficialista, todas coinciden en reproducir una imagen debilitada de la oposición como consecuencia de la falta de existencia de partidos políticos como organizaciones que sostienen prácticas colectivas y convicciones respetables.

Bibliografía

- Ávila de Jalil, A. M. (2005). *Sociedad y lenguaje en la telenovela argentina*, Facultad de Filosofía y Letras UNT.
- Cabré, M. T. (1999). *La terminología: representación y comunicación. Elementos para una teoría de base comunicativa y otros artículos*. Barcelona: La Rambla.
- Estébanez Calderon, D. (2004). *Diccionario de términos literarios*. Madrid: Alianza Editorial.
- Gómez, P. (2006). “El joven de Cromañón. La construcción discursiva de la identidad juvenil después del 30.10.04” en *Imaginario, representaciones sociales e identidad en la comunicación*, (Coord. María Soledad Alonso de Ruffolo y Pedro Arturo Gómez). Facultad de Filosofía y Letras UNT. 83 a 97
- Gómez, S. (2008). *El dandi y otros tipos del siglo XIX, imagen y apariencia en la construcción de la modernidad*. Recuperado de: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo2930203>

- Martínez, M. (2003). “Definiciones del concepto *campo* en semántica: antes y después de la *Lexemática* de E. Coseriu” en *Odissea: Revista de estudios ingleses*. N° 3, 101 a 130, España.
- Real Academia Española (2001). *Diccionario de la Lengua Española*, vigésimo segunda edición. Recuperado de: www.rae.es
- Salvador G. (1965). “Estudio semántico del campo “*arar*”” en *Archivum: Revista de la Facultad de Filología*. Dialnet.unirioja.es. Recuperado de: <http://156.35.33.98/reunido/index.php/RFF/article/viewFile/3121/2985> [consultado febrero 2012]
- Van Dijk, T. (1996). “Opiniones e ideologías en la prensa” en *Revista Voces y Cultura*, N° 100, II semestre 9-50, traducción Eduardo Giordano.
- (1998). *Ideología. Una aproximación multidisciplinaria*, Editorial Gedisa, Barcelona.
- (1999). “El análisis crítico del discurso” en la *Revista Anthropos* N° 186, set-octubre, pp. 23-36.
- (2008). “Semántica del discurso e ideología” en *Discurso y Sociedad*, Vol 2, 201-261 en www.dissoc.org. [consultado febrero 2012]
- Viña Díaz, S. (2002). “La lengua de la política” en *Actas del V Congreso de Lingüística General*, Universidad de León.

Claudia Carina Albarracín es profesora y licenciada en Letras de la Universidad Nacional de Tucumán. Se desempeña como docente auxiliar de las cátedras de Comprensión y Producción Textual y Metodología de la investigación en Ciencias Sociales de la carrera de Ciencias de la Comunicación de la UNT. Es miembro de los Institutos INSIL e ININCCO.

EL “NEWSPEAK” AL REVÉS DE NUESTROS CIENTÍFICOS SOCIALES

Luis Miranda

lmirandae@yahoo.es

Universidad Nacional Mayor de San Marcos

Lima – PERÚ

Resumen

El trabajo es un análisis breve del nuevo léxico utilizado por los sociólogos y economistas peruanos, que se caracteriza por su abundancia de neologismos innecesarios y poco conocidos por quienes no pertenecen a esos gremios.

Palabras clave: neolengua - Ciencias Sociales

Comienzo con una vieja anécdota: Alberto Escobar, quien años más tarde sería mi profesor en la Escuela de Lingüística, después de su retorno de Europa con un doctorado de la Universidad de München entre manos, publicó un libro titulado *Cómo Leer a Vallejo*¹. Unos días después, un periodista en una entrevista le preguntó a Luis Alberto Sánchez, rector de la Universidad de San Marcos y estudioso de la literatura peruana, qué le parecía el libro de Escobar, LAS le contestó que le parecía bien, pero ahora habría que escribir otro libro: *Cómo Leer a Escobar*.

Sánchez manifestaba así su fastidio por la terminología usada por Escobar, producto de las nuevas corrientes en el estudio de la literatura, bajo la influencia sobre todo de la Estilística Literaria de Leo Spitzer.

1. Lo dicho líneas arriba viene a cuento porque esa sensación que tuvo LAS, creo que la volvemos a sentir los peruanos cuando leemos a nuestros sociólogos y economistas de los últimos tiempos. También con la crítica literaria, pero de ella no me ocuparé en este capítulo, dado que ya lo he hecho en otras ocasiones.

1.1. Se ha creado en cada caso un *newspeak* orwelliano² pero al revés, en lugar de reducir el léxico del castellano se le infla cada vez más con vocablos y construcciones innecesarios, muchos de ellos sin un significado claro y que circula entre capillas de estas disciplinas, solo para sentar la diferencia entre esos “eruditos” y nosotros, los neófitos, los que no pertenecemos a esos círculos, cuya diferencia está marcada casi únicamente por el uso de esa jerga (*argot*, *slang*).

2. Dada la extensión de este capítulo utilizaremos como ejemplos un número de citas³ no muy grande, pero que podría alargarse fácilmente. Comenzaremos con los sociólogos:

a) *Vivimos en un mundo convulso en el que se libra una lucha policéntrica capitalista imperial...* (2010:47)

¹Villanueva. Lima, 1973.

²Cf. Orwell, George: *1984*. Hay múltiples ediciones.

³También se utilizan como “corpus” sólo dos artículos de E. ARROYO (2009 y 2010). Pero que a son perfectamente representativos del problema. Los subrayados son del autor.

- b) *Superan al movimiento sindical obrero-industrial, protagonista del **conflicto asalariado keynesiano-fordista***⁴. (2009:167)
- c) *Nuestro planeta es **multicivilizatorio**, multicultural⁵ y crecientemente mestizo...* (2010:147)
- d) *... múltiples crisis que crecen al interior del **modelo globalizador neoliberal**...* (2010:47)
- e) *... un declive histórico del **sistema-mundo***. (2010:148)
- f) *absorbiendo a los **mini-sistemas** e **imperio-mundo** existentes*. (2010:148)
- g) *...una **geocultura** (estructura cultural) que le da legitimidad y coherencia*. (2010:148)
- h) *...como la estafa de las **hipotecas prime y subprime**...*⁶ (2010:149)
- i) *Una suerte de **culturaliza** enfrentada a la naturaleza*.... (2009:158)
- j) *la población mundial se hace hija de marcas e **hiperconsumista**...* (2009:159)
- k) *... gran parte de los cambios políticos en América Latina están ligados a su relación con el Estado **hegemon** internacional,...* (2009:162)
- l) *...dinámica que coloca en crisis el **Estado-nación** emergiendo el **Estado-red***. (2009:165)
- m) *Se irradiarán movimientos "**antiglobalización**", "**globalifóbicos**" y más precisamente, movimientos "**Altermundistas** marcados por la existencia de gobiernos de centro-izquierda...* (2009:166)
- n) *...cuestionando la "**colonialidad del poder**" que ha caracterizado la vida republicana de nuestros pueblos*. (2009:168)
- o) *haciendo de la **videopolítica** el falso sucedáneo de la participación ciudadana*. (2009:170)

Como sabemos, la norma del castellano evita la acumulación de adjetivos tanto así que, cuando aparecen dos, uno va pospuesto y el otro antepuesto al sustantivo, seguramente porque como sustantivo y adjetivo tienen características comunes entonces su acumulación puede conducir a no distinguir cuál es cuál. Este procedimiento gramatical es probablemente influencia del inglés en el que el orden fijo adjetivo/sustantivo facilita identificarlos.

También como lo señala para la Economía, Rodríguez Fernández (2000:2717) los términos usados cambian de categoría con respecto a aquella en la que usualmente aparecen.⁸

¿Cuál es la diferencia entre el neologismo multicivilizatorio y multicultural? En todo caso el primero estaría cargado de un tinte discriminatorio, por ejemplo, cuando se habla de pueblos o personas originarios para oponerlos a los de la llamada "civilización occidental". Como todos sabemos, el concepto de raza no tiene ningún fundamento científico y en él se basa la idea de mestizaje; por otra parte, nuestro conocimiento de la historia nos dice que desde siempre ha habido emparejamiento exogámico, es decir entre gentes de pueblos distintos.

⁴El término **fordismo** se refiere al modo de producción en cadena que llevó a la práctica Henry Ford; fabricante de automóviles de Estados Unidos. Este sistema comenzó con la producción del primer automóvil a partir de 1908- con una combinación y organización general del trabajo altamente especializada y reglamentada a través de cadenas de montaje, maquinaria especializada, salarios más elevados y un número elevado de trabajadores en plantilla y fue utilizado posteriormente en forma extensiva en la industria de numerosos países, hasta la década de los 70 del siglo XX.

⁵El término multiculturalismo en Estados Unidos remite a la permanente exclusión de los negros y a la crisis del mítico «sueño americano»." "de la oportunidad para todos", señala Bordieu. (2002:124)

⁶*Hipoteca prime*, de alta calidad, que goza del reconocimiento de los mercados y de los organismos internacionales. Una *hipoteca subprime*, bautizadas en español como *hipotecas de alto riesgo o hipotecas basura*, tienen como factor común lo que califican las entidades financieras como **baja calidad de riesgo crediticio** y en compensación **condiciones bastante elevadas** para el cliente.

⁷Término pergeñado por A. Quijano que goza de cierta difusión.

⁸Asimismo, Rodríguez Fernández (2000: 2714-2715) considera que la segunda dificultad que presentan estos escritos "es la cantidad de conocimientos que la mayoría de los redactores de estos artículos dan por hecho poseen los potenciales lectores, cantidad que puede -y, a la vista del desconcierto que nos produce este tipo de textos, normalmente suele ser sobrevalorada, de tal forma que el significado de algunos de los términos económicos, o del lenguaje general aplicado a la economía, no se hace explícito".

Se presenta una posición aparentemente crítica pero se aceptan los términos impuestos por los grandes grupos financieros: ¿La política económica de los EE.UU. es de algún modo una última etapa del modelo liberal? ¿No sería mejor hablar de neoconservador?

Un recurso muy socorrido en estos escritos es crear palabras compuestas, no podría decirse del sistema mundial, imperio mundial (hegemónico) o algo por el estilo.

Geocultura es otra palabra compuesta pero el prefijo geo- significa 'tierra' y no estructura.

¿Se trata de crear una rima con naturaleza?, pues qué significa "culturalenza".

¿"Hegemón" es sinónimo de hegemónico? ¿Por qué no utilizar esta última palabra que es la que comúnmente se usa?

Sí, efectivamente hay en el mundo una cada vez más fuerte oposición a la globalización tal como la concibe el gran capital, pero no podría hablarse sencillamente de antiglobalización. La palabra "fobia" trae en sí una idea de patología que presenta esta lucha como una enfermedad. ¿Por qué en lugar de usar el término altermundista, no muy corriente y que como palabra compuesta se puede entender de diversas maneras, explicar que se trata de concebir el mundo de otra manera a la actual que da todo el poder a las grandes empresas?

¿Por qué no decir que la política que se hace en los medios televisivos está al servicio de los ricos y que los reclamos de los pobres no tienen cabida en ella? Así, entenderíamos todos lo que es dudoso en el caso del término videopolítica, que bien se podría entender como la política hecha a través de videos.

3. La Economía es quizás el campo en que el fenómeno es más acentuado, gracias a la importancia que cobra con el neoliberalismo y la globalización.

Vamos a usar aquí como corpus un artículo⁹ publicado en el diario *Gestión*, del grupo monopólico de la familia Miro Quesada (una versión peruana de *Clarín*), que trata de la técnica denominada *Foresight*, citamos:

El planeamiento estratégico (de largo plazo) es una práctica habitual en las organizaciones que operan globalmente, con el aumento grado de incertidumbre (*sic*) en los mercados se necesitan métodos que vayan más allá de la simple extrapolación de tendencias o **forecast**¹⁰: llegó la hora del Foresight o prospectiva.

Fue en la década del 50 que se empezó a hablar de Estudios del Futuro, como una herramienta que permitía a los militares norteamericanos predecir los distintos escenarios futuro de guerra, vivíamos un contexto turbulento de inicio de la guerra fría y post segunda guerra mundial. Luego esta disciplina migra hacia campos tan diversos como el de la tecnología, política, ciencias sociales o medio ambiente, es cuando se empieza a hablar de Foresight¹¹.



Entendemos al Foresight como: la interacción de **Futuros Probables** (Lo que ocurriría si no hiciéramos nada, un efecto tendencial), **Futuro Posible** (como cada una de nuestras acciones hace el futuro diferente), and (*sic*) **Futuro Preferible o Deseable** (La mejor opción o el futuro ideal). Pero es además un proceso que involucra periodos iterativos de reflexión abierta, trabajo en red, consulta y discusión, conduciendo a una visión conjunta y refinada de visiones de futuro.

⁹Mendoza, M. (2013: 2-8).

¹⁰Previsión.

¹¹Previsión.

Se agrega que las grandes empresas transnacionales como Nestle aplican el Foresight para evitar lo que sucedió con otras de ese calibre como Blockbuster, que terminaron desapareciendo.



Por ello se requieren nuevos enfoques para identificar y analizar de manera articulada las tendencias futuras. Existe la necesidad de una *mirada estratégica y holística*, que integre diversos aportes a la discusión, uno fundamental y destacable es integrar distintas facetas de la interacción humana, como bien se sostiene en la aproximación de un insumo estratégico para las marcas: La mezcla perfecta: Insight¹² (verdad humana) + Outsight¹³ (verdad social) + Foresight (verdad del futuro). Input estratégico para las marcas.



Por último, señala los 5 pasos claves para el Foresight:

- **Identifica los Drivers¹⁴ de cambio con potencial impacto para tu organización:** No empecemos con las tendencias, sino con los motores de cambio, los potenciales generadores de tendencias, analizando el impacto que tienen en nuestras marcas/Consumidores.
- **Capitalizar el conocimiento experto**, un sin número de reportes e informes, listos para ser digeridos. No trabajar o disertar sobre los que ya existe.
- **Estate atento a las señales débiles que da los mercados**, potenciales semillas. (Weak Signals) el futuro se construye de esfuerzos presentes, que están aquí entre nosotros. Son pequeñas semillas que pronto crecerán. ...
- **Atiende a la Ciencia Ficción:** Sacando la Espada del Augurio, para crear futuro es necesario mirar muchos más de los límites de la propia realidad. Los insights y tendencias, pueden derivar de la ciencia ficción, fuente inagotable de ideas e inspiración.
- **Utiliza el coctel estratégico: Insight + Foresight + Outsight como mercado de Análisis:** esto te permitirá aterrizar y hacer más tangible los resultados. La visión psicológica nos permitirá aproximarnos a los esquemas mentales que yacen en las personas, pero esta visión está condicionada al contexto cultural (Outsight), pues es el entorno donde se plasman nuestras acciones. Y finalmente las acciones y su impacto orientadas hacia el futuro (Foresight).

¹²Perspicacia.

¹³ No se usa en inglés.

¹⁴ Un **controlador de dispositivo** (llamado normalmente **controlador**, o, en inglés, *driver*) es un programa informático que permite al sistema operativo interactuar con un periférico, haciendo una abstracción del hardware y proporcionando una interfaz -posiblemente estandarizada- para usarlo. Los subrayados son del original.

Y concluye:

Como hemos visto, la investigación del futuro, las tendencias, los escenarios probables/deseables/preferibles constituyen una herramienta estratégica para entender el rumbo de nuestros negocios y marcas; así como para aproximarnos al entendimiento futuro de nuestras sociedades, culturas y claro el consumo.

3.1. No es difícil percibir que el artículo está escrito en una especie de *spanglish*, no sólo abundan los términos del inglés estadounidense sino que además aparecen una serie de construcciones características de esta lengua y ajenas al castellano, inclusive palabras castellanas comunes son remplazadas por vocablos ingleses.

Se usa toda una serie de conceptos y nociones sin explicarlos, como si todos los hablantes estuvieran familiarizados con ellos, lo que está lejos de suceder.

La pretensión de predecir el futuro por parte de la economía es algo tragicómico, cuando acabamos de experimentar el derrumbe de la economía mundial, mientras que reconocidos economistas y compañías "dedicadas" a certificar la marcha de los países y las grandes empresas hasta el mismo día del desastre seguían haciendo previsiones de todo lo contrario.¹⁵

Decir que la previsión del futuro es algo que empieza en las fuerzas armadas estadounidenses suena a broma. Si su gobierno es el que decide donde intervenir militarmente, por supuesto, lo sabe de antemano para poder así planificar su intrusión.

Recurrir a la literatura fantástica, por supuesto, no tiene nada de científico. Que algunos autores de este tipo de escritos hayan previsto de alguna manera lo que iba a suceder, en este caso es una cuestión de imaginación. Para recordar un autor muy al pelo para nuestro trabajo: George Orwell; podemos decir que algunas de sus profecías al parecer se han cumplido, pero de una manera diferente de la que las predijo.

4. Por último, hay que remarcar que este es un fenómeno que ocurre en muchas otras naciones y sobre todo, en aquellas que constituyen el centro del poder económico. Como señala Bordieu (2002:121-122), en los países avanzados, los patrones, altos funcionarios internacionales, intelectuales mediáticos y periodistas conocidos hablan un extraño dialecto cuyo vocabulario parece surgido aparentemente de ninguna parte.

Bordieu lo llama nueva vulgata planetaria, en la cual no escuchamos "capitalismo", "clase", "explotación", "dominación", "desigualdad" y tantos vocablos definitivamente desalojados anulando las conquistas sociales y económicas que resultaron de cien años de lucha bajo el pretexto de que son obsoletos o están fuera de lugar. Y agrega que los efectos son aún más perniciosos porque también esta "vulgata" es usada por productores culturales -investigadores, escritores y militantes de izquierda- que, en su mayoría, se siguen considerando progresistas.

Bibliografía

- Arroyo, E. (2009). "Los movimientos sociales latinoamericanos". *Yuyaykusum*, 2, 157-172.
- (2010): "Geopolítica del conocimiento: saberes y civilizaciones en el mundo". *Yuyaykusum*, 3, 147-182.
- Bordieu, P. (2002). "La nueva vulgata planetaria" en Bordieu, P.: *Pensamiento y Acción*. Buenos Aires. Libros del Zorzal. 121-129.
- D'Attellis. (2013) "Las calificadoras de riesgo y su rol en las crisis financieras". <http://opinion.infobae.com>. 10/02/2013.
- Mendoza, M. (2013): "El Foresight como insumo Importante del Planeamiento Estratégico". *Diario Gestión*. Lima, 17/04/2013. 2-8.
- Rodríguez Fernández, A. M. (2000). "Usos y abusos de la abstracción en la información económica" en de Bustos Tovar, J.J.; Charaudeau, P.; Girón Alconchel, J.L.; Iglesias Recuero, S. y López Alonso, C. (Eds.) *Lengua, Discurso y Texto. II Simposio Internacional de Análisis del Discurso*. (2713-2719). Madrid: Visor Libros.

¹⁵Por citar algunos ejemplos que ilustran los errores cometidos por las calificadoras a lo largo de su historia, durante la crisis del sudeste asiático de 1997 estas agencias recortaron bruscamente las calificaciones soberanas de los países de la región, ratificando acontecimientos conocidos previamente; frente a la quiebra de **Lehman Brothers**, mantuvieron la más alta de las calificaciones hasta último momento; calificaron a miles de productos estructurados en los años anteriores a 2008 con rangos de los más altos que pasaron a situación de *default*, en algunos casos, en menos de 48 horas; presentaron elevadas calificaciones para **Enron** hasta antes de conocerse el megafraude; entre otros ejemplos a lo largo de los últimos años." D'Attellis, Agustín (2013).

Luis Miranda es doctor en Letras por la Universidad de San Marcos (Perú) y profesor emérito de la misma universidad. Se desempeña como coordinador de la Cátedra UNESCO para el Mejoramiento de la Calidad de la Enseñanza de la Lectura y Escritura en América Latina (Sede Perú). Actualmente es profesor principal de la Universidad Ricardo Palma (Lima-PERÚ).

PARTE III. LAS PRÁCTICAS SOCIALES DE LECTURA Y ESCRITURA Y LA EDUCACIÓN FORMAL

LITERATURA NA ESCOLA: O VERBAL E O VISUAL PARA A EXPERIÊNCIA ESTÉTICA

Maria de Fátima Cruvinel

fatimacruvinel@uol.com.br

Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação

Universidade Federal de Goiás

Goiânia – BRASIL

Resumo

O presente estudo tem como objetivo refletir sobre o letramento literário na escola de educação básica, pautado na compreensão de leitura como uma prática social (Bakhtin, 1995) capaz de levar o jovem leitor a alargar, por meio da experiência estética, sua percepção de si e do mundo. Manifestação de linguagem marcadamente subjetiva e dialógica, a literatura constituiu-se de traços que, somados, mobilizam as funções estética e humanizadora do discurso literário (Candido, 1995), o que justifica a manutenção desse gênero discursivo na escola, espaço privilegiado para a promoção do ato de ler, uma vez que ainda é significativa a quantidade de crianças e jovens sem acesso a livros. Considerando que os jovens de hoje estão cada vez mais afeitos a práticas mediadas pela imagem, uma possibilidade de mobilizá-los para a leitura é propor o diálogo entre a literatura e outras linguagens e gêneros, tomando a expressão gráfica ou imagética como provocação à elaboração verbal de sentidos. Afinal, o objetivo com a “pedagogização” da literatura, ou seja, sua inserção na sala de aula, é franquear ao aluno leitor a experiência estética, buscando levá-lo a usufruir do objetivo inequívoco desse gênero: a reflexão sobre a natureza humana mediada pela linguagem. Mediante um procedimento investigativo de pesquisa participativa, e com o objetivo de problematizar e sustentar as ideias anteriormente apresentadas, toma-se uma prática de leituras mobilizadas por um livro de imagens e realizada com alunos do 7º ano do ensino fundamental do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação (CEPAE/UFG), com o fim último de reiterar a defesa da prática leitora do gênero literário no ambiente escolar, com vistas à formação de leitores literários.

Palavras-chave: educação básica - leitura literária - formação de leitores

Aí o menino viu um guarda. Era um guarda de trânsito.
O menino mostrou o desenho da casa e perguntou se o guarda sabia o endereço do desenho.
– Já vi uma casa assim, só que era mais alta e mais larga.
Fica na Rua das Quitandas, logo depois da esquina.
(Sílvia Orthof)

Em recente artigo sobre a magia da imagem, o poeta brasileiro Ferreira Gullar recorre à era paleolítica e à forte relação do homem pré-histórico com as figuras a fim de observar que a associação entre a imagem e a realidade deu origem às artes visuais. Nascida com o homem das cavernas, a manifestação artística de natureza gráfico-visual, cujos sentidos são comunicados em primeira instância pela visão, mantém-se como um dos principais meios de que o homem dispõe para *inventar* o mundo, ou seja, a imagem já não é mera representação do real, mas um meio de transformá-lo, recriá-lo. Afinal, conclui o autor, “a arte existe porque a realidade não nos basta” (Gullar, 2013: 10). A influência daimagética na relação do homem com o mundo deve-se também, segundo o poeta, ao fato de as imagens se cristalizarem facilmente na memória. Associando a memória visual à literária, pode-se perguntar que leitor

poderia esquecer as ilustrações do desenhista francês Gustave Doré, por exemplo, na clássica edição das fábulas de La Fontaine, cujas imagens alcançam inexplicavelmente a expressão humana na face animal, ou na cena em que Chapeuzinho Vermelho – especialmente seu olhar indagador – figura na cama da avó, com o lobo, ou, ainda, nas tenebrosas cenas do Inferno de Dante Alighieri, misto de horror e compaixão?

As considerações aqui desenvolvidas baseiam-se na associação entre as linguagens visual e verbal, com vistas à atividade leitora literária na escola de ensino básico como uma significativa prática social, dada a sua inequívoca contribuição para a formação do jovem leitor. Assim, o intento deste trabalho é refletir sobre possibilidades de alcance da qualidade na educação, por meio das ações de ler e escrever, mais detidamente por meio da atividade leitora, a partir de uma prática de leitura desenvolvida em sala de aula. O objetivo é abordar o letramento literário na escola de educação básica, para reafirmar que o propósito com a “pedagogização” da literatura, a despeito das necessárias ressalvas ao se propor a combinação entre pedagogia e literatura, é franquear ao aluno leitor a experiência estética, levando-o a usufruir de uma particularidade desse gênero: a reflexão sobre a natureza humana mediada pelo tecido simbólico da linguagem.

Para sustentar esta reflexão, toma-se uma prática de leitura mobilizada pelo livro de imagens *A pequena marionete*, da artista belga Gabrielle Vincent, realizada com alunos do 7º ano do ensino fundamental do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação (CEPAE/UFV). Este livro entra na cena pedagógico-literária de minhas aulas como uma dupla provocação: primeiramente, pelo apelo gráfico da obra e sua força narrativa (tornou-se impossível ler o livro e não compartilhá-lo com meus alunos!); em segundo lugar, pela temática. A narrativa, resultante do desenho tão singelo quanto expressivo de quadros ou detalhes, traz um enredo que envolve quatro personagens: um menino, um homem de teatro (um titeriteiro) e duas marionetes (uma menina e um lobo). O garoto, andando pela rua, se depara com um teatrinho, cujas personagens são acionadas assim que ele se detém para observá-las. Primeiramente, entra em cena uma menininha que dança e sorri para o menino, deleitando-o com seus movimentos e alegria, até que aparece um lobo, que assusta a marionete e o espectador. Surpreendido ante o perigo mortal, o garoto resgata sua amiguinha, correndo com ela em seus braços para longe dali. Na verdade, o livro de Vincent passou a integrar o projeto de leitura literária desenvolvido nas turmas para realçar um dos gêneros a serem lidos, o dramático, precisamente a peça *Arlequim de carnaval*, dos autores brasileiros Ronaldo Correia de Brito e Assis Lima. *A pequena marionete* tematiza, de forma poética e tocante, o arrebatamento do espectador pela magia do teatro, o que justificaria, por si só, sua inserção na proposta de prática leitora, mas a abordagem da obra não se restringiu ao aspecto temático, como se pretende mostrar ao longo deste trabalho.

Nas palavras de Gabriel Perissé (2006: 22), “educar alguém é, numa só frase: permitir-lhe o encontro com a palavra”. E a palavra, tomada aqui na perspectiva da linguagem como prática social (Bakhtin, 1995), será considerada em sua realização estética associada à imagem gráfica. Manifestação de linguagem marcadamente subjetiva e dialógica, a literatura constitui-se de traços que, somados, mobilizam as funções estética e humanizadora do discurso literário (Candido, 1995). Para a estudiosa francesa Michèle Petit (2014), a vivência com a literatura e a arte nos harmoniza com o que nos rodeia; mais do que isso, essas manifestações serviriam para nos ajudar a construir nossa morada interior: Nas palavras dessa autora,

Desde a mais tenra idade e ao longo da vida, a literatura, oral e escrita, e a arte se relacionam com a possibilidade de encontrar um lugar no mundo. Para que este mundo seja habitável, é preciso que nos conte histórias e que contenha uma espessura simbólica, imaginária, lendária. (Petit, 2014:1)

Essas ponderações justificam a manutenção desse gênero discursivo na escola, espaço privilegiado para a promoção do ato de ler, uma vez que ainda é significativa a quantidade de crianças e jovens sem acesso ao objeto livro. Até se pode afirmar que nunca se leu tanto quanto agora, diferentes tipos de textos são acessados a todo momento, mas é preciso considerar que nem tudo resulta em leitura significativa. Para o historiador das práticas de leitura Roger Chartier (2013: 31), ler para os jovens é sinônimo de revistas, redes sociais e jogos eletrônicos, então, caberia a quem ensina o desafio de organizar o encontro entre a leitura desses gêneros e o literário. Considerando que os jovens de hoje estão cada vez mais afeitos a práticas mediadas pela imagem, uma possibilidade de mobilizá-los para a leitura literária é propor o diálogo entre a literatura e outras linguagens e gêneros, tomando a expressão gráfica ou imagética como provocação à elaboração verbal de sentidos.

Segundo Oliveira (2008: 33), a imagem literária “se autojustifica, ou seja, não precisa necessariamente de qualquer imagem-visual ou de recursos além de seu silêncio”. Contudo, levado em conta o forte apelo

da imagem nas práticas contemporâneas, difícil é não nos valermos dela também em práticas determinadas pelo texto escrito, o que não pressupõe sobreposição de uma à outra, mas o atraente e provocativo diálogo entre o verbal e o não verbal. Um exemplo de como uma linguagem marcadamente imagética pode favorecer o acesso à linguagem verbal é a experiência do cinema levar o espectador à literatura. São muito comuns casos de crianças e adolescentes que saem do cinema e buscam a livraria à procura do livro que deu origem ao filme. No caso do livro de imagens, ou livro ilustrado *puro*, isto é, a narrativa construída apenas com imagens, sem a materialidade da língua (Hunt, 2010: 247), a elaboração verbal fica a cargo do leitor, mobilizada pelas sugestões do autor. A leitura de um texto verbal certamente também pressupõe a participação do leitor – a linguagem é por natureza dialógica! – e o trabalho de sua imaginação, especialmente quando se trata de textos mais abertos às contribuições do receptor a exemplo dos polifônicos, mas talvez se possa afirmar que a falta das palavras configure uma narrativa visual como um texto mais *escrevível*, para usar uma expressão de Roland Barthes. Conforme Peter Hunt (2010: 247), “a ausência de palavras pode favorecer um ‘hiato’ que necessita da inteligência e imaginação para ser preenchido”. Haveria nesse movimento de leitura maior interação do leitor com o texto. Para Sophie Van der Linden (2011: 67), o livro ilustrado constitui-se como o “espaço de todas as possibilidades”.

Apesar de sabermos que as imagens são de fácil assimilação e que elas são, em certa medida, de alcance universal – daí serem muito utilizadas na formação da criança –, alguns livros de imagens, ou predominantemente visuais, catalogados como literatura infantil não atraem apenas os pequenos. Com as novas tecnologias e recursos digitais, o mercado editorial tem alargado consideravelmente seus domínios, oferecendo ao público leitor o livro como objeto de altíssima qualidade gráfica e estética. Esse gênero de texto, conhecido em inglês como *nearly word less picture book* (livro álbum quase sem palavras), em espanhol como “livro álbum sem palavras” ou “leitura de imagens”, em italiano, pelo termo inglês, como “silent books” (livros silenciosos), tem cada vez mais ocupado as estantes das livrarias. Infelizmente, cumpre ressaltar que esses livros não têm circulado na mesma proporção com que têm figurado nas atraentes vitrines, entre os principais protagonistas da cena leitora: as crianças e jovens, de todos os grupos sociais, pelo menos no Brasil em razão de seu alto custo. Uma expectativa para que eles cheguem às mãos dos mais interessados é o investimento nas políticas públicas com vistas a ampliar os programas de incentivo à leitura – por exemplo, por meio da biblioteca escolar –, de forma a democratizar o acesso a esse bem cultural.

De acordo com Evelyn Solana, a ideia de livro “silencioso” ou “mudo” sugere que é o leitor quem tem que dar a “voz” ao texto no ato da leitura, ou seja, cabe ao leitor a elaboração do texto verbal, ainda que ele não pronuncie as palavras. De modo que, continua a autora,

...assim como o criador da obra convoca toda sua habilidade como artista e contista para oferecer uma história, o leitor tem que se valer de todas as suas competências narrativas, visuais e até dramáticas para dar essa voz ao texto visual. (Solana, 2014: 1)

A participação efetiva na construção de sentidos do texto dado a ler contribui, inequivocamente, para o enriquecimento da experiência estética do leitor. Essa é uma das premissas que deveriam sustentar a defesa da leitura literária na escola, seja na biblioteca ou na sala de aula, já que esse espaço pode ter a garantia da presença de nossas crianças e jovens.

Como a prática que aqui se pretende apresentar guarda relação com a leitura da peça *Arlequim de carnaval* razão de a experiência leitora dos alunos ter sido mediada por uma futura professora, estagiária do curso de Letras, considerem-se suas motivações para o trabalho pedagógico a ser desenvolvido: seu interesse particular pelo gênero dramático. Uma de suas observações, pautada em sua experiência durante os semestres anteriores em outras escolas, diz respeito à baixíssima frequência do texto dramático na sala de aula, o que se oporia à grande disposição dos alunos para esse gênero, especialmente se a leitura for acrescida da encenação da peça. Observe-se, ainda, outro dado que talvez corrobore a quase nula presença do texto teatral no rol de leituras escolares: a carência de títulos do gênero no mercado editorial brasileiro.

No projeto anual de leitura literária do CEPAAE-UFMG, entretanto, um dos títulos indicados como leitura *obrigatória* deve pertencer ao gênero dramático. No ano letivo em questão, a peça *Arlequim de carnaval*, conforme já foi citado, era o título indicado, mas o interesse da estagiária era o de abordar, previamente e de forma mais detida, o gênero que seria seu objeto de estudo, para além da prática que ali se desenvolveria. Essa foi, além do meu desejo particular de compartilhar a comvente narrativa de Gabrielle Vincent com meus alunos, uma das justificativas para incluir *A pequena marionete* no projeto de

prática leitora. Assim, a leitura do livro de imagens de Vincent figurou como uma espécie de *pré-aquecimento*, sem, com isso, ser transformada em mero pretexto para a abordagem de *Arlequim de carnaval*.

A vontade de dar a ler o novo livro, somada à necessidade de abordar mais detidamente o teatro com os alunos, definiu o passo inicial da prática: provocar o interesse pela peça *Arlequim de carnaval* com uma obra que tematizasse o próprio gênero, em vez de uma exposição teórica sobre o assunto para introduzi-los no gênero dramático. A essa atividade prévia nomeamos “leitura-provocação”. Além de a obra abordar o tema, como o próprio título antecipa, pois traz como enredo a sensível história do garoto arrebatado pela vivacidade de um teatrinho de marionetes, ela possui a singularidade de ser uma narrativa de imagens. A imagem com seu papel desafiador entra, então, nessa prática pedagógica de leitura, como chamariz, o que garante que se acrescentem, às práticas educativas, a aprendizagem do *olhar*. Cabe ressaltar, nessa reflexão, uma das funções da arte, incluindo evidentemente a literatura: a de *desdomesticar* o olhar do receptor, no caso o aluno-leitor.

O papel desafiador da imagem, notadamente resultante da força expressiva do lápis e da imaginação de Vincent, alterou significativamente o projeto de leitura previsto no programa da disciplina. Reitera-se nesse momento a importância da autonomia do professor para criar suas aulas, para alargar seu plano de curso. É inquestionável que deva haver uma ementa, um programa decurso a ser cumprido ao longo do ano letivo, que sirvam como norteadores para a prática do professor, definindo objetivos, conteúdos, metodologias e procedimentos avaliativos, e prevendo os títulos literários a serem lidos; contudo, a leitura particularizada que o professor-leitor faz do texto é o que indica caminhos de abordagem nem sempre previstos, ou para além da crítica literária já existente. Esse leitor privilegiado, o professor que atua como mediador na cena pedagógica, por sua vez, deverá estar aberto à sinalização, por parte dos alunos, de outras vias, alterando, em muitos casos, o percurso traçado no momento da indicação do livro.

Além de o professor ter de ser um interessado pela literatura e precisar estar francamente envolvido no projeto, para que o aluno também se mobilize, ele igualmente precisa estar disposto a acolher as possibilidades de abordagem que se apresentam no dinâmico e subjetivo movimento da leitura literária. Genial e acertadamente, o escritor francês Daniel Pennac (1998) pondera que o verbo ler, como o verbo amar, não aceita imperativo; cabe, então, ao professor, um trabalho de conquista do aluno, que começa pela demonstração do gosto pelo texto, impossível, obviamente, de ser forjado. As imagens que compõem a narrativa do livro *A pequena marionete* ilustram essa impossibilidade e contribuem, inquestionavelmente, para uma proposta, senão de alfabetização visual, de educação do olhar.

Do ponto de vista dos elementos plásticos, a sensibilidade que o traço da autora acorda no leitor decorre da associação entre a extrema simplicidade e a máxima expressividade da arte de Vincent. Para a primeira característica – a simplicidade – há que se observar a proposta “minimalista” do traço, marcado por concisão e despojamento. Para a segunda – a expressividade – chama a atenção especialmente o olhar das personagens, especialmente do garoto. Isso pode se confirmar em uma das primeiras cenas da narrativa, quando o protagonista se mostra embevecido e ao mesmo tempo intimidado diante da graça e delicadeza da marionete. Nessa cena, do conjunto singelo de traços, ressalte-se a expressividade dos olhos do menino, síntese da ternura que dele emana em direção à bonequinha suspensa pelos fios.



É possível afirmar que, a essa altura da narrativa, o leitor também já se encontra envolvido, não pela marionete, cuja imagem no livro se apresenta ainda reduzida em tamanho, mas pelo menino que, saído de sua casa descomprometido e ocasionalmente, depara-se com o encantador teatrinho. A curiosidade sobre o que viria a seguir é a isca que mantém o leitor enredado. Após uma sequência de páginas, cujas cenas confirmam a empatia entre as duas personagens, o leitor é surpreendido, junto com a bonequinha e o

garoto, pela aparição do lobo. Observem-se os olhos do menino, bem como seus braços, estendidos e tensos ao longo do tronco, finalizados em punhos cerrados:



Nessa passagem narrativa, plateia e palco não se distinguem mais na percepção do garoto. O que está no poder é a fantasia, que torna real o perigo que o lobo representa para a menina; ou seja, a fantasia, facilmente reconhecida porque cristalizada no imaginário, comanda o ato quase contínuo do garoto: a salvação da menininha. A presença de um lobo na mesma cena de uma menininha aciona igualmente na memória narrativa do leitor *Chapeuzinho Vermelho*: a inesquecível e atemporal história de apelo universal, recolhida das narrativas orais. Da perspectiva do projeto estético da autora, trata-se, sem dúvida, de uma citação e uma proposta de diálogo com a tradição narrativa.

Assim, diante do risco iminente de a bonequinha sucumbir com o ataque da fera que se apresenta com uma enorme boca, além dos olhos famélicos, pronta para abocanhar a vulnerável presa, o garoto agarra a boneca e com ela foge pelas ruas da cidade. Mas surpresa não é uma reação apenas do garoto, tampouco se restringe ao leitor do livro, é igualmente do titeriteiro, que é focalizado com o gesto de dedo à boca, entraberta e pensativa, e com o olhar inquiridor:



Apesar da perseguição, o leitor saberá mais tarde, a intenção do dono das marionetes não é repreendê-lo pelo sequestro da bonequinha, mas explicar-lhe os fatos, desfazer seu equívoco. Mas o encontro do homem de teatro com o garoto assim como o desfecho resultante dessa cena reiteram a delicadeza da trama. A simpatia das personagens, primeiramente entre o menino e a bonequinha, depois entre ele e o titeriteiro, estende-se ao leitor. Para compreender a dimensão desse sentimento, cumpre lançar mão da etimologia da palavra *simpatia*, que aqui segue exposta tal como figura no dicionário:

lat. *sympathia*, *ae'*afinidade, relação, analogia' <gr. *sumpátbeia*, *as* 'participação no sofrimento de outrem, compaixão, simpatia', donde, ger., 'comunhão de sentimentos ou de impressões', der. de *sumpáthés*, *és*, *és'*que toma parte nos sentimentos de outrem', donde 'que tem os mesmos sentimentos', de

*Sum'juntamente' e gr. páthos, eos-ous' o que se experimenta (aplicado às paixões da alma ou às doenças)'.
(Houaiss, 2013)*

A paixão da alma, de que trata o verbete, resume o sentimento manifesto pelo garoto em relação à marionete, que o leva a “inadvertidamente” salvá-la do lobo, num evidente ato de compaixão. Da parte da outra personagem, o titeriteiro, a reação pode ser inicialmente interpretada como tentativa de resgate da marionete, afinal, ela é sua propriedade e parte de seu instrumento de trabalho, o teatro de marionetes. Isso é o que sugere a cena seguinte. Todavia, as páginas subsequentes permitirão ao leitor uma compreensão diferente: o que move o dono do teatro é o desejo de salvar o garoto do engano; mais que isso, conforme se poderá perceber na expressão facial do titeriteiro, o que o impulsiona é o prazer de encontrar espectador tão *apaixonado*.

Desfeito o equívoco, realizado o resgate, há mais uma atitude surpreendente da parte do homem do teatro: o prêmio pela acolhida à sua arte. A bonequinha é restituída ao menino, agora como presente. O desfecho, depois da surpresa do garoto estampada em seus olhinhos arregalados, é a alegria dos recentes amigos, manifesta nos largos gestos de ambos, nos braços abertos para o abraço, nas pernas saltitantes para a dança em plena rua. Cúmplices na paixão pela magia do teatro, pela magia da vida.



A cumplicidade foi também manifesta pelos alunos-leitores, diante das delicadas e expressivas cenas do livro de Vincent. Durante a apresentação da obra, página a página, ouviam-se manifestações de curiosidade e surpresa, intercalando a narrativização das imagens. Se, por um lado, as crianças têm facilidade de aprender e assimilar conceitos e sentidos com as imagens, por outro, estas podem ser desafiadoras, como no livro em questão, cuja narrativa se assenta sobre o inusitado, o imprevisível, que apanha de surpresa tanto as personagens quanto os leitores.

Segundo Lima (2011: 109), o livro de imagens leva o leitor a elaborar um discurso narrativo muito particular, daí se configurar como convite a uma forma de coautoria. Como já foi dito, do ponto de vista de uma concepção de leitura pautada pela compreensão dialógica da linguagem, todo procedimento de leitura, de quaisquer linguagens, contaria com a participação do leitor; contudo, a linguagem puramente visual, ou seja, desacompanhada da linguagem verbal, como no caso de *A pequena marionete*, que se constitui como narrativa sem palavras ou livro-imagem, demanda dos leitores um movimento mais intenso e ao mesmo tempo mais flexível. De acordo com o estudioso Rui de Oliveira (2008: 29), “para ‘ler’ uma imagem é impossível adotar um método rígido, um sistema, por exemplo, que avalie unicamente as questões estruturais – ritmo, linha, cor, textura, etc”. Não há, segundo o estudioso, necessariamente uma gramática das imagens, assim como não caberia um manual ou receituário que determinassem como apreciar uma obra visual, uma vez que muitos fatores concorrem para sua fruição, como camadas, níveis, filtros esclarecedores.

Ainda conforme Oliveira (2008: 32), “o olhar pergunta mais para o que está na escuridão do que para o que está nos significados dos objetos representados à luz”, assim, o leitor é orientado pelas imagens criadas pelo autor-ilustrador a ler o que elas sugerem. Essa foi a intenção com a prática leitora do livro *A pequena marionete*: alargar o espaço da imaginação, abrir possibilidades para as inferências sobre as personagens na trama, observando-as, pelos sugestivos traços negros do lápis no papel, em suas

complexidades e sentimentalidades. E esses dois aspectos se apresentam, no livro, completamente determinados pela relação sensível-amorosa das personagens – o menino e o titeriteiro – com o teatro.

Apesar de o projeto de leitura da peça *Arlequim de carnaval* não pressupor, necessariamente, o trabalho de encenação do texto, a compreensão é a de que a leitura do livro *A pequena marionete* contribuiu com os alunos para a recepção do novo livro, na medida em que perceberam a força imaginativa do teatro de títeres. Em companhia do garoto que se compadece da bonequinha em perigo, os leitores também deixaram agir a fantasia e a sensibilidade, libertando-se da vida prática e racional, para adentrar o universo ficcional da narrativa gráfica.

Se com o garoto e o homem das marionetes os alunos-leitores puderam dançar de satisfação e comoção, com os protagonistas da comédia *Arlequim de carnaval*, eles puderam rir e se divertir. O trio Arlequim, Pierrô e Colombina, originalmente integrantes da *commediadell'arte* italiana, são transformados pelos autores brasileiros em tipos aos quais se somam outras personagens da tradição popular brasileira, como Mateus e Catirina, do folguedo “Bumba meu boi”. Para Petit (2008: 174), a leitura literária tem, entre outras funções, a de construir “pontes para universos culturais mais amplos”. A peça de Ronaldo Correia de Brito e Assis Lima cumpre essa função, ao tratar de valores universais e colocar em cena personagens do imaginário popular retomadas da tradição clássica e relocadas em outro tempo e lugar, para evidenciar a possibilidade de diálogo entre diferentes figuras do imaginário, bem como sugerir a circulação dos diversos valores de uma cultura.

A imagem é um elemento igualmente empolgante no livro *Arlequim de carnaval*, dado o rico projeto gráfico, com coloridas e divertidas ilustrações, de pegada caricatural, que dialogam com o enredo bem-humorado e vibrante, sem deixar de ser crítico. Do ponto de vista da ilustração, as duas obras trazem diferenças substanciais de projetos, o que permitiu a percepção, pelos alunos, da diferença na experiência leitora de um livro sem palavras e um livro elaborado com o diálogo entre a linguagem verbal e não verbal. No primeiro, a economia gráfica, no que tange ao material – lápis e papel –, mas forte ênfase na emoção das personagens, numa caracterização de tons intimista; no segundo, a exuberância gráfica, nas cores quentes e na composição caricatural das personagens, em conformidade com o contexto da trama, o carnaval, com sua profusão de imagens em nada parcimoniosas, o que arrasta o leitor para dentro das páginas do livro.

Para concluir as considerações sobre a relação entre o visual e o verbal com vistas à experiência estética, lancemos mão novamente da compreensão do poeta Ferreira Gullar, segundo o qual a formulação verbal que fazemos das imagens jamais equivalerá à expressão que a imagem visual nos proporciona, tampouco a substituirá. O que ocorre é que a palavra cria significações – leituras – que se somam à expressão visual das imagens; essas leituras não seriam a tradução da obra visual, mas podem ser uma interpretação que a enriquece (Gullar, 2013: 10). Um exemplo é a recriação da narrativa de imagens *A pequena marionete* realizada pelos alunos leitores em sala de aula, oralmente e depois por escrito. Por fim, a prática desenvolvida com os alunos do 7º ano permite afirmar que, a despeito das coerções próprias do discurso pedagógico, o discurso literário, seja mobilizado pelas imagens ou pelo texto verbal, pode cumprir sua função inequívoca, a da experiência estética, o que pode ser observado nas reações dos alunos diante da leitura dos textos. Se essa última afirmação se expressa como possibilidade, implícita no uso do verbo *poder*, a que de fato finaliza esse trabalho coloca-se como certeza: *A pequena marionete* é um livro que foi desenhado a lápis mas que dificilmente pode ser apagado do coração dos leitores.

Referências

- Bakhtin, M. (1995). *Marxismo e filosofia da linguagem*. problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. 7.ed. (M. Lahud e Yara Vieira, trad.). São Paulo: Hucitec.
- Brito, R. C.; Lima A. (2011). *Arlequim de carnaval*. Rio de Janeiro: Objetiva.
- Candido, A. (1995). O direito à literatura. In: *Vários escritos*. 3. ed. São Paulo: Duas Cidades.
- Chartier, R. (2013). Entrevista. *Revista Nova Escola*, (262), [revista virtual]. Recuperado de <http://revistaescola.abril.com.br/formacao/roger-chartier-fala-analfabetismo-digital-leitura-livros-747601.shtml>
- Gullar, F. (2013) A magia da imagem. *Folha de S. Paulo*, 20, out. 2013, E10.
- Houaiss, A. (2014). *Grande dicionário da língua portuguesa*, [dicionário virtual]. Recuperado de <http://houaiss.uol.com.br/>
- Hunt, P. (2010). *Crítica, teoria e literatura infantil*. (Cid Knipel, trad.). São Paulo: Cosac Naify.

- Linden, S. V. (2011). *Para ler o livro ilustrado*. (Dorothee de Bruchard, trad.). São Paulo: Cosac Naify.
- Oliveira, R. (2008). *Pelos Jardins Boboli: reflexões sobre a arte de ilustrar livros para crianças e jovens*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.
- Pennac, D. (1998). *Como um romance*. (Leny Werneck, trad.). Rio de Janeiro: Rocco.
- Perissé, G. (2006). *Literatura e educação*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Petit, M. (2008). *Os jovens e a leitura: uma nova perspectiva*. (Celina Olga de Souza, trad.). São Paulo: Editora 34.
- . (2004). A literatura e a arte para nos harmonizar com o que nos rodeia, [revista virtual] Recuperado de <http://www.conversapagina.com.br/bloco22014.php>
- Solana, E. A. (2004). Imagens que convidam a pensar. Recuperado de <http://www.revistaemilia.com.br>
- Vincent, G. (2007). *A pequena marionete*. São Paulo: Editora 34.
-

Maria de Fátima Cruvinel é doutora em Estudos Literários pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – Campus de Araraquara-SP, e docente da Educação Básica e do Programa de Ensino na Educação Básica do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação da Universidade Federal de Goiás – CEPAE/UFG.

LEITURA E (RE)ESCRITA LITERÁRIA NO ENSINO BÁSICO: A GRAMÁTICA EM FUNÇÃO DO DISCURSO

Deise Mesquita

mesquitadeise@yahoo.com.br

Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação

Universidade Federal de Goiás

Goiânia - BRASIL

Resumo

Neste artigo, são apresentadas e analisadas algumas sequências didáticas de português organizadas por pesquisadores de iniciação científica (TCC e PIBIC/EM), durante as reuniões semanais de estudo e planejamento orientados por uma professora do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação da Universidade Federal de Goiás (CEPAE/UFG). O princípio de que a linguagem tem funções que são externas ao sistema como tal e que as funções externas influenciam a organização interna do sistema linguístico (Marcuschi, 2008) norteia a prática desses estagiários de Letras e alunos de ensino médio, em suas aulas de leitura e (re)escrita de narrativas curtas oferecidas a alunos do 6º ano do ensino fundamental em dificuldades de aprendizagem. Nesses “Atendimentos Especiais”, o ensino de língua portuguesa é pautado em um projeto funcionalista que envolve a análise linguística sob dois tipos de sistemas de regras, ambos reforçados pela convenção social: as semânticas, sintáticas, morfológicas e fonológicas, que governam a constituição das expressões linguísticas; e as pragmáticas, que estruturam os padrões de interação verbal em que essas expressões linguísticas são utilizadas. Assim, a partir de uma análise linguística que não se restringe à mera exploração de normas gramaticais, mas que prioriza a investigação de sua arquitetura, de suas construções que dão sustentação à estrutura dos textos, tanto os alunos do ensino fundamental como os de nível médio e superior percebem o serviço que cada elemento gramatical presta aos gêneros discursivos.

Palavras-chave: estudos linguísticos - letramento literário - escolarização básica

Introdução

As experiências aqui apresentadas são exemplos de atividades desenvolvidas durante os acompanhamentos semanais oferecidos a alunos do 6º anos do ensino fundamental, no Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação Básica, em 2013. Esse “Atendimento Especial” é uma proposta de acompanhamento individual ou em pequenos grupos, além e fora do período regular de aula, que objetiva o letramento daqueles que não se adaptam aos procedimentos pedagógicos adotados em salas com trinta alunos, e que, em consequência, não conseguem se organizar sozinhos para estudar ou desenvolver as atividades solicitadas, durante as aulas e/ou em casa. Essa atenção especial é dada não com vistas à hegemonização de suas aprendizagens, ou para garantir a aprovação e o sucesso na avaliação escolar, mas em virtude do respeito que a escola tem a suas diferenças, a suas formas singulares de “funcionar”, à aposta que ela faz na capacidade humana de se superar, de avançar.

A decisão de quem deve comparecer só acontece depois que a professora de português identifica os problemas em sala de aula, consulta a coordenação pedagógica, verifica se há algum diagnóstico médico no Setor de Psicologia, examina o dossiê escolar e conversa com os pais ou responsáveis pelo adolescente. De posse desse relatório, a equipe responsável pelo trabalho de atendimento inicia as reuniões de discussão sobre as abordagens de ensino e aprendizagem mais adequadas aos interesses e necessidades de

cada aluno; os recursos didáticos e paradidáticos mais pertinentes ao ano escolar; e as atividades de leitura e escrita mais apropriadas ao seu desenvolvimento social, cognitivo e cultural. E para tomar as decisões sobre o encaminhamento da proposta, o grupo se referenda em um escopo teórico linguístico que trata a aquisição de linguagem levando em conta a combinação de fatores culturais, cognitivos e biológicos.

Assim sendo, de forma geral, tal como na sala de aula regular, no atendimento, o objetivo é que o estudante seja capaz de entender, avaliar e (re)criar textos, isto é, de usar e transformar os diferentes enunciados e gêneros discursivos que, na realidade, o rodeiam. Assim, a equipe programa atividades pedagógicas que possam ajudar o aluno a perceber e usar o discurso como uma forma de ação no mundo, sob a orientação da concepção enunciativo-discursiva de Bakhtin (1999) que compreende a língua como uma manifestação de natureza social:

...toda palavra comporta duas faces. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato de que se dirige para alguém. Ela constitui justamente o produto da interação do locutor e do ouvinte. Toda palavra serve de expressão a um em relação ao outro, isto é, em última análise, em relação à coletividade. A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apoia sobre mim numa extremidade, na outra se apoia sobre o meu interlocutor. A palavra é o território comum do locutor e do interlocutor. (113).

As estratégias de ensino-aprendizagem normalmente seguem o mesmo padrão: leitura em voz alta de textos de diversos gêneros literários, com o intuito de trabalhar a articulação fonético-fonológica; a análise de diferentes textos verbais e não-verbais, com a finalidade de potencializar o raciocínio abstrato; a cópia de fragmentos textuais, com o objetivo de fortalecer o reconhecimento de segmentações, letras, sílabas, palavras e o efeito de sentido que provocam; e a produção de desenhos, pinturas, imagens computacionais e escrita alfabética como formas grafadas de suas sensações.

Precisamente, em sala de aula, os procedimentos adotados são: em um primeiro momento, os alunos têm contado com diferentes estilos de textos e trabalham dois tipos de informação, aquelas que se constituem como a vida real do leitor, ou seja, suas experiências próprias, seu conhecimento de mundo; e aquelas que o autor lhes permite perceber, identificar, analisar, na materialidade do texto; e, em segundo lugar, são convidados a fazer o próprio exercício literário, a expor suas criações, a avaliar suas produções conjunta e individualmente, e a reconstruir o texto a partir da análise dos efeitos estéticos causados pelas escolhas morfosintáticas, semânticas e fonéticas.

Exercitar a prática de leitura e escrita de textos literários implica compreender esta linguagem não apenas como uma mera forma estética de expressão humana, mas também como um lugar de interação e de constituição de relações sociais. Portanto, o trabalho de análise e compreensão estrutural de contos, crônicas, poemas e outrosses sustenta em uma perspectiva social de leitura e de escrita, entendida como uma prática discursiva de múltiplas funções e inseparável dos contextos em que se desenvolvem; e também dos textos literários como gêneros discursivos determinados em função da especificidade da esfera de produção em que ocorre a comunicação verbal, pelas necessidades de uma temática e do conjunto constituído pelos participantes, apresentando, pois, “características sócio-comunicativas definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição”. (Marchusci, 2002: 23).

De fato, o texto literário tem suas peculiaridades e a sua percepção é ressaltada pelo ritmo, musicalidade e outros aspectos estruturantes. Por isso, são feitas leituras coletivas de textos trazidos pelos pesquisadores, em forma de jogral; e individuais, também em voz alta, daqueles escolhidos pelos próprios alunos, por seu valor estético, simplicidade semântica, efeito sonoro ou visual. E, no que se refere à estrutura escrita, as análises linguísticas tomam em conta a língua em sua característica discursiva, isto é, os modos de funcionamento dos recursos expressivos do idioma, em cujo centro estão o texto e suas operações de construção. É desenvolvido, pois, um trabalho de identificação dos elementos de coesão e coerência, de percepção da adequação do texto aos objetivos pretendidos, da análise dos recursos expressivos utilizados, entre outros.

Assim sendo, tal como nos outros ambientes reais desse mundo letrado, na escola, a leitura e a análise de todos os textos devem ajudar o estudante a perceber e entender o conteúdo também das outras disciplinas, como matemática, geografia, história, ciências... Para tanto, devem ser desenvolvidas atividades por meio das quais o aluno possa se tornar competente para significar e re-significar o mundo em que habita; consciente para interpretar e transformar a si mesmo e as interações sociais que o constituem; e independente para produzir e veicular textos que alcancem o *status* de discurso.

Antunes (2005) faz referência ao impulso trazido pela consideração da textualidade para os programas das disciplinas de línguas maternas e estrangeiras, que pode adequadamente reiterar a pertinência de se

tomar as diversificadas manifestações orais, escritas, imagéticas e cênicas em uma perspectiva enunciativo-discursiva, como eixo central para o ensino e aprendizagem de outros campos de conhecimento e, assim, potencializar o desenvolvimento cognitivo, cultural e social dos sujeitos:

Entender o fenômeno da linguagem constitui uma tarefa tanto mais fecunda quanto mais se pode compreender os diferentes processos implicados em seu funcionamento concreto, o que leva, necessariamente, ao domínio do texto, em seus múltiplos desdobramentos, linguísticos, discursivos e pragmáticos. O texto envolve uma teia de relações, de recursos, de estratégias, de operações, de pressupostos, que promovem a sua construção, que promovem os seus modos de sequenciação, que possibilitam seu desenvolvimento temático, sua relevância informativo-contextual, sua coesão e sua coerência, enfim. (39)

A seguir, são apresentadas e analisadas algumas sequências didáticas desenvolvidas a partir da leitura de textos que veiculam informações, conceitos e conteúdos referentes a algumas disciplinas do currículo escolar de educação básica, organizadas por pesquisadores de iniciação científica (Trabalho de Conclusão de Curso e Programa de Iniciação Científica – Ensino Médio) que participaram do Projeto de Pesquisa “Leitura e (Re)Escrita Literária no Ensino Básico: a gramática em função do discurso”, atendendo a turmas de alunos dos 6ºs anos que apresentavam dificuldades de leitura, análise e escrita em língua portuguesa.

A Lógica Matemática Narrada em Contos

Para desenvolver as atividades de matemática que se seguem, as aulas de atendimento a esse grupo aconteceram no 6º horário, às 5as feiras, durante o período letivo de 2013. Durante os encontros foram desenvolvidas atividades de leitura de narrativas curtas que corroboravam a compreensão de enunciados e de solução de problemas que exigiam raciocínio lógico. O objetivo foi que pudessem entender como as fórmulas matemáticas são construídas a partir da realidade, ou seja, como elas são criadas para explicar fenômenos do dia a dia, com a utilização de uma linguagem simbólica, traduzida em formas numéricas, geométricas, fracionárias etc., e também alfabéticas.

As atividades foram planejadas a partir da compreensão de que a apresentação de problemas matemáticos em forma de histórias, pegadinhas, charadas e brincadeiras pode facilitar a compreensão dos diferentes alunos sobre como utilizar seus próprios métodos de raciocínio para desvendar as questões propostas nos enunciados. A ideia central foi tornar a aula de atendimento interessante e motivadora, envolvendo todos os alunos na busca da solução das questões apresentadas, sem a obrigatoriedade de se seguir apenas um padrão de resolução. Por isto, foram selecionados alguns textos do tipo narrativo, como os contos de Malba Tahan, em “O homem que calculava”, anedotas de pessoas e animais, bem como pegadinhas com números, símbolos, objetos etc.

Em “A venda das 90 maçãs”, Malba Tahan narra que três irmãos tinham uma plantação e que, após a colheita, a irmã mais velha ficou com 50 maçãs, a do meio com 30 e a mais nova com 10. O pai delas estipulou que todas deveriam vender as frutas pelo mesmo preço e ganhar a mesma quantidade de dinheiro. Mas como? Para resolver o impasse, os alunos foram levados a entender que deveriam não apenas entender as palavras que compunham o texto, ou seja, o seu sistema linguístico, mas também a lógica de sua organização, ou seja, a arquitetura de sua estrutura.

Para tanto, foram convidados a analisar cada parágrafo, acompanhando a linha de raciocínio desenvolvida pelo autor. Observaram que sua narrativa expressava uma sequência de ações que indicavam a lógica de seu pensamento. Buscaram a coerência de suas exposições, selecionando diferentes trechos de sua narrativa que, unidos, deixavam mais claras as pistas indicativas da construção do problema; e identificaram alguns elementos coesivos que ligavam uma ideia a outra, suscitando, assim, o caminho a ser seguido para a solução do impasse.

Ao final, perceberam que para solucionar esta questão lógico-matemática deveriam seguir dois passos: na primeira, teriam que separar as quantidades totais e o resto, ou seja, de forma lógica e matemática observar que uma das irmãs, Fátima, havia vendido 49 maçãs e ficado com 1; a segunda filha, Cunda, com 28 e sobrado 2; e sua irmã mais nova, Siha, o total de 7, com 3 de resto. E, para chegar à solução final do problema, na segunda fase, tinham que entender que Fátima fixando o preço de 7 maçãs por um dinar e uma maçã que restava por 3 dinares, possibilitou às irmãs Cunda vender também suas 28 maçãs por 4 dinares e as duas restantes por 6 dinares, e Siha suas 7 maçãs por 1 dinar e as 3 que sobravam por 9 dinares. Desta forma, os alunos tiveram que utilizar operações lógico-matemáticas, como a divisão das

maças, a multiplicação do valor estipulado pelo número de frutas, a subtração do que se vendeu do que sobrou e a soma dos valores, para chegar ao produto final e, assim, compreender a narrativa.

Para outra atividade, foram selecionadas algumas pegadinhas, charadas e brincadeiras que utilizavam figuras geométricas. Para responder às questões, os alunos deveriam utilizar algumas operações matemáticas, além de muita percepção das imagens e das formas. Até então, para a maioria deles, o aprendizado se resumia a utilizar alguns algoritmos, ou seja, um conjunto de regras necessárias para resolução de um problema ou cálculo. Executavam as tarefas de forma mecânica, como se fosse um processo computacional bem definido, baseado num conjunto de regras finito, isto é, sem relacionar os conceitos e os teoremas aos seus cotidianos. Tinham muita dificuldade em justificar as respostas não só devido à limitação para se expressar, mas principalmente pela dificuldade em organizar o próprio pensamento.

Um exemplo foi a leitura de um texto sobre os polígonos, em que os alunos puderam aprender e dissertar sobre suas características e usos. No quadro negro, puderam desenhar diferentes polígonos, além de exemplificar sua existência em diferentes lugares frequentados por todos, no dia a dia. Também, para explorar o raciocínio de cada aluno, foi proposta uma brincadeira com palitos, em que a característica de um polígono deveria ser mantida, sem alteração de seu padrão. Essas brincadeiras serviram para mostrar como a solução de enunciados depende da forma como a pessoa analisa, cria e organiza linguisticamente o pensamento, e, assim, formula uma metodologia que explica o processo.

Conteúdos que Inspiram Produção Literária

Que atividades literárias podem contribuir para minimizar as dificuldades de leitura e escrita de alunos da segunda fase do ensino fundamental? Esta pergunta norteou a investigação desenvolvida durante o período de estágio supervisionado de uma graduanda em Letras, que atendeu a uma turma de alunos de 6º ano, no Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação.

Durante os encontros de orientação com a supervisora, o objetivo central foi identificar como a proposta de leitura literária constante no Plano de Curso da Subárea de Português era organizada em projetos de ensino; e, em sala de aula de “Atendimento Especial”, qual era o reflexo dessa prática na produção escrita dos alunos que inicialmente apresentavam dificuldades.

Ao longo do ano escolar, foram lidos textos de diferentes gêneros discursivos, retirados do livro didático, de jornais e da *internet*, bem como oito obras literárias que apresentavam coletâneas de poemas, crônicas, contos e romances. Em sala de aula, suas análises priorizaram a composição discursiva do texto, a partir da identificação das marcas linguísticas, semânticas, morfossintáticas e fonológicas – deixadas pelo autor, com o intuito de provocar determinado efeito de sentido no leitor.

Como atividade individual e/ou em grupo, também foram solicitadas várias produções que levassem em conta o real objetivo da escrita, ou seja, opor quê, o quê, o para quem e o como redigir um texto coeso e coerente, em prosa e verso. E, para ilustrar esse processo de ensino-aprendizagem, a seguir são apresentadas e analisadas algumas atividades de leitura, escrita e reescrita desenvolvidas pelo grupo.

Para esta atividade de produção textual, primeiramente, foi apresentado o “Poeminha Cinético”, de Millor Fernandes, que brinca com o texto, que forma “desenhos” com os versos e as palavras. Quando o texto foi lido e visualizado pelos alunos, causou estranhamento, pois não sabiam que era possível construir poemas daquela maneira. Logo depois, interessaram-se pela sua construção e seu apelo visual, que se valia do espaço gráfico, da disposição das palavras, do uso dos espaços em branco e de recursos tipográficos. Em seguida, foi feita a leitura de uma foto retirada de um *blog*, intitulada “No toque dos tambores: educação, cidadania e diversidade”, e a estagiária mencionou que toda fotografia representa, ao mesmo tempo, a realidade instantânea mediante uma situação vivida e uma visão própria do mundo, que o fotógrafo eterniza daquilo que chama sua atenção.

A intenção da leitura dos dois textos, o escrito e o visual, era que eles tentassem fazer um poema sobre a infância, buscando formas de expressar o que haviam imaginado que aquelas crianças estavam fazendo naquele momento. Após as discussões sobre os efeitos de sentido que a fotografia (que mostrava crianças africanas reunidas e sentadas no chão, em forma de círculo) havia suscitado neles, concluíram que aquela realidade representava a união. Eles se “transportaram” para o centro da fotografia e se imaginaram: “fazendo um ringue de formiguinha”, “brincando com os pés na terra”, “subindo em árvores”, “nadando no rio”, “correndo em volta do mundo”, “treinando uma dança”, “contando histórias de pescaria”, “contando histórias de terror” etc. Finalmente, foram convidados a produzir seus próprios textos, lembrando-se da disposição das palavras, tornando-os bem visuais e sonoros.

Complementando esta atividade, foram trabalhados outros gêneros discursivos, como artigos de opinião, charges, crônicas, documentários, contos, canções e outros, que tratam da história e da cultura Afro-Brasileira. Algumas desses textos foram retirados de “A semente que veio da África”, de Heloísa Pires Lima (do Brasil) Mário Lemos (de Moçambique) e Georges Gneka (da Costa do Marfim), e ilustração de Véronique Tadjó (da África do Sul), uma coletânea de contos que retratam a cultura e os costumes de diferentes etnias africanas, a partir de “karingana ua karinganas” sobre uma gigantesca e milenar árvore desse continente, chamada Adansônia, Baobá e outros nomes; “Língua - Vidas em Português”, um documentário co-produzido por Brasil e Portugal, dirigido por Victor Lopes, filmado em seis países: Moçambique, Brasil, Portugal, Índia, França e Japão, que faz um mergulho nas muitas histórias da língua portuguesa e na sua permanência entre culturas variadas do planeta; “Literatura-Arte e Cultura”, uma coleção de revistas trimestrais que divulgam ensaios, poemas, crônicas, contos, canções, brincadeiras e outros gêneros discursivos de autores africanos, que apresentam a história das diferentes etnias e suas lutas contra a colonização e o *apartheid*, e em favor de sua emancipação cultural; “As faces da África”, uma mostra de fotos e relatos sobre os diferentes países do continente africano, suas lutas, culturas, religiões, economia, política e outras, promovida pela Universidade Federal de Goiás; “O malandro na literatura brasileira”, uma conferência proferida a partir de dissertação que trata das características presentes na música, na dança, na poesia e nos romances brasileiros, que são influenciadas pela miscigenação cultural dos negros africanos feitos escravos no Brasil e em Portugal; “African Playground”, um *compact disc* de músicas infantis e juvenis organizado pela Putamayo Cross-Cultural Initiative, que visa à divulgação dos costumes, crenças, formas de diversão, jogos e brincadeiras de suas crianças e adolescentes; e diferentes sites sobre a cultura africana e sua influência para a língua, o folclore, a música, a dança, a culinária, os ritmos, as brincadeiras e outras características do povo brasileiro.

Durante as atividades, foi privilegiada a interface entre os conteúdos apresentados em todas as disciplinas da matriz curricular e as referências consultadas nas obras sobre a história e a cultura afro-brasileira selecionadas. As formas de apresentação dos conteúdos seguiram uma abordagem interativa sócio-histórico-cultural e uma metodologia de trabalho colaborativa, com aula expositiva dialogada, pesquisa, leitura e apresentação oral e escrita, conjunta e individual. Foram desenvolvidas as seguintes atividades: análise e discussão sobre as interpretações feitas das produções textuais consultadas, relacionado-as com as vivências do grupo; identificação das informações apresentadas e síntese escrita das análises feitas; leitura interpretativa de falas de narradores e de diálogos de personagens; dramatização e apresentação oral de casos reais ou inventados, nos moldes contados pelos personagens; escrita e reescrita de textos de diferentes gêneros e tipologias, segundo o padrão normativo e a recente revisão ortográfica da língua portuguesa; seleção de produções textuais individuais de qualidade, a serem utilizadas como texto referência para os exercícios avaliativos quinzenais do grupo e publicação no mural da escola.

De forma geral, os alunos foram convidados a produzir textos que respondessem às seguintes questões: Você gostou dos contos que leu? Por quê (não)? Quais aspectos históricos e culturais do continente africano foram apresentados nessa obra? Que relações você percebeu entre os contos lidos, as pesquisas feitas sobre o continente africano, o filme assistido, Avatar, e as informações trazidas pelos colegas em sala de aula? Depois da leitura e discussão sobre os hábitos, costumes, crenças e lendas do povo africano, quais fatos podem exemplificar nossas raízes afrodescendentes? Apresente a sua leitura de um dos contos, organizando seu texto de forma objetiva, em três ou quatro parágrafos que contenham a introdução, o desenvolvimento e a conclusão da narrativa. Para ilustrar, seguem alguns textos produzidos pelos alunos:



A África

Neste texto, falarei sobre a cultura africana. A África é um continente muito grande, com 30 milhões de Km² e 900 milhões de habitantes; o que contribui para uma grande diversidade étnica, cultural e política, mas também para que haja muita pobreza e conflitos em algumas de suas regiões.

Em geral, os africanos são muito religiosos e respeitosos com as tradições. Reúnem-se para realizar ritos e celebrações, mas normalmente não utilizam textos nem imagens. Baseiam-se nos conhecimentos narrados oralmente por seus antepassados, através das gerações.

No tempo da escravidão, foram subjugados e até mesmo retirados de seus grupos e levados para outros continentes. Aonde chegavam, seus donos tentavam acabar com suas manifestações culturais e impor que seguissem a religião cristã, mas o que ocorreu foi uma miscigenação de costumes e hábitos linguísticos, alimentares, esportivos, de entretenimento, vestuário e outros. O Brasil é um dos inúmeros países afro-descendentes. (Texto pesquisado e apresentado por L. - 6º ano).

A bola mágica

Era uma vez um menino muito ruim de bola e todas as vezes que seus amigos o convidavam para jogar futebol na escola ele dizia: - Não posso, preciso ir embora, pois tenho muita tarefa e bastante trabalho para fazer em casa.

Mas, à noite, ele sempre tinha tempo para sentar ao redor de um Baobá e ouvir as *karingana na karingana* que seu avô contava sobre ritos e mitos de seus ancestrais, tal como é o costume na África. E uma história em especial chamava a sua atenção e não saía mais de sua cabeça: sobre uma bola mágica que ficava em um lugar bem alto.

Depois de muito pensar, um dia ele criou coragem e resolveu correr atrás de seu sonho, que era encontrar a tal bola mágica, virar um grande jogador e, assim, poder ajudar a acabar com a miséria e a desigualdade social que existiam em seu país.

Andou, andou e andou pelo vasto continente africano e finalmente encontrou o que tanto procurava. A partir de então, começou a jogar em times de todos os lugares e finalmente percebeu que não era a bola que lhe dava poder, mas sua afro-descendência, um exemplo de confiança, determinação e generosidade. (Texto criado e apresentado pelo grupo composto por G., I., M.P. e V. - 6º ano).

Como objetivo geral, as atividades visaram compreender e utilizar a língua portuguesa em situações comunicativas apresentadas em diferentes gêneros e tipologias, a partir da leitura e análise de obras literárias e de produções textuais contemporâneas que versam sobre a história e a cultura afro-brasileira. E,

como objetivos específicos, buscaram identificar os mecanismos que sustentam a textualidade do discurso moderno, sua materialidade linguística e relação com aspectos sócio-histórico-culturais dos povos africanos; reconhecer as manifestações da linguagem utilizadas por diferentes grupos sociais, valorizando sua riqueza e superando sua discriminação; observar o trabalho simbólico, os deslocamentos operados pela palavra e as marcas linguístico-comunicacionais que orientam seus usos; e refletir criticamente sobre a história e a cultura afro-brasileira, buscando propostas de intervenção que demonstrem respeito aos direitos humanos.

Conclusão

O desenvolvimento destas atividades didáticas possibilitou não só aos alunos dos 6ºs anos, mas também aos pesquisadores juniores, exercitara percepção e a análise críticas das estratégias textuais e discursivas utilizadas durante o processo de leitura, nesta mesma forma apresentada por Antunes:

Seria extremamente importante que a escola concedesse mais espaço a um *trabalho de análise sobre os fatos da língua*. Uma análise que tivesse base científica e, assim, se soltasse das impressões pessoais e das concepções ingênuas do senso comum. Uma análise que se detivesse nos aspectos mais relevantes de sua constituição; ou seja, na língua enquanto fato social, vinculado à realidade cultural em que está inserido e, assim, sistema em constante mutação e a serviço das muitas necessidades comunicativas de seus falantes. Uma análise que incluísse, evidentemente, questões de gramática, mas que soubesse ir muito além do que descrevem os manuais. Uma análise, enfim, que explorasse os usos reais que são feitos e, assim, pudesse surpreender o movimento de criação e de vida que passa pelo interior da história de todas as línguas. Nessas análises, a produção literária teria um lugar de destaque: seria uma forma de vivenciar o gosto pela admiração dos bens simbólicos e estéticos que fazem o patrimônio nacional. (2009: 30-31). Grifos da autora.

Durante os encontros de estudo e preparação das sequências didáticas com os pesquisadores de iniciação científica, as atividades de leitura, discussão e análise dos vários textos foram planejadas e desenvolvidas segundo esta concepção discursiva e dialógica de linguagem, explicitada por Bakhtin:

De fato, o ouvinte que recebe e compreende a significação (linguística) de um discurso adota simultaneamente, para com este discurso, uma atitude *responsiva ativa*: ele concorda ou discorda (total ou parcialmente), completa, adapta, apronta-se para executar, etc., e esta atitude do ouvinte está em elaboração constante durante todo o processo de audição e de compreensão desde o início do discurso, às vezes já nas primeiras palavras emitidas pelo locutor. (1997:290). Grifos do autor.

É dizer que toda leitura, isto é, toda atividade de atenção ao que está visto, dito ou escrito, para além de um mero reconhecimento ou decodificação de imagens e palavras grafadas ou pronunciadas, é uma ação que irradia, que provoca o lampejo da expressividade. Obviamente, enquanto significações pictórico-lexicográficas de um idioma, elas medeiam a compreensão entre os seres, mas sua existência só provoca efeito de sentido no outro devido a sua própria individualidade e ao contexto em que ele as situam. Bakhtin elucidada:

[a] expressividade aparece como uma particularidade constitutiva do enunciado. O sistema da língua possui as formas necessárias (isto é, os recursos linguísticos) para manifestar a expressividade, mas na própria língua as unidades significantes (palavras e orações) carecem, por natureza, de expressividade, são neutras. É isso que possibilita que elas sirvam de modo igualmente satisfatório a todos os valores, os mais variados e opostos e a todas as instâncias do juízo de valor. O enunciado, seu estilo e sua composição são determinados pelo objeto do sentido e pela expressividade, ou seja, pela relação valorativa que o locutor estabelece com o enunciado. (1997: 315).

Tal como essas interações entre os pesquisadores e os alunos puderam demonstrar, somente a partir de uma mediação pedagógica fruto de investigação e vivências culturais múltiplas é que a leitura escolar pode contribuir para o desenvolvimento intelectual, cognitivo, ético e estético de alunos leitores. E, no que se refere à interpretação, à compreensão da língua e do enunciado, Bakhtin mais uma vez enfatiza que o sentido é unicamente o resultado dessa relação dialógica, ou seja:

A palavra (e, em geral, o signo) é interindividual. Tudo o que é dito, expresso, situa-se fora da “alma”, fora do locutor, não lhe pertence com exclusividade. Não se pode deixar a palavra para o locutor apenas. O autor (o locutor) tem seus direitos imprescindíveis sobre a palavra, mas também o ouvinte tem seus direitos, e todos aqueles cujas vozes soam na palavra têm seus direitos (não existe palavra que não seja de alguém). A palavra é um drama com três personagens (não é um dueto, mas um trio). É representado fora do autor, e não se pode introjetá-lo (introjeção) no autor. (...) Apenas o enunciado comporta uma relação *imediata* com a realidade e com o locutor vivo (com o sujeito). Na língua existem apenas potencialidades (os esquemas) dessa relação (formas pronominais, modais, recursos lexicais, etc.). Mas o enunciado se determina não só por sua relação com o objeto e com o sujeito-“autor” falante (e pela relação deste com a língua como sistemas de potencialidades, e como dado), mas também, sendo isso que nos interessa, por sua relação imediata com os outros enunciados dentro dos limites de uma esfera de comunicação. Fora dessa relação, o enunciado não tem realidade (a não ser como *texto*). Apenas o enunciado pode ser correto (ou incorreto), verdadeiro, verídico (mentiroso), belo, etc. (...) O que nos interessa não é o aspecto psicológico da relação com o enunciado do outro (e da sua compreensão), mas seu reflexo na estrutura do próprio enunciado. (1977: 350-351). Grifos do autor.

Realmente, não se tira fora o sujeito quando se lê, no entanto, ele não é soberano nessa empreitada. O leitor pensa a partir de elementos de sua própria vivência, experiência, mas como está absorvido em discursos, em dizeres já consagrados, já reconhecidos pela sociedade, muitas vezes, ele acaba induzido por esta racionalidade discursiva, ou seja, fica preso no engodo de dizer o que alguém antes dele já disse (inclusive sem se dar conta do fato). Por isso, a exemplo do texto escrito, também a análise, e não a pura interpretação de hipertextos, pinturas, desenhos etc., pode enriquecer a compreensão e promover uma leitura mais pertinente do humor, da ironia, da sutileza, da intenção sublinear de seu criador.

Na verdade, existem leituras melhores de um texto, no sentido de que quanto mais informações o leitor tiver sobre o tema, quanto mais atento estiver às marcas presentes na obra (suas cores, tonalidades, efeitos visuais, escolhas morfosintáticas, semânticas, fonéticas e outras), feitas em detrimento de outras, mais elementos terá para reconhecer as informações, as intenções, os efeitos de sentidos possíveis ao texto. Em termos discursivos, esses aspectos cumprem exatamente esta função: provocar um limite, fazer uma demarcação de sentido, possibilitar que o outro, que lê, escrute, faça um retorno ao lugar por onde o autor passou e deixou marcas, indícios, pistas de sua presença.

Por isto, a mediação pedagógica deve conduzir à discussão, ao debate, e não limitar-se à avaliação das opiniões mais corretas ou equivocadas, mas mais coerentes e coesas, segundo o que o texto diz, de acordo com a forma como ele se apresenta. Em suma, deve contribuir para que o aluno entenda que ler não é apenas um processo de decodificação de palavras, frases e parágrafos, mas uma tensão constante de refazer, de repetir o que o autor enuncia, a partir da pontuação, da acentuação, da separação de ideias em versos, estrofes, frases, orações, parágrafos...

Referências

- Antunes, I. (2005). *Lutar com as palavras: coesão e coerência*. São Paulo: Parábolas.
- .(2009). *Língua, texto e ensino*. São Paulo: Parábolas.
- Bakhtin, M. (1997). *Estética da criação verbal*. 2.ed., São Paulo: Martins Fontes.
- .(1999). *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec.
- Marcuschi, L. (2002). Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: Dionísio, Ângela Paiva; Machado, Anna Rachel; Bezerra, Maria Auxiliadora. (Org.). *Gêneros Textuais & Ensino*.(19-36). Rio de Janeiro: Editora Lucerna.
- .(2008). *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. 2. ed. São Paulo: Parábola Editorial.

Deise Nanci de Castro Mesquita é Doutora em Letras e Linguística (UFG – 2005), professora de Educação Básica e coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica, no Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação da Universidade Federal de Goiás.

O TEXTO LITERÁRIO NA SALA DE AULA

Luzia Rodrigues Silva

luzro7@yahoo.com.br

Centro de Ensino e Pesquisa aplicada à Educação

Universidade Federal de Goiás

Goiânia – BRASIL

Resumo

Neste trabalho, apresento recortes de eventos de letramento de uma sala de aula da primeira série do Ensino Médio/Ensino Básico. Analiso como os textos literários são estudados nas aulas de Língua Portuguesa e em que medida tal estudo contribui para que os/as estudantes desenvolvam seu potencial crítico e sua capacidade para agirem e interajam em diferentes domínios e práticas sociais. Concebendo a linguagem como parte irredutível das práticas sociais, apoio-me nos pressupostos teóricos e metodológicos da Análise de Discurso Crítica, conforme Fairclough (2003), e nos fundamentos que ancoram os *Novos Estudos do Letramento*, segundo Barton e Hamilton (1998). Defendo que essas duas abordagens visam a práticas sociais concretas, fortalecedoras e transformadoras. Desse modo, podem contribuir para práticas de leitura que possibilitem aos/as estudantes uma visão crítica da realidade, fortalecendo suas identidades como indivíduos e como grupo. A literatura, nesse contexto, é compreendida como fenômeno cultural, histórico e social e seu letramento pode mobilizar nos/as alunos/as uma maior compreensão de si mesmos/as e do mundo. O resultado deste estudo indica que as professoras, sujeitos da investigação, rompem com uma prática pedagógica tradicional e adotam um letramento como prática social, o que instaura eventos comunicativos socialmente situados, contribuindo, assim, para a formação de leitores/as críticos/as, abertos/as a questionamentos e mudanças em relação a crenças e valores e, mais profundamente, a mudança de práticas sociais.

Palavras chave: textos literários – letramento - práticas de leitura

Introdução

Com este trabalho, proponho-me a apresentar um recorte de uma pesquisa - de caráter metodológico qualitativo e etnográfico - realizada em escolas públicas de Ensino Básico localizadas na cidade de Goiânia, estado de Goiás, no Brasil. Demonstro excertos de eventos de letramento¹ da sala de aula – gravados em áudio e transcritos – e analiso como os textos literários são estudados nas aulas de Língua Portuguesa e em que medida tal estudo contribui para que as/os estudantes desenvolvam seu potencial crítico e sua capacidade para agirem e interajam em diferentes domínios e práticas sociais. Concebendo a linguagem como parte irredutível das práticas sociais, apoio-me nos pressupostos teóricos e metodológicos da Análise de Discurso Crítica, sustentados por Fairclough (2003) e Chouliaraki e Fairclough (1999), e nos fundamentos que ancoram a Teoria Social do Letramento, defendidos por Barton e Hamilton (1998). Essas duas abordagens visam a práticas sociais concretas, fortalecedoras e transformadoras. Desse modo, podem contribuir para uma nova prática de ensino que possibilita às/aos estudantes uma visão crítica da realidade, fortalecendo suas identidades como indivíduos e como grupo.

¹Para Barton (1994), os eventos de letramento são as atividades particulares em que o letramento tem um papel, com participantes e com a característica de ter um princípio e um fim (75).

Examino o que está sendo feito, como e por quem, o que implica analisar o papel que o letramento² desempenha nas instituições sociais e os propósitos a que ele está servindo. Proponho-me a analisar as atividades das professoras na sala de aula, buscando identificar como essas profissionais materializam, nesse espaço escolar, suas posições em torno do estudo do texto literário e em que concepções de letramento estão fundamentadas.

Considero, para análise, os eventos de letramento, pois, como defende Street, eles “habilitam a pesquisadoras/es, e também a praticantes, focarem sobre uma situação particular, onde as coisas estão acontecendo e você pode vê-las acontecendo” (2000: 21). Street destaca aqui o caráter concreto dos eventos de letramento, que facilitam a compreensão de convenções e concepções que embasam os propósitos pedagógicos.

Emprego as discussões de Fairclough (2003) sobre modalidade, focalizando, sobretudo, os tipos de troca, as funções do discurso e os tipos de modalidade (43). A análise do modo como nos comunicamos com os/as outros/as, do modo como fazemos os tipos de troca é um relevante aspecto para a identificação dos sujeitos, pois, como defende Kleiman, as identidades são consideradas “uma produção social emergente da interação” (2002: 271).

Partindo dessa perspectiva e sabendo que a interação está atravessada por vários elementos da vida social, analiso os usos da modalidade – de acordo com a perspectiva da Análise de Discurso Crítica - apresentados nas aulas, pois eles contribuem para iluminar as relações estabelecidas e, dessa maneira, para indicar o *estilo*³ das professoras. Isso porque é possível perceber o uso que essas profissionais fazem de determinados modos oracionais, bem como as escolhas e as trocas que realizam nos eventos de letramento.

Análise de Discurso Crítica e Letramento como prática social

Para Chouliaraki e Fairclough, o termo discurso, com base nos pressupostos da Análise de Discurso Crítica/ADC, é compreendido como parte da prática social, dialeticamente, interconectado a outros elementos, “como o mundo material, as relações sociais, a ação e interação, as pessoas com suas crenças, seus valores e desejos” (Chouliaraki e Fairclough, 1999: 21). Nesse sentido, como uma dimensão das práticas sociais, o discurso é determinado pelas estruturas sociais,⁴ mas, ao mesmo tempo, tem efeito sobre a sociedade ao reproduzir ou transformar tais estruturas. Assim, o discurso configura-se como um modo de agir sobre o mundo e os/as outros/as e como um modo de representar a realidade (Fairclough, 2003: 67). Desse modo, sustenta relações de poder⁵ e ideologias, mas também as transforma. Portanto, o discurso deve ser entendido também em sua dimensão constitutiva, pois como argumenta Fairclough:

O discurso contribui para construir todas as dimensões da estrutura social que, direta ou indiretamente, o moldam e o restringem; as próprias normas e convenções, como também relações, identidades e instituições que lhe são subjacentes. O discurso é uma prática, não apenas de representação do mundo, mas de significação do mundo, constituindo e construindo o mundo em significados (2001: 91).

Assim como o discurso, para ADC, é uma prática social, de representação e constituição do mundo, do mesmo modo, para a Teoria Social do Letramento, o letramento é compreendido na sua dimensão social, como forma de ação sobre o mundo e os/as outros/as, pela linguagem.

O letramento como prática social, conforme Barton e Hamilton, circunscreve-se, portanto, a uma prática de leitura e de escrita em contextos situados. Ele está associado à vida social, à interação entre as pessoas, às questões ideológicas, às disputas hegemônicas e aos vários domínios da vida contemporânea (Barton e Hamilton, 1998: 87). Desse modo, essa abordagem está intimamente imbricada às premissas da

²Conforme Barton e Hamilton (1998), o letramento é melhor entendido como um conjunto de práticas sociais observáveis em eventos mediados por textos (46).

³*Estilos* são modos de ser – identidades (Fairclough, 2003: 56).

⁴Para Fairclough, as estruturas sociais são entidades muito abstratas. Pode-se pensar em uma estrutura social (tal como uma estrutura econômica, uma classe social, um sistema de parentesco ou uma língua) em termos da definição de um potencial, um conjunto de possibilidades (2003: 23).

⁵Segundo Foucault, “o poder, rigorosamente falando, não existe, não é um objeto, uma coisa, mas uma relação social. Existem sim, práticas ou relações de poder. O poder é algo que se exerce, efetua-se, que funciona como maquinaria social que não está situada em lugar exclusivo, mas se dissemina por toda a estrutura social” (1979: XIV).

ADC, pois, como reconhece Magalhães (1995), as práticas de letramento “têm caráter institucional ou comunitário e constituem identidades, valores e crenças mediados pelo meio escrito” (209).

Dessa forma, o letramento, na abordagem aqui adotada, e a Análise de Discurso Crítica relacionam-se, pois visam a práticas sociais concretas, fortalecedoras e transformadoras. Assim, podem contribuir para uma nova prática de ensino que possibilita às/aos estudantes uma visão crítica da realidade, fortalecendo suas identidades como indivíduos e como grupo. Da mesma forma, assumir o letramento, na sua dimensão com o social, significa, por parte dos/as professores/as, adquirir consciência sobre o letramento e seus significados.

Os pressupostos ancorados na Teoria Social do Letramento, portanto, estão orientados para os processos interacionais existentes entre os sujeitos, em que são defendidos projetos de letramento relacionados ao contexto social em que as pessoas estão situadas. Desse modo, como salienta Street, é relevante analisar a “variedade de práticas culturais associadas à leitura e à escrita em diferentes contextos” com o intuito de desnaturalizar práticas hegemônicas e valorizar os saberes das pessoas em suas comunidades (Street, 1993: 7). Nesse sentido, conforme Baynham (1995), investigar o letramento como uma ‘atividade humana concreta’ envolve não somente o que as pessoas fazem com o letramento, mas também as suas conclusões sobre o que fazem; envolve, ainda, os valores que são aplicados e as ideologias que são configuradas (1).

O letramento aborda os modos culturais de uso da linguagem que incluem valores, crenças, sentimentos, relações sociais representados por meio de ideologias e identidades, questões que, como Barton e Hamilton (1998), são inseparáveis das relações de poder (9). Essa perspectiva encontra ressonância na reflexão de Fairclough (2003), para quem as práticas é que articulam elementos discursivos com outros não discursivos, por exemplo, o poder (67).

A compreensão sobre a conexão entre o letramento e as relações sociais é reafirmada por Street (1993), que defende as práticas de letramento “inextricavelmente ligadas às estruturas culturais e de poder na sociedade” (7). Tal conexão é também reafirmada por Barton e Hamilton (1998), para quem o letramento, como toda atividade humana, “é essencialmente social e está localizado na interação entre as pessoas” (3). Ainda para reforçar essa perspectiva, Street (1993) afirma que o modo pelo qual as atividades são situadas nas instituições implica outros processos mais amplos, sociais, econômicos, políticos e culturais (13). O letramento, portanto, exerce uma função social.

Assim, na sala de aula, para analisar as práticas de letramento em que os/as estudantes estão engajados/as, é preciso identificar as atividades pedagógicas em que os textos escritos estão envolvidos e os domínios da vida social aos quais esses textos se relacionam. É nesse sentido que se torna pertinente a análise da didatização das professoras em sala de aula, dos discursos construídos nesse contexto.

Para a análise de tais discursos, recorro à discussão de Fairclough sobre modalidade. Esta categoria de análise, conforme esse autor, está ligada a ‘comprometimentos’, ‘atitudes’, ‘julgamentos’, ‘posturas’ e, portanto, está ligada à identificação. Além disso, a modalidade sugere o quanto as pessoas comprometem-se quando fazem afirmações, perguntas, demandas ou ofertas, e “é importante na tessitura das identidades, tanto pessoal (‘personalidades’) quanto social, no sentido de que aquilo com o que a pessoa se compromete é uma parte significativa do que ela é” (Fairclough, 2003: 166).

De acordo com Fairclough (2003), a modalidade pode ser associada a *tipos de troca (de conhecimento e de atividade) e funções de fala (ordem/pedido – demanda, oferta, pergunta e declaração)*. Declarações e perguntas referem-se à *troca de conhecimento* e demandas e ofertas referem-se à *troca de atividade*. O foco no primeiro tipo de troca é na troca de informação, na elucidação de afirmações, nas reivindicações, na afirmação de fatos. Já no segundo tipo, o foco é na atividade, nas pessoas fazendo coisas ou conseguindo que as/os outros/as as façam. Frequentemente é orientada para ação não-textual.

Fairclough (2003) associa esses tipos de troca e essas funções de fala à modalidade. Na troca de conhecimento, a modalidade é *epistêmica*. Ela se refere ao comprometimento com a ‘verdade’. Na troca de atividade, a modalidade é *deontica*, que é relativa ao comprometimento com a obrigatoriedade/necessidade.

A visão de modalidade do autor vai além dos casos de modalização explícita, ou seja, com marcador explícito. Os marcadores arquetípicos de modalidade são os ‘verbos modais’ (poder, dever, poderia, deveria), embora haja muitas outras formas pelas quais a modalidade seja marcada. Para Koch, a modalidade manifesta-se, especialmente, pelo uso de advérbios modalizadores, de alguns tipos de modos e tempos verbais, de operadores argumentativos ou de formas verbais perifrásticas (Koch, 1999: 54).

As escolhas feitas, relativas à modalidade, dizem-nos muito sobre como um texto é tecido, como o/a produtor/a posiciona-se e como ele/ela posiciona o/a leitor/a, sobre quais atitudes são veiculadas e como as identidades são construídas.

O texto literário na sala de aula

Conforme Martins (2006), em sala de aula, a literatura sofre um processo de escolarização, tornando-se alvo de discussões sobre como trabalhar o texto literário sem torná-lo pretexto para o ensino-aprendizagem de outras questões, como, por exemplo, algumas noções gramaticais (83).

Além disso, é possível perceber também que muitos professores limitam o ensino de literatura ao estudo dos períodos literários, à vida e obra do autor e pouco se preocupam em evidenciar a qualidade estética de um texto literário, dando ênfase aos seus movimentos lexicais e discursivos. Pouco se preocupam, ainda, com o papel da literatura na vida social e cultural dos alunos, levando-os à interpretação e à interação com o texto e, conseqüentemente, contribuindo para o processo de humanização dos sujeitos. No que se refere a essa questão, Cândido nos esclarece:

Entendo por humanização o processo que confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais, como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor. A literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante (Cândido, 2009: 44).

Na verdade, o fato é que muitos docentes acabam desconsiderando as funções que a leitura literária pode desempenhar na formação do sujeito. Para Martins (2006), uma das formas de verificar esses problemas com o ensino da literatura é considerar que não existe uma interação entre professor, aluno e texto literário, pois muitos docentes acabam desconsiderando também a necessidade da interação do aluno com o texto (85), desvalorizando este momento em que o aluno deveria aprender a interpretar e construir sentido a partir dessa interação.

Outro aspecto que vale salientar é que os alunos precisam conceber a literatura como uma disciplina que correlaciona com as demais. Daí, a necessidade de eles conhecer vários elementos históricos, filosóficos, entre outros, para que possam fazer intervenções como leitores. O texto literário é plural, marcado pela relação entre diversos códigos, de caráter temático, ideológico, linguístico, estilístico, entre outros. Desse modo, o/a aluno/a deveria compreender a interação entre literatura e outras áreas que se relacionam no momento da constituição do texto, pois, como salienta Martins, “leitura e literatura mantêm relações dialógicas, pois revelam uma natureza interdisciplinar quando convergem para um mesmo ponto: o diálogo entre as diversas áreas do conhecimento subjacentes ao ato de leitura e à recepção do texto literário” (Martins, 2006: 87). Sendo, portanto, um objeto de dimensão transdisciplinar, qualquer discussão teórica sobre o ato de ler deve abordar a reflexão sob uma perspectiva mais ampla que envolva as diversas áreas atreladas à prática da leitura como ato político e social.

Entendo que trabalhar com a literatura nessa perspectiva, considerando-a na sua dimensão transdisciplinar, é um desafio para muitos docentes. Isso, de acordo com Martins (2006), pode ser por falta de subsídios teóricos e metodológicos que auxiliem novas práticas pedagógicas (94). Infelizmente, percebemos, em meio a alguns contextos escolares, a despreocupação em relacionar dialogicamente o ato de ler com o de ensinar uma literatura, transformando essa disciplina em pretexto para o ensino de outros conteúdos, que em sua maioria são de cunho gramatical.

Vale aqui realçar que um ponto essencial é a compreensão das funções sociais e culturais do texto literário, as suas construções estéticas e os temas abordados que, na sua grande maioria, perpassa o tempo. Nessa direção, Martins defende a ideia de que:

Ensinar literatura não é apenas elencar uma série de textos ou autores e classificá-los num determinado período literário, mas sim revelar ao aluno o caráter atemporal, bem como a função simbólica e social da obra literária. [...] É essa integração entre o texto literário e a dimensão social que a escola poderia mostrar aos alunos (Martins, 2006: 91)

Entretanto, há uma necessidade evidente de reavaliação das metodologias direcionadas ao ensino de literatura, visando à busca de alternativas didáticas de ensino-aprendizagem capazes de motivar o desenvolvimento de uma compreensão mais crítica por parte do aluno a respeito do fenômeno literário, sendo este situado nas práticas sociais e culturais.

Os eventos de letramento: uma possibilidade de análise

No excerto a seguir, a professora Patrícia⁶ propõe a discussão sobre um texto poético, *Poema tirado de uma notícia de jornal*, de Manuel Bandeira, um escritor brasileiro. Tal poema integra o livro *Libertinagem*, quarto livro de poesia do autor, publicado em 1930. Entre os 38 poemas, destacam-se aqueles que se tornaram célebres: “Pneumotórax”, “Pensão Familiar”, “Profundamente” e “Vou-me embora pra Pasárgada”.

Vale destacar que, nessa seção, interessa a análise do evento de letramento e não do texto em questão.

Professora: Quem que seria o João Gostoso, aqui no poema? O João é um nome, é um nome comum, não é um nome comum?

Pedro: É. Ele é um trabalhador que dá duro.

Júlia: É um trabalhador, porque ele é um carregador de feira livre. Então ele é um trabalhador... braçal, quem é carregador de feira livre é trabalhador braçal.

Joana: É, normalmente é preto.

Professora: Normalmente, normalmente, é mesmo. Aí “morava no morro da Babilônia, num barracão sem número”. O que que o “morro da Babilônia, barracão sem número” trás pra gente?

Alexandre: Favela.

Professora: Que ele mora numa favela e sem número mostra o quê?

André: Que ele vive perdido.

Professora: Ok. E o que isso significa?

André: Que é um João ninguém.

Professora: Ele nem nome tem, né? Não tem identificação como pessoa, não é isso? É um João Gostoso, ou quase um João Ninguém, que é trabalhador braçal, mora num morro e num barracão sem número. Além de ser barracão é sem número. Então ele não tem uma identificação normal, digna de um ser humano. Não dá essa impressão?

Sara: Ahã.

Professora: Aí depois ele fala assim, oh: “Uma noite ele chegou no bar Vinte de Novembro”. Percebam duas coisas, viu, Letícia? Aqui, artigo definido e artigo indefinido, qual que é artigo indefinido?

Sara: ‘um’.

Rubens: ‘uma’.

Professora: Isso. ‘um’, ‘uma’, ‘uns’, ‘umas’.

Sara: Singular e plural, feminino e masculino.

Professora: ‘Um João’, pode ser um João qualquer, ‘o João’, pode ser esse João, pode ser um outro João específico, tá?

Sara: O João Gostoso.

Professora: Aí aqui, olha só, “num barracão sem número”, ele usa ‘num’, artigo indefinido. Então esse João tá sem identificação por essa razão também, só que quando ele passa pro bar, o bar é definido. Dá pra perceber isso?

Pedro: Tanto que até o bar tem definição do lugar, tem nome. As coisas são consideradas mais importantes do que gente.

(Aula em uma turma de 32 aluno, na 1ª. série do Ensino Médio)

Esta sequência remete-me ao evento de letramento em que a professora Patrícia, fazendo uso do texto de caráter lírico, promove a sua recontextualização, um termo cunhado por Bernstein (1996). Este texto é extraído de um livro literário e levado para a sala de aula para se tornar objeto de estudo. A recontextualização, portanto, consiste em mover um texto de um contexto sociocultural para outro e ressignificá-lo em uma prática social distinta daquela que o originou. Esse movimento, segundo Magalhães, implica “o deslocamento, a apropriação, a relocação e o estabelecimento de relações com outros discursos em um contexto institucional particular”(2005: 235). Dessa maneira, nesse processo de mudança, os acontecimentos sociais, os/as participantes, a representação simbólica sob a forma de texto ganham novos contornos, em que se atualizam significados sociais.

As perguntas iniciais levantadas pela professora desafiam os/as estudantes e os/as orientam a estabelecer a relação entre linguagem e sociedade. São questões que, baseadas na construção de conhecimento a respeito da identidade de “*João Gostoso*”, conduzem os/as estudantes a construir uma visão crítica da realidade social. É exatamente isso que acontece. O aluno Pedro, depois de muitos

⁶Este, como todos os outros nomes – de professoras e de alunos/as - que virão a seguir, é um pseudônimo. Obedeço, com isso, a um dos princípios éticos que orientam os trabalhos científicos.

questionamentos, assim se expressa: *‘Tanto que até o bar tem definição do lugar, tem nome. As coisas são consideradas mais importantes do que gente, isso é horrível’*. Desse modo se expressando, Pedro constrói uma comparação em que aprecia de forma negativa o fato de as coisas serem consideradas mais importantes que as pessoas. Com tal posição, esse aluno indica que o letramento da sala de aula alcança um propósito: formar cidadãos/ãs críticos/as. Nesse sentido, é possível constatar que a professora Patrícia faz perguntas não simplesmente para obter respostas e verificar conhecimentos, mas para provocar a reflexão dos/as estudantes, fazendo resultar daí uma construção de dimensão crítica da vida social. E, aliada à essa construção, desenvolve-se a elaboração de saberes próprios. Assim, o conceito de práticas de letramento dessa professora, como defende Street, está relacionado à tentativa de “alçar os eventos e os padrões de atividade em torno do letramento para ligá-los a alguma coisa mais ampla de caráter social e cultural” (2000: 21). Isso implica um tratamento discursivo dado ao texto.

A professora Patrícia promove um letramento em que o texto é visto pelo viés do discurso. Assim, ele é compreendido como um contínuo comunicativo em que entram em jogo as crenças, as ideologias, as relações identitárias presentes nas práticas sociais. Desse modo, o ensino de aspectos gramaticais, que compõem o texto, passa a ser tratado discursivamente. O estudo do artigo (definido e indefinido), por exemplo, serve para construção do sentido do texto, não valendo, portanto, por si mesmo. Assim, a professora não toma esse item gramatical como objeto final do letramento na sala de aula. Ela considera o seu caráter linguístico-histórico-cultural ao desvendar o mecanismo dos processos de significação, que regem a textualização do discurso.

Desse modo, o estudo sobre o artigo ajuda a construir a identidade de *‘João Gostoso’* imbricada às coisas e, conseqüentemente, contribui para a reflexão e a construção de novos significados. Trata-se, portanto, de um letramento que, na atividade de leitura de um texto poético, evidencia a reflexão e o posicionamento sobre um problema social relacionado às posições identitárias no mundo social. Assim, tem-se aqui um evento de letramento que direciona o olhar para a ótica do humano. Há a atenção voltada para as pessoas e para os lugares sociais que elas ocupam no mundo. Isso conduz a questionamentos e mudanças em relação a crenças e valores e, mais profundamente, a mudanças de práticas sociais.

A seqüência a seguir consiste em um fragmento de um outro evento de letramento, que indica que a professora Renata está filiada aos mesmos pressupostos, relacionados ao letramento, que orientam as práticas da professora Patrícia aqui analisada. Tal evento trata-se de uma discussão sobre o romance *A hora da estrela*, da escritora brasileira Clarice Lispector, cuja personagem principal é nomeada Macabéa. O foco da discussão proposta girava em torno dessa personagem.

Professora: A Macabéa era um ser único, uma única mulher nordestina?

Kennedy: Não. Acho que ela representa muitas mulheres e não só nordestinas, mas ...

João: Se fosse só Macabéa, Macabéa era só uma, mas nas condições que ela vive tem várias.

Professora: Tem várias, por exemplo, passando pelos mesmos problemas?

Sandra: Professora, eu não sei se isso tá no mesmo nível, mas, por exemplo, o narrador é um homem, e tem uma parte, da, do, da introdução da história que diz assim: que ele vai nos dar um recado, que tem várias Macabéas.

Ana: Eu também li isso.

Sandra: Ele fala que a gente pode encontrar elas na rua.

Professora: Então, podemos dizer que a história de Macabéa pode ser a história de muitas outras mulheres que estão presentes na vida contemporânea?

Sandra: Sim. Eu não tenho dúvida disso.

João: A gente pensa que as mulheres libertaram, mas tem muitas mulheres que são como a Macabéa, são sempre submissas.

(Aula em uma turma de 30 alunos, 2ª. série do Ensino Médio)

Aqui, a professora Renata também recontextualiza um texto literário. Ela traz o romance *A hora da Estrela*, de Clarice Lispector, para a sala de aula, focalizando a personagem central *‘Macabéa’* como objeto de estudo. Com suas perguntas, a professora se mostra interessada em conduzir os/as estudantes a relacionarem o texto ao contexto social contemporâneo, sobretudo, situando-os/as em relação às posições identitárias femininas. Com essa postura, Renata propicia a construção de um pensamento crítico por parte dos/as estudantes (*‘A gente pensa que as mulheres libertaram, mas tem muitas mulheres que são como a Macabéa, são sempre submissas’*), o que se configura como elaboração de conhecimento e abertura à mudança social. Isso significa que a noção de prática, como aponta Kalman (2005), “inclui não somente a participação em

eventos de letramento e usos específicos de leitura e escrita, mas também inclui o que as pessoas pensam sobre letramento e como ele se conecta a processos culturais e sociais mais amplos” (204).

Cabe evidenciar que, neste excerto, a professora Renata faz três perguntas aos/as estudantes (‘*A Macabéiaera um ser único, uma única mulher nordestina?*’; ‘*Tem várias, por exemplo, passando pelos mesmos problemas?*’; ‘*Então, podemos dizer que a história de Macabéia pode ser a história de muitas outras mulheres que estão presentes na vida contemporânea?*’). Todas elas são questões fechadas. Contudo, as respostas dos/as estudantes não se limitam ao *sim* e ao *não*, elas se ampliam, estendem-se. Além disso, para todas as perguntas, mais de um/uma estudante tem algo a dizer. Tal quadro remete-me à prática de letramento da professora, pois sugere que já é comum, nesse espaço de sala de aula, o debate que implica a relação texto e contexto social. É comum também o trabalho voltado para a construção de uma visão crítica da realidade e identidades sociais, o que indica que a linguagem é percebida, conforme Fairclough, como parte irredutível da vida social, dialeticamente interconectada a outros elementos, como as identidades (Fairclough, 2003: 52). Nessa perspectiva, a professora posiciona-se não como alguém que detém o saber, mas como alguém que quer vê-lo sendo construído pelos/as estudantes, de forma crítica. Essa posição contraria modelos de letramento que legitimam relações de poder entre professor/a e estudante.

Considerações finais

O modelo autônomo de letramento, de acordo com os pressupostos teóricos apresentados por Street, implica a concepção da escrita como uma entidade autônoma, compreendida como um produto em si mesmo, independente, portanto, das determinações socioculturais (Street, 1993: 76). Assim, a escrita e a leitura são consideradas habilidades neutras desencaixadas do contexto de produção.

Os contextos escolares que estão, ainda, voltados para essa perspectiva têm suas práticas de letramento orientadas para a mera funcionalidade da língua, o que, na verdade, vai abrindo um distanciamento entre estudantes e professores/as, como se fizessem parte de diferentes mundos. Todavia, conforme a análise aqui apresentada, não é o que acontece nos eventos protagonizados pelas professoras Patrícia e Renata. É possível perceber que são tais eventos mediados por textos que cumprem o papel de relacionar os/as estudantes à prática social, de forma a neles/as desenvolver um sentido de crítica no que se refere aos problemas sociais e à ação das pessoas no mundo.

Com a atenção voltada para o que se faz com os textos na sala de aula, notei que as professoras Patrícia e Renata focalizam a linguagem como prática social, o que implica uma visão sócio-histórica e discursiva desse objeto. Elas privilegiam a natureza funcional e interativa da língua, contrariando um letramento que põe em foco o aspecto formal e estrutural, que, tradicionalmente, vem orientando o tratamento dado à linguagem.

A língua, pelo viés das professoras Patrícia e Renata, é compreendida como uma forma de ação sociocultural e constitutiva da realidade. Essas professoras envolvem-se na construção de significados na sala de aula, representando-se com consciência dos gêneros sociais e refletindo de forma crítica sobre questões identitárias e outros problemas sociais. A didatização dessas profissionais indica que elas rompem com uma prática pedagógica tradicional que ainda sustenta, em muitos contextos escolares, o letramento em Língua Portuguesa, mais especificamente no que se refere ao tratamento dado aos textos literários na sala de aula. Elas adotam um letramento como prática social, dando lugar, no espaço escolar, à leitura de textos literários, mobilizando um estudo em que prevalece a visão de que a literatura tem uma função humanizadora. Assim, o evento de letramento se desenvolve como prática comunicativa socialmente situada, contribuindo, dessa maneira, para o desempenho dos/as estudantes no que se refere à leitura e à escrita, instrumentalizando-os/as a (inter)agir discursivamente no curso das práticas sociais.

Referências

- Barton, D. (1994). *Literacy: an introduction to the ecology of written language*. Oxford/Cambridge: Blackwell.
- Barton, D. e Hamilton, M. (1998). *Local literacies*. Londres/Nova York: Routledge.
- Baynham, M. (1995). *Literacy practices: investigating literacy in social contexts*. Nova York: Longman.
- Bernstein, B. (1996). *Pedagogy, symbolic control and identity*. Londres: Taylor & Francis.
- Cândido, A. (2004). *O direito à literatura*. São Paulo: Duas Cidades.

- Chouliaraki, L. e Fairclough, N. (1999). *Discourse in late modernity: rethinking critical discourse analysis*. Edimburgo: Edinburgh University Press.
- Fairclough, N. (2001). *Discurso e mudança social*. (Izabel Magalhães, trad.). Brasília: Editora Universidade de Brasília.
- (2003). *Analysing discourse: textual analysis for social research*. Nova York: Routledge.
- Foucault, M. (1979). *Microfísica do poder*. (R. Machado, trad.). Rio de Janeiro: Graal.
- Kalman, J. (2005). Mothers to daughters, pueblo to ciudad: women's identity shifts in the construction of a literate self. En Rogers, A. (Comp). *Urban literacy: communication, identity and learning in development contexts*. (183-210). Hamburg: Publications and Information Unit, Unesco Institute of Education.
- Kleiman, A. (2002). Contribuições teóricas para o desenvolvimento do leitor: teorias de leitura e ensino. En ROSING, T. M. K. e BECKER, P. (Comp.). *Leitura e animação cultural: repensando a escola e a biblioteca*. (31-45). Passo Fundo: UFP.
- Koch, I. V. (1999). *Argumentação e linguagem*. 5 ed. São Paulo: Cortez.
- Magalhães, I. (1995). Práticas discursivas de letramento: a construção da identidade em relatos de mulheres. Em Kleiman, Â. (Comp.). *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. (201-235). Campinas: Mercado das Letras.
- (2005). *Un equal discourses erights in adult literacy sites in Brazil*. *Rask*, 22 (31), 37-66.
- Martins, I. (2006). A literatura no ensino médio: quais os desafios do professor? Em Bunzen, C. e Mendonça, M. Márcia (Comp.). *Português no Ensino Médio e Formação de Professor*. (83-102). São Paulo: Parábolas Editorial.
- Street, B. (1993). *Cross-cultural approaches to literacy*. Cambridge: Cambridge University Press.
- (2000). Literacy events and literacy practices: theory and practice in the new literacy studies. En: Martin-Jones, M. e Jones, K. (Comp). *Multilingual literacies: reading and writing different worlds*. (34-62). Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
-

Luzia Rodrigues da Silva é doutora em Linguística Aplicada pela Universidade de Brasília/Brasil. Atua como docente na Universidade Federal de Goiás/Brasil. Desenvolve pesquisas relacionadas à Análise de Discurso Crítica, ao letramento e às identidades de gênero. É do seu interesse temas voltados para o ensino de Português na Educação Básica.

A POESIA EM JOGO E O JOGO NA POESIA: EXPERIÊNCIA PEDAGÓGICA DE LEITURA DO TEXTO POÉTICO

Célia Sebastiana Silva
célia.ufg@hotmail.com

Pítias Alves Lobo
pitiaslobo@live.com

Universidade Federal de Goiás
Goiânia - BRASIL

Resumo

Poesia e jogo possuem, para Huizinga (2010), uma afinidade não somente exterior, mas que se manifesta na própria estrutura da imaginação criadora. A simetria e o ritmo da linguagem, a acentuação eficaz pelos recursos da rima, da assonância, da aliteração, os efeitos de sentido, a construção sutil das metáforas, os trocadilhos, o desenvolvimento de um tema, a expressão de um estado de espírito, em todas essas manifestações da criação poética há a intervenção do elemento lúdico, assim como no jogo. Na modernidade, um novo modo de ser dos sujeitos brincantes começa a operar, em razão da racionalidade ocasionada pelo advento dos esportes e do olimpismo. Assim, o caráter de perder e ganhar acumula outros significados, a partir da racionalidade instrumental que produziu práticas educativas para a conservação do modo de produção capitalista. Tudo isso provoca uma nova forma de ensinar a “brincar” que se contrapõem ao espírito libertador, desinteressado, espontâneo e lúdico da brincadeira. Na contramão desse ponto de vista, o Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação da UFG, desenvolve o *Pipoesia*, um projeto de leitura de poesia que procura manter a ação da ler como seu mote principal, mas que também promove uma experiência didático-pedagógica, de caráter interdisciplinar, que traz os processos populares de jogar/brincar para dentro do espaço institucionalizado da escola. O projeto objetiva a vivência da leitura de poesia e seus desdobramentos como experiência estética, além da construção do brinquedo – a pipa – onde são inscritos os poemas e, posteriormente, soltos. Esse brinquedo permite experimentações corporais por parte dos alunos que ganham outros sentidos, porque constituem um direito a ser apreendido na educação escolarizada. No mesmo sentido, a leitura de poesia desencadeia uma apropriação da experiência estética e sensibiliza para a recepção e exploração do texto poético em todas as suas potencialidades.

Palavras-Chave: leitura de poesia – jogo – brincadeira - contexto escolar

Um convite à poesia

Convite

Poesia
é brincar com palavras
como se brinca
com bola, papagaio, pião.

Só que
bola, papagaio, pião
de tanto brincar
se gastam.

As palavras não:
quanto mais se brinca
com elas
mais novas ficam.

Como a água do rio
que é água sempre nova.

Como cada dia
que é sempre um novo dia.

Vamos brincar de poesia?

JOSÉ PAULO PAES

O poema de José Paulo Paes (1990) é um convite ao brincar, ao jogo que a poesia pressupõe em seu caráter essencialmente lúdico, principalmente, se se considera como participantes desse jogo a criança, para quem tanto quanto a bola, o papagaio, o pião, o jogo contido na sonoridade, no ritmo, nas rimas, nos trocadilhos, nas paranomásias, nas metáforas da linguagem poética são igualmente atraentes. E com a vantagem de que as palavras não desgastam como os brinquedos. Pelo contrário, a palavra, usada no espaço da poesia, assume novo vigor à medida que chega aos mais diferentes leitores dispostos a dar-lhe significados vários.

O presente texto propõe-se apresentar uma experiência pedagógica com a leitura do texto poético cujo objetivo é, de certa forma, aceitar o convite feito pelo poeta para brincar de poesia, mesmo envolvendo dois elementos que se encontram na contramão da volatilidade de nossos tempos: a poesia e o brinquedo pipa. Isso em função de uma certa artesanaria que ambas pressupõem em contraponto ao alcance global dos meios eletrônicos, o que não significa um desapontamento com as inovações, ao contrário. Se Platão preconiza em *Fedro* que o aparecimento da escrita revolucionaria a cultura para pior e isso não acontece, muito provavelmente a invasão das tecnologias de comunicação no mundo contemporâneo pode até tomar a preferencial no gosto dos jovens e crianças, mas não terá o poder de deteriorar alguns valores da tradição cultural.

A poesia, desde a sua origem, mantém o seu conteúdo lúdico, tomando-se o princípio de Huizinga (2010) de que a essência do lúdico reside no fato de se colocar alguma coisa em jogo. E o jogo nela colocado são os arranjos com a palavra, daí a ideia de “brincadeira”, exposta por Paes nesse poema “Convite”. Esse jogo com a palavra cria um efeito melódico que evidencia um parentesco muito próximo entre poesia e música, também, outra arte que explora muito o ludismo. A poesia foi popularmente muito difundida por trovadores e cantadores na tradição medieval ibérica. Dessa união, surgem, com as especificidades culturais de cada região, as tradicionais cantigas de roda infantis com suas regras, seu apelo sonoro e seus arranjos estéticos, seu jogo. E essa influência é relevante quando se propõe um aproveitamento desse caráter popular da poesia e a sua ressignificação, ao ser trazido para o espaço da escola e colocado na linha de frente de um dos grandes desafios aos educadores que é o trabalho com a leitura e, em específico, com a leitura de poesia.

Embora lúdico, convidativo, o jogo da leitura de poesia exige atitude séria e desafiadora posto que marcado por uma resistência marcada com o gênero dado a sua estrutura recheada de vácuos e

inacabamentos que requerem uma participação ativa e autônoma do leitor. Justamente motivados por esse desafio é que a proposta de se colocar em diálogo esses dois elementos do lúdico – a pipa e a poesia – nasce como um projeto pedagógico.

Um convite ao jogo

Nas vivências das diversidades encontradas em torno do brinquedo pipa, salienta-se o aspecto de ser, ainda, um elemento cultural residual e não emergente, pois co-existe, a duras penas, com a contemporaneidade dos “cybers brinquedos”. A dinâmica muitas vezes perversa dos grandes centros urbanos inibe as possibilidades corporais do encontro com o outro, assim como as trocas brincantes entre os “pipeiros”. Essa troca é passada de geração em geração na busca de resíduos da história lúdica dos sujeitos marcados pelo se- movimentar com mais intensidade.

Por residual, entende-se como aponta Williams:

...que algumas experiências, significados e valores que não podem ser verificados ou não podem ser expressos nos termos da cultura dominante são, todavia, vívidos e praticados como resíduos- tanto culturais quanto sociais- de formações sociais anteriores [...] Uma cultura residual está geralmente a certa distância da cultura dominante efetiva, mas é preciso reconhecer que, em atividades culturais reais, a cultura residual pode ser incorporada à dominante. Isto porque alguma parte dela, alguma versão dela- sobretudo se o resíduo é proveniente de alguma área importante do passado- terá de ser, em muitos casos, incorporada se a cultura dominante quiser fazer sentido nessas áreas. (2011:56-57)

Na posição de resistir e intervir pelo ato educativo escolar, o projeto *Pipoesia* possibilita uma experiência estético-lúdica e política da corporalidade. O massacre provocado pela digitalização da cultura lúdica traz como consequência a diminuição da atividade corporal e das trocas coletivas desenvolvidas na forma de comunidade do bairro, ruas e campos de várzeas- espaços geograficamente marcados pelo encontro e visibilidade dos brincantes pipeiros. A ação de persistir/ construir o jogo permite aos escolares do CEPAE a expectativa da aventura, da ousadia e do vir -a- ser da experiência ludificante que se subsumiu, predominantemente, pelas especulações imobiliárias da diminuição dos espaços societários de convívio e acentuou a convivência com a virtualidade cibernética e as suas derivações em redes sociais globalizadas.

Em um primeiro contato, parece que o lócus da crítica é a cybercultura, salienta-se ser, apenas, um olhar aparente, pois propõe-se aprofundar o debate na estrutura dominante do sistema do capital, que mercantiliza a vida e as suas formas de co-criação das formações societárias, pois nos apontamentos marxianos e sublinhados por Williams (2011) é o ser social que forma a consciência social. Nesta postulação, o movimento do real traz as atuais formações dos brincantes, cada vez mais fragmentadoras da experiência, visto que pode-se facilmente comprar uma pipa ou brincar um jogo digitalizado da “pipa”. Essas são formas, leituras e apropriações do fenômeno. Porém, no Festival de *Pipoesia*, a intervenção dá-se na criação do brinquedo, desde a captação dos bambus, talos de buritis e/ou taquaras de diferentes origens¹ e a combinação com as cores de papéis, plásticos, linhas, desenhos, poemas escritos e formas geométricas.

Outra percepção significativa, mas que carece de uma acuidade mais aprofundada, são as relações de gênero e classe entre os pipeiros. Pelas estimativas elaboradas, ao tematizar esse brinquedo, tanto meninos quanto as meninas se envolvem, principalmente, na Educação Infantil e 1ª Fase do ensino fundamental, que abarcam, geralmente, crianças de 0 a 10 anos de idade. Notadamente, é possibilitado algo além da experiência tradicional masculinizante do jogo. O teor da vivência da memória e da rebeldia “moleque” interage entre ambos os gêneros.

Entre alunos de diferentes classes sociais, existe uma interação única e singular, visto que, no CEPAE, a entrada é feita por sorteio universal e convivem crianças e adolescentes de distintos alcances econômicos e sociais, oportunizando, assim, trocas culturais intensas e acentuadas pela grandiosidade das paisagens naturais contidas nessa Escola Federal. Tem-se um espaço privilegiado próximo à mata da Universidade Federal de Goiás, além do próprio ambiente abarcar espacialmente gramados, terrenos planos e descampados que fazem com a ventania, o verde, a poeira, os risos, as corridas, as quedas, frustrações, o suor e as lágrimas estampadas nos rostos infantis, momentos recalitrantes do júbilo poético.

¹São terminologias regionais das diferentes fontes da natureza que encontramos para fazer a armação da pipa.

A difusão, fomento, articulação, cooperação e tematização criativa, crítica e transformadora do brincar de pipa-poetizando, se assim se pode constatar, nos faz alçar outros rumos em direção à essencialidade socializante deste brinquedo, ou seja, de expandir esse experimento a outros lócus educativos escolares.

É, portanto, assumindo essa ideia do convite, formulado Paes em seu poema e a ele acrescentando o brinquedo pipa – entendendo-se aqui brincadeira e jogo com o mesmo sentido – que se coloca em fusão/formulação: pipa + poesia = pipoesia e surge daí a proposta e a execução desse projeto.

A formação do leitor de poesia

A obra lírica, embora originada no particular e no individual, pode exprimir o que há de “mais geral, mais profundo e mais elevado nas crenças, representações e relações humanas”, conforme Hegel (1980), e, ainda acrescenta ela pode florescer nas épocas mais diversas, principalmente nos tempos modernos, em que cada indivíduo requer o direito de ter uma maneira de pensar e de sentir eminentemente pessoal.” Com esse pensamento, o filósofo dignifica o lirismo e atribui a ele a função de contrariar a volatilidade e o individualismo dos tempos modernos. Na esteira do pensamento hegeliano, há seguidores, das mais diferentes épocas, que tributam à poesia, e, mais amplamente, à literatura e às artes em geral, o poder de dar significado à vida e ao mundo, bem como de “desenvolver em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e mais abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante” (Candido, 2004:180). Para Vargas Lhosa

Nada defende melhor os seres vivos contra a estupidez dos preconceitos, do racismo, da xenofobia, das obtusidades localistas do sectarismo religioso ou político, ou dos nacionalismos discriminatórios, do que a comprovação constante que sempre aparece na grande literatura: a igualdade essencial de homens e mulheres em todas as latitudes, e a injustiça representada pelo estabelecimento entre eles de formas de discriminação, sujeição ou exploração(2009: 7).

Ele ainda acrescenta que a literatura, e por consequência, a poesia, diferentemente da ciência e da técnica, é, foi e continuará sendo, enquanto existir, um desses denominadores comuns da experiência humana, graças ao qual os seres vivos se reconhecem e dialogam. Todorov (2009) acrescenta também que por ser mais densa e mais eloquente que a vida cotidiana, a literatura –incluindo-se a poesia- permite que cada um responda melhor a sua vocação de ser humano.

Além disso, a poesia é uma aglutinadora das diversas linguagens que compõem as diferentes áreas do conhecimento. É de Drummond a crítica de que

A escola enche o menino de matemática, de geografia, de linguagem, sem, via de regra, fazê-lo através da poesia da matemática, da geografia, da linguagem. A escola não repara em seu ser poético, não o atende em sua capacidade de viver poeticamente o conhecimento e o mundo (1974:3).

Também Barthes (1989) reitera uma visão interdisciplinar da literatura, ao dizer que se por algum excesso de socialismo ou barbárie todas as disciplinas fossem expulsas do ensino, a literatura deveria ser salva, em vista de que todas as ciências estão presentes no monumento literário. Inegável esse tributo ao poder humanizador e aglutinador da literatura. Ocorre, porém, que o acesso à leitura literária é, quase sempre, dificultado por uma série de fatores, dentre eles, o modo como o principal espaço mediador de leitura – a escola – lida com a literatura, reduzindo-a quase sempre a uma matéria escolar.

O espaço da escola é, por excelência, o lócus em que se dá a correlação entre as diversas áreas do conhecimento, pois é, no espaço da sala de aula (ou no ambiente escolar), que se pode estabelecer o diálogo entre o ato da leitura, a recepção do texto literário e a articulação com os diversos saberes. É também no espaço da escola que, segundo Zilberman (1985), trava-se um pacto entre a criança ou jovem com o texto pelo estímulo a uma vivência singular com a obra e entre o aluno e o professor, pelo desaparecimento da hierarquia rígida sobre que se apoia o sistema educativo. Isso é muito significativo, posto que, a ação de ler promovida pela escola, além de, poder democratizar as relações hierárquicas preconizadas por essa instituição desde o início de sua existência, pode também permitir que o aluno seja requerido, na condição de leitor, a uma participação ativa como sujeito em processo de construção do próprio conhecimento.

Ao se especificar as considerações sobre a leitura do texto poético, é possível afirmar que a presença da poesia na sala de aula ou, como queiram, a escolarização da poesia deve ser considerada justamente sob o ângulo esse seu poder de ativar o exercício crítico e a sensibilidade do aluno, permitindo a ele ampliar a

consciência de si e da realidade, por meio de emoções e ideias, bem como de tomar consciência da própria individualidade, da realidade e do mundo. Franquear ao aluno a possibilidade de convivência e intimidade com o texto poético é um modo de desafiar-lo a perceber como experiência da leitura poderá levá-lo a inesgotáveis possibilidades significativas. Desse modo, a prática sistemática da leitura de poesia na sala de aula permite ao aluno uma ampliação da sua capacidade leitora, a partir de suas necessidades, valores e práticas sociais.

No contexto das práticas escolares de leitura de poesia, é indispensável problematizar a resistência, quase sempre recorrente, por parte dos atores envolvidos no processo de leitura: o aluno e o professor. Muitos professores argumentam que não trabalham com poesia porque os alunos “não gostam”, “não se interessam”, “não se envolvem” e, em alguns casos, quando trabalham, estão apoiados no livro didático que, muitos deles, dão a ela uma função utilitária para a exploração gramatical ou para abordar questões de interpretação muito superficiais. Os alunos por sua vez leem pouca poesia porque não são estimulados ou provocados a fazê-lo. Essa “resistência” à recepção do texto poético não advém necessariamente da falta de gosto pela poesia, mas de uma “dificuldade de entender o que se lê”, (conforme os alunos sempre argumentam), ocasionada pela falta de familiaridade com a leitura de poema. Nesse caso, figura a necessidade de um mediador que coloque o poema no contato frequente e desafiador diante do aluno na sala de aula, mas, para que isso ocorra, o professor precisa de ter passado por uma formação que o tenha tornado também um eficiente leitor do texto poético.

A esse respeito, Todorov questiona:

Ao ensinar uma disciplina, a ênfase deve recair sobre a disciplina em si ou sobre seu objeto? E, portanto, em nosso caso: devemos estudar, em primeiro lugar, os métodos de análise, ilustrados com a ajuda de diversas obras? Ou estudarmos obras consideradas como essenciais, utilizando os mais variados métodos? Qual é o objetivo e quais são os meios para alcançá-lo? (Todorov, 2009:27).

Obviamente, o professor com uma formação universitária centrada nos aspectos periféricos do texto literário dificilmente se torna um leitor literário - ou, em específico, do texto poético - capaz de promover uma eficaz mediação de leitura com os seus alunos na educação básica. Todorov (2009), ainda acrescenta que, nesse caso, seria necessário o que ele chama “tarefa árdua” para o professor que irá atuar na educação básica: “interiorizar o que aprendeu na universidade, mas, em vez de ensiná-lo, fazer com que esses conceitos e técnicas se transformem numa ferramenta invisível” (Todorov, 2009: 41).

Enfim, é necessário possibilitar ao aluno aquilo que, na relação de ensino, Borges (1980) chama “sentir a poesia”: “Sentimos a poesia como sentimos a presença de uma mulher, uma montanha, uma baía. [...] Certas pessoas têm dificuldade em sentir a poesia, daí dedicam-se a ensiná-la” (Borges, 1980: 126). Não se trata de “idealizar” a presença da poesia na sala de aula, mas não se pode negar que ela tem o papel fundamental de, como objeto de leitura, não só ampliar as competências das operações intelectuais do aluno pela abertura à constante construção de sentido, como também de, como objeto estético por excelência, ser capaz de dizer diretamente à sensibilidade do leitor.

O texto poético é, cabe ressaltar ainda, o menos prestigiado dentre os gêneros literários no fazer pedagógico e a formação precária do professor como mediador da leitura de poesia, em grande parte das vezes, compromete a interação entre o aluno leitor e a palavra poética. Como a leitura de poemas fere a ordem lógico-referencial de nosso modo de compreensão, faz-se necessária, tomando-se por parâmetro alunos pouco iniciados em leitura, a figura do leitor especializado, representada pelo professor. Pressupõe-se que ele seja o principal elemento de ligação entre texto e aluno, preservando neste o “fundo mágico, lúdico, intuitivo e criativo, que se identifica basicamente com a sensibilidade poética”, como dirá Drummond (1974).

Se a leitura e a escrita estão entre os grandes desafios para os professores, especialmente os da área de Letras, em vista de que, embora alfabetizados, os alunos não incorporam práticas sociais que envolvam as ações de ler e escrever, esse desafio torna-se ainda maior quando se especifica a leitura do texto literário e, ainda mais, quando o texto literário em foco é o poético. Em relação à poesia, Paz (1982), diz que, como uma “operação capaz de transformar o mundo” (1982: 15), a atividade poética é, por natureza, revolucionária e, por ela, o homem pode adquirir a consciência de ser algo mais que passagem.

O gênero poético é assaz desafiador, quando se tematiza a formação do leitor literário, especialmente a do leitor jovem, em vista de que, embora esteja na origem de todas as coisas e, juntamente com a dança, o canto, o mito, as “estórias”, está presente nas atividades cotidianas das comunidades mais primitivas, a poesia distancia-se muito do leitor comum, especialmente em uma época dominada pela tecnologia, pela informação, pela volatilidade de tudo. Por essa razão fica marginalizada no âmbito escolar, em razão até

mesmo de seu caráter mais inacabado, mais circular, mais “espiralado” (Paz, 1982), mais desafiador -do ponto de vista da apreensão de sentido -que o da prosa. Tais considerações nos levam a uma pergunta inquietante: como mediar eficazmente a leitura de poesia na sala de aula? Com base nessa pergunta e no desafio de aproximar o aluno leitor e a poesia, é que foi proposto e executado o projeto PIPOESIA.

A poesia e o jogo

A idealização do projeto PIPOESIA diz respeito a uma proposta que envolve a leitura do texto poético em sua essência e, como consequência, um resultado mais eficaz na formação do jovem leitor, mas nela também está contido um propósito de se dar realce ao aspecto lúdico, brincante, do jogo propriamente dito, na experiência pedagógica. Para Huizinga (2010), a afinidade entre poesia e jogo advém não apenas do fato de se desenrolarem em um ambiente de arrebatamento e entusiasmo que se torna sagrado ou festivo, conforme a circunstância. Ela se manifesta na própria estrutura da imaginação criadora. Na modernidade, um novo modo de ser dos sujeitos brincantes começa a operar, em razão da racionalidade ocasionada pelo advento dos esportes e do olimpismo. Desse modo, o caráter de perder e ganhar assume outros significados, a partir da racionalidade instrumental, que produziu práticas educativas para a reprodução e a conservação do modo de produção capitalista (Huizinga, 2010). Isso ocasiona uma nova forma de ensinar a “brincar” que se contrapõe ao espírito libertador, desinteressado, espontâneo e lúdico da brincadeira. Na contramão dessa perspectiva, o Pípoesia é concebido como um projeto de leitura de poesia que busca manter a ação de ler como o mote principal, mas que também promove uma experiência didático-pedagógica, de caráter interdisciplinar, que traz os processos populares de jogar/brincar para dentro do espaço institucionalizado da escola. O projeto objetiva a vivência da leitura de poesia e seus desdobramentos como experiência estética, além da construção do brinquedo- a pipa – onde são inscritos os poemas e, posteriormente, soltos. Esse brinquedo/jogo promove experiências corporais que, no paradigma da cultura corporal, ganha outros sentidos e significados, ao adentrar o espaço escolar, porque pertence ao patrimônio dos brinquedos de determinada cultura, por isso, um direito a ser apreendido na educação escolarizada. A pipa simboliza em sua gênese um instrumento de comunicação de guerra, usado na antiguidade oriental para a comunicação de diferentes grupamentos de combate. Com o passar dos anos, outros instrumentos de maior eficiência foram usados em substituição a este, tornando-a protagonista do simbolismo popular de várias regiões e países. No Brasil, assume vários nomes: papagaio, gêreco, arraia e o mais comum a “pipa”.

Como diz Vygotsky (2000), o jogo e as brincadeiras são resultados de processos sociais, na condição de atividades socioculturais livres e originadas de valores, hábitos e normas de uma determinada comunidade ou grupo social e a escola é um espaço desafiador para a realização de jogos e brincadeiras interligados com a poesia, que, em sua essência, situa-se na esfera lúdica. Assim, a associação do aspecto lúdico do jogo com a poesia pode resultar em uma importante *práxis* pedagógica. Huizinga (2010) ainda diz que a *poiesis* se exerce, numa região lúdica do espírito, num mundo específico para “ela criada pelo espírito, no qual as coisas possuem uma fisionomia inteiramente diferente da que apresentam na ‘vida comum’ e estão ligadas por relações diferentes das da lógica e da causalidade.” (2010, 133). É, portanto, a partir dessa relação entre poesia e jogo, que se fundamenta o objetivo de formar um leitor cuja percepção de mundo seja mais crítica, mais reflexiva e mais criativa, à medida que pode descobrir, por meio do elemento lúdico, um conhecimento mais amplo da vida e do contexto que o cerca.

A experiência pedagógica

Jorge Luis Borges (2000), em reflexão sobre o enigma da poesia, diz que, para ter gosto, uma maçã precisa do contato com a boca que a come. O mesmo ocorre com o livro em uma biblioteca. Em si ele é um objeto físico num mundo de objetos físicos, mas, quando aparece o leitor certo, as palavras, ou antes, a poesia que há nelas, “saltam para a vida e temos a ressurreição da palavra.” O escritor argentino afirma ainda que a poesia é antes e acima de tudo “uma paixão e um prazer” e que não podemos defini-la, tal como não conseguimos definir o gosto do café, da cor vermelha, do pôr-do-sol.

A proposta do projeto PIPOESIA, desenvolvido no Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação (CEPAE-UFG), funda-se nessa intenção de “ressuscitar a palavra poética” e permitir que ela “salte para a vida”, ainda que o ponto de partida inicial esteja restrito ao ambiente escolar. E o entendimento da poesia como paixão e prazer não é no sentido de absorver um texto palatável, o prazer pelo prazer, o ler por ler ou o lúdico pelo lúdico, mas no sentido de que quanto mais o aluno se apropria do texto poético e a ele se

entrega, participando como co-autor na construção do seu sentido, mais rica será a experiência estética e tanto mais crítico, autônomo e humanizado poderá se tornar. Tem, portanto, como objetivos promover a apropriação do significado do texto poético, a partir da experiência estética, fundamentado na leitura de poesia e na produção de alguns textos, por meio do exercício da linguagem poética; sensibilizar para a recepção e exploração do texto poético em todas as suas potencialidades; contribuir para a formação de um leitor literário mais autônomo e mais humanizado; divulgar a poesia, a partir da leitura de diferentes poetas modernos e contemporâneos; analisar os recursos expressivos do texto poético, relacionando texto e contexto de produção; participar, pela experiência da fruição estética, da construção do significado do texto poético; promover um momento pedagógico de interação entre as várias disciplinas e as diversas áreas do conhecimento.

O projeto *Pípoesia*, antes de culminar com o evento *Festival de Pípoesia*, constitui-se de uma gama de atividades nas aulas das diversas disciplinas envolvidas. A partir da leitura dos poemas são desenvolvidas várias atividades, em sala de aula, envolvendo a leitura e a produção de texto dos diferentes gêneros textuais orais e escritos, a saber: biografia, entrevista, jogral, recital, carta, dramatização, verbete, resumo, resenha. Para deixar a poesia “voar” ou “saltar para a vida”, como sugere Borges (2001), os alunos confeccionam as pipas e nelas inscrevem as poesias de que mais gostam e, no evento Festival de Pípoesia, soltam as pipas.

O trabalho de leitura e escrita mais diretamente ligado à poesia é feito nas aulas de língua portuguesa ou de língua inglesa. A confecção das pipas é feita nas aulas de educação física, conforme, no projeto da disciplina, prevê-se a construção de um brinquedo; nas aulas de matemática, são trabalhadas as noções de medidas e da geometria constituinte da construção das pipas; nas aulas de artes visuais, é dada a noção de forma e combinação de cores; nas aulas de geografia, são feitos estudos sobre o vento; nas aulas de teatro, é preparada uma atividade paralela do evento que consiste em um sarau com jograis, recitais e musicalização de poemas. As demais disciplinas também contribuem, conforme a adequação do projeto aos seus planos de trabalho. Em aulas de ciências/biologia, por exemplo, é feito um significativo trabalho de conscientização ambiental, a partir da leitura de poemas e de debates sobre os perigos relativos ao uso da pipa no ambiente urbano.

Preende-se ainda, com este projeto, que os alunos possam relacionar a poesia com as diferentes linguagens das demais disciplinas componentes do currículo referente às suas séries. Em vista de que abrange todos os níveis de ensino da educação básica, a compreensão do elemento lúdico, especialmente representado pela construção do brinquedo pipa e sua soltura posterior, assume diferentes dimensões de complexidade. Mantém-se, no entanto, o princípio de que o ponto culminante do projeto, que é o festival, seja de fato um momento festivo, de celebração mesmo dos resultados obtidos com os trabalhos desenvolvidos em sala de aula.

Como procedimentos metodológicos são ainda realizadas oficinas de sensibilização poética, apresentações por meio da declamação, exercício dramático e outras atividades que anunciam uma experiência e apropriação estética diferenciada, que, posteriormente, tem o seu momento apoteótico no correr e soltar a pipa construída por cada um, de diferentes cores, modelos, tamanhos e os poemas de poetas de diferentes épocas e contextos, inscritos em cada brinquedo. Emanam dessa vivência lúdico-corporal a fruição da criatividade e da brincadeira e o parto para a liberdade. Os resultados atestam uma maior sensibilização para as experiências estéticas e a sua generalização para outras atividades cotidianas da comunidade escolar.

Referências

- Andrade, C.D. (1974) A educação do ser poético. *Revista de Arte e Educação*, n. 16, Disponível em: www.oziris.pro.br/home/ver_texto.php?id=26. Acesso em 3 de junho de 2013.
- Barthes, R. (1989) *Aula*. Trad. Leyla Perrone-Moisés. São Paulo: Cultrix.
- Borges, J. L. (2001). *Esse ofício do verso*. São Paulo: Companhia das Letras.
- (1980) *Sete noites*. São Paulo: Max Limonad.
- Ministério da Educação e Cultura/Secretaria de Educação Básica. BRASIL.(2006).*Orientações curriculares para o Ensino Médio*. Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília:MEC/SEB.
- Candido, A. (2004). O direito à literatura. *Vários escritos*. São Paulo/Rio de Janeiro: Duas Cidades/Ouro sobre azul.
- Gebara, A. E. L. (2002). A poesia na escola: leitura e análise de poesia para crianças. São Paulo: Cortez.

- Hegel, G. W. (1980). *Estética*. Poesia. Lisboa: Guimarães editores.
- Huizinga, J. (2010). *Homo ludens*. O jogo como elemento da cultura. Tradução João Paulo Monteiro. São Paulo: Perspectiva.
- Moisés, C. F. (1996). *Poesia não é difícil*. Introdução à análise do texto poético. Porto Alegre: Artes e ofícios.
- Paes, J. P. (2004). *Poemas para brincar*. São Paulo: Ática, 5. ed.
- Paiva, A. et al. (2004). *Democratizando a leitura*: pesquisas e práticas. Belo Horizonte: Ceale: Autêntica.
- Paulino, G. e Walty, I. (Orgs). (1992). *Teoria da literatura na escola*: atualização para professores de I e II graus. Belo Horizonte: UFMG/FALE/ Departamento de Semiótica e Teoria da Literatura.
- Paz, O. (1982). *O arco e a lira*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.
- Saraiva, J. A. e Mügge, E. (2006). *Literatura na escola*: propostas para o ensino fundamental. Porto Alegre: Artmed.
- Trevisan, Z. (2000). A poesia na sala de aula. In: Rojo, R. (Org.) *A prática da linguagem em sala de aula*: praticando os PCNs. São Paulo: EDUC; Campinas, SP. Mercado das Letras.
- Todorov, T. (2009). *Literatura em perigo*. Rio de Janeiro: Difel.
- Vigotski, L. S. (2000). *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes.
- Zilberman, R. (Org.). (1985). A leitura na escola. *Leitura em crise na escola*: as alternativas do professor. 5.ed. Porto Alegre: Mercado Aberto.
- Williams, R. (2011). *Cultura e materialismo*. São Paulo: Ed. UNESP.
-

Célia Sebastiana Silva é doutora em Literatura pela Universidade de Brasília (UNB), onde defendeu uma tese sobre Carlos Drummond de Andrade. É professora da Educação Básica e do Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação (CEPAE). Pesquisa na área de literatura e ensino e em lírica moderna e contemporânea.

Pítias Alves Lobo é graduado em Educação Física, mestre em Educação pela Universidade Federal de Goiás (UFG- 2009). É professor da Educação Básica do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação (CEPAE) da Universidade Federal de Goiás. Pesquisa na área de Educação Popular e metodológicas de ensino.

RELATOS DEL YO: BÚSQUEDA DE SENTIDOS EN LA FRAGMENTARIEDAD

Fernanda Aren

ferbearen@yahoo.com.ar

Patricia Somoza

patosomoza@gmail.com

Teresita Vernino

terevernino@yahoo.com.ar

Facultad de Ciencias Sociales

Universidad de Buenos Aires

Ciudad Autónoma de Buenos Aires – ARGENTINA

Resumen

Nuestro trabajo se propone reflexionar sobre una secuencia de lectura y escritura llevada a cabo en el Taller de Expresión I, materia de primer año de la carrera de Ciencias de la Comunicación de la Facultad de Ciencias Sociales (Universidad de Buenos Aires).

Como actividad inicial pedimos a los alumnos la escritura de una autobiografía, género trabajado a partir de la lectura y el análisis de autobiografías de escritores argentinos contemporáneos. La actividad busca indagar en las representaciones que los estudiantes tienen sobre los procesos de lectura y escritura, sobre el género y sobre sí mismos.

La teoría que subyace a esta propuesta concibe a la autobiografía como una re-presentación, esto es, un volver a contar, ya que la vida es siempre relato y no depende de los sucesos sino de la articulación de esos sucesos (Molloy, 1996).

No es tarea fácil para nuestros alumnos la rememoración de una “vida” de la que necesariamente deben tomar distancia; muchas veces se impone en sus producciones más preocupación por el carácter referencial que por la conciencia de qué imagen de sí se desea proyectar y por cómo convertir en trama los hechos heterogéneos (cfr. Ricoeur, 1995). En esta oportunidad decidimos poner a prueba otra consigna de escritura que parte de la lectura de pequeños relatos autobiográficos, especies de instantáneas de recuerdos, cuyo rasgo esencial, en contraposición con el de las autobiografías más canónicas, es la fragmentariedad. La nueva actividad pretende acercarse a una modalidad de escritura y lectura vinculada a la web 2.0 que los alumnos frecuentan. Proponemos escribir cinco o siete instantáneas que tracen el recorrido de la propia vida, una sucesión de momentos congelados que obligue al lector a buscar conexiones para armar una narración autobiográfica. ¿Habilita este procedimiento la configuración de un relato? ¿Qué características tendrá? ¿Será posible identificar sentidos, una figura, un recorrido?

Palabras clave: autobiografía - fragmentariedad - relato

Introducción

Desde los primeros años de conformación de la cátedra de Taller de Expresión I de la carrera de Ciencias de la Comunicación (Universidad de Buenos Aires), más de veinticinco años atrás, encomendamos a los alumnos, como primera consigna de escritura, una autobiografía. Partimos para eso de la lectura y el análisis de autobiografías de escritores argentinos contemporáneos. Suerte de diagnóstico, es también una escritura comprometida que pretende poner en juego diversos recursos para organizar y textualizar la propia experiencia, y una conjunción de concepciones sobre los procesos de lectura y escritura. En relación con la escritura, por un lado, al trabajar desde un género acercamos a los alumnos a una práctica sujeta a convenciones socialmente compartidas; por el otro, al pautar la consigna a través de una serie de pasos consecutivos (elaboración de notas, planes, esquemas, borradores, rememoración de lo sabido, identificación del problema retórico a resolver) atendemos al carácter recursivo y epistémico de la escritura. Respecto de la lectura, los confrontamos con distintos “modelos” del género discursivo y con diferentes saberes teóricos sobre él. Por último, esta práctica de escritura-lectura comprende una primera aproximación a la narración referencial-narración ficcional: una re-presentación, al decir de Molloy (1996), un volver a contar, dado que la vida es siempre necesariamente relato y no depende de los sucesos sino de la articulación de esos sucesos.

No es tarea fácil para nuestros alumnos la rememoración de una “vida” de la que necesariamente deben tomar distancia; muchas veces se impone en su producción una mayor preocupación por el carácter referencial que por la conciencia de qué imagen se desea proyectar al destinatario y por cómo se convierten en trama los hechos heterogéneos (Ricoeur, 1995). Configurar narrativamente los hechos de la propia vida es una dificultad recurrente. Como señalan Lotito y Pampillo (2002), en muchas de las autobiografías predomina la enumeración y esta, a su vez, responde a un “criterio cronológico bastante estricto: los hechos se ordenan uno después de otro, rara vez a causa de otro”, es decir, el orden temporal homogeneiza los hechos narrados; no se aprovecha la aparición de sucesos imprevistos, acontecimientos que puedan producir cambios y, en consecuencia, no se advierte una consideración del lector. Muchos otros alumnos, en cambio, sí consiguen configurar una trama narrativa, donde se puede reconocer a la vez “lasucesión temporal de los hechos y la conciencia del tiempo de un sujeto que narra, en la que presente, memoria del pasado y espera del futuro hacen síntesis” (Lotito y Pampillo, 2002). Entre las formas a las que estos estudiantes recurren para contar sus vidas reparamos, en particular, en la inversión y alteración cronológica de los acontecimientos elegidos, en una marcada exageración en la arbitrariedad al seleccionar los hechos y en el empleo de la elipsis. De alguna manera el “experimento” con las “instantáneas”, a las que nos referiremos a continuación, tiene en cuenta estos recursos en tanto procura alentar su uso.

Un género *ad hoc*: las instantáneas

En el trabajo con la autobiografía, en consonancia con los modelos elegidos, siempre habíamos tendido hacia la construcción de un relato, una suerte de reconstrucción de la historia personal que construyera una trama, que sedimentara en un pasado que de algún modo explicara el presente. Pero la lectura de *La intimidad como espectáculo*, de Paula Sibilia, nos abrió nuevas perspectivas sobre los relatos autobiográficos. Sibilia registra cambios en las narrativas de sí vinculados a los cambios en la construcción de la subjetividad, que de interiorizada ha pasado a exteriorizarse, y en los que las nuevas tecnologías juegan un papel importante. El cultivo de la interioridad psicológica ha perdido peso a la hora de definirse; el pasado ha relegado su poder explicativo; la duración cede lugar al instante. Las narrativas de sí están ahora inspiradas en los códigos audiovisuales e informáticos. Los géneros confesionales de Internet, que las modulan, son prolijas colecciones de presentes ordenados cronológicamente, muy alejadas de los diarios íntimos del siglo XIX y la primera mitad del XX, en los que la propia mirada se volvía hacia adentro y hacia atrás buscando (re)construir una ambiciosa totalidad a partir de los infinitos escombros del tiempo perdido. “Sigmund Freud [...] recurrió a dos bellas metáforas para ejemplificar las diversas maneras de practicar esa búsqueda arqueológica en los laberintos de la mente: Roma Pompeya”, dice Sibilia (2012: 135). Estamos en la temporalidad de Pompeya, señala, entonces, la autora, retomando la metáfora de las dos ciudades para dar cuenta de uno de los modos de inscripción de los recuerdos en el aparato psíquico. En oposición a la temporalidad de Roma, que representa una infinidad de ruinas y una multiplicidad de capas, Pompeya se manifiesta como ciudad petrificada, instantánea eternizada, preservación intacta de una imagen, bloque de espacio-tiempo congelado, totalidad preservada en un momento singular.

La lectura de Sibilía nos llevó a considerar las prácticas de lectura y escritura que los alumnos frecuentan. Nos preguntamos entonces por qué no proponer un texto autobiográfico compuesto por una sucesión de instantáneas, una sucesión de Pompeyas, de *posts* como momentos congelados de una vida. ¿Podría, en esa sucesión, componerse un recorrido, alguna coherencia? Nos interesaba indagar en el posible poder epistémico de estos textos, en la posibilidad de reflexionar y construir un conocimiento sobre sí mismos. ¿Operaría de algún modo la selección de esos instantes –en lugar de la pura sucesión de un blog confesional– en la construcción de sentidos, figuras, tramas? Estos interrogantes eran los que estaban en la base de nuestra indagación. El análisis de las producciones de los alumnos nos llevaría a plantearnos nuevas preguntas.

Hacia la escritura de la serie autobiográfica

La implementación de la consigna supuso varios pasos. Comenzamos por presentar un conjunto de propuestas de escritura acompañadas de lecturas que funcionan como modelos o repertorios de estrategias y procedimientos productivos a la hora de componer un escrito. Así, al tiempo que los alumnos registraban sus recuerdos y escribían un breve texto a partir de una palabra dada (por ejemplo, *pileta*, *patio*, *hamaca*, *terraza*), leímos a autoras como Silvia Molloy y Alicia Steimberg, que trabajan con el recuerdo, con escenas de infancia recordadas por el adulto en la escritura. Los textos de Molloy resultaron fructíferos para decidir qué contar, qué situación elegir a fin de condensar una serie de sentidos asociados. En la misma línea, se analizaron también ciertos recursos (inclusión de voces, dubitación, elección de qué dejar elidido, etc.) que luego se pusieron en juego en el texto propio. Otra propuesta de escritura consistió en la descripción de una foto (real o imaginaria) de algún momento de la infancia que sirviera para darse a conocer a los demás. Más que una descripción objetiva de la foto, nos interesaba una ejercitación de la mirada atenta al detalle que puede condensar sentidos, una mirada también atenta a aquello que quedó fuera de los límites de la fotografía, es decir, una mirada que puede hipotetizar. Para cerrar esta secuencia, finalmente, a partir de la lectura teórica de un capítulo de Paula Sibilía (2012), “Yo actual y la subjetividad instantánea”, ofrecimos a los alumnos un repertorio de metáforas del cine y de la fotografía. Por ejemplo, hacer un rápido *travelling* de un acontecimiento o de un paisaje, aplicar *zoom* sobre un detalle, realizar un *flashback*, un *close up* sobre un rostro o un objeto, los cortes abruptos en ciertas secuencias, entre otros. En forma simultánea, leímos y analizamos modelos de este “género” que nosotros “leemos” como instantáneas: Silvia Molloy (en *Varia imaginación*, 2003), Alicia Steimberg (en *Músicos y relojeros*, 2008), Laura Meradi (en *Tu mano izquierda*, 2009), Edgardo Cozarinsky (en *Buenos Aires. La ciudad como un plano*, 2010), Inés Acevedo (en *Una idea genial*, 2010), entre otros. Cabe aclarar que las instantáneas no constituyen un género en sí mismo; es nuestra lectura la que lo postula.

Tanto en las lecturas como en las producciones atendimos especialmente a los siguientes aspectos: qué se elige contar, cómo eso que se cuenta posibilita singularizar al narrador/autor; cómo avanza la información en cada texto, por ejemplo, por asociaciones (o *links*, para emplear un término caro a las nuevas tecnologías), por analogías o paralelismos. Otros aspectos en los que pusimos especial atención fueron los inicios y finales, la descripción de un espacio “amueblado”. Tal como señala Eco (1987), “lo primero que hace falta es construirse un mundo lo más amueblado posible, hasta los últimos detalles” (27). También enfatizamos la necesidad de que el personaje fuera construido a través de sus acciones y el rescate del detalle como catalizador de sentidos varios. Reflexionamos, además, acerca del empleo del lenguaje, ese intento por buscar expresiones que resulten novedosas para el lector, que promuevan en él nuevos sentidos, que lo lleven a establecer nuevas asociaciones. Los textos modélicos elegidos tienen cada uno un punto de partida diferente; recortan, a veces, una escena infantil habitual, recordada por el adulto; una sensación o estado de ánimo; un recuerdo que se densifica por medio de asociaciones; una serie de recuerdos que el lector puede relacionar entre sí a partir de ciertos indicios; una escena congelada, como una foto, recuerdos incompletos de una situación. En la lectura de estos modelos no resignamos la búsqueda de un sentido que trascienda la anécdota que se narra en cada uno de ellos. Este sentido no está explicitado ni explicado en el texto. Justamente es el lector el que, a partir de indicios, lo construirá con su lectura e interpretación.

Luego de estas actividades propusimos la consigna final: escribir una serie de instantáneas que armaran un relato autobiográfico; el texto debía conformarse a partir de cinco a siete fragmentos de recuerdos, escenas o descripciones de imágenes significativas. En algunas comisiones el disparador podía ser una palabra, una foto, o también una frase, una canción, una lectura. Uno de los textos tenía que remitir a un momento más actual, no de la infancia. Cada texto no podía superar las 15 líneas. En otras la consigna

requería que los alumnos partieran de hechos nucleares, llamativos, significativos de su vida, y que no necesariamente fueran dispuestos de forma cronológica. Se recomendó que no respondieran a un tema o acontecimiento reiterado, sino que se diferenciaban entre sí. Finalmente debían tenerse en cuenta los recursos indagados en los modelos y procedimientos de la narratología en relación con el tiempo, el narrador y la focalización.

Análisis de las series autobiográficas

El uso de la segunda persona

Varios fueron los recursos identificados en los modelos de lectura tomados por los alumnos. Se destaca, en especial, el uso de la segunda persona, predominante en la narración de Meradi. No obstante, su empleo asumió diversas modalidades en el corpus analizado. En algunos de los textos su sostenimiento abarca todos los fragmentos de instantáneas; en otros, en cambio, se lo incluye solo en alguno de los fragmentos. Obviamente, en el primer caso su uso es un recurso que integra y homogeniza las distintas instantáneas. Pero más allá de este aprovechamiento que algunos alumnos lograron hacer se destacan dos funciones diferenciadas. En algunos textos la segunda persona refiere a un destinatario distinto del yo que narra, mientras que en otros el destinatario es el yo que se desdobra.

En la siguiente instantánea la segunda persona refiere a la primera función:

Ella te pedía ayuda y vos te preparabas para salir a trabajar [...] Estaba nerviosa porque siempre pasaba lo mismo. Hasta que estalló todo, tu hijo corrió sin cesar hasta la habitación y se tapó los oídos para no escuchar los gritos [...] pensó que era el fin del mundo hasta que abrió la puerta y la calma cesó. Vos ya no estabas más.

La segunda persona en consecuencia está destinada a un padre, protagonista de una pelea familiar, de tal modo que el yo que escribe se refiere a sí mismo a través de una tercera persona. Otra alumna destina la segunda persona a una madre pero el yo que escribe se constituye a sí mismo en primera persona:

No eran buenos los resultados que fuiste a buscar. Me lo explicaste como pudiste. Mi abuelo se despediría en poco tiempo. Yo te abracé como quien abraza a una niña desconsolada. Los roles se invirtieron y por un rato tú fuiste niña de nuevo y yo fui adulta.

La otra función que se le hace desempeñar a la segunda persona en muchos de los textos revisados es la de permitir el desdoblamiento entre un yo que narra, que desde el presente de enunciación marca la angustia, ingenuidad o inocencia, y un yo narrado, que se hace cargo de mostrar, en términos generales, el desvalimiento de la infancia, más cercano a lo identificado en uno de los textos modelo.

Todos los martes y jueves después de la escuela te bañabas, te vestías con polleras largas e ibas a la congregación [...] Vos solo debías rezar, predicar la verdad y seguir las reglas para salvar tu alma del fin del mundo [...] Tenías mucho miedo de hacer algo malo, de Dios, del diablo, [...] y principalmente de fallarle a tu papá.

El uso del *zoom* como metáfora

Como se señaló más arriba, ofrecimos a los alumnos un conjunto de metáforas provenientes del cine y de la fotografía. Una de esas metáforas es la del *zoom*, esto es, la posibilidad de concentrarse en un detalle que condense sentidos. Así, por ejemplo, un alumno se detiene en los detalles de distintos fragmentos de su serie, que está organizada en torno a la familia:

Era hermoso. Todo de madera, con un cajoncito y una franja roja arriba. Y ahora teníamos dos: uno para mí y otro para Ignacio. Aunque el mío no parecía nuevo. En la parte donde se dibujaba tenía pegadas unas pegatinas, o la pegatina de esas pegatinas porque antes era de mi primo, y cuando me lo dieron a mí intentaron sacárselas, y quedaron esas manchitas negras.

La descripción sensible de la cajita de dibujo, a la vez que demora el relato de un pasatiempo de dos hermanos a la espera del nacimiento de un tercero, también es la mirada del narrador sobre su mundo, lo que a su vez lo singulariza.

En el segundo fragmento de la misma serie, la descripción se detiene ahora en un frasco de mermelada:

Este frasco de mermelada sigue siendo como el que vaciaba mamá todas las semanas para hacernos las tostadas cuando íbamos a la primaria. Igualito, todo recto y liso en el centro y la base y la boca un poco más ancho.

Ubicado también en el comienzo del fragmento, este *zoom* aplicado al frasco permite que se convierta en una suerte de sinécdoque de la rutina de los desayunos en familia.

Más adelante, en la narración de un partido de fútbol, el relato se detiene, no, como podría esperarse, en alguna jugada decisiva sino en un detalle singular: una piedrita:

Era una piedrita rara, no era gris como todas las demás; era marrón. Y cuando la pelota le pegó, salió volando en la dirección contraria. Ganamos el partido. Empezaron los insultos [...] Uno de ellos agarró la piedrita y me la tiró. Yo me quedé quieto. Si tengo que ser específico, tardó más de dos minutos en el aire antes de que llegara a pegarme en la cara. La veía viniendo hacia mí, girando lentamente sobre su eje, y no sabía qué hacer, estaba como paralizado.

Esa piedrita voladora detenida en el aire, cuyo desplazamiento es descrito en cámara lenta, condensa el momento de quiebre del relato, la bisagra; a partir de ahí, se desencadena el final del juego (y del fragmento): “¡Corré que nos matan!”.

Otros textos también ostentan esta fruición por el detalle, tal como sucede en el último fragmento de una serie que da unidad a sus partes porque hay un relato con conflicto y tensión. Después de narrar la enfermedad de su abuelo, la autora/narradora cierra la serie con la despedida: “Había compañeros del abuelo. Todos de azul. Se sacaban la gorrita cuando entraban. Me es imposible aún hoy ver a un trabajador del Correo sin pensar en él”. La gorrita, parte fundamental del uniforme de los trabajadores del Correo, contribuye a conformar el sentido de pertenencia a un colectivo y, además, a reconocer en ella al abuelo perdido, como si esa gorrita fueran todos y uno al mismo tiempo.

Muy ligada a la concentración en el detalle, la descripción detenida de lugares o personas permite, en términos de Flannery O’Connor, darle cuerpo y espacialidad a los personajes. Señala la escritora estadounidense (1989, citado en Brizuela, 1993: 205), “... para el escritor de ficciones, el acto de juzgar comienza en los detalles que ve, y en el modo en que los ve”. En el comienzo de otra serie, leemos:

Yo veía un castillo, mi primo veía un palacio. Recuerdo bien los oscuros pasillos, llenos de retratos, pinturas y una que otra insignia, las paredes eran blancas aunque mis ojos insistían en verlas grises [...] El jardín de atrás no era más amigable, le hicieron paredes de roca para retener la tierra roja que bajaba de la montaña con la lluvia [...] Por más que insistían, para mí no era más que un fuerte medieval al que temía entrar y no poder salir.

Como constatamos habitualmente en el taller, la escritura demorada de un relato, es decir, el empleo de pausas descriptivas, suele ser un aspecto poco considerado por los alumnos. Esto hace que en sus textos, muchas veces, predominen las funciones nucleares. La utilización de una pausa descriptiva es eficaz a la hora de representar un mundo, un espacio, una atmósfera; muestra más que lo que dice.

Comienzos *in media res*

A lo largo del análisis de los modelos leídos en clase se enfatizaron las posibilidades narrativas que proporcionan la distorsión y la alternancia de la temporalidad. Los alumnos aprovecharon estos recursos. Podemos revisar en consecuencia la funcionalidad que procuró el iniciar los relatos *in media res*.

No había caso. Las cuatro ruedas giraban en el aire. La panza de la camioneta ya tocaba ese suelo de cenizas volcánicas, y no había una piedra tan grande como para que la goma mordiera y saliera de ahí [...] Unas horas después llegamos (a pie) a la escolita de la cual habíamos partido al mediodía...

En el texto, en consecuencia, la recurrencia a contar el atoramiento de la camioneta en plena zona desértica y no la partida y su contextualización, información que perfectamente el lector puede reponer, pone de manifiesto sin decirlo la inevitabilidad de la caminata y el riesgo que esta entrañaba.

En el texto de otra alumna, el trastrocamiento de la temporalidad pone en evidencia la extrema severidad y humillación a la que se la expone, la desproporción de la escena descrita entre el castigo y la falta, y un buscado retaceo dilatorio de la información como forma de provocar las expectativas del lector.

En frente tuyo dos ancianos de la congregación te pidieron que dieras explicaciones por lo que habías hecho. Tan solo tenías 15 años; no te parecía tan grave, además cómo iban a castigarte por un cumpleaños que te preparó tu madre. ¿Acaso tus padres no tenían el mismo derecho de mostrarte cada una de sus individuales creencias? [...] Escuchaste callada las nuevas reglas a seguir; él no te miraba ni te defendía [...] Esperaste llegar a tu casa y en tu cuarto sola lloraste hasta quedarte dormida.

Callar y aludir. Mostrar y decir

Entre los logros de esta propuesta de escritura, consideramos aquellos que tienen que ver con el trabajo con la elipsis y la alusión, el no decir del todo o callar lo más importante, al modo del iceberg de Hemingway; la preferencia por mostrar antes que por decir en la que insisten este mismo autor y Flannery O'Connor.

Ese estilo elusivo y alusivo produce un interés en el lector, encargado ahora de reponer el contexto, las identidades, las relaciones, la historia implícita. Ese mostrar y no decir, esa narración que no se entrega por completo, podríamos decir con Benjamin, le otorgan una amplitud de vibración que resuena y perdura en el lector.

En algunos fragmentos lo que se elide es la identidad de los personajes. “Vas a ser madrina, me dijiste y me reí burlonamente... No era la primera vez que jugábamos con eso”, dice este texto que, al modo de Meradi, usa una segunda persona que no identifica. Es el lector el que repondrá a la amiga en el lugar de la segunda persona y el que luego, en la siguiente instantánea, deberá llenar esa segunda persona con la madre, a quien nunca se nombra directamente, y a quien se descubre en la inversión de roles final:

...El mate estaba listo y las dos estábamos en la ubicación recurrente [...] No puedo negar que sospeché lo que me ibas a decir [...] No eran buenos los resultados que fuiste a buscar. Me lo explicaste como pudiste. Mi abuelo se despediría en poco tiempo. Yo te abracé como quien abraza a una niña desconsolada. Los roles se invirtieron y por un rato tú fuiste niña de nuevo y yo fui adulta.

En otros fragmentos es notable cómo, cuando se trata de acontecimientos dolorosos, se los cuenta de manera indirecta. La misma alumna cuenta la primera sesión de quimioterapia a la que acompaña al abuelo sin nombrar nunca ni la enfermedad ni el tratamiento, ni al abuelo. Este se esconde en la segunda persona, y una isotopía referida al hospital es la que arma la escena.

...El hospital no quedaba cerca y la sesión comenzaba en media hora [...] Suspirando profundamente inflamamos el pecho y entramos. Escogiste el sillón que te pareció más cómodo y dejaste que el enfermero con apariencia de astronauta hiciera su trabajo. Te miré durante las dos horas que duró el proceso. Si cierro hoy los ojos y pienso en ese momento, te vuelvo a ver ahí sentado y hasta puedo sentir el olor de los químicos.

Tampoco se nombra la muerte del abuelo en el siguiente fragmento, se la alude con eufemismos (“el día de la despedida fue como todas las despedidas que son definitivas”), se registra el momento con detalles que condensan sentidos y aluden a lo que no se dice directamente, un modo eficaz de decir lo máximo con lo mínimo (el gesto de respeto al sacarse la gorrita al que nos referimos más arriba).

El dolor y la tensión a veces se cuentan desplazados, como una experiencia que le ocurre a otro. Del mismo modo que la niña que se entera de la enfermedad incurable del abuelo abraza a la madre angustiada, un alumno elige hablar de la muerte de su padre desde la tristeza de la madre:

Mamá llamó a tomar la leche. Odiaba las vainillas, nunca se lo dije. Tenía miedo que si se lo decía se pusiera triste. Mamá andaba preocupada porque mi papá ahora era un ángel que nos miraba desde el cielo. Me divertía partirlas y hundirlas en el tazón, contaba los segundos hasta que caían al fondo [...] Camuflado como buen soldado me desvanecía para deslizarme al tacho, donde tiraba esta pasta de vainillas y volvía a llenar la taza con Nesquik formando islas de chocolate que se ahogaban en el mar de leche.

El fragmento se centra en el juego del niño con las vainillas, un juego que camufla la tristeza sin dejar de aludirla en las palabras con las que se describe la travesura (*hundir, caer al fondo, desvanecía, ahogaban*).

En este caso, el decir indirecto se apoya en el uso de un punto de vista infantil, que le permite al alumno hablar del padre como “un ángel mirándolo desde el cielo”, retomando las palabras de la madre. O como en el fragmento de otra alumna en que no se nombra el cementerio y se lo alude a través de elementos léxicos como “campo grande”, “placas blancas, duras, cuadradas, escritas”, viejitos vestidos de negro.

Alusión y elisión son elementos centrales en “Era el mes de...” en el que otro alumno relata brevemente dos situaciones en las que su abuelo participó, separadas por diez años. Es el lector el que debe reponer el contexto político (vinculado al surgimiento del peronismo y el golpe militar que lo derroca), cifrado en las fechas, los meses y en otros elementos léxicos.

Mi abuelo en 1945 tenía diez años. Estaba jugando a la pelota con unos amigos, cuando una manifestación lo distrajo. Nunca había visto tanta gente marchando junta, con banderas y cantando. Se entusiasmó con lo que vio. Fue detrás de ellos. Era el mes de octubre.

En 1955 mi abuelo tenía veinte años. Estaba en el servicio militar obligatorio. Lo fueron a buscar cuando estaba de franco, comiendo un asado con amigos. Lo llevaron a Campo de Mayo. Cuando llegó, los tanques iban y venían, los aviones sobrevolaban ruidosos. Tendría que haber asistido al primer llamado, pero no lo hizo. Por distraído, estuvo 48 horas detenido.

Al relato de estas dos situaciones le sigue la referencia a una historia contada por su abuelo que condensa una época de enfrentamientos.

Me contó también la historia de dos tenientes que eran amigos de toda la vida. Habían compartido cada año de su formación militar. Hacían los relevos juntos y también los patrullajes. Dormían todas las noches en la misma cama marinera, uno debajo del otro. Así de juntos estuvieron, hasta que uno de ellos mandó a fusilar al otro. Mi abuelo todavía recuerda los apellidos de los dos hombres. Era el mes de septiembre.

El montaje y el corte, la narración desprovista de explicaciones, el juego entre aludir y callar, la condensación trabajan a favor de una economía narrativa de gran eficacia estilística.

La expectativa del final

En la lectura y el análisis de las series autobiográficas también llamó nuestra atención la forma en que los alumnos concluían sus relatos. En algunos casos, observamos que los cierres obturan los textos, es decir, que no hay una intención en despertar la expectativa del lector sino que se prefiere, de alguna forma, homogeneizar el texto. Generalmente, este tipo de cierres se corresponden con inicios canónicos y un desarrollo sin tensiones ni conflictos, sin variaciones en el ritmo.

Sin embargo, en algunos fragmentos es posible identificar finales que provocan cierta ruptura en el relato, ya sea porque no lo clausuran, porque quedan abiertos o bien porque definitivamente apuntan a inaugurar un nuevo sentido no previsto en el relato, es decir, divergen de la línea argumental, como leemos en el siguiente texto, en el que el final se aparta del desarrollo previo, incluso, hasta en el cambio de la persona gramatical. La instantánea se titula “Se hizo tarde”;¹ la autora, radicada en Buenos Aires, narra su visita a la casa materna, en Colombia; la alegría de su madre al verla y los cambios que percibe en ella. Toda esta narración está en primera persona hasta que irrumpe la tercera en el final:

Esta extraña en territorio que asumía ahora desconocido, recorrió la casa con el fin de grabársela antes de la próxima partida. Dio una vuelta más antes de dormir y vio en la esquina una caja de madera que la estaba esperando para ser enterrada en el jardín el fin de semana. La abrazó fuerte. “Sé que volví tarde, pero volví”, le dijo a su padre. Le dio un beso a la caja, lloró y se fue junto a su madre.

Como decíamos antes, el cambio a la tercera persona más la inclusión de un motivo que no está sugerido o “preparado” previamente, hace que este final sea impredecible y altamente potente en cuanto a efecto de lectura. Recién entonces el título cobra sentido. En este final no previsto, otra vez encontramos el relato de un momento doloroso a través de un decir indirecto y un desplazamiento que cuenta la escena como si le ocurriera a otro.

En otros casos, el final viene a “confirmar” de forma contundente cierta línea indicial desplegada en el texto. En el fragmento “Del turista”, una alumna describe un lugar que nunca se nombra: “Aquel campo

¹ Varios alumnos optaron por titular cada fragmento de la serie, además de la serie completa.

verde y extenso, no tan llano, siempre tan prolijo, con árboles [...] donde había uno que otro viejito vestido impecablemente de negro.” Luego, la autora sigue describiendo el lugar: “En ese parque había placas. Placas blancas, duras, cuadradas, escritas. Y en sus comienzos flores, ramos y ramos de flores...”. En el cierre, no se explicita el lugar, que ya fue descrito con variados indicios; sin embargo, sí se establece un contraste entre los niños y los adultos: “Corríamos y poco nos importaba el resto. Mientras, nuestros padres reunidos alrededor de una placa blanca, sin emitir palabra, dejaban salir pequeñas lágrimas de sus ojos”. Esta oposición niños-adultos, que funciona como un “remate”, termina por confirmar que el lugar donde los chicos juegan es un cementerio.

Algunas veces los textos quedan abiertos, inconclusos. Así sucede en el fragmento de otra alumna en el que se describe una casa “grande y muy blanca, tenía mucha luz pero igual era fría”. Es la nueva casa, visitada ahora por los tíos. Hacia el final, se narra una tradición familiar: “Mi tía llevó una caja de caramelos para tirarlos por la casa [...] Abrimos la caja de *palitos de la selva* y empezamos a tirarlos por toda la casa y después a comerlos del piso”. No clausurar el texto contribuye también a que los relatos no resulten monolíticos, homogéneos; de alguna manera, algo queda por decir; el lector puede seguir expectante después de concluida la lectura.

Pensar en finales poco esperados también es un aspecto que suele ser soslayado por los alumnos; más bien la tendencia es la contraria, esto es, cerrar el texto en el sentido de clausurarlo, de no permitir que el lector pueda ir más allá. Una suerte de final que impregna los textos de tono didáctico o moralizador.

Nuevas reflexiones, primeras conclusiones

Se trata de un trabajo nuevo, una experiencia nueva, que en la primera aproximación nos encontró muy ligadas a nuestra consigna inicial, la escritura de una autobiografía. Nuestras primeras preguntas apuntaban a la coherencia, a la posibilidad de configurar una trama, un sentido. Sin embargo, a partir de la relectura y el análisis de las instantáneas producidas por los alumnos, surgieron nuevos interrogantes vinculados a los recursos puestos en juego y la productividad de los modelos.

Pretendíamos que armaran una serie que tuviera alguna articulación. No fue lo que predominó, pero no obstante, muchos de los escritos aun cuando no conformen una serie, comprenden instantáneas que constituyen textos de primer nivel (como los ya analizados), que concentran una historia en sí misma, completa, potente, reverberante, condensada.

En este sentido, se vio mitigada, al menos en alguno de los fragmentos, aquella dificultad en las autobiografías, expuesta más arriba y señalada por Lotito y Pampillo (2002), en relación con un predominio de la enumeración y de la cronología lineal, que no aprovecha los acontecimientos imprevistos.

La consigna misma de solicitar un momento significativo, una escena congelada, ya propone o implica que en cada fragmento haya un principio y un final, es decir que este suponga cierta autonomía, cierta completud. Por su parte, también los recursos que aparecen en los modelos (la segunda persona, el trabajo con lo no dicho, el tiempo demorado, la descripción distanciada, la concentración en el detalle, el inicio *in media res*), a cuyo reconocimiento y utilización contribuyeron las metáforas provenientes del cine y la fotografía, ayudaron a que los alumnos tomaran distancia de su propia vida para re-presentarla y pudieran despegarse de la referencialidad pura, inmediata, para adentrarse en los mecanismos de la ficción.

Por cierto no todos los modelos fueron igualmente productivos; queda pendiente para continuar esta experiencia la búsqueda de nuevos textos que pongan en juego recursos visibles de modo que los alumnos puedan identificarlos y apropiárselos.

Otra tarea a futuro deberá contemplar de qué manera la implementación de estos recursos puede ser transferida a textos de mayor extensión, tal el caso de la autobiografía.

Finalmente, nos proponemos diseñar nuevas consignas que ayuden a que los estudiantes ficcionalicen el material tomado de sus vidas, de modo de constituir relatos donde el yo resulte singularizado.

Bibliografía

- Benjamin, W. (1968). El narrador. Consideraciones sobre la obra de Nicolai Leskov. En *Sobre el programa de la filosofía futura y otros ensayos* (Roberto J. Vernengo, trad.). Caracas: Monte Ávila.
- Brizuela, L. (Comp.) (1993). *Cómo se escribe un cuento*. Buenos Aires: El Ateneo.

- Eco, U. (1987). *Apostillas a El nombre de la rosa* (Ricardo Pochtar, trad.). Buenos Aires: editorial Lumen / Ediciones de la Flor.
- Lotito, L. y Pampillo, G. (2002). Narrativa de ficción: su dimensión epistemológica en la escritura. En *VI Jornadas Nacionales de Investigadores en Comunicación*. "Cultura, Crisis y Resistencia. Reflexiones y modos de intervención desde lo comunicacional". Red Nacional de Investigadores en Comunicación. Escuela de Ciencias de la Información. Universidad Nacional de Córdoba, 17, 18 y 19 de octubre (inédito).
- Molloy, S. (1996). *Acto de presencia. La escritura autobiográfica en Hispanoamérica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- O'Connor, F. (1993). El arte del cuento (Leopoldo Brizuela, trad.). En Brizuela, L. (Comp.) *Cómo se escribe un cuento* (203-211). Buenos Aires: El Ateneo.
- Pampillo, G. (Comp.) (1999). *Permítame contarle una historio*. Buenos Aires: Eudeba.
- Pampillo, G. et al. (2004). *Una araña en el zapato*. Buenos Aires: Libros de la Araucaria.
- Sibilia, P. (2012). *La intimidad como espectáculo*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Ricoeur, P. (1995). *Tiempo y narración*(Manuel Maceiras, trad.). México: Siglo Veintiuno Editores.
-

Fernanda Aren es especialista en Procesos de Lectura y Escritura (Facultad de Filosofía y Letras (Universidad de Buenos Aires). Se desempeña como ayudante regular e investigadora de la Facultad de Ciencias Sociales (UBA) e integra la cátedra de Taller de Expresión Idesde 2001.

Patricia Somoza es licenciada en Letras (Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires). Se desempeña como jefa de trabajos prácticos regular e investigadora de la Facultad de Ciencias Sociales de la UBA. Integra la cátedra de Taller de Expresión I desde 1997.

Teresita Vernino es magister en Análisis del Discurso (Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires). Jefa de trabajos prácticos regular e investigadora de la Facultad de Ciencias Sociales de la UBA. Integra la cátedra de Taller de Expresión I desde 1988.

LA LECTURA Y LA ESCRITURA O LA INTERACCIÓN CON LOS RELATOS PARA COMPRENDER EL MUNDO

Silvia Ester Castro

secastron@hotmail.com

Myriam Mabel Arrabal

mmarrabal@yahoo.com.ar

Ana Irene Atienza

anaireneatienza@gmail.com

Universidad Nacional de San Juan

San Juan - ARGENTINA

Resumen

Convencidas de que la investigación narrativa supone una forma de conocimiento que nos ayuda a interpretar la realidad desde la óptica de la identidad, en este trabajo intentamos mostrar cómo integramos los conceptos de identidad narrativa, lectura y escritura al diseñar el programa de un seminario/taller destinado a alumnos de los últimos años de las carreras de Historia y Letras de la Facultad de Filosofía, Humanidades y Artes de la Universidad Nacional de San Juan. Al igual que en la organización del curso, este trabajo cuenta con una parte teórica, una parte práctica y un análisis de los resultados obtenidos.

El fundamento teórico sobre el que nos apoyamos para tratar la identidad narrativa lo encontramos en la diferencia que propone Ricoeur entre identidad como mismidad e identidad como ipseidad.

Para nuestra parte práctica, seleccionamos un fragmento de un cuento de Martínez Estrada y realizamos los pasos de prelectura, lectura y poslectura. Durante el primer paso, nos preocupamos por la ubicación de esta narrativa en el tiempo y el espacio y el aspecto relacional entre ambos. Durante el segundo paso, leímos el fragmento como lectores “resistentes” y lo analizamos teniendo en cuenta las categorías lingüísticas de Actitud que nos ofrece la Teoría de la Valoración, considerando que los sentimientos, los afectos, lo subjetivo son componentes relevantes a la hora de comprender la realidad. La poslectura fue el momento para la escritura sobre la identidad del protagonista del cuento teniendo en cuenta que la escritura estimula el análisis crítico sobre el propio saber y que hacerlo con conciencia retórica lleva además a desarrollar y a dar consistencia al propio pensamiento (Carlino, 2005).

Palabras clave: identidad narrativa - lectura - escritura

Marco referencial

El objetivo de la propuesta pedagógica fue integrar los conceptos de narrativa, identidad, lectura y escritura en el convencimiento de que la narrativa nos ayuda a interpretar la realidad desde la óptica de la identidad. Reflexionar sobre su sentido es imprescindible para que el individuo comprenda el lugar que ocupa en la sociedad y, desde allí, logre realizar las acciones necesarias para su transformación y la transformación del mundo que lo rodea.

La narrativa es un drama de identidades frente al cual el lector tiene la opción de simpatizar con el texto o bien volverse un lector resistente, lo que implica delimitar su posición ideológica frente al mismo. A su vez, una lectura resistente alcanza su máxima expresión en una escritura crítica ya que esta da lugar a una mayor reflexión y a un análisis más sutil.

El fundamento teórico sobre el que nos apoyamos para tratar la identidad narrativa lo encontramos en Ricoeur y en su diferenciación entre identidad como mismidad e identidad como ipseidad. La identidad como mismidad toma en cuenta un término que procede del latín: *idem*. En este nivel hablamos de idéntico como “sumamente parecido” y por tal razón inmutable a lo largo del tiempo; diríamos entonces que un rasgo que identifica a la identidad-mismidad es su permanencia en el tiempo, su duración. Por otro lado, la identidad como ipseidad procede también de un término latino: *ipse*. Nos referimos a la identidad como ipseidad con el término “propio”, que se opone a “otro/extraño”. En este segundo sentido, la identidad-ipseidad implica afirmaciones sobre el aspecto cambiante de la personalidad.

Debido a esta diferenciación, se puede decir que la identidad-ipseidad se muestra coherente con el concepto de tiempo. La identidad *idem* remite al problema cartesiano de la afirmación del sujeto como algo no cambiante y ya dado. La identidad narrativa es de tipo *ipse* pues no niega en ningún momento el cambio en el tiempo; por el contrario, pone en evidencia su paso en los seres humanos.

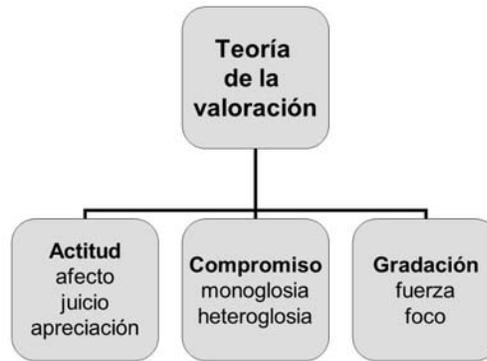
Con respecto a la lectura y a la escritura, seguimos a García Landa (2006) quien examina la naturaleza configurativa del discurso y hace converger varios temas: la relectura, la narración, la identidad y la interacción y también trata de realizar una configuración de estos términos.

Este autor comienza comparando identidad y narración y recuerda que Hume afirma que nuestra noción de identidad personal se constituye mediante nuestras asociaciones de ideas, como un efecto de la memoria. Además, para García Landa, la identidad personal requiere una dimensión reflexiva ya que está vinculada a la auto-observación del sujeto, en su capacidad de reflexión y no mediante la unión espontánea de ideas en la mente.

Las historias sobre nosotros mismos están determinadas por la manera en que otros nos narran, por nuestros lenguajes y por nuestros géneros narrativos tradicionales. Así, la autonarración es una actividad interpretativa ya que el significado de nuestro pasado se reconfigura en el presente -la estructuración narrativa de los recuerdos genera nuestra comprensión del pasado. Este no tiene significado determinado al no poder evitar la historicidad de nuestra mirada y de nuestros intereses. Nuestro discurso sobre la identidad es constitutivo de la identidad en tanto el sentido de una vida puede comprenderse adecuadamente sólo mediante un marco narrativo, un relato.

La narración podría considerarse como una relectura en la cual el autor y el lector interactúan de manera compleja a través de una interacción simbólica entre diversos sujetos textuales: autores y lectores implícitos, narradores y narratarios, personajes. El lector es invitado, a veces mediante una compleja retórica de alocución a narratarios ficticios, a adoptar una identidad propuesta por la narración -a comportarse como el lector implícito. La posición del lector implícito es, pues, el lugar provisional para la instalación del lector en el intercambio discursivo -en tanto que lector, no en tanto que interlocutor plenamente autorizado. Desde el momento en que el lector se convierte en alguien más, en escritor, en crítico, se plantea la elección entre dos alternativas: o bien seguir siendo un lector ideal que simpatiza con el texto, o bien delimitar una actitud fuera de los cálculos del texto, volviéndose un lector resistente. La lectura resistente conlleva delimitar la posición ideológica del lector frente al texto. Este tipo de lectura encuentra su espacio de expresión más propio en la escritura crítica: en realidad en escritura resistente o crítica resistente. La lectura de por sí estimula la participación, la aceptación temporal de los presupuestos del texto (salvo en el caso de textos provocativos u ofensivos). Sólo la escritura tras la relectura invita a las modalidades más sutiles de análisis ideológico y de respuesta crítica razonada.

Por otro lado, para el análisis textual, tomamos categorías de la Teoría de la Valoración (White, 2004). Esta teoría, que se desarrolla a partir de la Lingüística Sistemática Funcional, se ocupa de los recursos lingüísticos por medio de los cuales los escritores/hablantes expresan, negocian y naturalizan determinadas posiciones intersubjetivas y, en última instancia, ideológicas. La Teoría de la Valoración divide estos recursos evaluativos en tres grandes *dominios* semánticos: actitud, compromiso y gradación. Cabe aclarar que en el seminario/taller el análisis lingüístico se centró exclusivamente en el sistema de la Actitud.



La Actitud incluye respuestas emocionales o sistemas de valores culturalmente determinados con respecto a los participantes y a los procesos y se divide, a su vez, en tres subsistemas:

Afecto

El afecto tiene que ver con la respuesta emocional y con la disposición, y se realiza de manera típica a través de procesos mentales de reacción: *esto me agrada; odio el chocolate*; mediante atributivos relacionales de afecto: *estoy triste; soy feliz; está orgullosa de sus logros; teme a las arañas* o mediante la metáfora ideacional, con sustantivos: *su miedo era obvio para todos*.

Los valores de afecto proporcionan uno de los modos posiblemente más obvios en que el hablante puede adoptar una postura o una posición frente a determinado fenómeno -proporcionan los recursos por medio de los cuales el hablante puede indicar el modo en que ese fenómeno lo afectó emocionalmente, o para apreciar el fenómeno en términos afectivos. Pueden ser categorías negativas o positivas: *amor/odio; agradar/irritar; aburrido /intrigado* y cada significado se ubica a lo largo de una escala de fuerza o de intensidad de menor a mayor: *gustar, amar, adorar; estar preocupado, tener miedo, estar aterrizado*.

Estas evaluaciones ponen en juego la solidaridad entre el hablante y su audiencia. Al apreciar los eventos en términos afectivos, el hablante/escritor invita a su audiencia a compartir esa respuesta emocional, o por lo menos a considerar esa respuesta como adecuada y bien motivada, o comprensible. Cuando se acepta esa invitación, entonces, la solidaridad o la simpatía entre hablante y oyente se aumenta. Una vez establecida esta conexión empática, existe la posibilidad de que el oyente esté más receptivo o abierto a los aspectos ideológicos más amplios de la posición del hablante. Cuando la invitación a compartir la respuesta emotiva no es aceptada -cuando el valor afectivo se considera inadecuado, extravagante o disfuncional, entonces probablemente disminuyan la solidaridad o la simpatía y también la posibilidad de lograr acuerdo ideológico.

Juicio

Comprende significados que sirven para evaluar positiva o negativamente el comportamiento humano, en relación con un conjunto de normas institucionalizadas. Así, el juicio está involucrado cuando el hablante evalúa a un participante humano en relación con sus actos o disposiciones. Las normas sociales que se ponen en juego en estas evaluaciones de juicio adoptan la forma de reglas o expectativas sociales. Con el juicio podemos evaluar el comportamiento como *moral o inmoral, legal o ilegal, socialmente aceptable o inaceptable, encomiable o deplorable, normal o anormal*. Los valores pueden ser realizados como

- adverbios: *justamente, medianamente, bellamente, virtuosamente, honestamente, valientemente, infatigablemente, inteligentemente, estúpidamente, excéntricamente*
- atributos y epítetos: *un político corrupto, era deshonesto, no seas cruel, ella es muy indomable, él es infatigable, un acto experto, un comportamiento verdaderamente excéntrico*
- sustantivos: *un tramposo y embustero; un héroe; un genio; un inconformista*
- verbos: *defraudar; pecar; ser lujurioso; acobardarse; triunfar*

Como en el caso del afecto, los juicios de valor tienen valores positivos o negativos: *virtuoso vs inmoral; honesto vs deshonesto; valiente versus cobarde; astuto versus estúpido, tonto; normal versus anormal, raro, estrafalario*.

Al igual que el afecto, los significados de los valores de juicio pueden ubicarse en una escala de fuerza de mayor a menor: *es un buen jugador, es un jugador hábil o diestro, es un jugador brillante*.

En algunos casos, el juicio de valor se expresa explícitamente por medio de determinadas elecciones léxicas: *hábilmente, corruptamente, lenta o perezosamente*. Estas se clasifican como expresiones de juicio inscritas porque la evaluación se inscribe explícitamente en el texto mediante la elección del vocabulario. La descripción se complica, sin embargo, por la posibilidad de que la evaluación del juicio pueda ser evocada de manera más indirecta o pueda estar implícita –en lugar de estar inscrita explícitamente– por medio de lo que pueden llamarse indicios de juicio. Con esos indicios, los juicios de valor son producidos por significados superficialmente neutrales pero que, a pesar de todo, tienen en la cultura la capacidad de provocar respuestas enjuiciatorias (de acuerdo con la posición social/cultural/ideológica del lector). De manera que un comentarista puede inscribir un juicio de valor negativo al acusar al gobierno de *incompetencia* o, alternativamente, puede evocar el mismo valor por medio de un indicio como *el gobierno no ha sentado las bases para un crecimiento de largo plazo*. Por supuesto, no hay nada explícitamente evaluativo en esa observación, pero tiene el potencial de evocar evaluaciones de incompetencia en los lectores que comparten una determinada perspectiva de la economía y el rol del gobierno.

Apreciación

La Apreciación es el sistema por el cual se hacen evaluaciones de productos y procesos e incluye valores estéticos y sociales. Mientras el juicio evalúa los comportamientos humanos, la apreciación evalúa típicamente a los objetos naturales, manufacturas, textos, construcciones más abstractas como los planes y las políticas. Los humanos también pueden ser evaluados por apreciación, en lugar de por juicio, cuando son considerados más como entidades que como participantes: *una mujer hermosa, una figura clave*.

Los valores de apreciación están relacionados con las cualidades compositivas de la entidad: *armoniosa, simétrica, equilibrada, retorcida*; o con la reacción estética con la que se asocia a la entidad en cuestión: *atractiva, llamativa, cautivante, aburrida, monótona, bella, encantadora*.

Como en el caso del afecto y del juicio, los valores de apreciación tienen valores positivos o negativos *armonioso/discordante*, o pueden ubicarse en un continuo de menor a mayor fuerza o intensidad *lindo, bello, exquisito*.

El taller en sí mismo

En el primer encuentro, los participantes reflexionaron sobre las expectativas del curso, la definición de narrativa, la relación entre narrativa e identidad y el significado de lectura crítica. Además, leyeron y comentaron sobre la narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación (Hunter y Egan, 2005), resaltando lo siguiente:

- La narrativa es una capacidad humana fundamental. El papel que desempeña en la educación merece la mayor atención.
- Una narrativa trata de hechos, teorías y sueños desde la perspectiva de la vida de alguien y dentro del contexto de las emociones de alguien.
- La narrativa resulta ser el género básico y esencial para la comprensión de nosotros mismos y de la compleja naturaleza humana.
- El retorno a la narrativa indica que hoy reconsideramos el valor de los relatos, especialmente en el campo de la educación.
- La función de la narrativa consiste en hacer inteligibles nuestras acciones para nosotros mismos y para los otros.

Al finalizar, los participantes elaboraron el siguiente esquema conceptual:

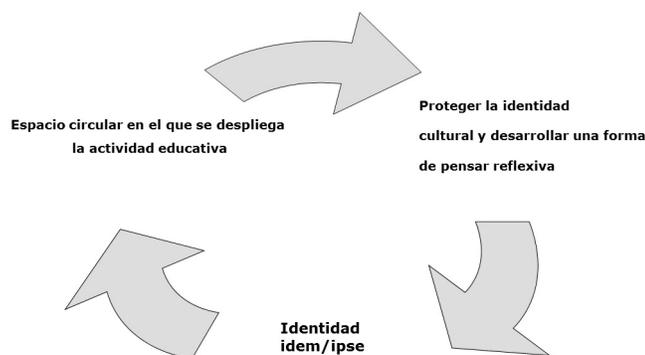


Luego los participantes escribieron sobre el empleado público, sus sentimientos, recuerdos, experiencias propias o ajenas, estereotipos. A continuación, leyeron sus narraciones en búsqueda de similitudes y diferencias respecto de sus opiniones.

En la última parte del encuentro, se presentó la Teoría de la Valoración y se aplicaron los recursos léxico-gramaticales correspondientes al dominio Actitud en el análisis de sus respectivas narraciones.

Como tarea extráulica, se les asignó la lectura del cuento *Sábado de Gloria* de Ezequiel Martínez Estrada.

En el segundo encuentro, los participantes leyeron y comentaron sobre educación e identidad narrativa (Okolova, 2007), concluyendo con la elaboración del siguiente esquema:



A continuación, se hizo referencia a la vida y al contexto sociocultural de Martínez Estrada:

Nació y vivió en pueblo de provincia hasta que su familia debió trasladarse a Buenos Aires. Al período de su niñez lo recordaría con grannostalgia, atribuyéndole el origen de buena parte de lo que le pasó en su vida.

A los veinte años, comenzó a trabajar como funcionario del Correo Central, empleo que conservará durante tres décadas. Como Lugones, ocupó ese cargo de empleado público con el único fin de tener asegurado su sustento. El temor y el masoquismo le hicieron querer ese empleo hasta sentirse dependiente del mismo. Le permitía desarrollar su oficio de escritor en el tiempo restante. "¿Qué será de mí el día que mejuble o disponga de todo el día para pensar con calma y ordenar mis ideas? Acaso me echaré a dormir" -se lo escribe a su íntimo amigo Horacio Quiroga, "el hermano mayor".

Se resumió y comentó el cuento leído:

Sábado de Gloria transcurre en las oficinas de un Ministerio en Buenos Aires y tiene como personaje a la figura de un pobre empleado, Julio Nievas, que encarna en su pobreza espiritual, física y económica las ambiciones y módicos sueños de un gran sector de la clase media baja argentina de aquella época: obtener

una breve licencia en su trabajo y disfrutar con su familia de unas vacaciones en Mar del Plata. Este pretexto anecdótico sirve al narrador para trazar un cuadro realista-fantástico de la Argentina de aquel tiempo y alude al golpe de Estado de 1943, a los comienzos del peronismo, a una ruptura histórica que se traduce en el texto como trasfondo emocional y casi onírico de las vicisitudes del protagonista.

En el tercer encuentro, se leyó y sintetizó sobre diferentes aspectos de la narrativa tales como:

- Los relatos nos permiten considerar lo que somos y sentir la experiencia de «otro» (otra persona, lugar, cultura, tiempo).
- La narrativa se presenta como un método de interpretación para dar sentido a las dificultades y posibilidades de la condición humana.
- Contar historias puede llegar a ser una actividad «redentora, curadora y transformadora».

En la segunda parte de este encuentro, analizamos fragmentos del cuento utilizando nuevamente las categorías de Actitud, tal como se observa en los siguientes ejemplos:

Afecto: ...*Julio sintió orgullo y vergüenza.*

Juicio: ...*de amable que era se convirtió en áspero; de tolerante, en exigente, de cortés, en grosero.*

Apreciación: ...*trámites oficiosos* ...*desgraciado trance*

En el cuarto encuentro, se continuó con el análisis de los fragmentos del cuento y a continuación se leyó y debatió sobre la relación entre narración, identidad, lectura y escritura (García Landa, 2006), destacando estas ideas:

- La identidad es adscripta por el observador.
- Nuestro discurso sobre la identidad es constitutivo de la identidad.
- El sentido de una vida puede comprenderse adecuadamente sólo mediante un marco narrativo, un relato.
- La lectura en sí misma contiene elementos de relectura ya que requiere un momento retrospectivo de revisión y de reconfiguración del pasado.
- La relectura hace resaltar algunos aspectos del texto y otros los amortigua, como en algunas otras formas de duplicación semiológica: en cada caso hay pérdidas y ganancias, y algunas cuestiones llegan a desaparecer definitivamente en la transformación narrativa de un texto a otro.
- Los participantes, mediante el uso del lenguaje, también contribuyen a hacer y a cambiar su contexto.
- En una narración el lector es invitado a adoptar una identidad. La posición del lector implícito es el lugar provisional para la instalación del lector en el intercambio discursivo.
- El lector tiene dos alternativas: o bien seguir siendo un lector ideal que simpatiza con el texto, o bien delimitar una actitud fuera de los cálculos del texto, volviéndose un lector resistente.
- La lectura resistente conlleva delimitar la posición ideológica del lector frente al texto.
- La experiencia de la lectura crítica nos hace recorrer el círculo hermenéutico. Un texto habría de recibir primero una lectura consonante y colaboradora, y su relectura habría de ser la ocasión para una lectura resistente.

El quinto encuentro se dividió en tres partes con sus correspondientes consignas:

Primera parte: Realice una relectura y una reescritura de su primera narrativa: a) ¿de qué manera el leer el cuento modificó su opinión sobre el empleado público? b) después de realizar el curso, ¿qué siente con respecto al empleado público, que dejaría y qué cambiaría de su narración?

Segunda parte: En su reescritura, encuentre ejemplos de actitud: afectos, juicios y apreciaciones, sobre todo reflexionando sobre si su actitud se ha mantenido o se ha atemperado.

Tercera parte: Responda las siguientes preguntas: a) ¿en qué medida cree que el curso le ha brindado herramientas discursivas para interpretar e interactuar significativamente con un texto? b) ¿cómo cree que puede utilizar el poder transformador de la identidad narrativa en sus prácticas educativas? c) realice una breve narrativa sobre su experiencia en este curso: su proceso, actividades, bibliografía.

A continuación presentamos algunas respuestas:

De la primera parte:

- *Debo reconocer que mi primera actitud hacia el empleado público está teñida de una carga negativa porque es muy difícil separar mi opinión del rumor colectivo que circula en el grupo social con el que interactúo cotidianamente.*

- Después de leer el cuento y realizar el curso, mi opinión se desplazó del pensamiento popular del empleado público como aquel sujeto soberbio, maltratador que hace lo justo y necesario a tener una mirada más profunda, considerando su contexto y condiciones laborales, las cuales ayudan a explicar su comportamiento.
- La lectura del cuento me sirvió para modificar algunas ideas, para repensar el lugar del empleado público, absorbido y desbordado por la burocracia...
- A partir de lo leído, de lo reflexionado y lo compartido con los compañeros, puede que haya cambiado un poco mi mirada respecto a su labor; sobre todo teniendo en cuenta el contexto en el que se presenta el cuento "Sábado de Gloria" y la situación actual.

Ejemplos encontrados en la segunda parte:

Afecto: Muchas personas que desconocen el trabajo, el esfuerzo del empleado público, lo critican, se quejan de que ellos protesten...

Juicio:... en estos tiempos, el empleado ha perdido autoridad, ha quedado en el pasado el respeto, hoy son víctimas de violencia...

Apreciación: Actualmente ser empleado público es estar agobiado de trabajo, cumplir con el horario...

Es difícil el rol del empleado público

El empleado público es un trabajador digno

En la tercera parte los participantes se expresaron con respecto a la experiencia de haber participado en este curso:

- Se brindaron herramientas útiles para el análisis de la narrativa, enfatizándose el poder transformador de la misma.
- Se propició una mejor comprensión de los textos mediante la interpretación de las elecciones discursivas del autor.
- Se destacó el rol de la narrativa para despertar una actitud reflexiva y lectura crítica.
- Se redescubrió la narrativa como reflejo de la realidad y «medio de curación»
- Es importante utilizar el poder transformador de la identidad narrativa en las prácticas educativas pues podemos enseñarles al alumno que la narrativa implica muchas cosas: es una herramienta de autorreflexión, comprensión, empatía; es un lente interpretativo; es un medio de inclusión; es una forma de descubrir las voces silenciadas en los textos, historias ignoradas y muchas cosas más que hacen que la narración sea un reflejo de nuestra propia realidad.
- El poder transformador de la identidad narrativa podría utilizarse como herramienta para "crear puentes" entre los conocimientos del alumno y el docente. De igual manera hemos trabajado en este curso, compartiendo la lectura, resignificándola, haciendo puestas en común y construyendo nuestro propio conocimiento ya que "la narración es un instrumento cognitivo que transmite articulaciones sociales de la identidad y nos forma como lectores críticos".
- Nuestra vida es un gran relato construido por medio del lenguaje, instrumento de comunicación que debemos valorar y enriquecer a diario en todas nuestras prácticas educativas y discursivas. Esta fue una gran oportunidad de reflexión sobre nuestra propia práctica de formación como futuros docentes.

Con respecto a la Teoría de la Valoración, los participantes expresaron:

- A partir de esta teoría, podemos hacer una lectura recursiva de los textos. Podemos identificar críticamente aquellos discursos implícitos ya que cada texto es una "máquina perezosa" que debe ser resignificada por cada lector.
- Considero que esta teoría añade información y contenidos significativos para el análisis del discurso que realizamos los alumnos. Es de gran importancia el objetivo de todo texto a la hora de negociar con el otro, escuchar su posición y no querer imponer mi punto de vista ya que los hablantes podemos expresar el mundo que nos rodea a través del lenguaje pero nunca debemos olvidar ese otro con el o los que interactuamos.

En un último encuentro, los participantes recibieron *feedback* con ejemplos de la transformación de actitudes -de más taxativas a más suavizadas- sobre el empleado público al realizar la comparación entre sus dos instancias de escritura.

Las siguientes muestras se citan a modo de ejemplo:

En la primera narración:

Las representaciones que se tienen sobre el empleado público son en general bastante negativas debido a que se lo vincula con la ineficiencia, vagancia, pérdida de tiempo.

La sociedad considera que no se ha ganado su puesto por méritos, sino por favores o relaciones con políticos quienes, a cambio de ello, otorgan puestos y que, como contrapartida, reciben fidelidad absoluta.

En la reescritura:

Al considerar al empleado como *absorbido y desbordado por la burocracia* se percibe un juicio suavizado con respecto al mismo, en un intento de justificar su comportamiento.

En su primera narración:

En general se piensa al empleado público como una persona que está en una oficina, llena de papeles por completar o por cargar en una computadora. Se piensa también que son personas que trabajan poco, es decir, que son beneficiados por todos los feriados y asuetos que existen.

En la reescritura reflexiona:

Seguramente su trabajo se ha complejizado con la incorporación de nuevas tecnologías, lo que lo tiene que haber llevado a realizar cursos y perfeccionarse en ello... A pesar de la situación que nos toque vivir, los empleados públicos son sólo personas que ponen la cara o el cuerpo a diversas vicisitudes que se les presentan y que detrás de ellas, hay una estructura, que es la que los hace ser burocráticos, como uno piensa. Las apreciaciones sobre el empleado público muestran una visión más positiva.

Conclusión

Nuestra intención con este taller fue crear un espacio de reflexión en el convencimiento de que la educación, especialmente la educación universitaria, debe no sólo brindar conocimientos puramente cognitivos. En este nivel educativo, deben crearse lugares que ayuden a otorgar sentido a nuestras vidas, a nuestros actos y a nuestras relaciones (Bruner, 1997). Creemos que a través del ejercicio de la lectura de la bibliografía, la escritura y el análisis de las narraciones, los participantes encontraron y produjeron situaciones y herramientas válidas para interpretar el mundo, al menos un pequeño aspecto de él y tomar posición ante el mismo.

Bibliografía

- García Landa, J. A. (2006). Narración, Identidad, Interacción: Relectura, 183-202. Consultado en [http://www.academia.edu/265840/Narracion Identidad Interaccion Relectura](http://www.academia.edu/265840/Narracion_Identidad_Interaccion_Relectura) el 20 de abril de 2012.
- Hunter, M. y Egan, K. (2005) *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Martin, J. R. y White, P. R. R. (2005). *The Language of Evaluation, Appraisal in English*. New York: Palgrave Macmillan.
- Martínez Estrada, E. (1956) *Sábado de Gloria*. Buenos Aires: Nova.
- Okolova, M. D. (2007) Educación y sentido. Formación de la identidad narrativa, en <http://www.redalyc.org/pdf/802/80290109.pdf>
- Ricoeur, P. (1996) *El sí mismo como otro*. Madrid: Siglo XXI.
- (1999) *Historia y Narratividad*. Barcelona: Paidós.
- White, P. (2004) On line appraisal. <http://www.grammatics.com/appraisal/>

Silvia Castro es magíster en Lingüística Aplicada por la Universidad Nacional de Cuyo. Actualmente se desempeña como profesora titular de Idioma Moderno -Inglés- en el Departamento de Historia y de Idioma Extranjero -Inglés- en el Departamento de Letras de la Universidad Nacional de San Juan, en donde dirige del proyecto de investigación *La narrativa como medio de interpretación de identidades en la comunidad académica. Lecturas y escrituras.*

Myriam Arrabal es magíster en Historia por la Universidad Nacional de San Juan. Actualmente se desempeña como profesora de Estudios Culturales I y II e Historia de la Lengua Inglesa en el Departamento de Lengua y Literatura Inglesa y como investigadora en el Instituto de Historia Regional y Argentina Héctor D. Arias y en el Departamento de Letras de la Facultad de Filosofía, Humanidades y Artes, Universidad Nacional de San Juan.

Ana Irene Atienza es magíster en Lingüística por la Universidad Nacional de San Juan. Actualmente se desempeña como profesora en la Facultad de Filosofía, Humanidades y Artes y de Ingeniería de la Universidad Nacional de San Juan. Sus publicaciones se enfocan en la narrativa, análisis crítico del discurso, lectura y escritura crítica.

LA NARRATIVA ESCRITA COMO DISPOSITIVO DE CONSTRUCCIÓN DE CONOCIMIENTO EN EL TRAYECTO DE LAS PRÁCTICAS DOCENTES DE ITALIANO EN LA FACULTAD DE LENGUAS DE LA UNC

María Inés Milano

mi_milano@hotmail.com

Silvina María Voltarel

silvina_voltarel@hotmail.com

Facultad de Lenguas

Universidad Nacional de Córdoba

Córdoba – ARGENTINA

Resumen

En estos últimos años ha cobrado notoria importancia desde lo teórico la narrativa pedagógica. Nos estamos refiriendo a la escritura como recurso de reflexión acerca de las prácticas de los docentes. Narrar por escrito la propia práctica implica observar desde una perspectiva autocrítica los hechos que acontecen durante el acto de enseñar y poder evaluar los saberes adquiridos. En este sentido, la recuperación de la narración en campo educativoreviste fundamental importancia en el proceso de construcción del conocimiento profesional del practicante. La lectura del contenido de los escritos relativos a las prácticas de enseñanza permitirá interpretar, replantear y reformular, si es necesario, el trabajo realizado en la clase. En otras palabras, modelar la actuación como futuro profesional docente. El propósito de este trabajo es determinar de qué manera se textualizan los procesos metacognitivos en el acto de enseñar. Se pretende, a partir de la estructura de las narraciones escritas por el practicante del profesorado de italiano, indagar acerca de cómo se resuelven obstáculos y conflictos y cuáles son las estrategias que establecen nexos entre referencias teóricas adquiridas y la realidad del aula. En cuanto a la metodología, se trata de un análisis cualitativo de los relatos, que posibilitará establecer sus implicancias en la formación docente. Este trabajo se sustenta en las teorías que otorgan un papel decisivo a la narrativa escrita como dispositivo pedagógico para optimizar la práctica docente y que sostienen autores como Zabalza (2004), Mc Ewan y Egan (1998), Schön (1993), entre otros.

Palabras clave:narraciones escritas - reflexión- construcción de conocimientos

Introducción

Las reflexiones del presente trabajo nacen de la labor llevada a cabo en los últimos años en la cátedra de Observación y práctica I y II de la sección italiano de la Facultad de Lenguas, UNC. Las experiencias de los alumnos del profesorado recogidas en las narraciones -observaciones y diarios- permiten a los docentes de la cátedra seguir de cerca el desarrollo de las reflexiones referidas tanto al estado de ánimo y expectativas del practicante como al modo en que construye sus conocimientos durante las prácticas.

La preocupación por los aspectos relacionados con la inserción en el campo profesional por parte de los estudiantes abrió una línea de estudio en la que se encuadra éste y otros trabajos de investigación, lo que además reforzó el rol de la cátedra como centro de reflexión/investigación continua.

Es evidente que en los últimos tiempos la narrativa como dispositivo para la construcción de conocimientos adquirió un rol preponderante en el desarrollo de las prácticas pedagógicas pre-profesionales. Efectivamente, narrar es un modo de ordenar el conocimiento.

La revalorización de la narrativa en la investigación educativa, como escritura autobiográfica, suele atribuirse al hecho de que en ella están presentes las acciones de los futuros docentes y los conocimientos que logran elaborar en su paso por las aulas. En ese sentido, las observaciones y los diarios de clases constituyen dispositivos útiles si se los emplea de manera consciente, despojados de análisis superfluos y liberadores.

Marco teórico

Para la elaboración del trabajo nos hemos apoyado en los aportes teóricos de Freire (2006), quien afirma que “el saber que indiscutiblemente produce la práctica docente espontánea o casi espontánea, “desarmada”, es un saber ingenuo, un saber hecho de experiencia, al que le falta el rigor metódico que caracteriza a la curiosidad epistemológica del sujeto”. Por eso es fundamental que el pensar acertadamente que supera al ingenuo tiene que ser producido por el mismo aprendiz en comunión con el profesor formador. Con el tiempo hay que posibilitar que, a través de la reflexión sobre la práctica, la curiosidad ingenua se vaya volviendo crítica.

Acerca de la complejidad de las prácticas de los futuros docentes se tuvieron en cuenta las propuestas de Schön (1998) que conciben a la práctica desde una perspectiva constructivista y nos hablan de una nueva forma de entender la articulación entre la teoría y la práctica. Schön plantea los límites de la racionalidad técnica, basada en el concepto de práctica como aplicación de la teoría para dar respuesta a las situaciones conflictivas que surgen en el aula. De este modo, postula la teoría de la racionalidad práctica que implica reflexionar sobre la práctica y a partir de los marcos teóricos adquiridos tomar decisiones para cada caso en particular.

Ahora bien, si se considera necesario desarrollar en el practicante capacidad reflexiva, acerca de lo que observa en las aulas y de las acciones que lleva a cabo en sus prácticas, en las cuales deberá además asumir una actitud autocrítica, resulta indispensable contar con instrumentos capaces de ayudar a lograr los objetivos arriba planteados. Consideramos que tanto las observaciones como los diarios de clases de los estudiantes son dispositivos de gran valor en tanto indicadores de los procesos de aprendizaje de cada practicante. Sanjurjo (2012) define al dispositivo de la siguiente manera:

Entendemos por dispositivo aquellos espacios, mecanismos, engranajes o procesos que facilitan, favorecen o pueden ser utilizados para la concreción de un proyecto o la resolución de problemáticas. Acordamos con el sentido en que lo trabajan Morin (1994), Souto (1993, 1999), Perrenoud (2005), entendiéndolo como un artificio complejo, pensado y/o utilizado para plantear alternativas de acción. Es, a la vez, un revelador de significados, un analizador, un organizador técnico y un provocador de transformaciones, previstas o no (32).

En lo que respecta a las narrativas Mac Ewan y Egan (1998:73 citado en Sanjurjo, 2012) destaca que éstas nos dan la posibilidad de indagar en el interior de las conductas humanas para poder descubrir pensamientos y conocimientos del sujeto narrativo. Por su parte, Caporossi (2012:110 en Sanjurjo 2012) las considera una herramienta fundamental para la práctica porque transponen lo individual -la construcción del conocimiento del practicante- y porque se da en un contexto y en un momento determinado, en otras palabras, la realidad del aula.

Respecto del análisis de las narrativas que se tendrán en cuenta en este estudio -observaciones y diarios de clases- se consultaron estudiosos como Aebli (1995:83 en Sanjurjo: 2012) que sostiene que “observar es un proceso cognitivo. Al practicante le permite recabar informaciones acerca de su futuro espacio profesional y construir conocimiento a partir de una mirada general hasta llegar a una más profunda y minuciosa”. Cabe aclarar que el observador interactúa en todo momento con sus saberes teóricos lo que le permite advertir concepciones metodológicas del coformador, como así también imprevistos y problemas. De esta manera el practicante construye un saber a partir de lo observado y no sobre lo observado. Asimismo, se recogen las opiniones de Zabalza (2004) sobre el impacto del diario como herramienta indispensable para recoger información de las vivencias propias del practicante y de todo lo que acontece

en el aula. Para este autor, el diario favorece el desarrollo del futuro docente si éste al narrar su propia práctica logra objetivar la experiencia y volver sobre ella para analizarla desde una mirada reflexiva. Como destaca Zabalza (2004):

...Escribir sobre sí mismo trae consigo la realización de los procesos a los que antes he hecho alusión: se racionaliza la vivencia al escribirla (lo que tenía una naturaleza emocional o afectiva pasa a tener además, naturaleza cognitiva con lo cual se hace más manejable) y, en caso de desearlo, se facilita la posibilidad de socializar la experiencia compartiéndola con un asesor personal o con el grupo de colegas(21).

Este mismo autor sostiene que “la reflexión es uno de los componentes fundamentales de los diarios de los profesores” (49). Agrega que en los diarios la reflexión se presenta como una *reflexión sobre el objeto narrado* o como *reflexión sobre sí mismo*. En el primer caso los practicantes plasman en sus narraciones las características de las planificaciones y las clases, las actitudes de los alumnos. Suelen especificar la situación de la escuela, las tareas que llevan a cabo los profesores o aspectos objetivos de la marcha de las clases. En el segundo tipo de reflexión el narrador se incluye y se transforma en protagonista de los hechos descritos, con una visión centrada en uno mismo, en la persona que muestra sus emociones, deseos e intenciones. De este modo Zabalza destaca el *componente expresivo* de los diarios.

En el caso de los practicantes de italiano, a medida que pasa el tiempo, ellos se encuentran más involucrados con el rol de profesor que, de mero observador del aula, se transforma en partícipe de la clase. Es evidente el paso de una *reflexión sobre el objeto narrado* a una *reflexión sobre sí mismos*.

Ejemplo de una *reflexión sobre el objeto narrado*:

- *Antes de comenzar con la actividad lúdica explico las reglas y les aclaro que todos podían ganar. La motivación disminuyó al final porque el juego se tornó un poco largo.*

Ejemplo de una *reflexión sobre sí mismo*.

- *Me pareció que algunas de las actividades eran más de lo que los alumnos sabían o sentían que sabían hacer. Pero me sentí dentro de todo bien.*

Caporossi (2012: 135 en Sanjurjo, 2012) define al diario de clases de la siguiente manera: “pasa a ser un dispositivo analizador de las prácticas a partir del cual es posible desocultar, desentramar significados, explorar, indagar, develar para comprender el proceso de construcción del conocimiento profesional docente y mejorar la práctica profesional docente.” Por su parte, Zabalza (2004) “Sirve a los estudiantes en prácticas como recurso para hacerse más conscientes de su experiencia en la escuela” (15).

Consideramos de gran utilidad el aporte de los autores mencionados para articular sus conceptos con el análisis de las narrativas de los futuros docentes de italiano.

Metodología y análisis de datos

Encuadramos metodológicamente el presente trabajo dentro del enfoque cualitativo mediante el cual intentamos comprender las reflexiones de los practicantes y analizar de qué manera construyen conocimiento a lo largo de su formación docente.

El corpus se compone de dichas reflexiones presentes en las narraciones de observaciones y diarios de clases realizados por los alumnos.

Comprendimos que el tipo de fenómenos a estudiar requería un tratamiento que permitiera desentrañar los procesos que desarrollan los practicantes durante las experiencias de práctica. Para ello realizamos una lectura exploratoria del corpus, guiada por la teoría y poniendo la mirada en los procesos reflexivos -algunos recurrentes, otros emergentes-. Sucesivas lecturas nos obligaron a introducir ajustes en las unidades de análisis elaboradas previamente. Fue necesario incorporar otras y modificar algunas. Las unidades de análisis se elaboraron teniendo en cuenta indicadores de metacognición como planificar, monitorear, evaluar.

El primer tipo de narrativa que aborda el residente durante las prácticas es la observación.

Entre las apreciaciones más recurrentes realizadas por los futuros docentes de italiano en sus observaciones encontramos las siguientes:

Planteamiento de un problema y eventual propuesta de solución.

Durante la observación el practicante, que interactúa con sus saberes teóricos, detecta un problema, realiza una reflexión y propone una eventual solución.

- *La maestra presentó una actividad lúdica, que habría sido más organizada si hubiera hecho grupos más pequeños y por lo tanto, más fáciles de controlar y manejar.*
- *La corrección del texto de una alumna resultó larga y tediosa. Algunos estudiantes empezaron a aburrirse, distraerse y hablar en voz baja entre ellos. Pocos seguían la corrección con atención. Yo no lo habría corregido oralmente.*
- *Si bien no he leído el texto, parecía muy difícil, dos o tres veces una alumna repitió que no comprendía...El profesor tendría que haber propuesto un texto más simple.*
- *En un momento la clase resultó caótica porque los alumnos querían conocer el significado de cada término del diálogo y preguntaban todos al mismo tiempo. Se tendría que haber presentado alguna actividad para trabajar con el léxico.*

Detección de desfasaje teoría-práctica.

En este caso el practicante recurre a la teoría para revisar lo observado durante la clase del coformador.

- *Quisiera hacer notar la total falta de desarrollo de la competencia comunicativa durante la clase. Las técnicas y los ejercicios utilizados por la profesora solo estaban destinados al desarrollo de la competencia lingüística.*
- *La profesora no sigue las fases de la unidad didáctica, sigue el orden que presenta el libro.*
- *En lugar de ejercicios manipulativos pensados desde la gramática, para ser resueltos individualmente, yo en esta etapa del desarrollo de la unidad didáctica, habría utilizado técnicas que permitieran dinamizar la clase, como juego de roles. Esta actividad favorecería la participación de los más reticentes.*

Propuesta de modificaciones

Se le solicita al practicante que, luego de haber completado la observación, realice una propuesta alternativa. Esta actividad se considera como una ejercitación que lo prepara para sus futuros planes de clase. No consiste en una crítica al coformador (puede también estar de acuerdo con lo observado) sino en la oportunidad para poner en práctica lo aprendido.

- *En vez de enseñar el léxico relativo a la descripción física a través de listas de palabras, yo habría elegido otras actividades, por ejemplo, el descubrimiento del vocabulario en contexto, en un diálogo o uniendo las palabras a imágenes que ilustraran el tema, etc.*
- *Con respecto al audio presentado, me pareció que fue poco aprovechado. Además de ejercicios de comprensión hubiera hecho actividades como creación de diálogos, introduciendo algunos elementos (con vocabulario de descripción del cuerpo) para lograr un aprendizaje más dinámico.*

Los procesos reflexivos más frecuentes en las narraciones de los diarios de clases de los practicantes, se relacionan con las siguientes categorías:

1. Estado de ánimo.

Uno de los temas de interés de las prácticas es el aspecto emotivo de los practicantes, el manejo de las emociones que están relacionadas con la profesión. Entre los aspectos relevantes se encuentran: el miedo, la inseguridad, los nervios, la frustración, etc. A diferencia de los practicantes de otras asignaturas, el futuro docente de lengua extranjera (en este caso de italiano) afronta un doble desafío: saber desarrollar el contenido de la clase y a la vez demostrar un buen dominio de la lengua extranjera. Por lo tanto, resulta comprensible que quien no posee experiencia en el aula sienta miedo de encontrarse en situaciones imprevisibles que nunca ha experimentado.

- *Antes de entrar al curso estaba muy nerviosa, sobre todo porque sabía que iba a ser observada. Sabía que tenía que tranquilizarme para poder trabajar bien con el grupo y por suerte, fue así. Cuando terminó la clase me sentí contenta porque todo salió como quería, a pesar de mis miedos. Uno era hacer errores de lengua o que los estudiantes me preguntaran algo que no sabía (...)*
- *Tenía miedo de no poder controlar los alumnos.*
- *Al final de la clase me sobró tiempo y me puse nerviosa por lo que no logre resolver el inconveniente.*
- *Me quedé un poco frustrada por eso pero sé que son cosas que pasan y lo voy a tomar como aprendizaje para las próximas clases y unidades.*

2.- Necesidad de ser aceptado por el grupo.

En la primera etapa de observación el futuro docente pasa varias horas observando el trabajo del coformador y sus alumnos. En el momento de enfrentar los desafíos del aula teme ser comparado con el coformador y, por lo tanto, no ser aceptado por el grupo. Frente a la experiencia que posee el docente del curso aparece la inseguridad y el miedo.

- *Es la primera vez que estoy frente a un curso. Nunca di clase. Siento miedo. No obstante, apenas empecé a hablar de juegos y juguetes de la infancia, que era el tema que tenía que desarrollar, sentí que los estudiantes me aceptaban, empezaron a hacer preguntas y a contar sus experiencias. Durante los quince minutos de la microclase habíamos podido trabajar muy bien.*
- *Sentía que no tenía el mismo dinamismo que la docente del curso, y esto no me gustaba, pensaba que mi trabajo era muy distinto del suyo, y un miedo que duró hasta el último día de clases y era justamente que los alumnos se percataran de esto y se aburrieran conmigo.*

3.- Concepción de la formación docente inicial.

Los practicantes reconocen a la práctica, a partir del marco teórico, como un proceso de aprendizaje permanente. Se preparan para cada nuevo desafío, dispuestos a corregir las fallas, a no dramatizar los errores cometidos, ya que no son definitivos.

- *Se trata de percibir los cambios y tomar consciencia de la naturaleza de lo que hacemos: somos estudiantes, somos practicantes, una explicación veloz, un tono bajo de voz, son “detalles” que pueden corregirse, no son absolutos, definitivos...*
- *Enfrentar una nueva planificación significa ponerse a prueba nuevamente, es una nueva batalla. Sin embargo, a diferencia de la primera unidad didáctica, en las sucesivas logré resolver dudas y me sentí más segura en el desarrollo de fases que antes me costaban mucho.*

4.- Comprobación de la teoría en el trabajo del aula.

Dicha comprobación suele corroborarse en muchos diarios de clases. Cuando los practicantes descubren que en sus acciones se manifiestan distintos aspectos didácticos sienten que han hecho un buen trabajo. Sin embargo, ésta es una práctica habitual durante los encuentros de Observación y Práctica con su docente formador (de la cátedra).

- *Me di cuenta que había logrado mi objetivo: disminuir el filtro afectivo. Aquí comprendí lo que habíamos visto en la teoría.*
- *Cuando noté que los alumnos podían inferir las reglas gramaticales sin necesidad que yo les explicara las conjugaciones, sentí que había hecho un buen trabajo.*
- *Pudieron realizar pequeños diálogos sin tener que escribirlos como hacían anteriormente. Les expliqué que si utilizaban las expresiones vistas podían lograrlo.*

5.- Valoración de actividades desplegadas en la práctica.

Aquí entra en juego todo lo concerniente al trabajo en el aula. Se valoran: cómo se administra el tiempo previsto para las distintas actividades, el grado de comprensión de las mismas por parte de los alumnos, su actitud frente a las propuestas de los practicantes, etc.

- *Me alcanzó bien el tiempo, que eso es siempre una preocupación.*
- *Pude dar mi clase correctamente. Me maravillé por el modo en el que se comportaron los alumnos. Participaron, demostraron interés y eso me produjo mucha satisfacción. La experiencia de este día fue muy buena. Realmente me sentí segura de mí misma y que estoy aprendiendo de mis propios errores.*

6.- Reflexiones que explican el sentido de lo actuado.

Este es el momento en el que el aprendiente encuentra significatividad y funcionalidad en sus aprendizajes. El juicio fundamentado e independiente le asegura al practicante el camino a la autonomía, uno de los objetivos de la asignatura Observación y Práctica de la Enseñanza.

- *Participaban activamente excepto algunos que continuaban mirándome sin entender que quería hacer yo. Fueron muy creativos en el momento de hacer el diálogo, pero creo que no fui muy clara cuando expliqué la actividad que tenían que hacer.*
- *Noté un poco de incertidumbre y muchas dudas cuando tuvieron que hacer la actividad de transcodificación. Seguramente porque no me expliqué y no entendieron la consigna. Me di cuenta que muchos de los alumnos que no entendieron la actividad se dirigían a otros compañeros para aclarar las dudas y no a mí.*

- *...cometí un gran error, terminé diez minutos antes la clase. Desarrollé las dos primeras etapas de la Unidad como había previsto y me sobraban diez minutos. En vez de seguir con la planificación de la clase siguiente, dije que ya había terminado. Sabía que era un error, pero me imaginé que calcular el tiempo de las clases es algo muy difícil y que depende de muchas cosas (porque no somos máquinas).*

7.- Necesidad de mostrar que se actúa eficazmente.

En este caso el practicante no se permite cometer errores, considera a la práctica como un examen. A medida que profundiza el proceso de reflexión crítica acerca de lo escrito, adquiere mayor flexibilidad en su autoevaluación y comienzan a desaparecer los miedos e inseguridades típicas de las primeras experiencias.

- *Estaba tan nerviosa que tardé una enormidad para poder hacer arrancar la computadora. Trataba de hablar y la voz me temblaba, miraba a la profesora de la práctica que me trataba de ayudar, y me ponía peor porque entendía la gravedad del asunto. Comencé a sentir que todo se caía.*
- *Volvió mi inseguridad, no obstante todo mi esfuerzo sentí que estaba haciendo todo mal.*

8.- Toma de conciencia de:

- ✓ la complejidad de la práctica.

Los aprendientes toman conciencia de lo que significa llevar a cabo las prácticas mientras desarrollan las primeras clases o unidades. Dado que deben cumplir con las exigencias de otras materias del plan de estudio, no logran administrar bien los tiempos de preparación de clases u ocuparse como quisieran o debieran a esta etapa.

- *Cuando di esta unidad no estaba preparada ni física ni mentalmente. En ese momento estaba haciendo muchas cosas que ocupaban todo mi tiempo y no pude preparar las cosas como debía. El resultado se vio reflejado en las clases y no logré guiar a los alumnos en las actividades, ni lograr en su totalidad los objetivos que me había propuesto. Con esta experiencia me di cuenta que es importante estar verdaderamente comprometida con el trabajo.*
- *Después de terminar la primera unidad elegir los cursos para las otras y armar las unidades de los cursos que elegí me costó bastante. Probablemente haya sido que este mes es cansador y complicado. Una vez que empecé y fue tomando forma todo me quede más tranquila.*

- ✓ la falta de formación de un pensamiento crítico.

A medida que se transitan las prácticas, los aprendientes comprenden de forma crítica la situación de enseñanza, implicándose cognitivamente y afectivamente en la acción. Hay quien encuentra dificultad desde el principio, por ejemplo a la hora de seleccionar el material didáctico para la primera planificación y quien, en cambio, va adquiriendo dicha destreza a medida que transitan las prácticas.

- *La falta (...) de un pensamiento crítico respecto de los elementos y recursos didácticos constituyen el primer obstáculo a superar.*
- *Estoy satisfecha de haber llegado al final de las prácticas. Ahora sí puedo decir que he aprendido a planificar una unidad didáctica. He podido incorporar estrategias que me permiten seleccionar materiales desde una perspectiva crítica, también poder ejecutarlos y saber dónde aplicarlos.*

- ✓ los infaltables imprevistos en el escenario áulico.

Durante las prácticas el aprendiente vive momentos de tensión con la aparición de imprevistos, generalmente técnicos, en los que se manifiesta la intención de resolverlos con acciones alternativas.

- *Tenía todo planeado pero nada funcionó correctamente. Había propuesto un video que en la computadora se veía lento y no se escuchaba. Propuse un audio del mismo video, pero se escuchaba muy bajo, (...) Es fundamental tener muchas alternativas a la principal, el plan b, c, ...*
- *... pude llevar adelante las actividades programadas, excepto las que requerían el uso de filminas dado que en el aula no había proyector.*

9.- Toma de decisiones.

La toma de decisiones implica por parte del practicante, haber comprendido el pensamiento del profesor y la práctica docente, porque las decisiones son un puente entre la intencionalidad, la elección entre opciones y la reacción al entorno.

- *Tuve que elegir entre todo el material que me quedaba porque el tiempo había resultado menor al que me habían dicho al principio. Si bien yo había preparado una serie de actividades para seguir al final no lo respeté, ya que me pareció mejor adaptarme a las necesidades de los alumnos.*

- *Aunque tenía todo el material preparado para la clase de apoyo, al final casi no pude respetarlo porque me pareció mejor adaptarme a las necesidades de los alumnos.*

10.- Resolución de dificultades.

Esta instancia implica un paso más allá de la toma de decisiones, ya que aporta la solución a un problema de esta manera el futuro docente pasa a tener la certeza de haber aprendido.

- *Creo que durante el desarrollo de esta unidad pude sentir que estaba aprendiendo de mis propios errores.*
- *Yo no sé si es porque adquirí algo de experiencia o porque me sentía renovada, pero sentí que podía individualizar bien los distintos momentos de la clase, y que todo me resultaba más claro y sencillo.*
- *Dar clases a adolescentes me pareció un maravilloso desafío, descubrí que no solo pude manejar el grupo sino que había algo (no se qué) que me permitió acercarme a los adolescentes y poder captar su atención.*

11.- Autoevaluación.

El hecho de plasmar las experiencias en el diario de clases le permite al practicante hacer una autoevaluación de su práctica docente. En este contraste con la realidad se confirman o refutan las elecciones llevadas a cabo y además le da la posibilidad de corregir y modelar acciones sobre la marcha o en futuras lecciones.

- *Particularmente mi microclase fue un desastre...*
- *En la primera hora de la unidad didáctica "quemé" la primera parte, fui muy rápido, no supe aprovechar las respuestas para profundizar y salté pasos como preguntar si había o no palabras desconocidas (...).*
- *Empecé a relajarme y me encantó. Me faltaron cinco minutos más que tuve que tomar. Se distendió todo un poco y controlamos el último ejercicio de conectores muy rápido. Hubiera necesitado un poquito más de tiempo.*

12.- El rol revelador de las prácticas en la transición de estudiante a docente.

La escritura autobiográfica pone de manifiesto dos tipos de reflexiones contrapuestas que se plantean en la instancia de las prácticas en relación a la elección de la profesión de enseñar: hay quien reafirma la elección de la carrera y quien constata que la docencia no satisface sus expectativas.

- *... de lo que sí estoy segura es que me gusta dar clases.*
- *... sentí por primera vez que la docencia era para mí.*
- *... las sensaciones que experimentaba en los momentos de silencio, cuando anotaba en la pizarra ciertas palabras y sentía a mis espaldas todas las miradas, eran muy claras. Me preguntaba: ¿qué hago acá?, ¿quién diría que después de tanto tiempo estoy de este lado y no por juego! ¿realmente estoy convencida de esto?*

Conclusión

Del análisis de las narraciones -observaciones y diarios de clases- realizadas por los practicantes de la cátedra de Observación y Práctica de la Enseñanza de la sección italiano podemos inferir que la mera descripción de lo que acontece en el aula sin una mirada crítica impide generar conocimiento acerca de la práctica. Los procesos metacognitivos o reflexivos presentes en las narraciones de nuestros practicantes respecto de las observaciones son: el planteamiento de un problema y eventual propuesta de solución, detección de desfasaje teoría-práctica y propuesta de modificaciones. En cuanto a los diarios de clases, dichos procesos se relacionan con las siguientes categorías: estado de ánimo, necesidad de ser aceptado por el grupo, concepción de la formación docente inicial, comprobación de la teoría en el trabajo del aula, valoración de actividades desplegadas en la práctica, reflexiones que explican el sentido de lo actuado, necesidad de mostrar que se actúa eficazmente, toma de conciencia de la complejidad de la práctica, de los infaltables imprevistos y de la falta de formación de un pensamiento crítico. La lista se completa con la toma de decisiones, la resolución de dificultades, la autoevaluación, y, por último, el rol revelador de las prácticas en la transición de estudiante a docente.

Además, las narraciones favorecen la reflexión sobre el desempeño de los practicantes y la actuación de lo que han hecho otros, como el coformador. Al narrar y al leer lo que se ha observado y vivido se establece una relación con la escritura y la lectura.

Otro fenómeno a destacar es que a medida que los estudiantes-docentes avanzan en el desarrollo de las prácticas se advierte que los registros de los diarios de clase se centran en narraciones con mayor nivel autocrítico lo cual contribuye a la construcción de saberes profesionales.

En síntesis, el ejercicio de la metacognición aplicado a las narraciones de las vivencias en el aula le permite al residente comprender lo que ha textualizado y favorece la construcción del conocimiento profesional.

Bibliografía

- Caporossi, A. (2012). La narrativa como dispositivo para la construcción del conocimiento profesional de las prácticas docentes. En Liliana Sanjurjo (Coord.) *Los dispositivos para la formación en las prácticas profesionales* (107 – 150). Rosario: Homo Sapiens Ediciones.
- Cacciari, G. (1990). *Pedagogia linguistica. Propedeutica all'insegnamento della lingua straniera nelle scuole elementari*. Bologna: Cappelli editore.
- Ciliberti, A. (1994). *Manuale di glottodidattica. Per una cultura dell'insegnamento linguistico*. Firenze: La Nuova Italia Editrice, Scandicci.
- Czerwinsky Domenis, L. y Grassilli, B. (comps.) (2005). *Nuovi contesti della formazione. Pratica professionale e processi riflessivi del tirocinio*. Milano: Franco Angeli.
- Danesi, M. (1998). *Il cervello in aula! Neurolinguistica e didattica delle lingue*. Perugia: Guerra Edizioni
- Diadori, P. y Semplici, S. (comps.). (2009). *Qualità della didattica e tirocinio formativo per l'italiano*. Perugia: Guerra Edizioni.
- Elliott, J. (2000). *El cambio educativo desde la investigación – acción*. Madrid: Ediciones Morata, S. L.
- Freire, P. (2006). *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. México: Siglo XXI Editores, s.a.
- García Madruga, J. A. Elosúa, M. R. Gutiérrez, F. y Luque, J. y L Gárate, M. (2006) *Comprensión lectora y memoria operativa. Aspectos evolutivos e instruccionales*. Buenos Aires: Paidós.
- Larrosa, J. por Ramírez Leyva, E. M. (2013). La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación. Disponible en: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S0187-358X2013000100012&script=sci_arttext.
- Mac Ewan y Egan. (comps.) (1998). *La Narrativa en la Enseñanza, el Aprendizaje y la Investigación*. En Liliana Sanjurjo (Coord.) (2012). *Los dispositivos para la formación en las prácticas profesionales*. Rosario: Homo Sapiens Ediciones.
- Mateos, M. (2001). *Metacognición y educación*. Buenos Aires: Aique Grupo Editor S.A.
- Mezzadri, M. (2003). *I ferri del mestiere. (Auto)formazione per l'insegnante di lingue*. Perugia: Guerra Edizioni.
- (2004). *Il Quadro comune europeo a disposizione della classe. Un percorso verso l'eccellenza*. Perugia: Guerra Edizioni.
- Negri, M., Caspani, A. y Arpini, F. (comps.) (2004). *Formazione iniziale degli insegnanti e tirocinio*. Milano: Franco Angeli.
- Piglia, Ricardo. (2007) *El arte de narrar*. Revista Universum 22 (1), 343-348. Disponible en: http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-23762007000100021&script=sci_arttext. Última consulta: 17/07/2014.
- Pozzo, G. A cura di (1982). *Insegnare la lingua. La comprensione del testo. Comprensione, produzione, riflessione. Ipotesi di ricerca didattica per l'educazione linguistica (media inferiore e biennio)*. Roma: Edizioni Scolastiche Bruno Mondadori.
- Sanjurjo (Coord.) (2009). *La formación práctica de los docentes. Reflexión y acción en el aula*. Rosario: Homo Sapiens Ediciones.
- Sanjurjo, L., Bella de Paz, L., Alfonso, I., Caporossi, A. (2004). *Los Diarios de Clase: La construcción del Conocimiento Profesional*. Disponible en: rapes.unsl.edu.ar/Congresosrealizados/Congresos/IV%20Encuentro%20-%20Oct-2004/eje4/24.htm
- Schön, D. (1998). *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. España: Paidós.
- Zabalza, M. A. (2004). *Diarios de clase. Un instrumento de investigación y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea S. A. De Ediciones

María Inés Milano es profesora, traductora de italiano y magister en Lengua y Cultura Italiana en perspectiva intercultural. Fue docente de Observación y Práctica de la Enseñanza. Se desempeña como profesora titular de Lengua italiana II en la Facultad de Lenguas (UNC). Es autora y coautora de numerosas publicaciones y manuales sobre la enseñanza del italiano LE. Investiga en el ámbito de la didáctica del italiano. Dirige una investigación sobre la competencia intercultural en manuales de italiano LS usados en instituciones de Córdoba.

Silvina María Voltarel es profesora, traductora de italiano y magíster en Lengua y Cultura Italiana en perspectiva intercultural. Se desempeña como regente del Departamento Cultural y como profesora de la cátedra Observación y Práctica de la Enseñanza de la Facultad Lenguas (UNC). Es coautora de publicaciones sobre la enseñanza del italiano LE. Investiga en el ámbito de la didáctica del italiano. Codirige una investigación sobre la competencia intercultural en manuales de italiano LS usados en instituciones de Córdoba.

TEMPOS DE ESCOLA: A LEITURA E A ESCRITA COMO MEDIADORAS NO PROCESSO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Julia Bolssoni Dolwitsch (PPGE/UFSM)

julia_bolsoni@yahoo.com.br

Helenise Sangoi Antunes (PPGE/UFSM)

professora@helenise.com.br

Elizandra Aparecida Nascimento Gelocha (CE/UFSM)

elizandraang@gmail.com

Universidade Federal de Santa Maria

Santa Maria, R. - BRASIL

Resumo

Este artigo foi elaborado a partir da análise das narrativas de vida de uma alfabetizadora rural, participante do Programa de Formação Continuada de Professores dos Anos/Séries Iniciais do Ensino Fundamental – Pró-Letramento no Rio Grande do Sul – Módulo de Alfabetização e Linguagem. A partir da aproximação com a história de vida dessa professora, buscamos, nesse contexto, conhecer suas vivências antes e depois da escola, tendo como foco de análise a leitura e a escrita como mediadoras no processo de forma-se professor. No decorrer da investigação, sentiu-se necessidade de ancorar-se em alguns estudos que contribuíram para pensarmos as narrativas de vida e as aproximações dessas narrativas com vivências sobre a leitura e a escrita antes e durante a escola e refletirmos como essas memórias implicam hoje a construção identitária do professor. Estudos desenvolvidos por: Antunes (2011), Barcellos (2010), Bogdan; Biklen (1994), Bosi (1994), Frade (2003), Kramer (1999), Mallet (2006), Oliveira (2006), Passegi (2006), Souza (2006), Souza (2008), entre outros, estiveram presentes durante o desenvolvimento do trabalho e contribuíram de forma dialógica para que essa pesquisa se constituísse. O estudo desenvolveu-se pela abordagem qualitativa de pesquisa, através do método estudo de caso, com o intuito de nos aproximarmos da história de vida da colaboradora da pesquisa. Dessa forma, em meio a tantos acontecimentos na trajetória do tempo de escola: a superação da saudade, do medo, da insegurança e do novo, a professora foi constituindo suas experiências formativas. As lembranças dos professores e suas vivências como aluna fizeram de uma forma ou de outra, diferença na sua formação profissional.

Palavras-chave: leitura e escrita - lembranças de escola - processos formativos

Introdução

Este artigo foi elaborado a partir da análise das narrativas de vida de uma alfabetizadora rural, participante do Programa de Formação Continuada de Professores dos Anos/Séries Iniciais do Ensino Fundamental – Pró-Letramento no Rio Grande do Sul – Módulo de Alfabetização e Linguagem. O Programa de Formação de Professores - Pró-Letramento é política pública de nível governamental, idealizada pelo Ministério de Educação (MEC) e pela Secretaria de Educação Básica (SEB), conta com o apoio de Universidades parceiras e com adesão dos Estados e Municípios por meio de seus professores, promovendo a formação continuada de professores em alfabetização e linguagem no Brasil. Tem como principal objetivo promover uma cultura de formação continuada desenvolvendo práticas de leitura e escrita entre professores, tornando-os indivíduos reflexivos e autônomos, na busca de subsídios para suas próprias construções metodológicas em ambientes formadores. Conforme o Guia Geral do Programa Pró-Letramento (2010: 1) os objetivos específicos são:

Oferecer suporte à ação pedagógica dos professores dos anos/séries iniciais do ensino fundamental, contribuindo para elevar a qualidade do ensino e da aprendizagem de língua portuguesa e matemática; propor situações que incentivem a reflexão e a construção do conhecimento como processo contínuo de formação docente; desenvolver conhecimentos que possibilitem a compreensão da matemática e da linguagem e de seus processos de ensino e aprendizagem; contribuir para que se desenvolva nas escolas uma cultura de formação continuada; desencadear ações de formação continuada em rede, envolvendo Universidades, Secretarias de Educação e Escolas Públicas dos Sistemas de Ensino.

Através desse trabalho de formação continuada realizado no Estado do Rio Grande do Sul, ao longo de 12 meses, conseguimos unir forças entre a Universidade sede do Programa e seus professores, 94 Municípios do Estado e suas Secretarias Municipais de Educação e a formação de 1.473 professores da educação básica inseridos em escolas municipais de grandes, médias e pequenas cidades do Rio Grande do Sul (Antunes, et al, 2012).

A Universidade Federal de Santa Maria, representada institucionalmente pela Prof^a. Dr^a. Helenise Sangoi Antunes, assumiu a Coordenação Geral do Programa de Formação Continuada – Pró-Letramento - no Rio Grande do Sul – Módulo de Alfabetização e Linguagem. A primeira etapa iniciou no final de 2010 e as outras três foram concluídas até setembro de 2011. Para a realização do curso, contamos com a participação de alguns integrantes do Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Formação Inicial, Continuada e Alfabetização (GEPFICA), que também é coordenado Prof^a. Dr^a. Helenise Sangoi Antunes. O grupo desenvolve projetos na área da alfabetização e do letramento, na formação inicial e continuada de professores, e também investiga as narrativas de vidas docentes. O desenvolvimento do Programa contou ainda com a participação de cinco professoras do Centro de Educação da UFSM que assumiram papéis fundamentais para a organização e desenvolvimento do trabalho.

O Programa, segundo o Guia Geral do Pró-Letramento (2010: 2), é executado com a participação de quatro atores essenciais que são responsáveis pela execução das ações nos Estados: Coordenador Geral; Professor Orientador de Estudos/Tutor; Professor Cursista e Formador de Professor Tutor¹.

A partir da aproximação com a história de vida dessa professora, buscamos, nesse contexto, conhecer suas vivências antes da escola e durante o processo de escolarização, que de uma forma ou de outra, contribuíram para o processo de tornar-se e constituir-se professora ao longo da sua vida e da caminhada docente. Essas lembranças que aguçam a memória e encontram-se vivas na história de muitas professoras, contribuem para a construção identitária do professor.

¹ O Coordenador Geral é um profissional da Secretaria de Educação e sua função é: acompanhar e dinamizar o Programa na instância de seu Município; participar das reuniões e encontros agendados pelo MEC e/ou Universidades; subsidiar as ações dos tutores; garantir condições materiais e institucionais para o desenvolvimento do Programa. O Professor Orientador de Estudos/Tutor precisa estar em efetivo exercício no magistério da rede pública de ensino; ter formação em nível superior, licenciatura em pedagogia/letras/matemática; ter experiência de um ano no magistério; permanecer em exercício durante a realização do Pró-Letramento, mantendo o vínculo com a rede pública de ensino e não possuir vínculo com mais um programa com pagamento de bolsa de estudo tendo por base a Lei 11.273/06. O Professor Cursista deverá estar vinculado ao sistema de ensino e trabalhar em classes dos anos/séries iniciais do ensino fundamental. Cada grupo de 20 a 30 professores reunir-se-á com o tutor, semanalmente ou quinzenalmente, para discutir os textos lidos, retomar as atividades e planejar futuras. O Formador de Professor Tutor deve estar vinculado ao Centro de REDE ou a uma Universidade parceira. O formador de Professor Tutor deve participar da preparação para a formação dos tutores junto a Universidade; organizar os seminários ou encontros com os orientadores/tutores para acompanhamento e avaliação do curso; analisar com os tutores os relatórios das turmas e orientar os encaminhamentos (GUIA GERAL DO PRÓ-LETRAMENTO, 2010).

No decorrer da investigação, sentiu-se necessidade de ancorar-se em alguns estudos que contribuíram para pensarmos as narrativas de vida e as aproximações dessas narrativas com vivências sobre a leitura e a escrita antes e durante a escola e refletirmos como essas memórias implicam hoje a construção identitária do professor. Estudos desenvolvidos por: Antunes (2011), Barcellos (2010), Bogdan; Biklen (1994), Bosi (1994), Frade (2003), Kramer (1999), Mallet (2006), Oliveira (2006), Passegi (2006), Souza (2006), Souza (2008), entre outros, estiveram presentes durante o desenvolvimento do trabalho e contribuíram de forma dialógica para que essa pesquisa se constituísse.

Percursos metodológicos

A investigação foi embasada pela pesquisa qualitativa, pois conforme Bogdan; Biklen (1994) através da pesquisa qualitativa, o pesquisador pode se aprofundar na experiência, nas ações e interlocuções da vida cotidiana, buscando interagir com a subjetividade, com o processo, com as significações das informações, sem quantificá-los.

Nessa perspectiva, a abordagem qualitativa nos abriu espaços para uma investigação flexível e com o intuito de nos aproximarmos cada vez mais das singularidades e das vivências da colaboradora da pesquisa, utilizamo-nos, também, da pesquisa (auto)biográfica, trabalhando com relatos escritos e entrevistas semiestruturadas orais. Souza (2006: 135-136) argumenta que a escrita da narrativa intensifica no sujeito o contato com sua singularidade, torna-se um momento de reflexões e diálogos consigo mesmo, “ao configurar-se como atividade formadora porque remete o sujeito para uma posição de aprendente e questiona suas identidades a partir de diferentes modalidades de registro que realiza sobre suas aprendizagens experienciais”. Essas experiências possibilitam o sujeito na construção, produção e mobilização de novos saberes, saberes específicos e fundamentais que se entrecruzam com questões históricas, sociais e culturais (Tardif, 2002).

Nesse sentido, buscamos aqui uma aproximação com as lembranças antes e depois da escola, lembranças do mundo letrado na infância, dos primeiros contatos com a leitura e escrita, lembranças dos antigos professores, do início da escolaridade, das aulas, das vivências enquanto aluna, que fizeram parte da trajetória de vida da professora Noeli Catharina Daniele.

A partir do relato (auto)biográfico, criou-se a possibilidade de interação entre colaboradora e pesquisadoras, buscando uma aproximação para perceber como se desenvolveu o processo de formação ao longo de uma trajetória escolar.

Na escrita da narrativa, a “arte de lembrar” impulsiona o sujeito a refletir e avaliar a importância das representações sobre sua identidade, sobre as práticas formativas percorridas ao longo da sua trajetória, sobre situações que marcaram escolhas e questionamentos sobre suas aprendizagens (Souza, 2006: 143). No momento da rememoração, o sujeito tem a oportunidade de rever seus passos, de refletir sobre suas ações, e ao evocar lembranças e recordações sobre suas experiências de vida, busca trazer para a narrativa episódios que marcaram escolhas e que fizeram sentido para sua história.

A partir das recordações sobre sua infância a colaboradora da pesquisa traz em suas escritas narrativas, acontecimentos que marcaram de uma forma ou de outra sua escolha profissional.

Nós pegávamos umas tábuas de madeira e carvão, a gente escrevia. E eu sempre queria ser a professora, mesmo que meus irmãos sabiam muito mais que eu, porque eles iam primeiro na escola, eu era a professora. Não importava, nem que eu mandava fazer uns risquinhos, mas eu brigava, a professora era eu. Então desde dali né, eu sempre quis ser professora, desde muito cedo assim (Noeli – Relato Autobiográfico).

Nesse processo de rememoração Noeli nos traz em seu imaginário que o desejo pela profissão começa desde a infância no seu ciclo de vida. Para Noeli o fato dos irmãos mais velhos frequentarem primeiro a escola e estarem em contato mais próximo com uma cultura escolarizada, não a fez desistir do seu sonho, mesmo nas representações através das brincadeiras Noeli relata: “*eu brigava, a professora era eu*” (Noeli – Relato Autobiográfico).

Nesse percurso de narrar-se existe uma relação entre memória e esquecimento, entre aquilo que será dito nas histórias individuais e coletivas do sujeito e aquilo que não será dito. Essa relação marca dimensões formativas entre vivências e lembranças que constituem identidades e subjetividades, potencializando apreensões sobre as práticas formativas de alfabetização. Segundo Souza (2008: 97), “o não-dito vincula-se às recordações e não significa, necessariamente, o esquecimento de um conteúdo ou de uma experiência”. Por isso, o trabalho com a narrativa de formação exige do pesquisador um projeto

investigativo, um olhar cuidadoso e mútuo com o sujeito envolvido. O pesquisador precisa dialogar com a subjetividade de cada sujeito, percebendo nas entrelinhas um olhar, um gesto, um suspiro, que muitas vezes, se calam nas palavras do sujeito “investigado”. Desse modo, nem sempre o não-dito vincula-se ao esquecimento e sim às recordações menos significativas ou que marcaram aspectos negativos na vida do sujeito-narrador.

A identificação pelo próprio sujeito das experiências significativas e formadoras leva-o a interpretar aprendizagens construídas ao longo da vida, buscando uma compreensão sobre si, e remete a narrativa para uma incompletude, exatamente porque a entrada da escrita não tenciona abraçar a totalidade das vivências e aprendizagens formadoras do sujeito, mas sim, aquilo que cada um elegeu como conhecimento de si e como formador na sua vivência pessoal e social. (Souza, 2006: 144).

A partir das pesquisas autobiográficas, amplia-se a possibilidade de aproximação com a memória que se constitui como fonte principal de informações, é através das lembranças que se cria um novo significado para a trajetória. Conforme Bosi (1994: 81),

Uma lembrança é diamante bruto que precisa ser lapidado pelo espírito. Sem o trabalho da reflexão e da localização, seria uma imagem fugida. O sentimento também precisa acompanhá-la para que ela não seja uma repetição do estado antigo, mas uma reaparição.

Dentro dessa análise cabe destacar que a memória não somente se liga à imaginação como fantasia, mas como representação, formação e auto-reflexão. No momento da rememoração, do relato autobiográfico, a alfabetizadora revivi seus passos, repensa suas ações e cria possibilidades para trilhar caminhos que amadureçam seus processos reflexivos em relação a sua prática como docente. A experiência da escrita narrativa torna possível uma nova experiência, a de ler-se a si mesmo, a de conhecer-se criticamente e, nessa atitude, poder reconstruir, repensar e recriar as próprias representações enquanto pessoa e profissional.

Na arquitetura da memória, muitos dos professores que deixaram marcas em nossas vidas foram aqueles que de alguma forma nos tocaram, nos inquietaram, nos machucaram, nos indignaram, a essas lembranças, muitas vezes, não esquecemos e para algumas pessoas não são apenas marcas, são sonhos desestruturados e embrutecidos pelo tempo.

Assim, muito daquilo que vivemos enquanto criança, na nossa infância e no nosso período de escolarização institucionalizada, constituiu-se como processos experienciais, significativos dentro do âmbito da história de vida que, ao ser rememorada, exprime reflexões sobre o que somos hoje e sobre nossas referências de vida (Oliveira, 2006).

Lembranças da Escola: memórias que se encontra vivas...

A partir de uma aproximação com a História de Vida da professora alfabetizadora envolvida na pesquisa busquei, nesse momento, conhecer e relatar suas lembranças de escola que, de uma forma ou de outra, contribuíram na sua formação pessoal e profissional.

Essas lembranças foram narradas por meio de palavras, palavras que evocaram lembranças de lugares, de pessoas, de vivências, de contextos que ainda persistem na memória. Realmente a escola é um lugar de muitas lembranças, nem todas são alegres, nem todas são tristes, algumas estão inquietas na nossa memória e outras já foram apagadas pela “poeira” do tempo que passou.

Conforme Antunes (2005: 26-27), a memória torna-se um elemento importante no processo formativo dos professores, principalmente pelo fato das ações docentes estarem costuradas às lembranças escolares. Essas lembranças trazem consigo uma força que intensifica o ser e o sentir-se professor.

Busquei, dessa forma, uma aproximação com as lembranças vinculadas ao tempo de escolarização: do período de alfabetização, dos antigos professores, dos Anos Iniciais e Finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, que fizeram parte da trajetória de vida da professora.

A professora Noeli Catarina Danieli inicia sua vida escolar no ano de 1968, com 7 anos de idade entrou no 1º ano do Ensino Fundamental. Noeli, ao lembrar o início da sua vida escolar, destaca os momentos que marcaram fortemente essa fase, momentos de muitas expectativas e decepções:

Eu assim ó, de início no primeiro ano da minha escola eu tenho uma lembrança muito triste, né, era uma expectativa muito grande de começar a frequentar a escola e no primeiro ano fui reprovada. E essa professora que foi minha primeira professora, ela veio de Taquari, era uma pessoa super doente, então ela ia pra casa, as vezes ficava uma semana, cinco

dias, sem retornar e ela tava o tempo todo sentada na sala de aula, ela tinha problema de saúde e coisa assim. Me lembro, aquele ano a maioria foi reprovado e eu fui uma delas (Entrevista Narrativa, Noeli Catharina Danieli).

Então eu no primeiro ano da minha escolaridade eu tenho uma lembrança muito triste, sabe, aquilo pra mim foi a gota d'água, eu fui reprovada. Eu lembro que a professora morava lá em casa, porque como eles vinham de fora, eles permaneciam numa família e assim pra mim foi muito triste, porque eu tinha ela dentro de casa, pra mim foi um choque. Eu fui reprovada no primeiro ano, e isso eu guardo sempre, eu lembro todas as lembranças, eu lembro minhas lágrimas, quando eu cheguei em casa eu chorei tanto, tanto (Entrevista narrativa, Noeli Catharina Danieli).

Para a colaboradora Noeli as lembranças do início da escolarização retratam como foi difícil esquecer a sua entrada na escola, primeiramente pelas representações positivas construídas em seu imaginário sobre a escola e depois pela destruição dessas representações pela sua professora. Sua fala marca ainda a experiência da reprovação no primeiro ano do Ensino Fundamental, bem como a lembrança negativa da sua primeira professora. Para Antunes (2010: 36), “A lembrança da primeira professora, para uma alfabetizadora, faz com que muitos elementos significativos do processo de ser e torna-se professor sejam recordados e refletidos”. Estes, portanto, podem prevalecer por toda a vida ou serem ressignificados ao longo da profissão.

A curiosidade de frequentar a escola e as expectativas construídas na infância de Noeli começam a ser preenchidas por discursos dogmáticos e representações autoritárias, principalmente ao recordar-se da sua primeira professora. “O mundo simbólico que a criança construiu a respeito da escola vai gradativamente sendo extinto no seu imaginário” (Antunes, 2011: 58). A escola com balanços e árvores frutíferas vai dando lugar à escola de cimento, as classes pequeninas vão sendo substituídas por enormes cadeiras enfileiradas, o desejo de aprender a ler e a escrever vai sendo substituído por normas rígidas de obediência. A escola, que deveria ser um espaço/tempo de onde se guardassem lembranças felizes e prazerosas, acaba mantendo significações instituídas de práticas autoritárias embasadas no medo (Antunes, 2011). Essas práticas, muitas vezes, acabam limitando a representação positiva sobre a escola construída pelas crianças ao longo da infância.

Ao recordar sobre a sua primeira professora, Noeli traz lembranças tristes, percebia que a professora não se mostrava comprometida com os alunos e com a aprendizagem, resumia-se a uma pessoa doente e com mínimas expectativas de ensinar. O estranhamento com a professora se torna uma experiência negativa pelo fato de viver e conviver com ela no ambiente familiar, pois a mesma permaneceu hospedada em sua casa, na localidade de Arroio Galdino, em função da distância do município sede (Lajeado). A colaboradora compartilhou ao longo da sua narrativa, que antigamente os professores vinham de cidades próximas à comunidade para exercer sua docência, mas em virtude das precárias estradas, precisavam se hospedar na casa dos alunos. As famílias recebiam os professores com muito zelo, eles representavam uma figura importante no convívio familiar.

Na história de vida da colaboradora é possível perceber, as marcas deixadas por sua primeira professora, que foram desde palavras ásperas, até a expressão fechada com que ela convivia com os alunos. Estas marcas a fizeram chorar, e estão guardadas na sua memória através de configurações autoritárias, impositivas e individualistas de se pensar educação.

Quanto ao modo como a primeira professora ensinava, percebe-se uma influência muito forte do método tradicional, um método rígido e nada flexível. Isso fica claro no seguinte trecho da fala da colaboradora:

Ela chegava na sala de aula, eu lembro assim no primeiro dia que eu entrei na sala de aula, ela pegou o giz, foi pro quadro e colocou as vogais todinhas no primeiro dia, sabendo que a gente vinha do interior e não sabia nem pegar um lápis na mão. Ela colocou A, E, I, O, U, com letra cursiva e tu tinha que copiar e ela dizia tudo junto AEIOU. Isso eu lembro como fosse hoje, e por isso a maioria foi reprovado aquele ano e eu fui uma delas (Entrevista Narrativa, Noeli Catharina Danieli).

Ao longo do relato, a colaboradora também dirigiu seu olhar à forma metodológica adotada pela professora, que já no primeiro dia colocou as vogais no quadro, com letra cursiva, sem preocupar-se com o nível de desenvolvimento do aluno e com o contexto que eles estavam inseridos. Por pertencerem ao meio rural, muitas vezes, têm pouco acesso ao mundo letrado, às formas de comunicação, e até mesmo ao novo universo escolar. A letra cursiva, uma forma de escrita com um único traço, esteve presente na vida de Noeli antes mesmo das impressas, “letras de forma”. Nesse processo aligeirado e complexo presente já na infância da colaboradora, a professora tornou invisível parte do desenvolvimento das crianças demonstrando na sua prática a incapacidade de aceitar as diferenças e os limites dos alunos.

Nesse contexto, é relevante pontuar que a cultura escolar além de controlar a aprendizagem dos alunos, também controla a construção de um corpo material por meio da escrita. Atitudes como a postura do aluno quando senta, a maneira de como pega ou não pega o lápis, o tipo de letra usado e o formato da mesma, e o ritmo com que cada criança aprende, são atitudes demarcadas e controladas pela escola. Além disso, a escola reduz às palavras em frases sem sentido, e ao fazer isso, paralisa o imaginário infantil com ideias aprisionadas nas cartilhas e livros didáticos (Kramer, 2000).

Hoje, a partir do lugar que ocupa a colaboradora, é perceptível nas suas palavras, a relevância que representa para um aluno de escola rural, considerar as especificidades, os saberes do lugar e as vivências cotidianas do espaço rural, trazendo-as para as práticas de sala de aula.

Apesar dos reflexos de uma educação tradicional do seu período de alfabetização e de uma experiência negativa ao relembrar sua primeira professora, houve também marcas positivas nesse tempo, ao recordar o segundo professor como aquele que lhe proporcionou muitos ensinamentos e contribuiu para sua caminhada frente às novas experiências de vida.

Este professor era muito exigente, e muito comprometido com a aprendizagem dos alunos (...) nos ensinou muitas coisas desde respeito, valores, compromissos, higiene e nos motivava com atividades prazerosas como músicas, teatros, brincadeiras e leituras. Em três meses eu estava alfabetizada e lendo com muita fluência, tirando as melhores notas da escola (Autobiografia, Noeli Catharina Danieli).

No final do ano como prêmio das notas e do meu empenho, ganhei um livro do professor: era os “Três Porquinhos” e seu enredo era contado através de uma poesia com rimas. Este fora meu primeiro livro; que alegria que satisfação. Foi o melhor presente que ganhei e que marcou minha vida escolar, pois ainda hoje lembro cada detalhe, cada imagem, cada verso, estrofe e rima. Tudo isso permaneceu vivo na minha memória (44 anos depois) e com certeza foi muito significativo para resgatar o ânimo e o gosto pelos estudos (Autobiografia, Noeli Catharina Danieli).

E o prêmio que eu recebi foi um livro, foi um livro de leitura dos Três Porquinhos em forma de uma poesia. Eu lembro ainda hoje todo o enredo da história, das rimas. Porque aquilo me marcou tanto que foi o primeiro livro de leitura que eu tive na minha vida, era meu. Eu lembro que eu dormia com o livro embaixo do travesseiro e de tanto que eu lia eu acabei decorando, eu lia pro meu pai, pra minha mãe, eu lia pro meus amigos, a gente brincava de rádio, porque o rádio era novidade naquela época, então eu brincava e eu lia aquele livro na rádio, eu que era a apresentadora da rádio. Então aquele livro pra mim me marcou a vida toda. E esse professor era muito comprometido com isso, com as leituras, por isso que eu acredito que, eu sempre gostei muito de ler, incentivei sempre meus alunos a leitura graças a esse professor, foi ele que me incentivou e esse presente que ele me deu, esse livro, marcou a minha vida pra sempre. Depois disso eu nunca mais fui reprovada, sempre fui bem na escola. (Entrevista Narrativa, Noeli Catharina Danieli).

A maneira carinhosa de como a colaboradora da pesquisa narra seu segundo professor refere-se ao modo de este ser comprometido e atencioso com a aprendizagem dos alunos, trazendo “atividades prazerosas como músicas, teatros, brincadeiras e leituras”, sendo assim uma realidade bastante diferente da vivenciada com sua primeira professora, que não demonstrava preocupação e afeto pelos alunos. Relata com orgulho que, em pouco tempo, já estava alfabetizada, lendo com muita fluência e tirando as maiores notas da escola. Conforme mencionado anteriormente, a colaboradora ressignificou as frustrações com a primeira professora e encontrou, na continuidade da busca pelo mundo da leitura e da escrita, um incentivo, iniciado nos primeiros contatos com os irmãos mais velhos, para tornar-se mais tarde, professora.

Tal afirmativa é vista também quando ganha o primeiro livro. Noeli narra com muito carinho o primeiro livro que ganhou na sua vida, um livro que marcou sua infância, sua escolaridade, seus processos formativos e os ciclos de vida por que passa ou passou.

Faz 45 anos que eu ganhei esse livro e se eu fecho os olhos hoje eu lembro cada detalhe, cada desenho do livro. No primeiro contato com o livro eu olhei os desenhos, e por ser uma história de porquinhos com árvores da minha realidade, eu fiquei encantada. Ele era bem colorido e os três porquinhos brincavam muito em árvores, e eu sempre brincava em árvores também, era a nossa brincadeira preferida. A árvore era oca e o lobo tinha colocado sabão no tronco, e os porquinhos entravam na árvore e resvalavam. A história era escrita em rima, tipo uma poesia, então eu gostei mais ainda, dei mais atenção por ser escrito em forma de poesia. Eu lembro a árvore, o tronco, o tamanho, as cores, isso quase 50 anos que eu ganhei esse livro, então, marcou muito minha vida. Essa é a marca que ficou do meu primeiro livro, esse era meu, eu conquistei esse livro e essa vitória a gente não esquece nunca mais (Entrevista Narrativa, Noeli Catharina Danieli).

Esse presente que ganhou do seu segundo professor, como prêmio por ser a melhor aluna da escola, trouxe marcas profundas na história da sua vida. Hoje ela lembra os detalhes, as imagens, os versos, as estrofes e as rimas do livro. *“Tudo isso permaneceu vivo na minha memória (45 anos depois) e com certeza foi muito significativo para resgatar o ânimo e o gosto pelos estudos”*. Ritter (2009) salienta a importância, quando se pensa em formar leitores, de lembrar que possuir um livro é passo fundamental nesse processo.

No entanto, no contexto vivenciado por Noeli adquirir um livro de literatura infantil não era muito fácil, principalmente porque os pais precisavam comprar os materiais básicos para o início do ano escolar, e não sobrava dinheiro para investir em livros de literatura.

Os meus pais não tinham condições de comprar livros para nós, pois naquela época eles precisavam comprar: caderno, lápis, borracha. Hoje as crianças do meu Município ganham esse material, o Município fornece tudo. O meu pai e minha mãe podiam apenas comprar o necessário, uma caixinha de lápis de cor, lápis, borracha e caderno. Livros nós não tínhamos (Entrevista Narrativa, Noeli Catharina Danieli).

Conquistar o livro dos Três Porquinhos oferecido pelo professor Mauro foi uma vitória na trajetória escolar da colaboradora. A partir da narrativa da professora Noeli fica evidente o quanto esse livro foi importante na sua vida, trazendo significados e representações inesquecíveis ao longo da sua trajetória.

A leitura do livro literário nos faz diferente, nos possibilita viajar pelos sonhos e fantasias, nos permite escrever de si, dialogar com o livro e não, sobre ele. A literatura infantil instiga o imaginário para a criação, para a busca de novos sentidos e significados fora do livro, assim, “professores que lêem têm muito mais a contar, a dizer” (Barcellos, 2010: 535).

O texto literário não tem uma finalidade pré-estabelecida, não precisa existir em função de algo ou com alguma finalidade, é necessário que ele apenas atribua sentido por aquele que lê. E aquele que o lê dialoga com diferentes áreas do conhecimento, enxerga o mundo com olhos críticos e sensíveis, “amplia a sua capacidade de compreensão e de reflexão sobre aquilo que lê, vê, e escuta” (Barcelos, 2009: 536).

Para Barcelos (2009), o texto literário transita pelo universo íntimo de cada pessoa. Os anseios, os desejos, as incertezas podem estar expressas ou impressas no ato de ler e escrever obras literárias. Essas obras aguçam a curiosidade, os sonhos, o imaginário, inquietam mentes agitadas, despertam sensibilidades, e instigam a (auto)formação. Assim, concordo com o autor quando coloca que um texto literário, seja ele o poema, a narrativa, a obra infantil, pode ser mediador na formação de professores.

É nesse contexto que a leitura da obra literária possibilita professores, pais, alunos, enfim, leitores lerem para além do texto, lerem com olhos curiosos e inquietos. Assim, ao ler vamos além do estudo, vamos além das letras presas no papel, criamos novos caminhos em que “a imaginação é a prova real da criatividade” (Barcelos, 2009).

Para Noeli o livro que ganhou do seu professor foi o mais belo tesouro nas entrelinhas das suas vivências.

Li este livro muitas vezes por dia. Dormia com ele embaixo do travesseiro como se fosse um tesouro. Decorei de tanto ler. Lia para minhas irmãs mais novas, para meus pais, avós, amigos e na rádio onde brincávamos (Autobiografia – Noeli Catharina Danieli).

O fragmento acima me inquieta no sentido de que adquirir um livro na época vivida por Noeli, nas condições descritas pela colaboradora, ao longo do seu relato, e no contexto rural em que vivia não era tão comum. Para ela, o livro que ganhou do seu segundo professor trouxe significados valiosos para a história da sua infância, da sua escolarização e ao longo da sua formação como leitora. A paixão era tamanha que Noeli dava voz ao livro nas interações com as irmãs, com os pais, avós e amigos, sem esquecer-se de contar as histórias na emissora de rádio criada dentro de uma pipa de vinho no porão da sua casa. *“Eu entrava na pipa e era a radialista desenvolvendo a oralidade e também eu cantava músicas. Como a pipa era fechada o som era muito legal, pois emitia eco”* (Autobiografia, Noeli Catarina Daniele).

E assim o seu primeiro livro foi cantando e encantando o contexto vivido por Noeli. “A entonação, o suspense, as pausas, as diferentes vozes para diferentes personagens, a suspensão, tudo busca apenas a atenção total daquele que ouve”. Contar histórias é partilhar carinho e troca, é partilhar com pequenos e adultos, poemas, cantigas, brincadeiras com palavras. Contar histórias é recordar lembranças que estavam guardadas em algum canto da memória (Ritter, 2009: 38).

Junto a essa lembrança no tempo de escolarização percebe-se o quanto significativa foi a entrada desse professor na vida de Noeli, no sentido de resgatar algo que havia perdido em sua primeira experiência de escola: o amor e o gosto pelos estudos.

Dentre as lembranças de escola que Noeli destaca, em especial do professor Mauro, percebe-se que os momentos (bons/ruins, positivos/negativos) contribuíram para sua formação enquanto educadora e para suas práticas enquanto alfabetizadora. Assim, relata: “(...) *incentivei sempre meus alunos a leitura graças a esse professor, foi ele que me incentivou e esse presente que ele me deu, esse livro, marcou a minha vida pra sempre*” (Entrevista Narrativa, Noeli Catharina Danieli). Para Bosi (1994: 47), “a percepção concreta precisa valer-se do passado de que algum modo se conservou; a memória é essa reserva crescente a cada instante e que dispõe da totalidade na nossa experiência adquirida”. Muitas das experiências passadas, como a vivenciada pela professora Noeli, contribuiu de uma forma ou de outra para as ações futuras. O livro que marcou sua vida no passado, hoje se constitui como o principal incentivador nas suas práticas presentes.

Conforme Passeggi (2006), os saberes provenientes das práticas autobiográficas envolvem um campo amplo de aprendizagens, sejam elas positivas ou negativas, possuem um significado relevante para quem as vivenciou. Nesse sentido, a autobiografia surge como um caminho possível para que os professores reflitam sobre suas práticas, destacando aspectos com possibilidades construtivas de autoformação.

Ao relatar sua trajetória até a 8ª série, Noeli retoma sentimentos de alegrias, tristezas, saudades e superações. Naquela época, as escolas atendiam até uma determinada série. Na escola da colaboradora, eram atendidos alunos até a 3ª série. Assim para concluir o restante do ensino fundamental, Noeli precisou sair de casa, conforme escreve na sua autobiografia:

Concluí a 4ª série e como meu pai não tinha mais condições de pagar o transporte tive que com 12 anos sair de casa e ir morar em Vila Sérico, trabalhar de doméstica nos turnos manhã e noite e estudar de tarde, somente pela pensão. À noite e nos finais de semana eu estudava, fazia meus trabalhos de aula e revisava os conteúdos. Lia os livros exigidos pelos professores e alguns escolhidos por mim. Adorava ler os livros de Monteiro Lobato. (Autobiografia, Noeli Catharina Danieli).

Os desafios vivenciados pela professora Noeli até a 8ª série, foram sendo vencidos, a saudade foi sendo abafada pela vontade de estudar e o cansaço superado diante de tantas expectativas. A vontade, mesmo que incipiente, durante os primeiros anos de escola de vencer obstáculos e desafios, prevalece ao longo da história de vida da colaboradora, tornando-a uma professora propositiva e incentivadora dos seus alunos ao longo da carreira.

Após concluir o primeiro grau e com o objetivo de cursar o segundo grau, Noeli, novamente precisou sair de casa, pois queria realizar seu sonho: “*ser professora como o professor Mauro, meu ídolo*”.

Arrumei as malas e rumei a Lajeado. Os primeiros dias foram muitos difíceis, sentia uma solidão infinita e perdida diante de uma realidade totalmente diferente. Lembro que chorava muito, sentia muita saudade de meus familiares e do meu pequeno mundo. Ficava muitos dias até meses sem notícias de minha querida família, pois não tinha telefone nem correios. Também não pude cursar o tão sonhado Magistério por dois motivos: primeiro por ser uma escola particular e ser muito caro, segundo por ser somente um curso diurno (Autobiografia, Noeli Catharina Danieli).

O distanciamento que sentiu da sua família e do seu “pequeno mundo” não fez com que Noeli desistisse dos seus sonhos. Com muitas dificuldades, precisando estudar e trabalhar para se sustentar, ela mostra-se uma mulher determinada, que persiste no sonho desejado.

Nesse momento da sua vida, Noeli traz na sua autobiografia outra lembrança que marcou sua trajetória: os primeiros contatos com a língua inglesa.

Como nesta época, no interior, era comum os professores serem admitidos com 2º grau ou até com 8ª série, me matriculei num colégio estadual e concluí o curso de auxiliar de escritório. Sempre fui muito bem nas aulas, tirando as melhores notas. Mas sofri muito em inglês, pois nunca tive contato com nenhuma palavra em inglês até a 8ª série e não tinha o básico para acompanhar a turma que desde a 5ª série já tinham a disciplina. Minha sorte que a professora era muito legal e compreensiva e procurava me ajudar com trabalhos extras e assim graças a sua dedicação consegui aprovação nos três anos (Autobiografia, Noeli Catharina Danieli).

No fragmento acima, Noeli traz à tona outra lembrança carinhosa dos mestres do passado, a professora de inglês, que “era muito legal e compreensiva” e não media esforços para ajudar os alunos superar suas dificuldades. Foi graças à ajuda desta professora que Noeli conseguiu aprovação nos três anos cursados.

Em meio a tantos acontecimentos na trajetória do tempo de escola, as superações da saudade, do medo, da insegurança e do novo foram fazendo parte da construção das experiências formativas de Noeli. As lembranças dos professores e suas vivências como aluna fizeram de uma forma ou de outra, diferença

na sua atuação prática. As lembranças, sejam elas positivas ou negativas, interferiram de modo reflexivo na prática docente da professora.

A abordagem biográfica possibilita compreender de um modo global e dinâmico as interações que foram acontecendo entre as diversas etapas de uma vida. A história de vida permite captar o modo como cada pessoa se transforma, o modo como cada pessoa vai dando forma e cor a sua própria trajetória de vida (Moita, 2000).

Na arquitetura da memória, muitos dos professores que deixaram marcas em nossas vidas foram aqueles que de alguma forma nos tocaram, nos inquietaram, nos machucaram, nos indignaram, essas lembranças, muitas vezes, não esquecemos e para algumas pessoas não são apenas marcas, são sonhos desestruturados e embrutecidos pelo tempo.

Assim, muito daquilo que vivemos enquanto criança, na nossa infância e no nosso período de escolarização institucionalizada, constituiu-se como processos experienciais significativos dentro do âmbito da história de vida que, ao ser rememorada, exprime reflexões sobre o que somos hoje e sobre nossas referências de vida (Oliveira, 2006).

Referências

- Abrahão, M. H. M. B. (2014). *Anotações teórico-metodológicas do trabalho com fontes visuais e audiovisuais em pesquisas com Histórias de Vida e Memoriais de Formação*. Educação, Santa Maria, UFSM, 39 (1) Disponível em: http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs-2.2.2/index.php/reveducacao/article/viewFile/11341/pdf_1 Acesso em: 20 jan. 2014.
- (2006) As narrativas de si ressignificadas pelo emprego do método autobiográfico. In: Abrahão, M. H.; Souza, E. C. (Orgs.). *Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si*. Porto Alegre: EDIPUCRS.
- (2004a). (Org.). *Identidade e vida de educadores rio-grandenses: narrativas na primeira pessoa (... e em muitas outras)*. Porto Alegre: EDIPUCRS.
- (2004b). (Org.). Pesquisa (auto)biográfica – tempo, memória e narrativas. In: *A aventura (auto)biográfica: teoria e empiria*. Porto Alegre: EDIPUCRS.
- Abrahão, M. H. M. B.; Frison, L. M. B. (2005). Narrativas (auto)biográficas de formação e o entrelaçamento com a autorregulação da aprendizagem. In: Abrahão, M. H. M. B. (Org.). *(Auto)biografia e formação humana*. Porto Alegre: EDIPUCRS, (2010).
- Antunes, H. S. (2005). Imaginário social e formação inicial de professores; tecendo relações entre teorias e práticas educativas. In: Antunes, H. S. (Org.) *Trajatória docente: o encontro da teoria com a prática*. Santa Maria, Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Educação, Departamento de Metodologia do Ensino: Editora Palloti.
- (2007). Relatos autobiográficos: uma possibilidade para refletir sobre as lembranças escolares das alfabetizadoras. In: Antunes, H. S. (Org.). *Dossiê Alfabetização e Letramento*. Educação, Santa Maria, UFSM, 32 (1).
- (2010). Lembranças escolares de professoras alfabetizadoras: possibilidades de reflexão na formação de professores. In: Antunes, H. S.; Barcelos, V. (Orgs.). *Alfabetização, Letramento e Leitura: territórios formativos*. Santa Cruz do Sul: EDUNISC.
- (2011). *Ser aluna, ser professora: uma aproximação das significações sociais instituídas e instituintes construídas ao longo dos ciclos de vida pessoal e profissional*. Santa Maria: Editora da UFSM.
- Antunes, H. S.; Farias, G. F. (2014). A cultura escrita para além do ambiente formal de aprendizagem: interagindo com possibilidades do meio rural e urbano. In: Antunes, H. S.; Farias, G. F. (Orgs.). *Desafios e perspectivas na Educação Rural: fazeres pedagógicos e seus múltiplos olhares*. Curitiba, PR: CRV.
- Barcelos, V. (2009). Literatura, intercultura e formação docente – um entre-lugar a ser visitado. In: Dossiê Imaginário e Educação. *Revista do Centro de Educação*. Santa Maria, UFSM. 34, (3)
- Barcelos, V.; Friedbein, M. (2010). A leitura e a escrita na vida de professoras: do vivido, do aprendido e do ensinado. In: Antunes, H. S.; Barcelos, V. (Orgs.). *Alfabetização, Letramento e Leitura: territórios formativos*. Santa Cruz do Sul: EDUNISC.
- Bosi, E. (1994). *Memória e Sociedade: lembranças dos velhos*. 3. ed. São Paulo: Companhia das Letras.
- Caldart, R. S. (2009). Por uma educação do campo: traços de uma identidade em construção. In: Arroyo, M. G.; Caldart, R. S.; Molina, M. C. (Orgs.). *Por uma Educação do Campo*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Danieli, N. C. (2011). *Relato Autobiográfico*. Impresso.

- Delory-Momberger, C. (2008). *Biografia e educação: figuras do indivíduo-projeto*. Tradução de Maria da Conceição Passégi, João Gomes da Silva Neto, Luis Passégi. – Natal, RN: EDUFERN, São Paulo: Paulus.
- Dias, C. M. S. (2002). *Processo identitário da professora-alfabetizadora: mitos, ritos, espaços e tempos*. Tese (doutorado) Programa de Pós-Graduação em Educação – Porto Alegre: PUCRS.
- Dolwitsch, J. B. (2012). *Pró-Letramento: concepções sobre a leitura e a escrita na visão de uma alfabetizadora rural*. 84 f. Trabalho de Conclusão de Curso. Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria.
- Dominicé, P. (1998). A biografia educativa: instrumento de investigação para a educação de adultos. In: Nóvoa, A. e Finger, M. *O método (auto)biográfico e a formação*. Lisboa: MS/DRHSCFAP.
- Feller, E. L. (2008). *Processos formativos e o ciclo de vida de uma professora alfabetizadora*. Dissertação (Mestrado em Educação)-Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2008.
- Fernandes, B. M. (2011). Educação do Campo de desenvolvimento territorial rural. In: *Revista NERA*. (18), jan-jun.
- (2004). Diretrizes de uma caminhada. In: Arroyo, M. G.; Caldart, R. S.; Molina, M. C. *Por uma educação do campo*. Petrópolis: Vozes.
- (2006). Os Campos da Pesquisa em Educação do Campo: espaços e territórios como categorias essenciais. In: Molina, M. C. *Educação do Campo e Pesquisa: questões para reflexão*. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário.
- Fischer, B.T. D. (2011). (Org.). *Tempos de escola: memórias*. São Leopoldo: Oikos; Brasília: Liber Livro, Volume II.
- Frade, I. C. A. da S. (2003). Alfabetização hoje: onde estão os métodos? In: *Revista Presença Pedagógica*. 9 (50). mar/abr.
- Freire, P. (2011). *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. 51. ed. São Paulo: Cortez.
- Gaskell, G. (2011). Entrevistas individuais e grupais. In: Bauer, M. W.; Gaskell, G. *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Guedes-Pinto, A. L. (2002). *Rememorando trajetórias da professora alfabetizadora: a leitura como prática constitutiva de sua identidade e formação profissional*. Campinas, SP: Mercado de Letras; Fapesp.
- Hernández, F.; Ventura, M. (1998). *A organização do currículo por projetos de trabalho*. Porto Alegre: Artmed.
- Jovchelovitch, S.; Bauer, M. W. (2011). Entrevista Narrativa. In: Bauer, M. W.; Gaskell, G. *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Josso, M.-C. (2004). *Experiências de vida e formação*. São Paulo: Cortez.
- (2006). Os relatos de histórias de vida como desvelamento dos desafios existenciais da formação e do conhecimento: destinos sócio-culturais e projetos de vida programados na invenção de si. In: In: Abrahão, M. H.; Souza, E. C. de (Orgs.). *Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si*. Porto Alegre: EDIPUCRS.
- Kramer, S. (1998). Leitura e escrita de professores. Da prática de pesquisa à prática de formação. *Revista Brasileira de Educação*. (7), 19-41.
- (1993). *Por entre as pedras: arma e sonho na escola*. São Paulo: Ática.
- (2000). Leitura e escrita como experiência – seu papel na formação de sujeitos sociais. *Revista Presença Pedagógica*. 6 (31), jan/fev.
- (2001). *Alfabetização: leitura e escrita*. São Paulo: Ática.
- Larrosa, Jorge Bondía. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. In: *Revista Brasileira de Educação*. jan/fev./mar./abr. n. 19. 2002.
- Maciel, F. I. P. (2008). O PNBE e o Ceale: de como semear leituras. In: Paiva, A.; Soares, M. (orgs.). *Literatura infantil: políticas e concepções*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Minayo, M. C. de S. (2012). O desafio da pesquisa social. In: Deslandes, S. F.; Gomes, R.; Minayo, M. C. de S. *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- (1994). (Org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Moita, M. da C. (2000). Percursos de Formação e de Trans-Formação. In: Nóvoa, A. *Vidas de Professores*. 2. ed. Porto: Porto Editora. (111-140).
- Molina, M. C. (2009). Possibilidades e limites de transformações das escolas do campo: reflexões suscitadas pela Licenciatura em Educação do Campo – UFMG. In: _____. *Educação do Campo: desafios para a formação de professores*. Belo Horizonte: Autêntica Editora.
- Nóvoa, A. (2009a). Prefácio: andamos sempre carregados de história. *Educação & Linguagem*, São Paulo, n. 20, Jul-Dez. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-ims/index.php/EL/issue/view/81>. Acesso em: 20 de Janeiro de 2014.

- (2009b). *Professores: imagens do futuro presente*. Educa: Lisboa, 2009.
- (2000). Os professores e as histórias da sua vida. In: Nóvoa, A. *Vidas de Professores*. 2. ed. Porto: Porto Editora. (p. 11-30).
- Oliveira, V. F. (2006). *Narrativas e Saberes Docentes*. Ijuí: Ed. Ijuí.
- (2014). Pesquisar nas narrativas de vida com Michel Foucault: a noção de cuidado de si na formação docente. In: Antunes, H. S.; Farias, G. F. *Desafios e perspectivas na Educação Rural: fazeres pedagógicos e seus múltiplos olhares*. Curitiba, PR: CRV.
- Passeggi, M. da C. (2006). A formação do formador na abordagem autobiográfica. A experiência dos memoriais de formação. In: Abrahão, M. H.; Souza, E. C. de (Orgs.). *Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si*. Porto Alegre: EDIPUCRS.
- Pineau, G. (1988). A autoformação no decurso da vida: entre a hetero e a ecoformação. In: Nóvoa, A. e Finger, M. *O método (auto)biográfico e a formação*. Lisboa: MS/DRHSCFAP.
- (1999). Experiências de Aprendizagem e História de Vida. In: Carré, P.; Caspar P. *Tratado das Ciências e das Técnicas da Formação*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Pineau, G.; Marie M. (1983). *Produire as vie: autoformation et autobiographie*. Paris: Edilig.
- Riter, C. (2009). *A formação do leitor literário em casa e na escola*. São Paulo: Biruta.
- Rodrigues, C. L. (2009). *Educação no meio rural: um estudo sobre salas multisseriadas*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais.
- Souza, E. C. de. et al. (2012). Abordagem (auto)biográfica e pesquisa: formação, práticas educativas e experiências docentes. In: Souza, E. C.; Bragança, I. F. de S. *Memórias, dimensões sócio-históricas e trajetórias de vida*. Porto Alegre: EDIPUCRS; Natal: EDUFRRN; Salvador: EDUNEB, 308.
- SOUZA, E. C. de. (2014). “A forma da outra beira”: escolas rurais – entre invisibilidades, permanências e perspectivas. In: Antunes, H. S.; Farias, G. F. *Desafios e perspectivas na Educação Rural: fazeres pedagógicos e seus múltiplos olhares*. Curitiba, PR: CRV.
- (2008). Modos de narração e discursos da memória: biografização, experiências e formação. In: *(Auto) Biografia: formação, territórios e saberes*. Natal, RN: EDUFRRN.
- (2006c). *O conhecimento de si: estágio e narrativas de formação de professores*. Rio de Janeiro: DP&A; Salvador, BA: UNEB.
- (2006). Pesquisa narrativa e escrita (auto)biográfica: interfaces metodológicas e formativas. In: Abrahão, M. H.; Souza, E. C. de (Orgs.). *Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si*. Porto Alegre: EDIPUCRS.
- Souza, E. C. de; Pinho, A. S. T. de; Meireles, M. M. de. (2012d). In: *Revista do Centro de Educação*. Santa Maria, UFSM. 37, (2).
- Stephanou, M. (2011). Prefácio – Nem uma coisa, nem outra ou nenhuma. (Re)invenções e reminiscências escolares. In: Fischer, B.T. D. (Org.). *Tempos de escola: memórias*. São Leopoldo: Oikos; Brasília: Liber Livro, Volume II.

Julia Bolssoni Dolwitsch. Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria, Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria, Professora Substituta do Departamento de Metodologia do Ensino da Universidade Federal de Santa Maria (MEN/UFSM).

Helenise Sangoi Antunes. Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Professora Associada III do Departamento de Metodologia do Ensino (MEN/UFSM).

Elizandra Aparecida Nascimento Gelocha. Pedagoga pela Universidade Federal de Santa Maria, Mestranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria.

ESCRITURA DE ITINERARIOS DE LECTURA COMO HERRAMIENTA EPISTÉMICA

Gabriela Fernández

gafernan7@gmail.com

Instituto Normal

Montevideo- URUGUAY

Resumen

Este trabajo tiene como objetivo la descripción del itinerario de lectura como herramienta epistémica.

La propuesta de escribir itinerarios de lectura, cuyos autores fueron los segundos años del Instituto Normal de Montevideo en el año 2013, se enmarca en una concepción socio-constructivista de la enseñanza y del aprendizaje, la cual se representa al docente guiando, apoyando, motivando actividades de lectura y escritura a través de las cuales el estudiante consigue, progresivamente, mayor control y autodeterminación sobre las mismas.

La posibilidad de construir sus itinerarios permitió potenciar el interés por la lectura al permitir a los autores personalizar los trayectos que elaboraban dándoles la posibilidad de contar su historia. Al mismo tiempo, por el hecho de que el docente participara con sugerencias, comentarios, diálogos sobre el tema de lectura (una novela elegida por ellos) del cual daban cuenta en sus itinerarios, le permitía conocer el proceso seguido por cada estudiante: sus cambios, marchas y contramarchas. Por lo tanto, el itinerario funcionó como herramienta epistémica y los textos resultantes con los itinerarios brindaron una oportunidad de estudio sobre este proceso.

Palabras clave: itinerario de lectura - escritura como herramienta epistémica - estudiantes magisteriales

Introducción

“El texto, el texto solo”, nos dicen, pero el texto solo es algo que no existe: en esa novela, en ese relato, en ese poema que estoy leyendo hay, de manera inmediata, un suplemento de sentido del que ni el diccionario ni la gramática pueden dar cuenta. Lo que he tratado de dibujar, al escribir mi lectura de Sarrasine, de Balzac, es justamente el espacio de este suplemento.

R. Barthes, *El susurro del lenguaje*

Las palabras de Barthes apuntan al valor de la lectura como acción sobre el texto a partir del cual el lector “escribe” otra obra, que en principio es “interior”. Pero cuando ese texto interior pasa a ser lectura que se escribe, como él propone, se ponen al descubierto las reglas de un juego aprendido: reglas, por ejemplo, sobre cómo se lee una novela; aunque también, y al mismo tiempo, al imponerle una “postura al texto” el lector ejerce cierta libertad explorando nuevas asociaciones y sentidos.

Cuando estas posibilidades que brinda la obra literaria no resultan evidentes, como ocurrió con los estudiantes que finalmente escribieron los itinerarios, se le presenta al docente de Lengua, como en mi caso, una situación que lo desafía a buscar formas de activar el interés por las actividades de lectura y escritura. Por esta razón les propuse a los grupos de segundo año magisterial, al inicio del año, la puesta en marcha de un proyecto en cuya elaboración debían leer para escribir.

El trabajo por proyectos pareció ser la modalidad más adecuada al ponerse en evidencia, en los primeros textos producidos, que sus autores no percibían la importancia de ser lectores y escritores asiduos, aun pensando en la profesión que habían elegido.

Entonces, el objetivo mediato del proyecto era lograr que luego de leer una novela elegida por alguna razón personal pudieran escribir un artículo que diera cuenta de un trabajo centrado en el estudio de un aspecto de la misma, por ejemplo, centrado en el tiempo narrativo.

Todo proyecto supone etapas. La primera de esas etapas en este proyecto estuvo constituida por la escritura de itinerarios de lectura en los cuales los autores dejaban al descubierto asociaciones no previstas que había despertado en ellos la obra, iluminando, del texto y de sí mismos, zonas hasta el momento desconocidas.

Descripción de la estrategia y explicitación de su marco teórico

Cuando propuse a los estudiantes trazar el recorrido de “su lectura” tomé en cuenta distintos aspectos que se conjugan en la noción de itinerario. En principio tomé como punto de partida su significado más común: la descripción del camino que se recorre en un viaje.

Se recuerda que la palabra proviene del latín: “*Itinerarius, iter, itineris*” (RAE, 1992: 1193) y significa camino, dirección; además, la descripción del camino, dando cuenta de los momentos o etapas más significativas para el caminante. Por esto, decimos que un “itinerario de lectura” se asemeja, en cuanto al género, a un diario de viaje porque, el lector-escritor, “caminante”, se detiene en el viaje para describir o analizar, desde un punto de vista personal, momentos significativos de su viaje.

En función de estas líneas realizamos acuerdos previos con los autores sobre qué condiciones debería presentar el texto al que llamamos “itinerario de lectura”.

¿A quién iba a ser dirigido ese texto? A otro potencial lector que pudiera necesitar una orientación; por eso importaba el sentido de guía que un lector, que tuvo la oportunidad de hacer el camino, ofrecía a otro viajero para que su trayecto le resultara más fructífero, atractivo y que saliera beneficiado con la información que se le brindaba.

Hablamos en el grupo, entonces, sobre la necesidad de imaginar un receptor: por ejemplo, un compañero/a de clase al que buscarían entusiasmar contando y describiendo su historia sobre cómo habían elegido la lectura de esa novela y las vicisitudes del “viaje” al ir leyéndola.

Todo viaje, como ya se ha dicho, implica etapas, hitos, en los que el viajero se detiene, a veces por obligación o también por gusto, para contemplar, observar, reflexionar sobre alguna de sus vivencias. El itinerario de lectura, por ser un viaje, implicaría etapas que acordamos debían ser descritas, por ejemplo: la etapa de encuentro de la novela, el proceso de elección de la misma, la búsqueda por lugares previsible como bibliotecas, pero también por otros no tan obvios como desvanes, armarios nunca antes ordenados o sitios azarosos.

Muchas veces ocurre que un viajero que no conoce el recorrido, antes de realizarlo, busca información, pregunta a personas expertas y recaba datos que enriquecerán sus experiencias en el viaje. Del mismo modo, se pidió a los participantes en el proyecto que dejaran registrado en su itinerario las veces que habían buscado información sobre la novela, el autor, la época, el género, etc.

Como todo viaje, el itinerario tiene un punto de partida y otro de llegada, acordamos que el punto de partida sería el momento de búsqueda de la obra para leer y el de llegada el del momento posterior a cerrar el libro.

Uno de los propósitos que tuvo el trabajo y que se explicitó en el grupo fue lograr un involucramiento progresivo con la tarea, al hacerla ver con la jerarquía de un trabajo personal de encuentro con la lectura y con aspectos de sí, que habían olvidado o descuidado.

En ese sentido, José Pedro Díaz (1991) se refiere a lo que significa “perder el tiempo” en la lectura de novelas:

Empieza así, o así empieza a generalizarse, si se quiere ser más prudente, un nuevo modo de existencia y un nuevo modo de relación. El horizonte físico real ya no es único; hay ahora un horizonte nuevo que está constituido por ese rico mundo que rumorea en los anaqueles en los que empiezan a amontonarse los libros. Así, no solo convivimos ya con lo que vemos y palpamos, sino también con el mundo inmaterial que reposa vivo, en el papel.

El *tiempo perdido* de la lectura que de este modo aparece, es un tiempo silencioso pero vivo, actuante, que nutre con otra forma de experiencia nuestra vida y que nos determina tan poderosamente como la otra.

Y es además el tiempo de la inocente conquista de nuestra propia interioridad (Díaz, 1991:115).
(La cursiva es de José Pedro Díaz).

Otro de los propósitos fue conseguir un texto que testimoniara aspectos del proceso de lectura, seguido por cada estudiante, a fin de obtener como docente un conocimiento mayor del mismo. Es por esto que considero la escritura de itinerarios una herramienta epistémica y, al elaborarla, tuve en cuenta diferentes aportes teóricos.

Uno de estos aportes teóricos en que se basó la propuesta es el concepto de “acción mediada”, como la llama Wersch (1999), en el marco de una Psicología que retoma y renueva la teoría de Vigotsky. Wersch representa, por medio de este concepto, su idea de que las acciones humanas están configuradas por el uso de las herramientas culturales, las cuales son recursos que posibilitan la resolución de problemas.

La mencionada línea teórica insiste en la relación entre el uso de herramientas culturales y el desarrollo cognitivo:

Las capacidades, inteligencia y habilidades no son meras cualidades del individuo aislado, sino que implican la relación entre los sistemas mentales y recursos instrumentales, sociales. Casi todas las formas de cognición humana exigen el uso productivo e imaginativo de alguna tecnología. (Torres, 2009:5).

Un mediador cultural fundamental es el lenguaje, herramienta semiótica, que permite el desarrollo de las funciones mentales superiores, en la medida en hay intercambio social.

Desde la perspectiva de Wertsch (1999) el estudio sociocultural debe atender a la relación entre la acción humana y “los contextos culturales, institucionales e históricos en los que esta acción tiene lugar” (8).

De ahí que la escritura de itinerarios de lectura, en el contexto de la clase, implicó poner en funcionamiento esa modalidad del lenguaje: la escritura como mediador semiótico, “tecnología de la palabra” como la llama Ong (1992); además de otros constructos culturales. Uno de estos fue el género “itinerario”, que condicionó al escritor a aceptar sus restricciones y apropiarse de sus posibilidades comunicativas para hacer conocer, en esa situación, los percances de su “viaje de lectura”.

La escritura del itinerario como herramienta epistémica: proceso de puesta en práctica

Al comienzo del año, con estudiantes de segundo año Magisterial en la asignatura Lengua II, centramos el diálogo en interrogantes que apuntaban al papel que jugaban la lectura y la escritura en sus vidas y en la importancia que les daban, por la profesión que habían elegido. En ese diálogo pudieron constatar un hecho: lo poco que leían, fuera de los textos de estudio, o de aquellos para resolver problemas prácticos de comunicación: cuestionarios, reglamentos, formularios etc. También reconocieron lo poco que escribían, que no fuera “trabajos para cumplir con los requisitos de una asignatura”, resúmenes sobre un tema, apuntes etc.

Frente a esta situación, como docente de una asignatura cuyo programa está centrado en los procesos de lectura y escritura, propuse al grupo una serie de actividades que los conectaran con textos, sobre todo, ensayos o artículos sobre el tema, que mostraran la importancia de ambas actividades para un docente.

Uno de estos materiales, “Cartas a quien pretende enseñar” de Freire (2008), los movilizó por ser de un pedagogo, cuyas ideas son generalmente fuente de discusión en las Ciencias de la Educación. Se vieron interpelados por el autor por sus afirmaciones sobre la enseñanza y la relación necesaria con el estudio y más, con aclaraciones que realiza “el acto de estudiar siempre implica el de leer” (7).

Luego de esas primeras discusiones, a partir de artículos que planteaban, o bien aspectos teóricos sobre el tema, o argumentos a favor sobre la importancia de lectura y la escritura, el “terreno” estaba preparado para recibir una propuesta de trabajo que implicaba desafíos.

En ese contexto, propuse en clase un proyecto cuya última etapa era la elaboración de un artículo sobre una novela que podían elegir para leer.

Pero, como en los grupos surgieron dudas sobre la elección de qué novela leer y como se vio que este proceso podía llevar un tiempo de búsqueda y selección del cual no tendríamos datos más tarde, vimos la posibilidad de escribir sobre todo lo que preveíamos iría ocurriendo en ese camino.

La información registrada sería de inestimable valor para jerarquizar la indagación que revitalizaría su vínculo con los caminos abandonados de la lectura.

Poner en palabras el recorrido seguido hasta la consecución del fin propuesto, podía servir de ayuda para entusiasmar y contar a otros la experiencia renovadora, y también atesorar para sí mismos, el logro de haber leído.

Por esto propuse escribir los recorridos o “itinerarios”, desde la búsqueda hasta la lectura de la novela. Los textos escritos de los itinerarios me darían una posibilidad de investigar el proceso seguido por cada persona del grupo.

Para concretar la escritura del itinerario de lectura elaboramos con los futuros autores preguntas que sirvieran de guía para la etapa de búsqueda y selección de la obra. Las preguntas- guía fueron: ¿Qué leer? ¿Por qué leer esa obra? ¿Por qué leer la obra elegida en Magisterio?

Estas preguntas estuvieron acompañadas de discusión para lograr un acuerdo sobre los criterios de selección de las obras: debían significar un desafío por sus características estéticas y éticas.

Transcurrido un tiempo en que cada estudiante pensó sobre su opción, la novela fue el género preferido para realizar el trabajo.

Luego de comenzada la lectura de la novela, iban surgiendo dudas en los lectores, que discutíamos en clase, por ejemplo: cómo conseguir más información sobre el autor/a de la novela, su contexto histórico, género, léxico, etc. Además poníamos en consideración el uso de diferentes fuentes de información (electrónicas o en papel) y con qué criterios establecer su validez.

Podía ocurrir también que algún estudiante, luego de comenzada la lectura de la novela que había elegido, no quisiera seguir leyéndola porque no le había interesado. Entonces en clase discutíamos sobre otras opciones o sugerencias en las que todo el que quería, participaba. En alguna ocasión, la solución del obstáculo se resolvía entre los mismos estudiantes por un intercambio de obras entre ellos.

Finalmente, los textos escritos con los itinerarios constituyeron un corpus sobre el cual realizamos el estudio. Este material textual interesó porque en él pudo verse representado el proceso de lectura seguido. El estudio de los textos producidos tuvo el sentido de despejar interrogantes sobre las etapas que el lector-escritor selecciona en su itinerario, cómo las jerarquiza y si las jerarquiza, por qué, qué cambios o no, manifiesta en su vínculo con la lectura de la novela.

Funciones del itinerario como herramienta epistémica

En un comienzo, pensamos en esta herramienta para motivar los procesos de lectura y escritura, porque la entendimos como una vía para que el estudiante pudiera imprimir su visión personal del trayecto a medida que lo construía recuperando momentos significativos que pudieran ser revividos o releídos en intimidad.

Además, el dejar registradas sus vivencias le permitiría compartirlo con sus compañeros, si así lo quisiera, como hace un viajero cuando revive anécdotas de su aventura.

Visto de esta forma, el itinerario podía prestarse para que su autor escribiera su “viaje” de lectura, que cobraría relevancia ante sus ojos. Podía dar cuenta de las vicisitudes que enfrentó, y de los nuevos vínculos que, podía suponerse, establecería al leer.

Sin embargo, la estrategia no solo fue pensada para fomentar el gusto por la lectura de obras literarias sino que fue elaborada como herramienta epistémica: un “artefacto” pensado para obtener conocimiento.

Entendemos que aportó conocimiento que amplió el panorama de información sobre los procesos experimentados por los autores. Permitió indagar sobre los procedimientos empleados por los lectores-escritores para resolver problemas, por ejemplo: dificultades de comprensión del léxico, contexto histórico del autor y la obra, mecanismos narratológicos del novelista, etc. Se suma a lo anterior el aporte de información sobre desarrollo de procesos creativos al adaptar sus historias al género “itinerario”.

En consideración de lo anterior pensamos que las funciones más importantes del itinerario como herramienta epistémica son: la de motivación, la de monitoreo del proceso de lectura, la del uso adecuado del género, la de registro de búsqueda de fuentes de información.

Los fragmentos de los textos que aparecen a continuación pueden ejemplificar estas funciones principales del itinerario:

Función de motivación de los procesos de lectura y escritura

Al lector, la herramienta le dio la excusa para contar su historia tejiéndola con la historia novelesca. Para conseguir esa combinación tuvo que activar sus recuerdos, recrear tiempos y espacios en que él era el protagonista. Por otra parte, como el texto creado podía ser compartido en el grupo, el escritor debía esmerarse en su factura lo cual incentivó su preocupación por la forma y el contenido del texto elaborado, que no era un simple pretexto para dar cuenta de su trabajo de lectura, sino que el autor buscaba darle un sesgo artístico.

Los textos, a continuación, ejemplifican esta función:

Texto 1

En particular, no dedico mi tiempo libre a leer un libro, lo que hago habitualmente si me regalan uno es leer el título, revisar sus páginas y guardarlo cual tesoro en un estante donde el polvo lo hace su presa.

En este caso la elección de la novela ocurrió cuando me paré frente a la biblioteca de mi habitación y comencé a resolver entre los estantes. Había varias para seleccionar pero una en particular me llamó más la atención ya que el título coincidía con una etapa de mi vida a la cual también debía darle el “último adiós”.

La lectura comenzó en una noche lluviosa, unas horas antes de ir a dormir decidí recostarme en mi cama y con una pequeña luz que únicamente alumbraba las páginas del libro emprendí viaje para meterme dentro de él. Se volvió costumbre, a partir de ese día, leer un capítulo antes de dormir, a veces más de uno porque era imposible no continuar leyendo. El ómnibus también fue el lugar de lectura, en esos viajes largos de regreso a casa algunas páginas iban quedando atrás.

Texto 2

Primero elegí la novela. Hacía tiempo una amiga me recomendaba “El hombre ilustrado” de Bradbury y tenía muchas ganas de leerlo pero no tenía dinero para comprarlo, así que busqué en internet y lo único que pude descargar de ese autor fue “Crónicas marcianas”. Todavía no había empezado a leer cuando se propuso la lectura de un libro para Lengua. Se dijeron varios títulos y uno de ellos fue el que yo tenía en mi computadora, así que me decidí a comenzar su lectura. Claro, que leer en formato papel es más cómodo, así que siguiendo la sugerencia de la profesora, compré el libro “Crónicas marcianas”, con prólogo de Borges.

Comienza la lectura. Un momento que disfruté mucho. La novela es sumamente interesante y da lugar a la reflexión. Esta instancia duró aproximadamente dos semanas porque me propuse leer el libro de a poco y lentamente para pensarlo mejor.

Función de monitoreo del proceso de lectura

Otra de las funciones de la herramienta: “escritura de itinerarios” fue la posibilidad de tener un registro del proceso de lectura que el estudiante iba experimentando y por esto ofició como mecanismo de monitoreo en toda esta instancia. El comentario, en clase, de la experiencia permitía una oportuna intervención del docente para reconducir el trabajo, si este se veía obstaculizado. En algún caso, algunos lectores registraron el tener que consultar a la docente cuando la obra que habían elegido no colmaba sus expectativas y tenían que cambiar de rumbo.

El registro de los cambios o modificaciones en el itinerario podían ofrecer una idea sobre el proceso de lectura del estudiante: sus inicios, sus avances y sus contramarchas, desde la visión subjetiva de su autor.

En este sentido, algunos textos como el que sigue a continuación dan cuenta de la función de registro del proceso:

Texto 3

En busca de una novela adecuada para leer, en reiteradas ocasiones debí replantearme la elección de la misma porque dadas las sugerencias de la docente, las novelas que elegía obedecían a un tipo de género literario (novelas mayormente infantiles), dado que era un inconveniente por sugerencia de la profesora me recomendó en último término la novela la isla de tesoro. Tomé la idea y me puse a buscar en las bibliotecas de mi casa pero no pude encontrarla.

Función del uso adecuado del género “itinerario”

Una más de las funciones de esta herramienta fue poder reflejar en el texto la competencia textual del autor al ajustarse al género “itinerario”, seguir las pautas acordadas, es decir, tomar en cuenta etapas para detenerse en algún aspecto relevante de las mismas y establecer, como en todo viaje, un momento de llegada y de partida.

Uno de los textos ejemplifica esta función de ajuste al género:

Texto 4

Primer día de Lengua como tarea debo elegir una novela. Lo primero que recordé fueron las largas horas en que debí terminar con la novela elegida el año anterior. “Clara la loca” de Mercedes Vigil. La historia me conmovía pero la escritora no logró atraparme, casi como un castigo leí o mejor dicho hojeé hoja por hoja la pequeña novela, que a mi entender se volvía históricamente insoportable. Una nueva búsqueda que comenciar, tomé unas cuantas novelas de las compañeras y de repente leí: Marcela Serrano. Pero claro! Cómo no lo había recordado anteriormente, era una escritora que tenía pendiente. Leí la contratapa de un par, las dos parecían interesantes, volví a mirar sus tapas, sus títulos y elegí el de la imagen más colorida, con dibujos al estilo de Diego Rivera. Curiosa manera de elegir “Antigua vida mía”. Contenta con mi libro comencé el viaje hacia casa. “Antigua vida mía” no reposó ni un solo día en el escritorio. Y en unas horas invertidas, el mismo ya formaba parte de mi biblioteca de libros leídos.

Función de registro de búsqueda de fuentes de información

Se agrega a estas funciones ejemplificadas anteriormente la de poner en evidencia distintas fuentes adicionales consultadas por el estudiante que sugerirían un progresivo involucramiento con la lectura, no solo de la novela sino de otros textos auxiliares (libros consulta, artículos periodísticos, entrevistas, otras obras literarias del autor elegido, películas, etc.) que había necesitado para la mejor comprensión de la obra elegida. Podía encontrarse mención de su concurrencia a bibliotecas tradicionales o virtuales.

Algunos textos, como los que siguen, pueden ser ejemplo de la función antes descrita:

Texto 5

Mi primer paso fue buscar información acerca de novela: a qué se le llama novela, cuándo nació, los subgéneros, elementos y estructura. Busqué en varias páginas de internet, y también entré al Portal Ceibal para ver cómo influía este género en la escuela, y encontré un breve artículo donde les enseña a los niños qué es una novela.

Texto 6

Búsqueda de información acerca de qué es una novela, a través de diversas fuentes, como por ejemplo: entrevista a maestra- inspectora Beatriz Cocina. A través de internet, algunos juicios, son mencionados en el artículo, con el fin de ayudar a los lectores de “La hojarasca”. Luego buscamos información del autor, el significado de la palabra “hojarasca”, descubriendo que es una palabra que tiene múltiples significados.

Otras funciones

Finalmente, además de estas funciones principales que se ven representadas en los trabajos, hay otros aspectos a tener en cuenta sobre la forma en que la lectura va operando en algunos estudiantes y que hablaría de otras posibilidades de la herramienta que merecerían un trabajo aparte, como por ejemplo, la manera en que los autores van dando cuenta en sus itinerarios de cómo va cambiando su percepción del tiempo. Un tiempo que se detiene o se alarga, habilitando momentos de interioridad.

Reflexiones finales

La escritura del itinerario de lectura fue pensada como estrategia de enseñanza. Pero, una estrategia que buscó desarrollar estrategias de aprendizaje en el estudiante. En el contexto del aula de Lengua, como estrategia de enseñanza, el recurso estuvo dirigido a generar cambios cognitivos en los estudiantes. Por ejemplo, cambios suscitados por la necesidad de confrontar sus saberes previos con informaciones que iban recopilando y comparando sobre los géneros, por ejemplo saber qué conocían del género novela y de otros géneros según el ámbito en el que se desarrollara o quisieran acceder en su investigación. Además, al tener que escribir su lectura debió construir un conocimiento del género itinerario, construirlo como un viaje, pensar en etapas, jerarquizarlas, ordenarlas.

Como estrategia de enseñanza apuntó al cambio cognitivo que se considera fundamental: aquel que podía surgir de poner a prueba las creencias sobre sí en cuanto a lectores y escritores que tienen los estudiantes para que de ellos surgieran nuevos vínculos con estas prácticas.

Para el docente, esta estrategia de enseñanza se dirige a conocer el proceso de enseñanza y el progreso de los alumnos. Por esto la hemos llamado “herramienta epistémica”.

El procedimiento de ayuda pedagógica creado, “escritura de itinerarios de lectura”, buscó que el estudiante desarrollara estrategias de aprendizaje, a las que Díaz Barriga (1999) denomina “de elaboración”, las cuales implican construcción y no repetición de la información. En este caso, al tener que escribir su “viaje” el autor tuvo que reorganizar la información dándole un significado personal, y en la medida que jerarquizaba alguna de sus etapas debía atender a la posibilidad de conseguir la atención y la comprensión del receptor.

Su puesta en marcha pretendió lograr un progresivo involucramiento afectivo y cognitivo del estudiante; el ir escribiendo su itinerario facilitaba al escritor, observar y reflexionar para sí y comentar para otros su propio proceso de lectura y por lo tanto, posibilitó el desarrollo de metacognición, es decir, el control sobre el proceso de aprendizaje.

Bibliografía

- Díaz Barriga, F. y Hernández, G. (1999). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. México: McGraw Hill.
- Barthes, R. (2009). *El susurro del lenguaje*. Barcelona: Paidós.
- Díaz, J. (1991). *Novela y sociedad*. México: Universidad Veracruzana.
- Freire, P. (2008). *Cartas a quien pretende enseñar*. Argentina: Siglo XXI.
- Ong, W. (1992). *Oralidad y escritura. Tecnologías de la palabra*. México: Fondo de Cultura Económica
- Real Academia Española. (1992). *Diccionario de la lengua española* (21a ed.). Madrid: Espasa Calpe.
- Torres, C.; Torres, C. (2009). *Significación, motivación y valoración de la actividad de estudio*. Montevideo, (Manuscrito no publicado)
- Wersch, J. (1999). *La mente en acción*. Argentina: Aique.

María Gabriela Fernández Serrón es diplomada en Lectura y Escritura por FLACSO-Argentina y profesora de Literatura e Idioma Español egresada del IPA. Se desempeña como profesora de Didáctica de Español en el IPA y de Lengua II en el IINN. Es maestranda en Psicología y Educación de la UDELAR, Facultad de Psicología.

LA ESCRITURA COMO PROCESO DE APROPIACIÓN Y CONSTRUCCIÓN INTELECTUAL

Graciela Rafaelli

grafaelli@gigared.com

Facultad de Humanidades y Ciencias - Facultad de Ciencias Económicas

Universidad Nacional del Litoral

Santa Fe - ARGENTINA

Resumen

Consideramos que la escritura, en tanto actividad intelectual, implica el conocimiento y la apropiación de una tecnología, la activación de saberes previos y la construcción de autoría, lo cual conlleva reflexión, creatividad y oficio. A partir de esta premisa, para nuestras clases con estudiantes universitarios, hemos seleccionado a autores tales como Barthes (2003), Ong (1993), Olson (1998), Sartori (1998), Arnoux (2002), que desde diferentes perspectivas, plantean conceptualizaciones potentes respecto de la escritura, ya que la alejan de la concepción como mero sistema de representación, herramienta de reproducción de ideas o transcripción de la modalidad oral. Nuestra propuesta de trabajo se ha efectivizado con alumnos de la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad Nacional del Litoral, quienes poseen saberes previos diferentes de los lingüísticos y para quienes los textos seleccionados, dada su especificidad, se instituyen en textos a la vez novedosos y difíciles. En términos de Beaugrande y Dressler (1981), el desafío interpretativo radica especialmente en los criterios de relevancia e informatividad textual. A partir de la lectura reflexiva de algunos textos, y con actividades intermedias de interpretación, reconceptualización y argumentación personal, se propuso la escritura de informes académicos que pudieran dar cuenta de los diversos entrecruzamientos teóricos, en simultáneo con el despliegue de un razonamiento explicativo personal, propio del género *informe*. Esta actividad potenció y facilitó los usos reflexivos del lenguaje (Mahler: 1998), pero además permitió delimitar el posicionamiento del enunciadore del texto mediante la toma de decisiones individuales y la adopción de estrategias argumentativas en los escritos.

Palabras clave: escritura - informe académico - actividad metarreflexiva

Presentación

La escritura es concebida, en ocasiones, desde una perspectiva lingüística más instrumental que reflexiva y comunicativa y, de este modo, muchas secuencias didácticas se diseñan a partir de saberes lingüísticos y discursivos, sin bucear en su aprendizaje.

Nuestro presupuesto es que la escritura implica el conocimiento y la apropiación de una tecnología, la activación de saberes previos y la construcción de autoría, lo cual conlleva reflexión, creatividad y oficio. Con esta premisa, para nuestras clases con estudiantes universitarios, hemos seleccionado algunos autores que, desde diferentes perspectivas, plantean conceptualizaciones potentes respecto de la escritura - ya que la alejan de la concepción como mero sistema de representación, herramienta de reproducción de ideas o transcripción de la modalidad oral -, para que, a partir de estas posiciones teóricas, los estudiantes tuvieran que reflexionar y escribir acerca de la actividad escrituraria misma.

Nuestra propuesta de trabajo se ha llevado adelante con estudiantes de la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad Nacional del Litoral, los cuales en su mayoría están cursando un segundo año curricular y tanto sus saberes previos como los nuevos adquiridos en su formación académica resultan

diferentes de los específicamente lingüísticos. Por esto, los escritos seleccionados -dada su especificidad- se instituyen en textos a la vez novedosos y complejos.

Al considerar el perfil de quienes cursan las carreras de Contador Público, licenciatura en Economía y licenciatura en Administración, es necesario considerar que, en el marco institucional y académico en que los estudiantes se desenvuelven, no es frecuente la reflexión previa acerca del oficio de lector y de escritor ni el reconocimiento de las herramientas inherentes a esta tarea. Estos alumnos tampoco realizan el curso para el ingreso a la Universidad, denominado "Lectura y Escritura de textos académicos" el cual es un marco introductorio de algunas problemáticas relacionadas con la actividad de leer y escribir. Por lo tanto, el espacio de la cátedra persigue, por un lado, el desarrollo de herramientas lingüísticas eficaces para comunicar los contenidos de la disciplina, pero con el desafío de asumir una "voz propia" para decir lo que se sabe, y por otro, la articulación de saberes previos con otros especializados, propios de la comunidad académica.

Descripción y resultados de la actividad

Esta investigación-acción se realizó con un grupo de veintidós estudiantes, aplicando el método inductivo en casos y situaciones particulares cuyos resultados permitieron obtener conclusiones de carácter general.

Para el trabajo con los estudiantes, se propuso la bibliografía de algunos autores tales como Barthes (2003), Ong (1993), Olson (1998), Sartori (1998), Arnoux (2002), que abordan diferentes problemáticas de la escritura como acto eminentemente revolucionario o civilizatorio, ligadas a la historia de la humanidad y a su necesidad de decir.

Sabemos que en los primeros años de Universidad, los estudiantes aún no están acostumbrados a leer como miembros de una comunidad discursiva y para ellos estos textos presentan un desafío interpretativo que radica especialmente en los criterios de relevancia e informatividad textual, porque fueron pensados para pares o especialistas de la disciplina.

En relación con la noción de informatividad, los autores de Beaugrande y Dressler sostienen que:

...sirve para evaluar hasta qué punto las secuencias de un texto son predecibles o inesperadas, si transmiten información conocida o novedosa. [...] Procesar secuencias con un alto nivel de informatividad requiere realizar un esfuerzo mayor que procesar secuencias con un bajo nivel de informatividad, pero por el contrario también suele ser una actividad mucho más interesante... (1981:43)

Por otra parte, el principio de relevancia, en términos de Sperber y Wilson (1994: 37), plantea que una eficiencia óptima de funcionamiento en las situaciones comunicativas, significa lograr el mayor efecto cognitivo posible con el menor esfuerzo de procesamiento. Los autores afirman que todos somos cooperativos, porque, a cambio, obtenemos conocimiento del mundo y prestamos mayor atención, cuando damos por supuesto que lo que se dice es pertinente.

En este caso, la lectura de textos de autor, de primera mano, permite conocer y comparar distintas posturas o perspectivas y, a la vez, su alta densidad informativa implica cierta complejidad interpretativa. Sin embargo, los diferentes problemas que abordan los textos seleccionados se vinculan de una u otra forma con nuestra vivencia individual, ya que somos sujetos interpelados por la experiencia de leer y escribir, y por lo tanto, son relevantes y resultan propicios para dinamizar la reflexión personal y los intercambios grupales.

La finalidad de la secuencia didáctica es que los estudiantes tengan que escribir sobre la escritura, a partir de lo que otros han escrito. La actividad escrituraria es un acto solitario, ya que los borradores personales se comparten y se discuten para consensuar, luego, una escritura común. El acto de escribir se realiza involucrando, asimismo, otras destrezas: leer lo que especialistas del área han investigado, hablar entre pares y escucharse para poder reflexionar mejor, hacer ajustes y lograr un posicionamiento particular frente al tema.

Las diferentes actividades que articula la secuencia pueden agruparse en tres momentos diferentes. Por un lado, la lectura de un corpus bibliográfico, a partir de la cual se realiza la escritura de comentarios de lectores, la elaboración de resúmenes y los intercambios y ajustes grupales acerca de lo hecho. Por otro lado, la caracterización de las marcas genéricas de un informe académico, para proceder luego a la escritura y, después de las devoluciones individuales o grupales, a la reescritura de informes de lectura. En este marco se realiza especialmente la reflexión acerca de nociones formales y funcionales vinculadas al uso de

la lengua, en el marco de un género determinado, y por último, la escritura de comentarios de escritores como actividad metarreflexiva acerca de la tarea realizada, con su consecuente lectura e intercambios grupales. A continuación, describiremos cada uno de los momentos o etapas de escritura y los resultados obtenidos.

Primera etapa: comentarios de lector y resúmenes de textos

Al momento de realizar las lecturas bibliográficas sugeridas y como actividades intermedias de interpretación, reconceptualización y argumentación personal, se propuso la escritura de diferentes géneros de textos, tales como resúmenes y comentarios de lector, con el objetivo de “poder escribir la lectura”.

Dado que los autores de la bibliografía sugerida presentan estilos de escritura diferenciables —p.ej. el estilo más literario y subjetivo de Barthes (2003), más explicativo y objetivo de Ong (1993), más argumentativo y crítico de Sartori (1998)—, para los comentarios de lector se recomendó especialmente abordar el proceso de interpretación, desde la perspectiva del escritor del texto fuente, o mejor, desde la toma de decisiones realizada por cada autor para delinear y definir su escrito. Algunas consignas fueron, por ejemplo, considerar el objetivo del autor al elaborar su texto, especificar el modo en que el tema es presentado, esquematizar el desarrollo de la problemática central, observar cómo se incorporan las voces de otros autores, identificar las ayudas de lectura, evidenciar los aspectos que facilitan o dificultan la propia interpretación. Adjuntamos a continuación algunos fragmentos de estos comentarios:

Ejemplo 1:

Referencia bibliográfica: Barthes (2003) Variaciones sobre la escritura. En: Barthes, R. (2003). *Variaciones sobre la escritura*. (86-135) Buenos Aires: Paidós.

No resulta fácil leer el texto de Barthes porque es muy metafórico. El autor presenta el apartado con el nombre: Señales. Luego, lo separa en partes: Ilusiones, Sistemas, Envite, Goce. Esto le permite focalizar cada uno de los temas que trata: el vínculo de la escritura con otros saberes, la estructuración de los distintos sistemas gráficos, lo social y económico de las actividades de escritura, la relación entre el gesto escritural y el cuerpo[...]

Ejemplo 2:

Referencia bibliográfica: Ong (1993) La escritura reestructura la conciencia. En: Ong, W. (1993). *Oralidad y escritura, tecnologías de la palabra*. (81-116) México: Fondo de Cultura Económica.

Ong primero afirma que la escritura ha modificado la conciencia humana. Después, no presenta directamente el tema que pretende explicar, sino que establece comparaciones con las críticas de Platón a la escritura, para explicar la resistencia actual a las nuevas tecnologías [...]

Ejemplo 3:

Referencia bibliográfica: Sartori (1998) Internet y la Cibernavegación. En: Sartori, G. (1998). *Homo videns. La sociedad teledirigida*, (53-61) Madrid: Taurus

El autor plantea que las computadoras modifican nuestro modo de pensar, pero el problema es si Internet producirá o no un crecimiento cultural. Afirma que las posibilidades de Internet son infinitas, para bien o para mal. Expone una serie de argumentaciones en torno a esto y cita a autores con los que está de acuerdo o difiere [...]

Para los resúmenes, se recomendó considerar que la actividad de resumir consiste en escribir un texto nuevo —propio— a partir del texto fuente y que este producto es resultado de una operación interpretativa compleja y subjetiva que se efectiviza mediante la aplicación de las macrorreglas de omisión, selección, generalización, construcción o integración. En términos de Van Dijk (1992: 48), las macrorreglas son aquellos procedimientos estratégicos que organizan y reducen la información de un texto y el autor las especifica del siguiente modo:

- a- Omisión: dada una secuencia de proposiciones, se suprime la información que no es necesaria para interpretar lo que sigue en el texto.
- b- Selección: se selecciona la información relevante dentro del sentido global del discurso; constituye el reverso de la operación anterior.
- c- Generalización: sustitución de una secuencia de proposiciones por un concepto más abstracto o general. Se abstraen las características particulares de una serie de objetos, lugares o personas y se lo designa por un concepto más abstracto o general.
- d- Construcción: sustitución de una secuencia de proposiciones de una circunstancia global por una proposición que designe esta circunstancia global.

A efectos de monitorear la interpretación de los textos, se propuso, luego, que los resúmenes circularan entre pequeños grupos de lectores quienes anotarían sus observaciones de lectura acerca de lo producido y del adecuado “funcionamiento” de las macrorreglas. Algunos ejemplos de las observaciones de lectura entre los estudiantes muestran cómo el intercambio y la objetivación de los escritos ajenos permite pensar lo que el nuevo texto, producto de la paráfrasis, dice o debería decir mejor:

- No omite algunas ideas secundarias.
- Realiza una buena generalización de datos.
- El resumen muestra una relación literal con el texto fuente.
- Faltan algunas ideas principales.
- Algunas ideas se exponen de manera confusa.
- Selecciona ideas clave, pero no las integra. No construye un texto propio.
- Confusa exposición de datos.
- Construye un adecuado texto propio.
- No aplica las macrorreglas; se reproducen las ideas del texto sin transformarlas.
- El resumen está bien redactado; es coherente y cohesivo.

Segunda etapa: informes de lectura

A partir de las actividades descritas, se propuso la escritura de informes académicos que pudieran dar cuenta de los diversos entrecruzamientos teóricos, en simultáneo con el despliegue de un razonamiento explicativo personal propio del género *informe*.

La escritura de informes supone conocer y aplicar recursos relacionados con la cultura académica, es decir, saber utilizar prácticas de lenguaje y pensamiento comunes al ámbito académico superior. Esta tarea representa una entrada a la alfabetización académica que, en palabras de Carlino (2005), implica “participar de un conjunto de nociones y estrategias necesarias para participar en la cultura discursiva de las disciplinas así como en las actividades de producción y análisis de textos requeridas para aprender en la universidad” (13).

A los efectos de dimensionar mejor la actividad, se especificaron cuestiones ligadas a la conceptualización y a la construcción de los informes de lectura. Para su definición, consideramos que un informe de lectura es una explicación que se desarrolla a partir de un interrogante o problema inicial y una clave de esta construcción explicativa es la novedad u originalidad con que se presenta el problema y el desarrollo temático del escrito. Asimismo, es importante considerar que no constituye un ensayo ni un resumen, tampoco persigue la discusión ni la opinión personal, sino que consiste en una exposición en la cual se muestran y relacionan los aportes de diferentes autores en torno a la problemática planteada. Los objetivos de un informe de lectura se centran en especificar y describir el problema que se pretende explicar, en mostrar y comparar los aportes de diferentes autores, en elaborar un cierre conclusivo que integre el interrogante inicial y las conclusiones parciales expuestas en el desarrollo. Más allá de que es un género de textos que circula en ámbitos académicos y que el profesor suele ser el destinatario directo, el autor de un informe de lectura debe considerar que su escrito puede tener otros lectores que necesitan saber acerca del tema tratado. Por lo tanto, no se debe presuponer; por el contrario, se debe realizar un esfuerzo explicativo de cada concepto relevante que se presenta, guiar al lector mediante la elección de títulos y subtítulos precisos, hacer recapitulaciones en el desarrollo para, en definitiva, facilitar la comprensión del texto al lector.

Para la escritura de informes de lectura, se solicitó trabajar en grupos de tres integrantes, a fin de favorecer los intercambios de opiniones y comentarios de lecturas y de supervisar cuestiones comunicativas y formales propias del género. Asimismo, se pautaron algunas consideraciones previas

acerca de lo que la actividad de escritura implicaba, especialmente el pensarla, por un lado, como una comunicación diferida, lo cual implica construir un texto autónomo cuyo sentido pleno puede recuperarse en diferentes situaciones comunicativas, y, por otro, concebirla como un proceso dialéctico, es decir, forjarse la imagen de un lector siempre presente y para quien deben brindarse pistas informativas, evitar supuestos y minimizar ambigüedades textuales. Por lo tanto, para la consecución de la tarea, los pasos necesarios eran planear qué, para quién y cómo decirlo que se pretendía comunicar; planificar el texto propio, su intencionalidad y estructura y también revisar, releer, objetar, reescribir.

Para comenzar, se recomendó delinear una pregunta de conocimiento o interrogante inicial que funcionara como eje explicativo y cohesionara las partes de todo el escrito. La elección de una hipótesis inicial requirió de trabajo y acompañamiento hasta que los estudiantes pudieran evidenciar la necesidad de que cualquier escrito manifieste un objetivo específico sobre el cual articular y desplegar la explicación. Así, el siguiente ejemplo, que da inicio a uno de los escritos, muestra un esfuerzo de conceptualización e integración de datos y también de un autor que genera información relevante:

Las tecnologías han cambiado los hábitos de pensar, analizar, expresar, comunicar y comprender del hombre. Desde el surgimiento de la escritura y posteriormente, con la invención de la imprenta, el hombre cambió su forma de actuar y de reflexionar sobre el mundo en que vive y entender la información que recibe.

Asimismo, se reflexionó acerca de los aspectos formales propios del género, los parámetros de adecuación, la funcionalidad de cada movimiento explicativo que estructura un informe (introducción, desarrollo, conclusión, referencias bibliográficas). Por ejemplo, en cuanto a las partes constituyentes del informe, un grupo verificó:

Por último incluimos la bibliografía leída, la cual nos habíamos olvidado de mencionar.

Con especial atención, se consideraron algunas pautas de escritura académica que refuerzan la construcción de un yo-autor, es decir, diseñar la explicación como una forma de exponer un razonamiento personal y seleccionar los diferentes procedimientos de incorporación de citas en relación directa con los estilos de escritura.

En cuanto a los estilos de escritura, seguimos a Mostacero, quien agrupa los modos de citación en tres categorías y, en relación con las modalidades del discurso propio y ajeno, traza una relación directa con el uso de las citas y los estilos de escritura a los que denomina reproductivo, parafrástico y personal (Mostacero, 2004: 6). El autor sostiene que las citas textuales, ya sean breves, extensas o de referencia, corresponden al tipo de escritura reproductiva, porque consisten en la transposición de la escritura del otro, al texto que se construye. El estilo parafrástico se relaciona con las citas de resumen, de comentario y la autocita, porque mediante estos procedimientos se reproducen las ideas relevantes del texto fuente, pero utilizando la palabra propia. La escritura de estilo personal demuestra mayor grado de involucramiento subjetivo con lo que se dice mediante la utilización de citas de opinión crítica, citas integradas y notas de pie de página.

Esta referencia teórica permitió revisar el modo de inclusión de otras voces en la escritura propia. En algunos casos, los primeros borradores presentaban citas textuales en bloque y la utilización de la cita directa pospuesta como único procedimiento de incorporación de voces. Este aspecto luego se revisó y modificó en las sucesivas escrituras.

Si comparamos los siguientes ejemplos, observamos cómo en la primera versión las ideas se exponen en forma acumulativa, sin suficiente coherencia ni intervención autoral, mientras que en la segunda versión se evidencia mayor comprensión de lo leído y una construcción explicativa más elaborada:

Versión 1:

Como afirma Ong "Platón consideraba la escritura como una tecnología externa y ajena, lo mismo que muchas personas hoy en día piensan de la computadora [...]. Sin embargo, la escritura (y particularmente la escritura alfabética) constituye una tecnología que necesita herramientas y otro equipo [...]. En cierto modo, de las tres tecnologías la escritura es la más radical. Inició lo que la imprenta y la computadora solo continúan".

Versión 2:

Ong (1993), sostiene que la escritura es en sí misma una tecnología que se ha interiorizado mucho en la actualidad, pero que anteriormente, según Platón era vista como una degradación de las costumbres tradicionales, ya que mataba a la memoria y debilitaba el pensamiento. Por el contrario Barthes explica cómo la escritura constituye “una herramienta mnemotécnica, una prótesis del cerebro, que gracias a ella, quedaría liberada de toda tarea de almacenamiento.” (2003:108)

En lo que refiere al dominio de la metacognición de los sujetos, Mahler (1998) retoma a Gombert y señala que es necesario “distinguir entre la actividad *metalingüística* que supone una manipulación consciente del objeto lingüístico y la actividad *epilingüística*, que no tiene carácter reflexivo consciente” (Gombert, 1990, citado en Malher, 1998: 71). Para favorecer la reflexión metalingüística y realizar los ajustes textuales vinculados con el uso de la lengua, se solicitó la elaboración de un plan textual que transparentara la hipótesis de trabajo, la intencionalidad u objetivo de la explicación. Además, se requirió el diseño de un índice de partes o componentes del informe y el diseño de un esquema de relaciones entre ideas principales y secundarias.

Cuando los estudiantes comenzaron a armar sus planes textuales, debieron decidir acerca de la organización local y global del escrito, y esto implicó pensar en la progresión temática predominante, en el mantenimiento del referente, en el uso de estrategias discursivas. Se sistematizaron algunas recurrencias y se trabajó con algunas sugerencias, organizadas como fichas didácticas:

Ficha 1: ¿Qué debe “hacerse” en el informe?

- Plantear una pregunta epistémica de conocimiento, que permita organizar un razonamiento personal. Este razonamiento debe visualizarse en un plan mental y textual, indispensable para poder escribir construir una exposición.
- Retomar el punto de partida en la conclusión del trabajo -aunque sea un cierre provisorio-, y también las cuestiones que adquirieron mayor importancia a lo largo del trabajo.
- Incorporar títulos y subtítulos que se relacionen con los contenidos expuestos en los trabajos.
- Revisar la selección e incorporación de las fuentes distribuidas en el esquema.
- Atender a las partes de un informe y prestar atención, ya que hay una escritura en la presentación, en el desarrollo y en el cierre. La información no cumple la misma función en cada parte.
- Analizar la construcción de párrafos para que no aparezcan listas inconexas de datos, de autores, de conceptos.
- Dar evidencia de las afirmaciones mediante diferentes estrategias que refuercen la explicación.
- Considerar si se opera como escritor con las mismas nociones estudiadas: mecanismos de responsabilidad enunciativa, polifonía, intertextualidad, modalización, voz neutra, personal y ajena.
- Evitar las imprecisiones léxicas; pensar en el significado específico de cada verbo seleccionado y el proceso o actividad a que refiere.
- Revisar el uso y función de los signos de puntuación para que sean elementos activos de cohesión y coherencia.
- Integrar materiales teóricos que refieren a la problemática, ya que son el marco que ayudará a establecer generalizaciones, relaciones más amplias.

Ficha 2: ¿Qué recursos permiten construir una voz propia?

- La acción de contextualizar los datos y fuentes de consulta.
- La construcción de un perfil de expositor.
- La paráfrasis como operación de reformulación de lo que se sabe, se sostiene, se ha estudiado.

- Las operaciones de modalización que, a través de indicios, imprimen una posición particular.
- La presentación de un razonamiento expositivo que articula el escrito.
- La alternancia de sujetos discursivos: 1ra pers. del plural, la 3ra pers., la polifonía.

Ficha 3: ¿Qué debilita el trabajo de escritor?

- La simplificación teórica, canalización de ideas o conceptos.
- Una excesiva generalización.
- Las conexiones falsas (conectores mal empleados) entre oraciones o párrafos.
- La escasa revisión de niveles: contextual, textual, lingüístico.
- Las confusiones teóricas.
- La ausencia de entrada de voces o ejemplos.
- La utilización de perífrasis, expresiones innecesarias o imprecisiones léxicas.
- Las demostraciones débiles por una falta de evidencias.
- La utilización de verbos no epistémicos (“hace”) o de enunciación (“dice”) en lugar de conceptuales o procedimentales (“analiza”, “demuestra”).

Posteriormente, se propusola revisión como práctica social de la escritura, se realizaron intercambios grupales acerca de los borradores, junto con la reescritura de fragmentos, la búsqueda de ejemplos y el planteo de interrogantes acerca del contenido. En el ejemplo que mostramos, los estudiantes evidenciaron que la función de la conclusión es recapitular, reforzar e integrar la hipótesis inicial con el propósito de presentar como resultado el conocimiento producido:

Para corregir el cierre, en el cual habíamos hecho un comentario crítico, lo que hicimos fue retomar la pregunta de la introducción y la respondimos...

Después de entregados y corregidos los informes, se procedió a la devolución de observaciones por parte del docente, en una puesta en común que permitiera socializar la explicación de recurrencias, los ejemplos o alternativas posibles de reparación de la escritura, la consulta de dudas. Se realizaron observaciones acerca de la organización local y global para presentar, luego, algunas categorías de análisis relacionadas con el contenido, la estructura y la recepción, en otras palabras, comentarios acerca de los procedimientos de escritura utilizados en cuanto a la configuración del enunciador textual, la contextualización del escrito, la progresión temática utilizada, el mantenimiento del referente mediante mecanismos de cohesión léxica y gramatical, las estrategias discursivas seleccionadas y los aspectos formales propios del género.

Cabe aclarar que la devolución es entendida aquí como parte de nuestra mediación didáctica cuya finalidad es la intervención y la promoción de la tarea de escritura, que es siempre reescritura. La tarea del profesor se concibe como la de un lector especializado que *pone a prueba* los escritos de sus alumnos y sus propiedades de comunicabilidad. Revisa el modo en que se efectivizan los principios de adecuación, eficiencia y eficacia, es decir, los principios regulativos que controlan la comunicación textual. Siguiendo el modelo de Beaugrande y Dressler, “la *eficacia* de un texto depende de que los participantes empleen o no un mínimo de esfuerzo en su utilización comunicativa. La *efectividad* de un texto, por su parte, depende de si genera o no una fuerte impresión en el receptor y si crea o no las condiciones más favorables para que el productor pueda alcanzar la meta comunicativa que se había propuesto. Finalmente, la *adecuación* de un texto depende de si se establece o no un equilibrio entre el uso que se hace de un texto en una situación determinada y el modo en que se respetan las normas de textualidad” (1981:46).

En una instancia posterior, se propuso la reescritura de los informes como actividad recursiva que permitiera repensar y reparar el texto propio, modificar los puntos de vista y los modos de decir. Debían considerarse la devolución por parte de la profesora, los comentarios realizados en clase y los posteriores, entre sus integrantes, al interior de cada grupo. Esta actividad favorece la reflexión y el análisis crítico acerca de lo que se sabe y funciona en estrecha relación con el proceso de pensamiento. Por ejemplo, en cuanto a la interrelación de ideas y la construcción de segmentos textuales del escrito, un grupo manifestó:

Las dificultades que se nos fueron presentando en la elaboración del informe, tuvieron que ver con la redacción de la conclusión, en la cual no habíamos logrado el cometido, ya que ésta debe ser un recordatorio de los temas tratados (Hipótesis y cuerpo del informe). También surgieron problemas a la hora de la construcción de párrafos, debido a que eran demasiado breves y se fueron solucionados releyendo y reescribiendo las veces que fueran necesarias para ser coherentes.

Tercera etapa: comentarios metarreflexivos

Para finalizar con la secuencia didáctica, como última actividad se pidió la elaboración de comentarios metarreflexivos acerca de la experiencia, es decir, describir algunos logros y dificultades del trabajo, citar ejemplos o modos de resolución de problemas de escritura, entre otros. Por ejemplo, un grupo manifestó:

La elaboración del informe resultó en un principio intrincada por la novedad del tema propuesto, sin embargo fueron muy enriquecedoras las lecturas recomendadas, unas más que otras. Nos permitió reflexionar sobre la relevancia de la escritura en la vida del ser humano y comprender cómo nos modifica. También llevó su tiempo, sus horas de lectura y escritura sentados en un escritorio o frente a una computadora. Si bien tuvimos dificultades, como el haber utilizado gerundios, o como la falta de coherencia y cohesión entre los párrafos, las pudimos solucionar gracias a las correcciones y consultas hechas a la profesora. A pesar de los problemas, nos llena de satisfacción el poder haberlo terminado y también, el aprender nuevos conceptos e ideas que para nosotros eran antes desconocidos, pero que forman parte de nuestra vida, y están tan presentes en ella, que muchas veces no nos damos cuenta.

Otro ejemplo expuso una argumentación y valoración personal acerca de la escritura:

Escribir es a la vez, una excelente manera de entender nuestra vida y poder evaluarla con mayor claridad; nos permite reflexionar y ordenar nuestros pensamientos en papel, darles una jerarquía y valorarlos como de ninguna otra forma podríamos hacerlo.

Esta actividad permitió volver a pensar lo hecho, considerar la escritura como actividad, valorar la toma de decisiones y redefinir el rol de autor en los escritos.

Conclusiones

Nuestra propuesta de trabajo implica recordar nuestros primeros instrumentos de escritura, los actos de enseñanza y de aprendizaje de la actividad, los textos que elegimos leer y escribir y, especialmente, considerar la permanente necesidad de la humanidad por decir algo y hacerlo perdurar, en la piedra, el papiro, el papel, la pantalla. Decimos que la escritura es una tecnología que se efectiviza en el acto que une la mano, el ojo, la idea. Una tecnología que, además, permite la activación de saberes previos que ligán pensamiento y lenguaje, y la construcción de autoría.

La metodología implementada potenció y facilitó los usos reflexivos del lenguaje acerca de los diferentes aspectos del proceso de escritura, pero además permitió delimitar el posicionamiento del enunciador del texto mediante la toma de decisiones individuales y la adopción de recursos y estrategias discursivas en los escritos, que podrían ser recuperados por los estudiantes durante el cursado de la materia y a lo largo de la carrera. Nuestra mediación didáctica durante las diferentes etapas de la actividad de reescritura habilitó la reflexión metalingüística de los estudiantes y permitió mejorar su actitud como escritores.

La intención fue proponer un aula de escritura, en la cual escribir o redactar signifique el pasaje de transcribir a transformar el conocimiento: volver a pensar lo escrito, no solo para reeditar cuestiones de ortografía y escritura, sino también como instancia para reconectarse con el tema, lo que se quiere decir y las diversas formas de explicarlo desde una perspectiva de autor. En otras palabras, dinamizar la función epistémica de la escritura la cual permite explorar y potenciar el saber del escritor y dar consistencia al propio pensamiento.

Bibliografía

Arnoux, E., Di Stefano, M. y Pereira, C. (2002). *La lectura y la escritura en la universidad*. Buenos Aires: Eudeba

- Barthes, R. (2003). *Variaciones sobre la escritura*. Buenos Aires: Paidós
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer, y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica
- De Beaugrande R. y W. Dressler (1981). *Introduction to Text linguistics*. Londres: Longman
- Mahler, P. (1998). *Cuando el lenguaje habla del lenguaje: los usos reflexivos del lenguaje: metalenguaje y discurso diferido*, Buenos Aires: Cántaro Editores
- Mostacero, R. (2004). La construcción de la escritura personal a partir del discurso del otro. *Revista Lingua Americana*, VIII (15), 63-79.
- Olson, D. (1998). *El mundo sobre el papel. El impacto de la escritura y la lectura en la estructura del conocimiento*. Barcelona: Gedisa
- Ong, W. (1993). *Oralidad y escritura, tecnologías de la palabra*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Sartori, G. (1998). *Homo videns. La sociedad teledirigida*. Madrid: Taurus
- Sperber, D. y Wilson, D. (1994). *La Relevancia. Comunicación y procesos cognitivos*. Visor: Madrid
- Van Dijk, T. (1992). *La ciencia del texto*, Barcelona: Paidós
-

Graciela Rafaelli es máster en Formación de Profesores de Español como Lengua Extranjera por la Universidad de León (España) y profesora en Letras e Inglés. Se especializa en la enseñanza de español como lengua materna y de español e inglés como lenguas extranjeras. Es docente e investigadora de la Universidad Nacional del Litoral y de la Universidad Autónoma de Entre Ríos. Ha participado como expositora en congresos y jornadas de Lingüística en el país y en el extranjero.

QUÉ LEEN LOS ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS DE PSICOLOGÍA. UNA APROXIMACIÓN ANALÍTICA AL MATERIAL BIBLIOGRÁFICO EN CUATRO ASIGNATURAS

María Micaela Villalonga Penna

micavillalonga@yahoo.com.ar

Instituto de Investigaciones sobre el Lenguaje y la Cultura (INVELEC/CONICET)

San Miguel de Tucumán-ARGENTINA

Resumen

Uno de los aspectos abordados por los estudios realizados en el marco de las Alfabetizaciones Académicas y de la Literacidad Crítica se refiere al tipo de textos que se utilizan en las carreras de grado para enseñar determinadas disciplinas. En este sentido, en este trabajo presentamos avances sobre el análisis del material bibliográfico que se utiliza en cuatro asignaturas del primer año de la carrera de Psicología de la Universidad Nacional de Tucumán. Para ello se apeló a las categorías analíticas propuestas por Carlino (2005), Padilla Sabaté (2013) y Padilla, Douglas y Lopez (2007, 2011). Los hallazgos evidenciaron la presencia de textos académicos derivados de textos científicos que en su mayoría son textos expositivos, argumentativos e híbridos entre ambas clases. Además se observó el uso de fotocopias de capítulos de libros desprovistas de índices, prólogos, introducciones, referencias bibliográficas y, en algunos casos, sin referencias sobre el título y el autor de la obra; fotocopias de materiales de cátedra o fichas de cátedra que en algunos casos sólo enumeran y reproducen conceptos. Por otra parte, los “cuadernillos” en algunos casos no contienen el programa de la materia de estudio, un sumario del contenido o una carátula que indique a qué asignatura correspondían. Este panorama abre una serie de interrogantes en torno a los desafíos que se presentarían a los alumnos para comprender el material bibliográfico y a los docentes para proponer situaciones didácticas sobre la base que estos proveen.

Palabras Clave:lectura – Psicología- material bibliográfico

Introducción

Son muchas las investigaciones que han señalado que la lectura en contextos académicos es una práctica social situada, que permite a los estudiantes ir apropiándose de una cultura lectora académica. Desde el enfoque de las Alfabetizaciones Académicas, la lectura en medios académicos tiene como basamento las interrelaciones entre diversos aspectos, entre ellos, las características que poseen los textos disciplinares, las formas de concebir la lectura en medios académicos que tienen estudiantes y profesores, las particularidades que asumen las prácticas lectoras en dichos contextos y las formas de evaluación. Desde esta línea, se cuestiona qué es lo que las instituciones universitarias exigen, qué es lo que los docentes piden a los alumnos y si las prácticas alfabetizadoras resultan viables (Bazerman, 1988; Blommaert, Street, Turner y Scott, 2007; Carlino, 2003b; Carlino, 2005; Lea, 2005; Lillis y Scott, 2007; Marín, 2006).

En la misma línea, los estudios enmarcados en la Literacidad Crítica, han propuesto la relevancia de los conocimientos acerca del código escrito, los géneros discursivos, los roles de autor y lector, los valores y representaciones sobre las prácticas lectoras y la organización social de dichas prácticas (contextos sociales

institucionales en las que se desarrollan, disciplinas académicas o epistemológicas, grupos sociales de las comunidades lectoras) (Barton, Hamilton y Ivanic, 2000; Barton y Tusting, 2005; Cassany, 2005).

En concordancia con estos planteamientos, Carlino (2005) ha reflexionado acerca de qué leen los estudiantes universitarios. Señaló que los alumnos suelen leer textos académicos derivados de textos científicos, definiendo a los textos académicos como “aquellos que se utilizan para enseñar y aprender en la universidad” (87). En el área de las Humanidades y de las Ciencias Sociales, los textos académicos derivados de textos científicos a los que generalmente acceden los alumnos son los materiales de cátedra, los manuales, los libros y los capítulos de libros. Estos textos poseen dos características centrales: por un lado, su fuente son trabajos científicos y, por el otro, usualmente, entre el autor y el lector se verifica una asimetría de conocimientos a favor del primero (Carlino, 2005).

Además, la mencionada autora halló una serie de prácticas institucionalizadas en relación con el material bibliográfico. En primer lugar, el hecho de que, generalmente, los alumnos leen fotocopias de los textos académicos y no las obras originales. En segundo lugar, que estas fotocopias se encuentran fuera de la obra completa, sin los capítulos que los preceden y suceden, y desprovistas del índice, del prólogo, de las introducciones, de las solapas que presentan a los autores, de las contratapas que comentan el texto, de las referencias bibliográficas, de los datos de edición, del título y de los datos del autor. La mencionada autora atribuye estos recortes a los textos a cuestiones presupuestarias y/o a la falta de cuidado de los docentes al preparar el material. En esta línea, no pasa por alto una reflexión acerca de las dificultades que pueden presentarse a un lector para ubicarse en lo que lee, cuando el material bibliográfico proporcionado posee estas características (Carlino, 2005).

Bigi, Chacón y García (2013) indagaron cuáles textos académicos se leen en la carrera de Educación de la Universidad de Los Andes. Aplicaron un cuestionario a 40 de los 44 docentes de esa carrera durante el año 2012. El cuestionario incluía una serie de ítems referidos a los diferentes tipos de textos o géneros académicos. Los ítems se respondían indicando la frecuencia de uso, a partir de cinco opciones: siempre, casi siempre, algunas veces, pocas veces, nunca. Los resultados evidenciaron que los capítulos de libros y las páginas web poseían la mayor representación (75%). Los artículos científicos (55%) y los artículos de opinión (50%), diccionarios especializados y libros (42,7%), eran seleccionados con mediana a considerable frecuencia. En pocas ocasiones, solicitaban la lectura de ponencias (75%), informes de investigación (52,5%), notas de enciclopedias, guías de estudio, artículos de opinión (50%), diccionarios especializados (45%), ensayos y libros (42,5%). Con base en estos resultados señalaron la escasa variedad de textos académicos que los docentes dan a sus alumnos para que lean, y a cuestionaron si en la carrera, se favorece o no el ingreso de los alumnos a una comunidad académica y la formación de lectores críticos.

Por otra parte, Padilla, Douglas y López (2007 y 2011) han postulado que en medios académicos suelen circular textos expositivos y argumentativos. Estas autoras han indicado una serie de niveles para su análisis: el nivel pragmático, referido a la intencionalidad y al contexto de circulación de los textos; el nivel global, vinculado con la estructura o modo de organización textual y el nivel local, relacionado con las estrategias discursivas microestructurales.

Vinculado con lo anterior, los planteos de Arnoux, Di Stefano y Pereira (2002) resultan un aporte central ya que proponen la exposición y a la argumentación como dos polos de un *continuum*. Como característica común entre los géneros expositivo y argumentativo, indica que ambos desarrollan un razonamiento sobre un tema, la solución de un problema o la fundamentación de una opinión. En este sentido, los discursos razonados considerados individualmente, pueden tender al polo expositivo-explicativo o al argumentativo. Además, indica que los géneros discursivos se reconocen por su relación con determinadas prácticas sociales, su carácter oral o escrito, su formato o su "paratexto", y por el predominio que en cada uno de ellos tiene una u otra secuencia. Esta autora ha caracterizado a los polos expositivo-explicativo y argumentativo. El polo expositivo-explicativo tiene como base un saber construido en otro lado y socialmente legitimado, buscando informar y tendiendo a borrar las huellas subjetivas para marcar una distancia y objetividad. Además, el discurso citante difiere claramente del discurso citado. El polo argumentativo busca persuadir y el sujeto se manifiesta confrontando o no su opinión con la de otros a fin de construir nuevos conceptos o posturas, por ello en este discurso aparecen múltiples voces.

Teniendo en cuenta estos aportes teóricos, surge un interrogante: ¿qué clases de textos incluye el material bibliográfico del primer año de la carrera de Psicología de la UNT, y que características poseen? En este sentido, en este trabajo presentamos avances sobre el análisis del material bibliográfico que se utiliza en cuatro asignaturas del primer año de la carrera de Psicología de la Universidad Nacional de Tucumán.

Metodología

En este estudio optamos por combinar los enfoques cuantitativo y cualitativo de investigación (Hernández Sampieri, Fernández- Collado y Baptista Lucio, 2008). Analizamos 131 textos que correspondían al material bibliográfico de siete materias del primer año de la carrera de Psicología de la UNT. Dos de estas materias son anuales (Introducción a la Psicología y Psicofisiología), una es cuatrimestral (Temas de Antropología Cultural en Psicología) y una posee un mes de duración (Integración)

En primer lugar, y cuantitativamente, analizamos los textos teniendo en cuenta las siguientes categorías:

*Carlino (2005) y Padilla Sabate (2013): textos académicos derivados de textos científicos (libros, capítulos de libros, materiales de cátedra, manuales); textos científicos (artículos de revistas de investigación, tesis, ponencias presentadas en congresos, informes, proyectos de investigación). Además, se agregó como categoría emergente a los artículos de divulgación. En este caso se contabilizó la cantidad de cada uno de estos textos presentes en el material bibliográfico.

*Padilla, Douglas y López (2007, 2011): discurso predominantemente expositivo y discurso predominantemente argumentativo, discurso con predominio de argumentación cotidiana. Se clasificaron los textos según el predominio discursivo y se contabilizó su frecuencia.

*Carlino (2005): uso de fotocopias de textos académicos derivados de textos científicos y de textos científicos.

*Carlino (2005): presencia o ausencia de tapas, contratapas que comenten la obra, solapas que presenten a los autores, página con datos de edición, índice, introducción y/o prólogo, bibliografía. Los textos se clasificaron teniendo en cuenta la presencia o la ausencia de estos elementos según correspondiere. La subcategoría no corresponde se incluyó para dar cuenta de aquellas publicaciones que en su versión original no incluían alguno de los elementos. Se contabilizaron las frecuencias de ausencias, presencias y de no correspondencias.

Este análisis se realizó a partir de herramientas de estadística descriptiva y con apoyo del SPSS (*Statistical Package for Social Sciences*).

En segundo lugar, y cualitativamente, se analizaron los textos teniendo en cuenta las categorías propuestas por:

*Carlino (2005): uso de fotocopias de textos académicos derivados de textos científicos.

*Padilla Sabaté (2013): al analizar textos algunas cuestiones que pueden considerarse son los paratextos (imágenes, fotografías, gráficos), la función y relación con el texto verbal; el contenido del texto; la función del texto; las expresiones o léxico específico.

*Padilla, Douglas y López (2007, 2011):

-niveles de análisis de la exposición y de la argumentación: nivel pragmático del discurso expositivo y del discurso argumentativo (intencionalidad y contexto), nivel global del discurso expositivo (estructura o modo de organización: descripción, seriación o colección, organización causal, problema/solución, comparación), nivel global del discurso argumentativo (categorías estructurales: tesis y conclusión, premisas, argumentos, modos de organización), nivel local del discurso expositivo (estrategias discursivas: formas de impersonalidad, falta de uso de formas de modalización, tiempos verbales del indicativo, uso de citas, uso de marcas de subjetividad sólo para contactar al lector), nivel local del discurso argumentativo (estrategias discursivas: modalidades de enunciado, modalidades de enunciación, enunciados polifónicos).

Resultados

En las asignaturas que relevamos, la bibliografía de estudio para los estudiantes se encuentra organizada en cuadernillos, que contienen fotocopias de textos académicos derivados de textos científicos (como son los capítulos de libros, fichas de cátedra y ensayos) y de textos científicos (como los artículos científicos), que en su mayoría son predominantemente expositivos y argumentativos, tal y como lo mostramos en la tabla N° 1.

Tabla N° 1
Estadísticos descriptivos para los tipos texto por materia

Materia	Clase de texto	F	P
Integración Universitaria	Capítulo de libro	7	50
	Ficha de cátedra	3	21,4
	Artículo de divulgación	1	7,1
	Artículo científico	1	7,1
	Trabajo científico en actas de encuentro	1	7,1
	Ensayo	1	7,1
	Total	14	100
Introducción a la Psicología	Capítulo de libro	35	85,4
	Ficha de cátedra	1	2,4
	Transcripción de conferencia o clase	4	9,8
	Introducción de libro	1	2,4
	Total	41	100
Psicofisiología	Capítulo de libro	24	63,2
	Ficha de cátedra	5	13,2
	Material de cátedra (definiciones, clasificaciones, imágenes)	9	23,7
	Total	38	100
Temas de Antropología Cultural en Psicología	Capítulo de libro	35	92,1
	Artículo científico	1	2,6
	Trabajo científico en actas de encuentro	1	2,6
	Introducción de libro	1	2,6
	Total	38	100

En relación con las fotocopias de fichas de cátedra, en general, están destinadas al desarrollo de una temática específica y son predominantemente expositivas. En algunos casos se presenta dicha temática, se van introduciendo paulatinamente los conceptos centrales referidos al tema, desde la perspectiva del autor de este material, y se plantean algunas conclusiones en las que la voz del autor se hace más explícita.

En cuanto a la organización de este material bibliográfico observamos que, en todos los casos, los programas de las materias se encuentran a disposición de los estudiantes, sea que se hayan incluido en los cuadernillos o no. Los cuadernillos incluyen los programas de las asignaturas, en algunos casos con guías de trabajo sobre el material bibliográfico, fechas y temáticas de las clases teóricas y fechas tentativas de los exámenes parciales. Además se aprecia también la presencia de separadores entre el material bibliográfico de las unidades temáticas, como indicadores que incluyen solamente el título y numeración de la unidad.

En las cuatro asignaturas, el material bibliográfico, como se indicó, incluye textos académicos derivados de textos científicos. Este material puede contar con las referencias pertinentes (12,2%), no poseerlas (15,3%) o, tenerlas incompletas (75,2%). Generalmente se omiten el año de publicación, el título del libro al cual pertenece el capítulo y el/los editor/es del mismo, el lugar de edición o la editorial.

Además, las fotocopias de los capítulos de libro, pueden encontrarse desprovistas de la tapa (58,8%), contratapa (78,6%), solapas (80,9%), página con datos de edición (73,3%), índice (74,8%) y bibliografía (74,8%) del libro en el cual se insertan. Al respecto, cabe señalar, que estos soportes proveen al lector de información que le facilita contextualizar una obra y también partes o fragmentos de la misma.

Se aprecia la inclusión de fotocopias de material bibliográfico completo (75,3%) e incompleto (24,7%). Cabe señalar además la inclusión de fuentes primarias (34,1%) y secundarias (65,9%).

Acerca del tipo discursivo predominante, en la Tabla N° 2 se muestra este aspecto:

Tabla N° 2
Porcentaje de textos por tipo discursivo por asignatura

Materia	Tipo discursivo	F	P
Integración universitaria	De predominio expositivo	13	92,9
	De predominio argumentativo	1	7,1
	Total	14	100,0
Introducción a la Psicología	De predominio expositivo	20	48,8
	De predominio argumentativo	21	51,2
	Total	41	100,0
Psicofisiología	De predominio expositivo	38	100,0
Temas de Antropología Cultural en Psicología	De predominio expositivo	15	39,5
	De predominio argumentativo	13	34,2
	De predominio narrativo	1	2,6
	Con predominio de argumentación cotidiana	9	23,7
	Total	38	100,0

En general, las fuentes secundarias incluidas exponen y explican aspectos de las fuentes primarias. Sin embargo, cabe señalar que algunas de las fuentes secundarias son de tipo argumentativo, tal como se muestra en la Tabla N° 3

Tabla N° 3
Estadísticos descriptivos para el tipo de fuente según tipo discursivo.

Tipo discursivo	Tipo de fuente	F	P
De predominio expositivo	Fuente primaria	24	27,9
	Fuente secundaria	62	72,1
	Total	86	100,0
De predominio argumentativo	Fuente primaria	23	65,7
	Fuente secundaria	12	34,3
	Total	35	100,0
De predominio narrativo	Fuente primaria	1	100,0
Con predominio de argumentación cotidiana	Fuente primaria	9	100,0

Como parte del análisis cualitativo del material bibliográfico, a continuación presentamos un ejemplo. Tal como los indicamos, la selección bibliográfica incluye textos académicos derivados de textos científicos de predominio argumentativo, como el de John W. Watson (1961) ¿Qué es el conductismo? Este capítulo de libro se encuentra completo y constituye una fuente primaria. Las referencias del mismo indican el nombre de autor, el libro al cual pertenece, el año de la tercera edición, el lugar de edición y la editorial. No se han incluido la tapa de libro, la contratapa, la página con datos de edición, el índice y el prólogo; por lo que datos de interés como el año de la primera edición, la presentación general de la obra y qué otros aspectos y temáticas se abordan en el libro, han sido omitidos.

En relación con las categorías estructurales, si bien este texto no parece ajustarse a ninguna de las estructuras alternativas de la argumentación propuestas por Padilla, Douglas y López (2011), se encuentran todas las categorías estructurales argumentativas. La tesis de la que parte consiste en que es necesario diferenciar entre una vieja psicología y una nueva psicología, es decir, entre la psicología

introspectiva o subjetivista y la psicología conductista, objetiva y científica, que es la que el autor esgrime y defiende. La conclusión a la que arriba confirma dicha tesis. Una de las premisas que se presentan es:

El conductista sostiene que es la conducta del ser humano, el objeto de la psicología. Habiendo recibido una formación experimental, el conductista entiende [...] que la creencia de que existe la conciencia remóntase a los antiguos días de la superstición y de la magia...No obstante su gran progreso (el de la psicología), la gran masa del pueblo ni aún hoy se ha distanciado mucho de la barbarie: quiere creer en la magia [...]Es increíble como la mayoría de nosotros está influida por un fondo salvaje (Watson, 1961: 22).

Esta premisa se ve sustentada por argumentos causales:

Casi todas las épocas poseyeron su propia magia, negra o blanca y su propio mago...La magia jamás perece. Con el decurso del tiempo todas estas innumerables leyendas, exentas de todo análisis, tejen la tradición popular. La tradición se constituye en religiones. Las religiones se enredan en las mallas políticas y económicas del país. Luego se las esgrime como instrumentos... (Watson, 1961: 22).

Apela también a numerosos argumentos mediante ejemplos:

Inclusive muy destacados biólogos, físicos y químicos, saliendo de sus laboratorios son fácil presa de la tradición cristalizada en conceptos religiosos. Estos conceptos –herencia de un temeroso pasado salvaje- han entorpecido grandemente el nacimiento y desarrollo de la psicología científica (Watson, 1961: 22).

Un ejemplo de uno de estos conceptos religiosos es el de que todo individuo posee un alma separada y distinta del cuerpo, que realmente es parte del ser humano. Esta doctrina conduce al principio filosófico llamada dualismo. Tal dogma se encuentra en la psicología humana desde la más remota antigüedad (Watson, 1961: 22).

Asimismo, recurre a argumentos de autoridad, muchas veces, criticando estas posturas para fortalecer sus tesis:

Es indudable que en 1879, Wundt, el verdadero padre de la psicología experimental, quería una psicología científica. No pudo discriminar con claridad el camino de la solución del problema mentecuerpo. Sustituyó el término alma por el de conciencia (Watson, 1961: 23).

También, ocasionalmente, se observan argumentos por analogía: “El conductismo es vino nuevo y no puede entrar en odres viejo” (Watson, 1961: 28)

Las estrategias discursivas se caracterizan por la presencia de dos modalidades de enunciación. En primer lugar, asertivas:

Los restantes cultores de la introspección son igualmente ilógicos. En otras palabras, no nos dicen que es la conciencia; simplemente comienza por introducir cosas en ella en calidad de supuestos y, naturalmente al analizarla luego, encuentran lo que en ella pusieron” (Watson, 1961: 24).

En segundo lugar, las interrogativas: “El conductista se pregunta; por qué no hace de lo que podemos observar el verdadero campo de la psicología?”(Watson, 1961: 25).

Las estrategias discursivas incluyen también y básicamente tres modalidades de enunciado. En primer lugar, las valorativas:

En las últimas décadas han coexistido dos puntos de vista más o menos sobresalientes pero transitorios- la llamada psicología funcional de Dewey, Angel y Judd y la Gestalt Psychologie [...]de Wertheimer, Koffka y Köhler. A mi juicio, ambas son, diríamos, hijos ilegítimos de la psicología introspectiva(Watson, 1961: 21).

En segundo lugar, las desiderativas:“Es dable comprobar, pues, cuan relativamente simples son al principio nuestras respuestas emocionales...” (Watson, 1961: 27). Y, en tercer lugar, las de necesidad: “Es necesario advertir, pues, que el conductista trabaja como cualquier hombre de ciencia. Su único objeto es reunir hechos tocantes a la conducta [...] someterlos al examen de la lógica y de la matemática” (Watson, 1961: 26).

También se observan enunciados polifónicos adversativos de tres clases. En primer lugar, las negaciones polémicas: “Los restantes cultores de la introspección son igualmente ilógicos, en otras palabras, no nos dicen que es la conciencia. Simplemente comienzan a introducir cosas en ellas en calidad de supuestos...” (Watson, 1961: 24). En segundo lugar, las estructuras adversativas:

Aunque los primeros hombres de ciencia fueron, por lo general, devotos cristianos, en sus tubos de ensayo empezaron a prescindir de ella. Empero, la psicología y la filosofía, ocupándose de objetos que consideraban inmateriales, encontraron muy difícil eludir el lenguaje de la Iglesia, de ahí que el concepto de mente o alma, como algo diverso del cuerpo, llegas en lo esencial casi intacto hasta las postrimerías del siglo diecinueve” (Watson, 1961: 23).

Y, en tercer lugar, el uso de la primera persona del plural o nosotros de autor, como una forma de acercarse al lector e involucrarlo, especialmente cuando propone argumentos a favor o en contra de una tesis.

Discusiones y conclusiones

En este trabajo hemos intentado avanzar sobre el análisis del material bibliográfico de cuatro asignaturas del primer año de la carrera de Psicología de la Universidad Nacional de Tucumán. Al igual que lo planteado por Carlino (2005), nuestros hallazgos nos muestran que los alumnos no acceden a las obras originales y que trabajan con fotocopias contenidas en cuadernillos en las diferentes asignaturas. En el material bibliográfico priman los textos académicos derivados de textos científicos, especialmente los capítulos de libros y las fichas de cátedra. En consonancia con Bigi, Chacón y López (2013), en nuestro predominan los capítulos de libros, sin embargo, las páginas web y los artículos científicos no constituyen parte significativa del material bibliográfico de las materias.

En relación con el tipo de fuentes, si bien la mayoría son secundarias, es necesario reconocer que en pocos casos las primarias mismas se encuentran mediatizadas por las secundarias (Carlino, 2005). En este sentido, en aquellos casos en los que se aprecia que las fuentes primarias se encuentran facilitadas por las secundarias, los capítulos de libro de tipo expositivos y las fichas de cátedra, desarrollan los planteos más relevantes de algunos autores. Esto permitiría al novel estudiante acercarse a los textos originales de estos autores de manera simplificada.

Además, en la misma dirección que lo indicado por Carlino (2005), los cuadernillos suelen no incluir, fotocopia de la tapa, la contratapa con comentarios del texto, las solapas con información de los autores, la página con datos de edición, el índice de la obra que permita conocer el contenido global, la bibliografía que posibilite conocer las fuentes en las que se basa el material. En relación con esto, nos preguntamos si esta práctica docente en relación con el material bibliográfico, podría tener consecuencias negativas en las posibilidades de los nóveles lectores para contextualizar la obra y para motivarse en la lectura de obras completas o valorar la relevancia de los aportes que retoman los autores para sustentar sus planteos y profundizar en los mismos.

Acerca del tipo discursivo predominante, y en concordancia con lo señalado por Padilla, Douglas y Lopez (2007, 2011), encontramos que en materias como Integración Universitaria, Psicofisiología, y Temas de Antropología Cultural en Psicología se leen textos de predominio expositivo, y en Introducción a la Psicología, textos de predominio argumentativo.

Los hallazgos permiten vislumbrar los desafíos que pueden presentarse tanto a los alumnos ingresantes para comprender el material bibliográfico como a los docentes para enseñar sobre la base de los mismos:

a) La coexistencia de textos de predominio expositivo, argumentativo, puede representar una ventaja en el caso de aquellos textos argumentativos que son fuentes primarias y que se ven mediatizados por textos expositivos. Sin embargo, esta multiplicidad de tipos discursivos también puede resultar compleja para los estudiantes ingresantes, especialmente en aquellos casos en que existe una marcada diferencia entre las prácticas de lectura del nivel secundario y las de la universidad.

b) Cómo contextualizar un texto cuando se encuentra desprovisto de referencias completas, datos de edición, índice, tapa, contratapa y solapas.

c) Cómo comprender y enseñar el planteo de un autor cuando se trabaja con textos incompletos.

Asimismo, nos hacemos una serie de preguntas que abordaremos en lo sucesivo: ¿hay distancias significativas entre los modos de lectura exigidos por los profesores en la universidad y los que los alumnos han construido en la secundaria?, ¿de qué modo inciden las representaciones o perspectivas sobre

la lectura y en las prácticas de enseñanza y aprendizaje?, ¿hay posibilidad de ocuparse de la lectura en las aulas universitarias?, ¿qué tipo de ayudas pedagógicas proporcionan los docentes y qué tipo de ayudas esperan recibir los alumnos?, ¿las prácticas lectoras funcionan como herramientas para construir conocimientos o se emplean de forma periférica como elementos de transmisión y evaluación de conocimientos?

Bibliografía

- Arnoux, E., di Stefano, M. y Pereira, M.C. (2002). *La lectura y la escritura en la universidad*. Buenos Aires: Eudeba.
- Barton, D., Hamilton, M. e Ivanic, R. (2000). *Situated Literacies. Reading and writing in context*. London: Routledge. Taylor y Francis Group.
- Barton, D. y Tusting, K. (2005). *Beyond Communities of Practice. Language, Power and Social Contexts*. New York: Cambridge University Press
- Bigi, E., Chacón, E. y García, M. (2013) ¿Cuáles textos académicos leen los estudiantes universitarios en educación? *Legenda*, 17 (17), 127-145.
- Blommaert, J., Street, B., Turner, J. y Scott, M. (2007). Academic literacies –what have we achieved and where to from here? *Journal of applied linguistics*, 4 (1), 137-148.
- Carlino, P. (2003b). Alfabetización académica: un cambio necesario, algunas alternativas posibles. *Educere, Investigación*, 20, 409-420.
- . (2005). *Escribir, leer y aprender e la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de cultura económica.
- Cassany, D. (2005). Literacidad crítica: leer y escribir la ideología. Taller en el IX Simposio Internacional de la Sociedad Española de Didáctica de la Lengua y la Literatura; SEDELL, /Universidad de la Rioja, Logroño, 30 de noviembre de 2005.
- Hernández Sampieri, R., Fernández-Collado, C. y Baptista Lucio, P. (2008) *Metodología de la Investigación*. México: McGraw Hill- Interamericana
- Lea, M.R. (2005). *Communities of practice in higher education. Useful heuristic or educational model?* Cambridge: Cambridge University Press.
- Lillis, T. y Scott, M. (2007). Defining academic literacies research: issues of epistemology, ideology and strategy. *Journal of applied linguistics*, 4, 5-32.
- Marín, M. (2006). Alfabetización Académica temprana. *Lectura y Vida*, 4, 30-39. Consultado el 2 de mayo de 2012 desde <http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a27n4/sumario>
- Padilla, C. (2013). *Ficha de clasificación de discursos. Material de uso interno*. Taller de comprensión y producción de textos. Carrera de Letras. Facultad de Filosofía y Letras. UNT.
- Padilla, C., Douglas, S. y López, E. (2007). *Yo expongo. Taller de prácticas de comprensión y producción de textos expositivos*. Córdoba: Comunicarte.
- . (2011). *Yo argumento. Taller de prácticas de comprensión y producción de textos argumentativos*. Córdoba: Comunicarte.
- Watson, J. B. (1961). *El Conductismo*. Bs. As.: Paidós.

María Micaela Villalonga Penna es magíster en Psicología Cognitiva y Aprendizaje por la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO-Argentina). Se desempeña como becaria doctoral del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas en el Instituto de Investigaciones sobre el Lenguaje y la Cultura (INVELEC/CONICET).

RELATOS AUTOBIOGRÁFICOS SOBRE ESCRITURA DE ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS DE LETRAS

María Belén Romano

mbelenromano@hotmail.com

Facultad de Filosofía y Letras

Universidad Nacional de Tucumán

Tucumán- ARGENTINA

Resumen

El objetivo de este trabajo es dar cuenta de las representaciones de los estudiantes ingresantes a la universidad con respecto a los procesos de escritura. Para ello, seleccionamos un corpus conformado por testimonios autobiográficos elaborados por alumnos de primer año de la carrera de Letras de la Universidad Nacional de Tucumán (UNT), como respuesta a un diagnóstico que procuraba indagar sus experiencias previas al ingreso a esta nueva comunidad discursiva. En esta oportunidad nos interesa observar qué ideas subyacen en cuanto a los modos de relacionarse con la escritura, entendida como un proceso recursivo (Flower y Hayes, 1981). El propósito es describir, explicar e interpretar, por un lado, las representaciones que los estudiantes construyen de la escritura y de su imagen como escritores y, por otro, los modos como se vinculan con esta práctica y el grado de reconocimiento de fortalezas y debilidades. Los resultados obtenidos del análisis cualitativo de los datos, entre los que podemos mencionar la falta de conciencia de la existencia de un problema retórico que debe resolverse y cuya resolución posibilita la elaboración o transformación del conocimiento, nos brindan pistas acerca de la importancia de que los propios estudiantes tomen conciencia de estas representaciones-en las que prevalece una concepción reproductora del proceso de composición- a fin de poder transformarlas adecuando y ajustando nuestras intervenciones didácticas.

Palabras clave: representaciones -relatos autobiográficos- escrituras estudiantiles

Introducción

Sabemos que uno de los mayores problemas que debe enfrentar el sistema educativo en sus distintos niveles es la dificultad que experimentan los estudiantes frente a las prácticas cercanas, cotidianas pero sumamente complejas de la lectura y la escritura. Como docentes de asignaturas de primer año de la carrera de Letras de la Universidad Nacional de Tucumán nos enfrentamos permanentemente con estas dificultades: alumnos que ante el desafío que implica la adecuación de los modos de leer y escribir a una cultura institucional distinta de la del nivel medio experimentan una sensación de frustración ante esos sucesivos intentos de aprender, de mejorar, de dominar los aspectos relacionados con la comprensión y la producción textual, que no siempre son exitosos.

Teniendo en cuenta estas consideraciones y deteniéndonos en esta oportunidad especialmente en la práctica de la escritura, el objetivo de este trabajo es dar cuenta de las experiencias personales de los estudiantes ingresantes con respecto a esta práctica. El propósito es describir, explicar e interpretar, por un lado, las representaciones que construyen de la escritura y de su imagen como escritores y, por otro, los modos como se vinculan con esta práctica y el grado de reconocimiento de sus propias fortalezas y debilidades.

Marco teórico

El análisis y la interpretación de los resultados se realizará teniendo en cuenta las formas de caracterizar los procesos de composición que provienen de las perspectivas cognitiva, sociocognitiva y sociocultural. Dentro del primer enfoque, Flower y Hayes (1981) proponen un modelo procesual-cognitivo que comprende la escritura como un conjunto de procesos de pensamiento que se orientan a la resolución de un problema retórico y que no se desarrollan como una sucesión de etapas, es decir, en forma lineal, sino en forma recursiva. Esto significa que el escritor, quien tiene a su cargo la regulación y el control de estos procesos, puede volver sobre cada uno de ellos cuando los objetivos que se haya propuesto así lo requieran. Los subprocesos de planificación -para generar y organizar ideas y fijar objetivos-, de textualización -para redactar el producto- y de revisión o examen -para evaluar el texto- son fundamentales para describir la producción escrita. Desde la misma perspectiva Scardamalia y Bereiter (1992) permiten pensar la escritura como un modo de transformar el conocimiento: escribir no significa transmitir información sino más bien explorar, descubrir, generar ideas y nuevas asociaciones que implican un aprendizaje.

Sin embargo, los procesos cognitivos que se ponen en funcionamiento también dependen de un contexto que les da sentido. Por lo tanto, esta concepción del proceso de composición, que focaliza en aspectos cognitivos y en la enseñanza de diferentes estrategias y habilidades que involucran el pensamiento, se ha completado desde una perspectiva social. Así, en la década de 1990, Flower (1994) y Hayes (1996) reformulan su modelo original para integrar aspectos sociales, cognitivos y emocionales. Se produce entonces un avance hacia una perspectiva sociocognitiva (Zimmerman y Riesemberg, 1997) que concibe la escritura como “un proceso flexible, dinámico y diverso en función de las diferentes situaciones discursivas que dan origen a la tarea de escribir” (Castelló, 2002:150). Es decir, la producción de un texto exige adecuarse a las características de las diferentes situaciones comunicativas. Asimismo, y desde un enfoque sociocultural (Castelló, 2007; Prior, 2006), se postula que los miembros participantes de una comunidad escriben y regulan su escritura participando en prácticas discursivas auténticas y a través de la interacción social con miembros más expertos o avanzados (Castelló *et al.*, 2010: 1272). Así, los usos de la escritura dependen de determinadas comunidades discursivas (Swales, 1993) y, por lo tanto, no siempre se utilizan con el mismo fin (Carlino, 2006: 9). De este modo, se concibe la escritura como práctica situada en un medio social que le otorga significatividad.

Como dijimos en la introducción, en este trabajo indagamos las representaciones sociales que los sujetos, en este caso los estudiantes de primer año, construyen acerca de la escritura y de los modos como se vinculan con esta práctica. Analizamos entonces, a partir de sus respuestas, el contenido de esas representaciones que son definidas desde la Psicología Social como una forma de conocimiento social que se presenta bajo formas narradas, más o menos complejas (Jodelet, 1989). Al respecto, Jodelet (1989) afirma que

...son imágenes que condensan un conjunto de significados; sistemas de referencia que nos permiten interpretar lo que nos sucede, e incluso, dar un sentido a lo inesperado; categorías que sirven para clasificar las circunstancias, los fenómenos y los individuos con quienes tenemos algo que ver; teorías que permiten establecer hechos sobre ellos. Y a menudo, cuando se les comprende dentro de la realidad concreta de nuestra vida social, las RS son todo ello junto (472).

En cuanto a las representaciones de la escritura más generalizadas podemos señalar la que comprende esta práctica como un medio para preservar la memoria histórica de un grupo o sociedad ya que sirve para el registro de información. En tanto canal de transmisión de mensajes es una herramienta para la comunicación y para conectarse con otros. También se halla extendida la noción que la considera como un don natural del que sólo unos pocos privilegiados pueden disfrutar. En este sentido se asocia a la producción de textos literarios frutos de la creación espontánea, de la inspiración o de la creatividad. Sin embargo, estas miradas o interpretaciones acerca de la práctica escrituraria son reduccionistas y no tienen en cuenta su función epistémica en relación con la adquisición y producción del conocimiento (Scardamaglia y Bereiter, 1992; Cassany 1997; Carlino, 2002) porque lo cierto es que la escritura nos permite generar ideas, relacionarlas, jerarquizarlas, negociar significados y no sólo “repetir” y transmitir significados. En palabras de Carlino (2006) “escribir es uno de los mejores métodos para pensar” (9) y “puede ser instrumento para acrecentar, revisar y transformar el propio saber” (Carlino, 2005: 14).

Por último, la clasificación sistematizada por Castelló *et al.* (2007) acerca de “perfiles de escritor” o estilos de redacción personales también será relevante en nuestro trabajo. Esta investigadora distingue el

perfil “buzo”, que se refiere a aquél escritor que escribe en forma inmediata y se zambulle rápidamente en la redacción o textualización; el perfil “helicóptero” que caracteriza la escritura extensiva de aquél que busca dominar el panorama general y la estructura del texto para recién comenzar con la tarea; el perfil “rompecabezas” (*puşle*) que escribe encajando piezas al estilo cortar-pegar. Por último, el perfil “caos” donde no existen regularidades, a veces se escribe en forma inmediata y otras se experimenta una especie de bloqueo que imposibilita comenzar la práctica de escritura.

Metodología

La población en estudio está formada por 41 alumnos ingresantes que cursan la asignatura “Taller de producción y comprensión textual” de la carrera de Letras. En la primera clase de la materia se administró un cuestionario que constaba de 9 preguntas abiertas, cerradas y semiestructuradas. De esas 9 preguntas, 6 hacían referencia a la práctica de la escritura que, como dijimos, es lo que nos ocupa en esta oportunidad (las demás se referían a la lectura). Luego se procedió al análisis -fundamentalmente cualitativo- de las respuestas a partir de las categorías teóricas mencionadas en el apartado anterior. El análisis se complementó con algunas herramientas cuantitativas para el procesamiento de datos.

Las siguientes son las preguntas del cuestionario que consideramos para la realización de este trabajo:

1. Recuperá tus experiencias de lectura y escritura (positivas y negativas) en la escuela primaria y secundaria. ¿Recordás cómo te enseñaron a leer y escribir? ¿Qué tareas de lectura y escritura te pedían más frecuentemente? ¿Qué experimentabas frente a esas tareas?
2. ¿Cuáles considerás que son tus principales fortalezas y debilidades en relación con la lectura y escritura? ¿Intentás solucionar tus debilidades? ¿De qué manera?
3. Cuando escribís un texto, ¿lo revisás una o varias veces, o experimentás cierta resistencia a volver sobre el escrito y modificarlo? ¿Por qué?
4. Cuando te preparás para un examen, ¿recurrís (mucho, poco o nada) a la escritura como estrategia de estudio? En caso afirmativo, ¿de qué manera?
5. Cuando realizás un examen escrito, ¿qué dificultades se te presentan cuando tenés que expresar lo que has estudiado, en relación con las consignas formuladas? ¿Qué consignas te resulta más complicado responder?
6. Cuando escribís un texto, ¿leés previamente o simultáneamente otros textos que puedan servirte como fuente para escribir el tuyo?

Como puede observarse, las preguntas -especialmente la primera- estimulan las actividades de evocación y recuerdo por parte de los estudiantes respecto a sus vínculos con la escritura. Consideramos que estos breves relatos autobiográficos son poderosos medios de conocimiento (Bruner, 2001) que les posibilitan, a partir del ejercicio de narrar, ordenar sus experiencias, reflexionar sobre ellas y otorgarles nuevos sentidos involucrando factores cognitivos y afectivos.

Resultados y discusión¹

Gran parte de las respuestas a la pregunta que inicia el cuestionario, que indaga acerca de recuerdos relacionados con el aprendizaje de la lectura y la escritura, relacionan las primeras experiencias con la intimidad del hogar. Son sus padres quienes aparecen mencionados como los primeros responsables de incentivar este aprendizaje previo a cualquier sistematización realizada por el sistema educativo formal:

Si no me falla la memoria, creo que comencé a escribir palabras como “mamá, papá, hermano, hermana, etc” *en casa donde mi madre me enseñaba*,² me hacía repetir una y otra vez. La verdad no

¹Organizamos el desarrollo de este apartado de acuerdo al orden de aparición de las preguntas del cuestionario.

²El énfasis de este ejemplo y de los que siguen me pertenece.

recuerdo mucho lo que experimentaba pero recuerdo que me sentía orgulloso al ver lo que aprendía, ya que mis hermanos mayores podían leer y al yo aprender me sentía como ellos. (1)³

La verdad que no recuerdo exactamente, sólo tengo *una imagen de mi madre repitiéndome sílabas una y otra vez*. (21)

Para ser sincera no recuerdo exactamente cómo ni cuándo aprendí a leer y escribir los primeros años en mi escuela, pero sí recuerdo que *desde muy chica mi mamá me regalaba libros* y creo que estar en continuo contacto con ellos ayudó mucho. (27)

En un segundo momento aparecen los relatos de las experiencias escolares: se mencionan tareas poco placenteras que generan cansancio y desgano. En general el proceso se describe como gradual con actividades que van desde una menor a una mayor complejidad donde prevalece la memorización, la repetición, el deletreo, la traducción de sonidos simples en grafemas y luego de frases completas. Como actividades recurrentes también se nombran los dictados y las permanentes copias de fragmentos de textos:

En cuanto a la escritura la práctica constante era primordial, repetir las letras varias veces y formar palabras cortas las primeras veces, luego textos o cuentos. (17)

Recuerdo que para aprender a leer y escribir nos enseñaban el abecedario y para cada letra le correspondía el nombre de un animal, el cual debíamos repetir varias veces. Las tareas más frecuentes que nos daban era, el dictado de palabras, luego de oraciones y copiar pequeñas lecturas. (15)

Según estos ejemplos, la escritura se entiende como “destreza” o “técnica” para descifrar el texto que se adquiere repitiendo acciones que se vuelven automáticas.

En cuanto a los tipos de textos que debían escribir, los estudiantes realizan una diferenciación entre la primaria y en la secundaria. En el primer caso sólo mencionan cuentos, es decir, textos ficcionales. Recién en la secundaria algunos amplían la variedad con noticias, textos argumentativos y explicativos.

También distinguen entre leer y escribir en el ámbito público y privado, actividades poco gratas en el primer caso y placenteras en el segundo. La siguiente respuesta evidencia esta distinción:

Como todo niño y adolescente en edad escolar me resultaba tediosa (*la tarea de escribir*) por la presión por el tiempo, pero cuando pude hacerlo fuera de las actividades curriculares y tomándome mi tiempo lo disfrutaba mucho más. (5)

La presión del tiempo y la distancia de los temas y tipos textuales trabajados respecto de los intereses personales son algunas de las causas que identifican como el motivo del rechazo y la resistencia a escribir.

En la escuela no tengo recuerdos muy positivos sobre leer y escribir, nos enseñaban cómo debía estar organizado correctamente un texto o de qué estaba compuesto, pero nunca nos hacían escribir algo de nuestro ingenio, siempre era leer una selección de la profesora y hacer un práctico sobre el mismo. (16)

No significaban una experiencia placentera debido a que lo que leía o escribía no formaba parte de mis intereses personales. (34)

Asimismo observamos la conciencia de la práctica de escritura como un desafío, un reto que implica dificultades, que requiere destrezas determinadas y capacidad de decisión y compromiso. En este sentido se repite el lexema “inseguridad” motivada por la dificultad para ejercer el dominio pleno de la tarea que, a su vez, genera “frustración” por la incapacidad de alcanzar los objetivos esperados y también, en algunos casos, “vergüenza” por sentirse expuestos y por no tener, desde su punto de vista, herramientas que permitan demostrar sapiencia. En este sentido leemos:

En la primaria me pedían que escribiera cuentos cortos pero cuando los tenía que leer *sentía vergüenza* ya que sentía que lo había hecho mal. (9)

³Los números que aparecen al final de cada ejemplo corresponden al orden dado a los cuestionarios que forman el corpus.

No me acuerdo mucho de cómo me enseñaron solo recuerdo que *me daba mucha vergüenza* porque no podía pronunciar ni escribir las palabras. (20)

Me gusta leer y más aún escribir. Lo tomaba como *un desafío*. (33)

Me acuerdo que en 8° grado nos hicieron una prueba donde una de las consignas era escribir una breve poesía, y para mi sorpresa estuvo muy bien lo que había escrito, y aprobé. Me sorprendió mucho aquella vez porque fue la primera vez que escribí algo, en la escuela, puse lo mejor de mí, *no me sentí segura* al escribirlo, pensé que no iba a estar bien, pero la profesora me había enseñado muy bien. Aprobé. (14)

En este último ejemplo, además de señalar la cuestión de la inseguridad, la estudiante entiende la escritura como un mandato o requisito que debe cumplirse para acreditar la materia.

Si tenemos en cuenta la clasificación sistematizada por Castelló *et al.* (2007) para describir distintos “perfiles de escritor”, la inseguridad, la vergüenza, la “incertidumbre” definen a un escritor que se acerca más al perfil “caos”, es decir, no existen regularidades y muchas veces se experimenta una sensación de bloqueo para escribir; se sienten desbordados por la complejidad de la tarea.

Siguiendo con las preguntas del cuestionario, la segunda busca estimular una actitud reflexiva y crítica acerca de las fortalezas y debilidades de los alumnos cuando se enfrentan a la comprensión o producción textual.

El siguiente cuadro sintetiza las respuestas obtenidas:⁴

Fortalezas	Debilidades
Capacidad de disfrutar de estas actividades (6)	
Imaginación y creatividad	Poca imaginación (4)
Constancia y esfuerzo (2)	
Capacidad de concentración (1)	Falta de concentración y de memoria (2)
	Inseguridad, nervios (2)
	Timidez para escribir algo propio (1)
	Miedo a equivocarse (1)
Buena ortografía (8)	Imposibilidad de dominar de reglas ortográficas y gramaticales (12)
	Desconocimiento de reglas de acentuación (4)
	Escasez de vocabulario técnico (6)
	No recurrir al diccionario (2)
Claridad y organización (1)	Falta de claridad (1)
Capacidad de extraer ideas principales (2)	
Facilidad para elaborar resúmenes (1)	
Costumbre de releer el texto escrito (1)	
Capacidad para contextualizar la escritura (1)	“Escribo como hablo” (1)

Cuadro 1

Una de las respuestas que más se repite señala como fortalezala capacidad de disfrutar de estas actividades. De este modo, muchos de los participantes tuvieron en cuenta aspectos más personales, íntimos y afectivos como pueden ser el gusto y el amor por la lectura y la escritura que dicen sentir de manera innata. Inferimos que en estas respuestas subyace la idea de que, cuando hablamos de estas prácticas, hacemos referencia sólo a textos literarios y al goce estético que origina en el lector/escritor el contacto con ellos. Siguiendo con la concepción de la escritura como un don natural privilegio de unos pocos, las fortalezas y debilidades se resumen también en la capacidad de poner en funcionamiento la imaginación o la creatividad o bien en la falta o escasez de estas cualidades. Por otro lado, la escritura también es trabajo que implica esfuerzo y en este sentido son fortalezas la constancia y la capacidad de concentración, y debilidades, la imposibilidad para concentrarse en la tarea. También subyace la noción de práctica compleja que implica un desafío y, por lo tanto, la inseguridad, los nervios, la timidez para escribir algo propio y el miedo a equivocarse son puntos débiles que dificultan esta práctica.

Otras respuestas, que prevalecen en el corpus, asocian esta actividad con el dominio de aspectos normativos y formales: el conocimiento y uso de reglas ortográficas y de acentuación, la claridad y organización textual. Entre las debilidades mencionan en muchas oportunidades la imposibilidad de

⁴ Los números entre paréntesis indican la cantidad de respuestas que aluden a la misma idea.

dominar las reglas ortográficas y gramaticales, el desconocimiento de reglas de acentuación, la escasez de vocabulario técnico, el hecho de no recurrir al diccionario y la falta de claridad para expresar ideas. La representación de la escritura como transmisora de conocimiento se observa cuando los alumnos subrayan como fortalezas la capacidad para extraer ideas principales y elaborar resúmenes.

En una de las respuestas podemos observar la conciencia de la importancia de la relectura, revisión o evaluación del texto ya que el estudiante señala como fortaleza la “costumbre de releer el texto escrito”.

Por último, dos alumnos destacan el rol de las condiciones impuestas por la situación de comunicación, donde podemos incluir las nociones de registro y género discursivo. En un caso, y con gran lucidez, el estudiante menciona entre sus fortalezas su capacidad para contextualizar la escritura, mientras que otro, también con gran actitud crítica, expresa como una de sus debilidades el impedimento para adaptar su escritura a determinado registro y sostiene: “escribo como hablo”.

Como dijimos en la introducción de este trabajo, desde los aportes de la perspectiva cognitiva se concibe la escritura como un proceso en etapas que se relacionan de manera recursiva. La etapa de revisión es fundamental para mejorar los textos tomando conciencia de los propios errores o dificultades desde una lectura reflexiva y crítica que permita la realización de una evaluación sistemática del texto para resolver determinado problema retórico. En la tercera pregunta del cuestionario indagamos acerca del grado de internalización de este proceso lograda por los estudiantes; buscamos conocer si verdaderamente los alumnos vuelven al texto para releerlo y mejorarlo.

Con respecto a los resultados obtenidos, todas las respuestas, excepto dos, fueron afirmativas. Observamos entonces el reconocimiento de la importancia de la revisión como estrategia para mejorar las sucesivas versiones producidas. Incluso un estudiante sostiene “sí, lo releo una y un millón de veces. Es la única forma de escribir”.

Destacamos la respuesta de una alumna que distingue entre textos literarios y no literarios. Expresa que los primeros no deben revisarse porque son productos de la espontaneidad del momento. En cambio, los segundos, en los que menciona como ejemplos las respuestas a exámenes, necesitan de la revisión para controlar ortografía y contenido:

Quando escribo, suelo revisarlo sobre todo si es una respuesta a un examen para comprobar la ortografía y controlar el contenido de la respuesta total. Sin embargo, sí es un escrito personal, o sea una producción literaria, no suelo modificarlo, ya que estoy convencida que aquello que escribí fue en un momento determinado y reflejaba lo que sentía. Así creo, que modificarlo sería ir en contra de ello.
(35)

Entonces las producciones ficcionales, desde su visión, no deben modificarse porque son producto de la inspiración y de los sentimientos experimentados en un momento determinado. Examinar el texto implicaría modificarlo y, por lo tanto, ir en detrimento de la espontaneidad y autenticidad lograda en la primera versión, que son valoradas positivamente en el caso de los textos literarios. Esto se corresponde con la idea romántica instalada en el imaginario social del escritor literario que vuelca sensaciones y sentimientos en el papel porque es poseedor de un don que lo hace excepcional. En este sentido, considerando la clasificación de Castelló (2007), predominaría el perfil “buzo”, es decir, una escritura intensiva e inmediata donde no se analiza ni planifica previamente. El perfil opuesto, el del “helicóptero”, sólo se identificaría en los casos de escritura “impuesta” como medio para lograr el éxito escolar.

También subrayamos una respuesta que hace referencia a la falta de seguridad para controlar el propio proceso de corrección y la creencia en que otros, considerados expertos, serán los que verdaderamente contribuirán con sus lecturas a la mejora del texto:

Lo reviso solamente una vez para modificar errores de coherencia y cohesión. No lo hago demasiadas veces porque siempre prefiero dejarlo con esos errores para que me los corrijan y así aprender más.
(38)

Subestimando la propia capacidad de control, monitoreo, evaluación, toma reflexiva de decisiones, se espera aprender sólo a partir de las correcciones de otros.

La cuarta pregunta indagada acerca de la utilización de la escritura como herramienta o estrategia para estudiar. De las 41 respuestas analizadas, 22, es decir el 52, 38%, respondió que recurre mucho a la escritura como estrategia de estudio para un examen. El 35, 71 % lo hace en pocas ocasiones y el 11, 9 %, nunca.

Si bien es mayor el porcentaje de aquellos estudiantes que sí escriben como estrategia de estudio, son muchos también los que lo hacen en pocas ocasiones y algunos nunca. En cuanto a los que sí lo hacen expresan los siguientes propósitos:

- ✓ para recordar, como ayuda memoria
- ✓ para transcribir ideas principales
- ✓ para elaborar resúmenes
- ✓ para hacer esquemas, cuadros que contribuyan a retener información
- ✓ para repasar
- ✓ para aprender nombres y fechas
- ✓ para organizar ideas
- ✓ para simplificar un texto complejo

En todos los casos las respuestas se relacionan con la posibilidad de adecuar el contenido y la forma del texto que posibilite facilitar su repetición o transmisión. En ningún momento se observan actividades que tengan que ver con cuestionar lo que se está leyendo. En este sentido la escritura es una herramienta que permitirá el éxito relativo en un examen porque implica la traducción de las ideas identificadas. Actividades como la producción y jerarquización de ideas, el establecimiento de relaciones, el descubrimiento de contradicciones no aparecen como propósitos relevantes que merezcan ser tenidos en cuenta.

Respecto de los que responden “poco” mencionan que sólo lo hacen para los exámenes o para las materias que consideran difíciles, mientras que lo hacen en forma negativa no justifican su respuesta.

Teniendo en cuenta la concepción de la escritura no sólo como medio de transmisión del conocimiento sino también como herramienta para transformarlo y producirlo y la importancia de escribir adecuándose al contexto, en la quinta pregunta nos ocupamos de investigar acerca de las dificultades de escritura que se les presentan a los alumnos en la situación *examen escrito*. Las respuestas son variadas:

Dificultades	Nº de respuestas
Relacionar conceptos	5
Dar opiniones y justificar	4
Comparar	2
Comprender y utilizar lenguaje técnico	2
Elaborar definiciones	2
Organizar el tiempo	2
Ser precisos en las respuestas	2
Expresar ideas con claridad	2
Recordar fechas y nombres	2
Memorizar	1
Dominar reglas ortográficas	1
Utilizar vocabulario técnico y/o variado	1

Tabla 1

A pesar de esta variedad, las dos dificultades que predominan deben llamar nuestra atención: “relacionar conceptos” y “dar opiniones y justificar”. Estos problemas revelan la falta de utilización de la lectura y escritura desde su concepción epistémica. Es decir, al parecer, los alumnos estudiarían para ser buenos repetidores y, en este sentido, son capaces de identificar dificultades como las de recordar fechas y nombres, no utilizar un vocabulario preciso y fluido, elaborar definiciones, respetar las reglas ortográficas, entre otros.

No todos respondieron la segunda parte de la pregunta sobre cuáles son las consignas que resultan más complicadas. Entre las más destacadas señalamos las que identifican que aquellas de gran extensión son las que presentan mayores problemas. Es decir, para ellos, a mayor extensión, mayor dificultad y no reparan en el contenido propiamente dicho. Incluso un alumno expresa: “Si son consignas largas me desoriento”. Para otros también se complica la tarea cuando las consignas incluyen citas, es decir, otras voces; no logran identificar quién habla y cuál es la importancia del fragmento transcripto. Como sabemos muchos estudiantes han internalizado el aprendizaje memorístico que impide la verdadera aprehensión de los conocimientos:

En el momento de realizar un examen me olvido alguna palabra y no puedo seguir y en algunos casos no puedo expresar el contenido con mis palabras. (9)

Las más difíciles son las consignas que dicen que expliquemos con nuestras palabras. (20)

La sexta pregunta se refiere a las lecturas previas como fuentes para la escritura del propio texto. Son tareas híbridas e interactivas que exigen el uso relacionado y estratégico de procesos de composición y de comprensión (Castelló *et al.* 2011).

Entre las respuestas predominan, con un porcentaje elevado (66,66%), las afirmativas. A continuación transcribimos algunas de las justificaciones:

Casi siempre que escribo un texto trato de *leer otros del mismo formato para tener una base* de lo que puedo escribir. (7)

Sí creo que siempre para escribir sobre algo hay que tener una idea sobre eso, *hay que leer para tener una idea*, no dar opiniones erradas, ubicarse en el contexto (tiempo y espacio), hay que partir de algo. (24)

Cuando escribo trato de tener un *conocimiento previo* sobre el tema. (25)

Los textos que leo previamente me sirven para *estar más informada sobre el tema* simplemente *despertar mi imaginación*. (41)

Los estudiantes demuestran conciencia de la importancia de la lectura previa y señalan esta tarea como una posibilidad de estimular la inspiración o de aportar contenidos o conocimientos que sirvan para producir su propio texto. También, a partir de algunas expresiones, podemos inferir que reconocen la relevancia de identificar las características del género que se va a escribir, de los objetivos, del auditorio, esto es, son conscientes de la existencia de un problema retórico que deben resolver y de que estas actividades de “leer para escribir” (Flower, 1990) son una interesante estrategia para buscar soluciones. En una segunda instancia se debería investigar si los alumnos logran integrar y elaborar esos textos anteriores para producir un nuevo texto que responda a las características de determinadas comunidades discursivas (Castelló 2007, 2009).

Los estudiantes que contestan en forma negativa (28, 57%) interpretan que “leer para escribir” implica un riesgo: por un lado debido a que estas lecturas previas pueden facilitar la copia de ideas ajenas y, por otro, porque pueden funcionar como una barrera que impida el uso de la propia imaginación o creatividad. Entre las respuestas destacamos:

Cuando escribo un texto lo hago a *imaginación mía*, con *ideas propias* sin sacar de otro libro. (19)

No porque *no me gusta copiar ni sustraer ideas*. (20)

En lo posible no, para *evitar “copiar”* y limitar las posibilidades de una creación original. Aunque opino que es inevitable ignorar lecturas anteriores y no sacar de ellas estéticas, formas, ideas. (27)

Cuando quiero escribir un texto no me gusta leer previamente porque me gusta desarrollarme y *expresarme por mí misma*. (40)

Observamos que, para ellos, “leer para escribir” es sinónimo de “leer para repetir” dejando de lado la verdadera finalidad de esta actividad: la de integrar y reelaborar la información en un texto propio y original.

Por último, señalamos el caso de un alumno que, para contestar, diferencia entre la escritura impuesta y la escritura personal:

Sí es un texto impuesto o como tarea referente a un tema particular como por ejemplo: el aborto, pero un texto, que sale de mí, ya sea la circunstancia o la inspiración, es muy raro que recurra a otro texto. (3)

En el primer caso expresa que sí necesita lecturas previas; no así en el segundo porque la escritura íntima o personal es resultado de la inspiración del momento.

Conclusiones

De acuerdo con los relatos analizados, el aprendizaje de la lectoescritura está relacionado con la automatización de acciones que se repiten y tienen como propósito el desciframiento del texto.

Observamos permanentemente en las respuestas una clara distinción entre la escritura íntima, privada, producto de la inspiración y la creatividad en oposición a la escritura pública, pautada que predomina en el sistema educativo y que se aleja de intereses personales y, por lo tanto, genera rechazo y resistencia. Incluso se convierte, en muchos casos, en un simple requisito para acreditar determinada asignatura.

Teniendo en cuenta las fortalezas y debilidades que hemos identificado y los propósitos sistematizados respecto al uso de la escritura como estrategia de estudio, los resultados se corresponden con la imagen de la práctica escrituraria como “arte de escribir bien” que requiere el dominio de reglas ortográficas y de acentuación, la búsqueda de la claridad expositiva, el uso de un vocabulario fluido, entre otros. Asimismo también se distingue una representación de la escritura como medio para transmitir conocimientos. En este sentido, escribir para estudiar implica solamente simplificar los textos para su exitosa repetición.

En cuanto a la actividad de “leer para escribir” que muchos llevan a cabo, lo hacen como un modo de buscar información que les sirva como base para su nuevo texto pero dejan de lado la posibilidad de su reelaboración. En aquellos que no desarrollan esta estrategia está presente en forma recurrente el miedo al plagio que aparece como uno de los mayores impedimentos.

En las respuestas analizadas predomina el aspecto instrumental de la escritura, es decir, se la comprende como un medio para descifrar textos, acreditar una asignatura, transmitir y comunicar información. Sólo en el ámbito público es un aprendizaje, un trabajo que implica esfuerzo y que se relaciona con el dominio de rasgos formales. Los estudiantes limitan la complejidad de esta práctica a sus aspectos normativos que generan sentimientos de inseguridad ante el desafío de lograr dominarlos. No hay conciencia de la existencia de un problema retórico que debe resolverse y cuya resolución posibilita la elaboración o transformación del conocimiento. En este sentido prevalece una concepción reproductora del proceso de composición.

La sensación de imposición que genera el hecho de que escribir en la escuela o en la universidad es una práctica que “debe hacerse” y que, además, requiere de un aprendizaje para llegar al “saber hacer”, opera en detrimento de la relación entre el sujeto que escribe y el producto de su escritura. La escritura íntima, en cambio, es sinónimo de libertad, de un “querer hacer” y sólo necesita de las ganas y la inspiración del momento. Por lo tanto, no se entiende como una labor que exige dedicación porque emerge de las capacidades innatas del sujeto.

Creemos que esta fuerte oposición funciona como un gran obstáculo para el aprendizaje de lo escrito. Como docentes, el reto entonces es promover acciones didácticas que contribuyan a que los estudiantes reconozcan el poder epistémico y transformador de la escritura en todas sus formas para que valorando sus diversos usos de acuerdo a las características de la situación comunicativa y reflexionando acerca de ellos, puedan potenciar su representación como un modo de desarrollar ideas propias y de cuestionar otras y, por supuesto, concretar esta representación en sus propios textos.

Bibliografía

- Bruner, J. (2004). *Realidad mental y mundos posibles: Los actos de imaginación que dan sentido a la experiencia*. Barcelona: Gedisa.
- Carlino, P. (2002). Leer, escribir y aprender en la universidad. Cómo lo hacen en Australia y por qué. *Investigaciones en Psicología*, 2, 43-61.
- (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- (2006). La escritura en la investigación. Conferencia pronunciada en el Seminario permanente de investigación de la Maestría en Educación de la UdeSA. Recuperado de <https://www.udes.edu.ar/files/ESCEDU/DT/DT19-CARLINO.PDF>
- Cassany, D. (1997). *Describir el escribir. Cómo se aprende a escribir*. Barcelona: Paidós.
- Castelló, M (2002). De la investigación sobre el proceso de composición a la enseñanza de la escritura. *Revista Signos*, 35 (51-52), 149-162.
- (2007). *Escribir y comunicarse en contextos científicos y académicos*. Barcelona: GRAO.

- Castelló, M., Bañales Faz, G., Vega López, N. (2010). Enfoques en la investigación de la regulación de escritura académica: estado de la cuestión. *Electronic Journal Research in Educational Psychology*, 8 (3), 1253-1282.
- Castelló, M., Bañales Faz, G., Vega López, N. (2011). Leer múltiples documentos para escribir textos académicos en la universidad: o cómo aprender a leer y escribir en el lenguaje de las disciplinas. *Pro-Posições*, 1 (64), 97-114.
- Flower, L. (1990). Negotiating academic discourse. Recuperado de http://www.nwp.org/cs/public/download/nwp_file/76/TR29.pdf?x-r=pcfile_d
- (1994). *The construction of negotiated meaning: A social cognitive theory of writing*. Carbondale, IL: Southern Illinois University Press.
- Flower, L. y Hayes, J. (1981). A cognitive process theory of writing. *College Composition and Communication*, 32, 365- 87.
- Hayes, J.R. (1996). A new framework for understanding cognition and affect in writing. En M.C. Levy y S. Randsdell (Eds.). *The Science of writing. Theories, Methods, Individual Differences and publications* (1-27). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Jodelet, D. (1989) Représentations sociales: undomaine en expansion. En Denisse Jodelet (Dir.) *Les Représentations sociales*(31-60). France: PUF.
- Prior, P. (2006). A sociocultural theory of writing. En CA Mc Arthur, S. Graham y J. Fitzgerald (Eds.), *Handbook of writing research* (54-65). New York: The Guilford Press.
- Scardamalia, M. y Bereiter, C. (1992). Dos modelos explicativos de los procesos de producción escrita. *Infancia y aprendizaje*, 58, 43-63.
- Swales, J. (1993). Genre and engagement. *Revue Belge de Philologie et d'Histoire*, 71, 687-98.
- Zimmerman, B.J y Risemberg, R. (1997). Becoming a Self- Regulated Writer: A social Cognitive Perspective. *Contemporary Educational Psychology*, 22, 73-101.

María Belén Romano es doctora en Letras (orientación en Lingüística) por la Universidad Nacional de Tucumán y profesora y licenciada en Letras por la misma Universidad. Actualmente, se desempeña como docente de primer año de la asignatura Lengua y Comunicación de las carreras que se dictan en la Facultad de Filosofía y Letras (UNT).

REPRESENTACIONES ACERCA DE LA LECTURA EN TESTIMONIOS METADISCURSIVOS DE ESTUDIANTES DE LETRAS

Esther López

estherlopez115@yahoo.com.ar

INVELEC/INSIL - CONICET

Facultad de Filosofía y Letras

Universidad Nacional de Tucumán

Tucumán - ARGENTINA

Resumen

Numerosas investigaciones ponen de relieve en qué medida -particularmente en los ingresantes- persisten matrices escolares con respecto a las prácticas vinculadas a la lengua escrita, aprendidas en el nivel primario, e intensificadas en el nivel medio. Con respecto a estas prácticas, en esta oportunidad, nos referiremos solamente a las representaciones que sobre la lectura tienen los estudiantes. Para llevar a cabo la investigación, recurrimos al análisis cualitativo de un corpus constituido por los testimonios metadiscursivos realizados por los estudiantes de la cohorte 2013 que cursan el Taller de Comprensión y Producción Textual (asignatura instrumental obligatoria de primer año de la carrera de Letras de la Universidad Nacional de Tucumán).

Resultados parciales dan cuenta de la importancia de trabajar sobre estas representaciones estudiantiles a fin de modificarlas para que los ingresantes puedan adaptarse a los nuevos modos de leer que impone la universidad, debido a las especificidades que revela el discurso que circula en este ámbito y con el cual los recién llegados deben familiarizarse. Estas teorizaciones se inscriben en las actuales concepciones de lectura como prácticas situadas que tienen lugar en comunidades discursivas y en las investigaciones sobre alfabetización académica.

Palabras clave: representaciones estudiantiles -lectura-testimonios metadiscursivos

Introducción

Numerosas investigaciones, preocupadas por el desempeño de los estudiantes, particularmente, en el primer año universitario- se propusieron indagar a qué se deben los problemas de comprensión que evidencian los estudiantes y cómo afecta esto en su rendimiento académico. Varias de estas investigaciones de disímil procedencia, tanto del contexto internacional como nacional, llegaron a conclusiones similares: las dificultades que manifiestan los estudiantes en el plano de la comprensión está relacionado con el modo en que conciben el conocimiento; es decir, lo ven como estático e incuestionable. Esta representación no es azarosa sino que tiene su sustento en prácticas vinculadas con la lengua escrita, aprendidas en el nivel primario, e intensificadas en el nivel medio. Al respecto, se evidenció cómo el predominio de textos de carácter expositivo en el trayecto educativo previo a la universidad impone a los estudiantes una lectura de tipo expositiva (Padilla, 2009) que borra las diferentes voces que presentan los textos (Arnoux, Nogueira, Silvestri, 2002; Di Stéfano y Pereira, 2004; Padilla, 2004). Los estudiantes sometidos a este tipo de lectura durante toda la escolaridad, asumen naturalmente este modo de leer y aplican -inconscientemente- la misma lógica a los textos académicos y anulan, de esta manera, el carácter

polifónico que prevalece en estos textos. De igual manera, estos resultados en el plano local son similares a los hallados por investigaciones en el plano internacional (Frier, 1998; Dezutter y Thyrión, 2002; Pollet, 2004) en los que se concluye en términos similares. Como vemos en estos casos, las representaciones que tienen los estudiantes con respecto al modo en que conciben el conocimiento operan en su práctica diaria y afectan las actividades de comprensión. En esta oportunidad, nos interesa saber con qué representaciones llegan los estudiantes ingresantes, particularmente, en una asignatura de primer año¹ en la que el objetivo es lograr un acercamiento a los textos académicos. En este sentido, nos planteamos los siguientes interrogantes: además de las representaciones ligadas al modo de concebir el conocimiento ¿con qué otras representaciones ingresan los estudiantes al nivel superior? ¿En qué medida aquéllas impiden apropiarse de los modos de leer y escribir universitarios? ¿Qué rol juega la elección de la carrera y la lectura de textos ficcionales? El corpus está constituido por los testimonios metadiscursivos de los estudiantes ingresantes de la carrera de Letras de la Universidad Nacional de Tucumán.

Para llevar a cabo esta investigación, retomamos, fundamentalmente, el concepto de representación social acuñados desde los aportes de la Psicología Social entendidas como esas formas de conocimiento social que se presenta bajo formas narradas, más o menos complejas (Jodelet, 1989) y por otra parte, el concepto de *rapport à l'écrite* elaborado por Barré -de Miniac (2002) por cuanto lo entiende como el conjunto de significados que construye un sujeto en relación con la escritura y que implica, por su parte, la elaboración adecuada de representaciones acerca de diferentes procesos de producción y recepción de los textos y géneros escritos (Chartrand, 2006), particularmente, de los escritos académicos en el caso que nos compete.

Antes de dar cuenta del trabajo realizado, nos parece pertinente ofrecer un breve panorama acerca de la función de la escritura en la universidad y la importancia de la lectura como fuente para el aprendizaje del conocimiento disciplinar y como medio para la producción de conocimiento.

La lectura en la universidad

Recordemos que tanto la lectura como la escritura asumen un rol preponderante en la universidad puesto que están íntimamente relacionadas con una función clave de esta institución que es la elaboración y socialización de conocimiento. Pero evidentemente, este proceso no es espontáneo sino que implica la retroalimentación entre ambas prácticas a tal punto que algunos autores hablan de actividades interrelacionadas o híbridas (Castelló, Bañales Faz y Vega López, 2011) por cuanto se necesita leer para escribir (Haas y Flower, 1988; Flower, 1990) y que implica el reconocimiento de que la lectura es una práctica social que se aprende en comunidades disciplinares y que es necesario aprender a entenderla alejada de los parámetros derivados de las prácticas áulicas.

En este sentido, el saber leer estaría relacionado con el poder realizar una construcción personal con respecto al contenido global del texto que sería funcional para el aprendizaje de una disciplina particular pero también para la producción de sus propios escritos. Sin embargo, al parecer, en las aulas del nivel primario y secundario, las diferentes tareas que involucran la lectura y la escritura están vinculadas con la síntesis de textos, por ejemplo, lo cual lleva a que los estudiantes vean en la lectura una función reproductiva del conocimiento. Estos resultados son coincidentes con las investigaciones en el ámbito francófono. Al respecto, Frier (1998) señala que ante una tarea en la que se demandaba, dar cuenta de lo leído a partir de verbalizaciones escritas, los estudiantes de primer año universitario ponían en evidencia modos pertinentes y no pertinentes de enfrentarse con el texto. Con respecto al primer caso, se observa que los estudiantes se esfuerzan en reproducir el discurso del texto fuente a partir de la elección del mismo léxico, por ejemplo, con distinto grado de reproducción del mismo (desde el recuerdo literal hasta la síntesis, híbrido entre una forma reproductiva e interpretativa). Este accionar da cuenta de una voluntad de describir o presentar el contenido más que discutirlo. Se trata sólo de restituir un contenido científico que debe aprenderse y no discutirse. En esta modalidad, parecería que los estudiantes aceptan la existencia de un saber preconstruido con respecto al cual no pueden intervenir. Esto se evidencia en diferentes modos de recuerdos en términos de recuperación del texto fuente. Por el contrario, muy pocos estudiantes optan no ya por restituir lo mejor posible el contenido entendido como inmutable, sino que tienden a cuestionar el saber a partir de sus propios conocimientos. En estos casos, existe una voluntad manifiesta de hacer resurgir la tensión argumentativa del texto. En cuanto al segundo grupo (versiones no pertinentes

¹Se trata de la asignatura *Taller de Comprensión y Producción Textual* (asignatura de la Carrera de Letras- Facultad de Filosofía y Letras- Universidad Nacional de Tucumán) coordinada por la Dra. Constanza Padilla

del texto fuente), se observaron dos modalidades. Una, denominada *imitación de la comprensión*, se basa en un listado de proposiciones no articuladas o bien se intenta lograrlo mediante el uso inadecuado de conectores. En otros casos, se realiza una reconstrucción paralela y de modalidad subjetiva, es decir, el estudiante realiza una interpretación del texto a partir de sus elementos periféricos. De este modo, los estudiantes desarrollan un texto que no tiene relación con el propósito del texto-fuente o dan lugar a una interpretación anecdótica de éste. Para concluir, la autora hace notar que los estudiantes que emplean la modalidad descriptiva-objetiva tienen una concepción de lo escrito como una herramienta de almacenamiento de la información; en tanto que aquellos que emplean una modalidad interpretativa conciben lo escrito como una herramienta de intercambio en un espacio de comunicación. En este sentido, otras investigaciones hablan de distintas representaciones con respecto a los escritos estudiantiles. Al respecto, Pollet (2004) a partir de un corpus constituido con copias de exámenes, señala que en lugar de la elaboración a partir de los textos leídos, pueden distinguirse dos modos de apropiación del saber en los estudiantes de primer año: *almacenamiento* y *reconstrucción*. En el primer caso, se trata de una acumulación de información; de datos sin ningún tipo de organización por parte del enunciador. Este tipo de estrategia se observa, según la autora, en las exposiciones de investigaciones realizadas por estudiantes de primer año. Privilegian la recopilación de datos de diferente procedencia pero no organizan la información recabada ni se la problematiza. Esto implica la reproducción del discurso y en consecuencia, la concepción que subyace en el escrito es entenderlo como una herramienta de transmisión de datos. En el caso de la *reconstrucción*, los estudiantes toman fragmentos que les resulten significativos y procuran parafrasear el sentido inicial, sin lograrlo. En la mayoría de los casos, se alejan del contenido del texto. Ambos modos de apropiación del saber se diferencian de la *construcción* de contenidos que implica una elaboración personal a partir de la lectura de diferentes fuentes. Por su parte, Delcambre y Reuter (2002) plantean la presencia de dos movimientos en los escritos estudiantiles que denominan la *transcripción del pensamiento* y la *construcción del pensamiento*. En el primer caso, que es –según los autores– la posición dominante en las entrevistas realizadas, los estudiantes manifiestan escribir cuando tienen sus ideas claramente definidas. En tal sentido, se desconoce la potencialidad epistémica de la escritura (Scardamalia y Bereiter, 1992) por cuanto, los estudiantes escriben sólo –según lo manifiestan– cuando ya tienen organizado su pensamiento; como una instancia previa a la puesta en texto. Por el contrario, en la postura identificada como *construcción del pensamiento*, sí prevalece la idea de la función heurística de la escritura pero es mínimamente considerada por los estudiantes.

Como vemos, en estos casos reseñados, predomina una idea de la lectura como un medio para la reproducción del conocimiento cuando debe ser evocado, ya sea en el momento de tener que dar a conocer lo aprendido, como es el caso de los exámenes escritos, o bien cuando debe empleársela para la elaboración de tareas de investigación.

A continuación, a partir de los testimonios estudiantiles, nos interesa conocer cuáles son las representaciones que sobre la lectura tienen interiorizadas los estudiantes del primer año de la carrera de Letras de la UNT.

Metodología

En el marco de este trabajo, consideramos las representaciones como una construcción interpretativa de la realidad, que puede influir en las prácticas de lectura ya sea favoreciendo estos procesos u obstaculizándolos.

Como señalábamos más arriba, la población seleccionada para esta investigación está conformada por 41 estudiantes correspondientes a una comisión de la asignatura Taller de Comprensión y Producción Textual (asignatura obligatoria del primer año de la carrera de Letras) al iniciar el año académico. Los datos se obtuvieron a partir de la realización de los testimonios metadiscursivos por parte de los propios estudiantes a partir de la guía de una serie de preguntas que tenían como objetivo recabar cuáles eran las representaciones que los estudiantes tenían sobre la lectura y la escritura en base a sus vivencias en los otros niveles educativos. Si bien las preguntas eran de carácter orientativo, muchos de los estudiantes optaron por responderlas en lugar de elaborar un texto en el que dieran cuenta de su relación con la lectura y la escritura (debilidades y fortalezas vinculadas con estas prácticas; dedicación al hábito lector; libros leídos, etcétera). Algunos autores (McEwan y Egan, 1998) han reconocido el valor de estas narrativas como un instrumento útil para la investigación cualitativa en educación; enfoque que adoptamos para el análisis de los datos. Asimismo realizamos el análisis, interpretación y triangulación de los datos, a

través de métodos cualitativos (Maxwell, 2005, 2009; Flick, 2004; Stake, 2010) y cuasi estadísticos (Becker, 1970).

Las preguntas guías formuladas fueron las siguientes:

1. ¿Cuáles consideras que son tus principales fortalezas y debilidades en relación con la lectura y la escritura? ¿Intentas solucionar tus debilidades? ¿De qué manera?
2. ¿Lees habitualmente? ¿Con mucha frecuencia, con poca frecuencia o muy pocas veces? ¿Qué clases de textos lees? ¿En qué circunstancias, contextos o lugares lees?
3. Cuando lees, ¿tomás nota de algunas ideas que te resulten interesantes o escribís algunas reflexiones al margen del texto?
4. ¿Podrías hacer un recorrido interior que te permita evocar y mencionar los libros que has leído?

En el siguiente apartado, nos centraremos en las respuestas en la que los estudiantes manifestaban un mayor o menor dominio vinculado con la práctica lectora. Las respuestas dadas fueron organizadas en cuatro categorías según focalizaran en diferentes aspectos:

Resultados

Lectura como decodificación:

Como podemos observar en estos testimonios prima una concepción de la lectura ligada a la decodificación y no se la entiende como un proceso cognitivo de construcción de sentido en la que la decodificación es parte constitutiva pero central.

- *Considero que la lectura es mi mayor fortaleza ya que me gusta mucho leer. Mi debilidad es que al momento de leer al frente de muchas personas me sentía insegura por miedo a equivocarme. Cuando tengo la oportunidad de leer trato de sentirme segura así la lectura salga lo mejor posible. (3).*
- *Mis debilidades sólo en la lectura, el nerviosismo algunas veces me juega en contra y me equivoco. Cada día intento solucionar esta debilidad, leo en voz alta en casa, la mayoría de los días. (7)*
- *Debilidad: leer en público (13).*

Como vemos en estos tres casos, se equipara lectura exclusivamente con un proceso de desciframiento en el que pueden influir condicionamientos de tipo emotivo que interfieren en la actividad. Recordemos que aunque este modo de concebir la lectura tiene sus orígenes en el apogeo del modelo conductista, actualmente no ha perdido su vigencia. En este caso y según este paradigma se limita la lectura a una destreza motriz observable que implica la automatización de los procesos de decodificación a los que se les agrega a modo de inventario, luego la comprensión literal e inferencial y el control de ésta (Gagné, 1985). El modo en que conceptualizan las dificultades con la lectura tiene su correlato en la forma de revertirlas. Como la lectura es asociada con la decodificación, las limitaciones se solucionan con el manejo de los nervios y con la práctica asidua de la oralización.

Lectura entendida como un proceso cognitivo:

En los testimonios que siguen se observa que hay una tendencia a entender la lectura como un proceso de construcción de significado. En estos casos tienen en cuenta los procesos mentales implicados en el acto de leer. Fundamentalmente, hacen alusión al proceso de monitoreo.

- *Mi debilidad principal es que a veces me desconcentro y no recuerdo lo que estaba leyendo. Trato de solucionar esto escribiendo en una hoja lo que voy leyendo. (1).*
- *Mi principal problema es la comprensión de textos. A la hora de responder preguntas de examen escrito. (10).*
- *Una de mis fortalezas a la hora de leer es la comprensión; la mayoría de las veces me es muy fácil comprender lo que leo, también lo es la velocidad con la que leo, aunque en muchos casos cuando el libro no llama mucho mi atención tardo un poco más. También porque las palabras que encuentro en los libros no llevo a entenderlas y tengo que buscarlas en el diccionario. (6).*
- *La principal fortaleza en cuanto a la lectura es que puedo leer varias páginas sin detenerme teniendo gran facilidad para realizar en pocos minutos un resumen de todo lo que leí. Esto es favorable a la hora*

de realizar cuadros, buscar conceptos, pero juega en contra cuando son textos complejos y esos pequeños detalles que los paso por alto, resultan importantes. (9).

- Con respecto a la lectura **tengo capacidad para comprender y relacionar rápidamente temas, situaciones, enunciados, etc.**(18)

En los testimonios citados más allá de que en todos los casos se refieran a la lectura como un proceso interpretativo en el que juega un rol central el control de la actividad, en las primeras citas (1 y 10) los estudiantes manifiestan que tienen dificultades para comprender lo que leen. En cambio, en los casos siguientes (6, 9 y 18) los estudiantes se muestran competentes al momento de operar frente a un texto escrito. En estos casos, además, se observa una concepción más amplia de lectura vinculada más con las prácticas de estudio que con la lectura ligada al placer estético como veremos en el apartado siguiente.

Lectura identificada con lectura literaria

En los siguientes testimonios se observa que los estudiantes equiparan lectura a lectura exclusivamente literaria de fuerte raigambre escolar. Los géneros a los que se refieren son los literarios (narrativos y líricos principalmente) y las dificultades no están definidas por el tipo de texto sino por palabras de significado desconocido o bien por la poca motivación al leer si el texto no resulta atractivo. En este caso también podemos hablar de una identificación del texto literario ligado al placer y al gozo estético.

- Considero que mis principales fortalezas son el hecho de que **cuando leo una novela (y está buena) uso mi imaginación** y así puedo aprenderla y no se me olvida, imagino cómo fue cada momento. Y mis debilidades podrían ser que cuando no me llama mucho la atención un libro me da mucha pereza leerlo. Creo que eso debería cambiar; debería dejar de juzgar un libro por su portada. (8)

- En la lectura mi principal fortaleza es **que me gusta la lectura ya sea cuento, novela, etc.** y no tengo debilidades salvo algunas palabras que no entiendo o me parecen raras o extrañas. (23)

- Leo muy pocas veces, pero **me gusta leer cuentos, novelas y quizás poesías** (41).

Lectura como un medio para adquirir conocimientos:

A diferencia de los casos anteriores, en estos fragmentos se evidencia que los estudiantes conciben la lectura como un medio de aprendizaje aunque al parecer, no necesariamente se los equipara con el aprendizaje disciplinar.

- Considero como mi fortaleza las **ganas de adquirir conocimientos nuevos** como debilidad quizás el no poder leer o escribir cuando tengo la necesidad de hacerlo. (5).

- **Mis fortalezas** son memoria fotográfica, buena interpretación y **las ganas de aprender más siempre.** Mis debilidades son: a veces me olvido el nombre de los personajes de las novelas. (20)

- **Como fortaleza podría decir que de cada lectura nos queda una enseñanza, ampliamos nuestros conocimientos.** (24)

- Mi principal fortaleza es el gusto por la lectura, **es lo que me mueve a conocer historias diversas.** (26)

- Las debilidades que puedo marcar son mis errores ortográficos que **mejoraron bastante desde que leo aunque aparecen de vez en cuando.** (33)

Discusión y conclusiones

Como vemos, aparece asociada la lectura a la adquisición de conocimientos pero también como podemos ver en el último testimonio, se la asocia con una función subsidiaria de la escritura: lectura para el mejoramiento de la ortografía.

Si consideramos las representaciones recientemente reseñadas podemos pensar en que habría representaciones que favorecerían y otras que no el tipo de actividad lectora que se requiere poner en práctica en la universidad. En este sentido, concebir la lectura como un proceso que implica la adquisición de conocimientos constituiría un pasaje hacia otra concepción que los llevara a pensar en la lectura como un medio que lleva posteriormente a la construcción de nuevos saberes (Delcambre y Reuter, 2002 y Pollet, 2004). Esta concepción, que entiende la lectura como una actividad interpretativa, se preocupa metacognitivamente en monitorear el proceso. Por el contrario, representaciones de la lectura como decodificación simplemente dejan de lado la comprensión para darle importancia a un aspecto importante

pero periférico. De igual manera, circunscribir la lectura a la literaria exclusivamente limita las posibilidades de acceso a otros tipos de textos que implican otro tipo de abordaje y está emparentada con una práctica escolar. Quizás esta tendencia esté exacerbada en los estudiantes de Letras. Al respecto, es interesante destacar las conclusiones a las que arriban algunos autores (Delcambre y Reuter, 2002) en relación con el modo en que afecta la representación de la escritura literaria en los estudiantes universitarios y las implicaciones que conllevan en relación con la lectura y la escritura de textos académicos. En este sentido, señalan que en el imaginario de los estudiantes la literatura constituye el *summum* de la armonía entre ideas, pensamiento y escritura. Esto quiere decir que este tipo de escritura se logra en un estado de inspiración que permite la *transcripción de pensamiento* y no se devela el trabajo que implica la escritura. Por otra parte, también aparece asociada a la formación de un estilo propio. Este modo de representar por una parte, el texto literario y la forma en la que se arribó a su concepción y por otra parte, la identificación, más o menos explícita, entre teóricos y escritores literarios, tiene su correlato, muchas veces, en las dificultades para dar cuenta de la lectura de textos académicos por cuanto forjan una imagen negativa de ellos mismos como escritores en referencia a los grandes autores. Esto es, en relación con la forma que adquiere su escrito pero también, con el hecho de que implícitamente, consideran que la escritura es producto de la inspiración y no que demande diferentes tiempos para llegar a la producción de un texto.

La persistencia de la representación de lo que implican las tareas escolares vinculadas con los textos literarios conlleva una dificultad extra para los ingresantes a la carrera de Letras. A diferencia de los estudiantes de otras disciplinas que sí observan que las actividades que se les pide en los primeros años difieren notablemente de las solicitadas en el nivel secundario, los estudiantes de Letras lo ven como una continuidad de sus tareas escolares (comentarios literarios, ensayos, etcétera). Sin embargo, esta representación es superada con el paso del tiempo, al notar que cambian las exigencias y las expectativas docentes con respecto al texto solicitado vinculadas con una mayor rigurosidad en el citado, por ejemplo (Delcambre, 2009).

Como podemos observar, las representaciones con las que llegan los ingresantes constituyen un universo rico para analizar a la vez que nos da pistas acerca de las dificultades que conlleva su persistencia en el ámbito universitario, en particular, su incidencia en las prácticas de lectura y escritura académica.

Bibliografía

- Arnoux, E.; Nogueira, S.; Silvestri, A. (2002). La construcción de representaciones enunciativas: el reconocimiento de voces en la comprensión de textos polifónicos. *Rev. Signos*, 35 (51) 52,129-148. Disponible en <http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-09342002005100010&lng=es&nrm=iso>.
- Barré - De Miniac, C. (2002). Le rapport à l'écriture. Une notion à plusieurs Dimensions. *Pratiques*, 113-114, 29-40.
- Becker, H. S. (1970). *Sociology work: Method and substance*. New Brunswick, NJ: Transaction.
- Castelló, M., Bañales Faz, G., Vega Lopez. N. (2011). Leer múltiples documentos para escribir textos académicos en la universidad: o cómo aprender a leer y escribir en el lenguaje de las disciplinas. *Pro-Posições*, 22 (1) (64), 97-114.
- Chartrand, S; Gagnon, M. y Blaser, Ch. (2006). Les activités de lecture et d'écriture menées par les élèves dans et pour les cours d'histoire et de sciences au secondaire québécois. *8e Biennale de l'éducation et de la formation: Débats sur les recherches et les innovations*, Lyon, 11-14 avril, (paper).
- Delcambre, I. (2009). Écrire à l'université: continuités ou ruptures? *Recherches. D'une classe à l'autre*, (50), 121-135.
- Delcambre, I. y Reuter, I. (2002). Le rapport à l'écriture d'étudiants en licence et maîtrise : première approche, *Spirale- Revue de Recherches en Éducation*, (29), 7-27.
- Dezutter, O. y Thyron, F. (2002). Comment les étudiants entrants s'approprient-ils les discours universitaires?, *Spirale- Revue de Recherches en Éducation*, (29), 109-122.
- Di Stéfano, M y Pereira, C. (2004). La enseñanza de la lectura y la escritura en el nivel superior: procesos, prácticas y representaciones sociales, en Carlino, P. (coord.). *Textos en contextos 6*, 23-39. Bs. As.: Lectura y Vida-Asociación Internacional de Lectura.
- Flick, U. (2004). Triangulation in Qualitative Research, en Flick, U., von Kardoff, E. y Steinke, J. (eds.) *A Companion to Qualitative Research* (pp. 178-183). Thousand Oaks: Sage.

- Flower, L. (1990). Negotiating academic discourse. Disponible en: <<http://www.nwp.org/cs/public/print/resource/615>>. Consultado el: 10 ago. 2011.
- Frier, C. (1998). Profils de lecteurs et modalités d'approche des textes de spécialité à l'Université. *LIDIL. Pratiques de l'écrit et modes d'accès au savoir dans l'enseignement supérieur*, 17, 65-79.
- Gagné, E.D. (1985). *The cognitive psychology of school learning*. Boston: Little Brown.
- Haas, C. y Flower, L. (1988). Rhetorical reading strategies and the construction of meaning. *College Composition and Communication*. 39, 167-183.
- Jodelet, D. (1989). Représentations sociales : un domaine en expansion, dans Jodelet, D. (dir.), *Les Représentations sociales*. France: PUF. 31-60.
- Maxwell, J. A. (2005). *Qualitative research design: An interactive approach* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- .(2009). Designing a Qualitative Study, en Bickman, L. y Rog, D. (eds.) *The Sage Handbook of Applied Social Research Methods* (2nd ed.) (pp. 214-253), Thousand Oaks, CA: Sage.
- McEwan, H. y Egan, K. (comp.) (1998). *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Buenos Aires: Amorrortu editores.
- Padilla, C. (2004). La comprensión de textos en estudiantes universitarios de primer año: el caso de la dimensión polémica. *RASAL*, (2), 45-66.
- .(2009). Argumentación académica: La escritura de ponencias en el marco de una asignatura universitaria, *Actas del XI Congreso de la Sociedad Argentina de Lingüística / Marcia Arbusti...* [et. al.] ; compilado por Héctor Mario Manni. - 1a ed. - Santa Fe: Universidad Nacional del Litoral. CD ROM. ISBN 978-987-657-236-1 1. Lingüística. I. Arbusti, Marcia II. Manni, Héctor Mario, comp. CDD 418. Fecha de catalogación: 30/12/2009. Disponible en: www.fhuc.unl.edu.ar/
- Pollet, M.C. (2004). Appropriation et écriture de savoirs chez des étudiants de première année: une voie difficile entre stockage et élaboration, *Pratique*, 121/122, 81-92.
- Scardamalia, M. y Bereiter, C. (1992). Dos modelos explicativos del proceso de comprensión escrita, *Infancia y Aprendizaje*, (58), 43-64.
- Stake, R. (2010). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.

Esther Lopez es doctora en Letras por la Universidad Nacional de Tucumán. Actualmente, se desempeña como docente de primer año de dos asignaturas de la carrera de Letras de la Facultad de Filosofía y Letras.

EFFECTOS ATENCIONALES Y EXPANSIÓN SEMIÓTICA EN LA DEFENSA DE TESIS

Gisela Elina Müller

giselam@ffyl.uncu.edu.ar

Facultad de Filosofía y Letras

CONICET -Universidad Nacional de Cuyo

Mendoza - ARGENTINA

Resumen

El objetivo de este trabajo es el análisis de una serie de factores atencionales a través de un proceso de expansión semiótica en el género defensa de tesis, que abarca el dictamen evaluativo previo al acto de la defensa, la defensa propiamente dicha, la evaluación del jurado en el coloquio y la respuesta del doctorando. Se sostiene la hipótesis de que, si bien la convergencia de factores atencionales puede tener un efecto positivo en el aumento del grado de evidencialidad del argumento, puede también tener su contraparte negativa en una sobrecarga de efectos atencionales que opaquen la calidad de los argumentos.

Más allá del valor del análisis de este proceso para la caracterización del género *defensa de tesis*, se considera que las observaciones realizadas pueden contribuir a la reflexión acerca del potencial de los recursos atencionales para el logro de una argumentación convincente.

Palabras clave: defensa de tesis - evidencialidad - conceptualización dinámica

Introducción

En la realización lingüística de diversos géneros del ámbito científico-académico es posible identificar ciertos elementos de carácter dialógico o intersubjetivo que, lejos de invalidar la científicidad y búsqueda de verdades objetivas en la investigación de un determinado objeto de estudio, muestran el compromiso epistémico del hablante frente al tema desarrollado y su preocupación por persuadir al receptor acerca de la validez de sus hallazgos y razonamientos. En este trabajo se sostiene que varios de estos elementos, que han sido objeto de análisis desde un enfoque semántico-cognitivo en investigaciones previas sobre metadiscursos, modalidad epistémica y evidencialidad en el discurso especializado (Müller, 2007a y b, 2009, 2012, 2013a; Müller y Cubo de Severino, 2013), y otros aspectos que serán examinados en esta oportunidad, a propósito de la defensa de tesis, pueden considerarse como parte de un sistema cognitivo más complejo y extensivo: la atención y los recursos atencionales de una lengua.

De acuerdo con Talmy (2008), la atención del oyente, en una situación comunicativa, puede recaer sobre una determinada expresión lingüística, sobre su contenido conceptual o sobre el contexto en curso, con la salvedad de que no todo se presenta a la conciencia del hablante con el mismo grado de *saliencia*. Diferentes aspectos de la expresión, el contenido o el contexto ocuparán momentáneamente el centro de la atención. Sobre la base de esta observación, Talmy se propone sistematizar los factores que incrementan la atención y producen una serie de efectos concomitantes, como el aumento de realce o grado de distinción de un aspecto frente a otro. Advierte que cada factor tiene su contrapartida en otro de efectos contrarios, como la vaguedad, normalidad o la falta de relevancia. Como lo demuestran ciertos casos presentados por él y otros introducidos en este artículo, estos factores normalmente no actúan solos, sino que se combinan para lograr efectos específicos.

La sistematización de los factores lingüísticos que intervienen en la captación de la atención encuentra su fundamentación en aspectos universales de la cognición humana, como los fenómenos de percepción y

conceptualización. Un aspecto tal vez poco explorado, sobre el que se pretende reflexionaren esta ocasión, es el encadenamiento de efectos atencionales que tiene lugar en la dinámica de la interacción discursiva. El análisis de algunos elementos a lo largo de un proceso de *expansión semiótica* (cfr. Ventola, 2002; Ventola, Shalom y Thompson, 2002), en el marco del *complejo genérico macrogénero de defensa de tesis*, desde el *dictamen evaluativo* hasta la *respuesta del doctorando* frente a la *evaluación oral* del jurado en el acto del *coloquio* o *fase de discusión* posterior a la *exposición de defensa propiamente dicha* permite arribar a ciertas consideraciones de interés respecto del impacto negativo de la sobrecarga de efectos atencionales.

Conceptualización y atención

Desde un punto de vista psicológico, la atención ha sido tradicionalmente considerada como parte del proceso perceptivo por medio del cual la actividad psíquica se concentra sobre determinados estímulos ambientales que se presentan como los más relevantes a la conciencia. Así como en todo proceso perceptivo visual el blanco de la atención puede dirigirse a distintos aspectos dentro de un marco general de atención, en el proceso de la comunicación lingüística, la atención puede recaer sobre distintos aspectos dentro de un marco general de conceptualización. Langacker (2000:204) explica la analogía entre la percepción visual y el fenómeno más abstracto de la conceptualización en estos términos: en toda experiencia perceptiva visual hay un observador o sujeto de percepción que mira en una determinada dirección y al hacerlo delimita un campo máximo de visión, constituido por una periferia que se percibe en forma difusa, en donde se sitúa el observador, y un centro en donde recae la atención, que puede denominarse región del escenario. El campo de visión se va especificando cada vez más hasta llegar al foco, objeto de percepción o *perfil*, que es el blanco particular de la mirada, el lugar en donde se concentra la atención.

Todos estos elementos implicados en la percepción visual tienen su correlato en el plano más abstracto de la conceptualización, entendida como elaboración o aprehensión del significado de una expresión. La figura del observador se identifica con la del conceptualizador. El campo máximo de visión equivale al ámbito máximo de conceptualización, que corresponde a su contenido completo, es decir, “no solo las nociones centrales a las que específicamente se está prestando atención, sino también al conjunto de nociones más periféricas sobre las cuales se tiene un conocimiento menos preciso” (Langacker 2000: 205). Las nociones centrales constituyen el ámbito inmediato, que a su vez incluye el foco o perfil. Un concepto derivado de esta forma de concebir la conceptualización es el de *construalo* “arreglo conceptual” (*conceptual arrangement*) que permite dar cuenta de que el hablante, en tanto conceptualizador, estructura o construye de un modo determinado los significados conceptuales y al hacerlo deja de lado una serie de alternativas posibles (vid. Langacker, 2000: 203-212).

En una lengua es posible distinguir una gran variedad de recursos atencionales o estímulos que atraen la atención. Al margen de los probables determinantes internos que pueden influir sobre la fuerza de un estímulo, como un interés específico, cierto estado emocional o curso de razonamiento, es posible identificar determinantes externos que condicionan el curso de la atención. Entre estos se encuentran el tamaño o la extensión de un estímulo (los elementos más extensos o de mayor material fonológico parecieran captar más la atención), la potencia o intensidad (emotiva o de otro tipo) que puede transmitir un lexema, la repetición de un mismo estímulo verbal, o un cambio repentino en la estructura sintáctica. Talmy (2008) propone una sistematización de recursos atencionales que servirá de guía para el análisis del fenómeno de expansión semiótica descripto más abajo. A continuación se reseñan brevemente las notas definitorias de cada uno de los ocho dominios en que se distribuyen según el autor los distintos tipos de recursos atencionales. En el análisis de los segmentos textuales que componen la muestra de este trabajo (vid. 3), el reconocimiento de un dominio se ejemplifica con el recurso atencional correspondiente:

- 1) *Dominio A - Factores que involucran propiedades del morfema*: Entendiendo por morfema cualquier forma lingüística mínima con un significado asociado a ella, desde un simple morfema hasta expresiones idiomáticas como *tomar por sorpresa*, el autor establece una especie de cadena jerárquica en materia de captación de la atención, de modo tal que las categorías de clase abierta exhiben mayor grado de saliencia que las categorías de clase cerrada. A su vez, dentro de las primeras, los sustantivos tienden a desplazar a los verbos, mientras que en el ámbito de las segundas, las formas con sustancia fonológica desplazan a las formas que carecen de ella.
- 2) *Dominio B - Factores que involucran a la Morfología y la Sintaxis*: Este dominio se relaciona con propiedades atencionales que surgen cuando los morfemas se combinan. Según Talmy, cada lengua tiene posiciones

- privilegiadas dentro de la oración; por ejemplo, la inicial o la preverbal, que tienden a resaltar el referente del constituyente situado en ese lugar. Usualmente, este tipo de saliencia facilita un efecto cognitivo adicional que es el de marcar un contraste conceptual: *Esta música no la puedo soportar* (otro tipo de música tal vez sí).
- 3) *Dominio C - Factores que involucran formas que ubican la atención fuera de sí mismas*: Se ubican en este dominio las formas lingüísticas que tienen un efecto atencional externo, diferente de su referencia directa como objeto de atención. La atención puede recaer sobre la forma fonológica del constituyente, sobre su modo de manifestación vocal o su composición exacta, entre otros aspectos.
 - 4) *Dominio D - Factores fonológicos*: La extensión fonológica de un morfema o palabra tiende a correlacionarse con el grado de *saliencia* atribuido a su referente (por ej.: *por consiguiente* vs. *entonces*).
 - 5) *Dominio E - Factores que involucran propiedades del referente*: Toda propiedad de un referente que se aparta de lo considerado como norma tiende a llamar más la atención. En el juego de oposiciones ‘norma-fuera de norma’ pueden identificarse los siguientes pares: lo ordinario o común vs. lo inusual, el afecto neutral vs. la intensidad afectiva y lo genérico vs. lo específico.
 - 6) *Dominio F - Factores que involucran a la relación entre la referencia y su representación*: Este dominio se vincula al patrón general que comparten todos los hablantes de prestar más atención al contenido que a la forma de un mensaje. Es más probable que se recuerde el contenido de un suceso importante que las formas lingüísticas específicas que fueron utilizadas para su transmisión.
 - 7) *Dominio G - Factores que involucran la ocurrencia de una representación*: La codificación lingüística de una representación cognitiva supone en el hablante un proceso de abstracción y en el oyente un proceso inverso de reconstitución de todo el material que no está explícito. La selección de una determinada representación (como por ejemplo, decir *La noche está bastante fresca*, en lugar de *¿Se podría cerrar la ventana?* en el marco de una cena en casa de un amigo) implica poner el foco de atención en diferentes aspectos de la situación contextual.
 - 8) *Dominio H: Factores que involucran propiedades de la progresión temporal*: Estos factores se relacionan con la cantidad de tiempo transcurrido entre la mención de un referente o la ocurrencia de un episodio y su posterior aparición en el discurso. Es evidente que cuanto más reciente sea la referencia a un fenómeno, la atención sobre él permanecerá más activa y serán necesarios menos detalles para introducirlo nuevamente en el discurso.

Efectos atencionales en un caso de expansión semiótica: características de la muestra y lineamientos metodológicos

El análisis de géneros académico-científicos como la defensa de tesis, la conferencia o la ponencia implica necesariamente una visión dinámica y epigenética¹ de los géneros. El dinamismo de un género se hace palpable al interior de una *familia de géneros*² (Ciapuscio, 2006) en el fenómeno de *expansión semiótica* (Ventola, 2002). Así pues, entre varias instancias del despliegue genérico de una conferencia o ponencia, por ejemplo, se manifiestan relaciones intertextuales y semióticas que llegan hasta límites insospechados. Una discusión motivada por un aspecto específico desarrollado en la exposición puede continuar en una pausa de café durante un evento científico y generar a su vez ideas que lleguen a plasmarse en nuevos textos/eventos comunicativos. Un caso de expansión semiótica se da también entre la ponencia y las fuentes de investigación que la originan, así como entre la ponencia y su versión final en forma de artículo científico. La noción de expansión semiótica permite ver estos géneros como eventos multimodales que establecen conexiones con el pasado (fuentes de los trabajos científicos) y con el futuro (relaciones establecidas por la audiencia con sus propias experiencias de discurso u otros mundos semióticos).

En el caso de la defensa de tesis, la elaboración de la exposición o defensa propiamente dicha supone que el doctorando ha leído cuidadosamente los dictámenes evaluativos de los miembros del jurado y que de alguna manera los ha tenido en cuenta en su preparación, ya sea retomando algunas de las observaciones y respondiendo a ellas en forma explícita o reaccionando negativamente por omisión,

¹ En Biología, la *epigénesis* es la teoría que estudia la interacción entre la información genética y el medioambiente. Determinados mecanismos permitirían a un individuo modificar algunos aspectos de su estructura como resultado de la interacción con su entorno inmediato. A partir de este concepto puede establecerse una analogía con el proceso vital de un género. Este no puede concebirse como una entidad estable, sino como un *modo de vida* o *modo de ser* (Bazerman 1987) que sufre modificaciones según las circunstancias en que se desenvuelve y que se adapta a las necesidades creativas y comunicativas de los hablantes.

² En la Introducción se hizo referencia a la defensa de tesis como un macrogénero o complejo genérico. Precisamente se la considera de este modo por albergar en su seno una familia de géneros interrelacionados.

insistiendo en sus convicciones, sin incorporar las precisiones o modificaciones conceptuales sugeridas. La defensa del doctorando sirve a su vez como estímulo para que el jurado reafirme alguna postura o realice comentarios espontáneos, no ateniéndose así, exclusivamente, a lo expresado en el dictamen previo en algún posible guión escrito para su intervención en el acto del coloquio o fase de discusión. Este camino de expansión semiótica continúa en las respuestas del doctorando frente a las demandas explícitas o implícitas contenidas en las observaciones del jurado. Por otra parte, el desempeño global del doctorando, que incluye el texto de la tesis, su defensa, y las respuestas y comentarios emitidos durante el coloquio, aportarán los elementos de juicio necesarios para la elaboración del acta final de evaluación.

El proceso de expansión semiótica puede extenderse incluso más allá, tanto en sentido retrospectivo (el proyecto de tesis, las publicaciones parciales o los avances presentados en congresos) como en sentido prospectivo (la publicación de la tesis como libro, el dictado de conferencias, la escritura de otros trabajos científicos con ideas surgidas a partir de la discusión con el jurado). Para esta investigación, el corte semiótico abarcará el dictamen, la defensa, las preguntas y comentarios evaluativos del jurado y la respuesta del doctorando. Se realiza un tratamiento transversal de los datos, de modo tal que un determinado aspecto temático o *leitmotiv* se rastrea a lo largo de las cuatro instancias, focalizando el análisis en ciertos elementos lingüísticos atencionales que tienen algún tipo de impacto o incidencia sobre la instancia posterior. La hipótesis de base es que un énfasis particular sobre algún aspecto capta la atención del interlocutor de manera tal que puede producir, entre otros posibles efectos, cambios repentinos en el fluir discursivo con algún propósito específico, generalmente, el de aumentar el grado de evidencialidad del argumento o de la opinión que en ese momento se sostiene.

La muestra seleccionada proviene de una defensa de tesis doctoral en Historia, defendida en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Cuyo en 2009. Esta defensa forma parte de un corpus de veinte defensas de tesis doctorales filmadas, a instancias y bajo la coordinación de la autora de este trabajo, por personal técnico del Centro de Documentación Audiovisual (CDA) dependiente de la Universidad Nacional de Cuyo. El corpus está conformado por defensas en Humanidades y Ciencias Sociales (Filosofía, Letras, Historia, Geografía y Ciencias de la Educación) que fueron defendidas en la Universidad Nacional de Cuyo entre 2008 y 2012. La defensa seleccionada para el análisis fue transliterada por la autora de esta investigación, conjuntamente con otro miembro del equipo de investigación bajo su dirección³. Luego del reconocimiento de distintos elementos, principalmente de orden sintáctico-semántico, que capturan la atención del destinatario, se los clasifica según la sistematización de Talmy (2008) y se interpretan los efectos atencionales a la luz de esta propuesta y de resultados de investigaciones previas ya citadas sobre metadiscurso, intersubjetividad y evidencialidad (vid. *Introducción*, también Müller, 2013b).

Resultados y discusión

El *leit-motiv* que provoca el desencadenamiento de la expansión semiótica es la crítica en el dictamen de uno de los jurados a la falta de especificidad del título de la tesis: en él no se menciona que se trata de estudio de casos (vid. I). A continuación se transcriben los fragmentos extraídos de la muestra (defensa 10 del corpus) y se destacan en cursiva los segmentos con los aspectos atencionales que serán objeto de análisis:

I. Dictamen Jurado

Dado que su estudio se basa en dos Departamentos, ¿por qué generaliza y dice: "...de los municipios X". ¿No hubiera sido necesario un subtítulo para marcar el estudio de caso (A y Z)? (D10-TD-H-DE-j3)⁴

³ Proyecto SeCTyP-UNCuyo (Secretaría de Ciencia, Técnica y Posgrado de la Universidad Nacional de Cuyo) 2013-2015 (Código 06/G685): *Intersubjetividad y oralidad en géneros de investigación y discusión del ámbito científico-académico*. Director: Müller, Gisela; Codirector: Di Lorenzo, Estela; Integrantes: Luis Aguirre, Sonia Baldasso, Iris V. Bosio, Carmen Castro, Liliana Cubo de Severino, Delia Ejarque, Andrea Gazali, Enrique Menéndez, Silvina Negri, María Elsa Porta, Carolina Sacerdote y Adriana Zani. En la transcripción de la defensa aquí analizada colaboró Andrea Gazali.

⁴ El sistema de referencia del corpus es el siguiente: D10 = Defensa N° 10 del corpus, TD = Tesis doctoral, DE = Dictamen evaluativo, E = Exposición del doctorando o defensa propiamente dicha, C = Coloquio, H = Historia, j3 = Jurado 3, d = doctorando.

II. Defensa (Exposición Doctorando)

Como estudiar los municipios de la provincia X era una tarea casi imposible de realizar ee como estrategia investigativa *decidí realizar un estudio de casos* en el cual *se seleccionaron* dos departamentos// por una parte *seleccionamos* el departamento de A (...) se trataba de un núcleo de desaRRollo de la provincia [...]// *Esta característica sumada al hecho sumada a a la cantidad de información cualitativa y cuantitativa que yo poseía sobre el departamento fueron los factores principales que motivaron mi decisión*// Sin embargo, para poder contrastar mejor esta realidad y destacar su importancia realizamos un análisis comparativo con el resto de la provincia en su conjunto y con un departamento de características diferentes ubicado en el NORTE de la provincia y de menor desarrollo relativo// *Ee este esta característica del departamento de Z sumada también a la información que YO poseía sobre el departamento motivó la decisión por estudiarlo*// (D10-TD-H-E-d)

III. Coloquio (Evaluación Jurado)

[...]yo este título/ particularmente/ esto es materia opinable/ no lo/ te lo hice saber en el informe/ T- Sí/ J3: nolo veo como representativo del contenido del trabajo que *creo* que supera estas instancias y en algunas cosas manifiesta algo que *yo no encuentro*/ como es por ejemplo esa generalidad de/ puntualmente/ el desarrollo económico y social de los municipios X/ cuando *en realidad*/ *como decía recién H*/ te basaste en un estudio de casos/ Ese estudio de casos a su vez también tiene otro hilo muy sutil/ que tomaste dos departamentos y *vos lo dijiste*/ ee... casi/ me animo a decir arbitrariamente porque era sobre el cual tenías documentación o lo que sobre alguna vez algo ya habías/ habías trabajado/ habías hecho y *evidentemente* tomaste dos municipios que representan dos polos opuestos en ese momento de X [...].(D10-TD-H-C-j3)

IV. Coloquio (Respuesta Doctorando)

[...] Con respecto a la selección de los departamentos/ *en realidad*/ lo que traté/ o sea de/ el departamento de A y el departamento de Z no solamente fueron elegidos por la bibliografía o por las fuentes que había/ *en realidad*/ con respecto a ellos sino/ también por las características ell/ que ellos presentaban/ *yo necesitaba*/en realidad/ *comparar*/ *porque yo lo que necesitaba era poder contrastar un discurso*/ es decir/ un discurso que propiciaba un desarrollo horizontal/ un desarrollo hacia todos los departamentos// [...]no sé si me explico con lo que le quiero decir/ *en realidad lo que yo trataba de ver*/ *de confrontar*/ *confrontar un discurso con una realidad*/ es decir/ llevar el desarrollo hacia todos los departamentos *bueno yo lo que quise ver es eso*/ sí/(D10-TD-H-C-d)

Desde el comienzo de su defensa (II), el doctorando hace frente a la observación del jurado (I) y justifica su decisión de realizar un estudio de casos, sin aludir al motivo por el cual omite la mención del tipo de estudio en el título de la tesis. En su justificación, varios elementos se conjugan hasta el punto de generar una atención casi desmedida sobre los factores que determinan su decisión de seleccionar dos casos en particular. En primer lugar, se identifican elementos del dominio A: la decisión personal, explícita en el morfema verbal de primera persona singular (*decidí* realizar un estudio de casos) busca amparo en un nivel de mayor objetividad, a través del uso de la construcción pasiva impersonal (*se seleccionaron* dos departamentos) y en una primera persona plural, ambigua entre una interpretación de plural de modestia o de un plural que involucra al director de tesis, con el consecuente reparto de responsabilidades. Pero donde convergen mayores efectos atencionales es en el paralelismo sintáctico y semántico de los dos enunciados que dan cuenta de las razones de la selección de uno y otro departamento. La similar disposición de los elementos sintácticos con el mismo tipo de contenido en cada enunciado constituye un fenómeno atencional que pertenece al dominio B (sintáctico). Hay, además, elementos de otros órdenes que refuerzan el patrón atencional de estos ejemplos y otorgan fuerza evidencial al contenido del mensaje: la presencia explícita del pronombre *yo* junto a la forma verbal *poseía* (dominio B); la forma de participio *sumada*, que transmite un valor enfático mayor que si se hubiera optado por el uso de un nexa como *junto a* (dominio E); y la pronunciación marcada o enfática de YO en el segundo de estos enunciados, factor fonológico nada despreciable en este contexto (dominio D).

El silencio deliberado del doctorando frente a la crítica consignada en el dictamen acerca del carácter general del título y la concentración de factores atencionales en aquellos enunciados que dan cuenta de las razones de la selección de los casos de estudio no provocan otro efecto en el jurado, en contra de lo

seguramente pretendido por el doctorando, que el de reafirmar el planteo del dictamen, tras examinar detenidamente las razones expuestas en la defensa. La necesidad de reafirmar esta posición tiene sus consecuencias en el discurso del jurado, que se aparta por momentos del estilo ordenado y cuidado de la lengua de la distancia para exhibir algunas características propias de la sintaxis de la oralidad. En (III) puede apreciarse una acumulación de constituyentes en posición pre-verbal, posición que tiende a destacar la información transmitida a través de esos constituyentes (dominio B): *yo/ este título/ particularmente/ esto es materia opinable/ no lo/ te lo hice saber en el informe/ no lo veo...* Lo llamativo es la extensión de este segmento, saturado de elementos deícticos, que obra como preludio para lo que sigue. Identificado el objeto de preocupación particular del yo evaluador – *este título* – continúan dos expresiones parentéticas antes de emitir su opinión. El uso de los pronombres neutros *esto* en la primera (*esto es materia opinable*) y *lo*, en la segunda (*te lo hice saber en el informe*) hace suponer que el jurado estima que el doctorando ya tiene en su mente una representación discursiva de estos referentes pronominales (la opinión con respecto al título). Desde el punto de vista de la estructura de la información, está en juego aquí la propiedad de la *identificabilidad* de los referentes (cfr. Lambrecht, 1994: 77-92). El hablante evalúa que el referente en cuestión está *activo* en la mente del oyente en el momento de habla y, por lo tanto, es *identificable*. Si el referente no está totalmente activo en la mente del doctorando, es factible que sea *accesible* inferencialmente, ya que la palabra *título* abre un *marco cognitivo (frame)* compartido por evaluador y evaluado: la parte del dictamen en donde está asentada la crítica al título de la tesis. Aún así, este largo preludio a la crítica puede generar cierto estado de incertidumbre en el doctorando por las expectativas que comporta.

Estas construcciones parentéticas y otras que forman parte de este segmento pueden clasificarse como recursos atencionales de los dominios B y C. Del dominio B porque, si bien no ocupan la posición inicial, sí pueden estar en posición pre-verbal, como en los ejemplos ya vistos. Además, la posición intercalada, propia de estas estructuras, también puede considerarse como una posición cognitivamente relevante. Por alguna razón, generalmente imprevista, el hablante interrumpe el hilo discursivo para introducir un comentario que ocupa momentáneamente el foco de su conciencia. La naturaleza sintáctica de estos comentarios como adjuntos correferenciales conlleva un efecto atencional externo, al dirigir parte de la atención hacia afuera de la función directamente referencial del constituyente, generando de este modo cierto grado de conciencia metalingüística sobre ese constituyente (dominio C).

En Müller (2013) se ha sostenido la hipótesis de que en el discurso del coloquio, particularmente en la parte de los comentarios evaluativos del jurado, los excursos parentéticos se asocian a la expresión de evidencialidad. Esto es lo que se observa precisamente en este segmento: la mayor parte de los excursos se relacionan con el tipo de evidencia *de oír-decír de reporte*⁵ (*te lo hice saber en el informe/ como decía recién H/ y vos lo dijiste*) y tienen como fin inmediato señalar la fuente de información y dejar constancia de su existencia. Pero, detrás del uso de esta clase de expresiones, pueden detectarse otros fines de naturaleza intersubjetiva que van más allá del simple interés por indicar la fuente. La selección de *te lo hice saber en el informe* conlleva un plus de evidencialidad que no lo tendría *lo consigné en el informe*: implica *lo consigné y vos lo sabías*, con lo cual se atribuye al otro la responsabilidad de actuar conforme a ese conocimiento. Otro tanto puede afirmarse respecto del comentario *y vos lo dijiste*. Mediante este, el jurado formula una suerte de acto de habla de acusación, valiéndose de una estrategia de *objetivización* (Langacker 2003) o de puesta en escena del doctorando como fuente explícita de la evidencia. El jurado logra así dar mayor fuerza argumentativa a su evaluación que si hubiera optado por referir simplemente sus observaciones basadas en su propio proceso inferencial a partir de los datos aportados por el texto escrito de la tesis (cfr. Bermúdez Weichmeister 2005). Por último, está claro que el comentario *como decía recién H* va más allá de su función meramente evidencial de señalar otra fuente en apoyo de la misma información. Al evaluador también le interesa presentar la afirmación como emanada del consenso de la comunidad de discurso *ad hoc* de la que forma parte junto con los demás miembros del jurado. Otros elementos metadiscursivos, que incluyen verbos evidenciales (*no lo veo como..., creo que..., yo no encuentro...*) y adverbios (el focalizador *puntualmente* y el evidencial *evidentemente*) contribuyen a reforzar esta atmósfera de evidencialidad, conformando una especie de campo magnético de elementos evidenciales, con efectos atencionales atribuibles al dominio C.

En la respuesta del doctorando a esta parte de la intervención del jurado (IV) sobresalen dos recursos atencionales de defectos bien marcados, que pertenecen al dominio B: por una parte, estructuras cuasi-

⁵ Para una clasificación de recursos evidenciales y un análisis de estos recursos desde un enfoque cognitivo-funcional puede consultarse Nuyts (2006) y Cornillie (2007).

paralelas que transmiten un énfasis un tanto desmesurado en indicar cuál ha sido exactamente su objetivo al contrastar los dos departamentos seleccionados para el análisis (*yo necesitaba/ en realidad/ comparar/ porque yo lo que necesitaba era poder contrastar un discurso/ [...] en realidad lo que yo trataba de ver/ deconfrontar/ confrontar un discurso con una realidad/ [...] bueno yo lo que quise ver es eso*); por otra, una estructura parentética (*no sé si me explico con lo que le quiero decir*) y la repetición acumulativa del marcador discursivo *en realidad*, que traducen cierto grado de desconcierto frente a la insistencia del jurado sobre un aspecto metodológico tal vez considerado por el doctorando como una instancia de discusión ya superada con la exposición de su defensa (vid. Müller y Cubo de Severino, 2012).

Consideraciones finales

El objetivo principal de este trabajo ha sido el análisis de un conjunto de fenómenos atencionales que tienen lugar en el género defensa de tesis. Más precisamente, el interés se ha focalizado en observar la génesis y dinámica de una serie de factores atencionales a lo largo de un proceso particular de expansión semiótica, desde el dictamen evaluativo previo al acto de la defensa hasta la respuesta del doctorando a los planteos del jurado en el coloquio.

Más allá del valor del análisis de este proceso para la caracterización del género *defensa de tesis*, las observaciones realizadas pueden contribuir a la reflexión acerca del potencial de los recursos atencionales para el logro de una argumentación convincente y alertar sobre los posibles efectos negativos de una saturación de estos recursos.

Una alfabetización académica que enfatice el ejercicio metacognitivo de confrontar conceptualizaciones alternativas para la expresión de un determinado punto de vista seguramente redundará en un hábil manejo de recursos evidenciales y en una mejor dosificación de dispositivos atencionales.

Bibliografía

- Bazerman, C. (1987). The life of genre, the life in the classroom. En Bishop, W. and H. Ostrum (Eds.). *Genre and writing*. (19-26). Prothsmouth, NH: Boynton/Cook.
- Bermúdez Weichmeister, F. (2005). *Evidencialidad. La codificación lingüística del punto de vista*. Tesis doctoral. Estocolmo: Universidad de Estocolmo.
- Cornillie, B. (2007). *Evidentiality and Epistemic Modality in Spanish (Semi-) Auxiliaries. A Cognitive-Functional Approach*. Berlin/New York, Mouton de Gruyter.
- CORPUSUNCUYO de Defensas de Tesis Doctorales (Müller 2008-2012). Desde 2009, filmado por personal técnico del Centro de Documentación Audiovisual (CDA) de la Universidad Nacional de Cuyo, bajo la coordinación de Gisela E. Müller. Disponible en la Biblioteca Digital de la UNCuyo. Transcripciones a cargo de miembros del Instituto de Lingüística de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNCuyo (Proyectos SeCTyP-UNCuyo 06/G576 y 06/G685).
- Lambrecht, K. (1994). *Information structure and sentence form. Topic, focus and the mental representations of discourse referents*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Langacker, R. W. (2000). *Grammar and Conceptualization*. Berlin: Walter de Gruyter.
- . (2003). Extreme subjectification. English tense and modals. En Cuyckens, H. et al. (Eds.). *Motivation in Language*. (3-26). Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Müller, G. E. (2007a). Metadiscurso y perspectiva: Funciones metadiscursivas de los modificadores de modalidad introducidos por como en el discurso científico. *Revista Signos*, 40 (64), 357-387.
- . (2007b). Adverbios de modalidad epistémica y evidencialidad en artículos de investigación y conferencias académicas. Funciones metadiscursivas y aspectos cognitivos. *Romanistisches Jahrbuch*. Band 58, 329-364. Berlin/New York: Walter de Gruyter.
- . (2012). Evaluación epistémica, evidencialidad y puesta en escena de los participantes en el coloquio de la *defensa de tesis*. En Müller, G. E., L. Miñones y V. Barbeito (Eds.). *Estudios de Lingüística Cognitiva*. (271-282). Mendoza: EDIUNC (Editorial de la Universidad Nacional de Cuyo).
- . (2013a). Marcadores discursivos como *activadores* de predicados de estado mental de distinta fuerza epistémico-evidencial. Un estudio aplicado al discurso de la defensa de tesis. En García Negroni, M. M. (Ed.). *Marcadores del discurso: perspectivas y contrastes*. Buenos Aires: Santiago Arcos Editorial. (En prensa).

- (2013b). Intersubjetividad y evidencialidad en interacciones académicas. Ponencia presentada en el *V Simposio de la Asociación Argentina de Lingüística Cognitiva (AALiCo)*, realizado en la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad Nacional del Litoral. Santa Fe, Argentina, 4 y 5 de noviembre de 2013.
- Müller, G. E. y Cubo de Severino, L. (2012). *En realidad lo que yo trataba de ver...* Valores semántico-funcionales de la locución *en realidad* en defensas de tesis. En Bosio, I., G. Ciapuscio, L. Cubo y G. Müller (Eds.). *Discurso especializado: estudios teóricos y aplicados*. (87-102). Mendoza: Editorial FFyL-UNCuyo y SAL. [libro virtual]. Recuperado de <http://ffyl.uncu.edu.ar/spip.php?article3635>.
- (2013). Predicados epistémicos y construcción *on-line* de modelos mentales en el coloquio de la defensa de tesis doctorales. En Delbecq, N., M. F. Delport y D. Michaud Maturana. *Du signifiant minimalaux: textes. Études de linguistique ibéro-romane*. (245-260). Limoges: Éditions Lambert-Lucas.
- Nuyts, J. (2006). Modality: Overview and linguistic issues. En Frawley, W. (Ed.). *The expression of modality*. (1-26). Berlin/New York: Mouton de Gruyter.
- Talmy, L. (2008). Aspects of attention in language. En Robinson, Th. y N. Ellis (Eds.). *Handbook of Cognitive Linguistics and Second Language Acquisition*. (27-38). New York: Routledge.
- Ventola, E., C. Shalom y S. Thompson (2002). Introduction. En Ventola, E., C. Shalom y S. Thompson (Eds.). *The Language of Conferencing*. (9-14). Frankfurt am Main/Berlin, etc.: Peter Lang.
- Ventola, E. (2002). Why and what kind of focus on conference presentations? En Ventola, E., C. Shalom y S. Thompson (Eds.). *The Language of Conferencing*. (15-50). Frankfurt am Main/Berlin, etc.: Peter Lang.
-

Gisela Elina Müller es doctora en Letras, magíster en Ciencias del Lenguaje y profesora y licenciada en Letras por la Universidad Nacional de Cuyo. Ha realizado estancias de investigación posdoctoral en la Universidades de Múnich y Kassel (Alemania). Es Investigadora adjunta del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET). Se desempeña como profesora adjunta de Morfología y Sintaxis de la carrera de Letras en la Facultad de Filosofía y Letras de la UNCuyo, y como profesora de la maestría en Lectura y Escritura de la Facultad de Educación Elemental y Especial de la UNCuyo. Es directora de proyectos de investigación en discursos especializados y Gramática Cognitiva. Ha editado libros y es autora de capítulos de libros y artículos científicos publicados en revistas del ámbito nacional e internacional.

LAS PRÁCTICAS DE ESCRITURA EN INGENIERÍA. LOGROS, DESAFÍOS Y AYUDAS

Jusmeidy Zambrano

jzambran@unet.edu.ve

Universidad Nacional Experimental del Táchira

San Cristóbal–VENEZUELA

“Los ingenieros comparten los textos disciplinares tales como curvas de datos e informes de pruebas a fin de que conjuntamente se pueda determinar el significado de los textos y así comprender el objeto que están diseñando y probando.”
(Winsor, 2003: 5)

Resumen

Algunos estudios sobre escritura en la universidad han enfocado la escritura como una práctica situada que implica la participación de docentes y alumnos en la construcción del conocimiento. El objetivo de esta investigación es describir y conceptualizar las prácticas de escritura del Trabajo Final (TF) que se elabora en el último año de Ingeniería en una universidad nacional argentina. Para este TF los estudiantes diseñan, desarrollan e implementan un prototipo (diseño, construcción de equipos o sistemas y estudios de procesos) y presentan un texto escrito en el que describen dicho proceso. En este estudio de caso se analizan entrevistas semiestructuradas a profesores y alumnos, observaciones de los encuentros entre ambos así como documentos académicos (informes de avances, TF terminados) e institucionales. Los resultados preliminares muestran que (a) los logros para los estudiantes tienen que ver con la participación genuina en la construcción del conocimiento en su área disciplinar; y, para los docentes, refleja la oportunidad para que sus estudiantes conjuguen los saberes de buena parte de la carrera con una situación real; (b) los desafíos para los alumnos están relacionados con la responsabilidad solitaria y la inexperiencia en la producción de textos similares; y, para los docentes con las “deficiencias” en la escritura; (c) las ayudas institucionales (espacios, recursos, etc.) ofrecidas son dispares en relación con los temas de estudio que eligen los alumnos. Esta investigación contribuye con un área de vacancia en los estudios hispanohablantes relacionada con la escritura en Ingeniería. A su vez ilustra cómo la participación mediante la escritura en estos contextos favorece la identidad discursiva como ingeniero.

Palabras clave: escritura académica, géneros textuales, recursos pedagógicos.

Introducción

La escritura en Ingeniería, tal como señala el epígrafe, se conjuga con muchas otras actividades propias de los expertos en esa área. En esa disciplina existe un estereotipo que atribuye a los ingenieros la obligación de dominar matemática y ciencia y relega su necesidad de comprender y producir textos escritos (Beaufort, 2007). A pesar de ello, las investigaciones han comprobado que los textos –informes que significan la producción o creación de nuevos dispositivos, protocolos que permiten explicar el funcionamiento de artefactos, etc.– tienen un rol central en el campo de la ingeniería (Artemeva, 2008; Artemeva y Freedman, 2001; Artemeva, Logie, y St-Martin, 1999; Bazerman, 1988; Blakeslee, 2009; Dannels, 2000, 2003, 2009).

En el ámbito anglosajón hay una larga tradición de investigación en este campo disciplinar que abarca desde la enseñanza de géneros textuales específicos y prácticas en los que están involucrados (por ejemplo,

informes de laboratorio, protocolos, instructivos de *softwares*) hasta programas institucionales que incluyen la escritura como una herramienta de aprendizaje en las materias (Alford, 1996; Artemeva y Fox, 2010; Winsor, 1989, 1996, 2003; Zambrano y Carlino, 2013).

No obstante, la mayor parte del relevamiento da cuenta de la escritura en los primeros semestres. Por ello, este artículo tiene como propósito describir y conceptualizar las prácticas de escritura del Trabajo Final (TF) que se elabora en el último año de Ingeniería en una universidad nacional argentina. Exploramos si las experiencias de escritura del TF de los alumnos son oportunidades de aprendizaje o instancias de acreditación únicamente. Este estudio contribuirá con un área de vacancia en la región al permitir comprender el rol que la escritura tiene en estas carreras, llamadas comúnmente “ciencias duras” y profundizar en los sentidos que otorgan los protagonistas del acto educativo a lo escrito en el ámbito académico.

Metodología

Los datos que mostramos forman parte de una investigación doctoral en curso¹ sobre las prácticas de escritura del TF que se cursa en el quinto año de la carrera de Ingeniería Electrónica de una Universidad Nacional Argentina ubicada en la provincia de Buenos Aires (con el fin de proteger la privacidad y confidencialidad se han otorgado seudónimos a la asignatura, la institución y los participantes). El estudio es cualitativo y pretende construir una imagen compleja sobre estas prácticas (Creswell, 2012). Estudiar este fenómeno conllevará realizar múltiples interpretaciones y enfatizar la importancia del contexto y de los procesos que allí se dan (Maxwell, 1998). Nos interesa analizar cómo son las prácticas de escritura y cuáles son los puntos de vista acerca de la escritura de los actores (docentes y alumnos); para describir el sentido y comprender los fenómenos en términos del significado que las personas les otorgan (Denzin y Lincoln, 2005). Para ello, realizamos un «estudio de caso» que tiene por finalidad caracterizar las prácticas de escritura de los alumnos y docentes en relación con la producción escrita del TF (Stake, 1999).

El TF consiste en diseñar, desarrollar e implementar un prototipo (diseño, construcción de equipos o sistemas), presentar un texto escrito en el que se describe dicho proceso y exponerlo. Para tal fin, existen un director o codirector que supervisa y dirige el desarrollo del proyecto; y, un grupo de profesores pertenecientes a una cátedra que se encarga de los comentarios de los diferentes informes escritos que los alumnos van presentando, de su aprobación y evaluación final. Los participantes del estudio son los alumnos y profesores que se seleccionaron a partir de una muestra intencional *–purposeful sampling–* (Patton, 1990) en total fueron doce alumnos y ocho docentes.

Se diseñó una entrevista semiestructurada con una guía de preguntas que contenían algunos temas relacionados con su historia como alumnos, sus formas de aprender y sus experiencias con la escritura del TF. En la dinámica de la entrevista las preguntas se fueron ajustando a las particularidades de la situación. En otras palabras, cada pregunta consideraba la dimensión temática en cuanto a la relevancia del tema para la investigación y la dimensión dinámica referida a las relaciones interpersonales ocurridas en el acto (Kvale, 1996). Las entrevistas se registraron digitalmente y se transcribieron. Para el análisis se buscaron los temas recurrentes en cuanto a la experiencia de elaboración del «Trabajo Final» y se agruparon (Maxwell y Miller, 2008).

Resultados

En este apartado presentamos los logros, desafíos y ayudas que tiene la escritura de un trabajo de una envergadura importante, no solo por el conocimiento especializado puesto en juego sino por la experiencia en la producción escrita. Nos centramos en conocer qué significa para docentes y estudiantes escribir el TF tomando en consideración que lo producen en un momento de la carrera próximo a la graduación. En consonancia con lo anterior, presentaremos los puntos de vista de los docentes y alumnos entrevistados en función de qué es el TF, cómo se vincula con los saberes alcanzados durante la carrera y cuál es la interconexión con la producción del texto.

¹Investigación doctoral en curso dirigida por la Dra. Paula Carlino realizada en el marco del Grupo para la Inclusión y Calidad Educativas a través de Ocuparnos de la Lectura y la Escritura en todas las Materias (GICEOLEM). <https://sites.google.com/site/giceolem2010/>

Hallamos que los docentes entrevistados consideran que el TF representa una oportunidad para vincular lo aprendido durante la carrera con un proyecto concreto a partir de la resolución de un “problema abierto”. Los siguientes fragmentos² así lo muestran.

*...es una materia en la cual los alumnos hacen una **integración de los conocimientos de la carrera**[...] Pero fundamentalmente **tienen que resolver un problema abierto** que durante la carrera no es muy común que resuelvan problemas abiertos(profesor David).*

*...cuando el alumno tiene la **oportunidad de hacer un trabajo propiamente, es, además dentro de la carrera es la única... única instancia que tienen para eso** (profesor Paolo).*

*...es una materia para la que los alumnos **integren los conocimientos de la carrera en un informe** porque tienen que **resolver un problema abierto** (profesor Alberto).*

*...es una materia para la que los alumnos **vinculen los conocimientos de la carrera con la resolución de un problema abierto** (profesora Ana).*

Ante la insistente respuesta de “resolver un problema abierto” seguimos indagando qué significaba, ante lo cual encontramos que el problema abierto “*es un problema planteado por un usuario*”, que puede ser una empresa, laboratorio institucional o propio investigador que “*resuelve una necesidad ingenieril para lo cual se deben tomar decisiones técnicas y económicas que conduzcan a una solución viable*” (profesor David). Ahora bien, como el estudiante debe dar cuenta de la solución de un problema indagamos en qué medida se les ayuda en la consecución de ese objetivo; pues bien, obtuvimos las siguientes respuestas:

*...para el trabajo ellos [refiriendo a los alumnos] **nos preguntan** [a los profesores de la cátedra] qué ‘trabajo’ tenemos para resolver o como tienen relación con otros profesores se ponen a disposición (...) algunos **lo hacen directamente en la industria**(profesor David).*

*...resolver el problema que algunos profesores ya se ha planteado y **requieren a algún estudiante para que lo lleve a cabo**(profesor Alberto).*

Los docentes entrevistados mencionan que existen muchos “problemas abiertos” que necesitan sean resueltos, de modo que quien cursa la materia puede acudir a ellos en caso de necesidad. Asimismo, mencionaban que el TF se relaciona con lo visto durante la carrera y, por ende, con la producción del TF. Hallamos que para los docentes es una relación incuestionable e implícita:

*...el problema es de **ingeniería y ellos tienen los conocimientos para resolver** (profesora Ana).*

*...**pasar cinco o seis años te habilita para resolverlos** [refiere a los problemas abiertos] y **escribir sobre eso**(profesor Paolo).*

*...sí, **durante la carrera aunque no han resuelto problemas de esta magnitud han simulado otras situaciones que les permite encarar el TF** (profesor David).*

*...el problema surge de muchas **cuestiones teóricas vistas** durante la carrera ahora es el **momento de ponerlas en práctica** (profesor Alberto).*

Notamos que los saberes adquiridos durante la carrera son “suficientes” para enfrentar la cursada de la materia. No obstante, con respecto al vínculo de la escritura del TF y la resolución del problema los profesores señalaron lo siguiente:

*...**escribir es la parte más sencilla** porque permite **dar cuenta del proceso** que pasaron haciendo el prototipo y las pruebas [...] es **dar cuenta de esas decisiones** que fueron tomando (profesor Paolo).*

*...para el TF deben **escribir** [...] y **contar cómo hicieron** para la resolución del problema [...] y **eso** [refiere a la escritura] **es fácil** aunque ellos [los alumnos] **tienen problemas de escritura** (profesor David).*

²Los fragmentos de las entrevistas se presentan para ilustrar la idea planteada. Se resaltan en negrita algunas partes para facilitar al lector la comprensión de lo expuesto.

La escritura es una fase más dentro de la elaboración del TF [...] los estudiantes escriben sobre lo que hicieron y para eso deben cumplir con lo que señalamos en el instructivo (profesora Ana).

Escribir les lleva mucho tiempo porque no saben qué deben escribir [...] creen que es copiarse del libro y sabés que no es así (profesor Alberto).

Los fragmentos ponen en evidencia varias ideas, una, escribir es “fácil/sencillo”; dos, para escribir solamente necesitan “contar” narrar, dar cuenta de lo hecho; tres, para escribir es suficiente con cumplir lo que está dado en un manual o “instructivo” y, cuatro, escribir les toma tiempo porque los estudiantes tienen deficiencias o “problemas”.

Para los docentes la producción del TF cobra sentido porque es la oportunidad para que se vinculen los conocimientos adquiridos durante la carrera con la resolución de un problema ingenieril que se plasma en un texto escrito. Si bien el punto de vista de los docentes nos informa sobre el sentido que “institucionalmente” tiene la materia Trabajo Final nos corresponde también dar cuenta de lo que piensan los estudiantes. Así hallamos que las respuestas de ellos difirieron dependiendo de la trayectoria que han tenido hasta el momento de la entrevista.

En el caso de tres de los estudiantes entrevistados que habían hecho el TF y eran profesionales, escribir el trabajo –concuera con la opinión de los profesores– significa vincular lo que aprendieron en la carrera con la resolución de un proyecto o tema específico. Para el alumno que ha avanzado un poco en el desarrollo del trabajo significa aprender a escribir un informe que tiene cierta complejidad. Para el alumno que está comenzando a cursar el significado del trabajo se remite a una serie de pasos que debe cumplir para realizar un proyecto. Los fragmentos ilustran lo planteado:

...haber aprendido a pensar durante la carrera, a pensar cómo se resuelven los problemas, [...] cuando hacés una relación costos-beneficios entre dos opciones que podés usar para resolver algún problema (Fernando, graduado).

...agarrás un proyecto para hacer un equipo para hacer tal función, no importa qué, pero bueno, la idea es que apliques todo lo que fuiste aprendiendo en los cinco años de carrera para resolver ese problema (Julio, graduado).

La idea del trabajo final es hacer una especie de simulacro de un proyecto en una realidad, es la idea (Lucas, graduado).

Y... por lo mismo, para introducirte a lo que es un informe (Manuel, a mitad del TF).

...la cosa es que vos tenés que hacer el prototipo, hacer una presentación, defenderlo –antes era tesis– y después todo eso volcarlo en papel (Matías, comenzando a hacer el TF).

Reiteramos que algunas ideas sobre el TF coinciden con las planteadas por los docentes: “resolver un problema”, “aplicar lo aprendido”, “hacer un proyecto en la realidad”, “escribir”. No obstante, los extractos también evidencian diferentes saberes respecto de la producción del TF que dependen en todos los casos de la experiencia que se tuvo (Fernando, Julio y Lucas), se está teniendo (Manuel) y/o se comienza a tener (Matías), en otras palabras, los sentidos que adquiere la tarea están conectados con el ejercicio de la práctica.

Asimismo, los tres primeros fragmentos incorporan ideas propias de profesionales, por ejemplo, “relación de costos-beneficios”, “proyectos” y “simulacro de un proyecto”. Los otros dos estudiantes manifiestan directamente una etiqueta promovida en el espacio académico como que el TF “es un informe” o “una tesis”.

Seguimos indagando para conocer si en la elaboración del TF ponían en relación los conocimientos adquiridos previamente y encontramos que no siempre se puede:

...sabés que debés usar lo aprendido durante la carrera, pero no siempre lo has visto con esa profundidad [...] la teoría no concuerda siempre con la práctica (Fernando, graduado).

tomás los apuntes de lo visto [refiere a lo aprendido en la carrera] y no te funciona como dice el libro(Julio, graduado).

El tema era nuevo para mí, así que fue como comenzar de cero, sí, te ayuda lo básico, pero necesitas estudiar nuevamente(Lucas, graduado).

Muchas cosas me parecen fáciles porque recién cursé una materia relacionada [...] pero tenés que leer y revisar mucha bibliografía(Manuel, a mitad del TF).

No siempre la teoría se aplica en la práctica, además no había hecho algo así yo antes (Matías, comenzando a hacer el TF).

Los profesores entrevistados creen que los conocimientos previos habilitan a los estudiantes a hacer el TF. A pesar de eso, notamos que para los estudiantes involucra una nueva experiencia, nuevos conocimientos, nuevas oportunidades de aprender; hacer el TF no es una simple tarea que traslada los contenidos adquiridos, en su mayoría, teóricos en una práctica. Para los alumnos significa “volver a estudiar”, cuestionar la relación “teoría-práctica”, aprender que no “funciona como en el libro” y revisar nueva “bibliografía”.

Con respecto a la experiencia de escritura del TF los entrevistados mencionaron, de manera general, que es una tarea difícil que involucra tiempo de lecturas, escrituras, relecturas y reescrituras porque desconocen muchos aspectos lingüísticos y, además, no habían tenido otras oportunidades similares.

¡Uff! fue lo más pesado escribirlo [refiere al TF] me llevó mucho tiempo [...] cuando se lo llevaba al Director me decía que cambiara unos párrafos y así pasé mucho tiempo (Fernando, graduado).

...antes había escrito informes pero chiquitos [quiere decir cortos] entonces no era escribir en serio [...] escribir algo para dejar en la biblío [biblioteca] de la facu [facultad] te exigís más (Julio, graduado).

Odié escribir el TF, mi Director es muy exigente y me hacía cambiar y cambiar, me costó escribir para un profesional[...] pero me ayudó mucho sabés, aprendí a escribir (Lucas, graduado).

Hasta ahora me ha costado [...] el primer informe fue un desastre, no se entendía nada, no sabía cómo se hacía [...] antes hice algunos pero como no me los regresaban no sabía cuán malo soy escribiendo [risas](Manuel, a mitad del TF).

En el TF tenés que escribir mucho y eso no me gusta, no es un informe como los del laboratorio (...) además tenés que cuidar la ortografía y todo eso, me ha costado mucho, el primer informe lo he reescrito más de tres veces, estoy molesto con eso (Matías, comenzando a hacer el TF).

Las ideas de docentes y estudiantes difieren, para los primeros es una tarea “fácil”, pero para los segundos se convierte en la actividad menos deseada. No quieren escribir porque se sienten indefensos ante la construcción de un texto de esa envergadura; no son suficientes los instructivos porque es una tarea que implica otros procesos cognitivos. Para varios de los entrevistados es una tarea “seria” que toma “mucho tiempo”, tiempo que deben dedicar en revisiones, lecturas y reescrituras. Además, exteriorizan sentimientos negativos con respecto a ese momento: “era pesado”, “me molestó”, “no me gusta”, “odí escribir”. Tales sentimientos ponían en relación su identidad como futuros ingenieros. Cabe resaltar que la escritura del TF les obligaba de una u otra manera a pensar en los otros –futuros lectores– que los leerían “el Director”, “la biblioteca”, lo que evidencia que el ejercicio de esa práctica los muestra como profesionales.

En definitiva, los puntos de vista de unos y otros tienen espacios comunes, producir el TF pone en relación saberes adquiridos con un problema que requiere revisiones de literatura, desarrollos y escrituras. Sin embargo, la experiencia cobra sentido dependiendo de la significatividad y la relación con la tarea.

Discusión

Los resultados nos permiten afirmar que la elaboración del TF implica resolver un “problema abierto”. Para ello, deben diseñar, desarrollar e implementar un prototipo (diseño, construcción de equipos o sistemas), presentar un texto escrito en el que se describe dicho proceso y defender oralmente el proceso realizado. De esta manera las tareas específicas de escritura que circundan el TF están entrelazadas con el contexto social en el cual están situadas (Chaiklin y Lave, 1996; Lave, 1996; Prior y Bilbro, 2012). Desde otro punto de vista, la identidad discursiva como ingeniero es, en gran parte, dependiente de la

participación en las prácticas comunicativas que los profesionales usan (Artemeva, 2008; Poe, Lerner, y Craig, 2010; Winsor, 1989).

Los datos también muestran que los profesores coinciden en que los alumnos no tienen otras instancias durante la carrera en las que se solicite elaborar un trabajo de esta naturaleza. Los estudiantes reconocen la complejidad de la tarea específica de escritura y evidencian, dependiendo de su participación más periférica o legítima (el caso de los que han finalizado el trabajo y el que comienza o está transitándolo) una manera de ver la tarea más o menos sencilla en función del camino transitado. Así, para quienes finalizaron el TF relatar su experiencia es más descriptiva y se acerca más a lo que los profesores manifestaban, pero para quien está en medio del proceso (Manuel) es una tarea que encierra muchas decisiones de lo que es él como miembro de esa comunidad disciplinar, atribuyéndose muchas responsabilidades solitarias como productor de ese texto, porque para ellos es intentar ser autónomo, dejar la posición de alumno y pasar a la de profesional (Carlino, 2013).

Asimismo, para realizar el TF los alumnos necesitan tomar decisiones relacionadas con los costos económicos y los mejores materiales para la elaboración del prototipo, idea que supone considerar las culturas institucionales y las relaciones de poder e identidad social que se establecen entre los ingenieros (Beaufort, 2007; Winsor, 2003). Por ello, las ayudas y el acceso a éstas se delinearán en función de comprender ese campo como un campo de luchas y relaciones (Bourdieu, 2001; Knorr-Cetina, 1999; Latour y Woolgar, 1979).

El contexto en el que se sitúan los miembros de una comunidad discursiva resulta ser el lugar para la acumulación de saberes y para que los nuevos miembros se inicien dentro del estilo, las normas y las ideologías de esa comunidad (Bawarshi y Reiff, 2010; Beaufort, 2007; Poe, Lerner, y Craig, 2010; Swales, 1990).

Conclusiones

Los ingenieros en su vida profesional suelen producir numerosas y variadas escrituras: escriben para cooperar con otros y comunicar el conocimiento; y, escriben para pertenecer a su comunidad disciplinar (Artemeva y Freedman, 2006; Bazerman, 1988; Swales y Feak, 2004; Winsor, 1996). Escribir el TF es una tarea compleja y requiere de acompañamiento por parte de los docentes y directores. Para los alumnos es una experiencia que les permite apropiarse de las prácticas propias de su disciplina, pero, sin duda necesitan más experiencias durante la carrera en las que produzcan textos de similar complejidad.

Asimismo, resalta el hecho de que la responsabilidad sea compartida entre docentes y alumnos, pues una de las dificultades es el hecho de sentirse solo frente a la tarea lo que genera sentimientos de frustración y abandono.

El hecho de que los resultados pertenezcan a pocos entrevistados no permiten realizar generalizaciones, sin embargo, este trabajo aporta información valiosa por el hecho de focalizarse en estudiantes próximos a graduarse o recién graduados, sobre todo, de disciplinas tan poco exploradas como Ingeniería. Se reconoce que existen variaciones al interior de cada institución en cuanto al tipo de tarea que se solicita para acreditar y graduar a los ingenieros, no obstante, los datos aquí propiciados son valiosos, al menos, por dos razones. Por una parte, ofrece datos empíricos sobre los puntos de vista con respecto a una misma tarea de docentes y alumnos. Esto corrobora el hecho de considerar la opinión de los participantes de una comunidad disciplinar como un aspecto importante al momento de considerar la escritura como una práctica situada. Por otra, la indagación puede impulsar futuras investigaciones que desnaturalicen las prácticas de escritura disciplinares de manera que se logre una articulación entre lo que se pretende y lo que se hace en el ámbito profesional o académico y el tipo de profesionales que se quiere formar.

Bibliografía

- Alford, E. (1996). Writing center programs for engineering (Vol. 1, 7–10).IEEE.
- Artemeva, N. (2008). Toward a Unified Social Theory of Genre Learning. *Journal of Business and Technical Communication*, 22 (2), 160 –185.
- Artemeva, N., y Fox, J. (2010). Awareness Versus Production: Probing Students' Antecedent Genre Knowledge. *Journal of Business and Technical Communication*, 24(4), 476 –515.
- Artemeva, N., y Freedman, A. (2001). "Just the Boys Playing on Computers." *Journal of Business and Technical Communication*, 15(2), 164 –194.

- (2006). *Rhetorical genre studies and beyond*. Inkshed Publications.
- Artemeva, N., Logie, S., y St-Martin, J. (1999). From page to stage: How theories of genre and situated learning help introduce engineering students to discipline-specific communication. *Technical Communication Quarterly*, 8(3), 301–316.
- Bawarshi, A., y Reiff, M. J. (2010). *Genre: An Introduction to History, Theory, Research, and Pedagogy*. ParlorPress: West Lafayette Indiana. [libro virtual] Recuperado de http://wac.colostate.edu/books/bawarshi_reiff/
- Bazerman, C. (1988). *Shaping written knowledge: The genre and activity of the experimental article in science*. University of Wisconsin Press Madison. [libro virtual] Recuperado de: http://wac.colostate.edu/books/bazerman_shaping/?iframe=true&width=100%&height=100%
- Beaufort, Anne. (2007). *College writing and beyond. A New Framework for University Writing Instruction*. Logan, UT: Utah State UP.
- Blakeslee, A. M. (2009). The Technical Communication Research Landscape. *Journal of Business and Technical Communication*, 23(2), 129–173.
- Bourdieu, P. (2001). *El oficio del científico. Ciencia de la ciencia y la reflexividad*. Barcelona: Editorial Anagrama.
- Carlino, P. (2013). Alfabetización académica diez años después. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18(57), 355–381. [revista virtual] Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14025774003>
- Chaiklin, S., y Lave, J. (1996). The Practice of Learning. In *Understanding Practice: Perspectives on Activity and Context* (3–34). Boston, MA.: Cambridge University Press.
- Creswell, J. W. (2012). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*. SAGE Publications, Incorporated.
- (2000). Learning to Be Professional. *Journal of Business and Technical Communication*, 14(1), 5–37.
- (2003). Teaching and Learning Design Presentations in Engineering. *Journal of Business and Technical Communication*, 17(2), 139–169.
- (2009). Features of Success in Engineering Design Presentations. *Journal of Business and Technical Communication*, 23(4), 399–427.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2005). *The Sage handbook of qualitative research*. Sage Publications
- Knorr-Cetina, K. (1999). *Epistemic Cultures: How the Sciences Make Knowledge*. Harvard University Press.
- Kvale, S. (1996). *Interviews. An Introduction to Qualitative Research Interviewing*. California: SAGE Publications.
- Latour, B., y Woolgar, S. (1979). *Laboratory life: The construction of scientific facts*. Princeton University Press.
- Lave, J. (1996). The practice of learning: The problem with "context." En S. Chaiklin y J. Lave (Eds.) *Understanding practice: Perspectives on activity and context* (3-32). Boston, MA.: Cambridge University Press
- Maxwell, J. (1998). Designing a qualitative study. *Handbook of applied social research methods*, 69–100.
- Maxwell, J. y Miller, B. (2008). Categorizing and Connecting Strategies in Qualitative Data Analysis. En P. Leavy y S. Hesse-Biber (Eds.). *Handbook of Emergent Methods*, (461-477). New York: Guilford Press.
- Patton, M. (1990). *Qualitative evaluation and research methods*. Beverly Hills: SAGE Publications, Incorporated
- Poe, M., Lerner, N., y Craig, J. (2010). *Learning to Communicate in Science and Engineering*. Cambridge, Massachusetts: The MIT Press.
- Prior, P. y Bilbro, R. (2012). Academic enculturation. Developing Literate Practices and Disciplinary Identities. En Castelló, M. y Donahue, C. (Eds.). *University Writing Selves and Texts in Academic Societies* (19-31). Sig-W Series Volumen XXVI. London: Esmerald Group Publishing.
- Stake, R. (1999). *Investigación con estudio de casos*. Ediciones Morata.
- Swales, J. (1990). *Genre Analysis English in Academic and Research Settings*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Swales, J. M., y Feak, C. B. (2004). *Academic writing for graduate students: Essential tasks and skills* (Vol. 1). University of Michigan Press Ann Arbor, MI. [revista virtual] Recuperado de: <http://www.tesl-ej.org/wordpress/issues/volume8/ej32/ej32r1/?wsc>.
- Winsor, D. (1989). An Engineer's Writing and the Corporate Construction of Knowledge. *Written Communication*, 6(3), 270–285.
- (1996). *Writing like an engineer: A rhetorical education*. New York: Routledge.
- (2003). *Writing power: Communication in an Engineering Center*. Albany: SUNY Press.
- Zambrano, J. y Carlino, P. (2013). Escribir en carreras de Ingeniería: una revisión de la literatura anglosajona. Ponencia presentada en VI Coloquio de Investigadores en Estudios del Discurso y III Jornadas Internacionales sobre Discurso e Interdisciplina. Universidad Nacional de Quilmes. Argentina.

Jusmeidy Zambrano es profesora de la Universidad Nacional Experimental del Táchira, Venezuela. Es doctoranda en Ciencias de la Educación (Universidad Nacional de La Plata). Es especialista en Promoción de la Lectura y Escritura y licenciada en Educación, mención Castellano y Literatura (Universidad de Los Andes de Venezuela). Además, se desempeña como Investigadora “A” del PEII e integra el GICEOLEM.

LA ESCRITURA EN EL POSGRADO. GRUPOS DE ESCRITURA EN EL CONTEXTO ANGLOSAJÓN Y ARGENTINO

Laura Colombo

colombolaurama@gmail.com

Instituto de Lingüística (Universidad de Buenos Aires)

Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas

Ciudad de Buenos Aires - ARGENTINA

Resumen

En el posgrado las prácticas de escritura juegan un rol fundamental en la producción y la comunicación del conocimiento científico (Bazerman, 1988; Carlino, 2006). Por ello, su enseñanza precisa tener un papel central en la formación para la investigación. Partiendo de la teoría del aprendizaje situado (Lave y Wenger, 1991), en este trabajo exploramos la participación en grupos de escritura académica como dispositivos didácticos orientados a que los tesisistas gradualmente se apropien de dichas prácticas. Presentamos primero resultados del análisis de cuestionarios, grupos focales y observaciones de sesiones de trabajos de dos grupos de escritura doctoral que llevamos a cabo en el ámbito argentino en 2012. Luego, comparamos estas experiencias con la revisión de iniciativas similares en el medio anglosajón. En ambos contextos coincide la perspectiva de los participantes acerca de que los grupos de escritura ayudan a: 1) desarrollar competencia comunicativa relativa a dialogar sobre las actividades de investigación, 2) estructurar la tarea de escritura a través del compromiso mutuo en las revisiones, visibilizando que escribir es parte del proceso de investigación y no una etapa final del mismo, 3) sobreponer la soledad usualmente enfrentada al encarar la escritura de la tesis, 4) definir espacios para que los estudiantes puedan desarrollar un sentido de pertenencia y una identidad académica en su campo de estudios. Aún así, mientras que en el contexto anglosajón los grupos de escritura cuentan con apoyo institucional y suelen incluirse formalmente en los diferentes programas de posgrado o instancias interdepartamentales, en el ámbito local dichos grupos son escasos y dependen de acciones aisladas de docentes y directores de tesis. Por tanto, la implementación y el análisis de dispositivos pedagógicos de esta índole resultan un aporte relevante con respecto a un área de vacancia en las investigaciones nacionales sobre escritura en el posgrado.

Palabras clave: círculos de escritura – tesis doctoral – dispositivos pedagógicos

Introducción

La escritura en el posgrado constituye una práctica social y situada que presenta demandas específicas encuadradas en el nivel educativo y la cultura académica en las que se realiza. Por ende, aprender a escribir una tesis implica reconocer las convenciones y las prácticas discursivas propias de la comunidad disciplinar en la que se enmarca el trabajo, prestando especial atención a los modos de participación (Colombo, 2012a).

Esta visión se alinea con enfoques socioculturales que conciben el aprendizaje como una actividad inserta en procesos de participación de la vida social (Lave y Wenger, 1991). Aprender las prácticas letradas, por tanto, implica no sólo el manejo de las convenciones y las tipologías textuales que caracterizan a la escritura a nivel de posgrado, sino que incluye además conocer las “expectativas tácitas y

las reglas implícitas de participación, las relaciones con los directores y pares, y el impacto del proceso de interacción y enculturación en la identidad de estudiantes y profesores” (Casanave y Li, 2008: 2). En contraste, encontramos que son pocas las instituciones que ofrecen espacios para acompañar de manera sistemática el desarrollo de la escritura académica mediante la interacción con otros (Carlino, 2008a; Rose y McClafferty, 2001).

En este trabajo analizamos dispositivos didácticos orientados a que los tesis doctorales gradualmente comiencen a participar de sus comunidades disciplinares mediante sus prácticas letradas: los grupos de escritura. Estos son comunidades de escritores quienes se reúnen en forma regular con el fin de discutir sus borradores. Si bien existen muchas formas de organizar el trabajo, la modalidad más común de funcionamiento consiste en que cada participante comparte una versión borrador de un texto para que el resto de los integrantes, luego de leerlo, ofrezcan comentarios y críticas que ayuden a mejorarlo. A su vez, los grupos de escritura se diferencian de la escritura colaborativa ya que en los primeros cada autor trabaja en su propio proyecto de escritura; mientras en los segundos todos los participantes colaboran para producir un único texto. En este trabajo presentamos los resultados de la implementación de grupos de escritura doctoral en el ámbito argentino y contrastamos esta experiencia con aquellas llevadas a cabo en el contexto anglosajón por medio del análisis de la literatura sobre el tema.

Metodología

En abril de 2012 se comenzaron a reunir los dos grupos de escritura que analizamos en este trabajo. Los grupos son coordinados por la autora y cada uno está conformado por 3 becarios doctorales quienes forman parte del GICEOLEM (Grupo para la Inclusión y Calidad Educativas a través de Ocuparnos de la Lectura y la Escritura en todas las Materias), un equipo de investigación multidisciplinar argentino con sede en el Instituto de Lingüística de la Universidad de Buenos Aires. Los participantes provienen de diferentes campos del saber (i.e., Lingüística, Biología, Psicología y Educación) y cuentan con diferentes grados de avance de sus tesis. Ambos grupos mantienen reuniones quincenales de dos o más horas donde se comentan versiones preliminares de textos de cada uno de sus integrantes.

En los encuentros se trabaja con borradores de diferentes géneros y extensión variada tales como capítulos de tesis, artículos para revistas especializadas, trabajos finales para seminarios o resúmenes y ponencias para congresos. Cada autor envía al menos con una semana de anticipación el texto a ser trabajado a sus compañeros. Estos últimos brindan retroalimentación primero en forma escrita enviando el archivo comentado a través de correo electrónico o mediante el uso de la plataforma Google Drive. Luego, durante los encuentros presenciales, se trabaja con los escritos principalmente en base a los comentarios ofrecidos por los lectores-prueba y las modificaciones realizadas por los autores.

A fin de caracterizar la experiencia y con el consentimiento de los participantes, se han recolectado datos de diversa índole desde su implementación. Se han observado la mayoría de las sesiones de trabajo de ambos grupos y se han tomado notas de campo (Warren, 2000) y mantenido un diario de investigación (Macbeth, 2001). Asimismo, se han diseñado y llevado a cabo dos encuestas electrónicas anónimas (utilizando la plataforma SurveyMonkey.com) dirigidas a los participantes así como dos grupos focales (de los que se poseen notas de campo y grabaciones). El primero de estos grupos focales solo se efectuó con los participantes y, el segundo, también con su directora de tesis. Las encuestas y los grupos focales indagaron la utilidad y los aspectos positivos y negativos de la experiencia, así como los posibles cambios para su mejora.

Por otro lado, antes y en forma paralela a la implementación de la iniciativa, se llevó a cabo una revisión de la literatura publicada en inglés en cuanto a la conformación de grupos para promover el aprendizaje de las prácticas letradas científico-académicas. Con el propósito de reunir trabajos anglosajones que trataran sobre grupos de escritura dirigidos a estudiantes de posgrado, doctores noveles o profesores que inician sus carreras académicas, se consultaron las bases de datos EBSCO, ERIC, Medline, Academic Search Premier y JSTOR. La búsqueda se centró en materiales publicados en inglés entre los años 1990 y 2013 que focalizaran el uso de este tipo de dispositivo para la promoción de la escritura científica-académica y que pusieran el foco en estudiantes de posgrado o profesores universitarios noveles. A su vez, se aplicó la técnica de “bola de nieve” (Biernacki y Waldorf, 1981), es decir, se buscaron los trabajos relevantes citados por aquellos ya analizados hasta encontrar un punto de saturación donde no se encontraron nuevos materiales entre los citados.

A continuación, presentamos los resultados del análisis de los datos provenientes de las observaciones, entrevistas, cuestionarios electrónicos y grupos focales realizados sobre la implementación de los grupos

de escritura en el contexto argentino y los contrastamos con aquellos provenientes de la revisión de investigaciones y experiencias llevadas a cabo en el ámbito anglosajón. Por tanto, los datos fueron abordados a fin de indagar el punto de vista de los participantes sobre la implementación y el funcionamiento de los grupos de escritura con el objetivo de identificar similitudes y diferencias con aquello reportado en los trabajos anglosajones.

Resultados

En forma consonante con lo encontrado en la revisión de la literatura, encontramos que los grupos de escritura doctoral llevados a cabo en la Argentina otorgan un espacio donde efectivamente se dialoga sobre las actividades de investigación, facilitan la estructuración de las prácticas escriturales a través del compromiso mutuo en las revisiones, propician el desarrollo de prácticas letradas relacionadas con la investigación y la identidad académica de sus participantes así como fortalecen los vínculos entre ellos.

En ambos ámbitos, el argentino y el anglosajón, encontramos que los grupos de escritura ofrecen un terreno propicio para fomentar el diálogo y el intercambio con otros sobre las actividades de investigación. Dado que el propósito de este tipo de dispositivo es propiciar intercambios donde los textos sean comentados (y no corregidos), surgen diálogos con respecto a las investigaciones de los participantes ya que la retroalimentación ofrecida no solo atañe a cómo se expresan las ideas sino a las ideas mismas.

Efectivamente, el análisis de las observaciones de los dos grupos argentinos muestra que durante los encuentros los asistentes realizaban mayoritariamente comentarios en torno a cuestiones globales y relacionadas con el contenido del texto. Si bien en los comentarios escritos los participantes esporádicamente sugerían revisiones locales o a nivel oracional, durante los intercambios cara a cara las charlas discurrían principalmente sobre las temáticas abordadas y los desafíos investigativos (i.e., cuestiones teóricas o metodológicas relacionadas con cada proyecto de investigación). En efecto, las siguientes declaraciones de varios participantes resaltan el valor que los mismos dan a las revisiones centradas principalmente en el contenido y no en la forma del texto:

...discutimos más sobre contenido que otra cosa y eso está bueno.(P5)¹

lo más útil del grupo de escritura es la posibilidad de recibir comentarios de otros y discutirlos, y también se aprende comentando textos de los demás (P3)

Para mí, dado el tiempo que llevamos juntos, lo menos útil de los grupos de escritura se da cuando los comentarios se vuelven más sobre la forma que sobre el contenido (P2)

En la misma línea y según varios de los trabajos revisados, los grupos de escritura resultan beneficiosos ya que llevan a que los asistentes dialoguen sobre su actividad investigativa, lo cual no sólo favorece la reflexión sobre esta sino también el posicionamiento de los autores como investigadores (Aitchison, 2003, 2009; Aronson y Swanson, 1991; Cuthbert y Spark, 2008; Ferguson, 2009; Larcombe, McCosker, y O'Loughlin, 2007; Maher, et al., 2008).

A esto debemos sumarle el hecho de que, según los participantes, los intercambios entre personas con formaciones disciplinares diferentes constituye una ventaja ya que un beneficio asociado con los grupos de escritura es que los participantes pueden

contar con lectores expertos en investigación y provenientes de distintas formaciones que pueden aportar mucho a mejorar retórica y conceptualmente lo escrito (P2).

Asimismo, tal como lo ejemplifica la siguiente declaración, la mayoría de los participantes encontraron beneficioso el intercambio con compañeros procedentes de diferentes áreas disciplinares:

Lo más útil ha sido el trabajo interdisciplinario. Es valioso cómo desde distintas disciplinas nos hemos ayudado, pues además de ser una oportunidad para revisar y leer los textos de nuestros pares, también aprendemos de otros temas que, tarde o temprano, se relacionarán con nuestras tesis. (P6)

¹Para mantener el anonimato de los entrevistados, se designa a cada uno de los 6 entrevistados con la letra P (participante) y un número. Las citas corresponden a las declaraciones realizadas en las entrevistas, grupos focales y cuestionarios electrónicos.

En la misma línea, encontramos, entre los trabajos anglosajones revisados, que la configuración interdisciplinaria de los grupos de escritura puede enriquecer los intercambios que se dan al interior de estos (Boud y Lee, 1999; Cumbie, Weinert, Luparell, Conley, y Smith, 2005; Cuthbert y Spark, 2008; Cuthbert, Spark, y Burke, 2009; Ferguson, 2009; Galligan, et al., 2003; Grant, 2006; Rose y McClafferty, 2001) ya que ofrecen una audiencia más amplia y reducen la competitividad entre los miembros.

En cuanto a la estructuración de las prácticas escriturales, varios autores han resaltado el hecho de que pertenecer a un grupo de escritura genera un compromiso mutuo que propicia un manejo más efectivo de los tiempos de escritura (Cuthbert y Spark, 2008; Ferguson, 2009; Grant y Knowles, 2000; Morss y Murray, 2001; Pololi, Knight, y Dunn, 2004). El hecho de reunirse regularmente con otros para revisar escritos propios y ajenos ayuda a mantener una agenda, donde no sólo se tienen en cuenta las fechas de entrega de la versión final del texto, sino también aquellas correspondientes a las instancias intermedias en las que se comparten borradores con otros.

En efecto, en la experiencia llevada a cabo en el entorno argentino encontramos que los participantes declararon que ser parte de un grupo de escritura

...te genera constancia (P2)

...te obliga a mantener un ritmo de escritura, te "disciplina" los tiempos de trabajo (P5)

...te impone la obligación de avanzar con tus textos y te compromete no sólo con la tarea de escribir sino con ser responsable ante tus pares (P3)

En estos grupos, dado que los textos se intercambian con anticipación a las reuniones, los participantes tienen que "tener tiempo para revisar con antelación" (P3) por lo que negociaban las fechas de entrega tanto de borradores como de comentarios. Este compromiso establecido no solo consigo mismos sino también con los otros (en palabras de P3: "ser responsable con tus pares") impulsa un mejor manejo de los tiempos por parte de cada autor.

En forma similar, encontramos en la bibliografía revisada que, efectivamente, la explicitación de los objetivos personales con respecto a los proyectos de escritura y el establecimiento de fechas límites lleva a los concurrentes a asumir una responsabilidad no solo con ellos mismos sino con aquellos que revisarán sus borradores (Cuthbert y Spark, 2008; Ferguson, 2009; Grant y Knowles, 2000; Morss y Murray, 2001; Pololi, Knight, y Dunn, 2004; entre otros). Así, el compromiso mutuo los empuja a encarar la tarea de escritura en forma regular y constante. Esto no solo ayuda al avance de los textos sino que también otorga visibilidad al proceso escritural, ya que se hace notar el hecho de que los textos académicos requieren tiempo y varias sesiones de trabajo antes de alcanzar su versión final.

Otro aspecto positivo de los grupos de escritura lo constituye el hecho de que ayudan a combatir los sentimientos de soledad y aislamiento muchas veces relacionados con la escritura académica. De hecho, varios trabajos marcan que los grupos de escritura funcionan como un dispositivo propicio para fortalecer vínculos y sacar del aislamiento a los escritores (Aronson y Swanson, 1991; Ferguson, 2009; Grant, 2006; Grant y Knowles, 2000; Larcombe, et al., 2007; Moore, 2003).

En forma congruente, encontramos que en la mayoría de las sesiones observadas de los grupos de escritura argentinos, antes de encarar la tarea con los textos los participantes dedicaban los primeros minutos de las reuniones a charlas informales relacionadas con aspectos de la vida personal así como a compartir sus frustraciones y logros del quehacer investigador y la experiencia de llevar adelante una tesis doctoral. Así lo ejemplifican las siguientes declaraciones de los participantes de los grupos de escritura doctoral argentinos:

...a nivel personal los vínculos se consolidaron. (P6)

...poder compartir ansiedades, temores, todo. (P3)

Lo que más disfruto es el vínculo que se genera con los compañeros. (P1)

Lo que más disfruto es la camaradería y el compañerismo. (P2)

El intercambio sincero, el compañerismo entre los integrantes. El tiempo que tenemos de compartir no solamente los textos, sino nuestras preocupaciones o alegrías. (P4)

Un factor que coopera con el establecimiento de un clima ameno de trabajo, aspecto mencionado como relevante en varias de las publicaciones revisadas, es la confidencialidad. El hecho de pautar que lo que sucede en el grupo no se discute en otros ámbitos ayuda a construir la confianza mutua necesaria para que las revisiones sean fructíferas (Aitchison, 2003, 2009; Boud y Lee, 1999; Larcombe, et al., 2007; Maher, et al., 2008) y evita preocupaciones relacionadas con cuestiones de plagio. Así, los participantes de los grupos de escritura argentinos durante las primeras sesiones de trabajo pactaron que “lo que pasa en el grupo, queda en el grupo” (P3), marcando con este pacto de confidencialidad un clima de trabajo íntimo que propició un espacio en el cual predominaba el apoyo para avanzar con la escritura, poniendo el acento en la colaboración más que en la competencia (Cuthbert Spark, 2008; Galligan, et al., 2003).

Relacionado con lo anterior encontramos que la interacción asidua posibilita el desarrollo de un sentido de pertenencia al grupo el cual, a su vez, ofrece un escenario “protegido” (Elbow y Sorcinelli, 2006) donde ensayar determinados usos del discurso escrito académico y, por tanto, oportunidades para aprender a manejar los sentimientos de vulnerabilidad y falta de confianza muchas veces asociados con el recibir críticas (Carlino, 2008c, 2012; Cuthbert y Spark, 2008; Ferguson, 2009; Gainen, 1993). En la experiencia llevada a cabo en la Argentina encontramos, en línea con los resultados de las iniciativas similares revisadas, que el espacio protegido ofrecido por los grupos y las relaciones con otros ayudan a desarrollar sentimientos de seguridad, confianza y autoridad para escribir tal como lo ilustran las siguientes declaraciones de los participantes de la experiencia llevada a cabo en Argentina:

El grupo de escritura es una especie de certificación de calidad; tras haber pasado por sus puestas a punto, me siento segura de que podré enfrentar críticas de otros lectores y justificar mis decisiones de investigación y escritura sin que nada de verdadera importancia me tome por desprevenida. (P5)

...te da confianza para la entrega final. (P6)

Esto de la revisión está bueno porque si alguien tiene que presentar un texto para un congreso o algo así, se lo puede mandar a los compañeros primero, y eso te tranquiliza. (P1)

Ya pasado por dos visiones, uno va más tranquilo, y los comentarios que quizás le hacen otros, uno los tiene previstos si tiene que exponer en una ponencia, ya va sabiendo cómo puede reaccionar el lector, y eso está bueno. (P3)

Así, al presentar sus textos para que otros los revisen, comenten y critiquen los doctorandos se encuentran efectivamente ejerciendo prácticas habituales de escritura científico-académica que involucran relaciones entre pares y colegas como, por ejemplo, los procesos de referato y evaluación de textos científico-académicos (Boud y Lee, 1999; Grant y Knowles, 2000; Hay y Delaney, 1994). Por tanto, los grupos de escritura ofrecen un espacio donde ensayar mediante su ejercicio efectivo los usos del discurso escrito académico y propician un aumento de la seguridad, confianza y autoridad para escribir (Aitchison, 2003; Aronson y Swanson, 1991; Boud y Lee, 1999; Caffarella y Barnett, 2000; Cuthbert y Spark, 2008; Ferguson, 2009; Grant, 2006; Grant y Knowles, 2000; Hay y Delaney, 1994; Larcombe, et al., 2007; Lee y Boud, 2003), lo cual permite que los doctorandos gradualmente “se construyan”, es decir, desarrollen una identidad y autoridad académica en la escritura, tal como ilustra la siguiente declaración:

Yo creo que uno tiene que construirse acá [en el grupo de escritura], estar fuerte, y después, con esa fortaleza, va a discutir con los otros [en congresos, jornadas, etc.]. (P4)

En definitiva, los hallazgos de la experiencia llevada a cabo en el ámbito argentino son congruentes con aquellos reportados en los trabajos relevados sobre grupos de escritura en el contexto anglosajón. No obstante, a pesar de las similitudes mencionadas, encontramos varias divergencias entre lo que sucede en la Argentina y el mundo anglosajón. Si bien en nuestro país se han realizado investigaciones y se han encarado proyectos orientados a facilitar la adquisición de las prácticas de escritura académica a nivel de posgrado (Arnoux, 2010; Carlino, 2008a, 2008b, 2008c; di Stefano y Pereira, 2007; Difabio de Anglat, 2011, 2012; Difabio de Anglat y Heredia, 2013), los grupos de escritura como dispositivos didácticos orientados a la enseñanza de la escritura académica son infrecuentes.

Por el contrario, en el medio anglosajón encontramos una extensa tradición sobre la enseñanza de la escritura en las universidades (Tate, Rupiper, y Schick, 2001) por lo que este tipo de iniciativas han sido especialmente estudiadas. Además, a diferencia de lo que ocurre en el ámbito argentino, en todos los trabajos anglosajones se menciona haber recibido respaldoinstitucional para llevar adelante la implementación de los grupos de escritura. Este respaldo no es solo económico sino también simbólico. Así, encontramos que incluso los grupos auto-gestionados contaron con cierto grado de acompañamiento institucional, ya fuere porque su creación fue impulsada por *workshops* sobre escritura (Galligan, et al., 2003), seminarios (Maher, et al., 2008) y cursos (Aronson y Swanson, 1991; Hadjoannou, Shelton, Fu, y Dhanarattigannon, 2007)ofrecidos por las universidades; o porque -una vez iniciados los grupos- les fueron adjudicados diferentes tipos de ayudas (por ejemplo, materiales de trabajo y lugar para reunirse) (Barry, et al., 2004; Padgett, 1996; Page-Adams, Cheng, Gogineni, y Shen, 1995; Tysick y Babb, 2006).Por lo tanto, los apoyos brindados por las universidades a nivel financiero, organizacional y de cultura institucional, parecen cumplir un rol fundamental para poder sostener el funcionamiento de los grupos de escritura.

Conclusión

En este trabajo analizamos los grupos de escritura como dispositivos didácticos orientados a la adquisición de las prácticas de escritura académica por parte de doctorandos. Específicamente, presentamos los resultados de una experiencia llevada a cabo en el ámbito argentino y los contrastamos con aquellos reportados en trabajos anglosajones.

Hallamos que en ambas latitudes los participantes valoran el hecho de participar en este tipo de espacios ya que a) abren posibilidades para dialogar y mejorar las actividades y temas de investigación, b) permiten estructurar la tarea de escritura y visibilizar esta actividad como algo inherente al proceso investigativo, c) ayudan a sobreponerse a la soledad y aislamiento comúnmente experimentado por los tesistas o escritores académicos noveles, y d) definen espacios donde se experimenta un sentido de pertenencia lo cual propicia el desarrollo gradual de la identidad y autoridad académica de los participantes.

Los resultados muestran que estos grupos son congruentes con posicionamientos didácticos que parten del supuesto de que se aprende a escribir y a investigar participando de manera gradual en una comunidad académica. Por ende, se alinean con propuestas pedagógicas (tanto anglosajonas como latinoamericanas)que se centran en la intersección entre escritura y formación para la investigación en el posgrado (Aitchison, Kamler, y Lee, 2010; Aitchison y Lee, 2006; Carlino, 2006, 2012; Colombo, 2012a, 2012b) ya que los asistentes revisan textos relacionados con prácticas de difusión de investigaciones en curso. Esto atañe una conceptualización de la enseñanza de la escritura científico-académica como un elemento clave en la producción de conocimiento, autoformación y producción textual (Kamler y Thomson, 2006) y no como un déficit o problema a ser subsanado. Es en este sentido que constituyen acciones pedagógicas orientadas al desarrollo del trabajo de investigación y de escritura científico-académica en forma simultánea.

Aún así, mientras que en el contexto anglosajón los grupos de escritura cuentan con apoyo institucional y suelen incluirse formalmente en los diferentes programas de posgrado o instancias interdepartamentales, encontramos que en el ámbito argentino dichos grupos son escasos y dependen de acciones aisladas de docentes y directores de tesis. Si concebimos a la escritura no como una instancia posterior a la realización de la actividad investigativa sino parte fundamental de esta, los espacios donde se trabaje con el desarrollo de la identidad escritora debieran estar presentes desde el momento en que se inician los estudios doctorales. Al respecto, los grupos de escritura parecen constituir dispositivos pedagógicos adecuados para fomentar la adquisición de las prácticas letradas e investigativas. Por tanto, la implementación y el análisis de dispositivos pedagógicos de esta índole creemos que resultan en un aporte relevante para las investigaciones nacionales y latinoamericanas sobre escritura en el posgrado.

Dedicar tiempo y espacio a la escritura a nivel de posgrado parece ser un elemento clave para fomentar no solo la adquisición de las prácticas letradas en este nivel sino la formación para la investigación de los doctorandos. Sugerimos que más indagaciones como la presente, que presentan y comparan experiencias pedagógicas llevadas a cabo en diferentes latitudes y se centran en la enseñanza de la escritura en el posgrado contribuirían no solo con la gestación de iniciativas similares sino también con el mejoramiento de aquellas existentes. Dar a conocer lo que ha funcionado en diferentes contextos amplía las posibilidades de experiencias pedagógicas a la vez que cuestiona la ausencia de una pedagogía de posgrado.

Bibliografía

- Aitchison, C. (2003). Thesis writing circles. *Hong Kong Journal of Applied Linguistics*, 8(2), 97-115.
- .(2009). Writing groups for doctoral education. *Studies in Higher Education*, 34(8), 905-916.
- Aitchison, C., Kamler, B., y Lee, A. (2010). *Publishing pedagogies for the doctorate and beyond*. New York: Routledge.
- Aitchison, C., y Lee, A. (2006). Research writing: Problems and pedagogies. *Teaching in Higher Education*, 11(3), 265-278.
- Arnoux, E. (2010). La escritura de tesis: Apoyos institucionales y propuestas pedagógicas. En Vázquez, A, Novo, M. d. C. , Jakob, I. y Pelliza, L. (Eds.), *Lectura, escritura y aprendizaje disciplinar: Jornadas sobre lectura, escritura y aprendizaje disciplinar*. (25-39). Río Cuarto, Argentina: UniRío Editora.
- Aronson, A. L., y Swanson, D. L. (1991). Graduate women on the brink: Writing as "outsiders within". *Women's Studies Quarterly*, 19(3/4), 156-173.
- Barry, T. T., Bevins, J. G., Demers, E., Hara, J. B., Hughes, M. R., y Sherby, M. A. K. (2004). A group of our own: Women and writing groups: A reconsideration. En Moss, B. J., Nicolas, M. y Highberg, N. P. (Eds.), *Writing groups inside and outside the classroom*. (207-227). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Bazerman, C. (1988). *Shaping written knowledge: The genre and activity of the experimental article in science*. Madison, WI: The University of Wisconsin Press.
- Biernacki, P., y Waldorf, D. (1981). Snowball sampling: Problems and techniques of chain referral sampling. *Sociological Methods y Research*, 10(2), 141-163.
- Boud, D., y Lee, A. (1999). Promoting research development through writing groups. *Australian Association for Research in Education Conference*, [Ponencia]. Recuperado de www.aare.edu.au
- Caffarella, R. S., y Barnett, B. G. (2000). Teaching doctoral students to become scholarly writers: The importance of giving and receiving critiques. *Studies in Higher Education*, 25(1), 39-52.
- Carlino, P. (2006). La escritura en la investigación. En Wainerman, C. (Ed.), *Serie Documentos de Trabajo Nro. 19, Escuela de Educación de la Universidad de San Andrés, 43*. Recuperado de <http://www.udesa.edu.ar/files/ESCEDU/DT/DT19-CARLINO.PDF>.
- .(2008a, septiembre). Desafíos para hacer una tesis de posgrado y dispositivos institucionales que favorecerían su completamiento. *Segundo Encuentro Nacional y Primero Internacional sobre Lectura y Escritura en Educación Superior, Bogotá, Colombia* [ponencia].
- .(2008b). Exploración de géneros, diario de tesis y revisión entre pares: Análisis de un ciclo de investigación-acción en talleres de tesis de posgrado. En Arnoux, E. (Ed.), *Escritura y producción de conocimientos en carrera de posgrado* (220-239). Buenos Aires: Santiago Arcos Editores. Disponible en <https://sites.google.com/site/jornadasgiceolem/posgrado>.
- .(2008c). Revisión entre pares en la formación de posgrado. *Lectura y Vida*, 29(2), 20-31. Disponible en <https://sites.google.com/site/jornadasgiceolem/posgrado>.
- .(2012). Helping doctoral students of Education to face writing and emotional challenges in identity transition. En Castelló, M. y Donahue, C. (Eds.), *University writing: Selves and texts in academic societies* (Vol. 24, 217-234). Bingley: Emerald Group Publishing Limited.
- Casanave, C. P., y Li, X. (Eds.). (2008). *Learning the literacy practices of graduate school: Insiders' reflections on academic enculturation*. Ann Arbor: The University of Michigan Press.
- Colombo, L. (2012a). Escritura de posgrado y aprendizaje situado. En Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires (Ed.), *Memorias del IV Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología - XIX Jornadas de Investigación - VIII Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR* [CD] (Vol. 1, 82-85). Buenos Aires, Argentina: Ediciones de la Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires. Disponible en <https://sites.google.com/site/jornadasgiceolem/posgrado>
- .(2012b). Grupos de escritura en el posgrado. *VIII Jornadas de Material Didáctico y Experiencias Innovadoras en Educación Superior*, [ponencia]. Recuperado de <http://www.biomilenio.net/biomilenio/index.html>
- Cumbie, S., Weinert, C., Luparell, S., Conley, V., y Smith, J. (2005). Developing a scholarship community. *Journal of Nursing Scholarship*, 37(3), 289-293.
- Cuthbert, D., y Spark, C. (2008). Getting a GRiP: Examining the outcomes of a pilot program to support graduate research students in writing for publication. *Studies in Higher Education*, 33(1), 77-88.

- Cuthbert, D., Spark, C., y Burke, E. (2009). Disciplining writing: The case for multi-disciplinary writing groups to support writing for publication by higher degree by research candidates in the humanities, arts and social sciences. *Higher Education Research and Development*, 28(2), 137-149.
- di Stefano, M., y Pereira, C. (2007). El taller de escritura en posgrado: Representaciones sociales e interacción entre pares. *Revista Signos*, 40(64), 405-430.
- Difabio de Anglat, H. (2011). Las funciones del tutor de la tesis doctoral en educación. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 16(50), 935-959.
- . (2012). Hacia un inventario de escritura académica en el posgrado. *Revista de Orientación Educativa*, 26(48), 37-47.
- Difabio de Anglat, H., y Heredia, M. d. V. (2013). El taller de tesis doctoral en educación desde un enfoque comprensivo de escritura a través de la plataforma Moodle. *6to Seminario Internacional de Educación a Distancia de la Red Universitaria de Educadores a Distancia "La educación en los tiempos de convergencia tecnológica"* [ponencia]. Recuperado de http://www.uncu.edu.ar/seminario_rueda/upload/t234.pdf
- Elbow, P., y Sorcinelli, M. D. (2006). How to enhance learning by using high-stakes and low-stakes writing. En McKeachie, W. J. y Svinicki, M. (Eds.), *McKeachie's teaching tips* (12va. ed.). Boston: Houghton Mifflin.
- Ferguson, T. (2009). The 'write' skills and more: A thesis writing group for doctoral students. *Journal of Geography in Higher Education*, 33(2), 285-297.
- Galligan, L., Cretchley, P., George, L., Martin, K., McDonald, J., y Rankin, J. (2003). Evolution and emerging trends of university writing groups. *Queensland Journal of Educational Research*, 19(1), 28-41.
- Grant, B. (2006). Writing in the company of other women: Exceeding the boundaries. *Studies in Higher Education*, 31(4), 483-495.
- Grant, B., y Knowles, S. (2000). Flights of imagination: Academic women be(com)ing writers. *International Journal for Academic Development*, 5(1), 6-19.
- Hadjioannou, X., Shelton, N. R., Fu, D., y Dhanarattigannon, J. (2007). The road to a doctoral degree: Co-travelers through a perilous passage. *College Student Journal*, 41(1), 160-177.
- Hay, I., y Delaney, E. J. (1994). 'Who teaches, learns': Writing groups in geographical education. *Journal of Geography in Higher Education*, 18(3), 217-234.
- Kamler, B., y Thomson, P. (2006). *Helping doctoral students write: Pedagogies for supervision*. London and New York: Routledge.
- Larcombe, W., McCosker, A., y O'Loughlin, K. (2007). Supporting education PhD and DEd students to become confident academic writers: An evaluation of thesis writers' circles. *Journal of University Teaching and Learning Practice*, 4(1), 54-63.
- Lave, J., y Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. New York: Cambridge University Press.
- Lee, A., y Boud, D. (2003). Writing groups, change and academic identity: Research development as local practice. *Studies in Higher Education*, 28(2), 187-201.
- Macbeth, D. (2001). On "reflexivity" in qualitative research: Two readings, and a third. *Qualitative Inquiry*, 7(1), 35-68.
- Maher, D., Seaton, L., McMullen, C., Fitzgerald, T., Otsuji, E. A., y Lee, A. (2008). "Becoming and being writers": The experiences of doctoral students in writing groups. *Studies in Continuing Education*, 30(3), 263-275.
- Morss, K., y Murray, R. (2001). Researching academic writing within a structured programme: Insights and outcomes. *Studies in Higher Education*, 26(1), 35-52.
- Padgett, D. L. B. A. L. (1996). The writer's guild: A model of support for Social Work faculty. *Journal of Social Work Education*, 32(2), 237-244.
- Page-Adams, D., Cheng, L., Gogineni, A., y Shen, C. (1995). Establishing a group to encourage writing for publication among doctoral students *Journal of Social Work Education*, 31(3), 402-407.
- Pololi, L., Knight, S., y Dunn, K. (2004). Facilitating scholarly writing in academic medicine: Lessons learned from a collaborative peer mentoring program. *JGIM: Journal of General Internal Medicine*, 19, 64-68.
- Rose, M., y McClafferty, K. A. (2001). A call for the teaching of writing in graduate education. *Educational researcher*, 30(2), 27-33.
- Tate, G., Rupiper, A., y Schick, K. (2001). *A guide to composition pedagogies*. New York: Oxford University Press.

- Tysick, C., y Babb, N. (2006). Perspectives on writing support to junior faculty librarians: A case study. *Journal of Academic Librarianship*, 32(1), 94-100.
- Warren, C. A. B. (2000). Writing the other, inscribing the self. *Qualitative Sociology*, 23(2), 183-199.
-

Laura M. Colombo es maestra de escuela primaria, licenciada y profesora en Ciencias de la Educación, magíster en Comunicación Intercultural y doctora en Lenguaje, Literacidad y Cultura (University of Maryland Baltimore County). Actualmente es becaria posdoctoral del CONICET con sede de trabajo en el Instituto de Lingüística de la Universidad de Buenos Aires e integrante del GICEOLEM (<https://sites.google.com/site/giceolem2010>).

MIRADAS DE FUTUROS PROFESORES DE BIOLOGÍA SOBRE SECUENCIAS DIDÁCTICAS CON LECTURA Y ESCRITURA MEDIADAS POR TICs

Lionel David Alfie

lionelalfie@gmail.com

Instituto de Lingüística (Universidad de Buenos Aires)

Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas

Ciudad de Buenos Aires - ARGENTINA

Resumen

La lectura y la escritura asumen particularidades en cada disciplina y nivel por lo que consideramos resulta necesario enseñarlas al interior de las asignaturas en todos los niveles educativos (Carlino, 2005). Entendemos que son prácticas potencialmente epistémicas, pues posibilitan a los alumnos discutir los contenidos, relacionarlos, elaborarlos y así aprender (Bazerman et al., 2005). Por otro lado, coincidimos con Piscitelli (2009:44), en la idea de que los usos de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) son situados, por lo que resulta necesario ampliar las investigaciones que las incorporan en situaciones didácticas específicas. Bajo estas concepciones -y como parte de una investigación doctoral-, diseñamos junto con dos docentes secuencias didácticas con lectura y escritura mediadas por TIC, que fueron puestas en funcionamiento en 2012 en aulas de primero y cuarto año de un profesorado en Biología en un instituto de formación docente. El propósito de la presente ponencia es presentar las miradas de los alumnos sobre las actividades de lectura y escritura, la inclusión de las TIC y el rol del docente, entre otros aspectos de las secuencias. Para ello, una vez finalizadas, se realizaron y audiograbaron entrevistas en profundidad a los futuros profesores de Biología participantes. Hallamos que para los alumnos escribir para producir un trabajo integrador resultó novedoso, y por ello desafiante, mientras que las actividades de lectura y las herramientas de TIC utilizadas les resultaron similares a las habituales. Por otro lado, el acompañamiento docente fue señalado como un aspecto clave.

El análisis de las miradas de los alumnos participantes de este estudio piloto permitirá reformular las secuencias didácticas para llevar a las aulas las versiones definitivas en 2013.

Palabras clave: lectura- escritura -TIC - Biología - secuencias didácticas

Introducción

El propósito del presente trabajo es presentar las miradas de los alumnos de un profesorado en Biología sobre los usos de leer y escribir, presenciales y virtuales, para aprender. Bajo ciertas concepciones -y como parte de una investigación doctoral- (Alfie y Carlino, 2012)¹, diseñamos junto con dos docentes secuencias didácticas con lectura y escritura mediadas por TIC, que fueron puestas en funcionamiento en 2012 en aulas del primero y cuarto año de un profesorado en Biología, en un Instituto de Formación Docente (IFD), ubicado en el Gran Buenos Aires.

¹Tesis en curso realizada en el marco del Grupo para la Inclusión y Calidad Educativas a través de Ocuparnos de la Lectura y la Escritura en todas las Materias. <https://sites.google.com/site/giccolem2010/>, dirigido por la Dra. Paula Carlino, en el Instituto de Lingüística de la Universidad de Buenos Aires

Se trata de un estudio cualitativo, descriptivo-interpretativo, que propone una investigación didáctica intervencionista. Tiene por objeto describir y caracterizar prácticas de lectura y escritura mediadas por TIC como herramientas potenciadoras del aprendizaje de la Biología en el nivel superior, a través de diseñar, realizar, observar y analizar dos secuencias didácticas (Dolz y Pasquier, 1996). En el presente artículo, presentamos resultados propios de la fase exploratoria de la investigación, en donde buscamos caracterizar las *miradas* de los alumnos sobre las secuencias didácticas. Con esta conceptualización, pretendemos recoger la pluralidad de voces de los alumnos a la vez que nos distanciamos, al menos en esta etapa del proceso investigativo, de otras teorizaciones sobre el punto de vista de los alumnos. Desde esta perspectiva, buscamos evitar los juicios totalizantes o visiones unilaterales sobre la práctica docente (Edelstein, 2011).

El criterio de selección de los casos de estudio se orientó a la búsqueda de docentes interesados en explorar los usos de la lectura y escritura en la enseñanza de la Biología. A su vez debían contar con tiempo y predisposición para conformar un equipo junto con el investigador.

A partir de un encuentro con los dos docentes se definieron las dos materias en las cuales se llevarán adelante sendas secuencias didácticas:

1. *Biología y Laboratorio*, asignatura del primer año
2. *Ecología*, asignatura del cuarto año

El trabajo en estas asignaturas se decidió por ser las únicas disciplinares (no pedagógicas) que las docentes dictaban en el profesorado en Biología. Adicionalmente, desarrollar la investigación en el primer y último año del profesorado permite contrastar qué ocurre con las prácticas de lectura y escritura y la mediación con TIC en los extremos de la formación docente.

Concepciones de partida

En primer lugar, consideramos que la lectura y la escritura asumen particularidades en cada disciplina y nivel educativo, por lo que resulta necesario enseñarlas al interior de las asignaturas en todos los ámbitos de formación (Nelson, 2001; Carlino, 2013: 11). En ciertas condiciones, posibilitan a los alumnos discutir los contenidos, relacionarlos, elaborarlos y así aprender (Bazerman et al., 2005), por lo que se trata de prácticas potencialmente epistémicas. El enfoque asumido nos llevó a integrar en la planificación de las secuencias didácticas el trabajo con plataformas virtuales que venían desarrollando los docentes de la institución.

Empero, a los fines de posibilitar el aprendizaje en las disciplinas no resulta suficiente “añadir” actividades de lectura, escritura y TIC, sino que resulta clave caracterizar las actividades planificadas y las acciones que llevan adelante los docentes en las aulas para integrar estas herramientas en forma articulada con las propuestas didácticas. En ese sentido, la intervención docente para orientar las prácticas de lectura y escritura no solo se produciría al principio y al final de los procesos (ofreciendo pautas y corrigiendo productos finales) sino durante su transcurso, mediante revisiones, comentarios sobre lo escrito y reescrituras de producciones de los alumnos y discusiones sobre la interpretación de lo leído (Carlino, Iglesia y Laxalt, 2013:123).

En ese contexto, el análisis de las declaraciones de los alumnos en torno a las actividades de lectura y escritura desarrolladas, la mediación con TIC y el rol docente, contribuye a describir cómo se desplegaron las concepciones que guiaron la planificación de las secuencias didácticas.

Características de las secuencias didácticas

Las secuencias didácticas involucraron el uso de redes sociales para responder consultas de los alumnos fuera del horario escolar y para el intercambio de materiales de lectura y producciones de los alumnos. Para ello, se utilizaron aulas virtuales alojadas en la plataforma Edmodo², desarrolladas por las docentes en ambas asignaturas (de manera previa al presente proyecto) con el objetivo de canalizar las consultas de los alumnos y como medio de comunicación fuera del horario de cursada. Además, las planificaciones

²Edmodo es una plataforma virtual gratuita diseñada para el ámbito educativo. Permite el trabajo colaborativo, compartir contenidos, discusiones y comunicaciones. <http://www.edmodo.com/?language=es>

incluyeron actividades de búsqueda y lectura de bibliografía disciplinar y de artículos de divulgación científica, escritura colaborativa en soporte digital y diseño de presentaciones.

Ambas secuencias didácticas se planificaron teniendo en cuenta los lineamientos del “*Proyecto de Biodiversidad*”. Este proyecto, preexistente a la investigación, fue diseñado por tres docentes del IFD (entre ellos las participantes de esta investigación) y su objetivo central fue trabajar con los alumnos de los diferentes años del profesorado contenidos de Biología vinculados a la biodiversidad del parque de la institución y la zona de transición urbana-rural en la que se encuentra. A la vez, los contenidos ecológicos involucrados integraron otras áreas de la Biología, como la evolución y la fisiología de los organismos, ejes transversales en el currículo del profesorado. En particular, la secuencia realizada en *Biología y Laboratorio*, de primer año, implicó la producción individual por parte de los alumnos de un texto que funcionó como evaluación de la unidad didáctica “Biodiversidad”. Consistió en la elaboración de un parcial domiciliario en el cual debían relacionar los materiales teóricos con información obtenida en entrevistas a habitantes de la zona de ubicación del IFD. En el caso de *Ecología*, de cuarto año, los estudiantes escribieron en subgrupos trabajos con características de artículo de divulgación científica para cuya producción buscaron en Internet, seleccionaron y leyeron bibliografía específica sobre la temática “*Adaptaciones de los seres vivos*”(Alfie y Turner, 2012).

Metodología

Las 4 clases que constituyeron cada una de las secuencias fueron observadas y registradas. Con posterioridad a su desarrollo, se realizaron entrevistas en profundidad a 9 alumnos de cuarto año y 5 alumnos de primer año. Los entrevistados fueron seleccionados según criterios de viabilidad y conveniencia (Maxwell, 1996:235). En el caso de cuarto año, fue alta la predisposición de los alumnos en participar, por lo que se buscó entrevistar a la mayor cantidad posible. En contraste, en primer año fue dificultoso concretar los encuentros, por lo que se entrevistó a una muestra azarosa de alumnos conformada por los que accedieron. Las entrevistas se realizaron, fuera de los horarios de clase, en aulas o en la biblioteca de la institución. El audio fue grabado digitalmente y se tomaron notas de campo a fin de construir registros. Para el análisis de datos se leyeron reiteradamente estos últimos y se asumió una estrategia de codificación, buscando pautas de recurrencia, y posteriormente se categorizaron los datos entemas (Maxwell, 1996: 63-85). Los datos provenientes de las entrevistas constituyen la base de los resultados de este artículo, mientras que los registros de clases y documentos institucionales recopilados se utilizaron como fuente de triangulación de datos a fines de construir los temas:(1) prácticas habituales y novedosas; (2) contenidos disciplinares y (3) rol docente y consignas.

Tema 1. Prácticas habituales y novedosas

Al ser consultados por las actividades de lectura y escritura realizadas en el marco de las secuencias, la mayoría de los alumnos señaló que pocas veces en sus trayectorias académicas habían realizado este tipo de trabajos. A partir de allí, las preguntas se orientaron a indagar qué aspectos en particular resultaron similares a lo habitual y cuáles novedosos. En primer lugar, alumnos de ambos cursos coincidieron en señalar que las actividades de escritura desarrolladas durante las secuencias didácticas resultaron particularmente nuevas en sus trayectorias académicas. A continuación presentamos fragmentos de entrevistas a modo de ejemplo:

...la parte de escritura presentó una dificultad porque no tuvimos [...] yo por lo menos, no estaba acostumbrada (Eva, alumna cuarto año).

...costó hacer el informe porque no estaba acostumbrada yo a hacer eso. Estaba acostumbrada por ejemplo a hacer otra clase, como copiar del texto todo lo mismo. Entonces me costó mucho, explicarlo y todo eso... (Clara, alumna de primer año).

En el comentario de Clara, alumna de primer año, podemos observar que para algunos alumnos este trabajo se diferenció de otras actividades de escritura realizadas en el profesorado, en las cuales la escritura asumía un carácter reproductivo:

Estaba acostumbrada por ejemplo a hacer otra clase, como copiar del texto todo lo mismo.

En cambio, para algunos alumnos de primer año se presentó una situación contrastante, por el hecho de haber participado de un proyecto institucional de “alfabetización académica” desde los primeros años del profesorado. El siguiente comentario de José, de primer año, lo evidencia:

...lo trabajamos en otras partes de la carrera la alfabetización académica, una manera diferente de estructurar, de escribir los parciales, los trabajos, en sí estructurar cualquier tipo de tarea, no como muchas que ya venimos haciéndolo desde la secundaria, sino más hacia una carrera terciaria con otro tipo de contenido y manera de explicarlo también (José, alumno de primer año).

Este resultado fue corroborado en entrevistas a los docentes y en los documentos institucionales, en los cuales se describen los objetivos del proyecto de “alfabetización académica” del que participaron los alumnos de primer año.

En cuanto a los materiales de lectura utilizados (capítulos de libros de texto para el nivel universitario y artículos de revistas científicas), para los estudiantes resultaron similares a los que utilizaban habitualmente en clases:

Los textos eran los que veníamos usando, del mismo libro, eran entendibles, accesibles... (Juan, alumno de cuarto año).

Sin embargo, cuando se les pidió describir su experiencia con las actividades de lectura desarrolladas, los estudiantes de ambos cursos declararon que los usos de los materiales involucrados en las actividades, resultaron desafiantes.

Dificultades en el uso de la bibliografía para la producción de un trabajo escrito	
Primer año	Cuarto año
Relacionar lecturas con el contenido	Uso de la terminología científica
Ejemplo: “...tenías que buscar una parte de la entrevista que sea tal cual el texto, como que ejemplifique una frase del texto con una parte de la entrevista. Eso se complicó bastante pero a mí entender eran muy similares todas porque podías encontrar tranquilamente, tenías que analizarlo bien” (Leo, alumno de 1ro)	Ejemplo: “...nos falta ejercicio en esto de la estructuración de un trabajo, expresarse correctamente, utilizar la terminología que suelen utilizar en estos papers...” (María, alumna 4to año)

Tabla 1. Dificultades en los usos de la bibliografía declaradas por los estudiantes de primero y cuarto año, ejemplificados, con dos fragmentos de entrevistas.

En el caso de primer año, los estudiantes indicaron que la práctica distintiva consistió en las relaciones que tuvieron que establecer entre los contenidos presentes en la bibliografía con las declaraciones de habitantes de la zona del instituto a los que entrevistaron para realizar el trabajo escrito. En cambio, en cuarto año, la novedad del trabajo con la bibliografía fue el uso de la terminología de los trabajos científicos en sus propias producciones escritas (ver Tabla 1).

Otro de los objetivos de las entrevistas fue indagar la percepción de los estudiantes sobre la inclusión del trabajo en plataformas virtuales durante las secuencias didácticas.

Las declaraciones de los alumnos al respecto evidenciaron un contraste entre ambos cursos. Los alumnos de cuarto año se encontraban más familiarizados con el trabajo con plataformas virtuales:

...Edmodo fue algo nuevo también para nosotros, porque más que Facebook nadie conocía, estuvimos bastante investigando... (Paula, alumna de primer año).

...usábamos más o menos lo mismo, las computadoras las usábamos, el tema de Edmodo, que funciona bien para comunicarse, está bueno. Usábamos el tema de los power [PowerPoint] también... (Inés, alumna de cuarto).

Este resultado coincide con lo observado por el investigador en los cursos: al momento de realizar la secuencia, a diferencia de los alumnos de primer año, los alumnos de cuarto año ya utilizaban las *netbooks* entregadas por el programa *Conectar Igualdad*³.

A pesar de ello, como se observa en los siguientes fragmentos, los estudiantes de ambos cursos coincidieron en señalar que la plataforma Edmodo facilitó el acceso a los materiales (Paula, alumna de primer año) y permitió la comunicación fuera del aula, aspecto clave en asignaturas de frecuencia semanal (Rita, cuarto año):

...ahora es re cómodo, poder buscar tus trabajos, hoy buscábamos los parciales para imprimir... (Paula, alumna de primer año).

...al tener una sola vez por semana la comunicación por Edmodo eso te facilita un montón durante la semana, no esperar al otro miércoles, te facilita un montón de consultas... (Rita, alumna de cuarto).

Tema 2. Contenidos disciplinares

Otro de los puntos abordados fue el vínculo entre las secuencias didácticas y los contenidos de las disciplinas *Biología y Laboratorio* y *Ecología*. Lo declarado por los alumnos de ambos cursos referido a esta cuestión resultó diferente en cada curso. A modo de ejemplo presentamos dos fragmentos de entrevistas:

...uno de los temas que estaban incluidos era evolución, muy implícito, pero estaba incluido, particularmente a mí me gusta mucho ese tema, y me hubiera también gustado verlo desde otra perspectiva, más tradicional de cómo se ve evolución que me entusiasma mucho... (José, alumno de primer año).

Yo más que nada lo relacioné con una materia que es ambiente desarrollo y sociedad y tenemos que aplicar estudios de caso y relacionarlo con algún texto, con los conceptos de Ecología, medio ambiente, contaminación, desde ese lado por ahí sirve ver cómo poder aplicarlo directamente en tu zona más que un estudio de caso lejano... (Juan, alumno de cuarto año).

El comentario de José, de primer año, coincide con la perspectiva asumida al planificar la secuencia: entenderla como una oportunidad para trabajar de manera integradora distintos contenidos transversales a todo el currículo del profesorado en Biología, como por ejemplo evolución. En el caso de cuarto año, la percepción de Juan concuerda con los objetivos planteados junto con la docente de *Ecología* de cuarto a la hora de planificar la secuencia: exceder un trabajo superficial sobre la zona y constituir un “estudio de caso” o “modelo” que permitiera a los alumnos ejercer las prácticas de lectura y escritura para aprender contenidos de la asignatura.

Tema 3. Rol docente y consignas

A continuación analizamos las miradas de los alumnos con respecto a las acciones de las docentes durante las secuencias. Hemos subdividido este tema en dos ítems, por un lado nos referimos a las perspectivas de los alumnos sobre las consignas (a), y por otro lado, al rol asumido por la docente durante las actividades de lectura y escritura (b).

(a) Consignas

Como presentamos en el tema 1, una de las cuestiones emergentes de las entrevistas fue lo novedoso del trabajo con este tipo de proyectos educativos. En esta sección profundizamos el análisis sobre las consignas de trabajo, ya que buscamos comprender específicamente qué aspectos de las actividades planificadas (cómo fueron presentadas y/o enunciadas) son los que resultaron desafiantes para los alumnos.

³ Conectar Igualdad es un proyecto de alcance nacional que involucra la entrega de una *netbook* a cada alumno y docente de educación secundaria de escuela pública, educación especial e Institutos de Formación Docente. Paralelamente, desarrolla propuestas didácticas con contenidos digitales y cursos de formación docente (Conectar Igualdad, *Fundamentos del programa*).

Al respecto muchos estudiantes sugirieron que hubiera sido mejor contar con las pautas de formato desde un principio:

Hubiese estado bueno de entrada, esto es lo que busco, este es el trabajo, esto requiere hacer, que la mayoría de las veces como estamos en un profesorado cuando empezamos una secuencia, un tema o un trabajo así, de entrada el profesor dice bueno, vamos a hacer esto... (Juan, alumno de cuarto año).

Presentamos a continuación un fragmento de entrevista, donde Paula, alumna de primer año, se refiere a la consigna para la defensa de los trabajos escritos:

Paula (Alumna, de primer año): No sabía si estudiar más [habla de la clase de defensa del trabajo], o hacer algo, leer y explicar, porque uno te puede decir lleven un Powerpoint y expliquen...

Entrevistador: ¿Les quedó claro cuál era el propósito una vez que pasó?

Paula: Una vez que el primero habló [primer compañero que empezó a presentar su trabajo], claro [risas].

Estos comentarios coinciden con lo observado durante el transcurso de las secuencias, las consignas fueron reajustadas en reiteradas oportunidades, tanto de manera presencial como a través de la plataforma Edmodo y los plazos de entrega de los trabajos escritos se prolongaron para favorecer el proceso de producción por parte de los alumnos.

(b) Rol docente:

Según las observaciones de clases, durante las secuencias didácticas ambas profesoras destinaron parte de las clases a la lectura en grupos y a la escritura del trabajo final. Según lo registrado por el investigador, respondieron consultas de los alumnos tanto en las aulas como de manera virtual a través de *Edmodo*.

Para conocer las perspectivas de los estudiantes al respecto indagamos sus opiniones acerca de las acciones de las docentes durante las actividades de lectura y escritura. Los fragmentos de entrevistas que siguen muestran algunas de estas perspectivas:

Estuvo bueno porque la profe fue bastante flexible a la hora de las preguntas y aclarar dudas... (Ana, alumna de cuarto).

...consulté por facebook, lo hice público y contestó que viniéramos tranquilos, dio aclaraciones: lean los textos, los trabajó de vuelta o sea hay orientación, hay una tutoría que no hace falta estar acá para poder hacerlo y contesta. Es muy moderna en ese sentido... (Esteban, alumno de primer año).

En estas citas podemos ver que, si bien los alumnos señalaron la posibilidad de consultar dudas, fueron poco específicos al describir el tipo de ayudas ofrecidas por las docentes. Por ello, para caracterizarlas será preciso continuar analizando, en futuros trabajos, las intervenciones orales y escritas de las profesoras en momentos de clase donde orientaron la realización del trabajo final.

Conclusiones

En el presente trabajo hemos analizado las temáticas referidas por los alumnos de un profesorado de Biología en entrevistas realizadas con posterioridad al desarrollo de secuencias didácticas con lectura y escritura para aprender dicha disciplina. Los resultados presentados en el "Tema 1" muestran una correspondencia entre los elementos de la propuesta educativa señalados por los alumnos como novedosos y desafiantes. Estos resultados contribuyen a pensar a la lectura y escritura, y los usos de TIC, como prácticas situadas que se aprenden en uso y con acompañamiento docente (Lerner, 2001). Al respecto, la percepción generalizada de los alumnos entrevistados fue que las profesoras "los acompañaron", respondiendo a sus preguntas y brindando orientación para que pudieran realizar las actividades propuestas. Este resultado concuerda con las investigaciones que valoran las guías de los docentes durante las actividades, como ofrecer pautas de escritura y la corrección de borradores (Carlino, Iglesia y Laxalt, 2013).

En segundo lugar, según las declaraciones de los alumnos, las consignas de trabajo fueron redefinidas por los docentes en reiteradas oportunidades durante la secuencia didáctica (Ver Resultados, Tema 3). Dichos resultados coinciden con las investigaciones que señalan que las instancias de *definición* no se limitan

a la enunciación de la consigna de trabajo, sino que refieren a la modalidad de cómo abordarlas, además de que no se encuentran restringidas al momento inicial de las clases (Brousseau, 2007; Sensevy, 2007:19).

En cuanto a los contenidos disciplinares, si bien hubo diferencias entre los estudiantes de ambos cursos (Ver Resultados, Tema 2), en ambos casos, hubo indicios de un abordaje de contenidos estructurantes (Espinoza, Casamajor y Pitton, 2009) en ambas asignaturas, como la integración de contenidos de evolución en la secuencia de primer año, o vinculados a la *naturaleza de las ciencias* (Aduriz Bravo y Aymerich, 2009: 41), como el trabajo con estudios de caso y modelos científicos, en el aula de cuarto año.

El análisis de los ejes en su conjunto muestra una correspondencia entre los elementos señalados por los alumnos como “nuevos” en sus trayectorias académicas, en coincidencia con las investigaciones que conciben la lectura y escritura, y los usos de TIC como prácticas situadas que se aprenden en uso y con acompañamiento docente (Bazerman *et al.*, 2005; Carlino, 2005; Lerner, 2001). Estos datos, provenientes de las entrevistas a los alumnos participantes, junto con los registros de clase y las producciones escritas de los alumnos, se utilizarán en futuros trabajos para continuar caracterizando cómo intervienen los docentes para que la lectura y escritura se constituyan en herramientas de aprendizaje de la Biología.

Bibliografía

- Aduriz-Bravo, A. y Aymerich, M. M. I. (2009). Un modelo de modelo científico para la enseñanza de las ciencias naturales. *Revista electrónica de investigación en educación en ciencias*, 4(1), 40-49.
- Alfie, L. D y Turner, S. (2012). Una secuencia didáctica de Biología con lectura, escritura y TICs en el nivel superior. En I Encuentro virtual sobre TIC y enseñanza en el nivel superior. Universidad de Buenos Aires. [actas virtuales] Recuperado de <http://encuentrouatic.rec.uba.ar/images/Experiencias/PDF/69.pdf>
- Alfie, L. D. y Carlino, P. (2012). Secuencias didácticas de Biología con lectura y escritura mediadas por tecnologías de la información y comunicación (TICs) en un instituto de formación docente. *Revista Electrónica de Didáctica en el Educación Superior*. 4, 1-10. [revista virtual] Recuperado de <http://www.biomilenio.net/RDISUP/numeros/04/Alfie-Carlino.pdf>
- Bazerman, C., Little, J., Bethel, L., Chavkin, T., Fouquette, D. y Garufis, J. (2005). *Reference Guide to Writing across the Curriculum*. West Lafayette, Indiana: Parlor Press.
- Brousseau, G. (2007). *Iniciación al estudio de la teoría de las situaciones didácticas*. Buenos Aires: Ediciones el Zorzal.
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica de Argentina.
- Carlino, P. C., Iglesia, P., y Laxalt, I. (2013). Concepciones y prácticas declaradas de profesores terciarios en torno al leer y escribir en las asignaturas. *REDU: Revista de Docencia Universitaria*, 11(1), 105.
- Conectar Igualdad. *Fundamentos del programa*. [documento en línea]. Recuperado de <http://www.conectarigualdad.gob.ar/seccion/sobre-programa/fundamentos-del-programa-17>
- Dolz, J. y Pasquier, A. (1996). *Argumentar para convencer* (Trad. y Adapt. Labaien, P., Sánchez, M. J. y Sierra, F.J.). Navarra, España: Gobierno de Navarra, Departamento de Educación y Cultura.
- Edelstein, G. (2011). *Formar y formarse en enseñanza*. Buenos Aires: Paidós.
- Espinoza, A., Casamajor, A. y Pitton, E. (2009). *Enseñar a leer textos de ciencias*. Buenos Aires: Paidós.
- Lerner, D. (2001). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Maxwell, J.A. (1996). *Qualitative Research Design. An Interactive Approach*. Londres: Sage.
- Nelson, N. (2001). Writing to learn: One theory, two rationales. En Tynjälä, P., Mason, L. y Lonka, K. (Eds.) *Studies in Writing, Volume 7, Writing as a Learning tool: Integrating Theory and Practice*. (23–36). Dordrecht, Holanda: Kluwer Academic Publishers.
- Piscitelli, A. (2009). *Nativos Digitales. Dieta Cognitiva, inteligencia colectiva y arquitecturas de la participación*. Buenos Aires: Santillana.
- Sensevy, G. (2007). Categorías para describir y comprender la acción didáctica. En Sensevy, G y Mercier, A. (Eds.) *Agir ensemble: l'action didactique conjointe du professeur et des élèves*. Juan Duque, trad. y René Rickenmann, rev. Rennes: PUR.

Lionel Alfie es licenciado en Ciencias Biológicas (Universidad de Buenos Aires) y diplomado en Comunicación Científica, Médica y Ambiental (Universitat Pompeu Fabra). Se desempeña como docente de Biología en la Universidad de Buenos Aires. Es becario tipo I doctoral de CONICET con sede de trabajo en el Instituto de Lingüística (UBA), doctorando en Educación (Universidad Nacional de Córdoba) e integrante del GICEOLEM (<https://sites.google.com/site/giceolem2010>).

ESTRATEGIAS COGNITIVAS PARA LA ALFABETIZACIÓN GRÁFICA EN LA LECTURA DE LA IMAGEN RADIOLÓGICA

Patricia Alejandra Bertone

pbertone@ayv.unrc.edu.ar

Facultad de Agronomía y Veterinaria

Gladys Beatriz Morales

gmorales@hum.unrc.edu.ar

Facultad de Ciencias Humanas

Juan Tomás Wheeler

tommywheeler2@yahoo.com.ar

Facultad de Agronomía y Veterinaria

Universidad Nacional de Río Cuarto (UNRC)

Río Cuarto - ARGENTINA

Resumen

La investigación realizada se apoya en la postura de considerar que la placa radiográfica es, desde su creación, una tecnología siempre actual y necesaria para que el alumno de Medicina Veterinaria construya aprendizajes a través de su lectura. Por esto, se debe avanzar hacia una alfabetización gráfica o *graficacy* como complemento de la *literacy* o alfabetización lingüística. El estudio se realizó en el marco de la carrera de Medicina Veterinaria de la Universidad Nacional de Río Cuarto, y de él participaron estudiantes avanzados. El objetivo de la investigación que se expondrá ha sido identificar y conocer los procesos cognitivos aplicados por los estudiantes al leer una imagen radiográfica. La investigación se encuadra dentro del área de la Psicología del Aprendizaje. También fueron considerados aspectos teóricos vinculados con los tipos de aprendizaje gráfico involucrados en el proceso de aprender a leer una imagen radiográfica. El enfoque de la investigación responde a los objetivos que caracterizan los estudios de tipo exploratorio. Tanto los instrumentos de recolección de información como los de análisis fueron diseñados para el tratamiento cualitativo de los datos. Entre las consideraciones finales, es posible discernir que los alumnos, en general, se inclinan por usar estrategias cognitivas para adquirir e interpretar la imagen radiográfica antes que utilizar estrategias para analizarla. Emplean poco la estrategia para la comprensión y no recurren a la de comunicación. La investigación también puso en evidencia que, cuando el proceso de lectura de la imagen radiográfica se aprende, todos los estudiantes tienen posibilidades de realizar interpretaciones adecuadas, tomar conciencia de qué saben y de las maneras cómo conocen.

Palabras clave: imagen radiográfica - alfabetización gráfica - procesos cognitivos

Introducción

En 1895, se descubrieron los Rayos X¹. Hasta entonces, el médico, tanto en Medicina Humana como Veterinaria, contaba solamente con los órganos de los sentidos para llegar a un diagnóstico; surgió entonces la placa radiográfica como una nueva herramienta auxiliar y actualmente se llega a la complejidad de la imagen fotoquímica, magnética o electrónica. Los cambios en los soportes e instrumentos no han alterado la razón de ser de estas curiosas realidades, las imágenes, que llegan al entendimiento a través de los ojos y que desafían el lenguaje verbal. Los diversos soportes constituyen distintas formas de interpelar las imágenes, y esto depende de la imagen en sí y de cómo el lector las interpreta. Así, *aprender a aprender* es una de las propuestas educativas asumidas en la Universidad Nacional de Río Cuarto (UNRC) con el objeto de ayudar a los alumnos a adquirir estrategias y capacidades que les permitan reconstruir y resignificar sus conocimientos, y reconocer los motivos y deseos que impulsan sus proyectos de formación personal y profesional.

En lo que atañe específicamente a la formación del Médico Veterinario en esta universidad, docentes y alumnos debaten sobre el futuro de este profesional integrado a los cambios tecnológicos que acompañan y acompañarán su desempeño laboral. La información gráfica cada vez tiene más importancia en la práctica veterinaria, situación que debe ser atendida durante el proceso de formación universitaria de los estudiantes.

La representación gráfica está presente en las distintas disciplinas que transita el alumno hasta llegar a Semiología², donde los contenidos de Radiología están incluidos. Sin embargo, en las asignaturas previas a esta disciplina, las representaciones gráficas son diferentes de aquellas que encontrará el alumno en Radiología.

La placa radiográfica es usada como un dispositivo tecnológico para el diagnóstico clínico del paciente. Consideramos la imagen radiográfica como un tipo de *mapa*, según la conceptualización de Postigo y Pozo (1998), ya que presenta de manera simultánea una gran cantidad de información de diferente naturaleza: verbal, icónica, espacial. Al respecto, Postigo y Pozo (1999) consideran:

Los mapas son representaciones gráficas de una información que hace referencia a un contenido espacial o donde la localización de diferentes partes del objeto o fenómeno representado es una característica importante del mismo. Existen relaciones de paralelismo o correspondencia con el objeto representado ya sea en un plano estructural (paralelismo físico) o conceptual (paralelismo abstracto), [...] son representaciones parciales en la medida que no contienen todos los elementos de lo representado, sino una selección de ellos en base a su tamaño, relevancia o finalidad del gráfico (255).

Cuando el alumno recibe la placa radiográfica, la imagen es percibida como confusa y compleja, difícil de comprender; por esta razón, tiene dificultades para realizar el diagnóstico a partir de la información que contiene el material radiológico. ¿Será que desarrollar procedimientos o estrategias cognitivas podría facilitar la comprensión de la imagen radiológica? ¿Qué procedimientos cognitivos aplican los alumnos cuando leen una imagen radiográfica?

Estas preguntas se sustentan en la necesidad de una *graficacy*³ o alfabetización gráfica, como complemento de la *literacy*⁴ o alfabetización lingüística que ayude a los alumnos a interpretar mensajes gráficos de una forma autónoma. Algunas imágenes complejas o especializadas, por ejemplo, los dibujos, mapas y fotografías, requieren una enseñanza que proporcione los procedimientos adecuados para el aprendizaje de las imágenes, una nueva alfabetización, en este caso gráfica, que pueda cambiar nuestra manera de figurarnos el conocimiento y, a su vez, cambiarnos como lectores de gráficas.

¹ El 8 de noviembre de 1895, Conrad Roentgen observa por primera vez los rayos X, denominados así porque desconocía lo que había descubierto.

² Semiología es el paso inicial al aprendizaje de la clínica, entendiéndose ésta como el estudio del enfermo. En esta disciplina pre-profesional, los alumnos realizan un proceso sistemático de "lectura" de placas radiográficas, con la finalidad de ejercitar distintas posibilidades de llegar a un diagnóstico

³ *Graficacy* se refiere al conocimiento de gráficas.

⁴ *Literacy* se refiere al conocimiento de lectura y escritura.

Aspectos metodológicos y organización de la investigación

El enfoque empleado es de tipo exploratorio, y tanto los datos como su tratamiento son cualitativos (Erickson, 1989). El estudio se encuadra en el área de la psicología del aprendizaje y tiene el propósito de conocer cómo un grupo de estudiantes de cuarto año de la carrera de Medicina Veterinaria realiza la lectura de imágenes radiográficas y qué recursos cognitivos utiliza dicho grupo durante el cursado de la asignatura para construir sus conocimientos.

En esta indagación participaron 20 alumnos que cursaban Semiología en el año 2012 (12 estudiantes mujeres y 8 estudiantes varones) con edad promedio de 22 años. Estos alumnos cursaban la asignatura Semiología que se dicta en 3° año de la Carrera de Medicina Veterinaria de la UNRC. Como se indicó, Radiología forma parte de Semiología.

Para la organización de la muestra se instrumentó un cuestionario que fue respondido por alumnos que tenían las siguientes características: a) todos conocían el programa de la asignatura Semiología, b) todos asistían como mínimo al 70 % de las clases teóricas, y c) todos cursaban esta asignatura por primera vez.

La recolección de información se realizó a través de una triangulación metodológica que consistió en: empleo de cuestionario, entrevista y observación. La triangulación tuvo como principal objetivo permitir aprehender aspectos difíciles de rescatar por un solo instrumento.

En el cuestionario se exploraron los aspectos cognitivos, conceptuales y procedimentales. Cada sección del mismo reúne varios ítems que se corresponden con los distintos componentes de las estrategias empleadas: adquirir, interpretar, analizar, comprender y comunicar la información. Las secciones fueron escogidas por a) ser consideradas representativas de situaciones de aprendizaje en la lectura de la imagen radiográfica (al inicio, durante y después de la lectura de la radiografía de tórax ubicada en el negatoscopio); b) permitir establecer puntos de referencia con el marco teórico del trabajo. Los ítems se correspondían con frecuencia: siempre, nunca o a veces o con respuestas referidas a la evaluación anatómica de la radiografía.

En cuanto al formato de la entrevista, Mayor *et al.* (1993) aconseja el uso de las respuestas abiertas en una primera fase exploratoria. Este tipo de preguntas hace menos manifiesto qué esperan los entrevistadores que se responda. Después de esta fase, sugiere continuar con respuestas estructuradas ya que plantean menores demandas en la habilidad verbal de los sujetos. Las preguntas permitían explorar las categorías establecidas en el cuestionario: concepciones de los alumnos acerca de la radiología; procedimientos cognitivos en referencia a los componentes conceptual y procedimental.

Las entrevistas fueron grabadas en video, al tiempo que se realizó un registro escrito de las respuestas de los estudiantes. Estas se desarrollaron en la sala de radiología donde se encontraban el entrevistador, el estudiante y quien lo filmaba. En ese momento, se informó a los estudiantes que se les iba a hacer preguntas referidas a sus prácticas de estudio de Radiología. La duración de cada entrevista fue de aproximadamente una hora.

Con respecto a la observación durante la ejecución de la tarea, se elaboró un protocolo de observación considerando distintas situaciones de aprendizaje para cada estrategia, valorando cada una como: no aplicable, aplicable, incorrecto o correcto varios métodos que no compartan las mismas fuentes de error, por ejemplo, respuestas a una entrevista y evaluación de la ejecución en la tarea.

Los comentarios de los alumnos registrados en la observación durante la ejecución en la tarea se revalidaron con las respuestas a la entrevista, según recomienda Mateos (2001) sobre el empleo de varios métodos que no compartan las mismas fuentes de error, por ejemplo, respuestas a una entrevista y evaluación de la ejecución en la tarea. Los datos de la ejecución pueden corroborar o no lo manifestado verbalmente y dar una idea tanto del conocimiento (conocimiento conceptual o declarativo) como de la práctica de la estrategia que tiene la persona (conocimiento procedimental). Se mostró, descriptivamente, la importancia de cada una de las estrategias y se incluyeron los relatos de los estudiantes.

Para la observación durante la ejecución de la tarea, se seleccionó una radiografía de tórax de un canino, en proyección lateral, siguiendo a Leitz *et al.* (1993), quienes consideran que la radiografía simple de tórax permite hacer aproximaciones para el diagnóstico de alteraciones de pleura-pulmonares y cardíacos. Con ella se puede llegar al diagnóstico hasta en el 90% de los casos, puesto que el pulmón es considerado la ventana radiológica del organismo.

Se mostró una placa radiográfica de tórax de un canino, con proyección de frente y perfil, donde se observaban todas las estructuras del tórax normal. Las estructuras torácicas se categorizaron según lo descrito por Wheeler (1998). Solicitamos al alumno la lectura de la radiografía, luego le pedimos que describa los pasos o el camino que sigue al estudiar, resaltando qué es lo que realizó en la fase de estudio

de la lectura de la radiografía. Las estrategias cognitivas con sus componentes conceptual y procedimental se utilizaron como categorías.

Así, mediante el empleo de cuestionario, la entrevista, sumado a los informes obtenidos en observación de tareas de lectura de la imagen radiográfica, nos permitió validar nuestra metodología, identificar y conocer aspectos cognitivos, conceptuales y procedimentales de este grupo de alumnos.

Aspectos teóricos que resignifican los procesos de lectura de la imagen radiológica

La psicología cognitiva del aprendizaje nos señala que *decir* y *hacer* son dos formas distintas de ver el mundo y de actuar sobre él, son dos tipos de conocimientos diferentes; Anderson (1983) distingue entre *conocimiento declarativo*, o saber decir, y *conocimiento procedimental*, o saber hacer (citado en Pozo y Postigo, 2000). El conocimiento declarativo es verbalizable, puede adquirirse por exposición verbal y suele ser consciente. En cambio, el conocimiento procedimental no siempre se puede verbalizar, se adquiere mejor por la acción y es difícil de evaluar.

Como marco conceptual, no podemos encontrar una postura unánime en la literatura para definir las *estrategias de aprendizaje*; la mayoría de los autores, como lo señala Mateos (2001):

...atribuyen a las estrategias las siguientes propiedades:1) son procedimientos o secuencias integradas de acción 2) que constituyen planes de acción 3) que el sujeto selecciona entre diversas alternativas 4) con el fin de conseguir una meta fijada de aprendizaje (44).

No obstante, las posiciones con respecto al papel que desempeñan el control y la reflexión conscientes son diversas (Martí,1999). Para autores como Pozo (1990) y Monereo, Castelló, Clariana, Palma y Pérez (1994), las estrategias implican un proceso de toma de decisiones deliberado y consciente que se aplican de modo controlado, diferenciándose de la clase de procedimientos que constituyen las técnicas, habilidades o destrezas, cuya ejecución se realiza de un modo rutinario y automático, o sea sin una planificación ni control conscientes.

Pozo (1996) no se ocupa tanto de diferenciar qué procedimientos son considerados técnicas y cuales estrategias, sino que se ocupa de diferenciar cuándo un mismo procedimiento se usa de un modo técnico y cuándo de un modo estratégico, ya que ambas formas de usar el conocimiento están ligadas tanto en el aprendizaje como en la enseñanza. Monereo y Castelló (1997) justifican el uso de una estrategia cuando no se sabe qué hacer, o sea, cuando nos enfrentamos a situaciones que tienen distintos grados de incertidumbre.

La adquisición del conocimiento estratégico requiere una comprensión de los aspectos declarativos, procedimentales y condicionales de las estrategias. Los alumnos tienen que aprender cuál es el curso de acción alternativo para realizar la tarea, cómo se aplica y las condiciones bajo las cuales las diferentes estrategias resultan más efectivas (Mateos, 2001).

Según refiere dicha autora, “usar una estrategia de aprendizaje en forma efectiva, implica la interacción de aspectos cognitivos, metacognitivos y motivacionales” (Mateos, 2001:47).En esta instancia, según ya indicamos, nos referiremos a los aspectos cognitivos.

Propuestas de estrategias de aprendizaje desde la psicología cognitiva

A través de la revisión bibliográfica dentro de la Psicología Cognitiva, se percibe que los procedimientos de aprendizaje han sido clasificados en dos criterios diferentes: uno, según el tipo de aprendizaje implicado y más centrado en la forma que aprende el alumno; otro, basado en la función del aprendizaje realizado. Así algunos autores han diferenciado entre estrategias para retener, comprender y comunicar información (Alonso Tapia, 1991), o entre procedimientos para observar, ordenar, representar, retener, interpretar, transferir y evaluar (Monereo *et al.*, 1994), mientras que Pozo y Postigo (2000) en un grado de diferenciación intermedio distinguen cinco tipos de procedimientos según sea su función: adquirir, interpretar, analizar, comprender o comunicar la información.

Recurrimos a Pozo y Postigo (1993), y optamos por una clasificación funcional de los procedimientos (citado en Pozo y Postigo, 2000), ya que nos permite un análisis de los procedimientos implicados en el aprendizaje. De hecho, los cinco tipos de procedimientos se corresponden con las cinco etapas en el procesamiento de la información durante el aprendizaje.

Esta forma de entenderlo presenta una constitución compleja en la que pueden identificarse diferentes componentes; según dicha clasificación, el alumno:

a) *Adquiere* o incorpora nueva información, la utiliza para agregar datos nuevos o añadir conocimientos a los ya existentes. Son todas aquellas acciones dirigidas a la *observación, selección, búsqueda y repaso*.

En cuanto a la *observación* los alumnos deben aprender a mirar, lejos de ser un procedimiento tan simple como aparenta, la observación posee un alto componente conceptual, mediado por categorías y criterios de observación⁵. Toda *observación* requiere, aunque sea de modo implícito, una *selección de información*. A veces ésta selección puede ser insuficiente y los alumnos deben realizar previamente la *búsqueda* en distintas fuentes para conservarla y *repasar* la información cuando la necesiten.

b) En muchos casos, una vez adquirida esa información, para aprender sobre ella, es necesario interpretarla, es decir, traducirla a un código o lenguaje con el cual el alumno esté más familiarizado. Se deben considerarlas acciones de *decodificación, aplicación de modelos y uso de analogías y metáforas*.

La *decodificación* implica que una información recibida en un determinado formato o código (verbal, numérico, analógico) se traduzca a un código distinto del original (intercódigo) o bien se la mantenga dentro de su código original (intracódigo).

Otras acciones para dar significado al aprendizaje consisten en la *aplicación de modelos* para interpretar situaciones y en el *uso de analogías y metáforas*; estas son acciones que requieren que el alumno conozca cuándo son significativas para la interpretación.

c) Con frecuencia, deberá *analizarse* información extrayendo consecuencias que no están presentes, mediante *inferencias, análisis o investigación*. La información es *analizada* y se realizan *inferencias* o razonamientos, extrayendo conclusiones, que no están explícitas, pero que de algún modo derivan de ella.

d) *Comprender* toda la información así obtenida, es decir, relacionarla entre sí y con otros conocimientos previos para que sea significativo, mediante *comprensión, relaciones conceptuales y organización conceptual*.

Aunque la capacidad de *comprensión y organización* depende de los conocimientos conceptuales, los alumnos deben comenzar a darse cuenta de cuándo no se comprende, lo cual requiere de estrategias que permitan indagar y preguntar a esos conocimientos.

El significado de una información depende de las *relaciones conceptuales* que se pueden establecer entre esa información y los conocimientos previos. Por lo tanto, cuanto más se favorezcan las relaciones conceptuales, más se facilitará el aprendizaje significativo.

e) Finalmente, el conocimiento se *comunica*, representado en lenguajes explícitos, mediante la *expresión oral o escrita*, o por medio de dibujos, gráficos o imágenes.

Para comunicar algo, no son necesarios procedimientos específicos relacionados con la forma en que se comunica, basta con saber lo que se quiere decir o escribir. Ciertas estrategias de comunicación escrita ayudarían en el aprendizaje a que los alumnos usen mejor los conocimientos adquiridos. Los dibujos, gráficos e imágenes tienen valor no solo durante la comprensión, como ocurre durante la interpretación, sino también como medio de comunicación; el alumno puede aprender a representar gráficamente lo que sabe.

Obviamente, esto no implica que toda actividad de aprendizaje exija aplicar los cinco tipos de procedimientos ni en el mismo orden secuencial. Como señalan Pozo y Postigo (2000):

...en muchos casos estos procedimientos están conectados entre sí de forma compleja, existiendo un continuo ir y venir entre ellos. Se trata de una secuencia lógica, de un criterio teórico que puede ser útil para comprender mejor los procedimientos que deben adquirir los alumnos para ser capaces de "aprender a aprender" (54).

⁵El "ver" es considerado como una capacidad innata; en cambio "mirar" es una habilidad, un potencial del individuo que ha aprendido. El "ver" se convierte en mirar, la capacidad pasa a ser una habilidad cuando el alumno ha aprendido distintos procedimientos para utilizar y desarrollar la capacidad (Monereo y Castelló, 1997).

Uso de estrategias cognitivas en el aprendizaje de la lectura de la imagen radiográfica: el lugar de los alumnos

Las respuestas de los ítems valorados a través de las frecuencias *nunca*, *a veces*, *siempre* se presentan en forma de tablas, con el objetivo de ofrecer un panorama general de las respuestas⁶. Luego, se completa la presentación de las tablas a través de un análisis cualitativo en el cual se retoman aspectos de la teoría.

Estrategias para adquirir información

En el cuestionario, el uso de esta estrategia es mencionada por todos los estudiantes. En las observaciones realizadas y en las situaciones incluidas durante la entrevista también se evidencia dicha estrategia.

En la siguiente tabla podemos visualizar las frecuencias encontradas:

Acciones	Frecuencia	Número ítem				Total
		2.3	2.4	2.13		
<i>Observación</i>	<i>nunca</i>	1		2		3
	<i>a veces</i>	9	3	14		26
	<i>siempre</i>	10	17	4		31
<i>Selección</i>		2.6				
	<i>nunca</i>					
	<i>a veces</i>					
	<i>siempre</i>	20				20
<i>Búsqueda y repaso</i>		2.1	2.2	2.14	2.15	
	<i>nunca</i>		10		1	11
	<i>a veces</i>	5	10		9	24
	<i>siempre</i>	15		20	10	45

Tabla 1- Distribución de frecuencias en estrategias de adquisición

En el cuestionario, al momento de iniciar la lectura de la imagen radiográfica, los alumnos prefieren conocer los antecedentes clínicos y otros exámenes complementarios del paciente. También optan por leer la imagen realizando un examen por área o región antes que por órgano. En esta instancia, los estudiantes consideran que los conceptos de anatomía y fisiología son necesarios en esta tarea en particular.

Cuando se propone la evaluación de la radiografía⁷ ubicada en el negatoscopio, los estudiantes coinciden en los aspectos de datos de identificación del paciente, proyección radiográfica y región anatómica. Sin embargo, al nombrar cada estructura anatómica, el reconocimiento anatómico es incompleto, excepto en dos estudiantes (E2, E10)⁸ que detallan todas las estructuras.

Esta situación se condice con lo observado durante la tarea. Los alumnos son minuciosos en la colocación de la radiografía en el negatoscopio, buscan datos de identificación del paciente, posición del animal, región anatómica; nuevamente, el reconocimiento anatómico no es exhaustivo en todos los estudiantes.

Cuando, en la entrevista, se les pregunta *¿Qué hacés al leer una placa radiográfica?* Escuchamos respuestas como:

E2: primero hay que aprender a mirar. Como dice el profe, primero ver el bosque y después el árbol.

E 17: ver bien todo, llamando las cosas por su nombre... al pan, pan y a repasar anatomía.

E 2: antes que nada agudizar la vista, no es sólo mirar, tengo que poder nombrar lo que veo en la radiografía.

E 11: la observo y digo lo que veo.

E10: primero coloco placa en posición, luego observo y describo lo que veo.

E13: tratar de ver, ubicando los huesos.

Entrevistador: ¿Sólo huesos?

E13: no, también órganos, pero las primeras estructuras que veo son los huesos y hay que recordar los nombres.

⁶ En la columna de los ítems aparece el número de estos correspondientes al cuestionario. Bajo los ítems, están las frecuencias absolutas de aparición, obtenidas en cada uno de ellos.

⁷ Se presenta a los alumnos una placa radiográfica de tórax en proyección frente y perfil.

⁸ E1 al E20 identifican los alumnos entrevistados.

E19: primero busco lo anormal. No, en realidad, buscolo normal y repaso con la anatomía.

Esta estrategia de *adquisición* es usada por todos los estudiantes como procedimiento orientado a aprender a mirar. La capacidad de ver pasa a ser una habilidad de mirar cuando el alumno ha aprendido distintos procedimientos para utilizar y desarrollar la capacidad. La observación dista mucho de ser un procedimiento tan simple como parece, pues posee un alto componente conceptual, mediado por categorías y criterios para hacerlo. Toda observación requiere la selección de información.

Cuando los alumnos reconocen su dificultad para lograr la estrategia de adquisición, búsquedas de contenido conceptual en distintas fuentes, prefieren buscar relaciones con la lectura de textos y menos con las anotaciones de clase.

Estrategias para interpretar información

Esta estrategia mencionada por todos los estudiantes y también es percibida en la observación durante la tarea y en la entrevista.

Los resultados del cuestionario, respecto de las estrategias de interpretación se pueden apreciar abajo:

Acciones	Frecuencia	Número ítem		Total
		2.7	2.12	
<i>Decodificación</i>	nunca			
	a veces	4	15	19
	siempre	16	5	21
<i>Aplicación de modelos</i>		2.18		
	nunca	4		4
	a veces	12		12
	siempre	4		4

Tabla 2- Distribución de frecuencias en estrategias de interpretación

Una vez adquirida la información, para aprender sobre ella es necesario *interpretarla*, es decir, traducirla, en este caso, de un formato gráfico a un formato verbal, tal como los alumnos lo manifiestan cuando se les pide detallar los pasos que realizan para leer una placa radiográfica:

E11: después de observar, trato de identificar primero las imágenes más fáciles para mí y paso a las más complicadas, siempre trato de relacionar.

Entrevistador: ¿Con qué relacionas?

E11: busco relacionar lo que veo de las fotos con lo que leo en el libro.

E1: después trato de decir con palabras lo que la radiografía me dice, tengo que saber qué es lo que busco, para poder encontrarlo.

En el subítem 2.7 se solicita nombrar las estructuras anatómicas radiolúcidas y radiopacas de la radiografía. Los estudiantes diferencian los términos en cuanto a radiolucidez-radiopacidad, pero no nombran la totalidad de estructuras anatómicas. En las situaciones incluidas durante la entrevista, las estructuras anatómicas tampoco son nombradas; encontramos que algunos alumnos confunden términos como radiolucidez o radiopacidad para establecer las relaciones con lo que ven y lo que expresan verbalmente. Manifiestan la aplicación de algún modelo para interpretar situaciones, el uso de analogías y metáforas durante varios momentos de la entrevista, como por ejemplo:

E13: después de visualizar hay que acordarse cómo vemos lo radiolúcido y como lo radiopaco, porque yo empiezo primero por lo blanco, o sea lo radiolúcido, no, lo radiopaco, lo blanco que son los huesos los nombro y sigo con lo otro.

Entrevistador: te confunden los términos radiolúcido y radiopaco, ¿Cómo haces para aprenderlo?

E13: si al principio, pero me lo aprendí pensando que es exactamente al revés.

Entrevistador: al revés ¿Cómo?

E13: si pienso que es blanco no es porque tenga más luz, todo lo contrario, es radiopaco.

Entrevistador: ¿Por qué sucede así?

E13: si pienso que es negro, digo radiolúcido.

Sin embargo, nuestro entrevistado no da una explicación, no hace un buen uso de su analogía para dar significado al aprendizaje, la repite pero no puede manifestar por qué se visualiza de ese modo, tanto es así

que durante la observación de su tarea se refiere a estos términos manifestando *menos negro, es grisáceo, entonces comparo con lo blanco de las vértebras torácicas*.

Estrategias para analizar información

El uso de estas estrategias es mencionado por la mayoría de los estudiantes durante el cuestionario, tal como se ve en la tabla 3; sin embargo, esto no se correlaciona con las situaciones incluidas durante la entrevista y durante la observación de la tarea.

Acciones	Frecuencia	Número ítem		Total
		2.9	2.16	
<i>Inferencias</i>	nunca	2	2	4
	a veces	16	15	31
	siempre	2	3	5
		2.8		
<i>Análisis</i>	nunca			
	a veces	19		19
	siempre	1		1

Tabla 3- Distribución de frecuencias en estrategias de análisis

Un alumno, en el cuestionario, manifestó que siempre buscaba inferir de la radiografía la anatomía y lo patológico que aparecía, para explicar los signos del animal. Sin embargo, durante la entrevista, el mismo estudiante manifestaba: E17: *“yo sé que está ahí (señalando la radiografía) lo reconozco por anatomía, sólo sé lo normal. ¿Hay algo que es patológico? A mí no me venga a pedir eso, porque me tendría que poner una radiografía normal”*.

Al indagar sobre el uso de procedimientos para analizar la información, los estudiantes tienen el conocimiento conceptual, pero al estar frente a la radiografía carecen del conocimiento procedimental, si deben realizar razonamientos para extraer conclusiones.

Estrategias para comprender información

Esta estrategia depende de las relaciones conceptuales que se pueden establecer entre la información y los conocimientos previos. En el cuestionario, solo la mitad de los estudiantes manifiesta poder *a veces* relacionar y organizar los conceptos.

Acciones	Frecuencia	Número ítem	Total
		2.17	
<i>Comprensión</i>	nunca	7	7
	a veces	11	11
	siempre	2	2
		2.10	
<i>Relaciones conceptuales</i>	nunca	10	10
	a veces	10	10
	siempre		
		2.7	
<i>Organización conceptual</i>	nunca		
	a veces	18	18
	siempre	2	2

Tabla 4- Distribución de frecuencias en estrategias de comprensión

Ocurre algo similar al uso de la estrategia anterior, la mayoría de los estudiantes la menciona a veces lo que hay que hacer; sin embargo, aparece en pocos momentos de la entrevista y solo un estudiante lo manifiesta en el transcurso de la observación durante la tarea. Esta situación es de esperar si consideramos respuestas como: E13: *“de que está enfermo este animal, no lo sé; patología sólo hice patología general”*.

Aunque la capacidad de comprensión depende de los conocimientos conceptuales, los alumnos deben comenzar a darse cuenta de cuándo no se comprende, lo cual requiere de estrategias que permitan indagar y preguntar a esos conocimientos, tal como expresan en la entrevista E1: *“sí aprendí anatomía, lo normal. Cuando veo lo raro (refiriéndose a patológico) me doy cuenta, hago un esfuerzo, pregunto los signos clínicos y te puedo dar*

una pista". Este alumno durante la observación intentaba mencionar patologías, pero es sólo un esbozo de este procedimiento. Esto evidencia que esta estrategia es poco utilizada por los alumnos.

Estrategias para comunicar la información

Finalmente, el conocimiento se comunica mediante la expresión oral. Solo dos estudiantes mencionan el uso de dibujos para organizar el material gráfico, otros justifican que no lo usan, ya que se reconocen como *malos* para dibujar; pero al momento de comunicarlo de manera oral, la mayoría revela no contar con esta habilidad.

Acciones	Frecuencia	Número ítem	Total
		2.11	
<i>Expresión oral o escrita</i>	nunca	11	11
	a veces	9	9
	siempre		
		2.19	
<i>Expresión gráfica</i>	nunca	14	14
	a veces	1	1
	siempre	1	1

Tabla 5- Distribución de frecuencias en estrategias de comunicación

Como puede apreciarse, pareciera que los alumnos optan por usar estrategias para *adquirir e interpretar* información gráfica antes que *estrategias para analizar, comprender y comunicar*, que son escasamente utilizadas.

Podríamos considerar que los alumnos en general, se inclinan por usar estrategias para *adquirir e interpretar*, en sus dos componentes: conocimiento conceptual y procedimental antes que utilizar estrategias para *analizar*, las cuales les permitirían desarrollar, principalmente, el conocimiento conceptual, pero escaso conocimiento procedimental. Emplean poco la estrategia para la comprensión y no recurren a la de comunicación.

Conclusiones

Nuestra pregunta de investigación hacía referencia a las estrategias cognitivas de aprendizaje empleadas por el grupo de estudiantes evaluado al leer la imagen radiográfica. Como ha sido señalado, el uso de estrategias tiene implicancias en los aprendizajes que deben construir los alumnos en la universidad.

En primer lugar, este grupo de estudiantes tiende a utilizar estrategias para adquirir e interpretar información, en tanto que es escaso el uso de estrategias para analizar y comprender y las de comunicación son nulas. El grupo *sabe lo que hay que hacer* puesto que posee el conocimiento declarativo o conceptual de las acciones que hay que realizar, pero *no sabe hacerlo*. O sea, el estudiante no pone en marcha las secuencias de acciones. Tal situación podría considerarse como desfavorable, pues estas son las estrategias para analizar, comprender y comunicar, las que permiten procesamientos más profundos de la lectura de la imagen radiográfica, tal como lo plantea Pozo y Postigo (2000). Las estrategias de adquirir e interpretar información son consideradas por los radiólogos como uno de los aspectos más importante de la interpretación de imágenes. El viejo adagio: "más lesiones pasan inadvertidas por no mirar que por no saber" es más cierto en Radiología que en ningún otro lado (Thall, 2001).

Se mostró que Radiología es un ámbito de saber que necesita de un constante ir y venir entre teoría y práctica. Es en la práctica aparentemente simple, como puede ser tomar una radiografía, donde se solicitan conocimientos teóricos reflexionados y precisos. La exigencia de precisión al captar la placa radiográfica es una característica necesaria para que la imagen radiográfica tomada exprese los elementos con la mayor definición posible para complementar el diagnóstico médico. Es posible que esa necesidad de exactitud sea un trazo que otorgue un matiz tecnista al saber en Radiología, pues la teoría queda frecuentemente solapada con la práctica.

Este trabajo trató sobre un tipo específico de saber-hacer en Radiología: leer la imagen radiográfica. Para desarrollar ese saber, el alumno debió transitar caminos que no conocía, o sea, sin contar previamente con los recursos necesarios para transitarlo.

En las voces de los alumnos, la construcción de conocimiento en la formación del médico veterinario se ha mostrado mayormente sostenida en el aprendizaje de contenidos conceptuales tomados y reproducidos tal cual son presentados por el docente en situación de clase o en los materiales de estudio. A

la situación sentida por el alumno como compleja frente al gran cúmulo de conocimientos que debe aprender en poco tiempo, se suma el desconocimiento y la escasa familiaridad que el alumno ha tenido con Radiología, hasta el momento de cursar Semiología, en tercer año de su carrera. Un espectro de términos de especialidad, de colores, formas, sombras, distintas tonalidades y contrastes de grises, completamente nuevo se presenta al leer una imagen radiográfica. No hay experiencias previas que puedan haber aproximado al alumno a ese nuevo espectro.

Llama la atención que los alumnos no estudien en grupo. El trabajo grupal es una instancia importante para la discusión y el reconocimiento de diversas maneras de aprender, de diversas maneras de comunicar, lo cual constituye una situación que convendría favorecer, ya que dialogar entre pares ayuda no solo a clarificar el material de estudio, sino también a hacer revisiones de su aprendizaje que posiblemente el estudiante solo no podría obtener.

El estudio permitió visualizar de qué forma los docentes pueden ayudar a los alumnos a *aprender a aprender* la lectura de la información gráfica, de ahí que sea necesaria una alfabetización gráfica. Asimismo, se develan posibles alternativas para una nueva mirada de la Radiología y de la lectura de la imagen radiológica y para posicionarnos como sujetos pedagógicos que históricamente se han construido en el hablar no pedagógico.

Bibliografía

- Alonso Tapia, J. (1995). *Motivación y aprendizaje en el aula*. Madrid: Santillana.
- Leitz, W.K.; Monsson, C.G.; Hedberg, B.R.; Kneddache S. (1993). In search of optimum chest technique. *British Journal of Radiology*, 66, 314-321.
- Martí, E. (1999). Metacognición y estrategias de aprendizaje. En Pozo, J. I. y C. Monereo (Coord.). *El aprendizaje estratégico. Enseñar a aprender desde el currículo*. (111-121). Madrid: Santillana.
- Mateos, M. (2001). *Metacognición y educación*. Madrid: Aique.
- Monereo, C. y Castelló, M. (1997). *Las estrategias de aprendizaje. Cómo incorporarlas a la práctica educativa*. Barcelona: Edebé.
- Monereo, C., Castelló, M., Clariana, M., Palma, M., Pérez, L. (1994). *Estrategias de enseñanza y aprendizaje. Formación del profesorado y aplicación en la escuela*. Barcelona: Editorial Graó.
- Pozo J.I. (1990). Estrategias de aprendizaje. En Coll, C., Palacios, J. Y Marchesi, A. *Desarrollo psicológico y educación*. (199-221). Madrid: Alianza. Psicología.
- . (1996). *Aprendices y maestros*. Madrid: Alianza. Psicología.
- Postigo, Y. y Pozo, J.I. (1998). The learning of a geographical map by experts and novices. *Educational Psychology*. 18 (1), 65-80.
- . (1999) Hacia una nueva alfabetización: el aprendizaje de información gráfica. En Pozo, J.I. y C. Monereo. *El aprendizaje estratégico. Enseñar a aprender desde el currículo* Madrid: Santillana.
- Pozo J.I. y Postigo, Y. (2000) *Los procedimientos como contenidos escolares*. Barcelona: Edebé.
- Thrall D. E. (2001). *Tratado de diagnóstico radiológico veterinario*. 3ra Edición. Buenos Aires: Editorial Inter-Médica
- Wheeler, J. T. (1998) *Fundamentos de Semiología Veterinaria. Tomo III*. Río Cuarto: Editorial de la Fundación Universidad Nacional de Río Cuarto.

Patricia Alejandra Bertone es especialista en Docencia Universitaria por la UNRC. De profesión médica veterinaria, se desempeña como profesora adjunta en la Facultad de Agronomía y Veterinaria (UNRC).

Gladys Beatriz Morales es doctora en Educación por la Universidad Federal de Rio Grande do Sul (UFRGS-Brasil). De profesión profesora superior de Francés y profesora de Portugués, se desempeña como profesora adjunta en la Facultad de Ciencias Humanas (UNRC).

Juan Tomás Wheeler es doctor en Ciencias Biológicas. Título por la UNRC. De profesión médico veterinario, se desempeña como profesor titular en la Facultad de Agronomía y Veterinaria (UNRC).

PARTE IV. LECTURA Y ESCRITURA PARA LA INCLUSIÓN

EXPERIENCIAS INDÍGENAS DE ACCESO A LA CULTURA ESCRITA. DIMENSIONES DE ANÁLISIS

Teresa Laura Artieda

tereartieda@gmail.com

Gladys Susana Blazich

gblazich@gmail.com

Instituto de Investigaciones en Educación

Facultad de Humanidades

Universidad Nacional del Nordeste

Resistencia - ARGENTINA

Resumen

El trabajo recupera perspectivas y conceptos de los nuevos estudios sobre cultura escrita para analizar el acceso a la cultura escrita por parte de miembros del pueblo wichí en una misión anglicana de la provincia de Salta, en el noroeste de Argentina, en la primera mitad del siglo XX. Interesa explorar el potencial de estas herramientas teóricas que enfocan la lectura y la escritura como prácticas sociales para comprender las relaciones de poder en que la experiencia está inmersa, el contexto, el espacio generador de lectura y escritura, la disponibilidad y el acceso, las condiciones materiales y sociales que favorecieron este último y los valores sobre la lengua escrita de los sujetos involucrados. Asimismo, se considera el concepto de apropiación que resalta el papel activo de los sujetos. Dichas nociones permiten una descripción más precisa del caso, a la vez que lo sitúan en una historia individual y colectiva. Proveen de herramientas conceptuales para intentar comprender las vinculaciones entre las acciones y percepciones respecto de la cultura escrita y los recorridos particulares de los sujetos. Contribuyen al reconocimiento de otros contextos distintos de la escuela para aprender a leer y escribir.

El trabajo es parte de nuestras reflexiones teóricas y metodológicas en el marco del proyecto: “Historia de accesos y exclusiones a la cultura escrita en la Argentina. Concepciones, políticas y prácticas. Entre la colonia y el siglo XXI”.¹La metodología que utilizamos consiste en poner en diálogo los conceptos teóricos enumerados con resultados de la investigación sobre el acceso de los wichí a la cultura escrita en Misión Chaqueña, Salta, durante la primera mitad del siglo XX.

Palabras clave: nuevos estudios sobre cultura escrita - prácticas sociales- pueblos indígenas

Introducción

El presente artículo se deriva de las investigaciones realizadas para el proyecto “Historia de accesos y exclusiones a la cultura escrita en la Argentina. Concepciones, políticas y prácticas. Entre la colonia y el siglo XXI”. En esta ocasión ponemos en diálogo los conceptos teóricos de los nuevos estudios de cultura escrita con resultados de nuestras investigaciones sobre el acceso de indígenas wichí a la cultura escrita en

¹ PICT-O 2011-0224-UNNE-FONCyT-ANPCyT, Res. 300/12. Equipo de investigación interuniversitario: Universidad Nacional del Nordeste- Universidad Nacional de Luján, Directora: Teresa Laura Artieda, Co-directora: Roberta Paula Sprengelburd.

una misión anglicana de la provincia de Salta, en el noroeste de Argentina, durante la primera mitad del siglo XX.²

Como se observa en las páginas siguientes, en la investigación privilegiamos la entrevista en profundidad para comprender el proceso de acceso a la cultura escrita en el seno de una familia indígena.³ Entrevistamos largamente a un miembro de esa familia sobre su infancia y sus primeros contactos con los libros, la letra escrita, la lectura y la escritura.⁴ Lo convocamos a describir situaciones con sus padres y familiares mayores y el comportamiento de aquellos con la lectura y la escritura, especialmente del padre y del tío quienes fueron emergiendo como figuras principales del relato.⁵

Para comprender la historia singular en el contexto sociohistórico en el que la misma transcurre, indagamos acerca de la primera misión anglicana entre wichí del Chaco salteño con vínculos con la industria azucarera asentada en el Ingenio Ledesma de Jujuy (Misión Chaqueña fundada en 1914), la escritura del idioma por los anglicanos a partir de su establecimiento en la zona, la traducción paulatina de la Biblia, la alfabetización bilingüe castellano-wichí de la infancia y de los adultos, la formación de una Iglesia nativa. El protagonista del relato, AZL, nació en 1948 y vivió su infancia en Misión Chaqueña en el seno de una familia cuyos miembros participaron de la cultura escrita en razón de ese escenario que dio origen a sus propias experiencias infantiles de acceso, experiencias tamizadas por la visión del mundo, del lenguaje, de la experiencia vital, de su familia, y por el tipo de vínculos con los adultos significativos que hicieron de puente entre el niño y los artefactos y prácticas propias de la cultura escrita.

El relato, una vez reconstruido desde la historia social de la lectura y la escritura en la Argentina y puesto en contexto, esto es, vinculando la historia singular con las relaciones entre pueblos indígenas, Estado, fracciones del capital y el proyecto anglicano de misionalización en la región, habilitó el análisis que se encara en el presente trabajo. Este consiste en captar situaciones o aspectos particulares del relato para analizarlos con conceptos de las nuevas perspectivas de los estudios sobre cultura escrita, provenientes principalmente de Kalman (2004 y 2009), Cragolino (2009), Street (1993), Gumperz (1986, 1987), y aportes de historia de la cultura escrita de Hébrard (2007).

La exposición principia con una breve caracterización del escenario sociohistórico en el que se desarrollaron los eventos que analizamos, y se estructura en torno a las nociones que se consideraron claves para el análisis propuesto.⁶

El contexto

La cultura escrita aparece entre familias wichí del Chaco centro-occidental en el período en el que las sociedades indígenas se enfrentaban a nuevas condiciones coloniales caracterizadas por la pérdida de sus territorios y la desestructuración de sus sistemas de pensamiento y sus modos de producción y reproducción.⁷ La introducción de la cultura escrita en ese contexto vino de la mano de los anglicanos que se establecieron en tierras cedidas por los dueños del Ingenio Ledesma, de capitales británicos (Trinchero,

²Para una definición de los nuevos estudios de cultura escrita, remitimos a Kalman, J. y Street, B. V. (Coord.). (2009). *Lectura, escritura y matemáticas como prácticas sociales. Diálogos con América Latina*. México: Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe (CREFAL)/SigloXXI editores.

³Hébrard (2007) sostiene que la complejidad de los procesos de ingreso a la cultura escrita y de las transformaciones consecuentes entre los sujetos implicados, requiere de procedimientos distintos de los que emplean historiadores de la alfabetización que dan cuenta de los procesos de la alfabetización a escala nacional o regional. Considera que la entrevista en la que se logra la reconstrucción de historias singulares, "...es el medio más adecuado para penetrar en el seno de las transformaciones profundas de las maneras de vivir, de pensar y de sentir..." (Hébrard, 2007:50), relacionadas con el ingreso de la cultura escrita. En la presente investigación la entrevista en profundidad se complementó con documentos de época y con investigaciones realizadas por otros autores sobre la inserción de los anglicanos en Argentina, y también en la Araucanía chilena. Remitimos a una breve bibliografía al final de este trabajo.

⁴Nos hacemos eco de Hébrard (2007:52) cuando, aludiendo a los tiempos necesarios para las entrevistas en las que se busca la reconstrucción de historias singulares, expresa que "la memoria exige cierto ejercicio antes de entregar los recuerdos más ocultos". La traducción es nuestra.

⁵Se realizaron tres entrevistas con una duración total de seis horas aproximadamente. Fueron grabadas en su totalidad con autorización del entrevistado y se las desgrabó para su procesamiento y análisis. Las entrevistas tuvieron lugar entre 2009, 2011 y 2013 en la ciudad de Resistencia, Chaco.

⁶Una exposición extensa del caso en Artieda, T. (2012). Historias indígenas de acceso a la lectura y la escritura en tres ámbitos, religión, familia, escuela (1914-1960circa). En Cucuzza, H. y Sprengelburd, R. (Dir.) *Historia de la lectura en Argentina. Del catecismo colonial a los netbooks estatales*. (435-470). Buenos Aires: Editoras del Calderón.

⁷Chaco centro-occidental es la región del norte de Argentina comprendida entre los ríos Pilcomayo y Bermejo y forma parte de la región sudamericana llamada el Gran Chaco. Comprende la zona este de la provincia de Salta y casi toda la provincia de Formosa.

2000), donde para ese año el 55% de la mano de obra era de origen chiriguano, wichí y qom (Teruel, 1999, citado en Torres Fernández, 2007/2008:142).⁸ En esas tierras en 1914 instalaron una misión (Misión Chaqueña) en la que se congregaron familias wichí.

Los anglicanos se establecieron en un espacio caracterizado por relaciones interétnicas conflictivas. El Estado nacional finalizaba la ocupación militar de los Territorios de Chaco y Formosa (1884-1917). Los criollos y fracciones del capital avanzaban en la ocupación de las tierras y los conflictos entre criollos ocupantes, ejército e indígenas continuaban aún luego de terminadas las campañas militares. Los religiosos intervendrían en la resolución de la “cuestión indígena” con un *modus operandi* que relacionaba evangelización, educación y formación para el trabajo para lograr sujetos disciplinados e incorporados como mano de obra subsumida al capital a la vez que integrados a la comunidad religiosa anglicana y a la sociedad nacional argentina (Torres Fernández, 2007/2008:174).

Los primeros misioneros que fundaron Misión Chaqueña fueron Willfred B. Grubb y Richard J. Hunt, este último era lingüista. En breve tiempo, la misión agrupó a unos cientos de familias wichí, se organizó una granja comunitaria, se loteó el terreno para el cultivo en huerta, se levantó un almacén, un dispensario y una farmacia (Torres Fernández, 2007/2008:149, 158).

La escrituración del idioma y las prácticas concomitantes fueron estrategia fundamental de este plan misional que se proponía formar predicadores nativos, para lo cual el niño “debía ser enseñado a leer para que se convierta en lo que nosotros deseamos que se convierta –estudiantes de la palabra de Dios” (Panter, 1930, citado en Torres Fernández, 2007/2008:157).⁹ De manera que los anglicanos aprendieron el wichí, lo escrituraron y fueron traduciendo la Biblia al mismo tiempo que alfabetizaron en ese idioma y en castellano, a niños y a adultos, a mujeres y a varones. La traducción de una parte del Nuevo Testamento al wichí fue editada en 1919. De 1937 y 1940 respectivamente, data la primera edición de un diccionario y de una gramática.¹⁰ De manera congruente con este plan, la escuela estuvo entre los primeros edificios de las misiones anglicanas.¹¹ En los informes de los religiosos la necesidad de contar con algún lugar para impartir enseñanza, la disponibilidad de útiles, la preocupación por lograr la asistencia de los niños y de los adultos, son temas recurrentes.

Este es, sucintamente caracterizado, el contexto histórico entendido como “escenario social, económico y político donde se lee y se escribe, y en el que ocurren los procesos que dan lugar a la diseminación y arraigo de la lengua escrita” (Kalman, 2004:29). Las prácticas y espacios religiosos, asociados con prácticas y espacios políticos y económicos, fueron los factores que introdujeron la lengua escrita y su diseminación. Es un escenario cuya configuración pone de manifiesto que “las prácticas de lectura y escritura están socialmente construidas, materialmente producidas y atravesadas por relaciones de poder existentes en la sociedad” (Cagnolino, 2009:168). En el caso que exponemos el acceso de los wichí a la cultura escrita estuvo inmerso en las relaciones de poder generadas por el proyecto evangelizador, en posicionamientos de poder sobre quién decide las convenciones ortográficas para la escrituración del idioma, en la decisión sobre el texto principal de traducción y lectura, en el qué se lee y para qué.

⁸“La Esperanza” se fundó en 1845 en Jujuy y formó parte de una producción de tipo fabril que comenzó en la región noroeste de Argentina en la década de 1840. Desde 1895 fue propiedad exclusiva de los hermanos Leach (Trinchero, 2000: 153-154).

⁹Esta era una concepción que signó los orígenes del protestantismo en Europa y que asociaba la generalización de la lectura con la difusión de los textos bíblicos. Al mismo tiempo, desde la conquista europea entre los pueblos indígenas de este continente, las distintas órdenes religiosas buscaron la escrituración de los idiomas nativos en pos de la evangelización. Meliá (1998: 25) lo explica de esta manera: “...la escritura asegura otra tarea misionera. Mediante ella se facilita la fijación de textos de otra cultura que tiene en la escritura su principal fundamento cultural. Existe un Libro, en el cual está la Palabra. Todas las lenguas tienen el derecho y la obligación de tener ese Libro en las propias palabras de sus propias lenguas. Esta situación que pudiera parecer un tanto anecdótica alcanzó en América Latina tal amplitud que ningún estudio que trate del paso de la oralidad a la escritura puede minimizar sus efectos y sus alcances. En los tiempos coloniales, los catecismos, y en tiempos modernos, la traducción de la Biblia, han actuado decisivamente a lo largo de todo el proceso escritural. Una lengua en busca de escritura se ha confundido en un solo movimiento con un pueblo destinado a la conversión religiosa.”

¹⁰Hunt, R. J. (1937) *Mataco-English and English-Mataco dictionary, with grammatical notes*; Hunt, R. J. (1940) *Mataco grammar* (citado en Pagés Larraya, 1982).

¹¹Hacemos referencia a la línea de misiones que estableció el orden anglicano entre wichí y qom de las provincias de Salta y de Formosa a partir de Misión Chaqueña. Las creaciones posteriores fueron San Andrés (Territorio de Formosa, 1926), Sombrero Negro/El Toba (Territorio de Formosa, 1930), San Patricio (Chaco salteño, 1934), Pozo Yacaré (Territorio de Formosa, 1930), Santa María (Chaco salteño, 1940), Misión La Paz (Chaco salteño, 1944) (Trinchero, 2000: 181; Gordillo, 2005: 78).

La trayectoria paterna

SZK (1914-1989), el padre de AZL, sabía leer y escribir. Ingresó de niño a la misión con su madre y hermanos y habría sido alfabetizado por los anglicanos. Era parte de la primera generación de la familia de LAZ, por la línea paterna, que entraba en la cultura escrita. SZK ejecutaba piano, violín, guitarra y trompa y tenía familiaridad con la lectura de partituras. Era banista, carpintero, mecánico y chofer, y leía manuales de mecánica automotriz, algunos de los cuales tenían instrucciones en inglés. Hizo el servicio militar y allí se desempeñó como auxiliar de enfermería, intervino en la banda de música y manejaba vehículos. Los anglicanos le enseñaron los distintos oficios.

Es verdad que los gringos son los primeros que les enseñaron las letras y otras cosas. Mi papá era mecánico, era músico, era soldador y aprendió junto con los gringos. Los primeros letrados indígenas wichí eran los que salían de la iglesia anglicana, no de la católica ni de los pentecostales ni de otro lado, ni siquiera de las escuelas del estado sino que nuestros letrados salieron producto de la enseñanza de esta gente. Bien o mal pero así fue.

SZK formó parte del grupo de revisores del Nuevo Testamento. Los revisores eran personas con un dominio destacado del propio idioma que debían examinar la traducción de los misioneros, corregir o proponer mejores expresiones, es decir, realizar procesos de exégesis del texto sagrado. Quien testimonia lo recuerda realizando esa tarea con frecuencia en el ambiente familiar. Reconstruye escenas de su niñez en las que el padre leía, estudiaba, escribía y comentaba con la madre sobre los significados y la pertinencia de las traducciones. También evoca las mismas tareas en reuniones de su padre con otros revisores.

AZL lo recuerda munido de la Biblia y su cuaderno de notas, emprendiendo visitas a otras comunidades. También lo evoca como el jefe de la primera organización intertribal de parcialidades wichí asentadas en la provincia de Salta. En sus desplazamientos siempre cargaba, además de la Biblia y el cuaderno, lápices, recortes de periódicos, pedazos de libros viejos que encontraba (“era muy caro comprar libros”), números de la revista *O Cruzeiro* en español, diarios locales, la historieta Mafalda. “Era una bolsa grande, de las que se usaban para transportar pescado, que aumentaba de tamaño a medida que se llenaba”, nos dice AZL.

Este retrato nos permite pensar desde una escala micro en el acceso a la lectura y la escritura de familias wichí, así como en la variedad y complejidad de situaciones comunicativas involucradas, asociadas con las transformaciones estructurales y simbólicas que vivieron los wichí del Chaco centro-occidental durante la primera mitad del siglo XX. Es una historia individual que se comprende en tanto pueda enmarcarse dentro de la historia de este grupo étnico. En la vida de SZK, el espacio misional configuró oportunidades objetivas para acceder a la cultura escrita habilitando recursos y prácticas para su apropiación. El dominio del uso de la lengua escrita habilitó la oportunidad de participar en una actividad culturalmente valorada y socialmente distintiva como podría ser la integración en redes de revisores del texto bíblico. Asimismo, habría ayudado a su desempeño en organizaciones de representación étnica que suponen, entre otros, el manejo de recursos comunicativos en ámbitos estatales y políticos diversos. Siguiendo a Cragolino en el análisis precedente, también agregamos que la historia de SZK nos sugiere un sujeto activo que fue configurando una trayectoria particular dentro de un campo de opciones socialmente producidas (Cragolino, 2009:166), y que sus experiencias con la cultura escrita incidieron en la presencia de condiciones objetivas, materiales y sociales, para el acceso de miembros de su propia familia a dicha cultura.

SZK no es un caso único, lo que se infiere de la mención hecha de otros revisores. Podemos citar a JT (1947-2008), wichí que nació en Misión San Andrés (Formosa), de la misma orden anglicana, quien también tuvo una trayectoria equivalente al menos en lo referente a posiciones diferenciadas en comunidades wichí de Formosa y Salta.¹² Fueron posiciones asociadas a su ejercicio de prácticas de lectura y escritura. Alfabetizado en la misión mencionada por estos religiosos, estudió Teología en Misión

¹²La mención de ambos revisores tiene el propósito de mostrar que el caso en estudio no es una excepción sino que es manifestación específica de la estrategia misional anglicana en el norte de Argentina. Abordamos el acceso de SZK y su familia a la cultura escrita porque vivieron en la primera de las misiones anglicanas creadas en esa región, Misión Chaqueña, según se presentó antes. La trayectoria de su hijo, quien vivió su primera infancia en Misión Chaqueña, da cuenta de relaciones singulares con la cultura escrita (como el hecho de ser escritor así como sus reflexiones respecto del valor de la lectura y la escritura que nos habilitan comprensiones sostenidas en la perspectiva conceptual que presentamos). JT nació en Misión San Andrés, creada posteriormente (1926) en Formosa. De manera que el caso que estudiamos, además, nos permite acceder a la misión anglicana cabecera de sus siguientes creaciones y a las etapas más tempranas de la inserción de esta orden en la región.

Chaqueña, predicaba entre sus pares, enseñó en la escuela primaria de la Misión San Andrés y desde 1994 participó de un proyecto de traducción de capítulos de la Biblia financiado por la Iglesia Luterana, con la intervención de un lingüista inglés. Como con SZK es también su hijo, ET, quien da testimonio de esta historia enraizada en la historia colectiva de parcialidades wichí del norte argentino.¹³

La familia wichí como espacio generador de lectura y escritura

En algunas partes de Europa y Nueva Inglaterra la instrucción religiosa se dio en el seno familiar, haciendo del hogar lo que Zboray llama un *espacio generador* de lectura y escritura, un contexto donde se aprende a leer y escribir (Kalman, 2004: 29).

Con las diferencias del caso, porque no podemos afirmar que en este hogar se trató de la instrucción religiosa en sentido estricto, del relato de AZL se infiere que el espacio familiar fue el contexto en el que cuando niño se inició en la alfabetización.¹⁴ El hecho de estar mucho tiempo en la casa por ser el menor de los hermanos lo hacía partícipe de distintas situaciones, entre las cuales están las referidas a la interpretación del texto bíblico: “como yo era el más chico y estaba siempre ahí, conmigo comentaba”.

Kalman (2004:26) diferencia entre disponibilidad y acceso a la cultura escrita. Para la autora

...*disponibilidad* denota la presencia física de los materiales impresos y la infraestructura para su distribución [...], mientras que *acceso* se refiere a las oportunidades para participar en eventos de lengua escrita, situaciones en las cuales el sujeto se posiciona *vis-a-vis* con otros lectores y escritores, así como a las oportunidades y las modalidades para aprender a leer y a escribir.

Afirma que la disponibilidad de materiales no asegura el acceso, es decir, “...las opciones interpretativas de los textos, las formas diversas de apropiación de la lengua escrita y las relaciones sociales que surgen alrededor y como parte de la cultura escrita” (Kalman (2004:26).

En la casa de AZL la disponibilidad y el acceso estaban presentes. Había diversos materiales de lectura y escritura a la vez que ocurría una variedad de situaciones que fomentaban y animaban el aprendizaje y el desarrollo de la lengua escrita. Había biblias, himnario, libros de la escuela, una enciclopedia y diccionarios de diferentes tamaños porque el padre “quería entender bien la palabra en español para poder dar el significado propio en wichí”. Enumeramos antes los periódicos, los pedazos de libros viejos, partituras, además de documentos de la familia. Según la importancia que se les asignaba, o el uso colectivo o personal, estos materiales estaban a disposición en un estante o en bolsas, yikas, del padre o de la madre.

Layika surge de manera reiterada en el relato. Consiste en una bolsa típica del pueblo wichí que las mujeres originalmente tejían en fibra de caraguatá para los hombres y los jóvenes de la familia, que servía para cargar y preservar distintos elementos (alimentos, peces recién sacados del agua, armas, objetos ceremoniales, etcétera). Los usos de la cultura escrita flexibilizaron su función de preservación de nuevos objetos culturales que convivirían con los tradicionales.

El niño recuerda al padre escribiendo “con linda letra”, “con mano de artista”, en el cuaderno de notas o en los márgenes del texto bíblico con el lápiz y en ocasiones con el lapicero que “ensopaba” en el tintero; también dibujando con la pluma de ganso, mostrando a sus hijos esa actividad que, les decía, “era como un arte”.

El inicio en la lectura y la escritura transcurría en un ambiente de profunda valoración del idioma propio, y se veía favorecido por un importante entorno amoroso. LAZ evoca la Biblia en wichí como el primer libro con el que tomó contacto con la “magia” de la lectura:

Uno estaba aprendiendo a leer palabras en wichí. Eso ya me entraba como una carga eléctrica. Me daba cuenta de que esas cosas (esos signos) uno las puede hablar también, podía entender esas cositas que estaban frente de uno. Y como estaban en idioma y podía entender, eso era lo que me gustaba porque causaba algo dentro tuyo.

Su tío, MZ, hermano menor del padre, también había sido alfabetizado por los anglicanos y tenía la misma costumbre de llevar periódicos o la Biblia en su yika. Controlaba los cuadernos escolares de AZL,

¹³Indymedia Argentina. (2008). “Los caminos de un pastor wichí”. Recuperado de <http://argentina.indymedia.org/news/2008/07/617481.php>.

¹⁴Si bien en este trabajo nos circunscribimos a AZL y a la alfabetización de varones de la familia, las hermanas también aprendieron en el seno familiar de la mano del padre (Artieda, 2012).

le enseñaba a escribir en castellano, lo ayudaba en las tareas escolares, “quería que tuviera buena letra, que pronunciara bien las palabras”.

AZL recuerda que, a medida que crecía, él mismo leía de noche, por placer:

Yo leía hasta con la luz del fuego, a la noche o con la luz de la luna, Superman, Tarzán o el Llanero Solitario y otros libros que eran con dibujos, con colores. Recién salían esos colores y a mí me gustaban. Tenía varios amigos con los que intercambiaba esas revistas o después novelitas pequeñas, Huckleberry Finn, Tom Sawyer, La Cabaña del Tío Tom. Alguien me dijo que me acostumbrara a leer libros, ya no revistas. A veces mis mayores se preocupaban porque yo no dormía leyendo. Entonces, ¿por qué leo? No sé explicar bien por qué, pero me gusta saber, me gusta leer.

El alto valor asignado a la lectura permanece en AZL adulto. Lo expresa de este modo en un texto de su autoría:¹⁵

La lectura es una magia, un poder y un talismán.
Magia porque un conjunto de signos producen palabras y las palabras
Tienen poder que influyen en nuestros espíritus y en las mentes de los demás,
Y muchas veces como un talismán nos protegen de cometer errores que hasta podrían costar nuestras vidas.

Más adelante, en el mismo texto dice lo siguiente:

El libro siempre nos está esperando.
El libro es un buen compañero,
El libro es un gran maestro.
La lectura es importante para crecer y creer.
Si sabemos leer podemos leer para nosotros y para otros,
Pero creo que es mejor para nosotros y para los otros enseñar a leer.
Compartir los libros y brindar libros es un acto de generosidad y altruismo,
Así aprendemos a aprender mejor.

La comprensión *situada* de la cultura escrita: contexto sociocultural y participación

Con la palabra *situada* hacemos referencia a una noción de contexto que ofrece Gumperz (1986, 1997) y que alude al hecho de que los eventos comunicativos no se dan vacíos de significados socioculturales, de modo que cada hablante o lectoescritor trae a los eventos comunicativos su visión del mundo, del lenguaje, de la historia y de los otros participantes.

AZL asume que los significados socioculturales propios de cada lector, de cada grupo social, inciden en las interpretaciones y las modalidades de los eventos comunicativos. Lo expresa de esta manera:

Es verdad, la lectura es muy importante en este mundo
lleno de diversidades.
Cada pueblo tiene una forma de leer la vida y eso es bueno saber y respetar.
Pero hoy es un tiempo en el que de una u otra manera nos hemos acercado
Alrededor del fuego de la vida, y juntos debemos instruirnos
En la lectura que mueve al mundo como sangre vital.

Su vivencia respecto de las relaciones contrapuestas que estableció con un texto que le era familiar y con el que se contactaba en un entorno afectivo, como es la Biblia, y con los libros escolares que tenía que usar en la escuela, también nos permite reflexionar respecto de los valores que se ponen en juego y que habilitan u obstaculizan el acceso a la cultura escrita. Pone de relieve la relevancia de la participación de los sujetos involucrados en el desarrollo de las situaciones comunicativas. Street (1993) considera esta noción a la que entiende como diversas formas de intervenir, especialmente en situaciones de aprendizaje, y Kalman (2004) sostiene que: “Los conceptos contexto y participación son herramientas teóricas sugerentes para comprender el acceso y modalidades de apropiación y las pautas para la interpretación o la producción de textos escritos” (Kalman, 2004:29).

AZL evoca de este modo sus vinculaciones con ambos tipos de textos:

¹⁵Nos eximimos de presentar las referencias del texto, que ha sido publicado, para preservar la identidad de quien testimonia.

Mi tío era uno de los que estaba más cerca para enseñarme no solamente de carpintería y de otros temas, sino que también se preocupaba de enseñarme los números, las letras y la pronunciación de las letras. Para eso utilizábamos la Biblia. Muy poco algunos textos que daban en la escuela, porque recuerdo que me chocaban las figuras que siempre salían en esos libros. No me llevaba bien con los textos en castellano, pero sí la Biblia porque es como que estaba dentro de mi propia forma de pensar, era más familiar, no era una cosa extraña que estaba dejando entrar en mí. Me gustaba más que me mostrara las letras que estaban en la Biblia, creo que podía asimilar mejor que los textos en castellano, y los libros que dan en la escuela. Tan es así que recuerdo más la enseñanza de mi tío que del maestro o maestra que había tenido en esa escuela primaria, que recuerdo muy poco.

AZL distingue enfáticamente entre los aprendizajes realizados durante su infancia en la familia y en la escuela. Nos dice que “la paciencia” del padre y el tío, “el espíritu de enseñar”, lo hacían sentirse tranquilo y le permitían pensar, imaginar, idear imágenes mientras le enseñaban. Nos explica que lo que ellos hacían consistía “en mostrarle lo desconocido, iluminar lo desconocido, darle luz con palabras, poner en palabras lo que no está revelado. Eso es para nosotros enseñar, mostrar, poner adelante tuyo lo que está aún desconocido”. Quien sabe hacer eso, nos dice, es portador de un poder en el que inicia a otros.

Diferencia esta modalidad de la que luego experimentó en la escuela primaria N° 226 de La Quena (provincia de Salta), a la que ingresó con alrededor de 9 o 10 años. Para transmitir su vivencia sobre la enseñanza escolar en el primer grado recurre a la idea de “cumplimiento” (en lugar de “espíritu de enseñar”) por parte de la maestra, al control sobre la vestimenta, “y entonces uno estaba respondiendo nomás, no podía pensar”.

Como es de suponer, los diálogos en su familia no se circunscribían a la cultura escrita ni a las escrituras religiosas eurooccidentales. Por ejemplo, el papá contaba historias de *Las mil y unas noches*, así que para el hijo Aladino era una de las formas que adquiría Tokwaj, uno de los seres principales de la historia sagrada wichí.¹⁶

Simultáneamente a la alfabetización inicial, AZL aprendía a interpretar las constelaciones, los movimientos de los peces en el río, los sonidos de las aves en el monte. De manera que el acceso a la cultura escrita transcurrió en un ir y venir entre esta y la cultura oral, entre los modos de conocer y de interpretar la realidad de una y de otra, entre dos modos de “lectura” del mundo. Quizás es esa manera singular de vincularse con lo escrito, lo inevitable de hacerlo desde los significados y modos culturales de su pueblo de origen, lo que explica la concepción de lectura y de escritura que construye de adulto. Es una concepción comprensiva de lo que aprendió por medio de la alfabetización y de lo que deviene de prácticas culturales de su grupo étnico. Siguiendo con el texto de su autoría en el que reflexiona sobre la lectura:

Nuestros Pueblos indígenas fueron sabios por excelencia en la lectura de la naturaleza.
A través de nuestros sabios, los Hayawu, los Piogonak,
Conocidos como shaman, leían los sueños, las estrellas, los espíritus, la hoja de coca,
Los cantos de las aves. [...]
Nuestros mayores de mi Pueblo Wichí fueron nuestros alfabetizadores,
Padres, hermanos, tíos y en especial nuestros abuelos.
Aprendimos a leer el monte y así comprender que en él sus criaturas
Tienen su razón de ser y su utilidad [...]
En el río leemos que cada pez tiene una forma particular de nadar. [...].
También aprendemos que los adornos en nuestros tejidos son mensajes. [...]
Aprender a leer es un reto al cual estamos llamados en este Día. [...]
Y para esto es necesario informarnos.
Una de las maneras más importantes para informarnos [...]
Es aprender a utilizar esta otra herramienta que es la lectura de libros, de periódicos, de internet.

Esta posición singular de AZL respecto la lectura y la escritura nos advierte acerca de un sujeto activo y en cuanto tal, un sujeto que se apropió de un recurso impuesto por agentes externos a su cultura originaria. Lo integró con la visión de mundo aprendida en su infancia y recreó su significado, trascendió sus límites. En ese acto creativo y de apropiación, colocó en pie de igualdad dos mundos históricamente asimétricos, al tiempo que convocó a una síntesis que superara tal asimetría.

¹⁶La misma escena, relatos de *Las mil y una noches* entre un padre y su hija en Mixquic, localidad rural de México, está mencionada por Kalman (2004:43) en una investigación en la que esta autora reconstruye las experiencias infantiles de familiarización con la cultura escrita entre mujeres de esa localidad a finales de los 60 aproximadamente.

Como cierre dejamos planteado que quien testimonia asumió la escritura como práctica cotidiana y para distintos fines: difundir prácticas, concepciones, cosmovisiones de su cultura que fueron estigmatizadas y silenciadas entre otros por los mismos anglicanos; inspirar obras musicales y de danza; recoger testimonios de ancianos. Tiene dos libros publicados y otro en preparación. La escuela primaria fue para él una experiencia de exclusión (la primera vez que ingresó las maestras le dijeron que volviera cuando supiera hablar castellano) y no transitó la escuela media. ¿La evidencia de la que disponemos en relación con el medio familiar nos autoriza a radicar allí el origen de sus prácticas actuales de cultura escrita? ¿Cómo poner en relación el contexto de relaciones de poder en el que se inscribió la iniciación y las prácticas de su padre y su familia, con este uso que hace de la escritura como herramienta para la lucha política y cultural que emprende a través de sus textos?. Consideramos que el concepto de apropiación de Chartier (1993), al que recurrimos para reflexionar sobre su concepción de lectura y escritura, es una clave necesaria de interpretación.

Bibliografía

- Artieda, T. (2012). Historias indígenas de acceso a la lectura y la escritura en tres ámbitos, religión, familia, escuela (1914-1960circa). En Cucuzza, H. R. y Sprengelburd, R. P. (dir.). *Historia de la lectura en Argentina. Del catecismo colonial a las netbooks estatales* (435-470). Buenos Aires: Editoras del Calderón.
- Chartier, R. (1993). *Libros, lecturas y lectores en la Edad Media*. (Mauro Armiño, trad.). Madrid: Alianza Editorial.
- Cragolino, E. (2009). Condiciones sociales para la apropiación de la cultura escrita en familias campesinas, En Kalman, J. y Street, B. V. (coord.) *Lectura, escritura y matemáticas como prácticas sociales. Diálogos con América Latina* (156-170). CREFAL/Siglo XXI: México.
- Cucuzza, H. R. (1998). Oír o leer: el poder y las escenas de lectura. En Ramos Desaulniers, J. B. (ed. *Revista Veritas*) Porto Alegre, Pontificia Universidad Católica de Rio Grande do Sur. Trimestral de Filosofía e Ciencias Humanas.
- Gilmont, J.F. (1998). Reformas protestantes y lectura. En Cavallo, G. y Chartier, R. (dir) *Historia de la lectura en el mundo occidental* (329-365). Madrid: Taurus
- Gordillo, G. (2005). *Nosotros vamos a estar acá para siempre. Historias tobas*, Buenos Aires: Biblos.
- Gumperz, J. y Hymes, D. (eds.). (1986). *Directions in Sociolinguistics. The Ethnography of Communication*. Nueva York: Basil Blackwell.
- Gumperz, J. y Cook-Gumperz, J. (1997). Introduction: Language and the Communication of Social Identity. En Gumperz, J. (Ed.). *Language and Social Identity* (1-21). Cambridge University Press.
- Hébrard, J. (2007). Alfabetizacáo e acesso as práticas da cultura escrita de uma família do sul da Franca entre os séculos XVIII e XIX: um estudo de caso. En De Oliveira Galvao, Ana María et al *História da Cultura Escrita: séculos XIX e XX* (49-96). Belo Horizonte, Brasil: Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (CEALE).
- Indymedia Argentina. (2008). "Los caminos de un pastor wichí". 28 de julio, [periódico virtual]. Recuperado de <http://argentina.indymedia.org/news/2008/07/617481.php>.
- Kalman, J. (2004). *Saber lo que es la letra. Una experiencia de lectoescritura con mujeres de Mixquic*. México: Siglo XXI Editores.
- Kalman, J. y Street, B. V. (coord.) (2009). *Lectura, escritura y matemáticas como prácticas sociales. Diálogos con América Latina*. México: CREFAL-Siglo XXI.
- Meliá, B. (1998). Palabra vista, dicho que no se oye. En: López, L. y Jung, I. (Comps.) *Sobre las huellas de la voz. Sociolingüística de la oralidad y la escritura en su relación con la educación* (23-38). Madrid: Ediciones Morata. PROEIB-Andes. DSE.
- MenardPoupin, A. y Pavez Ojeda, J. (2007). *Mapuche y anglicanos. Vestigios fotográficos de la Misión Araucana de Kepe, 1896-1908*. Providencia, Santiago de Chile: Ocho Libros Editores.
- Pagés Larraya, F. (1982). *Lo irracional en la cultura*. Buenos Aires: Fundación para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- Street, B. (Ed.) (1993). *Cross-Cultural Approaches to Literacy*. Cambridge University Press.
- Trinchero, H. (2000). *Los dominios del demonio. Civilización y barbarie en las fronteras de la Nación. El Chaco central*. Buenos Aires: Eudeba.

Torres Fernández, P. (2007/2008). Políticas misionales anglicanas en el Chaco Centro-Occidental a principios del siglo XX: entre comunidades e identidades diversas. *Población y sociedad*, (14/15), [revista virtual]. Recuperado de: <http://poblacionysociedad.org.ar/archivos/14/P&S-14-15-art%2005-fernandez.pdf>.

Wright, P. (1983). Presencia protestante entre aborígenes del Chaco argentino. *Revista Scripta Ethnologica*, VII,73-84.

Teresa Laura Artieda es doctoranda en Educación (Universidad Nacional de Educación a Distancia de Madrid) y magíster en Epistemología y Metodología de la Investigación por la Facultad de Humanidades de la UNNE. Se desempeña como profesora titular regular de Historia de la Educación Argentina y de Historia General de la Educación del Departamento de Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional del Nordeste. Además, dirige proyectos de investigación, y en los últimos años ha abordado temas relativos a la historia de la educación para pueblos indígenas de Argentina y en particular a la historia social de accesos y exclusiones a la cultura escrita. Es autora de publicaciones sobre la especialidad, actualmente se desempeña como Secretaria de Investigación y Posgrado de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional del Nordeste.

Gladys Blaziches doctoranda en Ciencias de la Educación (Universidad Nacional de Córdoba). Se desempeña como profesora adjunta regular a cargo de la Cátedra Educación de Adultos de la Carrera Licenciatura en Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional del Nordeste. Es Investigadora del Instituto de Investigaciones en Educación (UNNE) y su tema de trabajo aborda las prácticas de docentes de nivel primario para jóvenes y adultos en distintos contextos.

ORALIDADE E ESCRITA: O REAVIVAMENTO DO KAINGÁNG PAULISTA

Maria Sueli Ribeiro da Silva

mssuribeiro@yahoo.com.br

Centro Universitário de Rio Preto

São José do Rio Preto

São Paulo - BRASIL

Resumo

O Brasil apresenta dois grandes troncos linguísticos, que são o tronco Tupi e o tronco Macro-Jê. O tronco Macro-Jê está presente exclusivamente em território brasileiro. Logo, é o único tronco que não tem representantes em línguas faladas em quaisquer outros países da América. Uma das línguas pertencente a esse tronco é a língua Kaingáng. No Brasil, os índios Kaingáng é uma das maiores comunidades existentes, sendo o quinto maior grupo indígena. Com o deslocamento geográfico de seus grupos e comunidades, a língua Kaingáng apresenta hoje três dialetos: o Kaingáng do Sul, o Kaingáng do Paraná e o Kaingáng Paulista. O presente artigo aborda o dialeto Kaingáng paulista, mostrando o processo de reavivamento da oralidade e da escrita dos índios Kaingáng paulistas da aldeia de Icatu, por meio do projeto de um livro bilíngue desenvolvido nessa comunidade, localizada no interior do Estado de São Paulo, no Brasil.

Palavras-chave: oralidade e escrita - dialeto Kaingáng paulista - reavivamento

Introdução

As línguas indígenas expressam o meio físico social em que vivem as comunidades e os grupos indígenas existentes no Brasil (Rodrigues, 2002). No entanto, quando há uma divisão dessas comunidades, criando-se subcomunidades – como, por exemplo, o caso da língua Kaingáng, diminui-se a necessidade de ajustes e aumenta a diferenciação linguística entre eles. Desse modo, muitos elementos linguísticos tendem a desaparecer com o tempo.

Na língua de um povo nativo, está expressa, portanto, a sua visão de mundo, e o que ela tem de diferenças e semelhanças em relação à demais línguas indígenas, sendo, desse modo, classificadas em troncos e famílias linguísticas.

No Brasil, há dois grandes troncos linguísticos, que são o tronco Tupi e o tronco Macro-Jê. O tronco Macro-Jê está presente exclusivamente em território brasileiro. Logo, é o único tronco que não tem representantes em línguas faladas em quaisquer outros países da América. A maior família linguística do tronco Macro-Jê é a família Jê, onde está inserida a língua Kaingáng.

De acordo com D'Angelis (2006), no Brasil, quase 50% de toda população dos povos de línguas Jê correspondem ao Kaingáng. O Kaingáng se subdivide em três dialetos: o Kaingáng do Sul, o Kaingáng do Paraná e o Kaingáng Paulista.

O dialeto Kaingáng paulista, devido ao distanciamento geográfico de outras comunidades que falavam o Kaingáng, ficou em situação de obsolescência, já que eram poucos os falantes mais velhos e os mais jovens utilizavam mais a língua portuguesa e não falavam a sua língua nativa. Assim, os professores indígenas de uma das aldeias pertencentes a esse dialeto, preocupados com essa situação, buscaram uma solução junto à Universidade para reavivar esse dialeto, sobretudo entre as crianças.

Nesse artigo, abordamos o dialeto Kaingáng paulista, mostrando o reavivamento do Kaingáng paulista por meio da elaboração de um livro bilíngue, desenvolvido, na Escola Indígena Índia Maria Rosa, na aldeia Icatu, com a participação das índias mais velhas, dos professores indígenas, das crianças dessa escola e minha participação como organizador do livro.

Os Kaingáng do Oeste Paulista e a Educação Indígena

Os índios Kaingáng do Oeste Paulista, após o processo de pacificação, foram levados a viver em aldeias, demarcadas pelo Governo e administradas pelo SPI – Serviço de Proteção ao Índio, que hoje corresponde a Fundação Nacional do Índio - FUNAI. A primeira aldeia que surgiu desse processo foi a de Icatu, localizada a 8 km da cidade Braúna, no interior paulista e, posteriormente, surgiu a aldeia de Vanuíre, que fica próxima do município de Arco-Íris, localizada a 23 km da cidade de Tupã.

Além dos Kaingáng, outros povos indígenas foram levados a habitar essas aldeias: os Terena (Icatu) e os Krenak (Vanuíre). Em cada uma delas existe um posto indígena supervisionado pela FUNAI, responsável pela organização e ordem das aldeias, o que fez com que alguns “não indígenas” se dirigissem para lá, seja para constituírem família com membros desses povos, seja para exercerem uma atividade dentro das aldeias, como a de enfermeiros, o chefe desses postos, entre outras.

Segundo D’Angelis (2006), essas outras etnias provocaram uniões interétnicas, o que dificultou a transmissão da cultura e da própria língua. O autor relata que o Kaingáng, como toda língua indígena em território brasileiro, é ágrafa e, na década de 60, Ursula Wiesemann definiu um alfabeto para essa língua, desenvolvendo, posteriormente, outros trabalhos sobre o Kaingáng, como a elaboração do dicionário bilíngue do Kaingáng.

Como se sabe, a partir de 1998, com a criação do Núcleo de Educação Indígena – NEI/SEE, do Estado de São Paulo, as escolas sediadas em terras indígenas contrataram professores indígenas bilíngues, com o objetivo de garantir educação escolar diferenciada, específica, intercultural e bilíngue, conforme Parecer Conselho Nacional de Educação - CNE n. 14/99 referente às Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena.

A Resolução Conselho Nacional de Educação - CNE/CEB n. 3, de 10 de novembro de 1999, fixa as diretrizes nacionais para o funcionamento das Escolas Indígenas. No artigo 2º, determina como um dos elementos básicos para a organização, a estrutura e o funcionamento da escola indígena, que o ensino seja ministrado nas línguas maternas das comunidades atendidas, como uma das formas de preservação da realidade sociolinguística do povo indígena. E, no seu artigo 8º, diz que a atividade docente na escola indígena será exercida prioritariamente por professores indígenas oriundos de sua respectiva etnia.

Em contato com a comunidade de Icatu, devido a nossa participação como membro na Comissão Étnica dessa aldeia, em 2007, foi possível notar, entre os professores Kaingáng paulistas, a preocupação com o ensino da língua e o descontentamento em relação ao trabalho lexicográfico efetuado por Wiesemann (1971). Segundo esses professores, havia diferenças entre a descrição efetuada por Wiesemann e o uso que os falantes fazem do Kaingáng nessa aldeia.

O Kaingáng, como visto anteriormente, abrange os Estados do Paraná, de Santa Catarina, de São Paulo e do Rio Grande do Sul. De acordo com professores Kaingáng de Icatu, a fala e a escrita do Kaingáng do Sul não corresponde à fala e à escrita do Kaingáng do Estado de São Paulo. Para os professores de Icatu, essas diferenças, por exemplo, dificultam o ensino dessa língua às crianças da Escola Indígena Maria Rosa, da aldeia Icatu, já que o material utilizado - no caso, o dicionário bilíngue Kaingáng-português de Wiesemann (1971) - não corresponde à variedade efetivamente utilizada pelas falantes nativas do Kaingáng de Icatu.

Há muito tempo os professores da Escola Indígena de Icatu buscavam registrar o dialeto Kaingáng paulista em um livro. Por essa razão e pela necessidade de se ter um material adequado para escola indígena em Icatu, surgiu o projeto do livro bilíngue, denominando “*Kotit-kalivónobiko*: um livro bilíngue para o ensino das línguas indígenas da aldeia Icatu”. O item, a seguir, descreve a escola dessa aldeia, mostrando o ambiente em que o livro foi criado.

A Escola Indígena Índia Maria Rosa

Um espaço que motiva os Kaingáng paulistas à preservação linguístico-cultural é a escola indígena da aldeia E.I. Índia Maria Rosa, que conta com Educação Infantil e Ensino Fundamental de 1º ao 5º ano. O ensino da cultura e da língua é feito a partir da Educação Infantil, por meio da língua oral e, nos demais

ciclos, pela língua escrita. No currículo da escola, já estão inseridos os períodos e os dias destinados ao estudo da cultura e da língua indígena.

O nome da escola é o de uma índia Oti-Xavante, que foi criada, desde pequena, pelos Kaingáng: a índia Maria Rosa. Contam as mais velhas que seus antepassados guerrearam como índios Oti-Xavante e os vencedores, como era costume, roubaram os filhos dos vencidos, umdeles era essa indígena. Na aldeia Kaingáng, Maria Rosa passou a educar e ensinar as crianças a ler e a escrever embaixo de uma árvore. Foi, portanto, a primeira professora indígena da aldeia e, por essa razão, homenagearam-na atribuindo o seu nome à escola indígena de Icatu: *Escola Indígena Índia Maria Rosa* (Silva, 2011).

Em reunião com alguns membros da comunidade, com os professores da escola indígena e as autoridades da aldeia, foi assinado um documento de compromisso e preservação da identidade dessa comunidade, posteriormente, aprovado pelo Comitê de Ética da UNESP- São José do Rio Preto (Silva, 2011). Neste documento a pesquisadora se compromete a participar e a permanecer na aldeia apenas durante a coleta de dados, bem como a elaborar um livro bilíngue para a Escola Indígena.

Desse modo, o contato com os Kaingáng se iniciou no final de 2007 e se estendeu até o final de 2009. Durante este período, desenvolvemos o projeto de elaboração do livro bilíngue da aldeia, envolvendo as duas línguas: Kaingáng e Terena. Esse projeto foi premiado pelo Programa de Ação Cultural – PAC n. 10/2008, concedido pela Secretaria de Cultura do Estado de São Paulo. Assim, surgiu o livro “*Kotit-Kalivónohiko: um livro bilíngue para o ensino das línguas indígenas da aldeia Icatu*”, cujos capítulos e atividades foram elaborados pelos professores Kaingáng e Terena. Alguns dos textos desse livro foram incluídos no *corpus* desse estudo, conforme especificaremos posteriormente.

Os colaboradores dessa pesquisa foram três Kaingáng: o professor Adriano César Rodrigues Campos, que atualmente desempenha o papel de vice-diretor da Escola Indígena Índia Maria Rosa; o professor Carlos Indubrasil, que ministra as aulas de cultura e língua Kaingáng às crianças – ambos têm o português como primeira língua (L1); e Dona Maria Rita Campos, uma das falantes mais velhas do Kaingáng nessa comunidade e avó das crianças que frequentam a escola indígena “Índia Maria Rosa” de Icatu. Dona Maria Rita mostrou interesse em colaborar com essa pesquisa, dispondo-se a formular oralmente as sentenças e os textos, assim, os professores Kaingáng a reproduzi-las ortograficamente. A participação de Dona Rita nessa pesquisa também foi sugerida pelos próprios professores Kaingáng, que consideram importante a contribuição e a sabedoria dos mais velhos, que é uma tradição entre os povos indígenas em geral (Silva, 2011).

Durante a elaboração desse livro para a escola, observou-se que a língua mais falada nessa aldeia é a língua portuguesa, que se configura como primeira língua (L1). Não só o Kaingáng, mas também o Terena é aprendido, na escola indígena, como segunda língua (L2). Ali, atualmente, existem apenas duas falantes mais velhas do Kaingáng, e é possível sentir a luta constante desse povo para conquistar suas metas em termos educacionais e linguísticos nessa aldeia.

No final de 2009, houve uma perda muito grande para toda comunidade, em razão da morte da índia mais velha da aldeia – dona Catarina – da etnia Kaingáng. Alguns até dizem que, sem ela, não poderiam mais transmitir a língua e a cultura Kaingáng para as crianças, mesmo tendo ainda a presença de suas irmãs (Dona Rita e Dona Lídia), que falam Kaingáng. Isso porque dona Catarina se tornou um mito da cultura e da língua Kaingáng para toda a aldeia, por ter sido a índia mais importante e mais respeitada por todos da comunidade, seja Kaingáng seja Terena.

Assim, os capítulos do livro bilíngue refletem um pouco do que Dona Catarina, que participou em alguns momentos das reuniões de nossa pesquisa, deixou a essa comunidade e a todos nós, porque as lendas e as pequenas histórias nele contadas são parte do seu legado, que permanece e permanecerá para sempre entre seus descendentes e futuros pesquisadores.

Aspectos históricos dos Kaingáng paulistas

A aldeia Icatu surgiu em 1914, no início do século XX, são muitas as histórias de guerras dessa aldeia com os não-índios e com outros índios, como os Oti-Xavante, os Guarani, contadas pelos indígenas mais velhos.

A palavra “*Icatu*”, na verdade, é de origem guarani (*inhacatu*) e significa “*o rio da esperança*” ou “*rio que corre*”. Há relatos de ataques na região do Vale do Paranapanema, reforçando que “esse grupo indígena foi vítima de uma chacina sistemática entre o final do século 19 e o começo do século 20” (Cava, 2004:36). Melatti (1976) também relatou sobre a formação do aldeamento em Icatu e em Vanuíre, como se nota abaixo:

Inspetoria adquire uma área no lugar denominado Icatu, à margem da atual estrada de Penápolis para o Aguapeí, distante 4 léguas da Estrada de Ferro Noroeste [...].Devido ao desentendimento entre as diversas hordas Kaingáng estabelecidas em Icatu, uma facção dissidente obrigou a Inspetoria a organizar um segundo acampamento para eles. O novo posto foi fundado a 9 km do Rio Feio e recebeu o nome de Vanuíre(Citado em Cava, 2004:43).

Desse processo de aldeamento e tomada de terras indígenas, em razão da construção ambiciosa da Estrada de Ferro do Noroeste Paulista, surgiram desentendimentos no próprio grupo dos Kaingáng que permaneceram resistentes e vivos, ocasionando, assim, a dissidência e a formação de duas aldeias Kaingáng no Oeste Paulista: Icatu (1914) e Vanuíre (1918).

Posteriormente, por volta dos anos de 1945, os Terena – que pertencem à família linguística Aruák e habitavam principalmente o Estado do Mato Grosso de Sul – foram levados a viver em Icatu. Atualmente, há mais Terena que Kaingáng em Icatu e o chefe do Posto Indígena índio Terena. A convivência entre as duas culturas – Terena e Kaingáng – hoje é vista com naturalidade pelos índios Kaingáng. E isso se deve às uniões interétnicas que lá ocorrem:

...Para quem tem pai e mãe Terena e Kaingáng, compreender as duas línguas e ouvir as tradições dos dois grupos pelos parentes mais velhos é natural, como conviver com primos e tios de etnias diferentes à de um dos genitores (Cava, 2004:43).

A origem mitológica dos Kaingáng está relacionada às metades clânicas dos Kaingáng, que se referem aos pais ancestrais *Kamẽ* e *Kanhrũ*. No entanto, os descendentes de *Kamẽ* teriam traços compridos em sua pintura corporal; já os descendentes de *Kanhrũ* usariam círculos (D'Angelis, 2008).

A mitologia do povo Kaingáng é, geralmente, um elemento importante na vida social. O parentesco era organizado por essas metades exogâmicas, em que a ascendência paterna indicava a que metade pertenceria o seu filho. Assim, filhos de pais *Kamẽ* seriam também denominados *Kamẽ*, e vice-versa. Os Kaingáng de Icatu apenas afirmam que essas metades servem para explicar a origem do mundo e da humanidade, não tendo influência no seu cotidiano atual, em razão da sua união com os índios Terena e até com não-índios. Assim, observa-se, em Icatu, que ainda conservam essas referências mitológicas nos desenhos de seus artesanatos e na sua nomeação indígena. Por exemplo, um dos professores indígenas participantes do projeto apresenta o nome indígena *Kaĩgrũ* (Silva, 2009).As uniões interétnicas nessa aldeia afetam não só a cultura desse povo, mas sua linguagem:

Como decorrência do alto índice de casamentos interétnicos, da miscigenação e do contato necessário e constante com o mundo dos brancos, a língua nativa encontra-se em situação bastante crítica, dado que o português passa a ser o veículo que torna possível o acesso à sociedade envolvente [...]. A presença marcante e valorizada da língua portuguesa é conseqüência da intensificação dos contatos externos propiciados, principalmente, pela prática do assalariamento nas fazendas, além da comercialização dos produtos da roça e do consumo de bens no mercado das cidades (Cava, 2004:80).

Atualmente, a aldeia Icatu apresenta um cacique Kaingáng, um chefe do posto indígena Terena, apenas duas falantes Kaingáng e vários falantes da língua Terena. E possui aproximadamente 30 famílias de uniões interétnicas, totalizando cerca de 120 indígenas na aldeia (Silva, 2011).

Essas uniões interétnicas favoreceram a diversificação linguística na aldeia Icatu e influenciaram na elaboração do projeto do livro bilíngue, a fim de que todos (terenas e Kaingáng) se unissem e pudessem contribuir com a Educação Indígena da aldeia, como se observa a seguir.

O projeto do livro bilíngue da aldeia Icatu

De acordo com Couto (2009), o bilinguismo ou multilinguismo ocorrem quando se tem duas ou mais línguas convivendo em um mesmo território. Para o autor, elas tendem, em primeiro lugar, a se diversificar dialetalmente e, em seguida, passa ao plurilinguismo, levando à diversificação linguística. Couto diz ainda que o que leva a essa diversificação são a influência de uma língua sobre a outra e a migração dos povos. O autorressalta que:

Com a convivência, as línguas serão processadas nas mentes dos indivíduos, o que poder levar um lado a apropriar-se da língua do outro, mesmo que fortemente marcada pela própria L1, ou ambos os lados formarem uma terceira realidade, um meio unificado de intercomunicação (Couto, 2009:50).

Na aldeia Icatu, ocorre um multilinguismo, pois as crianças convivem com o Kaingáng falado pelas indígenas mais velhas, o Kaingáng ensinado pelos professores, a língua terena e a língua portuguesa. O reavivamento da cultura e da língua se centra na escola indígena, onde as crianças aprendem sua língua nativa.

Com o intuito de garantir um ensino intercultural e bilíngue, de modo a atender às necessidades linguísticas, tanto da língua Kaingáng como da língua Terena, que são as duas línguas indígenas da aldeia Icatu, foi desenvolvido o projeto para elaboração de um livro bilíngue para a Escola Indígena dessa aldeia (Silva, 2011).

Havia a necessidade de registro do Kaingáng paulista e também de as crianças aprenderem os dois idiomas, como já citado, posto que suas famílias são compostas por pai terena e mãe Kaingáng ou vice-versa. O objetivo maior desse projeto, então, foi de elaborar um livro que pudesse promover o ensino-aprendizagem dessas línguas indígenas. E, conseqüentemente, ser um material em que os professores indígenas pudessem lançar mão em suas aulas de idiomas e de suas respectivas culturas.

Para desenvolver tal projeto, a E.I. Índia Maria Rosa recebeu o apoio financeiro do Programa de Ação Cultural – PAC – instituído pela Lei 12.268, de 20 de fevereiro de 2006, do governo do Estado de São Paulo – Brasil.

O projeto teve duração de um ano, tendo iniciado em 2008 e finalizado em 2009, com a publicação do livro bilíngue. Durante esse período, além da pesquisadora, participaram da elaboração: (i) dos temas e da redação do livro, os professores Kaingáng Adriano César Rodrigues Campos, Álvaro Francisco Iaiati, Carlos Roberto Indubrasil, e os professores Terena Edilene Pedro, Lícia Victor, Márcio Pedro; (ii) da contação de histórias e lendas indígenas, as índias mais velhas Catarina Campos (*in memoriam*), Rita Campos e Lídia Campos, as três irmãs Kaingáng; (iii) da ilustração e da elaboração das brincadeiras presentes no livro, as crianças da escola indígena, na faixa etária de 7 a 11 anos.

O livro recebeu o título dos professores indígenas de “*Kotit-Kalivónobiko*: um livro bilíngue para o ensino das línguas indígenas da aldeia Icatu”. A expressão *Kotit-Kalivónobiko* é formada por uma palavra da língua Kaingáng (*Kotit*) e outra que é da língua terena (*Kalivónobiko*); ambas significam ‘criança’ nas respectivas línguas (Silva, 2009). A participação das crianças na elaboração desse livro foi de suma importância, pois o livro foi destinado a elas, e fazer com que essas crianças se envolvessem, durante o processo de montagem desse material, incentivou-as ainda mais a conhecer e a aprenderem a escrita e a fala (oralidade) das línguas indígenas presentes na aldeia, bem como perceber a riqueza cultural que há nessa comunidade indígena. Iniciava, assim, o processo de reavivamento do Kaingáng paulista, que tinha menor número de falantes (apenas duas índias mais velhas falam o Kaingáng atualmente) do que a língua Terena.

Considerações Finais

Para Couto (2009), o contexto de bilinguismo ou multilinguismo, como em Icatu, gera a diversificação linguística, podendo reduzir as marcas gramaticais da língua anteriormente falada, como é o caso do Kaingáng; contudo, não é possível dizer, nesse estudo, que o Terena vem influenciando algumas mudanças no dialeto Kaingáng paulista.

Nota-se que o fato de Icatu já ser um contexto, no mínimo, bilíngue, em que a língua portuguesa é a primeira língua falada entre os Kaingáng e também por ser reduzido o número de falantes nativos do Kaingáng (apenas duas), leva à confirmação de que o uso do português é o principal fator das mudanças na oralidade e na escrita desse dialeto paulista (D’Angelis, 2008).

A comunidade de Icatu, no interior paulista do Brasil, mesmo com as alterações do dialeto Kaingáng em sua oralidade e em sua escrita, mesmo com a diversidade linguística existente na aldeia, preferiu se unir para ajudar na Educação Indígena de suas crianças e ter o registro de sua história cultural e linguística para os futuros descendentes, por meio do livro bilíngue da aldeia.

A aldeia de Icatu mostrou que, com a união de toda comunidade (professores indígenas, índias mais velhas, crianças, famílias), foi possível reavivar uma língua, que não era mais falada, registrar sua escrita e criar materiais (como o caso do projeto do livro bilíngue *Kotit-Kalivónobiko*) em equipe, participando representantes de duas línguas e culturas bem diferentes.

Há outras aldeias indígenas no Brasil que, como em Icatu, têm várias etnias indígenas e, conseqüentemente, uniões interétnicas. Contudo, não elaboram um projeto comum e nem corroboram com a Educação Indígena de sua aldeia. Não percebem que, se não fizeram um projeto unindo suas línguas e culturas, seus descendentes perdem o registro de sua própria história e de ter uma Educação Indígena condizente com sua realidade.

Por isso, esse artigo, através da experiência do projeto do livro bilíngue em Icatu, vem mostrar que é necessária a união das etnias envolvidas em uma determinada aldeia, para que saiam bons projetos para o registro e o reavivamento de suas línguas e culturas, pois somente dessa forma a comunidade, de modo geral, é quem ganha e conquista seu espaço social, cultural e linguístico, fortalecendo não somente a Educação Indígena, mas todos os povos indígenas que estão presentes naquela aldeia.

O projeto do livro bilíngue é, portanto, um material elaborado em equipe, que envolveu uma pesquisadora da linguagem (autora desse artigo), os professores indígenas da E.I. Maria Rosa, as crianças e seus pais, com intuito de se propagar as línguas e as culturas presentes na aldeia e para que o dialeto Kaingáng não seja esquecido e nem deixe de ser falado pelos seus descendentes.

Esse artigo não se encerra aqui, pois há ainda muitos projetos e materiais a serem desenvolvidos nessa aldeia, bem como em outras comunidades indígenas, para que se mantenha a oralidade e se obtenha o registro da língua e da cultura dos povos indígenas do Brasil e de outros povos ameríndios.

Por fim, é relevante que pesquisadores e estudiosos de língua e cultura nativas reflitam sobre a assertiva de Rodrigues (*in memoriam*), a fim de continuarem a trilhar com muita sabedoria e muito respeito o reavivamento da língua e da cultura dos povos indígenas, seja no Brasil ou nas Américas:

Cada língua indígena brasileira não só reflete, assim, aspectos importantes da visão de mundo desenvolvida pelo povo que a fala, mas constitui, além disso, a única porta de acesso ao conhecimento pleno dessa visão de mundo que só nela é expressa (Rodrigues, 2002:27).

Referências

- Cava, F.V.B.B. (2004). *Relato mítico cultural material dos índios Kaingáng frente à indústria cultural: resistência ou cooptação?* Dissertação de Mestrado em Comunicação. Bauru-SP: Universidade Estadual Paulista – UNESP - Brasil.
- Conselho Nacional da Educação. Brasil. (1999). *Parecer CNE n. 14/99 – Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena*.
- Conselho Nacional da Educação. Brasil. (1999). *Resolução CNE/CEB n. 3, de 10 de novembro de 1999. Diretrizes Nacionais para o funcionamento das Escolas Indígenas e dá outras providências*.
- Couto, H. H. (2009). *Linguística, ecologia e ecolinguística: contato de línguas*. São Paulo: Contexto.
- D'Angelis, W.R. (2008). Algumas notas comparativas sobre o dialeto Kaingáng paulista. In: Telles, S.; De Paula, A.S. (Orgs.) *Topicalizando Macro-Jê*. Recife: Néctar. 29-48.
- . (2006). *A língua Kaingáng*. [pdf] Disponível em: <www.portalKaingáng.org>.
- Rodrigues, A.D. (2002). *Línguas brasileiras: para o conhecimento das línguas indígenas*. 4. ed. São Paulo: Loyola.
- Secretaria de Estado da Cultura. São Paulo. Brasil. (2008). Programa de Ação Cultural.-PACn. 10.
- Silva, M.S.R. da. (2011). *O dialeto Kaingáng paulista da aldeia Icatu: uma descrição funcional*. Tese de Doutorado em Estudos Linguísticos. São José do Rio Preto-SP: Universidade Estadual Paulista – UNESP – Brasil.
- Silva, M.S.R. da. (Org). (2009). *Kotit-Kalivónobiko: um livro bilíngue para o ensino das línguas indígenas da aldeia Icatu*. São José do Rio Preto, SP: BlueCom.
- Wiesemann, U.G. (1971). *Dicionário Kaingáng-Português/ Português-Kaingáng*. Rio de Janeiro-RJ: Instituto Linguístico de Verão.

Maria Sueli Ribeiro da Silva é Doutora em Estudos Linguísticos pela Universidade Estadual Paulista - UNESP, *campus* de São José do Rio Preto. Organizou e publicou o livro “*Kotit-Kalivónohiko*: um livro bilíngue para o ensino das línguas indígenas da aldeia Icatu”. Atualmente, é professora, pesquisadora e membro do Comitê de Ética do Centro Universitário de Rio Preto – UNIRP, em São José do Rio Preto – São Paulo, Brasil.

UN ENFOQUE COGNITIVO DE ADQUISICIÓN DE LA LENGUA CON PLAUSIBILIDAD NEUROCOGNITIVA APLICADO A LA ENSEÑANZA DE UNA SEGUNDA LENGUA -INGLÉS- A PERSONAS HIPOACÚSICAS

Patricia Alejandra Muñoz

patriciale2002@yahoo.com.ar

Facultad de Filosofía, Humanidades y Artes

Universidad Nacional de San Juan

San Juan – ARGENTINA

Resumen

Este artículo presenta un avance del trabajo de tesis: La enseñanza del inglés como lengua extranjera a niños sordos e hipoacúsicos incluidos en educación común en la ciudad de San Juan, Argentina.

Los objetivos de esta investigación son: la descripción del estado actual de la enseñanza del inglés como lengua extranjera a niños sordos e hipoacúsicos incluidos en escuelas comunes, determinar niveles de logro y detectar las estrategias que optimizan esta tarea. Se trata de una investigación exploratorio-descriptiva basada en un estudio de casos. Los sujetos son cinco alumnos con una pérdida auditiva entre media y profunda. Los instrumentos son documentación, observación no participante, y entrevistas. Los datos se analizan cualitativamente siguiendo el programa ATLAS-ti.

Este trabajo está basado en los supuestos teóricos de la lingüística neurocognitiva (Lamb, 1999: 13), y la teoría de adquisición basada en el uso (Tomasello 2000: 439). Esta última supone que el código de la lengua es global y que la adquisición de la lengua es producto de un instinto interaccional. Sostiene que la gramática emerge del análisis de ‘eventos de uso’ reales y que algunos factores que inciden provenientes del medio ambiente son la frecuencia, la consistencia y la complejidad. Según la Lingüística Neurocognitiva, un sistema lingüístico está relacionado con otros subsistemas de la cognición humana total y la mente es un sistema de redes cuya información está basada en su conectividad. El sistema cognitivo interpreta símbolos que le llegan desde afuera realizando un proceso de activación selectiva de nexos neurales que permiten que el sistema lingüístico cambie cuando está en uso, principalmente debido a la fortaleza del nexo.

Esta investigación se encuentra en el proceso de análisis de resultados y se espera poder delinear estrategias o acciones que favorezcan la enseñanza a niños sordos e hipoacúsicos incluidos en escuelas comunes.

Palabras clave: enfoques cognitivo y neurocognitivo –lengua extranjera– hipoacúsicos

Introducción

Este capítulo presenta un avance del trabajo de tesis: La enseñanza del inglés como lengua extranjera a niños sordos e hipoacúsicos incluidos en educación común en la ciudad de San Juan, Argentina.

Los objetivos de esta investigación son la descripción del estado actual de la enseñanza del inglés como lengua extranjera a niños sordos e hipoacúsicos incluidos en escuelas comunes, determinar niveles de

logro y detectar las estrategias que optimizan esta tarea, fundamentadas en enfoques recientes de la lingüística cognitiva y neurocognitiva.

Marco teórico

Este trabajo está basado en aportes provenientes de la Lingüística Neurocognitiva; más precisamente, de la Teoría de Redes Relacionales del Lenguaje, de Sydney Lamb (1999: 204, 2011: 309), y de la teoría de adquisición de la lengua basada en el uso (Tomasello, 2000). Según Lamb (1999: 224), los supuestos principales de la Lingüística Neurocognitiva sostienen que un sistema lingüístico está relacionado con otros subsistemas de la cognición humana total y que la mente es un sistema de redes cuya información está en su *conectividad*. En la Figura 1 podemos advertir la presencia de algunos subsistemas relacionados con el lenguaje. Si bien no todos pueden considerarse parte del mismo, todos deben ser tenidos en cuenta según este enfoque.

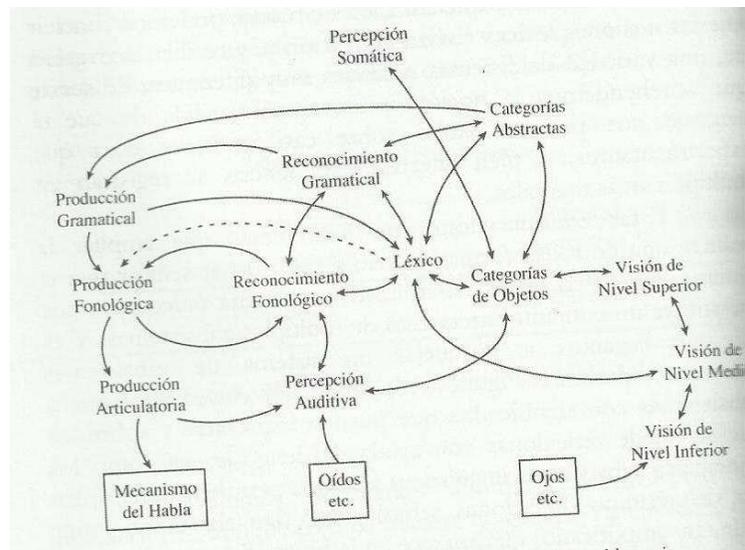


Figura 1: Algunos subsistemas mentales vinculados al lenguaje (Lamb, 2011: 218).

La dirección ascendente a través de la red se dirige hacia el significado, y la descendente hacia la expresión. Con respecto al lenguaje, se puede observar el nivel de la percepción auditiva en el fondo del plano de la recepción, y el nivel de la articulación fonética en el fondo del plano de la producción. El procesamiento lingüístico posee dos direcciones, la producción y la comprensión. La producción supone que la activación¹ avanza desde las áreas perceptivas y/o conceptuales hacia el área que controla la operación de los órganos articulatorios; mientras que en la recepción, la activación avanza desde el sistema auditivo a través de conexiones lingüísticas hacia las áreas conceptuales y/o perceptivas y/o motoras.

Asimismo, el principio de *proximidad* indica que se pueden reclutar nexiones² de subsistemas próximos para integrar una combinación de propiedades de un subsistema adyacente (Lamb, 2011: 518). Esta hipótesis de la proximidad junto con la plasticidad del cerebro nos hace suponer que no hay límites discretos entre los diferentes subsistemas, así como que, debido a diferentes experiencias que hayan tenido en la niñez, diferentes personas tendrán sus fronteras en posiciones algo distintas. También se puede advertir que una persona que le dedicó más tiempo e interés a una función que corresponde a un subsistema, este será mayor en ese individuo que en otros, lo que nos lleva a destacar otro principio, el de la *abundancia*, por el que se entiende que “las nexiones latentes no tienen funciones predeterminadas sino

¹ Pequeño impulso o flujo que va desde un nodo a otro, entendiéndose como nodo a uno de los componentes elementales de la red (Lamb, 2011: 115).

² Una nexión (el término viene de *conexión*, al cual se le ha quitado el prefijo *con*) es el módulo básico de la red relacional, es una parte continua de una red que tiene un lado inferior con algunas conexiones hacia el plano de la expresión, y en su lado superior, otras hacia el significado o la función (Lamb, 2011: 518).

que adquieren sus funciones a partir de la experiencia del sistema” (Lamb, 2011: 551). La hipótesis de la proximidad nos hace suponer que las diferentes áreas son plausibles de realizar cualquier asociación de significado con sonidos o imágenes.

Para esta teoría el sistema cognitivo no dispone de un lugar para almacenar símbolos o interpretar o generar reglas, sino más bien, es un sistema que interpreta símbolos que se producen afuera y llegan desde allí. En este contexto, el aprendizaje es visto como un proceso de activación selectiva de nexos neurales, y se estima que un sistema lingüístico puede cambiar en cualquier momento, principalmente cuando está en uso, y que a su vez estos cambios se dan por la fortaleza del nexo. Además sostiene que tanto el sistema lingüístico como el conceptual son diferentes de un hablante a otro. Un principio importante en esta teoría es que el sistema cognitivo es un modelo de redes, que Lamb identifica como la ‘memoria’. En este enfoque, el sistema lingüístico tiene una gran complejidad interna, es un complejo de sistemas múltiples (Silva, 2000: 3).

En consonancia con esta teoría se encuentra la propuesta de análisis de un modelo lingüístico basado en el uso. Las teorías de adquisición basadas en el uso intentan dar cuenta de la emergencia de la gramática mediante el análisis del uso que hace el niño de las palabras, y tratan de indagar la naturaleza de las representaciones lingüísticas que posee el niño. Desde el punto de vista teórico-metodológico, el tema central es la productividad o creatividad de la lengua del niño. Lieven y Tomasello en Robinson and Ellis (2008: 168) creen que “el niño aprende la lengua partiendo de ‘eventos de uso’ reales, es decir de enunciados particulares en contextos particulares, construyendo representaciones lingüísticas cada vez más complejas y abstractas”. Inicialmente un niño puede no entender la estructura interna de una construcción, pero puede utilizarla como un todo con un significado específico; luego, a medida que avanza en su desarrollo lingüístico, el niño va desarrollando una estructura interna formada por representaciones lingüísticas fundadas en las relaciones que va haciendo entre la forma y las funciones que identifica. Comienza un período de construcción de patrones de relaciones entre las construcciones y sus partes, en un proceso de creciente complejidad y esquematización. Con el tiempo estas representaciones lingüísticas son cada vez menos parciales, es decir que estas representaciones lingüísticas se van relacionando con otras formando esquemas más complejos, menos discretos, más esquemáticos, y el niño aprende a expresar funciones comunicativas en formas cada vez más complejas. Siguiendo el enfoque basado en el uso, el desarrollo gramatical de un niño va a depender de algunos factores que son críticos y que provienen del medio ambiente: la *frecuencia*, la *consistencia* y la *complejidad*.

Las construcciones son formas de decir las cosas, y la frecuencia con que los niños escuchan o dicen toda o parte de las construcciones lleva a su afianzamiento³, es decir a un aumento de la intensidad en su representación, lo que las hace a su vez más disponibles para el procesamiento y producción de enunciados. En referencia a la frecuencia con que se dan las construcciones, Bybee (en Lieven y Tomasello, en Robinson and Ellis, 2008: 174) hace una distinción entre frecuencia *de fórmula o expresión* y *tipo de frecuencia*. La primera es la frecuencia con la que aparecen ítems particulares, con la que se afianza la comprensión y el uso de ítems léxicos y frases (*collocations*), tal es el caso de la frase *What's that?* para los chicos que aprenden inglés, que es usada muy temprano, quizás porque los adultos la usan con mucha frecuencia, pero los niños no son capaces de analizar la estructura interna de esa enunciación, la han adquirido como un todo como resultado de escucharla frecuentemente. La segunda distinción es el *tipo de frecuencia*, es decir la frecuencia con la que diferentes formas concretas se producen en el mismo espacio. Un ejemplo de esto serían los verbos terminados en *-ed* en inglés para el pasado simple. Entonces la diferencia entre el tipo de frecuencia y la frecuencia de expresión equivale a la diferencia entre el afianzamiento de frases o palabras específicas y la creación de espacios en los que se pueden ubicar un rango de palabras o frases. Estos dos tipos de frecuencia se entrelazan en forma compleja y actualmente hay una gran cantidad de estudios en este sentido.

Con respecto a los otros dos factores, podemos decir que la *consistencia* favorece el aprendizaje, y la *complejidad* lo impide. Los niños crean y aprenden a dar asignaciones de forma-función desde que comienzan a comprender y a producir la lengua, y aunque la forma identificada y la función que se le atribuye o asigna puede no ser todavía aquella que realiza un adulto, el proceso de llegar a esa asignación de forma-función que realiza el adulto va a depender en gran manera de cuán consistente es esa asignación en la lengua usada en el ambiente, es decir la lengua a la que está expuesto. La *consistencia* se refiere al afianzamiento y a la automatización de la relación entre la forma y el significado de las representaciones

³*Entrenchment* en inglés.

⁴*Tokenfrequency* en inglés.

lingüísticas, y puede operar en varios niveles, por ejemplo a nivel de la forma fonológica o de la función semántica. Por otro lado, hay varios factores que pueden contribuir a la *complejidad* sintáctica de una construcción, y en consecuencia, esto afectará cuán fácil será aprenderla. Uno de los factores más importantes es de cuántas partes consta la construcción. Es así como construcciones aprendidas de memoria cuyas partes no son analizadas serán menos complejas de aprender que una construcción esquemática con un espacio, tal como se explicó en el *tipo de frecuencia*. También se debe tener en cuenta que la *complejidad* puede estar dada por (a) si las pistas son locales o distribuidas y (b) con cuánta diferencia de tiempo se encuentra una construcción que el niño ya ha dominado de otra⁵ (Lieven y Tomasello, en Robinson and Ellis 2008: 181).

Metodología

Esta es una investigación exploratorio-descriptiva basada en un estudio de casos. En el trabajo de tesis, los instrumentos analizados son documentación escolar (ejercitación, evaluaciones, planificación, etc.), observación no participante y entrevistas. Los datos se analizan cualitativamente siguiendo el programa ATLAS-ti y se encuentran en el proceso de análisis de resultados. En esta comunicación se analizan las transcripciones de las observaciones de clases y producciones finales de dos alumnos.

Los sujetos considerados para el trabajo de tesis son cinco alumnos incluidos en educación primaria y secundaria común que tienen una pérdida auditiva entre moderada y profunda:

1. una niña que cursa 5to grado con una hipoacusia neurosensorial bilateral, con una pérdida auditiva moderada (60db), que usa audífono y equipo FM;
2. un niño que cursa 4to grado con hipoacusia bilateral profunda, con implante coclear, con asistencia de una intérprete de lengua de señas (ILS);
3. una niña que cursa 4to grado con hipoacusia sensorio neural bilateral, con una pérdida auditiva moderada (60db, con una ganancia de 35 db con audífono), usa audífono y equipo FM;
4. una adolescente que cursa 3er año con una hipoacusia bilateral perceptiva congénita profunda, al momento del levantamiento de datos recién implantada, con asistencia de una intérprete de lengua de señas (ILS);
5. un alumno que cursa 5to año con pérdida auditiva moderada, que usa audífono.

En esta comunicación se presentarán algunos resultados parciales del análisis de dos informantes, el primer y el cuarto caso. Ambos casos tienen cuatro clases de 40 minutos repartidas en impactos de dos módulos de 80 minutos de inglés, dos veces por semana, el primer caso es en primaria y el segundo caso en secundaria. No es el objetivo compararlos, sino presentar dos casos diferentes. En el primer caso, la informante sigue la tradición oralista y en el segundo caso, la informante es bilingüe, utiliza el lenguaje de señas (LS) y cuenta con una intérprete de lengua de señas (ILS) en sus clases. Para el análisis seguiremos la perspectiva de adquisición de la lengua basada en el uso, entendiendo que el niño aprende una lengua a partir de enunciados reales, es decir que parte de enunciados particulares en contextos particulares y construye a partir de éstos, representaciones lingüísticas cada vez más complejas y abstractas. En este marco, indagaremos algunos factores ambientales que inciden en este aprendizaje, tales como la *frecuencia*, la *consistencia* y la *complejidad* de algunas estructuras presentadas en las clases observadas. La consistencia tiene que ver con el afianzamiento y la automatización de la relación entre la forma y el significado de las representaciones lingüísticas. En ambos casos se estudiaron los contenidos desarrollados en una unidad didáctica mediante el análisis de la observación, registro de clases, y de las producciones de los informantes. Se comenzó el análisis asignando códigos al registro obtenido de las clases. Estos códigos surgieron en forma naturalista y también teniendo en cuenta las visiones de lengua (Tudor, 2001: 50) y de enseñanza y aprendizaje (Williams and Burden, 1997: 56) que evidencian los docentes de inglés de una lengua extranjera.

Algunos resultados

En el primer caso se observaron trece clases en las que se desarrollaron y evaluaron los siguientes contenidos: que los alumnos puedan expresar lo que les gusta y lo que no les gusta (*likes and dislikes*), y acciones relacionadas con la rutina usando el tiempo verbal presente simple en primera y tercera persona

⁵ Esto se refiere a la lengua a la que están expuestos los alumnos (comprensión) y a las oportunidades para poner en uso esas construcciones (producción).

en las formas afirmativa negativa e interrogativa. Al analizar las evaluaciones realizadas por la alumna, observamos que en las producciones, hay una a nivel de oración y dos a nivel textual, en estas últimas se les pide a los alumnos que escriban, primero un párrafo acerca de la rutina de un chico utilizando adverbios de frecuencia, y tienen como disparador dibujos de las acciones y los porcentajes que indican qué adverbio de frecuencia deben usar, y además solicita el uso de conectores, es decir que escriben en forma controlada; en el segundo párrafo se les pide que escriban acerca de su propia rutina y también se les dan los temas de la información que se espera que cubran: su propia rutina en los diferentes días de la semana, en las diferentes partes del día, en las diferentes estaciones, las actividades que realizan después de la escuela, lo que les gusta y no les gusta, usando conectores y adverbios de frecuencia. Si bien el hecho de dar los temas los puede hacer escribir de forma controlada, los alumnos tienen la elección de qué vocabulario y estructuras utilizar, al mismo tiempo se destaca que esta actividad tiene conexión con el uso real de la lengua pues se refiere a lo que ellos realizan en su vida diaria. En ambas producciones la alumna cumple con la tarea pedida y presenta una correcta estructura oracional, acertado uso de léxico, de los adverbios de frecuencia y de conectores; sin embargo, en la primera se advierte que todavía no ha adquirido el morfema *-s* o *-es* para la tercera persona singular de los verbos en presente simple. La segunda producción es en primera persona, por lo tanto este problema morfológico no se evidencia, sin embargo, en algunos casos se nota la ausencia del sujeto.

Si analizamos estas producciones siguiendo el enfoque basado en el uso, su desarrollo demuestra que las construcciones gramaticales usadas están muy próximas a un afianzamiento y se evidencia que están disponibles para que el alumno las procese y realice esta producción. Esto tiene su correlato con el tipo de frecuencia con la que se presentó el *input* de la lengua, es decir la frecuencia con la que diferentes formas concretas se producen en el mismo espacio.

En el ejercicio de producción a nivel oracional la tarea es escribir oraciones acerca de lo que le gusta y no le gusta al amigo de Angelo, el personaje acerca del cual acaban de leer un texto, con apoyo visual para cada oración. Advertimos que en las cuatro oraciones que debe producir, la alumna inserta el verbo *is* antes de *like*, *likes* o *hates*, e incluso delante de la negación *doesn't like*, esta es una característica de un sistema en construcción y se debe a la mayor fortaleza del nexo con el verbo *to be*, es decir que han sido expuestos mayor cantidad de veces, es decir con mayor frecuencia al verbo *to be* que a oraciones usando tipos de verbos como *like*, *hate*, etc. Otro aspecto a notar en la oración *Charles is doents keating* es la negación, en donde además de insertar *is*, la ortografía del auxiliar negativo no es la correcta y omite el verbo principal *like*. Al mismo tiempo podemos señalar que en la mayoría de las oraciones la alumna usa la forma correcta de *Verbo+ing* para expresar acciones usadas después de los verbos *hate* y *like*, aunque con un error de ortografía en dos de ellos. Estos aspectos, el de la negación y la ortografía no controlada aún, denotan que las representaciones lingüísticas usadas por esta alumna están aún en construcción.

En este sentido, al analizar la lengua a la que fue expuesta la alumna notamos varios aspectos que favorecieron su tipo de frecuencia; en primer lugar, que el abordaje de la gramática lo hace el docente en forma inductiva en nueve ocasiones a lo largo de la unidad, lo que implica realizar varias preguntas hasta que los alumnos llegan a conclusiones, además, en dos oportunidades involucra a otros compañeros a dar apoyo, y solo una vez da una explicación gramatical directa, todas estas instancias fueron realizadas a través de preguntas utilizando la lengua meta en todo momento. En segundo lugar, con respecto a las consignas, se dio la consigna mediada cinco veces y una vez directamente, siempre en inglés; en tercer lugar, en referencia a la corrección de errores, las estrategias utilizadas por el docente también facilitan el afianzamiento de las estructuras a aprender: reformula, repite lo dicho por el alumno en cinco oportunidades y utiliza *recasts*⁶. Otra instancia de la frecuencia con la que el alumno está expuesto a la estructura meta está relacionada con la estrategia de pregunta utilizada por la profesora; por ejemplo, cada vez que realiza preguntas personales, antes de realizarle la pregunta a la alumna hipoacúsica interroga a varios alumnos –entre siete y cinco– anteriormente utilizando la misma estructura gramatical y diferente léxico en un espacio. La mayoría de las estrategias seleccionadas por la docente están basadas en un enfoque cognitivista, esto puede verse en el trabajo inductivo realizado por la profesora para las explicaciones gramaticales así como el uso de preguntas para comprensión. De acuerdo a Lamb (1999):

⁶Técnica utilizada en la enseñanza de idiomas para corregir los errores de los alumnos de tal manera que la comunicación no esté obstruida, puede ser con un gesto o repetir lo dicho por el alumno con una entonación ascendente.

...el uso de preguntas cumple la función cognitiva de invitar a encontrar ubicación en la red cognitiva, lo que a la vez es beneficioso para la construcción de estructuras al cumplir con el principio de relacionar el texto con conocimiento pre-existente del alumno (203).

Otra instancia de exposición a la lengua meta es la clase que tienen para repaso de prueba (*Pre-Test*) en la que los alumnos hacen ejercitación similar a la que tendrán en el *Written Test*; esta instancia ayuda a la fortaleza del nexo para afianzar los contenidos de esta unidad didáctica.

En lo que respecta a la *consistencia*, se advierte que en el nivel semántico la relación forma-función de las estructuras presentes en el *input* es consistente, ya que el presente simple siempre se utiliza para expresar rutina. Podemos asociar en este punto el apoyo visual en diferentes instancias, lo que asiste en la asignación forma-función. Esto se hizo en diecisiete ocasiones para apoyar las explicaciones, en trabajo oral, en el pizarrón, aprovechando material icónico del libro, de material de referencia traído de afuera, de dibujos, etc. Al mismo tiempo se puede destacar el uso de apoyo visual en los ejercicios del *pre-test*, lo que, según Lamb (1999: 349) “favorece la construcción de estructura semiológica sobre la base de información de otros subsistemas aparte del lenguaje, como el visual”.

Por otro lado, desde el punto de vista de la complejidad de las estructuras de esta unidad, el dominio de la lengua en las producciones del alumno nos hace suponer que las construcciones gramaticales no presentaron mayor *complejidad*, es decir, el niño demuestra ya cierto dominio en las producciones evaluadas.

Hasta acá se analizaron los factores ambientales: frecuencia, consistencia y complejidad que inciden en este aprendizaje las estructuras presentadas en las clases observadas del Caso 1. A continuación se abordará en análisis del Caso 2.

En el segundo caso, los contenidos desarrollados en la etapa de observación fueron los siguientes: por cinco clases se extendió la enseñanza del uso de verbos modales, y las siete clases siguientes estuvieron destinadas a expresar acciones referidas al pasado, realizando el contraste entre el pasado simple y el pasado perfecto. En cuanto a las producciones de esta alumna, no se pudo obtener una evaluación de estos temas ya que no se tomó evaluación de estos contenidos en esa parte del año, por lo tanto se analizaron las producciones encontradas en su cuaderno, y de estas solo se pudo contar con las referidas a los verbos modales.

Del análisis de dichas producciones encontramos dos ejercicios a nivel oracional y dos a nivel de texto, uno de comprensión y otro de producción. A nivel oracional un ejercicio se relaciona con el ordenamiento de palabras para hacer oraciones gramaticalmente correctas, y en el otro, corregir el error en cada oración. De las dieciséis oraciones de este último ejercicio, la alumna pudo identificar correctamente nueve errores; en cuanto al primer ejercicio de construcción de oraciones, los errores cometidos son, por ejemplo, la falta de auxiliar en la oración o la falta de inversión en la pregunta. En cuanto a los ejercicios a nivel de texto, en el primero, la alumna debe completar un diálogo con verbos modales en ocho espacios, de los cuales realizó correctamente seis. Respecto de la ejercitación de producción en la que debe escribir acerca de las obligaciones haciendo uso de los verbos modales vistos en la unidad, la alumna comete errores tales como: falta de sujeto en las oraciones, selección equivocada de léxico –palabras sacadas de diccionario pero no apropiadas para el contexto–, equivocado uso de verbos modales, y de verbos, oraciones cortadas y falta de conectores para indicar cohesión y coherencia.

Es notable que en la producción más controlada –nivel oracional– la alumna evidencia un mejor manejo de las estructuras enseñadas, mientras que en una producción más desestructurada y relacionada con un tema personalizado comete muchos errores y no puede usar la lengua nueva en forma eficaz, así como tampoco es capaz de dar un mensaje comprensible.

Estas producciones tienen su correlato con el trabajo áulico realizado en esta unidad. En el caso de esta alumna, que tiene una hipoacusia profunda, el tipo de *frecuencia* a la que está expuesta depende mayormente de la interpretación realizada por su ILS y de la comprensión escrita; en este sentido los alumnos realizan tareas tales como unir oraciones, escribir oraciones y completarlas, ya sea en un espacio, o terminando una oración incompleta. Esta forma de trabajo evidencia un enfoque estructuralista de la lengua. Aunque en cuatro oportunidades los alumnos realizan comprensión de textos y el profesor activa conocimiento previo, se puede advertir que esto último se realiza en español.

Mucha de la exposición a la lengua y la mayoría de la interacción del profesor con los alumnos es realizada en español, la consigna es generalmente dada por la docente en español al igual que las explicaciones gramaticales, las que son interpretadas por la ILS; la docente explica gramática diecisiete veces en forma explícita en el pizarrón, utiliza traducción, y trabaja a nivel oración. A juzgar por la producción de la alumna se puede advertir que el tipo de frecuencia encontrada fue más favorable en el

completamiento de oraciones y de espacios en un texto, que en la producción de un texto completo. En el primer ejercicio, aun cuando se cometieron errores, estos tienen que ver con la ausencia o posición de los verbos modales a nivel oracional, y es a este nivel al que han sido expuestos mayormente los alumnos. A diferencia de esto, la dificultad en el procesamiento y producción de enunciados en la escritura de un texto, evidencia que el tipo de frecuencia al que fue expuesta la alumna durante sus clases –solo a nivel oracional, completamiento de palabras y de frases- no fue beneficioso para facilitar la tarea de escritura a nivel textual.

Aunque en el nivel semántico la relación forma-función de las estructuras presentes en el input es consistente, es decir cada verbo modal es usado para expresar una sola función, la *consistencia* se presenta muy favorable a nivel texto, no obstante sí a nivel oracional. No hubo tampoco suficiente apoyo visual para reforzar la consistencia forma-función, sin embargo se advirtió un trabajo positivo de la ILS en este sentido al señalar en el libro y en el cuaderno las líneas cuando se leían las instrucciones para las diferentes actividades.

Las construcciones gramaticales que produce esta alumna no se presentan con mucha dificultad a nivel oracional, estas producciones exhiben mayores aciertos; mientras que a nivel textual, la *complejidad* se hace notoria. Se evidencia una falta de dominio al conectar oraciones, y dentro de las mismas oraciones, dificultades para ordenar las partes de la misma, por lo tanto se obstaculiza la comunicación del mensaje.

Si tenemos en cuenta que “a nivel semiológico el procesamiento del intérprete implica dos cosas, el reconocimiento y la construcción de estructura”(Lamb, 1999: 198), podemos concluir que para esta alumna, las conexiones entre nexos no fueron lo suficientemente fuertes como para primeramente reconocer y por consiguiente afianzar la construcción de estructuras. Esto tiene su correlato con la calidad de la lengua a la que fue expuesta.

Algunas conclusiones

En este trabajo se analizaron las producciones de dos alumnas hipoacúsicas que aprenden inglés como lengua extranjera en instituciones educativas comunes. El estudio se basó en la Lingüística Neurocognitiva de Lamb (1999: 13) y sus redes relacionales, y en el enfoque de la lengua basado en el uso (Tomasello, 2000: 439), fundamentado en los criterios de frecuencia, consistencia y complejidad.

Si bien no puede establecerse una comparación en niveles o detalles más específicos del estudio de estos dos casos, las observaciones realizadas muestran cierta correlación entre, por un lado, un estilo de enseñanza más inductivo siguiendo un enfoque cognitivista y asistiéndose de otros subsistemas aparte del lingüístico, el visual, y un afianzamiento de las estructuras utilizadas por el alumno demostrada en un uso más adecuado de la lengua; y por otro lado, entre un estilo de corte más conductista, con poca exposición a la lengua, siendo la lengua presentada a nivel palabra u oración, y un desempeño más atomizado y deficiente de la lengua.

Saber una lengua es saber cómo usarla, es ser capaz de realizar ciertos procesos, que, en el marco de la teoría de redes relacionales de una lingüística neurocognitiva, se da en términos de primeramente movimientos de activación mediante la conexión en la red entre nodo y nodo, y en segundo lugar de diferentes operaciones que alteran la forma de la red, ya sea mediante el fortalecimiento de conexiones, o la construcción de conexiones inhibitorias; el fortalecimiento deriva en el afianzamiento de estructuras, mientras que las opuestas resultan en el debilitamiento del nexo, y por lo tanto en construcciones defectuosas o erróneas. Esto es también válido para estas dos alumnas hipoacúsicas incluidas aprendiendo inglés como lengua extranjera.

Asimismo, relacionar la frecuencia, consistencia y complejidad de la lengua meta a la que fueron expuestas las alumnas, con las estrategias de enseñanza seguidas en cada caso en particular, nos hace reflexionar acerca de lo beneficioso de un enfoque cognitivista, notoriamente manifiesto en las producciones de las alumnas.

A partir de esta investigación se espera poder delinear estrategias o acciones que favorezcan la enseñanza a niños sordos e hipoacúsicos incluidos en escuelas comunes.

Bibliografía

Lamb, S. M. (1999). *Pathways of the Brain: The Neurocognitive Basis of Language*. Amsterdam: J. Benjamins Publishing Co.

- .(2011). *Senderos del cerebro. La base neurocognitiva del lenguaje*. Mar del Plata: EUEM.
- Lieven, E. y Tomasello, M. (2008). Children's First Language Acquisition from a Usage-Based Perspective, en Ellis, R. and Robinson, P. *Handbook of Cognitive Linguistics and Second Language Acquisition*. New York: Routledge.
- Silva, O. (2000). Reseñas: Lamb, S. M. Pathways of the Brain: The neurocognitive basis of language. Amsterdam: J. Benjamins Publishing Co. 1999. 425. *Estudios Filológicos*, 35, 230-232.
- Tomasello, M. (2000). Usage-based linguistics. First steps toward a usage-based theory of language acquisition, en Geeraerts, D. *Cognitive Linguistics: Basic Readings*. Berlin: Mouton de Gruyter.
- Tudor, I. (2001) *The Dynamics of the Language Classroom*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Williams, M. y Burden, R. (1997) *Psychology for Language Teachers*. UK: Cambridge University Press.
-

Patricia Alejandra Muñoz es magíster en TEFL por la Universidad de Jaén, doctoranda en Ciencias de la Educación en la UNCuyo y profesora y licenciada en Inglés por la UNSJ. Se desempeña como profesora adjunta en Aprendizaje y Adquisición de Lenguas, Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas y Práctica Profesional, FFHA, UNSJ y como investigadora en UNSJ. Ha sido expositora en congresos y jornadas locales y nacionales.

QUÉ SE HACE CON LA ESCRITURA EN CIENCIAS SOCIALES EN UN QUINTO AÑO AL QUE ASISTEN SECTORES SOCIOECONÓMICOS DESFAVORECIDOS

Natalia Rosli¹

nrosli85@gmail.com

Instituto de Lingüística - Universidad de Buenos Aires

Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas

Ciudad de Buenos Aires - ARGENTINA

Resumen

En la última década, se ha universalizado el acceso al nivel medio. Sin embargo, resta garantizar la permanencia, el aprendizaje de calidad y el egreso; especialmente para los estudiantes de sectores socioeconómicos desfavorecidos. Los datos que presenta este trabajo forman parte de una tesis doctoral en curso. Dicha investigación naturalista indaga situaciones de enseñanza usual (Lerner, 2001) en aulas que reciben estos alumnos. Específicamente, busca identificar y comprender las prácticas de lectura y escritura que se ejercen en materias de Ciencias Sociales. Siguiendo líneas teóricas socioculturales, entendemos que leer y escribir son prácticas sociales situadas (Street, 1993) cuyas apropiaciones brindan mayores posibilidades de aprender contenidos (Carlino, 2005) y, por ende, de sostener trayectorias escolares.

En esta presentación, focalizamos dos prácticas de escritura observadas en quinto año: escribir para responder preguntas sobre un video (Asignatura 1) y escribir trabajos prácticos (Asignatura 2). Nuestro objetivo es caracterizar y contrastar las intervenciones docentes que se presentaron y las acciones que suscitaron en los alumnos. Hallamos que en la Asignatura 1, la actividad fue acompañada por una introducción oral y una intensa intervención docente que promovió la participación de todos los alumnos. En cambio, el profesor de la Asignatura 2 solo intervino dando consignas y pidió analizar textos que no habían sido vistos en clase. Los estudiantes trabajaron solos y respondieron con fragmentos textuales. Estos resultados denotan que el trabajo previo con el contenido y la presencia constante del docente para guiar resultaron condiciones esenciales para que los alumnos participasen genuinamente en la tarea, lo que brindó mayores posibilidades para aprender contenidos a través de la escritura. La extensión de estudios centrados en modalidades de trabajo con lectura y escritura en las materias contribuirá a repensar las condiciones de enseñanza que se ofrecen para jóvenes de estos sectores socioeconómicos.

Palabras clave: escritura – sectores socioeconómicos desfavorecidos – secundaria

Introducción

En la última década, gran parte de los países latinoamericanos universalizaron el acceso al nivel medio. En nuestro país, la Ley de Educación Nacional sancionada en el año 2006 estableció la obligatoriedad escolar hasta la finalización de la educación secundaria. No obstante, el notable incremento de esta matrícula no significó una garantía para la permanencia, aprendizaje de calidad y egreso de la población. En efecto, los jóvenes provenientes de hogares más pobres aún componen mayoritariamente las tasas de deserción (Comisión Económica para América Latina, 2002:111).

¹Trabajo realizado en el marco del Proyecto PICT 2010-0893 titulado *Escribir y leer para aprender en universidades e institutos de formación docente. Concepciones y prácticas en cátedras de diversas áreas disciplinares*, dirigido por la Dra. Paula Carlino.

De acuerdo con Jacinto y Terigi (2007), la mayoría de las investigaciones que abordan las situaciones de desigualdad en la educación secundaria lo hacen desde su complejidad social y económica, siendo escasas las que se centran en abordajes pedagógicos emprendidos al interior de las instituciones educativas (19). Desde este reducido número de estudios, uno de los aspectos considerado fundamental para sostener las trayectorias escolares es el aprendizaje de prácticas de lectura y escritura. En relación con este proceso, existe un gran consenso acerca de las dificultades de los alumnos para leer y escribir en los niveles educativos (Lerner, Aisenberg y Espinoza, 2012: 529). Sin embargo, las investigaciones, de acuerdo con el marco teórico que adopten, interpretan el problema desde ópticas diferentes y proponen diversos modos de abordaje.

Específicamente, nuestro trabajo se alinea bajo teorías socioculturales que entienden que leer y escribir son prácticas sociales situadas (Street, 1993:2) cuyas apropiaciones brindan mayores posibilidades de aprender contenidos disciplinares (Carlino, 2005: 16, 2008: 156; Langer y Applebee, 1987: 3; Miras, 2000: 67) y, por ende, de atravesar los niveles educativos. Por ello, estas perspectivas sostienen que los docentes tienen que ayudar a los estudiantes a comprender y producir los textos de las asignaturas a fin de favorecer que sean participantes activos de la cultura letrada disciplinar.

En esta ponencia, buscamos aportar al área de vacancia mencionada al indagar cómo se enseña y se aprende a escribir en asignaturas de Ciencias Sociales en el nivel medio, particularmente con alumnos provenientes de sectores socioeconómicos desfavorecidos. Para tal fin, presentamos datos de observaciones de clases y de entrevistas a docentes y alumnos de quinto año, focalizando en dos prácticas de escritura: escribir para responder preguntas sobre un video (Asignatura 1) y escribir trabajos prácticos (Asignatura 2).

Investigaciones que den cuenta del modo de trabajo con lectura y escritura, centradas en lo que efectivamente acontece en las aulas, pueden contribuir al entendimiento de las condiciones de enseñanza y aprendizaje que se ofrecen para estos alumnos. En especial, aquellas que documenten y analicen prácticas pedagógicas que presentan alternativas a los problemas identificados (Castedo, 1995: 24). De esta forma, se aporta con insumos teóricos al debate acerca de cómo favorecer que los estudiantes permanezcan escolarizados, aprendan y egresen.

Metodología

Los datos incluidos en este trabajo forman parte de una investigación doctoral en curso que indaga situaciones de enseñanza usual (Lerner, 2001: 178). En concreto, se propone identificar y comprender prácticas de lectura y escritura en asignaturas de Ciencias Sociales en una escuela secundaria y caracterizar las perspectivas de docentes y alumnos en relación con ellas.

La institución pública en cuestión se localiza en el extremo norte de la Ciudad de Buenos Aires. Allí asisten jóvenes que presentan problemáticas como pobreza, marginación, adicciones y situaciones de judicialización. En su mayoría, habitan en un asentamiento precario ubicado a pocas cuadras, en el que se aglomeran familias en situación de vulnerabilidad social. El curso de quinto año está compuesto por catorce estudiantes: once mujeres y tres varones de entre 17 y 22 años que, casi en su totalidad, desarrollaron trayectorias escolares discontinuas por repitencias y abandonos. Además, siete de ellos trabajan en empleos informales y cinco son padres o madres adolescentes.

El trabajo de campo se desarrolló durante siete meses del año 2011. En total, se realizaron 39 observaciones de clases, once entrevistas –tres a docentes, siete a alumnos y una al directivo– y se recolectaron algunas producciones escritas. Reconociendo las limitaciones de utilizar una sola fuente de datos para comprender una problemática (Mendizábal, 2006: 93), analizamos estos diversos materiales y los triangulamos (Denzin y Lincoln, 2000: 5).

A continuación, presentamos un análisis preliminar de dos prácticas de lectura y escritura en Ciencias Sociales registradas en materias de quinto año: escribir para responder preguntas sobre un video (Asignatura 1) y escribir trabajos prácticos (Asignatura 2). Escogimos focalizar estas actividades ya que evidencian distintas intervenciones docentes que promovieron comportamientos diferentes en los alumnos. Su contraste, entonces, permite visualizar modos de enseñar a escribir en un mismo grupo de alumnos.

Resultados

La primera de las prácticas que aquí analizamos, escribir para responder preguntas sobre un video, sucedió en la cuarta clase observada de la Asignatura 1. De acuerdo con la propuesta de su docente, los alumnos del curso se agruparon en torno a las *netbooks* presentes en el aula y vieron, desde el sitio web *Youtube*, un fragmento de un documental sobre el origen e incremento de la deuda externa argentina.²

Finalizada la proyección, el docente efectuó una introducción oral que se extendió aproximadamente 16 minutos (en una clase cuyo audio grabado indica un total de 48:52 minutos). En ella, explicó algunos temas abordados en el video, definió otros que allí se daban por sobreentendidos, aportó información histórica y desarrolló relaciones conceptuales con las imágenes.

Durante esta exposición oral, los alumnos participaron de diversos modos. Contestaron a las preguntas del docente, que apelaban a sus conocimientos previos, y formularon cuestionamientos sobre los contenidos que no comprendían. Luego de este extenso diálogo, se dispusieron a copiar las tres preguntas que el docente había anotado en el pizarrón, a modo de actividad sobre el documental. Todas ellas demandaban respuestas acerca de los contenidos abordados en el video, que habían sido largamente discutidos en el intercambio oral. En la clase siguiente el profesor destinó la hora completa para que los estudiantes realizaran la tarea y, mientras tanto, estuvo disponible para disipar las dudas y consultas que iban surgiendo. El curso se mostró involucrado en la actividad: los catorce estudiantes respondieron las preguntas y, algunos de ellos, proyectaron nuevamente el video para verificar su precisión.

En la Asignatura 2, la actividad de escribir trabajos prácticos, propuesta en la séptima clase observada, requirió que los alumnos analizaran ciertos textos del cuadernillo de la materia sobre distintos períodos históricos argentinos³ y, a partir de ello, respondiesen preguntas y elaborasen una síntesis personal. El trabajo se pautó para realizar fuera de clase por lo que, luego de especificar su consigna, el docente continuó dictando otros contenidos disciplinares de acuerdo con su planificación inicial. Por lo tanto, esta tarea implicó que los estudiantes leyeran y comprendieran contenidos por sí mismos.

El cumplimiento de esta actividad por parte de los estudiantes fue radicalmente distinto al registrado en la tarea descrita de la Asignatura 1. De los catorce estudiantes del curso, solo seis entregaron el trabajo práctico. El análisis de estas producciones escritas revela que la mayoría de ellos empleó una única estrategia para abordar las consignas requeridas (responder preguntas y armar síntesis personales): copiar y pegar información.⁴ En varias ocasiones, esta copia y yuxtaposición de frases provocó que se tergiversase el sentido original del texto.

Las entrevistas con los profesores y alumnos del curso muestran las razones que esgrimen los primeros para efectuar las intervenciones descritas en estas prácticas de escritura y permiten iluminar motivos posibles para las acciones suscitadas en los segundos.

En principio, para el docente de la Asignatura 1 son fundamentales las introducciones orales a los textos, como forma de establecer un “contexto” de referencia para su posterior comprensión. Así lo enuncia en un fragmento de entrevista:

D1: ...yo generalmente explico en el pizarrón, necesito que estén prestando atención, [...] después hacemos una lectura, entonces el pibe [joven] puede ir hilvanando lo que hablamos con esa lectura.

Entrevistadora: ...¿Qué cosas pensás vos que los ayuda a entender?

D1: Y eso. [...] Al principio sí tenés que tener un contexto. Si vos vas con un texto que no está dentro de un contexto determinado, es mucho más difícil de entender, porque el pibe no va entendiendo...

Al tiempo que destaca el valor de estas introducciones, este profesor también justifica su decisión de plantear solo actividades para realizar durante las clases. Sin negar el valor de ejercitar la lectura en casa, en el siguiente extracto argumenta su propuesta en base a las particulares situaciones de vida de sus alumnos.

²Se trata de extractos del film *Memorias del Saqueo* dirigido por el político y cineasta Pino Solanas. El video, titulado “La ilegitimidad de la deuda externa argentina”, puede verse en el siguiente link: <http://youtu.be/GpZO84NHgEE>

³ Este material fue elaborado por un equipo de docentes del área de Sociales e incluye diversos textos provenientes de libros, diarios y revistas junto a cuestionarios de preguntas.

⁴ Con posterioridad a su entrega, el docente de la materia nos facilitó estas producciones vía e-mail.

D1: En realidad en esta materia tendrían que leer todo el tiempo. Y hay una realidad, los chicos por diferentes particularidades, no es que se llevan el libro y leen [...]. La lectura por la lectura misma se hace en el aula, vos lo habrás visto...

Estas afirmaciones que reproducimos permiten comprender las intervenciones que este docente realizó al pedir a los estudiantes que escriban para responder preguntas sobre un video. Proyectado el film, estableció en forma oral un “contexto” teórico para que los alumnos puedan entender los contenidos allí abordados. Luego, sabiendo que los estudiantes no suelen realizar tareas escolares en sus hogares, este profesor incitó a desarrollar la actividad de escritura propiamente dicha en el tiempo y espacio áulicos.

Por su parte, el docente de la Asignatura 2 sostiene una postura diferente en relación con las actividades que debieran plantearse a los estudiantes. En el siguiente fragmento de entrevista, resalta la importancia de que estos concurran a clase habiendo leído los textos disciplinares correspondientes y se preocupa por la ausencia de este “hábito”.

D2: ...la intención de la materia es leer la bibliografía, me parece. Antes darle una leída a la bibliografía y venir [a clase]: “Bueno, a ver, ¿leyeron?”. Esto es lo que quiero lograr [...] Esta conducta digamos, los hábitos de la lectura, me parece que es lo que está faltando [...] Hay que leer en la casa, traer el texto leído. Me parece que es así.

El extracto anterior sugiere que el profesor espera que sean sus alumnos quienes se hagan cargo de exponer los textos leídos previamente en sus casas. Esta expectativa da indicios acerca de los motivos por los cuales formuló la actividad de escribir trabajos prácticos fuera del horario escolar. De esta manera, los alumnos debían ejercer ese hábito que el docente juzga ausente: leer en sus hogares.

En cuanto a los estudiantes del curso, sus perspectivas difieren según se trate de una u otra práctica de escritura. En su mayoría, valoran explícitamente condiciones que solo se establecieron en la tarea de escribir para responder preguntas sobre un video: la presencia de una introducción oral y su realización en clase. Como puede verse en los siguientes extractos de entrevistas, atribuyen a la primera condición –las introducciones del docente– su posibilidad de comprender los textos disciplinares.

Nadia: Igual para poder leerlo [un texto de Ciencias Sociales] también te tienen que explicar un poco [...] de qué se trata. Antes.

Lautaro: Nah, bueno, hay profesoras que no te explican nada, [te dicen] “Leé esto y mediante eso respondé preguntas”.

Nadia: Está bueno ponéle [nombra al profesor de la Asignatura 1] te da una charla previa, te explica él con sus palabras, después te da el libro [...] Y después vos hacés el trabajo...

Guadalupe: [nombra al profesor de la Asignatura 1] no te manda “Bueno, tomá, leé” [...]. No. Te dice “bueno, porque esto y esto, lean esto”. Es como que te da una introducción, algo así. Está bueno.

Fabiana: [nombra al docente de la Asignatura 2] te hace leer y te dice “Bueno, estas preguntas las tenés que contestar de este texto”.

Daiana: Y nosotros lo leemos y no entendemos.

Fabiana: Y hay cosas, palabras, que decís ¿de dónde salió?

Daiana: [nombra al profesor de la Asignatura 1]...antes hizo una...

Fabiana: Un resumen...

Daiana: Una previa, digamos, un resumen [...] como que te incentiva a leer un textito así y contestar cuatro preguntas [...] no es lo mismo llegar y reírte un rato, explicar un poco, que llegar y decir “saquen el cuadernillo y pónganse a leer”.

Ariana: [el profesor de la Asignatura 2] más que nada, en realidad es “tomen unos textos o tomen estos textos, hagan un trabajo, lo entregan tal día”.

Estos seis alumnos sostienen que la introducción a un material, tal como sucede en la Asignatura 1, es necesaria para comprenderlo y luego efectuar actividades relacionadas. Por ello, critican las clases de la Asignatura 2 en las que no se desarrollan estas introducciones y solo se indica el trabajo práctico a realizar. En esas circunstancias, sienten que se los deja solos frente al desafío de comprender los textos y responder preguntas, sin ninguna apoyatura introductoria (Rosli y Carlino, 2012: 373).

Al respecto, diversos autores reconocen que debe asegurarse cierto conocimiento previo de los contenidos para que los alumnos puedan interpretar los textos (Aisenberg, 2005: 22; Castedo, Laxalt y Usandizaga, 2010: 4; Lerner, 2001: 99). Es la inmersión previa en el tema lo que permite abordar textos difíciles (Aisenberg, Lerner, Bavaresco, Benchimol, Larramendy y Olguín, 2009: 112). Teniendo en cuenta que este grupo de alumnos atravesó, a lo largo de su escolaridad, diversas experiencias de repitencia y abandono, esta condición cobra particular relevancia. Un trabajo previo con los contenidos parece necesario para otorgarles un marco teórico común desde el cual interpretar los textos.

Los resultados del trabajo práctico en la Asignatura 2 reflejan posibles consecuencias de omitir el establecimiento de este marco introductorio. En esa actividad, los estudiantes debieron trabajar sobre textos no vistos en clase, lo que los enfrentó con contenidos para los que tenían escaso conocimiento o directamente desconocían. Esto influyó en su posibilidad de comprensión: ocho de los catorce alumnos no entregaron el trabajo y el resto solo logró localizar y reproducir información. Ante la urgencia de tener que cumplimentar con las consignas ejercieron una escritura mecánica (Miras, 2000: 75), funcionando a modo de copistas (Lerner, 2001: 40) y no como productores genuinos.

En cambio, en la Asignatura 1, todos los estudiantes de quinto año respondieron las preguntas acerca del video proyectado. Conocían los temas acerca de los cuales tuvieron que escribir porque los habían trabajado con el docente en forma oral. Así, sus producciones escritas se vieron favorecidas por esa discusión previa de los contenidos, que estableció ciertas referencias teóricas comunes.

La otra condición apreciada por los estudiantes, y que solo estuvo presente en la actividad planteada en la Asignatura 1, es la realización en clase de las tareas escolares. Según sus dichos esto les permite, por un lado, contar con un profesor que los oriente durante las actividades y, por el otro lado, reducir el tiempo que a ellas deben dedicar en sus hogares. En las entrevistas, identificamos distintas alusiones de los estudiantes para cada uno de estos aspectos.

Yésica: ¿viste que [docente Asignatura 1] nos hace hacer los trabajos acá [en clase] [...] Y está bueno, por un lado, porque lo que no entendemos se lo preguntamos a él, y él nos explica y para mí mejor hacerlo acá en la escuela.

Lautaro: [los trabajos prácticos] hacerlos en clase es mejor porque si vos tenés alguna duda le preguntás a algún compañero o le preguntás al profe. Cosa que en tu casa no lo podés hacer.

Nadia: [refiriéndose a dudas en un trabajo práctico] ¿A quién le vas a preguntar? ¿A tu mamá? Te va a sacar cagando [echar violentamente]

Lautaro: No, claro. Bueno, pero mi vieja [mamá] hizo hasta segundo año [del secundario], ¿qué me podés ayudar?

Nadia: No entiende nada, no, mi vieja tampoco. [...] [En un trabajo práctico] me faltaba una pregunta que no la había marcado yo acá en clase. Solamente tenía que copiar y le pregunté a mi mamá y me dijo “Andá a preguntarle a tu tía”. Así que imagináte, pobre, no debe saber nada, nada, cero. [Sonríe]

En los anteriores extractos de entrevistas los alumnos Yésica y Lautaro destacan la importancia de poder consultar las dudas con el docente en clase y recibir su ayuda mientras realizan un trabajo práctico. A modo de ejemplo contrapuesto, Nadia y Lautaro comentan la imposibilidad de formular preguntas sobre contenidos disciplinares a sus madres, quienes no finalizaron el nivel secundario.

Al mismo tiempo, tal como mencionamos, las tareas realizadas en el horario de clase exigen a los estudiantes de ocuparse de ellas en sus casas. En especial, este aspecto es resaltado en las entrevistas por aquellos alumnos que son, al mismo tiempo, trabajadores, madres, padres o cuidadores de hermanos pequeños. Algunos ejemplos son los siguientes:

Yésica: Mayormente lo que tenemos que hacer lo hacemos en la escuela y ya en nuestras casas por ahí tenemos otras cosas más importantes [...] no estamos pendientes de la tarea de la escuela...

Denise: Trabajos cortos igual, así los podemos terminar más o menos acá. Porque si después nos queda, termina quedando por la mitad. [...] Y después tengo que estar completando carpeta, los trabajos prácticos y eso. Un bajón [mala situación]

Lautaro: ... hay veces que no tengo tiempo [de estudiar en casa] porque estoy con la nena [su hija] o porque me encargo de la moto o voy a trabajar...

Nadia: ... el nene [su hijo] está con la lapicera, me tira... a mí me rompió la netbook [...] le dio con un destapa-latas [...], me la rompió, explotó la pantalla. "Ponéte a estudiar". "Sí, ponéte vos, te va a romper todo" [Ríe]

Lorena: Generalmente en clase leemos algún texto para analizarlo esa clase o por ahí [el docente] nos manda a leer pero bueno, en mi caso es un poco más complicado leerlo afuera de mi casa. [...] para leer se me complica mucho.

Carla: [su hermano pequeño] es como mi hijo más o menos. Y los tiempos no son los tuyos, estás todo el día pendiente de lo que pasa, no le pasa. De que él esté bien, digamos.

Estos seis estudiantes, de acuerdo con los fragmentos previos, valoran la posibilidad de cumplimentar las actividades escolares en clase para poder luego ocuparse de sus responsabilidades laborales y domésticas. En este punto, coinciden con otros alumnos de bajos recursos que aprecian positivamente a los docentes que plantean tareas para iniciar y completar durante las clases presenciales (Dabenigno, Larripa, Austral, Tissera y Goldenstein Jalif, 2010: 110).

Estos extractos de entrevistas permiten repensar las prácticas de escritura en las que esta ponencia hace hincapié. Debido a que la actividad de responder preguntas sobre un video se llevó a cabo durante las horas de clase de la Asignatura 1, los estudiantes dispusieron de tiempo para escribir en el aula y pudieron contar, a la vez, con un docente presente para contestar las dudas que surgían. Así, al estar acompañados en su proceso de producción textual (Aisenberg y Lerner, 2008: 42), dispusieron de un *feedback* necesario para avanzar con su escritura (Dysthe, 1996: 398).

A diferencia de ello, el trabajo práctico de la Asignatura 2 fue planteado para elaborarse fuera de clase, por lo que los alumnos debieron trabajar solos con los textos. Es probable que los estudiantes, por las situaciones de vida descritas, no hayan tenido tiempo para desarrollarlo en sus hogares o hayan encontrado dificultades que no pudieron zanjar por sí solos. Esto puede haber ocasionado la exigua cantidad de producciones entregadas y el uso exclusivo de la estrategia de reproducir información textual, en el caso de quienes sí las presentaron.

Conclusiones

Las diferencias identificadas entre los comportamientos de los alumnos en estas dos prácticas de escritura permiten esbozar ciertas ideas con respecto a las condiciones que las viabilizan y que, por ende, deben tenerse en cuenta al plantear actividades similares.

Los datos desplegados muestran que la escritura que mayor participación promovió y mejores resultados obtuvo fue aquella que consideró las particularidades socioculturales de los estudiantes. En la Asignatura 1, la actividad de *responder preguntas sobre un video* fue completada por todos los alumnos del curso. Esta fue precedida por una introducción oral de los temas, se realizó durante la clase y contó con el profesor como guía y orientación. Estas condiciones toman en cuenta que, para estos estudiantes con un historial de repitencias y abandonos escolares, resulta esencial que el docente medie su acercamiento a los textos y que también se encuentre disponible para consultas (Rosli y Carlino, 2012: 375). Asimismo, propuestas de tal tipo sopesan la importancia de plantear actividades a desarrollar en el horario escolar para alumnos que, fuera de este, deben ocuparse de tareas laborales y domésticas.

En contraposición, la actividad de *escribir un trabajo práctico* en la Asignatura 2 presentó condiciones que pusieron en jaque las posibilidades de los estudiantes de llevarla a cabo. El profesor propuso desarrollar dicho trabajo fuera de clase, prescindiendo de explicar con anterioridad los contenidos que debían abordar. Con ausencia de una introducción oral que contextualizase los temas, disponiendo de poco

tiempo en sus hogares y sin un docente que ayudase en su progreso, la mayoría de los estudiantes no presentó el trabajo práctico o se limitó a identificar y reproducir información de los textos.

Por lo expuesto, puede afirmarse que las posibilidades de promover la participación de los estudiantes y de fortalecer sus aprendizajes a través de la lectura y la escritura no dependen solo de la incorporación de estas herramientas en la clase sino también del modo en que se plantee el trabajo con ellas. Es fundamental considerar las características socioculturales de los estudiantes para planificar y proponer actividades que se ajusten a sus posibilidades pero que, *a posteriori* y con ayuda del docente, les permitan ir afrontando nuevos desafíos académicos.

En la presente ponencia, no pretendimos exaltar el uso didáctico de videos por sobre los textos ni tampoco juzgar “buenos” y “malos” docentes sino comprender, en un contexto particular, las distintas propuestas de escritura de profesores y aproximarnos a las consecuencias que produjeron en los procesos de aprendizaje de los alumnos (Rickenmann, 2006: 2). Resta profundizar, en ulteriores análisis, otros aspectos didácticos de estas actividades, a saber, el tipo de consignas promovidas, el modo escogido para introducir textos, etcétera.

Indagaciones como la presente, que analizan datos sobre estas actividades y las ponen en relación con las perspectivas de docentes y estudiantes, pueden contribuir a entender las condiciones de enseñanza y aprendizaje que se ofrecen para alumnos de estos sectores socioeconómicos desfavorecidos.

Futuras investigaciones que examinen estos aspectos al interior de las aulas y consideren los múltiples determinantes institucionales y contextuales que marcan a la tarea de enseñar (Edelstein, 2011: 104) podrán, en conjunto, brindar un panorama más amplio para comprender cómo favorecer que estos estudiantes permanezcan escolarizados, aprendan y egresen.

Bibliografía

- Aisenberg, B. (2005). La lectura en la enseñanza de la historia: las consignas del docente y el trabajo intelectual de los alumnos. *Lectura y Vida*, 26(3), 22-31.
- Aisenberg, B. y Lerner, D. (2008). Escribir para aprender Historia. *Lectura y Vida*, 29(3), 24-43.
- Aisenberg, B., Lerner, D., Bavaresco, P., Benchimol, K., Larramendy, A., y Olguín, A. (2009). Diferentes explicaciones para un hecho histórico. La enseñanza a través de la lectura. *Reseñas de Enseñanza de la Historia*, 7, 93-129.
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- (2008). Leer y escribir en la universidad, una nueva cultura. ¿Por qué es necesaria la alfabetización académica? En. Cádena, S. y Narváez, E. (Comp.) *Los desafíos de la lectura y la escritura en la educación superior: Caminos posibles*. (155-190). Cali: Editorial de la Universidad Autónoma de Occidente.
- Castedo, M. (1995). Construcción de lectores y escritores. *Lectura y Vida*, 16(3), 5-24.
- Castedo, M., Laxalt, I., y Usandizaga, M. R. (2010). La lectura y la escritura en la escuela. *Módulo de la Diplomatura de Posgrado en Bibliotecas Escolares, Cultura escrita y Sociedades en Red*. Madrid: Centro de Altos Estudios Universitarios de la OEI.
- Comisión Económica para América Latina (2002). Deserción escolar, un obstáculo para el logro de los Objetivos del Desarrollo del Milenio. *Panorama Social de América Latina 2001-2002*. (91-138). Santiago de Chile: Publicación de Naciones Unidas. Recuperado en http://www.eclac.org/publicaciones/xml/4/11254/Capitulo_III_2002.pdf
- Dabenigno, V., Larripa, S., Austral, R., Tissera, S., y GoldensteinJalif, Y. (2010). *Permanencia e involucramiento escolar de los estudiantes secundarios. Perspectivas y acciones en cuatro escuelas estatales de la Ciudad de Buenos Aires*. Buenos Aires: Dirección de Investigación y Estadística, Ministerio de Educación. Recuperado en <http://www.buenosaires.gob.ar/areas/educacion/dirinv/pdf/permanenciainvolucramientosecundarios2010.pdf>
- Denzin, N. K., y Lincoln, Y. S. (2000). *The sage handbook of qualitative research* (2nded.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Dysthe, O. (1996). The multivoiced classroom: interactions of writing and classroom discourse. *Written Communication*, 13(3), 385-425.
- Edelstein, G. (2011). *Formar y formarse en la enseñanza*. Buenos Aires: Paidós.

- Jacinto, C. y Terigi, F. (2007) *¿Qué hacer ante las desigualdades en la educación secundaria? Aportes de la experiencia latinoamericana*. Buenos Aires: Santillana.
- Langer, J. A., y Applebee, A. N. (1987) *How writing shapes thinking: a study of teaching and learning*. Urbana, Illinois: National Council of Teachers of English.
- Lerner, D. (2001). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Lerner, D., Aisenberg, B., y Espinoza, A. (2012). La lectura y la escritura en la enseñanza de Ciencias Naturales y de Ciencias Sociales. Una investigación en didácticas específicas. En Castorina, J. A. y Orce, V. (Coord.) *Anuario del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación 2010-2011*. (529-541). Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.
- Mendizábal, N. (2006). Los componentes del diseño flexible en la investigación cualitativa. En Vasilachis de Gialdino, I. (Coord.) *Estrategias de Investigación Cualitativa*. (65-105). Barcelona: Gedisa.
- Miras, M. (2000). La escritura reflexiva. Aprender a escribir y aprender acerca de lo que se escribe. *Infancia y Aprendizaje*, 89, 65-80.
- Rickenmann, R. (2006). Metodologías clínicas de investigación en didácticas y formación del profesorado: un estudio de los dispositivos de formación en alternancia. *Actas del Congreso Internacional de investigación, educación y formación docente*. Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia. Recuperado en <http://www.unige.ch/fapse/clidi/textos/Clinica-did%Edctica-RR.pdf>
- Rosli, N., y Carlino, P. (2012). Leer y escribir en materias de ciencias sociales: perspectivas de alumnos secundarios. *Memorias del IV Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología, XIX Jornadas de Investigación y VIII Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR*. (Tomo I, 371-375). Buenos Aires: Ediciones de la Facultad de Psicología de la UBA. Recuperado en <https://sites.google.com/site/giceolem2010/secundario>
- Street, B. (1993). Introduction: The New Literacy studies. En Street, B.(Ed.) *Crosscultural approaches to literacy*.(1-22).Cambridge: Cambridge University Press.

Natalia Rosli es licenciada y profesora de Enseñanza Media y Superior en Psicología (Universidad de Buenos Aires). Es becaria doctoral tipo II de CONICET con sede de trabajo en el Instituto de Lingüística (UBA) y doctoranda en Ciencias de la Educación (Universidad de La Plata) e integrante del GICEOLEM (<https://sites.google.com/site/giceolem2010>).

O ENSINO LÍNGUA PORTUGUESA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: RECONFIGURAR PARA O FORTALECIMENTO

Silvana Biondi

sobiondi@hotmail.com

Departamento de Ciências Humanas e Letras

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia

Jequié, Bahia - BRASIL

Resumo

Este texto apresenta parte da pesquisa instigada a compreender: Como ocorre o processo de ensino aprendizagem de Língua Portuguesa na Educação de Jovens e Adultos? A modalidade da Educação de Jovens e Adultos considerada como um direito, no Brasil, está marcada como um espaço de lutas e preconceitos resultando numa realidade que nos impõe assumir a vital importância da universalização da Educação Básica e das oportunidades de qualificação profissional para os que estão afastados do processo escolar. E para atuar nesse contexto, vemos a necessidade de o ensino de Língua Portuguesa ser oportunidade de compreender a língua como lugar de interação que possibilita a prática dos mais diversos tipos de atos, fazendo os alunos interagirem com o mundo que os rodeia. É incorporar uma proposta que convoca a noção de gêneros como um instrumento que melhor favorece ao ensino de leitura e de produção de textos escritos e orais, (re)configurando epistemologicamente o que é educar nas aulas de Língua Portuguesa na Educação de Jovens e Adultos.

Palavras chave: educação de jovens e adultos - prática pedagógica - ensino de língua portuguesa

Introdução

Este texto constitui-se num recorte da pesquisa que originou a dissertação de mestrado denominada: “Ensino de Língua Portuguesa no contexto da Educação de Jovens e Adultos: uma compreensão sobre a prática”, realizado na Universidade Federal da Bahia e tem como objetivo compreender as práticas pedagógicas dos professores da Educação de Jovens e Adultos e como elas contribuem para o desenvolvimento da competência comunicativa desses alunos.

A metodologia do trabalho se fundamenta na pesquisa qualitativa e tem os referenciais teóricos de Marcuschi (2008), Schneuwly (2010), Bakhtin (1986), Geraldi (1999) e Freire (1987). No momento da investigação, com base nos procedimentos técnicos, desenvolvemos um estudo de caso, buscamos oferecer um melhor detalhamento do processo analisado como uma forma particular de estudo, em que as técnicas de coleta de dados são as usadas em outros estudos, porém não são elas que o define e sim, os conhecimentos que dele advêm. Definição corroborada por Stake (2000: 234, citado em André, 2008) quando enfatiza que o que caracteriza o estudo de caso não é um método específico, mas um tipo de conhecimento: “estudo de caso não é uma escolha metodológica, mas uma escolha do objeto a ser estudado”. E o fundamental, segundo o autor, é o conhecimento derivado do caso, ou melhor, o que se aprende ao estudar o caso.

Neste texto explicitamos sobre a articulação teórico-metodológica que envolve o trabalho de Língua Portuguesa, dando a esse ensino o *status* de ser na Educação de Jovens e Adultos, EJA, uma oportunidade de fortalecimento das vozes desses alunos.

A pesquisa realizada possui também uma dimensão formativa na medida em que trará retorno aos professores e a todos aqueles que, como eu, estão preocupados em aprimorar a forma de o professor realizar na escola a exploração relevante e consistente dos fenômenos linguísticos com os quais convivemos diariamente quer seja na condição de professor de Língua Portuguesa, quer seja como usuário apenas.

Questões teóricas subjacentes

Tratar da educação de pessoas jovens e adultas em nossa sociedade é adentrar num espaço marcado pelo preconceito e pela luta ao direito da educação a todos. Representa um dos grandes desafios da educação, pois não se trata apenas de uma mera discussão sobre métodos ou princípios pedagógicos, mas de uma questão, também, fortemente marcada pela política. No Brasil, a efetivação desse Direito à Educação Básica a todos ainda não se concretizou.

Uma compreensão do que significa esse direito encontra-se em Bobbio (1992: 4), ao sustentar que “no plano histórico a afirmação dos direitos do homem deriva de uma radical inversão de perspectiva, característica da formação do Estado moderno, na representação da relação política, ou seja, na relação Estado/cidadão ou soberano/súditos...”. O mesmo autor vai mais longe e aponta:

...que os direitos do homem, por mais fundamentais que sejam, são direitos históricos, ou seja, nascidos em certas circunstâncias, caracterizadas por lutas em defesa de novas liberdades contra velhos poderes, e nascidos de modo gradual, não todos de uma vez e nem de uma vez por todas (Bobbio, 1992:5).

Os baixos níveis de escolarização da população juvenil e adulta e a problemática do analfabetismo no Brasil são constatados pelas pesquisas, estas demonstram que essa grande dívida social ainda não está equacionada. Como diz Mortatti (2004: 34), “no Brasil, muitas têm sido as dificuldades para que se efetive plenamente o direito do cidadão de aprender a ler e a escrever, como uma das formas de inclusão social, cultural e política e de construção da democracia”. Entretanto também são muitas as iniciativas governamentais na busca de saldar com urgência uma dívida histórica do Brasil com seus filhos, evidenciando a persistência tanto do complexo problema do analfabetismo quanto de tentativas de solução centradas na também histórica relação entre alfabetização, escola e educação.

É com essa realidade que a EJA entra no terceiro milênio, assumindo ainda responsabilidade de vital importância no processo de universalização da Educação Básica e das oportunidades de qualificação profissional para aqueles que estão afastados do processo escolar. Um trecho da Declaração de Hamburgo apresentado por Ireland reafirma a relevância da EJA para a sociedade do século XXI a fim de:

...fomentar o desenvolvimento ecologicamente sustentável, para promover a democracia, justiça, a igualdade entre mulheres e homens e o desenvolvimento científico, social e econômico, bem como para construir um mundo em que os conflitos violentos sejam substituídos pelo diálogo e por uma cultura de paz baseada na Justiça (Ireland, 2003:2).

Para tanto, é imprescindível um modelo educacional que crie situações pedagógicas satisfatórias para atender às necessidades de aprendizagem específicas de alunos jovens e adultos.

Ao tratarmos especificamente do ensino de Língua Portuguesa para jovens e adultos, vemos que isso significa compreender a língua como lugar de interação que os possibilitem à prática dos mais diversos tipos de atos, fazendo-os interagir com o mundo que os rodeia. É considerar que a linguagem é um trabalho social e histórico através do qual as pessoas se constituem, não é apenas uma estrutura, um sistema abstrato.

Dizer que o objetivo primeiro do ensino de Língua Portuguesa é o desenvolvimento da competência comunicativa não significa lançar mão de atividades artificiais de uso da linguagem. Para nós, a competência é a progressiva capacidade de realizar a adequação do ato verbal às situações de comunicação.

É importante acrescentar que não se trata apenas da competência definida como uma interação mental de fala e audição baseada ou formulada por regras gramaticais definidas por Chomsky (1978). Trata-se,

segundo Dell Hymes, de uma competência que, não subvertendo a ideia chomskyana, considera também a capacidade de adequar a linguagem a cada situação social vivida pelo falante (Hymes, 1984: 469, citado em Barbosa, 2007).

A razão que nos move, portanto, é entendermos que nos comunicamos por meio de textos e o trabalho de desenvolver a competência comunicativa dos alunos corresponde ao grau de desenvolvimento da capacidade de produção e compreensão de textos nas mais diferentes formas de interação comunicativa representadas nas situações discursivas de enunciação.

Assim, o usuário competente de uma língua é aquele capaz de se comunicar de forma apropriada ao contexto da própria comunicação. O que significa dizer que competência comunicativa não é somente saber empregar as regras gramaticais de uma língua com o objetivo de formar sentenças gramaticalmente corretas, mas também, de saber quando, onde e para que usar essas sentenças.

Ao se pensar um ensino de língua materna que tangencia a visão da língua como forma de atuação social, no exercício da cidadania, é necessário deixar de lado aquela ideia de que o bom aluno é aquele que consegue melhor decodificar um texto e escrever continuamente seguindo a norma culta, além, infelizmente, de querer que fale do mesmo modo.

Para se pensar em uma prática diferente daquelas estabelecidas tempos atrás, que já não atendem à demanda da atualidade, é preciso refletir que o aluno não pode ser pensado como alguém que precisa “ler” (decodificar) para se tornar cidadão. Baltar (2006: 22) faz uma citação de Foucambert (1994) bastante pertinente a esse contexto, quando coloca “...apenas alfabetizar a população, dar-lhe acesso ao código sem dar-lhe acesso ao mundo da escrita está longe de representar uma possibilidade de fazer de um indivíduo um cidadão”.

Por isso, nas aulas de língua materna, toda linguagem a ser veiculada deve dizer algo a alguém. Deve apresentar alguma finalidade na dimensão significativa, através de uma proposta de trabalho na qual a apreensão da normatização e dos mecanismos do código gráfico sejam apenas aspectos de um processo maior que tenha a linguagem no seu uso efetivo.

É o trabalho do professor em sala de aula que deve proporcionar essas condições de uso da linguagem, criando todo um contexto que, não só forneça informações específicas ao aluno, como também dê sentido e concretude ao que está sendo aprendido. Assim, tais condições devem propiciar efetivas possibilidades de aplicação e uso da linguagem nas situações vividas. E o professor ser, pois, desse modo, um agente mediador de uma aprendizagem, sistematicamente planejada, das próprias atividades de sala de aula.

Quando o aluno, nas aulas de língua materna, atua em atividades de linguagem nas quais ele sabe para quem fala e escreve, de qual lugar e tempo fala e por que fala e escreve, o significado da linguagem emerge desse uso contextualizado. Afinal, em todas as circunstâncias em que se fala ou se escreve, há um interlocutor e está bem claro que essa relação não é mecânica, desde quando a língua é o meio privilegiado de interação entre os homens. Geraldi citando Benvenistenos diz que:

Toda a enunciação é, explícita ou implicitamente, uma alocução – ela postula um alocutário. O monólogo não é mais do que uma situação comunicativa em que o locutor elege a si mesmo interlocutor; ‘é um diálogo interiorizado. (falado em linguagem interior) entre um locutor e um ouvinte (Beneviste citado em Geraldi, 1999:118).

Portanto, fica claro que não são as intermináveis listas ou os exercícios repetitivos e mecânicos, nem cópias sem finalidades que contemplarão a dimensão discursiva da linguagem. Não se aprende por exercícios, mas por práticas significativas. Também não se propõe que o texto seja pretexto, usado só para identificar ou retirar palavras de classes gramaticais solicitadas, menos ainda para reconhecimento de tempos verbais ou funções sintáticas. Agir desse modo seria reduzir o texto, empobrecê-lo na sua concepção original, em todas as suas estruturas e sentidos com os naturais desdobramentos.

Ainda podemos enfatizar que, uma ação pedagógica com essa configuração, desconsidera a língua como pátria, ignora sua identidade e sua perspectiva histórico-sócio-cultural e, principalmente, sua atualidade, já que, a cada momento, novos textos, novas leituras são construídas, levando a língua a cumprir uma dupla atuação de ser funcional, enquanto mecanismo de interação e estética, e que nos atende no deleite à nossa sensibilidade.

Trabalhar a linguagem como um todo, a partir da prática com a leitura e produção de textos, chega-se ao ponto almejado: o domínio das atividades com a língua falada e escrita. Essa estratégia faz com que os alunos possam compreender os textos produzidos por outrem, sejam falados sejam escritos, assim como

produzir textos significativos. Em suma, deve ser o texto a unidade básica do processo de ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa.

Um texto é a própria língua concretizada, viva, na sua plenitude e atualidade. Ele é a tradução de tudo que se construiu e acumulou de teorias e conceitos, que, exemplarmente, é operacionalizado por todo usuário de língua. Não importa se, de modo convencional ou não, todas as produções textuais são possibilidades de uso do nosso idioma.

Se é sobre o texto que se deve debruçar o processo de ensino-aprendizagem de língua materna, há conjuntamente um deslocamento do eixo desse processo: sair de um ensino normativo, que prioriza a análise da língua e a gramática, para um ensino procedimental, em que os usos da língua, oral ou escrita, são também valorizados. Trata-se, em sala de aula, de focar o texto em seu funcionamento e em seu contexto de produção/leitura, evidenciando as significações geradas mais do que as propriedades formais que dão suporte a funcionamentos cognitivos.

É a incorporação de uma proposta que convoca a noção de gêneros (discursivos ou textuais) como um instrumento que melhor favorece ao ensino de leitura e de produção de textos escritos e também orais. Isso leva a um ensino, a uma gama de atividades de linguagem, que desenvolve capacidades diversas e caminhos diversificados, atendendo cada um em suas particularidades.

O conceito de gênero, numa ampla acepção apresentada por Marcuschi, a partir dos estudos de Swales, é assim entendido: “Hoje, gênero é facilmente usado para referir uma categoria distintiva de discurso de qualquer tipo, falado ou escrito, com ou sem aspirações literárias” (Marcuschi, 2008:147). Mais especificamente, a concepção de gênero é colocada como uma “forma de ação social”, “artefato cultural”, parte integrante da estrutura comunicativa da nossa sociedade (140). Cada esfera corresponde ao desenvolvimento de “tipos relativamente estáveis de enunciados” ou gêneros textuais, pois a ação humana está ligada diretamente ao uso da língua. Tal ação emana de determinadas esferas da atividade humana e a utilização da língua reflete as condições e as finalidades de cada uma dessas esferas, segundo conceito atribuído como bakhtiniano e apresentado por Schneuwly (2010:116).

Assim, o gênero desempenha, em toda interação, o papel de interface entre os interlocutores. Apresenta-se como instrumento de comunicação, à medida que define, para o enunciativo, o que é dizível e a forma de dizê-lo e, para o destinatário, “o horizonte de expectativas” (Jaus, 1970 citado em Schneuwly, 2010: 116). O gênero permite a constituição e o reconhecimento da situação, assim como a produção e a compreensão do texto.

Nos dias atuais, já é reconhecida a necessidade e a validade de se trabalhar com diferentes gêneros no ensino/aprendizagem de português para o desenvolvimento da competência comunicativa. Porém, nem sempre essa estratégia de trabalho vem concretizando-se na prática. A sala de aula, especificamente nas aulas de Língua Portuguesa, apresenta-se como o espaço ideal para aplicação de uma proposta teórico-metodológica dessa natureza. Tal fato se deve por compreender esse espaço como apropriado para a aplicação de uma metodologia discursiva, geradora de alteridades.

No atual estado de reconfiguração da sociedade, esse é o modelo sugerido de educação, e, nele, a língua tem papel nuclear, já que ela age como “expressão das relações e lutas sociais, veiculando e sofrendo o efeito dessa luta, servindo ao mesmo tempo, de instrumento e de material” (Bakhtin, 1986:17).

O estudo da língua na EJA deve possibilitar que o sujeito dessa educação, até então excluído, possa fazer reflexões, construir leituras de mundo, favorecer descobertas pessoais e mobilizar ações coletivas de transformação que lhe permitam descobrir qual o lugar da palavra em toda sua subjetividade. É fundamental o aluno constituir-se e se reconhecer como sujeito no mundo, e não apenas como integrante de determinado grupo social. Logo, equivale dizer que esse aluno não deve se colocar como um herdeiro das condições em que vive, como se elas não pudessem ser modificadas. É preciso assumir-se como co-responsável pela construção das condições do mundo em que vive. Para tanto, é preciso aprender a dizer sua palavra. “Com a palavra o homem se faz. Ao dizer a sua palavra, assume conscientemente sua essencial condição humana.” (Freire, 1987:13).

Esse processo de orientação do ser humano no mundo não pode ser compreendido de um ângulo puramente subjetivista ou de um ângulo objetivista, mecanicista. Tal processo só pode ser compreendido na “unidade dialética entre subjetividade e objetividade”. Outrossim, quando pensamos em uma prática educativa que almeje formar alunos conscientes e críticos, para os quais a linguagem seja realmente um meio de compreender e transformar a realidade em que vivem, temos de pensar em uma prática que contemple o verdadeiro diálogo para que, muito além de

...levar-lhes uma mensagem 'salvadora', em forma de conteúdo a ser depositado, se possa fazê-los conhecer não só a objetividade em que estão, mas a consciência que tenham desta objetividade; os vários níveis de percepção de si mesmos e do mundo em que e com que estão. (Freire, 1987:86).

Torna-se urgente, por fim, inaugurar atitudes teóricas e práticas que possam situar-se para além da estreiteza que as paredes dos paradigmas ainda vigentes constroem. De posse desse conhecimento linguístico, podemos visar na mudança, visto que já sabemos todas as razões pelas quais é preciso (re) configurar epistemologicamente o que é educar nas aulas de Língua Portuguesa na Educação de Jovens e Adultos.

Considerações Finais

A visão interacionista da linguagem propicia um rompimento com aquilo que, durante muito tempo, vem sendo aplicado como ensino de Língua Portuguesa e traz para a sala de aula uma realidade linguística para ser vivenciada e experienciada, através das múltiplas linguagens. Essas se materializam nos diversos gêneros textuais produzidos e/ou utilizados no cotidiano desses alunos, desenvolvendo as competências de leitura, análise linguística e produção textual.

Desse modo, o ensino da linguagem e da língua escrita passará a ser vivenciado como um processo de interação enquanto prática discursiva. As situações de ensino transformam-se, dessa forma, em intercâmbios planejados, promotores de interação, passando a ter lugar de relevância um ensino baseado nos gêneros textuais, ou seja, tendo uma prática que efetivamente entenda o ensino de Língua Portuguesa como uma produção humana, na busca de significados que tenham uma importante funcionalidade social.

Além disso, essa é uma perspectiva de trabalho capaz de promover a sala de aula como um espaço que incita o diálogo entre os alunos e os conhecimentos que apreendem. Esse diálogo pode ocorrer também entre alunos e alunos, alunos e professor, promovendo reflexões e construções, dado que na própria produção da linguagem constitui-se o sujeito que é também por ela constituída. É uma prática que possibilita o desvelamento de realidades opressoras que aprisionam os homens na passividade e no acriticismo.

Ao agirem desse modo, o ensino de língua portuguesa para alunos de EJA deverá servir para encurtar a distância entre esses e a palavra, refazendo as experiências com os processos de aprendizagem da leitura e da escrita. É também a possibilidade de proporcionar um trabalho que os levem a incorporar uma nova visão da educação, agora com uma função social bem definida. Uma nova motivação para a continuidade da construção de novos conhecimentos, na compreensão do discurso do outro, na interpretação e convivência dos vários pontos de vista, assimilando, criticando e refletindo na diversidade.

Deve, efetivamente, ser um ensino que sirva para fortalecer a voz dos muitos jovens e adultos que voltam à escola para sair da faixa de exclusão. Com isso, serão rompidos os silêncios impostos pelos processos do próprio sistema social e escolar, ao elaborarem perguntas e produzirem respostas aos textos que escutam e leem, quer sejam orais quer sejam escritos.

Referências

- André, M. E. D. A. de. (2008). *Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional*. Série Pesquisa. vol. 13. Edição. Brasília: Liber Livro Editora.
- Bakhtin, M. (1986). *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. 12 ed. São Paulo: Hucitec.
- Baltar, M. (2004). *Competência Discursiva e Gêneros Textuais*. Caxias do Sul - RS: Educus Editora.
- Barbosa, S.M.A.D. (2007). *Perfis variados de uma competência linguístico-comunicativa em LE (Inglês) e seu impacto no ensino de línguas*. (Dissertação de Mestrado em Linguística Aplicada ao Ensino de Línguas). Universidade de Brasília. Recuperado de http://repositorio.bce.unb.br/bitstream/10482/2138/1/Dissert_Selma%20Barbosa%20.pdf.
- Biondi, S. O. (2012). *Ensino de Língua Portuguesa em contexto de Educação de Jovens e Adultos: uma compreensão sobre a prática*. (Dissertação Mestrado em Educação). Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, Salvador.
- Bobbio, N. (1992). *A era dos direitos*. (Carlos Nelson Coutinho, trad.). Rio de Janeiro: Campus.
- Chomsky, N. (1978). *Aspectos da teoria da sintaxe*. Tradução José António Meireles e Eduardo Paiva Raposo. 2. ed. Coimbra: Arménio Amado. Título original Aspects of the theory of syntax.

- Freire, P. (1987). *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Geraldi, J. W. (1999). A Leitura na sala de aula: as muitas facetas de um leitor. In: *O Texto Na sala de aula*. 2ª ed. São Paulo: Ática.
- Ireland, T.D. (2003). *Fundamentos Políticos da Educação de Jovens e Adultos*. Universidade de São Paulo. Faculdade de Educação. NEA – Núcleo de estudos de Educação de Jovens e Adultos e Formação Permanente de Professores (Ensino Presencial e Educação a Distância). João Pessoa.
- Marcuschi, L.A. (2008). *Produção Textual, Análise de Gêneros e Compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial.
- Mortatti, M. Do R. L. (2004). *Educação e Letramento*. (Coleção Paradidáticos. Série Educação). São Paulo: UNESP.
- Schneuwly, B. e Dolz, J. (2010). *Gêneros Oraís e Escritos Na Escola*. (Roxane Rojo e Glais Sales Cordeiro, trad. e org.). 2ed. Campinas – SP: Mercado de Letras.
-

Silvana Oliveira Biondi, brasileira, Professora Assistente do Departamento de Ciências Humanas e Letras da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, campus de Jequié. Especialista em Língua Falada e o Ensino de Português pela PUC-MG, Mestre em Educação pela Universidade Federal da Bahia, Doutoranda em Educação na Universidade Federal de Minas Gerais. Experiência na área de Linguagem com ênfase na modalidade da Educação de Jovens e Adultos. Professora concursada na rede pública de Educação Básica, com atuação também na rede privada.

Serie de Volúmenes digitales Cátedra UNESCO

Lectura y escritura: continuidades, rupturas y reconstrucciones

1/ Lectura y escritura en los niveles preescolar y primario.

2/ Lectura y escritura en el nivel medio.

3/ Lectura y escritura en el nivel superior.

4/ Lectura y escritura como prácticas sociales.

5/ Teorías del lenguaje y enseñanzas de la lectura y de la escritura: implicaciones.

6/ Tecnologías actuales, lectura y escritura.

7/ Lectura y escritura: segundas lenguas y lenguas extranjeras.

8/ Lectura y escritura del discurso literario.

9/ Políticas estatales, regionales y/o institucionales para la lectura y la escritura.

10/ Currículo, evaluación y formación en lectura y escritura.

11/ Lectura y escritura: algunas miradas desde América Latina

