

**Carolina Cuesta
María Margarita Papalardo
(Compiladoras)**

**Ingresos a las carreras de Geografía
y Letras de la Universidad Nacional
de La Plata. Investigaciones sobre
prácticas de lectura y escritura**

EDITORIAL DUNKEN

Buenos Aires

2015

Ingresos a las carreras de Geografía y Letras de la Universidad Nacional de La Plata. Investigaciones sobre prácticas de lectura y escritura.

Liza Battistuzzi ... [et.al.]

Compilado por Carolina Cuesta y María Margarita Papalardo.

1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Dunken, 2015.

200 p. 23x16 cm.

ISBN 978-987-02-8422-2

I. Educación Superior. 2. Estudios Culturales. I. Battistuzzi, Liza

II. Papalardo, María Margarita, comp. III. Cuesta, Carolina, comp.

CDD 378.007

El presente volumen ha sido financiado con recursos de los subsidios automáticos de la Universidad Nacional de La Plata para proyectos del Programa de Incentivos a Docentes - Investigadores. Proyecto H660 dirigido por Carolina Cuesta.

Diseño de tapa: D.C.V. María Silvina Court

Corrector de estilo: Prof. Crisitian Vacarini

Impreso por Editorial Dunkenw

Ayacucho 357 (C1025AAG) – Capital Federal

Tel/fax: 4954-7700 / 4954-7300

E-mail: info@dunken.com.ar

Página web: www.dunken.com.ar

Hecho el depósito que prevé la ley 11.723

Impreso en la Argentina

© 2015 Carolina Cuesta - María Margarita Papalardo (Comps.)

ISBN 978-987-02-8422-2

ÍNDICE

Introducción..... 7
Carolina Cuesta – María Margarita Papalardo

Capítulo 1: Los cursos de ingreso en las carreras de Geografía y Letras de la Universidad Nacional de La Plata

El pasaje escuela media–universidad en el caso de las carreras de Letras: hacia un replanteo del problema 13
Malena Botto – Carolina Cuesta

Leer y escribir en la universidad. Construcción de saberes en los talleres de articulación universitaria de los ingresos a las carreras de Geografía 2010 / 2011. Análisis interpretativo de cambios y continuidades 27
Liza Battistuzzi – Nora Marcela Car – Lucas Demarco – María Soledad Tarquini

Capítulo 2: Prácticas de lectura y escritura en la enseñanza universitaria de Geografía y Letras: articulaciones con la escuela media y las cátedras de primer año

Lecturas y escrituras en materias introductorias de las carreras de Geografía en la FAHCE–UNLP: tentativas acerca de su carácter formativo y evaluativo..... 45
Lucas Demarco – María Margarita Papalardo – María Soledad Tarquini

“Tokimoto akinollueve”: puesta en crisis, apropiación y circulación de saberes específicos en torno a la literatura a partir de consignas de ficción en ingresantes a las carreras de Letras 51
Liza Battistuzzi – María de los Ángeles Contreras

¿Observando la reproducción? Una mirada sobre la universidad como institución de enseñanza..... 67
Malena Botto

Capítulo 3: Aspectos discursivos de los textos y prácticas de lectura y de escritura en la articulación escuela media - cursos de ingreso - cátedras de primer año

Aspectos discursivos de los textos y prácticas de lectura en la formulación de actividades de trabajos prácticos de la cátedra	
Introducción a la Geografía.....	85
<i>Nora Marcela Car – Carolina Cuesta</i>	
Las prácticas de lectura y escritura en Geografía como objeto de enseñanza en la Educación Secundaria Básica.....	107
<i>María Soledad Tarquini</i>	
Un posible abordaje de las prácticas de lectura y escritura desde problemas de la enseñanza de la Lengua	119
<i>Carolina Cuesta</i>	

Capítulo 4: Voces de los estudiantes en la articulación escuela media - ingresos - cátedras de primer año: algunas aproximaciones a sus concepciones sobre la lectura y la escritura

Análisis interpretativo de las encuestas a estudiantes de primer año de la carrera de Geografía en torno a sus prácticas de lectura y escritura	145
<i>Carolina Cuesta – María Margarita Papalardo – Cecilia Karina Zilio</i>	
Aproximaciones a escritos ficcionales en clases de literatura.....	161
<i>Mariana Provenzano</i>	
La presencia del barrio en la escuela: lectura, escritura, literatura y cultura popular.....	171
<i>Mariano Dubin</i>	
Consideraciones finales	193
<i>Carolina Cuesta – María Margarita Papalardo</i>	
Autores	195

INTRODUCCIÓN

Carolina Cuesta – María Margarita Papalardo

El presente libro reúne una serie de artículos producto de nuestro trabajo en los cursos de ingreso al Profesorado y la Licenciatura en Geografía y en Letras de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata y en las cátedras introductorias en ambas carreras, realizados entre los años 2007 y 2014. Se trata de desarrollos inscriptos en los proyectos de I+D efectuados en el marco del Programa de Incentivos a la Investigación, Ministerio de Cultura y Educación de la Nación: “Prácticas de la enseñanza universitaria en los cursos de ingreso y en materias del primer año de las carreras de Geografía y Letras” (2009–2010); “Enseñanza universitaria en las carreras de Geografía y Letras: lectura, escritura y discurso pedagógico en los cursos de ingreso y materias introductorias” (2011–2012), ambos dirigidos por la Lic. María Margarita Papalardo, y “Protocolos de lectura y prácticas de lectura y escritura en la enseñanza universitaria de las carreras de Geografía y Letras” (2013–2014), dirigido por la Dra. Carolina Cuesta. Los tres proyectos se llevaron a cabo en el Centro de Investigaciones Geográficas / Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales (IDIHCS–CONICET), perteneciente a las mismas facultad y universidad, donde hemos consolidado un equipo de investigación con colegas de Geografía y Letras.

Convencidos de la necesidad de ensayar otras producciones de conocimientos que supusieran un avance en relación con las posiciones epistemológicas más generalizadas en el ámbito académico acerca de lo que serían las dificultades con las que se enfrentan los estudiantes ingresantes a la universidad, emprendimos en conjunto el desafío de construir marcos teóricos y herramientas de análisis que nos permitieran una mirada más cualitativa de las prácticas de lectura y escritura de los estudiantes; y del papel protagónico que tendrían para el logro de sus permanencias en y egresos de las carreras. En este sentido, los artículos aquí presentados son muestra de la mencionada opción epistemológica y metodológica consecuente con la política de inclusión educativa instituida por nuestra facultad. A la decisión de implementar cursos de ingreso no eliminatorios, sino concebidos como instancia de articulación

entre la educación secundaria y los estudios universitarios, sumamos el desafío del reconocimiento sobre lo poco que conocíamos acerca de las particularidades de los modos de leer y escribir de los estudiantes cuando nos distanciábamos de lo mucho que se decía, y se sigue diciendo, sobre todo aquello que no sabrían. De esta manera, comenzamos a poner en discusión los tópicos de los discursos con pretensiones de objetividad científica sobre la lectura y la escritura que se consolidaron especialmente luego de la implementación de la reforma educativa del año 1993 en la Argentina: mediciones de capacidades de los alumnos como modo de entender la enseñanza, clasificaciones de los alumnos según esos estándares, hipótesis o maduracionistas o patológicas de corte psicológico–cognitivista para explicar las “causas de los malos desempeños” como tesis de base.

En el caso del área de Lengua, pionera y directriz para el resto de las áreas disciplinares en los lineamientos sobre lectura y escritura, este ideario se consolidó en homologaciones entre el conocimiento y uso por parte de los alumnos de un grupo de categorías clasificatorias de algunos modelos de las teorías comunicacionales, en cruce con modelos de la lingüística del texto y sus tipologías textuales. Así es que tanto en la escuela media como en los distintos espacios destinados al trabajo con las lecturas y escrituras de los estudiantes ingresantes a los estudios superiores, las fundamentaciones pedagógico didácticas se justificaron en un horizonte utilitarista que se resemantizó en la idea de una formación de ciudadanos “competentes”. Es decir, que acreditaran las competencias necesarias para leer y escribir textos representativos de la complejidad discursiva de la era tecnológica y mediática, del mundo globalizado en general. No obstante, el trabajo en docencia y el estudio de otras perspectivas teóricas sobre la lectura y la escritura, específicamente las líneas que las abordan como prácticas sociales, históricas y culturales, nos abrieron la posibilidad de una serie de replanteos y de la realización de nuevas preguntas que no solamente polemizaban con la construcción axiomática de la lectura y la escritura como “competencias” generalizables a cualquier disciplina, sino que también nos permitieron producir conocimientos para visibilizar y comprender las tensiones vividas por los estudiantes. Tensiones que fuimos explicando y entendiendo como procesos de reinstitucionalización de sus prácticas de lectura y escritura en un nivel educativo que de antemano debía ser reconocido en sus diferencias con el secundario. De esta manera, nos replanteamos que, en suma, las disciplinas en el nivel de la educación superior y sus realizaciones lingüísticas son extremadamente coyunturales y contingentes a esa formación profesional. Y, en el caso de las ciencias sociales y humanas en general, suelen suponer una

confrontación abierta con creencias sociales sobre los objetos que estudian y allí anidan gran parte de las tensiones que las prácticas de lectura y escritura de los estudiantes revelan.

Por ello, y mediante distintas técnicas de recolección de datos, los artículos aquí presentados ofrecen interpretaciones cualitativas de esas tensiones, documentadas en registros de clases, análisis de consignas y escrituras y modos de resolución, encuestas y conversaciones, en los que las voces de los estudiantes se vuelven protagonistas y señalan constantemente su diversidad y complejidad. Así, los trabajos que componen el capítulo primero, “Los cursos de ingreso a las carreras de Geografía y Letras de la Universidad Nacional de La Plata”, recogen los debates sobre las distintas perspectivas acerca de la lectura y la escritura que guiaron la elaboración de las fundamentaciones epistemológicas y metodológicas de los proyectos de los mencionados cursos de ingreso a las carreras de Geografía y Letras desde el año 2005. En el capítulo segundo, “Prácticas de lectura y escritura en la enseñanza universitaria de Geografía y Letras: articulaciones con la escuela media y las cátedras de primer año”, se halla una serie de artículos dedicados al análisis de distintos casos documentados en clases de los cursos de ingreso y materias introductorias que revelan algunas de las continuidades de las prácticas de lectura y escritura instituidas en la escuela media y, con ello, las tensiones de sus realizaciones en la universidad. El capítulo tercero, “Aspectos discursivos de los textos y prácticas de lectura y escritura en la articulación escuela media – cursos de ingreso – cátedras de primer año”, reúne trabajos que desarrollan distintos niveles de construcción discursiva de y en las prácticas de lectura y escritura, como sus formulaciones en los diseños curriculares para la educación media que naturalizan conceptualizaciones que también encuentran consensos en la universidad; o los efectos de sentido que producen los estilos discursivos de los textos implicados en consignas que hacen a las maneras en que los estudiantes les otorgan significados. Por último, el capítulo cuarto “Voces de los estudiantes en la articulación escuela media – ingresos – cátedras de primer año: algunas aproximaciones a sus concepciones sobre la lectura y la escritura”, presenta artículos que abordan el análisis de las voces de los estudiantes, documentadas a través de sus respuestas a encuestas que apuntaron a indagar sus propias creencias respecto de los aspectos que asemejan o distinguen las prácticas de lectura y escritura en la escuela secundaria y en el ingreso a la universidad. También, se analizan casos de escritos de ficción elaborados por jóvenes de la escuela media en los que asumen una voz autoral que revela sus propios intereses

y gustos, por lo general poco observados y puestos en consideración en las investigaciones sobre lectura y escritura.

Asimismo, todos los artículos desandan los puntos de partida sobre la lectura y la escritura atados a las premisas de las supuestas “incompetencias” o “incapacidades” o “ausencia de saberes”, que tan sólo conducen a diagnósticos autorreferenciales pero que poco, o nada aportan a la creación de propuestas didácticas con poder de discernimiento sobre qué saberes específicos poseerían sentido y valor para el cometido de la inclusión de los estudiantes en las carreras universitarias y sus futuros efectos de permanencia y egreso. A contrapelo de estas posiciones deficitarias, los autores de los trabajos que componen el libro asumen el desafío de superar los límites de las anteriores convicciones, para recuperar en sus análisis todo aquello que los estudiantes sí saben y que la mayoría de las veces se interpreta como dificultad o falta de conocimientos. Ocurre que la idea basada en la existencia de *un* saber leer y escribir, base universal para el resto de las instituciones educativas, oculta otra existencia; esto es, las distintas políticas lingüísticas y de lectura y escritura en los diferentes niveles educativos y en las diversas disciplinas que los conforman. Todas ellas distinciones que la universidad debe reconocer, especialmente las propias, para sí volverlas objeto de sus enseñanzas.

CAPÍTULO 1
LOS CURSOS DE INGRESO EN LAS
CARRERAS DE GEOGRAFÍA Y LETRAS DE
LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA

EL PASAJE ESCUELA MEDIA–UNIVERSIDAD EN EL CASO DE LAS CARRERAS DE LETRAS: HACIA UN REPLANTEO DEL PROBLEMA¹

Malena Botto – Carolina Cuesta

El presente artículo se propone comunicar algunas hipótesis surgidas de nuestro trabajo en el curso de ingreso al Profesorado y Licenciatura en Letras de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata, realizado entre el año 2005 y el año 2014². De este modo, intentaremos ensayar otras producciones de conocimientos que supongan un avance en relación con las posiciones epistemológicas más generalizadas en el ámbito académico acerca de lo que serían las dificultades con las que se enfrentan los estudiantes ingresantes a la universidad. Más específicamente, respecto de sus prácticas de lectura y escritura y el papel protagónico que tendrían para el logro de sus permanencias y egresos de las carreras. Las preguntas de investigación que nos venimos formulando han sido posibilitadas por nuestra participación en proyectos de investigación acreditados en esta institución, e inscriptos en el Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales (IDIHCS–CONICET), donde hemos consolidado un equipo de investigación con colegas de Geografía y Letras. Así, hemos observado que el curso de ingreso a Letras no se reduce a la enseñanza de saberes literarios y lingüísticos propios del pasaje institucional, o a meros entrenamientos con la lectura y la escritura, sino que algo del orden de las disciplinas en el nivel de la educación superior y sus realizaciones lingüísticas tan extremadamente coyunturales y contingentes a una formación profesional se fue imponiendo como problema de indagación, sumado a que en el caso de las ciencias sociales y humanas en general, también suelen suponer una confrontación abierta con las creencias sociales sobre los objetos que estudian.

Por lo tanto, si para las universidades estos espacios realmente cumplen el rol de articulación, de pasaje institucional y no de selección encubierta, cabría preguntarse quiénes son aquellas personas que deciden entrar a las carreras de Letras, qué imaginan es convertirse en profesor o licenciado en Letras; es decir, qué significados creen que hallarán en esta nueva etapa de formación y le otorgan a estas carreras y, más precisamente, qué creen que encontrarán en ellas

en tanto conocimientos sobre la lengua y la literatura. A su vez, y en el marco de las anteriores indagaciones, es necesario preguntarse si existen relaciones entre los desempeños de los ingresantes a las mencionadas carreras, entre sus convicciones acerca de lo que es el conocimiento sobre la lengua y la literatura, las prácticas de lectura y escritura en la academia y los sentidos que les confiaron en sus anteriores trayectorias escolares, o en espacios no formales como talleres literarios, con el hecho de decidir avanzar o abandonar los estudios.

Estamos señalando que los porcentajes de “fracaso” en los cursos de ingreso a las universidades deberían revisarse, por lo menos en el caso de Letras, antes de esgrimir hipótesis, en algunos casos más propias del sentido común que del pensamiento académico, basadas siempre en las “dificultades” atribuidas a los estudiantes, para replantear que primero habría que estudiar cómo esta carrera supone una re-institucionalización de los alumnos y sus prácticas de lectura y escritura, de sus saberes escolares sobre la lengua y la literatura y también aquellos de circulación social más amplia, que los coloca en una decisión vital. Pues la carrera desmiente con la autoridad de las disciplinas que la componen muchos de esos saberes que los estudiantes ya poseen.

Estas hipótesis también nos vienen permitiendo participar en los últimos debates que se vienen desarrollando en el ámbito académico y en la opinión pública sobre los ingresos. Nos referimos a los debates acerca de las distintas y controvertidas posiciones frente al conocimiento que circulan por las escuelas y las instituciones encargadas de la formación superior. En particular, en cuanto a la articulación de estas instituciones, a la hora de señalar aquello que se presenta como una “urgencia” para todas las carreras como son las prácticas de lectura y escritura de los futuros estudiantes universitarios.

Estas posturas de la urgencia, que hoy actualizan al cognitivismo textualista y a la psicogénesis en los espacios de los cursos de ingreso a la educación superior destinados a la lectura y la escritura, insisten en que los ingresantes necesitan iniciarse específica y sistemáticamente en los modos y géneros de la comunicación académica para alcanzar logros satisfactorios en el ámbito universitario y que este aprendizaje debería, en verdad, haber comenzado en los estudios secundarios. Por lo tanto, desde el textualismo cognitivista se dirá que se deben propiciar actividades de taller en las que se recuperen conceptos “para entrenar habilidades de lectura y escritura universitarias”: cómo delimitar un texto, cómo reconocerlo, cómo jerarquizar su información, cómo explicar un concepto, cómo argumentar una hipótesis, cómo escribir un informe, cómo elaborar una monografía (Nogueira, 2006) o que son las prácticas de lectura y escritura (homologadas a textos) las que

se deben enseñar en el pasaje a los estudios superiores (Narvaja de Arnoux [comp.], 2009). Desde la psicogénesis se sostendrá que los alumnos ingresantes a las Universidades carecen de una “alfabetización académica” con lo cual se les imposibilita leer, escribir y, por ello, directamente “aprender” en sus trayectos por los estudios superiores. Esta especie de estadio que las personas que desean ingresar a la Universidad no han alcanzado debe ser repuesto con estrategias de contacto y exposición a los modos y géneros de la comunicación académica (Carlino, 2005).

En el intento de replantear qué cuestiones específicas sobre los conocimientos actualizados en prácticas de lectura y escritura se juegan en los espacios de los ingresos universitarios, nos apoyaremos en Jerome Bruner (1986) para seguir delimitando este problema que creemos, a diferencia de las posturas antes reseñadas, evidencia su carácter ideológico. Bruner, en el capítulo “El lenguaje de la educación” de su clásico pero poco aprovechado libro *Realidad mental y mundos posibles. Los actos de imaginación que dan sentido a la experiencia*, plantea que

en la médula de todo cambio social se suelen encontrar cambios fundamentales respecto de nuestras concepciones sobre el conocimiento, el pensamiento y el aprendizaje, cambios cuya realización [en nuestras instituciones, la aclaración es nuestra] se ve impedida y distorsionada por la manera que tenemos de hablar acerca del mundo y de pensar sobre él en ese hablar. Abrigo –dice Bruner– la esperanza de poder develar algunas cuestiones fastidiosas que tienen una importancia práctica e inmediata (Bruner, 1986: 127).

Una de esas cuestiones a las que refiere Bruner es reconocer “que las “realidades” de la sociedad y de la vida social son en sí casi siempre un producto del uso lingüístico” (1986:128). Sigue Bruner

si nos preguntamos ¿dónde reside el significado de los conceptos sociales: en el mundo, en la cabeza del que le da significado o en la negociación entre las personas?, nos sentimos impulsados a contestar que reside en esto último. El significado es aquello por lo que podemos ponernos de acuerdo, o por lo menos, aceptar como base para llegar a un acuerdo sobre el concepto en cuestión. Si estamos discutiendo sobre “realidades” sociales como la democracia o la igualdad o incluso el producto bruto nacional, la realidad no reside en la cosa, ni en la cabeza, sino en el acto de discutir y negociar sobre el significado de

esos conceptos. Las realidades sociales no son ladrillos con los que tropezamos o con los que nos raspamos al patearlos, sino los significados que conseguimos compartiendo los conocimientos humanos (Bruner, 1986:128).

Desde Bruner, pero también desde otros autores y desarrollos disciplinarios que comparten, para decirlo a grandes rasgos, una perspectiva socio-cultural e histórica en sus producciones de teorías sobre la realidad social, sobre la enseñanza en particular, se justifica por qué no pensamos el ingreso como una instancia de “reposición de los saberes básicos” que los alumnos deberían poseer para comenzar sus carreras, sino que pensamos el ingreso como espacio de formación específico. Así, este ingreso a las carreras de Letras de la UNLP, entendido como la zona de pasaje institucional entre la escuela y la universidad, atiende a las prácticas de lectura y escritura en un doble sentido. Por un lado, porque en el desarrollo de esas prácticas se conocen nuevos saberes sobre la lengua y sus usos como forma de generación y puesta en circulación de los conocimientos académicos. Y en un segundo sentido, porque leer y escribir son las prácticas que habilitan la apropiación del conocimiento. Volviendo a Bruner, antes de dictaminar “las competencias necesarias para el ingreso a la universidad” urge repensar la educación como el espacio del foro de la cultura en el que se negocian y renegocian constantemente los significados para explicar las acciones y sus formas reguladoras en la vida social, de la que las instituciones, como la universidad, forman parte con sus propios árbitros.

Pero legitimar en la actualidad este punto de partida epistemológico para intentar diseñar cambios en la formación de los jóvenes y adultos ingresantes a la universidad, cambios que les permitan de manera certera, “relevante”, conocer lo que tienen derecho a conocer, se topa con lo que Bruner señala como tradiciones pedagógicas cuyos postulados pueden ser muy coherentes con ellos mismos. No obstante, sigue diciendo Bruner

...lo que deseo plantear no se refiere a su verdad abstracta sino a su fuerza como ideas que conforman la práctica de la educación. Todas ellas indican que hay algo que debe arrancarse, reemplazarse, compensarse. La pedagogía resultante era (y es) cierta idea de la enseñanza como cirugía, supresión, sustitución, compensación de insuficiencias, o una combinación de todo esto (Bruner, 1986: 130).

Luego, Bruner afirma que las teorías del aprendizaje reforzaron la meritocracia como método de enseñanza. Aunque Bruner coloque en un pasado esas posiciones, reconoce luego que otras teorías que intentaron abordar este problema partiendo de la actividad individual en el acto de conocer no han logrado convertirse en teorías razonadas acerca de cómo debe interpretarse la negociación del significado lograda socialmente en cuanto axioma. Por ello, nos arriesgamos a señalar que toda propuesta para la enseñanza de cualquier disciplina que proponga un punto de fuga, una discontinuidad con el estado de cosas que nos ofrece Bruner, será sospechada por algunos sectores conservadores o cientificistas como poco “rigurosa y seria”.

Justamente, las palabras de Bruner nos permiten recordar que desde algunos desarrollos de perspectiva social y cultural en la didáctica de la lengua y la literatura, y que nosotras asumimos, se parte de la convicción de que no es posible modificar en sentido positivo cierto estado de las cosas en la enseñanza de la lengua y la literatura, si no se proponen rupturas, cambios, en los presupuestos que constituyen las tradiciones que hacen a las prácticas de enseñanza de este objeto en las instituciones educativas. Una de esas rupturas consiste en la afirmación de que aunque estemos trabajando en un curso de ingreso a carreras de Letras, en el ámbito específico de este curso de ingreso no se enseñarán categorías provenientes de distintos modelos lingüísticos a raíz de la creencia de que repercutirían en un mayor conocimiento sobre la lengua a la hora de leer y escribir. No estamos señalando aquí que la clasificación y la descripción de los objetos de estudio no sean importantes para la formación de un profesional en alguna disciplina, sino que continuar con su historia como prácticas hegemónicas para proponer la enseñanza sesga otras posibilidades epistemológicas y didácticas, en el sentido de acceso a los conocimientos disciplinares. De allí, que este curso de ingreso no parta de algún cuerpo de saberes teóricos codificados en una presentación a ser aprendida por los alumnos para luego ser aplicada a los textos, las oraciones, las palabras, a alguna unidad de la lengua que se considere legítima para representar a este objeto volátil, complejo, difícil de asir y circunscribir. Pues partimos de la convicción de que no existen modelos de textos académicos para ser aprendidos y luego aplicados a las situaciones propias de evaluación por las que transcurrirán los alumnos durante sus carreras. Sino que en realidad lo que asemeja a la diversidad de textos que circulan por la academia, desde un *paper* hasta un capítulo de un libro de algún investigador, desde una nota de opinión de algún intelectual reconocido publicada en la prensa gráfica hasta una ficha de cátedra realizada por un docente, es un uso de una *lengua prestigiosa*, en términos de Pierre Bourdieu (2001), propio de una disciplina.

Es decir que no existe un universal llamado “texto académico” o “discurso académico” sino una política lingüística de y en las instituciones y, en el caso de la universidad, de las profesiones en las que los alumnos se formarán. Por ello, el material de estudio para los estudiantes del curso de ingreso recurre a algunos postulados de base de Mijail Bajtín (1997) para proponer a la universidad como una “esfera de uso de la lengua” diferenciada de otras. Y en esta decisión teórica establecemos otro nivel de ruptura con aquellas tradiciones de enseñanza de la lengua que la entienden despojada de sus puestas en acto en la sociedad. En qué sentido hacemos esta afirmación: no se puede suponer que las personas, los alumnos, suspendan sus conocimientos sobre la lengua provenientes de su participación en la sociedad en nombre del aprendizaje de conocimientos nuevos que “subsanan” las deficiencias que los anteriores supondrían. Ya lo vimos con Bruner. Por el contrario, los alumnos son poseedores de conocimientos sobre la lengua y los usan a la hora de leer y escribir, es decir, en términos de Bajtín: “no son Adanes recién llegados a un mundo sin palabras” que, agregamos, estarán dispuestos a aprender sin ningún conflicto una lengua correcta de la que adolecerían.

Como han señalado ya hace tiempo varios pedagogos críticos (Giroux, H.; 1996), etnógrafos de la educación (Rockwell, E.; 1995), y sociolingüistas (Cook–Gumperz, J.; 1988, Bixio, B.; 2000), las personas se van apropiando de conocimientos lingüísticos a lo largo de sus vidas y en el tránsito por las instituciones educativas, como agencias socializadoras por excelencia. Sobre todo porque les proveen conocimientos reguladores de esos usos. Y no solamente van conociendo formas normativas de la lengua, como ocurre en la escuela, sino también los significados y valores que las sociedades les otorgan a esos conocimientos, como a otros. Tan sólo así se justifica la corrección de la ortografía, por ejemplo. Aunque pueda sonar extraño, el hecho de detentar errores de ortografía en un escrito que será puesto en circulación en alguna institución no significa que su autor sea un “analfabeto” y que, por lo tanto, no podrá aprender, como señala Jenny Cook Gumperz (1988), sino que el problema radica en que su escrito carecerá de legitimidad frente a los ojos de sus pares y profesores. Por lo tanto, será una persona cuyos conocimientos desplegados en ese escrito, supongamos en un examen, serán sospechados en cuanto a su rigor y seriedad.

Ahora bien, centrándonos en el problema específico de los usos de la lengua en la escuela media y la universidad para los que los ingresos deben trabajar en un sentido de pasaje y cambio entre estas dos instituciones, cuando se piensan las prácticas de lectura y escritura nos enfrentamos a dos esferas de uso distintas. Este hecho puede resultar paradójico pues por lo

general se piensa cada nivel de instrucción como antesala del siguiente, como preparatorio del que va a venir. Al poner en suspenso esta certeza asumiendo una mirada sobre el ingreso como espacio de pasaje entre ambos niveles de instrucción, que no va a “subsana” supuestos “déficits” de la escuela media sino que va a inaugurar un recorrido por otra institución que los alumnos desconocen, pues las instituciones se conocen habitándolas, podemos justificar a partir de las propias prácticas de lectura y escritura de los alumnos por qué les enseñamos que ciertos saberes que ya poseen sobre los usos de la lengua no son “incorrectos” sino que no serán valorados, no tendrán significado, atentarán contra la legitimidad de sus enunciaciones en esta nueva esfera de uso que es la universidad. Así ocurre con los fenómenos de hipercorrección en las escrituras de los estudiantes, por ejemplo. Desarrollaremos este caso.

La incorporación en la escuela de nuevas categorías para enseñar la sintaxis del texto, por ejemplo, en la justificación de un avance sobre una sintaxis que, para la escuela anterior a la reforma de los ‘90, sólo atendía a la unidad oración en tanto la descripción de las funciones sintácticas de los términos que la componen, generó nuevas normativas en esa esfera de uso escolar ahora centradas en la unidad texto. Así, todavía hoy, los alumnos aprenden que los textos deben ser “coherentes” y para ello deben estar bien “cohesionados”. De esta manera, no se estará frente a un texto “cohesionado y coherente” si se escribe (citamos a un alumno del Ingreso): Los cuentos Muebles El canario de Felisberto Hernández y El señor Porcel de Landrú se asemejan en sus formas de crear el humor. Utilizan un lenguaje simple y crean un entorno que se asemeja a la realidad.

Como ya sabemos, si interrogáramos este fragmento acerca de ¿qué o quiénes utilizan un lenguaje y crean un entorno que se asemeja a la realidad?, no sabríamos con certeza si son los cuentos o los autores. En consecuencia, la referencia es ambigua, imprecisa. Cuando le preguntamos a Diego, así se llama el alumno autor de este texto, nos respondió que se refería a los cuentos y que no “lo había vuelto a poner” porque no hay que repetir las mismas palabras cuando se escribe. ¿De dónde proviene este dogma que sigue generando ambigüedades en la referencia en el resto de su argumentación como ocurrió con muchos de sus compañeros? De la construcción de un conocimiento escolar que propone una nueva normativa lingüística reguladora de los usos de la lengua escrita en la escuela: la referencia debe recuperarse sin repetir los mismos términos. Diego nos estaba diciendo que sería un error de normativa haber escrito: “Los cuentos Muebles El canario de Felisberto Hernández y El señor Porcel de Landrú se asemejan en sus formas de crear

el humor. Los cuentos utilizan un lenguaje simple y crean un entorno que se asemeja a la realidad.”

Si bien es cierto que lo que se enseña en la escuela es que existen otras maneras para recuperar la referencia, y así asegurarla, como los pronombres o sinónimos para evitar esa repetición, es el recurso de la elipsis hecho conocimiento sobre las regulaciones de la lengua escrita lo que este alumno utiliza en su escrito recurrentemente. A la inversa de este caso, y otro modo de hipercorrección que hemos hallado de manera frecuente en los escritos de los alumnos es la saturación del uso de pronombres para la recuperación de la referencia. Citamos a otra alumna, Natalia: A su vez, los dos relatos se asemejan en que en sus comienzos las situaciones y hechos que cuentan son normales y tradicionales y estos hacen desembocar sus desarrollos en epílogos absurdos porque en estos los acontecimientos por los que atraviesan sus personajes son absurdos.

Al consultar a los alumnos sobre las decisiones tomadas en sus escritos se nos ha abierto un nuevo panorama que nos muestra los problemas de pertinencia epistemológica y didáctica de las conocidas posiciones sobre “las competencias a desarrollar en los alumnos”, muchas de ellas, explicadas por las nociones de cohesión y coherencia textuales. Por el contrario, nos estamos enfrentando a multiplicidad de variables, problemas de distinto orden sobre esos usos de la lengua escrita que no son “mentales” sino institucionales, y en este sentido, socioculturales e históricos. Si entendemos la lengua exclusivamente como “herramienta comunicativa” que debería ser aprendida por los alumnos en sus “manejos instrumentales” para lograr una supuesta adecuación, claridad en la “transmisión del mensaje” —naturalizaciones generalizadas en la universidad también, no sólo en la escuela— seguiremos abonando a una situación de construcción de fracaso.

Lo que ocurre además, y que discute los postulados de claridad y adecuación, también, es que esos problemas de la hipercorrección, selección léxica y demás en muchos casos no impiden leer e interpretar esos textos de los alumnos, sino que lo que provocan es la ratificación de una percepción negativa de la persona responsable de su autoría. Activan, en términos del conocido y clásico trabajo de Pierre Bourdieu y Monique Saint-Martin (1975), “las formas del juicio profesoral”, porque objetivan a los alumnos ante el hecho de establecer una causalidad entre sus manejos de la lengua, tanto oral como escrita, y sus “capacidades” para el aprendizaje de la disciplina.

Si entre las preguntas “clásicas” sobre los ingresos se encuentra la pregunta por los porcentajes de “fracaso”, aquí desarrollaremos muy brevemente algunas cuestiones vinculadas con los significados socioculturales que

intervienen cuando alumnos ingresantes a las carreras de Letras de la UNLP plantean o evidencian las tan mentadas “dificultades” en relación con la propuesta y las demandas del curso. Y que por lo tanto, habilitan otras miradas hacia ese “fracaso”.

Decíamos más arriba que antes de esgrimir hipótesis espontáneas basadas en la “dificultad”, hay que estudiar cómo las carreras de Letras suponen una re—institucionalización de los alumnos y sus prácticas de lectura y escritura, de sus saberes escolares sobre la lengua y la literatura y también de otros saberes de circulación social más amplia, y considerar que estos factores se conjugan en una decisión del orden de lo vital. Esto es que muchos alumnos eligen Letras porque gustan, le ponen valor a lo que ya saben de la lengua y la literatura, y no avizoran que la carrera dismantelará en muchos casos esos saberes y valores. Entonces, deviene como otro problema de indagación cómo las carreras suelen desmentir, con la autoridad de las disciplinas que la integran, muchos de los saberes que los estudiantes traen. Tomemos otros ejemplos³. Un ingresante, Pedro, escribe que el autor utiliza en su escritura ‘la burla’ para realizar críticas diferentes a la sociedad [...] Queda en el lector interpretar los varios mensajes que el escritor quiere dar.

Quien hubiese leído el texto literario al que este alumno se está refiriendo, podría reconocer allí significados que hacen que estas afirmaciones no se muestren inexactas en absoluto. Sin embargo, encontramos en esta cita algunas cuestiones si la analizamos desde el punto de vista de la normativa lingüística más conocida y que la mayoría de las veces se roba la mirada de los docentes como *el* problema a resolver, imposibilitando observar otros aspectos que nos permitirían un conocimiento más preciso y completo de lo que ocurre en casos como éste. La asignación de la referencia para “diferentes”, por ejemplo, como hemos explicado con el ejemplo de Diego.

Distinto es el caso que se presenta cuando leemos que “el autor utiliza ‘la burla’” en su texto. Aquí la observación académica proviene del ámbito específico de la teoría literaria, y consistiría en señalar que “burla” y “parodia” no son términos equivalentes, y que el segundo constituiría en este caso el término más apropiado. Pero esa observación no puede dejar de reconocer, al mismo tiempo, que la especificidad de los desarrollos teóricos en torno al concepto “parodia” se inscribe dentro de los límites del conocimiento especializado, un recorrido que el autor de este escrito, Pedro, todavía no ha iniciado y al que sin embargo alude de esta manera cuando coloca el término “burla” entre comillas. Establece así una distancia respecto de una expresión para la que aún no conoce un sustituto más preciso. Y que todavía no debería por qué conocer si recién está iniciando su recorrido por las carreras de Letras.

Si continuamos con este ejercicio de análisis, también, habría que señalar que muchas veces en la escuela, por ejemplo, los profesores en Letras utilizamos esa especie de analogía para explicar la parodia por su efecto: la burla. Y además, podríamos tener en cuenta que por fuera del ámbito especializado de la teoría, “burla” y “parodia” resultan acepciones equivalentes o estrechamente emparentadas.

Finalmente, existe también un consenso teórico que permite señalarle a este alumno que, desde un punto de vista académico, la cuestión fundamental no estriba en “los varios mensajes que el autor quiere dar”. En ese consenso intervienen significados culturales complejos y diversos –que no podríamos reproducir aquí– pero que atienden principalmente a toda una serie de mediaciones que determinan el lugar social de la literatura en tanto discurso ficcional, que representa diversos aspectos de la realidad pero no la refleja ni necesariamente la reproduce, por lo que, consecuentemente, tampoco puede encontrarse allí el “reflejo” de una subjetividad, ni su comunicación “transparente”. No obstante, nuevamente es imposible no reconocer que, fuera del ámbito de los estudios especializados, la estima que merece la literatura como discurso social descansa por lo general, y precisamente, en “el mensaje” que se le atribuye. Y que además, es común que este “mensaje” aparezca directamente asociado con la figura o la personalidad del autor. A su vez, quienes trabajamos en este curso de ingreso a las carreras de Letras tenemos la obligación de incorporar a este análisis la tradición de la enseñanza de la literatura escolar que aún pervive fundada en la tríada “autor–vida obra”. Es decir, que en muchas aulas de las escuelas argentinas es conocimiento literario legítimo que los sentidos hallados en los textos se homologuen a “lo vivido” por sus autores. A este horizonte contribuyen también, pero de otra manera, la Reforma educativa de los años ’90 y la nueva configuración curricular del área Lengua y Literatura, pues han propiciado que en el ámbito escolar suela privilegiarse un modelo comunicacional, en el que queda subsumido también el trabajo con los textos literarios (un texto literario es un mensaje que un emisor –el autor– transmite a un receptor que es el lector).

Volviendo a la “personalidad del autor”, otra alumna ingresante, Julieta, lee un cuento en el que el personaje es un escritor que se queja –para referirlo brevemente– del empobrecimiento de la clase media durante esos mismos años ’90 (el personaje comienza su discurso diciendo: “Soy más pobre que los pobres”). La alumna a la que nos referimos, en un escrito, dice:

...la clase media se observa desde el punto de vista de un escritor que se autodenomina ‘pobre’, hipócritamente [...] dice, además, que no

desea tener amigos pobres sino amigos con plata, porque comparte ideas con los segundos [...] está quejándose [...] siendo totalmente egoísta con los demás creyendo que nadie sufría como él, e inclusive da a entender en el cuento que los pobres como siempre fueron pobres no sufren como él porque están acostumbrados a este tipo de vida.

Lo que ha ocurrido aquí, y en varios otros escritos de ingresantes que desarrollaron esta consigna, es que –a pesar de haber trabajado largamente el texto en la clase– hay discursos sociales vigentes (algunos con menor fuerza hoy que en los '90, otros con la misma) que estos lectores insisten en atribuir directamente al texto, sin que les parezca relevante la parodia de la que el autor se sirve para tipificar y así distanciarse de una cantidad de significados sociales y culturales. Uno de esos sentidos tiene que ver directamente con una idea estereotipada del escritor como un personaje “bohémio”, “pobre”, “haragán”, “excéntrico” y “caprichoso”. Si esta alumna “no puede” leer la parodia, por allí debe explicarse no sólo su interpretación del texto, sino cuestiones vinculadas con el uso de la lengua: los problemas de selección léxica– que se presentan cuando ella dice que el personaje–escritor “se autodenomina ‘pobre’, hipócritamente” o cuando lo caracteriza como “egoísta” –pues justamente la distancia paródica que atraviesa la construcción del personaje y su discurso está desautorizando la posibilidad de usar esos calificativos para caracterizarlo–. Y por otro lado, constituyen un problema, porque no son términos esperados en la universidad para una explicación del estatuto literario del autor. Pero esto visto siempre desde una lectura que considere el elemento paródico como fundamental. En cambio, “hipócritamente” y “egoísta” son términos que se integran sin conflictos en la lectura de Julieta, y lo mismo ocurre cuando señala cómo el personaje escritor concibe a los pobres. Si a pesar de haberlo comentado exhaustivamente en clase, la parodia resulta “difícil de leer”, esa “dificultad” no debe atribuirse a las “carencias” de los alumnos, sino a una apropiación –del orden de lo ideológico– que supone la decisión de no distanciarse de ciertos discursos que en muchos ámbitos sociales se hallan naturalizados. Y esa decisión de no desnaturalizarlos no implica necesariamente “acordar” con esos discursos, sino lisa y llanamente, que son significados culturales vigentes, y que los estudiantes, como muchas otras personas, los comparten. Lo mismo suele ocurrir cuando se enfrentan con un texto literario que utiliza lo comúnmente llamado “vulgar” y lo grotesco para construir su ficción, en tanto desmiente una concepción de la literatura como el discurso de “las bellas letras”, otra idea de larga tradición y todavía muy significativa en muchos sectores sociales, no solamente en la escuela.

Para finalizar, queremos señalar que aún falta una cantidad de problemas a desenmascarar y desanudar en relación con las prácticas de lectura y escritura en la universidad si se los abordan desde el trabajo cotidiano con los estudiantes. Pues lo que está por detrás de esta hipótesis de apertura, más que de cierre, es una epistemología y metodología de las ciencias sociales y humanas que no cree en un conocimiento verdadero y único, sino que cree en una producción de conocimientos que se mueve en los terrenos de la validez siempre atenta a cambios. Porque, al igual que Bruner: “Abrigamos la esperanza de que quienes nos dedicamos a la enseñanza empecemos a develar algunas cuestiones fastidiosas de todas las instituciones educativas que tienen una importancia práctica e inmediata” (1986: 127).

Bibliografía

- AIRA, César (1996) “Pobreza”. *La muela del juicio*. Año 6, Nro. 6, pp. 2–3.
- BAJTÍN, Mijail (1997) *Estética de la creación verbal*, México, Siglo XXI.
- BIXIO, Beatriz (2000) “Grietas entre el hablar y el hacer”. En: HERRERA de BETT, Graciela (comp.) *Lengua y literatura. Temas de enseñanza e investigación*. Córdoba, Secretaría de Posgrado de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Córdoba, pp. 43–52.
- BOTTO, Malena y CUESTA, Carolina (2007) “El pasaje escuela media–universidad: hacia un replanteo del problema”. *Actas de las Segundas Jornadas de Pedagogía Universitaria. Enseñar y aprender en la universidad. Culturas y educación en la universidad: problemas y perspectivas*. San Martín, UNSAM Edita, Colección Institucional, formato CD–ROM.
- BOTTO, Malena y CUESTA, Carolina (2008) “En torno a algunas prácticas de escritura literaria de los alumnos en el pasaje del nivel medio a los estudios superiores”. En Fioriti, G. [comp.]. *Actas del I Congreso Internacional de Didácticas Específicas. Debates sobre las relaciones entre las Didácticas Específicas y la producción de materiales curriculares*. San Martín, UNSAM Edita, Colección Institucional, formato CD–ROM.
- BOTTO, Malena y CUESTA, Carolina (2009) “Saberes literarios en algunos modos de leer literatura: continuidades y tensiones entre la enseñanza literaria en la escuela media y en la universidad”. *Actas del VII Congreso Internacional Orbis Tertius de Teoría y Crítica Literaria*. La Plata, Orbis Tertius, Fahce – Univ. de La Plata, noviembre. Disponible en: http://www.orbistertius.unlp.edu.ar/congresos/viicitclot/actas-del-vii-congreso-internacional-orbis-tertius-1/index_html.

- BOURDIEU, Pierre y DE SAINT-MARTIN, Monique (1975) "Las categorías del juicio profesoral". *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, París, nº 3. Traducción de Carina Kaplan.
- BOURDIEU, Pierre (2001) *¿Qué significa hablar? Economía de los intercambios lingüísticos*. Madrid, Akal.
- BRUNER, Jerome (1986) *Realidad mental y mundos posibles*. Barcelona, Gedisa.
- CARLINO, Paula (2005) *Escribir, leer y aprender en la universidad*. Buenos Aires, FCE.
- COOK GUMPERZ, Jenny (1988) "Prólogo". *La construcción social de la alfabetización*. Barcelona, Paidós.
- CUESTA, Carolina (2006) *Discutir sentidos. La lectura literaria en la escuela*. Buenos Aires, Del Zorzal.
- GARCÍA REIG, Juan Carlos (2005) "Curados de espanto". En *Los días de miércoles y otros cuentos*. Buenos Aires, Ediciones de la Flor.
- GIROUX, Henry (1996) *Placeres inquietantes. Aprendiendo la cultura popular*. Barcelona, Paidós.
- NARVAJA DE ARNOUX, Elvira [comp] (2009) *Pasajes escuela media-enseñanza superior. Propuestas en torno a la lectura y la escritura*. Buenos Aires, Biblos.
- NOGUEIRA, Sylvia (2006) *Manual de lectura y escritura universitarias*. Buenos Aires, Biblos.
- ROCKWELL, Elsie (1995) *La escuela cotidiana*. México, Fondo de Cultura Económica.

Notas

¹ El presente artículo retoma algunos desarrollos de las ponencias presentadas por las autoras en el V Congreso Nacional de Didáctica de la Lengua y la Literatura, organizado por la Universidad Nacional de Salta y en las Segundas Jornadas de Pedagogía Universitaria. Enseñar y aprender en la universidad. Culturas y educación en la universidad: problemas y perspectivas, organizadas por la Universidad Nacional de San Martín. Ambos eventos académicos fueron realizados en el año 2007.

² Carolina Cuesta ha sido Coordinadora académica de los mencionados cursos durante los años 2005 y 2008, Malena Botto en esos mismos años

fue docente y Jefa de Trabajos Prácticos. Entre los años 2009 y 2014, Malena Botto fue Coordinadora académica.

³ Los ejemplos que se presentan provienen de trabajos efectuados con los cuentos “Curados de espanto” de Juan Carlos García Reig (2005) y “Pobreza” de César Aira (1996).

LEER Y ESCRIBIR EN LA UNIVERSIDAD. CONSTRUCCIÓN DE SABERES EN LOS TALLERES DE ARTICULACIÓN UNIVERSITARIA DE LOS INGRESOS A LAS CARRERAS DE GEOGRAFÍA 2010 / 2011. ANÁLISIS INTERPRETATIVO DE CAMBIOS Y CONTINUIDADES

Liza Battistuzzi – Nora Marcela Car – Lucas Demarco
María Soledad Tarquini

El propósito de este trabajo es compartir algunas reflexiones a partir de lo observado en las clases de los talleres de articulación universitaria en el ingreso a la carrera de Geografía¹. En particular, se analiza el trayecto comprendido por el Taller de articulación para ingresantes en las carreras de Geografía durante las cohortes 2010 y 2011.

El cuerpo de conocimientos desde donde partimos, y bajo una perspectiva cualitativa, ha sido tomado de los registros de clase y de las producciones escritas de los alumnos surgidas de las experiencias transitadas durante el desarrollo de los *Talleres de Articulación Universitaria 2010–2011 en Geografía* como instancia de transición hacia las materias de primer año. El propósito es trabajar cuestiones relacionadas con la comprensión y producción de textos explicativos y argumentativos de la Geografía académica.

El contexto creado en diferentes situaciones dadas en el aula nos ha provisto de información para reflexionar sobre la práctica docente, problematizarla, imaginar posibles alternativas de acción, discutir y elaborar nuevas propuestas de trabajo. El tránsito por el segundo año de trabajo sigue generando conocimiento empírico constantemente, ya que dos de los integrantes de este equipo son a su vez docentes del Taller de Articulación Universitaria para ingresantes a la carrera de Geografía².

El objetivo de la ponencia es realizar un análisis interpretativo de la construcción de saberes a través de la lectura y escritura de textos académicos en el taller de ingreso a las carreras de Geografía durante estos dos períodos. De acuerdo con ello, nos proponemos comentar y reflexionar acerca de los supuestos que nos hicieron realizar modificaciones en la propuesta pedagógica del taller, como también justificar las continuidades.

El Taller de Articulación 2010

Los documentos elaborados para ser utilizados en los talleres de articulación universitaria en el ingreso a las carreras de Geografía se presentan bajo el formato de cuadernillo a partir de una selección de textos de autor que ofician como corpus teórico conceptual y de actividades que, basadas en dicho cuerpo bibliográfico, propondrán leer, analizar, debatir, escribir y reescribir textos individuales y grupales.

El cuadernillo de actividades en cuestión mantiene un tono coloquial, cercano, de acompañamiento, que invita a los alumnos a abordar las primeras instancias de lectura, análisis y escritura en el marco de la universidad, pero desde sus conocimientos previos y experiencias tanto en el ámbito escolar como fuera de él.

Esta idea de cercanía para iniciar el trabajo se plasma no sólo en el léxico utilizado que *propone amablemente* sino también en la introducción de toda una serie de terminología nueva que es cuidadosamente definida y explicitada: *objeto de estudio, paratextos, experiencias discursivas, lo objetivo y lo subjetivo, la explicación y la argumentación, entre otras*.

A partir de aquí se comienza con la lectura del documento elaborado específicamente para el taller, el cual hace especial hincapié en cómo ese objeto de estudio va mutando permanentemente.

La instancia siguiente les ofrece a los ingresantes una serie de textos que abordan el *qué* de la ciencia; es decir, su campo de acción. El objetivo es trabajar con el objeto de estudio de la Geografía; para ello, se propone el análisis de fragmentos de diferentes fuentes con distintas conceptualizaciones acerca de esta ciencia social.

En esta ocasión se les pide a los estudiantes que intenten discernir cuáles de esos textos presentan el formato de definición y cuáles no, y, por otro lado, que determinen cuáles consideran que se acercan más a la definición del objeto de estudio de la Geografía. Dentro de esta actividad, asimismo, se lleva a cabo un trabajo detenido en el análisis de los paratextos, previamente definidos, que permitirán conjeturar acerca de los destinatarios, del marco teórico y de los propósitos de los autores.

Dentro de este apartado, también se invita a los alumnos a reflexionar sobre cuáles de esos textos están enmarcados bajo los principios de objetividad y cuáles están más atravesados por variables subjetivas.

Por otra parte, estas definiciones, procedentes de diferentes ámbitos, representan las distintas voces o miradas de la Geografía subyacentes en los

fragmentos de los geógrafos. La existencia de diferentes posicionamientos teóricos fue explicitada dentro del marco del Taller.

Esta instancia culmina con la recuperación de la definición de Geografía propuesta por los estudiantes al inicio de la cursada. Se pide volver sobre la misma y generar un trabajo de reescritura luego de haber transitado por los textos de autor analizados que abordan la cuestión del objeto de estudio geográfico. Se solicita decidir previamente qué tipo de texto se escribirá (más objetivo, más subjetivo) para luego producirlo siguiendo esos principios³.

La recuperación de estas escrituras a partir de las correcciones y su posterior reescritura es considerada particularmente valiosa ya que se manifiesta como una de las tensiones observadas en el tránsito de la escuela media hacia la Universidad.

Es oportuno destacar que las respuestas fueron puestas en común en el taller, y esto brindó a los docentes la oportunidad de reflexionar junto a sus alumnos acerca de que ninguno de ellos había escrito esa definición desde la nada, sino a partir de los diversos saberes que poseen sobre la Geografía, saberes que pueden provenir de distintos ámbitos de la vida cotidiana. Así, tanto los profesores como los estudiantes tuvieron la ocasión de conocer más aquello sobre lo que estaban escribiendo; es decir, sobre qué sentidos daban al concepto Geografía cada uno de los alumnos al momento de ingresar a la carrera (Batistuzzi, 2010).

Cada uno de esos textos escritos representa un producto cuyas huellas visibles nos hablan de un pasado cultural con trayectorias escolares y vivencias personales.

Aquellos “saberes” que los alumnos manifestaron en las primeras definiciones podrían ser recuperados, repensados como contenidos culturales. Reconocerlos implica indagar sobre cuáles son las múltiples tensiones que se gestan en el proceso de apropiación de nuevos saberes académicos y disciplinares. De acuerdo con Elsie Rockwell, el concepto de “apropiación” lleva implícitas las ideas de transformación y reformulación. Rockwell toma este concepto de Roger Chartier, quien plantea que la apropiación tiene que ver con los diversos modos de leer y escribir los textos, con la “pluralidad de usos”, con “la multiplicidad de interpretaciones”. Y en este sentido se vuelve un concepto que nos previene contra la “lectura unidimensional”, contra la apariencia de uniformidad de contenidos y formas en los textos (Rockwell, 2001). La idea de apropiación permite acercarnos a dos cuestiones. Primero, acentúa el rol activo de los sujetos involucrados en tomar para sí y hacer uso de la escritura. En segundo lugar, permite examinar los cambios que pueden

sufrir los bienes culturales –como la escritura– cuando son apropiados por los sujetos. En palabras de Chartier, “la apropiación siempre transforma, reformula y excede lo que recibe...” (Chartier, 1991). Estos cambios se marcan en los productos de las diversas prácticas culturales que involucran a la lengua escrita (Rockwell, 2000).

El itinerario de trabajo propuesto por el cuadernillo del taller se detiene ahora en torno al concepto de *región*. Este concepto es particularmente conflictivo en el ámbito académico geográfico, y ha sido elegido en el ingreso para comparar la visión de distintos autores, que encierran distintos presupuestos epistemológicos. Como ocurre en las Ciencias Sociales en general, se les explicita que es así cómo, a partir de intercambios teóricos, el conocimiento se va constituyendo y complejizando. En esta instancia del trabajo se introducen las nociones de *argumentación* y de *problema*; es esto lo que harán los autores seleccionados en relación con el concepto de región: *argumentar en torno a un concepto problemático*. Se hace especial énfasis en los tipos de producciones que habitualmente circulan en el ámbito académico: unos, fijan posición pero “disimulando” todo lo posible esta cuestión; otros, explicitan que están tomando posición pero ponen el énfasis en la exposición de las razones que les sirven de fundamento. Ambos pondrán especial cuidado en la elaboración y presentación de los argumentos que sustenten el punto de vista de quien escribe. Apelarán más al intelecto de sus lectores u oyentes y menos a su afectividad, y tendrán pretensiones de objetividad: tratarán de sostener, o al menos de sugerir, que ese punto de vista no es producto de la ocurrencia del investigador sino que, luego de un estudio metódico y esforzado, ésta es la conclusión que se presenta como la más válida en relación con el problema recortado.

Se seleccionan dos autores; Paul Vidal de la Blache y Pierre Dumolard⁴. En el primero de los casos se trata de “Las divisiones fundamentales del territorio francés” y en el segundo, de “Región y regionalización. Una aproximación sistémica”.

En el caso del texto de Vidal de la Blache, la propuesta de trabajo consiste primero en un reconocimiento atento de los paratextos; esto es, qué paratextos se presentan al recorrer el texto con la mirada, con qué fin aparecen, qué pueden aportar al estudio del cuerpo central del documento. Posteriormente, se propone una serie de preguntas orientadoras que buscan interpretar el corpus teórico / conceptual de la lectura; por otro lado, se selecciona una serie de citas de dicho trabajo para relacionar entre sí.

La propuesta avanza aún más. Basándose en la lectura de Vidal de la Blache, se les propone a los alumnos que elaboren un texto de veinte a treinta

líneas en el que planteen posición acerca del siguiente problema: *¿es conveniente proceder al estudio de la Geografía argentina dividiendo al territorio en distintas regiones?*

En general, las respuestas escritas de los alumnos demuestran la fuerte presencia de la Geografía escolar, y tratan de incorporar aquellos elementos de Vidal de la Blache que les resultan cercanos a sus experiencias.

La actividad se complejiza al avanzar sobre la lectura de Pierre Dumolard, ya que se abordará un estudio comparativo entre ambos autores, tanto desde el esqueleto estructural de los documentos como desde su contenido en sí mismo, teniendo en cuenta, por ejemplo, que un texto fue escrito hacia fines del siglo XIX y el otro hacia fines del siglo XX.

Esta actividad resultó muy compleja para los alumnos ingresantes. Si bien los presupuestos teóricos subyacentes en el texto fueron explicados durante el desarrollo de las clases, estos conceptos no tenían conexión con los saberes de la escuela o con sus referencias culturales.

La actividad del taller culmina con una encuesta final en la que, entre otras cosas, se les pide que manifiesten “las dificultades en relación a los textos de Geografía, a las actividades y a la modalidad de taller”. Las respuestas tienen coincidencia en cuanto a la “complejidad” de los textos o al grado de “aburrimiento” que a algunos les provocaron; también manifestaron que necesitaban leerlos varias veces, “por su vocabulario específico”.

Todas estas cuestiones nos llevaron a replantear el corpus bibliográfico del taller, como también los presupuestos metodológicos que direccionan nuestras prácticas docentes.

Taller de articulación 2011

En este año, a la luz de las experiencias anteriores, el equipo de trabajo decidió detenerse en cuestiones que resultaron más complejas y en experiencias en las que hubo menor tiempo para trabajar en el contexto de la clase. Así, se priorizaron la reescritura, la interpretación de las consignas, la lectura en clase con sus respectivas explicaciones y la lectura de nuevos textos. Con ello se pretendió orientar y guiar el trayecto de ingreso a la Universidad sin que se produzcan rupturas.

Como la lectura y la escritura son comprendidas como contenidos, se seleccionaron textos nuevos y en función de ello se modificaron las consignas, con la finalidad de que los alumnos se aproximen a la disciplina desde

un lenguaje contextualizado en el mundo académico. Con esto se pretende ir mas allá de la enseñanza de saberes disciplinares considerados específicos.

La experiencia del taller 2010 permitió dar cuenta de que los alumnos tenían dificultades con ciertos textos, no sólo por su complejidad sino también por la cantidad de bibliografía que se proponía. En la clase observábamos la participación de unos pocos y las actitudes hacían pensar que la mayoría no leía. Cuando se les preguntaba acerca de los textos obteníamos diferentes repuestas: “resulta complejo”, “comienzo a leerlo pero no logro terminarlo”, “lo leí pero no lo comprendí”. Además, muchos concurrían a clase con las consignas sin resolver.

Esta situación, también expresada en los resultados obtenidos en las encuestas finales comentadas anteriormente, fue problematizada por el equipo de investigación con la intención de conceptualizarla. Nos preguntamos: ¿qué expresan estas actitudes en el contexto de la clase?, ¿a qué responden? Una de las interpretaciones puede ser comprendida en términos de lo que Elsie Rockwell plantea como “resistencias” ante una propuesta de trabajo que se distancia de interpretaciones o prácticas propias de los alumnos. Por otro lado, Paula Carlino aportó a nuestro análisis reflexiones interesantes, ya que sostiene la necesidad de guiar más las lecturas que les damos a los estudiantes, dado que no poseen los conocimientos específicos para interactuar con los textos y carecen de las categorías de pensamiento propias de la disciplina: “Lectores y textos poseen “repertorios” – conjunto de valores, conocimientos y convenciones culturales que deben intersectarse para construir significado. Cuando los repertorios del texto y del lector no coinciden, el lector es incapaz de interactuar significativamente con el texto(...) “El sentimiento que suele acompañar a los alumnos cuando leen y no entienden(...)es el aburrimiento o incluso el sueño. Este sopor es con frecuencia una de las razones para que los lectores abandonemos la lectura(...)” “Los docentes que disponemos de “repertorios” bibliográficos construidos a lo largo de nuestra formación, somos quienes podemos aportar hojas de ruta y lentes que ayuden a enfocar lo que según nuestro conocimiento de la disciplina, es importante de los textos” (Carlino, 2005).

El lugar de la escritura en las clases del ingreso a las carreras de Geografía y los modos de intervención sobre ella

En el año 2011 consideramos importante otorgarles más espacio a las prácticas de escritura y reescritura durante las clases, ya que a lo largo de la

experiencia de años anteriores hemos notado que dichas prácticas implican no sólo la oportunidad de poner en juego, resignificar o generar saberes sobre la lengua y sus usos, sino también porque constituyen y determinan las condiciones de posibilidad de apropiación de los saberes, y regulan los modos de relación que los sujetos establecen con la cultura escrita y los diversos objetos del conocimiento. (Batistuzzi, 2010).

Por estos motivos, decidimos que, por un lado, era imprescindible propiciar momentos en los que los ingresantes pudieran distanciarse de sus propias prácticas para reflexionar sobre ellas y, por otro lado, era vital darles más lugar y trascendencia a las *devoluciones* del docente con respecto a los escritos de los estudiantes. Llamamos devoluciones a los momentos en los cuales el docente (ya sea de forma oral o a través de correcciones puestas por escrito) llama la atención de los estudiantes sobre diferentes aspectos de sus escritos; es decir que son instancias que posibilitan modos de intervención sobre prácticas concretas.

La propuesta de este año consistió en pedirles a los ingresantes que trabajaran con la consigna de elaboración de definiciones en torno a la Geografía, pero a diferencia del año anterior, decidimos habilitar el espacio de la clase para empezar a escribir las definiciones, de modo de poder orientarlos y de que cada uno se fuera a su casa con la resolución al menos empezada y sabiendo por dónde seguir. Resultó muy interesante escuchar el tipo de inquietudes que iban planteando los estudiantes, y que en general tenían que ver con cómo empezar a escribir sus textos y cómo hacer avanzar la escritura. Nuestras orientaciones estuvieron vinculadas a sugerir a los estudiantes que releyeran las definiciones presentes en el módulo y prestaran atención a cómo cada una de ellas mostraba: por un lado, una opción diferente respecto de cómo iniciar, y por otro lado, sobre qué aspectos de la Geografía tener en cuenta para armar una definición. A partir de este trabajo los alumnos que no se animaban pudieron comenzar a escribir. Les pedimos que terminaran el trabajo en sus casas y que trajeran esos escritos para entregarlos la clase siguiente. Efectivamente, así lo hicieron y, en comparación con el año anterior, más alumnos aportaron sus textos.

Nos llevamos esos escritos para evaluar prometimos dar una devolución la siguiente clase. Decidimos poner el foco en tratar de ser precisos para señalar dónde aparecían dificultades en el uso de la lengua y para identificar de qué tipo de dificultad se trataba. Llamamos a esta clase de corrección *orientaciones*, ya que usualmente toman la forma de breves comentarios o preguntas que invitan al alumno a reflexionar sobre su modo de escribir, y particularmente sobre si su modo de escribir se ajusta o no a la esfera de uso

de la lengua en la que se encuentran: la universidad en general, y las carreras de Geografía en particular.

Con el propósito de poder llevar a cabo el objetivo antes mencionado, de propiciar espacios compartidos en los cuales los estudiantes pudieran reflexionar sobre sus prácticas de escritura, se habilitó la siguiente metodología. Una vez que se le devolvió a cada uno su texto corregido con orientaciones respecto de qué y cómo se esperaba que resultara ese texto, se le propuso a cada alumno que reescribiera el texto original intentando resolver los pasajes problemáticos siguiendo las orientaciones.

Nuestro objetivo no fue trabajar las cuestiones que hacen a los usos de la lengua escrita “en abstracto” o como parte de una clase de normativa lingüística que funcionara al modo de una “receta mágica” para escribir, sino volverlas significativas en tanto pudieran verse y resolverse *in situ*, a partir de las escrituras producidas por los estudiantes. Por ello consideramos fundamental este “corregir enseñando”, de manera que la devolución resultara en una generación o resignificación de conocimientos vinculados con los usos de la lengua, y que pudiera propiciarse realmente una “reflexión metalingüística” que tuviera como objeto en primera instancia los propios enunciados.

Mencionaremos ahora algunas cuestiones que nos resultaron interesantes al analizar de manera conjunta los escritos de los alumnos y sus correspondientes reescrituras.

En primer lugar, notamos que los estudiantes en sus reescrituras logran superar las siguientes dificultades, algunas relacionadas con la reposición del sentido y otras vinculadas con la supresión de aquello que resulta redundante:

- Cuando se saltean alguna palabra y el docente con un comentario escrito les explicita de qué tipo de palabra se trata (por ejemplo, se les escribe “te falta una preposición” en el lugar de la frase donde habría que reponerla); en general, este tipo de error se comete por distracción, y cuando los alumnos releen el fragmento señalado por el docente en seguida se dan cuenta de qué es lo que falta y lo reponen.
- Cuando a través de una pregunta escrita el docente llama la atención sobre alguna parte del sentido del texto que falta reponer (por ejemplo, ante la afirmación “Diría que la Geografía se ocupa de tal y cual cosa” se subraya la expresión “de tal y cual cosa” y se le hace la siguiente observación “¿A qué te referís con esta expresión? Tenés que explicitarlo”); este tipo de error también se supera sin grandes problemas ya que la información que falta, en general, es información que los

estudiantes saben pero se la saltean (creen que la escribieron y no lo hicieron) o no la explicitan en un primer momento por considerarla innecesaria. Cuando releen la frase que se les resalta se dan cuenta de que tienen que ingresar esos datos para completar el sentido de lo que están diciendo.

- Cuando el docente les indica palabras o frases que son redundantes, las suprimen directamente (por ejemplo, ante el señalamiento del siguiente enunciado como redundante: “La Geografía podría ser definida como una ciencia que se dedica al estudio de los fenómenos de la superficie terrestre, y que se producen en la superficie terrestre”, en la reescritura suprimen la frase final, resolviendo así la redundancia: “A la Geografía se la podría definir como una ciencia que se dedica al estudio de los fenómenos de la superficie terrestre”, nótese también que el alumno ha agregado una preposición al comienzo de la oración, que el docente le había indicado que faltaba); otras veces no suprimen la frase entera sino que dejan una palabra que condensa de modo más preciso el sentido de las otras (por ejemplo, ante el señalamiento de la última parte de esta frase como redundante “el estudio de su cultura, el lenguaje, costumbres, tradiciones, vestimenta y distintos componentes que hacen a una sociedad, y en definitiva a un país, provincia, ciudad, pueblos”, el alumno decide conservar solamente la palabra “sociedad” y suprime las demás de esta forma: “abarcando también la cultura el lenguaje, costumbres, tradiciones, vestimenta que son distintos componentes que hacen a una sociedad”).

La segunda cuestión interesante que observamos en los escritos de los ingresantes es que, a veces, cuando reescriben agregan otros conceptos por su cuenta, sin que se lo haya pedido el profesor y que probablemente surgen a partir de la reflexión que se genera al volver a leer. Por ejemplo, un alumno que en su primera versión refiriéndose a la Geografía había escrito “que el lector entienda el significado o definición de esta ciencia”, en la segunda versión escribió “de esta ciencia social”; es decir que agregó el adjetivo “social”, lo que le da más precisión a la definición que está proponiendo.

En tercer lugar, hay estudiantes que, en lugar de corregir las palabras señaladas, deciden quitarlas en la segunda versión cuando ven que no afectan el sentido de la frase. Parece como si se tratara de decisiones más bien estilísticas. Por ejemplo, cuando a un alumno se le señaló la falta de concordancia en género y/o número en las siguientes frases: “todo aquello fenómeno terrestre” y “en las diversos regiones”, en la segunda versión reescribió “todo

fenómeno terrestre” y “en las regiones”, es decir que suprimió –en lugar de corregir– las dos palabras que tenían error de concordancia).

Por último, observamos que, en ciertas ocasiones, cuando se les pide que busquen una palabra más específica, en lugar de hacer eso:: a) o colocan un sinónimo. Por ejemplo, en la siguiente frase, “es una de las ciencias [la Geografía] que abarca la mayoría de las cosas, como el medio ambiente, la sociedad, etc.”, se le señaló al estudiante el verbo “abarca” y se le pidió una palabra más precisa, esperando que sugiriera “estudia” o “investiga”, pero en lugar de eso él reescribió “incluye”, es decir un sinónimo; b) o bien buscan una opción más precisa, pero la propuesta sigue sin tener la precisión necesaria. Por ejemplo, en la frase “ese texto define parte de lo que es la Geografía, contiene más definiciones correctas que los demás”, se le pidió al estudiante que aclarara a qué se refería con “los demás” ya que no lo había mencionado antes; el alumno, en lugar de explicitar que se refería a los demás fragmentos de definiciones trabajados en clase, en la segunda versión escribió “los demás párrafos”, con lo cual su frase siguió necesitando más precisión. Consideramos que ambos ejemplos podrían seguir siendo trabajados con los alumnos si se quisiera, y seguramente si se les explicara lo que sucede en sus segundas versiones podrían seguir mejorando sus frases, pero, como se ve, son procesos que llevan tiempo y una permanente reflexión sobre la propia escritura.

En conclusión, los ejemplos mencionados muestran que es posible trabajar sobre distintos usos de la lengua desde las propias producciones de los estudiantes, que a partir de las orientaciones de los docentes, releen y reescriben sus textos reflexionando sobre los diferentes usos de la lengua en la universidad, y este proceso se potencia cuando se vuelve objeto de conocimiento de la clase, cuando se lo pone a circular junto a los demás saberes de la clase y no como un saber subsidiario o “abstracto”.

La selección de los textos

Cada vez que se pensó en los textos se lo hizo intentando introducir categorías conceptuales de la Geografía académica con fuerte poder integrador, pero a su vez evocador de las Geografías escolarizadas como *región*, *espacio*, y *territorio*. Además, se consideró central comenzar con el debate sobre estos conceptos para diferenciarlos y comprender que se formularon a lo largo del proceso de construcción de la disciplina y que han presentado diferentes modos de ser definidos.

Los textos utilizados en años anteriores fueron sustituidos por sólo uno: un documento de Alejandro Benedetti, geógrafo argentino, en torno al estudio del *territorio*, extraído de una revista electrónica destinada a los docentes de escuelas medias. Este, denominado “Territorio; concepto clave de la Geografía Contemporánea”, permite, en primer lugar, reflexionar junto con los alumnos, y antes de su lectura, acerca de las diferencias entre dos conceptos clave de la ciencia como son el *espacio geográfico* y el *territorio*, muchas veces utilizados erróneamente como sinónimos. Pero antes de trabajar específicamente con dicho texto se presentó una introducción y se aclaró esta frecuente confusión utilizando como ejemplo los conceptos de Raquel Gurevich para definirlos.

El marco teórico y metodológico en el que queda encuadrado el documento de Benedetti no ha variado: se lo presenta como un texto de autor que polemiza desde la argumentación sobre un concepto medular para la Geografía, el *territorio*; una categoría conceptual muy difundida hoy en la escuela y también en los medios de comunicación, pero los supuestos teóricos e incluso ideológicos que encierra muy pocas veces explicitados. El autor hace un breve recorrido por estos escenarios, y llega al sentido que hoy se le da en el campo de la Geografía académica. Aquí se tensionan y se producen los quiebres entre el nuevo conocimiento y el anterior.

Por otro lado, el recorrido propuesto en las actividades es similar: observar y analizar las marcas paratextuales, reflexionar acerca de las ideas principales del cuerpo central, relacionar entre sí citas extraídas del texto e hipotetizar, en la producción de un texto escrito, acerca de la viabilidad de estudiar el espacio geográfico argentino apelando al concepto de territorio, explicitado por Benedetti.

Son particularmente interesantes algunas respuestas a esta última actividad:

Les proponemos ahora que elaboren un texto (de 20 líneas) en el que planteen una posición respecto del siguiente problema: ¿es conveniente proceder al estudio de la Geografía argentina apelando al concepto de territorio? Pueden utilizar diferentes estrategias: presentar brevemente distintas zonas de la Argentina a modo de ejemplo, etc. Recuerden que éste es simplemente un ejercicio de escritura: puede ser que la problemática que planteamos sea significativa para los geógrafos o, por el contrario, que el estado actual del conocimiento la juzgue irrelevante. Del mismo modo, puede ser que ustedes no se hayan enfrentado nunca a este problema y carezcan de lecturas o conocimientos previos que

les den una idea precisa acerca de “qué decir” al respecto. Pero, dado que en el transcurso de la carrera sí tendrán una base previa cada vez que tengan que escribir sobre determinada problemática, aquí lo que interesa simplemente es que ensayen una respuesta y se concentren en la forma que darán a sus argumentos para que la posición presentada resulte razonable y convincente.

Si bien no todos respondieron la consigna, las que se realizaron contaban con conexiones y transferencias hacia “lo nuevo”; reflejaron algún tipo de acercamiento con saberes más teóricos, “más complejos”. Por ejemplo, en algunos casos, conectaron lo que habían aprendido acerca del territorio en relación con la ocupación y apropiación de espacios públicos por algunos movimientos sociales ante sus demandas insatisfechas.

A continuación, se exponen algunos ejemplos:

El estudiante A respondió: “Uno de los grandes problemas que tiene la Argentina actualmente es la falta de viviendas, y mucha gente se ve obligada a tomar tierras sin consentimiento del propietario. Estos “okupas” se instalan en terrenos, por lo general en grupo a la espera de una respuesta del Estado.

Como podemos ver en esta problemática hay tres agentes implicados: El Estado, los “okupas” y el propietario del territorio. Una acción inicial que es la de los okupas que se instalan en el terreno, demarcan los límites, y se apropian con el fin de tener un lugar para vivir.

Luego tenemos una acción posterior, que es la acción del Estado al desocupar esas tierras, es decir trasladar esas personas ya darles terrenos que puedan tener a su nombre para que vivan allí y por último una porción de la superficie terrestre que es ocupada por estas personas...”

El estudiante B respondió “Territorio es un proceso que influye y es influido por otros procesos y es la sociedad con sus relaciones la que va construyendo uno o varios territorios. Es una porción de tierra sobre la cual un agente o varios, ejerce su influencia y control en un tiempo por lo tanto los territorios van modificándose en un tiempo determinado, por lo tanto, los territorios van modificándose continuamente.

Un ejemplo de esto es el caso de los pueblos originarios de Argentina, ya que el territorio que ellos habitaban en un principio es muy diferente al actual. La influencia que ejercían sobre la tierra era al solo efecto de supervivencia—

Hoy en día la incumbencia que dichos pueblos tienen sobre la tierra es menor, debido a que aparecieron otros agentes con mayor influencia y poder,

que controlan e influyen sobre el medio, con otra intencionalidad, produciendo modificaciones y creando un territorio diferente al de sus comienzos”.

Se desprende del análisis de estos fragmentos que el concepto de territorio aparece vinculado, por un lado, a una relación entre grupos sociales, y por otro a la territorialidad como estrategia de localización, a una porción de la superficie terrestre determinada. Vemos, de acuerdo con lo planteado en el texto, que los estudiantes comienzan a considerar al territorio no sólo como soporte material, sino también como un proceso atravesado por otros procesos.

Reflexiones finales

Sería interesante, entonces, puntualizar a esta altura algunas cuestiones significativas que se despliegan en esta propuesta de trabajo para los alumnos ingresantes al profesorado y a la licenciatura en Geografía:

- Los itinerarios sugeridos en las actividades están planteados a través de un léxico que si bien va introduciendo conceptos clave para las ciencias sociales, y, especialmente para la Geografía, es cordial y supone un cuidadoso acompañamiento a los alumnos en la incursión por la atmósfera académica que la universidad trae consigo.
- Se presenta una serie de artículos que abordan cuestiones significativas para la Geografía, como los conceptos de espacio geográfico, territorio, región, urbanización, ruralidad, etc., pero que no sólo son producidos por geógrafos sino también por otros científicos sociales. De esta manera, los alumnos pueden ver que hay determinadas problemáticas comunes a todas las ciencias sociales.
- Se hace foco, asimismo, en el uso de la lengua (cómo se dice lo que se dice) y en los recursos paratextuales que aportan elementos valiosos en el proceso de análisis de determinadas problemáticas.
- Se propone un trabajo de lectura atenta y de análisis de los documentos para ir desarrollando habilidades que serán centrales con el correr del proceso formativo: detectar ideas centrales, pensar posibles destinatarios, establecer marcos teóricos, llevar a cabo estudios comparativos entre la visión de distintos autores, etc.
- Se propone un trabajo en torno a la escritura y reescritura personal que crezca en claridad, precisión, complejidad y riqueza conceptual.

- Se consideran importante el acompañamiento, la orientación y la guía del docente que invitan a reflexionar sobre la bibliografía sugerida y sobre los textos escritos, y crean así un espacio favorable para la apropiación de un nuevo lenguaje.

Esta propuesta pretende lograr una experiencia de aprendizaje conjunta, entre docentes y estudiantes, y para ello propicia instancias amables pero sólidas de articulación entre la escuela secundaria y la universidad. Se trabaja para acompañar a los alumnos en el ingreso a una nueva realidad, a un mundo de saberes atravesados por la complejidad de lo teórico y de lo conceptual. En este marco, la mediación docente se torna clave; de ahí la importancia de una permanente interpelación de nuestra formación y de nuestras prácticas.

Bibliografía

- AA.VV. *Cuadernillo de actividades y lecturas*. Taller de Articulación Universitaria 2008. 2009. 2010 y 2011. Profesorado y Licenciatura en Geografía. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, UNLP.
- BATISTTUZZI, Liza (2010) "Apropiaciones de saberes y prácticas de escritura: otras hipótesis sobre la evaluación de trabajos escritos en ingresos universitarios". En II Congreso Internacional de Didácticas Específicas: "Poder, Disciplinamiento y Evaluación de saberes". UNSAM, Campus Migueletes, 30 de septiembre, 1º y 2 de octubre de 2010.
- BECKER, Howard (2011) *Manual de escritura para Científicos Sociales*. Buenos Aires, Siglo XXI.
- CAR, Nora Marcela; DEMARCO, Lucas y TARQUINI, María Soledad (2010) "Tensiones en la apropiación de saberes académicos en el trayecto del primer año de la Carrera de Geografía". En XII Jornadas de Investigación. Centro de Investigaciones Geográficas – Departamento de Geografía, FaHCE – UNLP, La Plata, 11 y 12 de noviembre de 2010.
- CARLINO, Paula (2005) *Escribir, leer y aprender en la Universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- DI CIONE, Vicente (1999) "Realidades, geografías y geógrafos. Tradición y renovación disciplinaria en los albores del tercer milenio". GeoBAireS. Cuaderno de Geografía. El Palomar.
- GÓMEZ MENDOZA, Josefina; MUÑOZ GIMÉNEZ, Julio y ORTEGA CANTERO, Nicolás (1988) *El Pensamiento geográfico: estudio interpretativo*

y *antología de textos: de Humboldt a las tendencias radicales*. Madrid, Alianza.

LERNER, Delia; STELLA, Paula y TORRES, Mirta (2011) *Formación docente en lectura y lecturas. Recursos didácticos*. Buenos Aires, Paidós.

ORTEGA VALCÁRCEL, José (2000) *Los horizontes de la Geografía. Teoría de la Geografía*. Barcelona, Ariel.

ROCKWELL, Elsie (2000) "La otra diversidad: historias múltiples de apropiación de la escritura". DiversCité Langues. Disponible en www.teluq.quebec.ca/diverscite

----- (2000) "En torno al texto. Tradiciones docentes y prácticas cotidianas". Centro de Investigación y Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional. México D.F.

----- (2005) "La lectura como práctica cultural: conceptos para el estudio de libros escolares". En *Revista Lulú Coquette. Revista de Didáctica de la Lengua y la Literatura*. Año 3. N° 3, Buenos Aires, El Hacedor.

Notas

¹ Desde el año 2007, el Departamento de Geografía, junto con el Departamento de Letras de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la UNLP, viene implementando en forma conjunta el Taller de Articulación Universitaria. El taller supone un tipo de trabajo conjunto entre estudiantes y docentes necesario en el ingreso universitario, en la medida en que los alumnos van adquiriendo modalidades y prácticas típicas del ámbito universitario. Asimismo, esta modalidad supone la inclusión de una concepción de saber vinculada con la construcción colectiva de conocimiento: planteo de temas y problemas, formulación de interrogantes, puesta en común de posicionamientos propios y ajenos. Además, la idea de no plantear un tipo de clase meramente "expositiva" por parte de los docentes supone una mayor participación de los alumnos. Si bien el taller no es obligatorio, los estudiantes que han participado de la experiencia en estos años señalan los siguientes aportes:

–facilita la inserción en el ámbito universitario, es un tiempo para conocer la Facultad y a los compañeros, para sentirse más seguro en la elección de la carrera, "te pone en camino";

–ofrece una visión más amplia y distinta sobre lo que es el estudio de la Geografía;:

–brinda conocimientos necesarios para facilitar el estudio de las materias y para incorporar nuevos métodos de estudios; por ejemplo, estar más atento

a la hora de leer un texto. (Documento del Departamento de Geografía destinado a los ingresantes. 2009).

²La Profesora Liza Batistuzzi dicta el Taller de Articulación como docente de Letras desde el año 2007 y la Profesora Nora Marcela Car, como docente de Geografía desde el año 2010.

³La consigna aludida en el Cuadernillo de Articulación Universitaria dice específicamente:

Partiendo de esas reflexiones, les pedimos ahora que vuelvan sobre el texto que escribieron para responder a la pregunta: “¿Cómo definirías la Geografía?” que trabajaron al comienzo del taller. Ustedes deberán ampliarlo y, si lo desean, podrán modificar lo ya escrito, hasta llegar a redactar un texto de aproximadamente 20 (veinte) líneas. No tiene por qué ser una definición en sentido estricto y, si optan por esto último, no pretendan en esas 20 (veinte) líneas “agotar” el concepto, volcar toda la información con la que cuenten a partir de lo conversado y lo leído. Lo importante, antes que eso, es que decidan si van a escribir un texto con pretensiones de objetividad y precisión o, por el contrario, si van a realizar un escrito más vinculado con la opinión, con los pareceres, incluso con las experiencias personales, y que produzcan un texto cuyo estilo se acerque todo lo posible al propósito que se han planteado.

⁴En ambos casos se trata de textos extraídos de la Antología de Textos de Gómez Mendoza, Muñoz Giménez y Ortega Cantero que figura en la bibliografía.

CAPÍTULO 2
PRÁCTICAS DE LECTURA Y ESCRITURA
EN LA ENSEÑANZA UNIVERSITARIA DE
GEOGRAFÍA Y LETRAS: ARTICULACIONES
CON LA ESCUELA MEDIA Y LAS CÁTEDRAS
DE PRIMER AÑO

LECTURAS Y ESCRITURAS EN MATERIAS INTRODUCTORIAS DE LAS CARRERAS DE GEOGRAFÍA EN LA FAHCE–UNLP: TENTATIVAS ACERCA DE SU CARÁCTER FORMATIVO Y EVALUATIVO

Lucas Demarco – María Margarita Papalardo – María Soledad Tarquini

El propósito de este trabajo es presentar los resultados del análisis de las observaciones de clases sobre algunos aspectos centrales de las prácticas de la enseñanza universitaria de Geografía, en materias introductorias de primer año. Las observaciones se centraron en los conflictos que se producen con los modos en que los docentes y los/as estudiantes se relacionan con el conocimiento disciplinar en prácticas de la enseñanza universitaria atravesadas por prácticas de lectura y escritura que operan en tanto parámetros formativos, y por ende evaluativos, de los alumnos en tanto futuros miembros de esta comunidad académica.

La enseñanza universitaria, en tanto “continuidad de” y “ruptura con” la escolarización secundaria se presenta como instancia de formación que devela tensiones, en el sentido de conflictos a resolver hacia el interior de las prácticas de dicha enseñanza. Por ello, la focalización del estudio de esas tensiones en los primeros tramos de la educación universitaria, específicamente para este trabajo de Geografía, deviene en una línea de investigación incipiente pero que estaría señalando las estrechas relaciones o implicancias entre concepciones arraigadas sobre la lectura y la escritura y la enseñanza de la Geografía en la educación superior.

Introducción

En los últimos años se vienen realizando eventos académicos en las universidades nacionales con el propósito de debatir e intercambiar experiencias, investigaciones, estudios en relación con la lectura y la escritura como prácticas académicas universitarias. Es posible señalar dos grandes tendencias en el modo de concebir el problema, que dirigen las prácticas desarrolladas en cada caso: la primera considera que *el eje del problema*

son las dificultades que los alumnos presentan para la comprensión y la producción escrita. Según esta tendencia, la lectura y la escritura son tomadas como habilidades o conocimientos con que los estudiantes deberían contar al comenzar su carrera universitaria. La segunda concibe que *el eje del problema es la preocupación por la formación del estudiante como miembro de la comunidad disciplinar.* En este caso, la comprensión y la producción de textos se entienden como intrínsecamente vinculadas a la construcción de conocimientos específicos, se las asume como parte de un proceso de enseñanza que articula los modos de leer e interpretar los textos y las formas escritas de circulación del conocimiento, propias de la comunidad disciplinar.

Nuestra investigación¹ se encuadra dentro de la segunda tendencia mencionada, porque las prácticas de lectura y escritura que se desarrollan en la universidad son específicas, por lo tanto, también los problemas que presentan. En este caso, la enseñanza universitaria, en tanto “continuidad de” y “ruptura con” la escolarización secundaria (Bombini y Cuesta, 2006) deviene como instancia de formación que devela tensiones, en el sentido de conflictos a resolver hacia el interior de las prácticas de la enseñanza universitaria de la Geografía.

Análisis de las observaciones

El objetivo principal de las observaciones es indagar los conflictos que se develan entre los modos en que los docentes y los alumnos se relacionan con el conocimiento disciplinar en prácticas de la enseñanza universitaria, a su vez, atravesadas por prácticas de lectura y escritura que suelen devenir en parámetros formativos y evaluativos de los conocimientos disciplinares propiamente dichos que los alumnos poseerían o no respecto de la Geografía. Decimos “parámetros formativos y evaluativos” en el sentido de que una mirada cualitativa sobre las materias introductorias de las carreras de Geografía de la FAHCE–UNLP (Profesorado y Licenciatura), en términos de la investigación, ha comenzado a mostrar una serie de recurrencias que permiten elaborar unas primeras hipótesis basadas en los vínculos estrechos entre “protocolos de lectura” (Rockwell, 2005) ligados a las convicciones de los docentes respecto de cómo los alumnos deberían dar cuenta de sus “apropiaciones” (Rockwell, 2005) de saberes geográficos validados en la universidad. Así, estos protocolos de lectura hacen en las clases observadas, y que hemos empezado a analizar, de realizaciones de un “discurso pedagógico” (Bernstein, 1993) que forma y evalúa –regula–, aunque no se trate de clases

expresamente destinadas para esta última tarea, cómo se pretende y espera que los alumnos lean y escriban los saberes disciplinares en la universidad.

Del análisis de los registros de las observaciones de las clases de las materias introductorias de Geografía realizadas este año se exponen las siguientes consideraciones tentativas:

En cuanto a la enseñanza de modos de leer y escribir los contenidos disciplinares: El contenido disciplinar se encuentra presente a través de los textos académicos y en las explicaciones realizadas por los docentes que “orientan” (Bernstein, 1993; Rockwell, 2005) la comprensión e interpretación de los textos. A modo de ejemplo podemos mencionar la enseñanza de la evolución del pensamiento geográfico. Para su desarrollo se seleccionaron tres textos de distintos especialistas, con el propósito de abordar el carácter plural de las cuestiones teóricas. En los trabajos prácticos se pide la “comparación”, “confrontación” del “pensamiento geográfico”. En estas escrituras suele haber un pedido implícito de argumentación y descripción porque lo que interesa es ubicar los textos en un tiempo y espacio determinado, distinguir diferentes líneas teóricas, confrontar las posturas, identificar las fuentes a consultar, etc.

Cabe destacar la distancia entre los supuestos enunciados en las consignas y los que operan en las prácticas áulicas: las clases de carácter expositivo aportan conocimientos para contextualizar a los autores y sus obras y presentan lo que es fundamental del planteo realizado en el texto, sin explicitar los criterios de dicha elección. De esta manera, orientan la interpretación de los textos y sesgan la participación crítica y reflexiva de los estudiantes de otras posibles interpretaciones, de otras ideas para ser discutidas acerca de la producción de conocimiento científico–académico. En este caso, se orienta la enseñanza de “la evolución del pensamiento geográfico” como un proceso único, lineal y cronológico, en el que se describe cada etapa con algunos hechos del contexto mundial, se mencionan los geógrafos destacados, la división Geografía Física – Geografía Humana, pero no se hace hincapié en los criterios de periodización de cada autor, en los debates de cada etapa: la definición de Geografía, el Espacio como objeto de estudio, las discusiones teórico–metodológicas de la Geografía como Ciencia, la coexistencia de enfoques en la actualidad. Así, este modo de orientar los saberes disciplinares también es un modo de orientar cómo deben ser leídos y escritos en cuanto “protocolo de lectura” que en tanto tal no se verbaliza, no se explicita, pero se erige como parámetro formativo y evaluativo: “la evolución del pensamiento geográfico” es un proceso único, lineal y cronológico exento de discusiones teóricas y metodológicas. Y así *debe* ser leída y escrita.

Algunos estudios hacen referencia a la “lectura obediente” o, en términos de Michel de Certeau (2000), “lectura literal” como la forma de leer legítima que no pone –y no debe poner– en duda la veracidad del escrito, que no formula juicios críticos sobre los textos y que orientan la lectura de los textos disciplinares sin que los profesores sean conscientes de ello. Justamente, no se trata en esta investigación de sancionar a los docentes, sino de develar creencias, continuidades respecto de concepciones modernas de la lectura (Rockwell, 2005) que, signadas por el “presentismo y el ahistoricismo” de las producciones pedagógico–didácticas hegemónicas, no brindan a los profesores posibilidades de revisar y ampliar sus conceptualizaciones sobre los problemas de las prácticas de enseñanza (Viñao, 2002).

En cuanto a las dificultades que manifiestan los alumnos en relación con lo que se les pide y deben hacer: En los Trabajos Prácticos se pide “analizar”, “comparar”, “confrontar”, pero no se explicita qué producto escrito se espera y no se lo enseña desde su retórica, pues se regula a modo de “pedagogía invisible” (Bernstein) desde un supuesto de que “el alumno lo tiene que saber” y, allí, suelen aparecer los argumentos de “lo debieron aprender en la escuela”, “si no lo saben la escuela falla, etc.”, como principio explicativo irrefutable de esas dificultades. No obstante, desde una perspectiva cualitativa, cuando se indaga el sentido y el valor de los dichos por parte de los/as estudiantes, referidos a que “no saben qué se les está pidiendo”, se está develando como problema que el pasaje escuela media – universidad no es un espacio que muestra que “todo” lo aprendido en el secundario “debería servir” para la universidad. Se trata de una tensión que amerita otro tipo de hipótesis más vinculadas con el reconocimiento de que los discursos pedagógicos y los protocolos de lectura que regulan la enseñanza de la Geografía en la escuela secundaria, sus prácticas de lectura y escritura, no necesariamente son consecuentes con los de la universitaria. Y que ésta podría repensarse en estos términos al expresar en su formación y parámetros evaluativos la especificidad de esas prácticas en cada formación disciplinaria universitaria.

También los alumnos vivencian la escritura y la lectura como un proceso muy costoso, “creen que no saben escribir”, “que no pueden”. En este contexto, los/as estudiantes realizan los trabajos dando respuestas literales del texto, ofrecen dos soluciones posibles, etc. Se trataría de modos de resolución de una confrontación entre lo aprendido y vivido en la cultura escolar (Viñao, 2002) secundaria y la nueva por protagonizar: la universitaria.

Rockwell plantea que “mediante la exposición e interrogación, los docentes seleccionan, complementan y reordenan los contenidos del texto que dieron a leer. Estas mediaciones del discurso docente no sólo proporcionan

una representación alternativa de los contenidos, señalan, a la vez, diversas formas de relacionarse con la lengua escrita o de entender el acto de leer, al privilegiar determinadas maneras de interpretar y de atender selectivamente el texto” (Rockwell; 1995: 199). Las posibles interpretaciones de un texto se construyen en la interacción docente–alumnos.

En términos didácticos, traer al análisis cualitativo estas situaciones del cotidiano de las aulas universitarias repercute de manera positiva a la hora de posicionarse como docente frente a escrituras o intervenciones orales cuyas interpretaciones solemos orientar hacia problemas de comprensión o escritura en el sentido negativo–deficitario; implica capitalizar esos “significados puestos en riesgo” (Sahlins, 1977) para reorientar los saberes a enseñar.

Creemos que las hipótesis tentativas que ofrecemos en este trabajo ya hablan de cómo se imbrican en las prácticas de enseñanza de la Geografía universitaria las variables lectura y escritura en tanto parámetros formativos y evaluativos de los sujetos que desean ingresar y pertenecer a futuro a una comunidad disciplinaria. Pareciera que se trata, justamente, de un tejido que ocultaría la potencia naturalizadora de los discursos deficitarios sobre los “problemas de lectura y escritura”, que presentarían los alumnos egresados de la escuela media, la necesidad de replantear el problema incluyendo a la misma universidad, sus prácticas de enseñanza y sus propias convicciones respecto de la lectura y la escritura que se pretende en los sujetos profesionales que forma.

Bibliografía

- BERNSTEIN, Basil (1993) *La estructura del discurso pedagógico*. Madrid, Morata.
- BOMBINI, Gustavo y CUESTA, Carolina (2006) “Lengua y Literatura: campo de la Didáctica específica y prácticas de enseñanza”. En: Fioriti, Gema (comp.). *Didácticas Específicas. Reflexiones y aportes para la enseñanza*. Buenos Aires, UNSAM–Miño y Dávila.
- DE CERTEAU, Michel (2000) “Leer: una cacería furtiva”. En: *La invención de lo cotidiano. I Artes de hacer*. México, Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente.
- LITWIN, Edith. (1997) *Las configuraciones didácticas. Una nueva agenda para la enseñanza universitaria*. Buenos Aires, Paidós

ROCKWELL, Elsie (1995) "En torno al texto: tradiciones docentes y prácticas cotidianas". En *La escuela cotidiana*. México, Fondo de Cultura Económica, pp. 198–222.

----- (2005) "La lectura como práctica cultural: concepto para el estudio de los libros escolares". *Lulú Coquette. Revista de Didáctica de la Lengua y la Literatura*. Año 3, N° 3, noviembre, pp. 14–35.

SAHLINS, Marshall (1977) *Islas de historias. La muerte del capitán Cook. Metáfora, antropología e historia*. Buenos Aires, Gedisa.

VIÑAO, Antonio (2002) *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas: continuidades y cambios*. México, Ediciones Morata.

Notas

¹Las consideraciones que se realizan surgen de los registros de las observaciones de clases y de entrevistas realizadas a docentes y estudiantes de Geografía y de Letras que cursan las materias introductorias de ambas carreras que dependen de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata.

“TOKIMOTO AKINOLLUEVE”: PUESTA EN CRISIS, APROPIACIÓN Y CIRCULACIÓN DE SABERES ESPECÍFICOS EN TORNO A LA LITERATURA A PARTIR DE CONSIGNAS DE FICCIÓN EN INGRESANTES A LAS CARRERAS DE LETRAS

Liza Battistuzzi – María de los Ángeles Contreras

La idea de este trabajo surge de nuestra experiencia como profesoras del curso de Ingreso a las carreras de Letras en la Universidad Nacional de La Plata. Este espacio está pensado como un lugar de pasaje entre la Secundaria y la Universidad, en el cual se ponen en crisis los saberes que los estudiantes traen consigo porque son diferentes de los saberes que circulan en la Universidad. En el caso particular del ingreso a las carreras de Letras, se ha tomado la decisión de no desestimar los saberes que traen los estudiantes sino más bien aprovechar esa puesta en crisis que atraviesan en pos de la apropiación de saberes específicos de las carreras. En este sentido, nos resultó interesante reflexionar en torno a una serie de consignas que se vienen trabajando desde hace varios años en el ingreso y que visibilizan estas cuestiones.

Nuestro propósito es observar los saberes que se ponen en juego a partir de esas consignas y los modos en que los alumnos se apropian de los mismos a través de un trabajo que pone en diálogo textos literarios, no literarios y la propia escritura ficcional. En un primer momento, describiremos y analizaremos las actividades, para luego estudiar los escritos producidos por los estudiantes.

Antes de comenzar con la primera parte del análisis, nos parece necesario especificar los postulados en los que se basa el Ingreso a las carreras de Letras en el que se inscribe la actividad que estudiaremos a continuación. El Ingreso está pensado como un espacio de formación específico en el que se pretende enseñar “a leer y a escribir a los alumnos sin avasallar sus conocimientos sobre la lengua sino desocultando sus distancias y cercanías con los modos de leer y escribir prestigiados en la universidad” (Botto–Cuesta, 2007: 4). En este sentido es que el módulo de actividades para el curso de ingreso se posiciona desde los postulados de Mijaíl Bajtín que permiten pensar la uni-

versidad como una esfera de uso. Al ingresar en la universidad, los alumnos entran en una nueva esfera de uso con reglas propias a las que se deben adaptar; por lo mismo “no se puede suponer que (...) suspendan sus conocimientos sobre la lengua provenientes de su participación en la sociedad en nombre del aprendizaje de conocimientos nuevos que “subsanan” las deficiencias que los anteriores supondrían” (Botto–Cuesta, 2007: 4). Por otro lado, y contrariamente a lo que suele suceder en la universidad, donde se privilegia el texto académico, el módulo se apoya en la narración porque en principio creemos que, como afirma Carolina Cuesta, “no existe un universal llamado “texto académico” o “discurso académico” sino una política lingüística de y en las instituciones”, pero además porque “la narración permite otros modos de apropiarse del conocimiento, sin alejarse del conocimiento abstracto, pero apelando a la experiencia personal” (Di Matteo, 2011: 2); y por último, porque la narración se vincula con la subjetividad mientras que el texto académico lo hace con una gran cantidad de convenciones que el estudiante puede no conocer. Es por este motivo que el ingresante puede sentirse “intimidado” por este tipo de textos, ya que se relacionan con lo ajeno, de modo que se coarta la propia escritura por no considerarse prestigiosa¹.

La consigna de la que nos ocuparemos aquí trabaja con la elaboración de un texto de ficción a partir de la lectura del cuento “Noemí Prana de Tetuán (1923–1986). Una poetisa de nuestro tiempo” de Roberto Fontanarrosa², y de una entrevista realizada en los años `30 a una poetisa platense llamada Sara Lovisutto³. El objetivo del trabajo es poner en crisis ciertos saberes sobre la literatura (y sobre la poesía en particular) de amplia circulación en el ámbito social. En ese sentido, la actividad pretende trabajar la concepción bajtineana de la lengua, reflexionar sobre su carácter dialógico y sus dimensiones histórica e ideológica.

La actividad⁴ se ubica en la mitad del período de cursada. Los alumnos ya han leído “Mi mujer” de Nicolás Olivari⁵; a partir de este texto se les ha ofrecido un primer ejercicio de lectura crítica, con el que se ha reflexionado acerca de que no se lee desde “la nada” sino desde las valoraciones de las que nos hemos ido apropiando a lo largo de nuestras vidas, tanto respecto de la literatura como de diversos aspectos de la realidad. Se ha hecho hincapié en el carácter social de la lengua (Bajtín); es decir, en que “lo que digo o lo que pienso, además de mi marca personal, posee la huella de lo que dijeron o pensaron otros”⁶. Así, se ha podido trabajar con los alumnos acerca de que existen diferentes saberes sobre la literatura y la poesía que están relacionados con los distintos ámbitos socioculturales en los que aparecen y que se van cristalizando, volviéndose más o menos hegemónicos según el caso. En

este sentido, se ha reflexionado con los alumnos acerca de cómo "Mi mujer" es un texto vanguardista que intenta provocar al lector y sacudir sus estructuras en relación con las formas más convencionales de representación de una relación amorosa, estableciendo rupturas tanto en el plano formal como en las convenciones temático-genéricas utilizadas. Por otro lado, y en relación con lo anterior, se ha realizado la lectura de la ya mencionada entrevista de Argentino Díaz González a Sara Lovisutto, y se ha pedido a los alumnos que analicen qué ideología despliega la poetisa en torno a la literatura y a quiénes les está "respondiendo" con la posición que asume como poeta. Es decir, que se ha trabajado con los ingresantes la dimensión dialógica de la lengua: cómo los distintos usos de la lengua siempre son réplicas tendientes a ratificar un género discursivo o a distanciarse de él. Pues, como señala Voloshinov, el habla no es monologal, sino que está determinada por quien la emite y para quién lo hace, es el resultado de las relaciones sociales. En este sentido, la réplica se vincula con lo que Marc Angenot llama "discurso social": para él, éste está conformado por "las gramáticas de discursivización, los repertorios tópicos que en una sociedad dada, organizan lo narrable y lo argumentable y aseguran la división del trabajo discursivo" (Angenot, 1998: 69). El autor sostiene que se podrían "reconstituir reglas generales de lo decible y de lo escribible, una tópica, una gnoseología, que determina extensivamente lo aceptable en el discurso de una época" (Angenot, 1998: 69).

Vinculado con este tema, se ha planteado en las clases, por ejemplo, cómo Olivari se distancia de la poesía de las Bellas Letras que Lovisutto encarna, y ratifica las vanguardias; y cómo Lovisutto, por el contrario, ratifica una forma romántico-modernista de concebir el arte y la personalidad del artista como un "producto" cultural, no sólo por el contenido de sus repuestas sino también por el lenguaje que utiliza, sus hábitos, su poesía copiada del modernismo y hasta el propio lenguaje del entrevistador.

Por otra parte, el texto de Fontanarrosa que se trabaja en la consigna nos resulta significativo por varias razones. En primer lugar, porque el cuento establece un diálogo con la entrevista a Sara Lovisutto ya que funciona como una réplica intencional a ella. El autor utiliza las convenciones temáticas y genéricas que esgrime Lovisutto para parodiarlas, y no sólo eso sino que también parodia la artificiosidad de las concepciones acerca de la vida que deja ver la poetisa en sus respuestas. Y en segundo lugar, el cuento brinda la posibilidad de trabajar el concepto de polifonía de Bajtín⁷ (como fenómeno de reabsorción de géneros discursivos característico de los géneros discursivos secundarios como la literatura), ya que a través del humor el cuento apela al discurso científico y a las oraciones fúnebres, develando también su artificio-

sidad, riéndose de la imagen impoluta del muerto. Por último, el estilo que posee el narrador del cuento es el que habilita la aparición de lo que Bajtín llama “las dimensiones creativas de la lengua”⁸; esto es, las posibles licencias, la ductilidad que permite la utilización de la lengua cuanto mayor conocimiento se tiene de los discursos que circulan por las distintas esferas de uso.

En relación con la circulación de saberes, nos parece interesante destacar cómo la reacción que tienen los alumnos ante el poema “Mi mujer” cambia con el tiempo, ya que desde hace aproximadamente dos años la lectura que hacen los estudiantes del texto está casi exclusivamente vinculada a cuestiones de género, específicamente al tópico del machismo, situación que antes no se daba. Pensamos que esta nueva lectura se debe a que los saberes que circulan ahora han cambiado respecto de los que circulaban hace unos años, y esto se ve reflejado en los modos de leer de los alumnos. Las problemáticas vinculadas al género son un tema que está en boga desde hace un tiempo, del que se habla habitualmente en los medios de comunicación y sobre el cual, algunos más algunos menos, todos tenemos una opinión formada. En términos más específicos, los comentarios de los alumnos que surgen de la lectura del texto están vinculados fundamentalmente con dos temas: la cosificación de la mujer, y el trato de ésta como una posesión. Por ejemplo, los estudiantes, generalmente las mujeres suelen leer en términos de posesión el título “Mi mujer”; es decir, mi mujer como mi pertenencia. Por otro lado, los alumnos relacionan el siguiente verso con la cosificación “(...) llegaste vos, bruta y sencilla como una vaca, con apenas cinco años de escuela primaria, que, felizmente, no te hicieron mella”. Este fragmento se lee desde el machismo y la estética impuesta por la sociedad, y se deja a un lado la crítica a la escuela. Otro verso que despierta una mirada desde el género es “Cosa de carne tenías un alma maravillosamente simple”, en el que está clara la cosificación de la mujer. Por último, la frase “Me animalizastes a tu nivel” genera habitualmente un rechazo porque se lee desde una mirada masculina que se cree superior: según esta lectura, es el hombre quien puede decidir, catalogar, poseer, etc.

Poniendo la lupa en las producciones

Veamos ahora en escritos de alumnos del Ingreso algunos de los modos a partir de los cuales comienzan a apropiarse de los saberes puestos en juego en la consigna analizada. Nos referimos al concepto de apropiación de Roger Chartier (adaptado por Elsie Rockwell), quien la define como una producción inventiva, una forma de construcción conflictiva del sentido.

Consideramos que este concepto es adecuado en este caso porque permite observar claramente el rol activo de los alumnos que pretenden hacer suyas las prácticas de escritura, al mismo tiempo que nos deja examinar los cambios que sufren los bienes culturales cuando son apropiados (Rockwell, 2000).

En primer lugar, consideramos que la problematización de ciertos saberes de circulación social sobre la poesía, aquellos que la asocian *únicamente* con la tradición romántica o de las Bellas Letras, se pone en escena en las resoluciones de los alumnos a través del humor, ya que la utilización de recursos humorísticos implica necesariamente que los ingresantes empiecen a tomar distancia de la identificación de la poesía con la tradición romántica. El humor se manifiesta en sus escritos de diversos modos.

Por un lado, para poder cumplir con los requisitos de la consigna, que les solicita la construcción de un narrador que imite el estilo paródico del narrador del cuento de Fontanarrosa, los estudiantes hacen ingresar a sus textos diversos géneros que provocan un efecto humorístico porque no corresponden a la situación que se está narrando. Veamos, por ejemplo, el siguiente fragmento de uno de los alumnos⁹:

Una begonia en sus manos, sería una ofrenda de Dios que nunca se hubiera marchitado, sus áureos dedos de fiel jardinera (pasión que cultiva a la par de la composición artística) salpicarían los tibios pétalos con el nuevo aspersor que capta las moléculas de hidrógeno de la biosfera y los convierte en lluvia, fabuloso invento que ha revolucionado el sistema de riego a nivel mundial, recientemente diseñado por el prestigioso instituto "Tokimoto Akinollueve" de Tokio, Japón, seguramente conocido por nuestra núbil poetisa siempre atenta a los pujantes avances de la ciencia¹⁰.

Nótese que en el fragmento citado, el género que se ingresa es el técnico-científico, y al no ser el tipo de discurso que se espera que aparezca en esta situación, construye una especie de digresión en la voz del narrador. A su vez el nombre del instituto que aparece en el escrito, "Tokimoto Akinollueve", se refiere a un tipo de humor muy utilizado por los adolescentes y que consiste en inventar nombres propios a partir de la asociación de palabras que por el sonido o el significado se relacionan con alguna nacionalidad específica; en este caso, con Japón.

Por otro lado, los alumnos también utilizan el humor cuando tienen que reescribir una de las poesías del cuento de Fontanarrosa, en la cual un yo

poético femenino le habla de sus penas a una begonia, pero al estilo de las poesías tradicionales. Veamos el siguiente ejemplo:

A ti te relato incesante, mi amplia angustia creciente
mi pena cargada, arrebatada por las circunstancias referentes a
las macetas, al alma de mi difunta madre que sobrevuela el techo.
De la falsa amistad, de la vil y vana cobardía del perro
ausente entre mis matas reniego, de los dolores cervicales
y del abismo, también reniego¹¹.

En el fragmento observamos cómo el alumno hace ingresar discursos que rompen con la temática propia de las Bellas Letras: primero un tópico característico del género gótico (ánimas que sobrevuelan los techos) y luego una serie de preocupaciones vinculadas al ámbito de la vida cotidiana de las personas (los dolores cervicales, el perro que se esconde entre las matas).

Otras veces el humor es provocado a partir del uso exagerado de alguna figura retórica, como lo que sucede en la siguiente cita con la aliteración¹²:

Yo te invoco a ti, brillante y lumínica
begonia, iridiscente, contenida en el recipiente
barroso y barroco.
Te refiero y requiero que
con tus oídos florales, ornamentales y gesticulares
me oigas silente¹³.

Nos resulta sumamente interesante que puedan parodiar a través de este recurso uno de los rasgos típicos de la poesía tradicional romántica, la rima, que es uno de los saberes sobre la poesía que más circula en la sociedad y que muchas veces funciona como parámetro para diferenciar lo que es poesía de lo que no lo es. El hecho de que los alumnos puedan tomar distancia de este saber y reírse de él implica que pueden empezar a pensar que las poesías no son solamente textos que contienen versos que riman, cuestión que ya se había puesto en crisis con la lectura del poema "Mi mujer".

Por otra parte, la propuesta misma de la consigna habilita la ruptura con dos postulados fundamentales de la estética del romanticismo que también forman parte de los saberes que más circulan socialmente en torno a la poe-

sía. En primer lugar, la exaltación de la originalidad como valor supremo de las obras de arte. La consigna socava irónicamente la idea de originalidad, ya que les pide a los alumnos escribir un texto literario acerca del plagio de una poeta a otra, pero les propone hacerlo a partir de la parodia del estilo de un narrador y de una poesía, y sabemos que la parodia es en parte una copia, aunque implique reelaboración.

El segundo postulado con el que rompe la consigna es el de la concepción romántica de la escritura literaria como fruto de la inspiración divina, ya que los alumnos terminan escribiendo un texto literario a partir de una consigna que propone un trabajo específico con la lengua: adoptar un punto de vista particular (el del narrador del cuento de Fontanarrosa) y circunscribirse a un tipo de texto (una narración que incluya también una poesía).

En conclusión, la consigna analizada nos parece sumamente rica porque cumple con el objetivo de problematizar el saber de la poesía como Bellas Letras que, como dijimos al comienzo de este artículo, tiene cierto consenso entre los estudiantes de las carreras de Letras. La consigna habilita la parodia y con ella distintas formas del humor que propician la toma de distancia necesaria en los alumnos para ampliar esos saberes sobre la literatura en general y sobre la poesía en particular. Y consideramos que esta puesta en crisis, o mejor dicho, "puesta en ampliación", es justamente uno de los pilares fundamentales que supone la formación en Letras; es decir, la especialización en los estudios literarios.

Bibliografía

- AA.VV. *Módulo para el Curso de Ingreso 2008*. Carreras de Letras de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Universidad Nacional de la Plata.
- AGENOT, Marc (1998) "La historia en un corte sincrónico: literatura y discurso social", *Interdiscursividades. De hegemonías y disidencias*. Córdoba, Editorial Universidad Nacional de Córdoba.
- BAJTÍN, Mijail (1988) *Problemas de la poética de Dostoievski*, México, FCE.
- BOTTO, Malena y CUESTA, Carolina (2007) "El pasaje escuela media-universidad: hacia un replanteo del problema". En: *Actas de las Segundas Jornadas de Pedagogía Universitaria. Enseñar y aprender en la universidad. Culturas y educación en la universidad: problemas y perspectivas*, San Martín, UNSAM Edita, Colección Institucional.

- DI MATTEO, Delia (2011) "Des-bordando el texto académico: otras costuras desde Bruner y Voloshinov". En: *El toldo de Astier. Propuestas y estudios sobre la enseñanza de la lengua y la literatura*. Año 2, N° 2, abril de 2011, Departamento de Letras-Cátedra de Didáctica de la lengua y la literatura I, FAHCE-UNLP.
- DÍAZ GONZÁLEZ, Argentino (1930) *Autores y artistas platenses*. Buenos Aires, Minerva.
- FONTANARROSA, Roberto (1995) *La mesa de los galanes y otros cuentos*. Buenos Aires, Ediciones de la Flor.
- OLIVARI, Nicolás (1992) *La musa de la malapata-El gato escaldado*. Buenos Aires, CEAL.
- ROCKWELL, Elsie (2000) "La otra diversidad: historias múltiples de apropiación de la escritura". DiversCité Langues. En línea Vol. V. Disponible en: <http://www.telug.quebec.ca/diverscite>.
- VOLOSHINOV, Valentín (1976) *El signo ideológico y la filosofía del lenguaje*. Buenos Aires, Nueva Visión.

Notas

¹ La tradición que subyace aquí es la del objetivismo abstracto. Según ella, la lengua se presenta a las personas como una norma inviolable que debe ser aceptada; sólo interesa la lógica interna del sistema de signos con independencia de los significados ideológicos. (Di Matteo, 2011).

² Fontanarrosa, Roberto (1995) *La mesa de los galanes y otros cuentos*. Buenos Aires, Ediciones de la Flor.

³ Díaz González, Argentino (1930) *Autores y artistas platenses*. Buenos Aires, Minerva.

⁴ La consigna presente en el Módulo es la siguiente: *Imaginemos que Sara Lovisutto y Noemí Prana de Tetuán fueron amigas y colegas en tanto poetisas. Imaginemos, además, que el narrador del cuento de Fontanarrosa decide contarnos que en la amistad de estas dos mujeres dedicadas al arte de los versos hubo un episodio oscuro: Sara ganó los Juegos florales plagiándole "Yo te hablo" a Noemí. Escriban cómo este narrador hubiera referido ese episodio. También, incorporen en esta escritura "Yo te hablo", pero adaptado a la manera de escribir de Sara.*

⁵ Olivari, Nicolás (1992) *La musa de la malapata-El gato escaldado*. Buenos Aires, CEAL, 1992. El poema se adjunta en el Anexo de textos.

⁶Módulo para el Curso de Ingreso 2008. Carreras de Letras de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Universidad Nacional de La Plata.

⁷Bajtín, Mijai (1988) *Problemas de la poética de Dostoievski*, México, FCE.

⁸Voloshinov, Valentín (1976) *El signo ideológico y la filosofía del lenguaje*. Buenos Aires, Nueva Visión.

⁹Los trabajos analizados se encuentran en su versión completa en un anexo al final del artículo.

¹⁰Esta sección reescribe el siguiente fragmento del cuento de Fontanarrosa: "Alguien dijo que cuando muere un poeta, una estrella se apaga. Pero alguien sostuvo asimismo, que cuando muere un poeta una estrella se enciende, porque el alma del artista sube hasta el firmamento y alimenta con su resplandor dicho cuerpo astral. También se afirma que una estrella, despojada del reflejo solar, constituye solo un meteoro inerte, una masa antropomorfa, un asterisco muerto. Se llegó a afirmar en el Quinto Congreso de Estudios Cósmicos Comparados, en 1979, en Plymouth, Massachusetts, que una estrella supernova de la Nebulosa Trífida genera una reacción termonuclear que puede transformar el hidrógeno en helio. Pero abundar en esos detalles sería alejarnos del tema que hoy nos moviliza y que no es otro que el de recordar la memoria de Noemí Prana de Tetuán, la querida poetisa de Noetinger, (...)".

¹¹Este ejemplo reescribe el siguiente fragmento del cuento de Fontanarrosa: "Te hablo de mis males/ de mi dulce/ tristeza/ ante la vaga anemia/ del crepúsculo/ cerca./ Del permanente/ llanto/ por mi madre ya muerta/ que/ quizás/ desde el Cielo/ mi soledad observa".

¹²La aliteración es una figura retórica que consiste en repetir o combinar varios sonidos a lo largo de una misma frase para conseguir un efecto sonoro.

¹³Esta sección reescribe el siguiente fragmento del cuento de Fontanarrosa: "Begonia/ iridiscente/ de mi vieja maceta./ Yo te hablo/ y tú/ me escuchas/ con silente belleza./ Te cuento/ de mis penas/ de mis horas amargas/ de mi rezo constante/ por esa hermana enferma".

Anexo

“Mi mujer” Nicolás Olivari

Cuando tenía veinticinco siglos de hastío y la fealdad repulsiva del ciudadano: cara de frente de fábrica, con dos ventanas por ojos y un cerrojo en la puerta para las buenas palabras llegaste vos, bruta y sencilla como una vaca, con apenas cinco años de escuela primaria, que, felizmente, no te hicieron mella.

Por más que te encanalló mi contacto, tu pureza natural estaba tatuada en tu piel blanca, olorosa a leche agria, y en el pozo de tus ojos grises y vacíos de animal alegre.

Cosa de carne tenías un alma maravillosamente simple, como una columna de agua o como un dolmen de piedra de sepulcro en la que los lagartos de tus pobres instintos salían a tomar el sol de mi lujuria.

Eras la copa de oro de la materia inerte, sin una verruga de ideal que alterase la maravillosa liga de tu metal, opaco y sordo.

¡Cuánto bien me has hecho! Volatilizastes el hastío con un gruñido de felicidad al besarme y a mi mala pata le hicistes un guiño muy mono.

Yo te bendigo y te bendice mi entraña renovada y la entraña de todos mis antepasados, los ogros y burgueses, cargados de botín en el asesinato moral de la lucha por la vida.

Mi cansancio racial fue tu túnica en la alcoba y danzamos en el espasmo con la gravedad ensimismada y animal que acaso hubiera querido Nietzsche.

Tus vestidos eran lisos y blancos como tu espíritu, y más de una vez hirió la media luna de celuloide de tu barbilla la complicación paradógica del nudo de mi corbata: símbolo de mi abulia acuciada y tenebrosa.

Te amo porque aireaste los desvanes de mí mismo con el soplo de tu aliento, llenaste con la saliva de tu boca, profunda y dulce, los sótanos de mi indiferencia pesimista y clavaste en la frente de la personalidad el gallardete de sucederme en tu vientre con carne con que yo te hinchara.

Te bendigo en el nombre de mi madre porque eres sencilla como ella y tus manjares han tenido su mismo sabor de pueblo.

Me hicistes humilde como un perro, lacio y leal, y a mí, ¡a mí! que tenía las embestidas del jabalí, pero impostadas, pero invaginadas...

Me animalizastes a tu nivel y te bendigo porque la coraza orinada de mí cultura aflautaba mis pulmones en el grito ocarinesco del pedagogo.

Eres tan del arrabal que tienes olor a tango y sabor al yuyo de la calle donde tus antepasados jugaban a los cobres.

Tu voz es una guitarra herida y cantas tus tres palabras esenciales: comer, gozar, vestir...

Tu piel granulada y blanca y blancos y granulados han de ser los 1000 gramos de tu cerebro justo.

Te producistes en mágico milagro de creación y yo sé que el divino alfarero que alisó tus ancas, altas y ondulantes, no te dejó la marca de fábrica.

Eres tan del arrabal que eres mi alma ahora y a tu lado estoy en mi tierra, en mi casa, en mi traje y en mi piel.

Siento que te amaré toda la vida porque me has domesticado y estás en mí como una nueva circulación sanguínea y en mi mismo cerebro estás, alta y bella, pero muda, ciega y ausente, para no entrometerte en la endiablada zarabanda de mis imágenes, de las que no entenderías gran cosa.

Eres la perfección de lo sencillo y de lo común y sólo con mirarte pensativo siento que me agarro a ti como un pulpo negruzco se agarra a un alga elegante y derivante.

¡Vino de tu presencia para mi embriaguez nocturna! ¡Luz de tu figura para verme sombra y constatar que vivo! ¡Tabla a que me agarro! ¡Salvación de mi fe, puérpera y desangrada! ¡Turbión de delicias! ¡Tranquilidad de jornalero con los riñones doloridos y la mirada gozosa después de las 8 horas de trabajo! ¡Gratitud de poeta que ha encontrado su musa de carne...!, ¡de carne!

Darás tu alma sabiamente necia a mis hijos y yo les daré mi cochino nombre prostituido en todas las redacciones pobres.

Yo soy el escarabajo, redondo de angustia, que se amparó en tu luz.

Así, tan sin ideas generales, así, tan sin especializaciones, así, tan de carne franca y caritativa, dame siempre el agua de tu ternura fiel para templar los altos hornos de mi orgullo estéril y literatizante.

Resoluciones de la consigna

Los textos son de escritura grupal. Se transcriben con la escritura y puntuación original.

Texto 1

Pocas veces en mi vida me ha tocado narrar un hecho tan lamentable, comparado sólo con la inesperada y dura traición de Judas a Jesucristo. Este tipo de situación es común en la literatura y las fábulas antiguas, pero me resultó totalmente sorprendente que ocurra entre dos entrañables seres, cuyo

lazo sobrepasa la amistad y se abraza en la poesía. Era un domingo digno de melancolía, cuando Sara llama a la puerta del caserón de la calle Uribe. Como todos los domingos desde hace años, Sara nunca dejó de asistir a la casa de su eterna amiga Noemí Prana de Tetuán. No entraré en detalles banales previos al momento en el que el semblante de Noemí pierde color al ver que su preciada obra “Yo te hablo” había sido plagiada por su amiga Sara Lovisutto. Noemí notó el cambio de palabras en su obra pero la estructura se mantenía intacta. He aquí el resultante del plagio:

“Y tú no escuchas”

La Plata
inerte
silencio guardas
en mi antigua plazoleta.

Yo te hablo
y tú no
escuchas
en callada
reticencia.

Te susurro
de mi angustia
de mis penas
de mi alabanza a las musas
ante la luz
del crepúsculo
cerca del bosque
ya anémica
del acallado
llanto
por la belleza
ya muerta
de tus hijos
olvidados
de tu mano
de vanguardia
que marea.

Te cuento
del trabajo de primogénitos
poetas y
de músicos
y magos
de pintores
y de estetas.

Yo te hablo
fiel, La Plata
y tú bella
y altiva como
una madrastra
bruja, yo te
hablo y tú
no escuchas.

Texto 2

Hondo pesar han causado en los apacibles hogares de nuestra ciudad señera, las calumnias de las que se ha hecho eco la prensa local, referidas a una de nuestras ilustres damas: la poetisa Sarita Lovisutto, recientemente laureada en los juegos florales, quien ha sido groseramente injuriada por una ignota poetisa proveniente de la provincia de Santa Fe, la cual alegando una pretendida amistad con nuestra querida y noble Sarita, ha osado agraviarla acusándola públicamente de haber plagiado un poema de su autoría.

Nada más alejado de la verdad, jamás un espíritu sereno y amable como el de la señora Lovisutto hubiere pergeñado una obra como "Yo te hablo", su ideal de belleza y perfección moral no lo hubiera permitido. Estrofas de tamaño vulgaridad nunca escribiría su pluma, quien a través de versos de una tocante frondosidad lírica, ha estado siempre al servicio de una rima excelsa y colmada de virtuosismo.

Una begonia en sus manos, sería una ofrenda de Dios que nunca se hubiera marchitado, sus áureos dedos de fiel jardinera (pasión que cultiva a la par de la composición artística) salpicarían los tibios pétalos con el nuevo aspersion que capta las moléculas de hidrógeno de la biosfera y los convierte en lluvia, fabuloso invento que ha revolucionado el sistema de riego a nivel mundial, recientemente diseñado por el prestigioso instituto "Tokimoto Akinollueve" de Tokio, Japón, seguramente conocido por nuestra núbil poetisa siempre atenta a los pujantes avances de la ciencia.

He aquí lo que nos dicta la exquisita pluma de la señorita Sara Lovisutto en loa de su astro:

“Mi begonia dorada”

¡Yo tengo un secreto: mi begonia dorada!
 amiga fiel de mi alma acongojada
 en vetusta ánfora te posas
 ¡vergel en que mis lágrimas reposan!
 Por el éter mis pensamientos te dirijo
 para que los guardes en tu verde cobijo.
 Escuchas sin oídos el dolor de lo perdido:
 ¿dó mi hermana ausente? ¿dó mi madre yacente?
 En áureo crepúsculo doliente
 te entrego mi corazón evanescente.
 Musa de mi alcázar desolado:
 ¿dó mi can extraviado?
 ¿dó mi amiga que ha partido
 en dulce tarde de estío?
 Bella flor de mi jardín:
 ¡sabés de mi arduo trajín!
 Al hogar mis horas le entrego
 para olvidar un cruel desapego:
 ¿dó aquel ser amado?
 ¿qué albur de mi lo ha alejado?
 Sólo soy un ánima trunca
 Begonia: ¡No os marchiteis nunca!

Texto 3

Situado en el tiempo aquel supe ver la triste existencia que solo atañe a dos cuerpos cuya sola conformación no es más que carbono y agua. Recordar esta traición es al mismo tiempo oscurecer la ausencia y abrirle las cortinas a la ventana de la hipocresía. Fue lo ocurrido en los juegos florales, cuyas verdades son las cosas, cuyo atributo destacado no son las espinas, sino la melancolía. Así fue Sara, con su usual fuego quemó la amistad pero no mató el hablar: las manos unidas entre colegas sólo se abandonan, por ver las flores, e incluso por hallarles.

"Yo te invoco" por Sara Lovisutto

Yo te invoco a ti, brillante y lumínica
begonia, iridiscente, contenida en el recipiente
barroso y barroco.
Te refiero y requiero que
con tus oídos florales, ornamentales y gesticulares
me oigas silente.
A ti te relato incesante, mi amplia angustia creciente
mi pena cargada, arrebatada por las circunstancias referentes a
las macetas, al alma de mi difunta madre que sobrevuela el techo.
De la falsa amistad, de la vil y vana cobardía del perro
ausente entre mis matas reniego, de los dolores cervicales
y del abismo, también reniego.
Del hombre insulso aquel, que bostezando se fue
esquivando los maceteros, y finalmente reniego de ti,
apática y marchita y seca begonia,
por preferir el suicidio, antes, que oír mis delirios.

Consignas del Módulo del Ingreso a las carreras de Letras

CONSIGNA 1: Vayan al *dossier*. Lean el escrito llamado "Mi mujer", que tomaremos como objeto de estudio. Luego, escriban un texto corto en el que fundamenten si les ha gustado o no. Lógicamente, para ello deberán explicar los motivos que hacen a la posición que han tomado frente a "Mi mujer".

CONSIGNA 2: Intercambien con sus compañeros y profesor/a lo que han escrito en sus hojas. Discutan acerca de las coincidencias o diferencias que presenten sus lecturas y, también, acerca de cómo miraron/conocieron "Mi mujer".

CONSIGNA 9: Recordemos que básicamente el hecho de que la lengua sea dialógica significa que todo lo que se dice o escribe tiene su punto de partida en lo que se espera que sea dicho o escrito en determinada esfera de uso. Lean la entrevista que les presentamos en el *dossier*. Fue hecha en los años '30 por Argentino Díaz González a Sara Lovisutto, poetisa platense. Discutan entre todos qué ideología despliega Lovisutto en torno a la literatura y, más específicamente, en relación con la poesía. Analicen a quiénes les está "respondiendo" en la posición que asume como poeta. Para ello, retomen "Mi mujer" de Nicolás Olivari.

CONSIGNA 10: Ahora lean el cuento de Roberto Fontanarrosa “Noemí Prana de Tetuán (1923–1986). Una poetisa de nuestro tiempo”, que también se halla en el *dossier*. Relaciónenlo con la entrevista a Sara Lovisutto, ensayando respuestas al siguiente problema: ¿cómo dialogan la entrevista a la poetisa y el cuento de Fontanarrosa? Vuelvan a las oraciones fúnebres de Jagot y Noguín y, también, discutan cómo dialogan con el cuento de Fontanarrosa.

CONSIGNA 11: Imaginemos que Sara Lovisutto y Noemí Prana de Tetuán fueron amigas y colegas en tanto poetisas. Imaginemos, además, que el narrador del cuento de Fontanarrosa decide contarnos que en la amistad de estas dos mujeres dedicadas al arte de los versos hubo un episodio oscuro: Sara ganó los Juegos florales plagiándole “Yo te hablo” a Noemí. Escriban cómo este narrador hubiera referido ese episodio. También, incorporen en esta escritura “Yo te hablo”, pero adaptado a la manera de escribir de Sara.

CONSIGNA 25: Como cierre, les proponemos que con sus profesores vuelvan a considerar alguna de las primeras actividades que realizaron en este taller (pueden elegir la argumentación sobre el relato de Hugo Amable, o bien la forma como consideraron y analizaron “Mi mujer” de Olivari). Comenten si encararían de igual manera esa consigna en este momento –después de haber transitado el Curso de Ingreso–, si les parece que cuentan con otros elementos o con una perspectiva diferente para encarar un trabajo crítico sobre un texto literario, o no. En caso afirmativo, señalen cuáles serían, a grandes rasgos esos elementos de análisis que modificaron su perspectiva.

¿OBSERVANDO LA REPRODUCCIÓN? UNA MIRADA SOBRE LA UNIVERSIDAD COMO INSTITUCIÓN DE ENSEÑANZA¹

Malena Botto

Presentación: el problema del ingreso y la enseñanza universitaria

Este artículo surge, por un lado, del trabajo con estudiantes ingresantes de diversas carreras de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la UNLP (como Geografía, Historia, Sociología y especialmente las carreras de Letras) y con alumnos de Introducción a la Literatura, asignatura del primer año de Letras, que también cursan estudiantes de otras carreras como Lenguas Modernas, Historia, Filosofía. Por otra parte, la problemática que aquí esbozo ha ido tomando forma a través del trabajo sostenido e interdisciplinario con colegas de las carreras de Letras y de Geografía en distintos proyectos de investigación que, entre 2009 y 2014, indagaron en diferentes cuestiones vinculadas con la lectura y la escritura en el pasaje entre la escuela media y la universidad, tanto en los cursos de ingreso como en las primeras asignaturas de la formación de grado.

Dichas investigaciones, enmarcadas en el Programa de Incentivos del Ministerio de Educación de la Nación, se hallan en consonancia con el hecho de que la articulación entre el nivel medio y la formación superior ha ocupado durante la última década un lugar relevante en las preocupaciones institucionales, tanto en el ámbito de las UU.NN. como en proyectos y programas ministeriales o impulsados desde el ámbito gremial. El tema suscita cada vez más la atención de profesores y funcionarios, y se ha instalado en la opinión pública a partir de debates promovidos por los medios de comunicación.

No obstante, los integrantes de estos proyectos consideramos que esas legítimas preocupaciones no suelen ir de la mano con investigaciones empíricas a nivel local, que focalicen las prácticas de lectura y escritura efectivamente producidas por los estudiantes en ese tránsito. De un lado, los estudios realizados desde los organismos oficiales se apoyan sobre todo en un enfoque cuantitativo, que aparece como necesario para actualizar los

datos referentes al acceso, permanencia y egreso en las distintas universidades, construir índices a partir de variables regionales o por ramas de estudio, y componer de esa manera un estado de situación más ajustado (así, por ejemplo, el Anuario de Estadísticas Universitarias 2011, de la Secretaría de Políticas Universitarias). Para el ámbito de la educación superior, en la gestión gubernamental no existen prácticamente producciones guiadas por una mirada cualitativa, como sí se ha procurado en lo que se refiere a los niveles de formación anteriores –aun cuando, en general, dichos documentos muestren un carácter marcadamente idealista, en términos de lo que la escuela “debe ser”, y una base empírica muy débil o, de nuevo, puramente estadística. Por otra parte, al interior de algunas universidades han surgido proyectos institucionales y estudios que ponen el foco en cuestiones tales como la denominada *alfabetización académica* (Carlino, 2005), que aparece como clave para la *construcción del oficio de estudiante*, combinatoria en la que la institucionalización se ve transfigurada en *ambientación*, y la apropiación de conocimientos se entiende a partir de una matriz fuertemente cognitivista (Montenegro, Vicente *et. al*, 2011; Narvaja de Arnoux [comp.], 2009; López Casanova [coord.], 2009).

Desde el punto de vista de las propuestas de enseñanza, estas concepciones derivan en programas de ingreso que pretenden regular prácticas de lectura y escritura exitosas a partir de una formulación más o menos prescriptiva que guíe hacia una aceptable decodificación de los textos académicos, propuestas que casi nunca atienden a los desarrollos disciplinares específicos y que, en cambio, homologan las “buenas prácticas” a la asimilación y reproducción de determinadas tipologías textuales consideradas en abstracto. Como he señalado en otro lugar (Botto, 2014), en estos programas de ingreso subyace el supuesto de que aprehender macroestructuras textuales automáticamente derivará en un desarrollo y mejora de los modos de leer y de escribir en la universidad –como si se tratara de una reedición pedagógica de la nefasta “teoría del derrame”, que marcó la década neoliberal–, por parte de sujetos con trayectorias diversas y aspirantes a formarse en disciplinas también muy diversas. Cabe aclarar que no se trata aquí de asignar a estas propuestas un contenido ideológico–político en consonancia con la mercantilización pedagógica propia del neoliberalismo, ya que nos encontramos con programas de ingreso con particular cabida en universidades relativamente nuevas, situadas en distintas zonas del conurbano bonaerense, que para muchos estudiantes ofrecen la posibilidad de acceder a los estudios superiores por primera vez a lo largo de su historia familiar. Al contrario, conscientes de la población a la que atienden, estos programas se diría que buscan subsanar

la impronta que la escuela de los años '90 ha dejado en esas trayectorias. Lo que me importa, por ello, es advertir sobre dos cuestiones en relación con estas modalidades: 1) por un lado, que en un nivel doxológico, la escuela sigue apareciendo como la única garante de ciertos saberes y destrezas que se supone que los alumnos deberían dominar al momento de su ingreso a la universidad, y estas intervenciones aparecen entonces como propuestas “remediales”; 2) por otro lado, que desde un punto de vista *epistemológico* y no de política universitaria, dichas intervenciones se muestran en sintonía con ciertas políticas lingüísticas que, basadas en una concepción técnico-instrumental del lenguaje –en la que el privilegio del aspecto comunicacional borra el espesor de las múltiples formas de uso de la lengua– inspiraron también las reformas curriculares de la década neoliberal. En definitiva, a pesar de ostentar un signo político explícitamente diverso, creo que es la persistencia de una tradición cognitivo-individualista, entroncada con ciertas proposiciones psicogenéticas adaptadas al discurso pedagógico (Temporetti, 2006) lo que aquí subyace y lo que sería oportuno revisar, atendiendo a los límites por los que las decisiones epistemológicas necesariamente se politizan, más allá de los propósitos asumidos.

Estas consideraciones, brevemente enunciadas, son las que nos han llevado a considerar que las escrituras y lecturas realizadas en el ámbito universitario, particularmente por quienes comienzan a transitar la formación superior, representan un potencial significativo que está escasamente explotado y que puede aportar a la construcción de un estado de la cuestión y al diseño de políticas articuladoras. Buena parte de los trabajos que integran este volumen pretenden realizar un aporte en este sentido.

Ahora bien, durante el desarrollo de nuestras investigaciones nos hemos encontrado con otra problemática que se vuelve insoslayable respecto de la primera. Ella tiene que ver con las prácticas docentes y con los modos como los docentes universitarios ejercemos una regulación –explícita o implícita– sobre las lecturas y escrituras de los alumnos de primer año. Y aquí nos hallamos en un terreno aún menos explorado, que se torna problemático en distintos sentidos y niveles. Por un lado, nos presenta el desafío de intervenir en un campo en el que como profesores de la universidad estamos directamente involucrados. Por otra parte, nos encontramos con lo que se percibe como un vacío desde el punto de vista teórico y epistemológico, a partir de dos aspectos diferentes pero conectados entre sí. Uno de esos aspectos tiene que ver con las representaciones en las que los profesores e investigadores de las universidades nos inscribimos, y el lugar y la índole que las prácticas de enseñanza ocupan dentro de ellas. Esta cuestión compleja no será abordada

en mi trabajo sino de modo muy tangencial. El otro aspecto, enlazado con el primero, nos habla en un sentido más general de la función de la universidad en tanto institución formadora.

Si respecto de la institución escolar existe una larga tradición de estudios que de distintas maneras se inscriben en (o critican) los postulados de las *teorías de la reproducción*, no puede decirse lo mismo respecto de la institución universitaria. La razón tiene que ver con que la universidad, en tanto instancia de formación altamente especializada y de producción científica, se presenta como uno de los árbitros de la cultura, productora de ciertos contenidos que luego podrían ser, entre otros, objeto de los procesos de reproducción. Sin embargo, esta razón conocida y transitada supone otra, que rara vez es motivo de reflexión: el énfasis puesto en la universidad como productora de conocimientos eclipsa la consideración de esa misma universidad en tanto que institución *de enseñanza*. Y las instituciones de enseñanza, a pesar de las críticas a las teorías reproductivistas y de las derivas del concepto, siguen fuertemente ligadas a la lógica de la reproducción. Estimo que en estas últimas afirmaciones puede encontrarse una pista para abordar el problema de la docencia en el nivel universitario, que aquí apenas quedará esbozado. Por eso me parece interesante explorar un poco más los alcances y limitaciones de estas teorías.

Algo sobre el concepto de reproducción

Las teorías de la reproducción, en sus primeras formulaciones (y pienso, por supuesto, en Louis Althusser, 1968) pusieron el ojo en la escuela en tanto una de las instituciones del Estado, “aparatos ideológicos” que garantizan la conservación del orden y la distribución del poder en las sociedades capitalistas occidentales. La función disciplinadora ligada a la educación cobra así protagonismo por sobre otras posibilidades. Aun cuando esto sea inobjetable, los estudios que continúan esta tradición de cuño marxista–estructuralista en la sociología de la educación han tendido a olvidar la especificidad de los procesos a los que atienden². Como señala Elsie Rockwell, las teorías de la reproducción, si bien han posibilitado explicar ciertas relaciones claves en los procesos educativos y, fundamentalmente, “contrarrestar el mito liberal que suponía un funcionamiento equitativo de los sistemas educativos capaz de revertir los efectos de la desigualdad social” (2009: 127), se han centrado en general en los contenidos –capitales económicos y culturales– que hacen a estas desigualdades para ratificar el sesgo reproductivo de la institución escolar (aun cuando reconociesen excepciones). Esto es, para decirlo rápido, que

han puesto el énfasis en el “qué” (los contenidos que la escuela reproduce), más que en el “cómo” lo hace, de qué manera específica. Por añadidura, esos contenidos y procesos que se plantean como objetos de la reproducción suelen darse por supuestos, impuestos “desde fuera” a los procesos educativos. Frente al “cúmulo de problemas y debates conceptuales” ligados a la reproducción, la investigación empírica resultaba, y resulta todavía, escasa. Rockwell no niega los principios básicos de la reproducción, pero considera que así conceptualizados terminan erigiéndose en “obstáculo epistemológico” para avanzar en la investigación sobre lo que efectivamente ocurre en los procesos de enseñanza. Consecuente con su opción por la etnografía como enfoque, la autora propone una interrelación entre observación empírica y teoría en la que esta última, si bien orienta ineludiblemente las opciones metodológicas y el recorte del objeto de estudio, también aparece como una construcción que resulta de la primera. En su trabajo de 1985 califica esta opción como de “investigación empírica no-empirista”, mientras que en otro lugar (Ezpeleta y Rockwell, 1983) ya había propuesto la reconstrucción por el investigador de lo que denomina la cultura escolar, reconstrucción que siempre debe realizarse a partir de la atención a los procesos locales, en relación con los otros más amplios impuestos desde el Estado o la pedagogía dominante. Esa mirada “desde abajo” es lo que posibilitará en definitiva dar cuenta de los procesos de reproducción, así como de aquellos de transformación o resistencia.

A pesar de las falencias derivadas del privilegio dado a la formulación teórica, Rockwell reconoce los aportes de otras investigaciones en el sentido de incorporar las implicancias de los estudios empíricos y matizar el sesgo “fatalista” de la teoría de la reproducción en su versión más dura³. El propio Pierre Bourdieu, cuyo clásico libro en coautoría con Jean-Claude Passeron resulta el disparador de este largo debate en las investigaciones educativas⁴, sintió la necesidad de salir al cruce, en el prefacio a la reedición de *La reproducción* de 1989, y explicar lo que allí considera “las malas lecturas” de su obra, desprendiéndose –si bien tibiamente– de la “moda filosófica” que marca el contexto de recepción de la versión inglesa del libro: las vertientes althusserianas. Éstas, continúa Bourdieu, simplifican sus tesis al generalizarlas y “amplificarlas” a partir de la idea de los aparatos ideológicos de Estado (Bourdieu, 2003:110). No obstante, decía que la relativización es más bien tibia: el autor insiste en que, si se ha desmoronado la ilusión de movilidad social y éxito generada por la sociedad estadounidense durante los años '60 –contexto de publicación de *La reproducción*– y esto es susceptible de comprobación empírica, ello equivale igualmente a la validación de su teoría. Pocos años después, en su excelente estudio sobre el campo literario (*Las reglas*

del arte, de 1992), Bourdieu volverá a referirse a la institución escolar –por oposición a la crítica especializada– como aquella que aspira a “la producción y la consagración (a través de la titulación académica) de los consumidores conformes” (2005 [1992]: 223).

En conclusión, se han matizado las posiciones más duras y las investigaciones situadas han ingresado en las formulaciones en torno a la reproducción, para ayudar a mostrar que junto con ella conviven otros procesos de contrarreproducción y resistencia. Por otra parte, la universidad ha permanecido ajena a estos desarrollos porque nunca ha sido pensada en términos teóricos como espacio de la reproducción, y los incipientes avances que llevan a algunos investigadores a mirar esta institución desde lo referente a los procesos de enseñanza no han focalizado esta problemática.

Esta advertencia no implica reivindicar la perspectiva reproductivista, al menos no en el sentido “clásico”, ni desconocer el lugar de las universidades en la construcción del discurso social hegemónico (Angenot, 2010) a partir de la producción de conocimientos. Implica, a riesgo de ser insistente, volver la mirada hacia cuán pertinente puede ser incorporar este concepto a la hora de pensar la docencia universitaria, como una manera de avanzar en las investigaciones sobre las modalidades del *discurso pedagógico*⁵ en este ámbito, consideración que se estima necesaria para profundizar en políticas articuladoras que fomenten la inclusión. Implica, asimismo, operar un desplazamiento en la lógica con la que tradicionalmente se ha pensado a la institución universidad.

Un par de escenas de enseñanza

Decía más arriba, siguiendo a Elsie Rockwell, que el concepto de reproducción ha sido clave para desbaratar el mito liberal según el cual los sistemas educativos podrían revertir las consecuencias de la desigualdad social. Por su parte, el concepto de *competencias* –ligado en los últimos años a la mercantilización pedagógica y la flexibilización laboral– llega al ámbito educativo con un propósito similar, aunque opere desde un lugar diferente y que ya supone las teorías reproductivistas: si la hegemonía de un cierto cuerpo de saberes formalizados no se ha mostrado capaz de romper con la lógica de reproducción de las desigualdades sociales, la noción de competencia supone privilegiar un “saber hacer” por sobre los saberes preestablecidos, y descansa más sobre las capacidades metacognitivas que en la adquisición o apropiación de un conocimiento “estable” (cfr. Bronckart y Dolz, 2007).

Estas aspiraciones resultan familiares desde la reforma educativa de los años '90 y, como se expresó, parecen estar en la base de varias propuestas de ingreso a las universidades nacionales. Sin embargo, la universidad es una institución que históricamente, y también en la actualidad, tiende a priorizar en la formación de grado precisamente la adquisición de un cuerpo de saberes disciplinares preestablecidos, tanto en los programas como en buena parte de las prácticas docentes. Como bien han señalado Romina Gasalla y Bárbara García, en un trabajo de 2005 a propósito de una experiencia con el Programa de Articulación entre el Nivel Medio y los Estudios Superiores en la Universidad Nacional de Mar del Plata:

No podemos negar que los estudios en un Nivel Superior se sostienen, muchas veces, en la transmisión y repetición de conocimientos, y lo que se evalúa, en definitiva, es la adquisición de dichos conocimientos y no la habilidad del alumno para producir e interpretar textos. (2005:611)

Por nuestro lado, y como parte del trabajo de campo ligado a los proyectos mencionados al comienzo de este artículo, integrantes del equipo de investigación hemos observado clases teóricas y prácticas de la asignatura Introducción a la Literatura, que los alumnos de Letras cursan en el primer cuatrimestre del primer año. Los registros producidos a partir de las observaciones, realizadas en 2010 y 2011, reactualizan las afirmaciones de las docentes de la UNMdP. La narración de los ejemplos que siguen no pretende, dado lo exíguo de la muestra, establecer generalizaciones, y mucho menos abrir un juicio crítico sobre las prácticas de los docentes observados.

En una de las clases teóricas, el tema abordado durante la primera parte del encuentro fue la noción de carnavalización desarrollada por Mijail Bajtín en *La cultura popular en la Edad Media y el Renacimiento*, para luego, durante la segunda parte, conectar este concepto –tal como lo hace el propio Bajtín⁶– e integrarlo al análisis de la novela *Crimen y castigo* de Fiodor Dostoievski. En un momento dado, el profesor trajo a su discurso preguntas supuestamente formuladas por estudiantes de cursos anteriores. Utilizaba así una estrategia consistente en el ingreso, y la apropiación de voces estudiantiles para dar respuesta a una cuestión que en el momento le interesaba abordar (a saber: si el carnaval es o no es revolucionario). Inmediatamente después, un alumno entre los presentes formuló una pregunta: si el carnaval de *El conde de Montecristo* es ése al que se refiere Bajtín en su análisis. El docente entonces enfatizó la diferencia que existe entre el siglo XV y el siglo XIX –no lo hizo a

partir de una contextualización histórica, sino de modo literal, señalando que no tiene “nada que ver” una época con la otra. A continuación, comentó que estos estudiantes sólo parecían haber leído a los románticos, y agregó: “Por favor, vayan a ver los cuadros de Brueghel y Bösch para que entiendan lo que Bajtín y yo estamos tratando de decirles”⁷. En este caso, en pos de la corrección en términos de una periodización de la historia de la literatura (o de la historia), se clausuró la posibilidad de relacionar ése que se presentaba como un conocimiento nuevo, con lecturas y saberes que ya poseían los estudiantes y que pretendieron ponerse en juego en la comunicación pedagógica. La operación de clausura aparecía aquí contrastando con la estrategia anterior, que recuperaba *in absentia* una voz estudiantil. Un nuevo “contraste” se produjo cuando, minutos más tarde, el profesor hizo referencia a *El Satiricón* de Petronio y a Menippo de Gadara (no por una ocurrencia personal, sino porque esas relaciones intertextuales se encuentran en el texto de Bajtín). De esta manera, la teoría de Bajtín efectivamente “había saltado”, en su desarrollo, desde el siglo XV hasta el siglo I. Pero, proviniendo de esa voz autorizada, la conexión aparecía como evidente y absolutamente naturalizada (como lo estaría poco después la relación que, ahora sí por cuenta del docente, se estableciera respecto de una manifestación y toma de un pequeño municipio alemán por parte de un grupo de mujeres hacia fines del siglo XX).

En la secuencia brevemente comentada opera lo que, siguiendo otro trabajo de Rockwell (1995) denominó una serie de *mediaciones* respecto del escrito de Bajtín que constituye el texto “a ser enseñado”. En esas mediaciones ingresan tanto los saberes literarios como los de otras disciplinas (historia, artes) y ampliamente la experiencia con diferentes objetos de la cultura. Sin embargo, son las relaciones intertextuales presentes en el estudio de Bajtín o las experiencias culturales del docente las mediaciones que se conciben como habilitantes para viabilizar la apropiación de los conocimientos, más efectivas y por lo tanto jerárquicamente superiores que las que aportaban las intervenciones de los estudiantes. Correlativamente, al solicitar el profesor a los alumnos que participasen en una “lluvia de ideas”, las intervenciones de éstos fueron reformuladas y en algunos casos manifiestamente tergiversadas al momento de su fijación por escrito en el pizarrón.

En una de las clases prácticas, por otra parte, la docente a cargo propuso a los estudiantes comentar una escena particular de la novela *Los adioses* de Juan Carlos Onetti, a la que se refirió como “la escena del baile”. Esta actividad fue caracterizada como “hacer básicamente análisis textual”. Durante el transcurso del intercambio, la docente alentó las intervenciones de los estudiantes a la vez que reafirmaba determinadas interpretaciones con ex-

presiones del tipo “me gusta esa idea”, o invitaba a repensar otras señalando “yo no diría eso, me parece que no tiene relación directa la ingesta de alcohol con la enfermedad”. En un momento posterior, se propició la conclusión del debate y lo que la profesora denominó “conceptualización”: “a ver, pensemos en voz alta”, “a ver si lo conceptualizamos un poco”. En esta secuencia, no quedó explícita la diferencia que desde la práctica docente quería establecerse entre “hacer análisis textual” y “conceptualizar” como una actividad de segundo nivel.

En lo que respecta a la escritura, Rockwell ha mostrado, en sus observaciones sobre la escuela, cómo los docentes desplegamos una serie de intervenciones reguladoras en el ámbito de la oralidad mientras que, al momento de la fijación por escrito de los saberes, estas mediaciones operadas entre el texto a enseñar y su transposición didáctica tienden a invisibilizarse, para privilegiar sentidos cristalizados que muchas veces consisten en la repetición literal de fragmentos del texto escolar en cuestión. No puede decirse que ocurra algo parecido con la escritura en las clases universitarias observadas. Por un lado porque, como es de uso, la enseñanza universitaria desalienta la repetición literal, que en el ámbito escolar muchas veces –sin generalizar– se homologa a la apropiación “correcta” de los textos. Pero también por otras razones. En primer lugar, la escritura está prácticamente ausente en estas clases de trabajos prácticos de las carreras de Letras⁸. Curiosamente, durante el período en que se realizaron las observaciones, era el profesor de las clases teóricas quien solicitaba con regularidad (con una frecuencia de clase por medio) la resolución por escrito de dos o tres consignas –formuladas a modo de “cuestionario”– a los asistentes. Las actividades, no obstante, estuvieron escasamente pautadas y su enunciación solía complementarse con indicaciones orales. Los escritos resultantes eran retirados por el docente y devueltos a los estudiantes acompañados de un comentario (nuevamente: oral) durante la clase siguiente. Dichos comentarios, *grosso modo*, consistían en una serie de recomendaciones y en la lectura de dos o tres escritos que para el profesor aparecían como “los mejores”; la justificación de esas elecciones se resumía en la apreciación “están muy bien”. Es decir que, si aquí relativamente se estimulaba la práctica de escritura, no había en cambio una corrección en el sentido de una devolución que retomase las interpretaciones de los alumnos –ni, desde ya, la materialidad de estos textos, las modalidades de la escritura– sino la mera calificación en términos de “lo que está muy bien”, “lo que no está tan bien”, “lo que está mal”.

En otra de las clases prácticas a las que asistimos, cada vez que se solicitó la resolución de una actividad en pequeños grupos, la consigna fue

formulada verbalmente y escasamente pautada –varios alumnos se consultaban entre sí sobre “lo que hay que hacer”–, y la resolución se efectuó de la misma manera: los estudiantes no anotaban sus intercambios y, a la hora de la puesta en común, sólo uno o una entre ellos se convertía en portavoz de la discusión grupal, intercambiando casi exclusivamente con el docente, quien otorgaba su asentimiento o efectuaba reconveniones. Sí se produjo, no obstante, un cambio notable a este respecto al momento de tomar el examen parcial: allí, el profesor preparó dos consignas para cada uno de los dos exámenes (tema 1 y tema 2) y todas estas consignas comenzaban indicando: “*Elaborá un texto argumentativo de aproximadamente una carilla...*”, continuando luego con variaciones de acuerdo al texto o problemática recortada en cada caso. Lo significativo es que cada parcial incluía unas *Notas aclaratorias* con conceptualizaciones *ad hoc*, del tipo: “*Escribir un texto argumentativo implica tomar en cuenta algunos (o todos) de los conceptos que aparecen en el fragmento; relacionarlos con algún(os) elemento(s) de la novela y justificar esta vinculación*”. Para esta formulación en la evaluación formal se recurrió a una mayor explicitación de las consignas. Sin embargo, en la corrección (devolución a los estudiantes) vuelve a observarse algo similar a lo registrado anteriormente para otras situaciones. Los escritos aparecen prácticamente “limpios” de intervenciones (si bien, en ocasiones, se añade una hoja en blanco abrochada al examen, con comentarios del profesor). En el momento de la devolución en clase, se especifica: “Donde aparece una cruz, eso señala un error, el resto son anotaciones”. Esto conlleva la inferencia de que, a pesar de haber desarrollado comentarios en torno a los escritos producidos por los estudiantes, lo que se entiende como error no aparece explicado, sino apenas señalado.

El discurso pedagógico en la universidad: un enmarcamiento débil

La breve descripción de intervenciones y propuestas de actividades ofrecida en los párrafos precedentes no sustenta la posibilidad de establecer generalizaciones sobre las prácticas de enseñanza en el ámbito universitario. Sin embargo, no contradice sino que por el contrario se muestra en consonancia con la teorización de Basil Bernstein (2001) cuando conceptualiza lo que denomina *enmarcamiento* del discurso pedagógico (concepto sobre el que volveré enseguida). Para Bernstein, existen instituciones que determinan el discurso pedagógico a partir del establecimiento de lo que el autor llama el *texto privilegiante*, esto es, un dispositivo discursivo hegemónico susceptible

de diferentes *procesos de recontextualización* en los distintos niveles de la comunicación pedagógica (en la transposición didáctica desde organismos estatales, también en las adaptaciones a nivel local). En última instancia, sería en estos procesos de recontextualización donde la reproducción tiene lugar. Pero, como Bernstein es crítico respecto de las teorías reproductivistas, el concepto de recontextualización le permite significar procesos que no son unidireccionales, y por lo tanto no meramente reproductivos. Se podría objetar a la teoría de Bernstein –que implica también una teoría del sujeto y las formas de consciencia, demasiado compleja para reseñar aquí– que su insistencia en la producción de un modelo, denominado *dispositivo pedagógico*, que aparece como condición de la cultura en sus producciones, reproducciones y modalidades de interrelación, está inspirado en el modelo de la gramática universal de la lingüística chomskiana, lo que acaba lesionando la intención manifiesta de producir una teoría que se adapte a los procesos particulares que tienen lugar en la comunicación pedagógica⁹.

Volviendo a la noción de enmarcamiento, provechosa para este análisis, nos hallaríamos en la institución universitaria con prácticas pedagógicas “débilmente enmarcadas”. Decir esto implica que los marcos de referencia establecidos en la comunicación pedagógica aparecen difuminados en sus límites (excepto, quizá, en las prácticas evaluativas). Este hecho no resulta de una falencia por parte de los docentes universitarios, sino que obedece a condiciones institucionales más generales. Para la escuela, más allá del análisis de prácticas pedagógicas particulares por parte de docentes e instituciones, la currícula constituye, ya que no la única, una primera instancia de clasificación y enmarcamiento de las prácticas y la comunicación pedagógica¹⁰. Este tipo de regulaciones no existen para la docencia en la universidad, institución históricamente asociada con la innovación en la producción de conocimientos (es decir, como instancia productora más que reproductora), caracterizada en los estudios referidos –como en otros lugares– a partir de las funciones de investigación, en detrimento de las de enseñanza.

El propio Bernstein, que elabora su propuesta teórica cuidadosamente, a partir de niveles de recontextualización que suponen una respuesta a las teorías de la reproducción más mecanicistas, a la vez que procuran brindar un modelo explicativo para analizar *cómo* se producen y reproducen los contenidos de la cultura en los procesos educativos, no logra salvar la paradoja conceptual que implica su consideración de la institución universitaria. En los términos de Bernstein, por un lado, la reproducción comenzaría allí donde se producen procesos de recontextualización y enmarcamiento de determinados contenidos propugnados a partir del “texto privilegiante” como matriz hegemó-

nica del discurso pedagógico. Las instituciones de enseñanza aparecen así como *heterónomas* respecto de este texto privilegiante –del que la institución universidad resulta una de sus agencias– a la vez que son dichos procesos de recontextualización los que permiten a los agentes un margen para la resistencia o las transformaciones. Por otra parte, para referirse a la enseñanza en el propio ámbito de la universidad, el autor sólo puede señalar que:

En general, la regla consiste en que uno puede ocupar sólo una posición al mismo tiempo [se refiere a las reglas distributivas por las cuales el poder asigna a los agentes la posición de productores o de reproductores del texto privilegiante]. Sin embargo, en el campo pedagógico, en el nivel de universidad o institución equivalente, quienes producen conocimientos son también sus propios recontextualizadores. (2001:193).

A continuación, señala que en este nivel educativo se produce “una creciente diferenciación entre investigación y enseñanza”, lo cual es cierto en comparación con los niveles precedentes, pero ajeno a las representaciones sociales que hacen a las funciones de la universidad y su rol social como formadora de agentes especializados¹¹. En síntesis, con ésta y otras afirmaciones similares, Bernstein acaba desembarazándose de la aporía que la consideración de la enseñanza en la formación superior supondría para su modelo explicativo, garantizando el lugar de la universidad del lado de la producción de conocimientos, y su *autonomía*.

Palabras finales

No se ha tratado en estas reflexiones de negar las potencialidades transformadoras que la autonomía universitaria puede contribuir a viabilizar, ni de desmerecer el lugar de la institución en la producción de conocimientos. La universidad es por excelencia una institución liberal, y son recientes las discusiones en torno a cuánto del ejercicio de esa autonomía puede terminar atentando contra la supuesta igualdad de oportunidades que garantizaría el acceso masivo a la educación superior (a lo que se suma en nuestro país, como conquista política, el sostenimiento de la gratuidad en la formación de grado). Es la propia expansión del sistema la que pone sobre el tapete esta tensión entre la democratización del acceso y los tránsitos por la educación superior de sujetos con trayectorias educativas desiguales en los niveles precedentes, y es una problemática de largo aliento.

Tampoco se ha intentado establecer, pues no hay base para ello, qué contenidos de la cultura o qué modalidades del discurso pedagógico se

estarían reproduciendo en las prácticas docentes. Porque tampoco es el interés de este trabajo. Lo que he pretendido es simplemente llamar la atención sobre esa “doble agencia” –como productora y reproductora, lugar de la investigación y también de la enseñanza– que cabe otorgar a la universidad, y que se manifiesta como un vacío en los desarrollos teóricos (más aún en la investigación empírica). En el concepto y en los desarrollos en torno de la reproducción no he encontrado una determinación sino más bien una pista para comenzar a pensar aquello que sí me interesa de manera determinante, y es la indagación de las prácticas de enseñanza en el nivel superior universitario, así como el porqué es tan complejo sentar las bases para su análisis. No existe una representación colectiva acerca del ser docente en la universidad, pues las tradiciones propias de las profesiones y la investigación en distintas disciplinas imponen representaciones muy diversas. Por descarte u omisión, cuando de la enseñanza se trata, la representación más estereotípica con la que debemos conformarnos es la del discurso magisterial, evidentemente insuficiente para las problematizaciones sobre la propia práctica que se plantean a muchos más colegas que lo que cabría esperar siguiendo esos parámetros. Y pensar las prácticas de lectura y escritura de los estudiantes en términos de articulación institucional sin tener en cuenta los modos como los docentes orientamos, direccionamos, habilitamos o clausuramos ciertos sentidos de esas prácticas es analizar sólo un aspecto de la problemática.

Bibliografía

- ANGENOT, Marc (2010) “El discurso social: problemática de conjunto”. En *El discurso social. Los límites históricos de lo pensable y lo decible*. Buenos Aires, SigloVeintiuno Editores; pp. 21–49.
- BERNSTEIN, Basil (2001) “La construcción social del discurso pedagógico”. Cap. V en *La estructura del discurso pedagógico*. Madrid, Morata; pp. 168–221.
- BOTTO, Malena (2014) “El Curso de Ingreso como pasaje y como isla: una vuelta de tuerca a la noción de inclusión”. Comunicación presentada en las *Cuartas Jornadas Internacionales de Investigación y Prácticas en Didáctica de las lenguas y las literaturas*. Bariloche, 6 y 7 de noviembre.
- BOURDIEU, Pierre (2003) [1989] “Prefacio a la reedición de *La reproducción*”. En *Capital cultural, escuela y espacio social*. Buenos Aires, Siglo Veintiuno Editores; pp. 109–111.

- BOURDIEU, Pierre (2005) [1992] *Las reglas del arte. Génesis y estructura del campo literario*. Barcelona, Anagrama.
- BOURDIEU, Pierre y PASSERON, Jean-Claude (1995) [1970] *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. México, Laia, Distribuciones Fontamara.
- BOURDIEU, Pierre y de SAINT-MARTIN, Monique (1975) "Las categorías del juicio profesoral". *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, París, n° 3. Traducción de Carina Kaplan.
- BRONCKART, Jean Paul y DOLZ, Joaquim (2007) [1999] "La noción de competencia: su pertinencia para el estudio del aprendizaje de las acciones verbales". En Bronckart, J. P. *Desarrollo del lenguaje y didáctica de las lenguas*. Buenos Aires, Miño y Dávila.
- CARLINO, Paula (2005) *Escribir, leer y aprender en la universidad*. Buenos Aires, FCE.
- CURTI, Celina (coord.) (2011) *Anuario 2011. Estadísticas Universitarias. Argentina*. Buenos Aires, Secretaría de Políticas Universitarias, Ministerio de Educación de la Nación. Disponible en: <http://informacionpresupuestaria.siu.edu.ar/DocumentosSPU/Anuario%20de%20Estad%C3%ADsticas%20Universitarias%20-%20Argentina%202011.pdf>
- EZPELETA, Justa y ROCKWELL, Elsie (1983) "La escuela: relato de un proceso de construcción teórica". En *La escuela: relato de un proceso de construcción inconcluso*. México, Departamento de Publicaciones de Investigaciones Educativas. Disponible en: http://www.pedagogica.edu.co/storage/rce/articulos/12_05ens.pdf
- GARCÍA, Romina y GASALLA, Bárbara (2005) "Leer, escribir, aprender. Algunos apuntes para repensar la brecha entre la escuela y la universidad". En *Actas del 5° Congreso Nacional de Didáctica de la Lengua y la Literatura. Homenaje a Maite Alvarado*. UNLP-UNSAM; pp. 609-615.
- LÓPEZ CASANOVA, Martina [coord.] (2009) *Los textos y el mundo. Una propuesta integral para talleres de lectura y escritura*. Buenos Aires, Universidad Nacional de General Sarmiento. Colección Textos Básicos.
- MONTENEGRO, Jéscica; VICENTE, María Eugenia *et al.* (2011) "Pedagogía e ingreso a la universidad pública: supuestos y dimensiones político-pedagógicas de la propuesta de ingreso a la carrera de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata". *VIII Encuentro de Cátedras de Pedagogía de Universidades Nacionales Argentinas*. La Plata,

- FaHCE–UNLP, 8 al 10 de agosto. Disponible en: http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/32440/Documento_completo.pdf?sequence=1.
- NARVAJA DE ARNOUX, Elvira [comp.] (2009) *Pasajes escuela media–enseñanza superior. Propuestas en torno a la lectura y la escritura*. Buenos Aires, Biblos.
- ROCKWELL, Elsie (2009) “Cómo observar la reproducción”. Cap. 4 en *La experiencia etnográfica*. Madrid, Paidós.125–142 [Primera Versión del texto: 1985].
- ROCKWELL, Elsie (1995) “En torno al texto. Tradiciones docentes y prácticas cotidianas”. En ROCKWELL, Elsie (comp.) *La escuela cotidiana*. México, FCE; pp. 198–222.
- TEMPORETTI, Félix (2006) “Prácticas educativas: entre lo individual y lo sociocultural. Breve ensayo sobre los conocimientos psicológicos en la enseñanza”. *Revista Itinerarios Educativos*. Santa Fe, UNL.

Notas

¹ La pregunta que abre el título de este trabajo dialoga con el título de un trabajo de Elsie Rockwell: “Cómo observar la reproducción”, ponencia presentada en el Congreso La Práctica Sociológica, UNAM, México D.F., 1985. Años después, en 2009, la autora retoma estas reflexiones para convertirlas en el capítulo 4 de su fundamental *La experiencia etnográfica*, Buenos Aires, Paidós, Colección Voces de la Educación; pp. 125–156.

² Calificar esta tradición como “marxista–estructuralista” puede resultar reprochable y hasta parecer contradictorio, si se tienen en cuenta los intensos debates entre marxismo y estructuralismo alrededor de los años '70. No obstante, la resultante en ambos casos, para el tema que nos ocupa, es una perspectiva sistémica que privilegia las determinaciones estructurales, una mirada “desde arriba” a los procesos educativos, que no se construye en función de las particularidades locales que posibilitan sus realizaciones.

³ Menciona el derrotero de ciertos autores originariamente más apegados a la versión clásica, como Michael Apple y Henry Giroux, así como estudios etnográficos de Robert Sharp y Paul Willis, entre otros.

⁴ Me refiero, claro está, a *La reproducción*, de 1970, que cuenta con el antecedente de *Los herederos* (1966).

⁵ En el uso de este concepto seguimos a Basil Bernstein (2001), cuyas conceptualizaciones retomaremos al final de este trabajo.

⁶ En *Problemas de la poética de Dostoievski* de 1979.

⁷ Durante la clase hubo varias referencias a la pintura, proponiendo una suerte de análisis comparado que el docente estimó provechoso para el proceso de aprendizaje. No se brindaron reproducciones de las obras plásticas comentadas, sino que se recomendó a los alumnos que se aproximaran a la obra de Jieronimus Bösch (El Bosco) y de Pieter Brueghel. Se infiere que con esto se buscaba propiciar un acercamiento a dos modos diferentes de representación del mundo social caracterizado en el estudio de Bajtín, aunque esa explicitación no se realizó durante la clase observada. Tampoco se verbalizó el supuesto subyacente, es decir, que consumir objetos culturales (en este caso particular a partir de la pintura) opera directamente sobre el proceso de apropiación de los saberes propios de la disciplina.

⁸ De hecho, esta ausencia ha sido señalada como problemática y constituyó el tema central de una Jornada de Evaluación de Experiencias Educativas organizadas por el Departamento de Letras en el año 2011. Varios son los factores, agudizados en las cátedras con matrícula numerosa, que contribuyen a que este problema reconocido como tal por un buen número de docentes no encuentre modificaciones sustanciales en la práctica.

⁹ Bernstein se basa para ello en la advertencia, cierta y no desdeñable, de recurrencias en los modos de producción del discurso pedagógico en las sociedades occidentales –con especial atención a las europeas– desde la Edad Media, momento de aparición de la enseñanza universitaria y de establecimiento de la hegemonía del trabajo intelectual por sobre el trabajo manual, hasta la actualidad. No obstante, distintos trabajos de Elsie Rockwell (entre otros) insistirán en otros sentidos por los que los procesos educativos en América Latina no podrían homologarse con los europeos.

¹⁰ No debemos confundir la noción de enmarcamiento con una pretendida homogeneización de las modalidades del discurso pedagógico, aunque tal pretensión exista. Aquí se enfatiza lo contrario: junto a otros elementos, es la existencia de recontextualizaciones plasmadas en las prescripciones curriculares lo que permite a las investigaciones en didáctica de la lengua y la literatura –por poner ese ejemplo– evidenciar todo el espesor de las mediaciones que operan entre determinadas teorías de la literatura y la lingüística y su transposición en el ámbito escolar.

¹¹ Utilizo los términos “agente” y “agencia” –que se inscriben en las teorías sociales de carácter estructural–funcionalistas– porque así aparecen en las formulaciones de Bernstein.

CAPÍTULO 3
ASPECTOS DISCURSIVOS DE LOS
TEXTOS Y PRÁCTICAS DE LECTURA Y
DE ESCRITURA EN LA ARTICULACIÓN
ESCUELA MEDIA - CURSOS DE INGRESO -
CÁTEDRAS DE PRIMER AÑO

ASPECTOS DISCURSIVOS DE LOS TEXTOS Y PRÁCTICAS DE LECTURA EN LA FORMULACIÓN DE ACTIVIDADES DE TRABAJOS PRÁCTICOS DE LA CÁTEDRA INTRODUCCIÓN A LA GEOGRAFÍA

Nora Marcela Car – Carolina Cuesta

El propósito de este artículo es presentar un análisis que integre los aspectos discursivos del corpus (Trabajos Prácticos años 2000, 2006, 2010, 2012 más el artículo “La geografía, un recorrido histórico” de Rodolfo Bertonecello) destinado a formar a los estudiantes de la cátedra “Introducción a la Geografía” (FaHCE–UNLP) en la historicidad de las concepciones geográficas y sus implicancias en los procesos de constitución, delimitación y, con ello, institucionalización de la disciplina; también, con la posibilidad de atender en el diseño de las actividades y selección de textos al hecho de que las prácticas de lectura son variable fundamental del modo en que los contenidos son presentados a los estudiantes, pero también en la anticipación respecto de cómo serán interpretados, vamos a remitirnos al estudio de Elsie Rockwell (2005). Nos referimos a la posibilidad de hallar en sus recorridos una serie de conceptos que permitirán el tipo de análisis planteado más arriba y que creemos pueden servirnos para no quedar atrapadas en cantidad de clasificaciones por momentos poco flexibles para nuestro caso específico y por ello poco precisas. Tendencia complicada de los estudios pedagógicos o lingüísticos que intentan dar cuenta de las cuestiones discursivas en el aula. Si bien la empiria con la que trabaja Rockwell se refiere a clases de primaria y con un texto escolar, sus hipótesis son susceptibles de ser resignificadas para nuestro caso.

Los Trabajos Prácticos (TP)

Es muy interesante observar el cambio que presenta la manera en que están enunciadas las consignas de los TP 2000 y 2006; pasando por los de los años 2007, 2008 y 2009 que no analizaremos aquí, hasta llegar a los del 2010 y 2012.

En principio, los TP 2000 y 2006, sus solicitudes y modos de enunciar sus consignas, se enmarcan en lo que Rockwell denomina una concepción moderna de la lectura: “(...) una lectura individual, silenciosa, cercana a las

formas académicas de leer, centrada en el significado literal, orientada hacia la información enciclopédica” (2005: 12). Así, en el caso del TP del año 2000 (Ver Anexo) se hallan los datos bibliográficos de los textos a trabajar por los alumnos y dos actividades que presuponen una lectura basada en la detección y extracción de sentidos literales; es decir, preconcebidos como prístinos y compartidos por todos los lectores. La actividad 1 hace la siguiente solicitud a los estudiantes: “Elabore y responda un cuestionario en base al texto de Capel” y la 2 pide “Cite los párrafos más representativos de los textos de Bailly, Lynch, Bunge y Harvey. Coloque entre (...) el concepto a destacar”.

Si bien ambas actividades están buscando una variación respecto del clásico cuestionario, es decir que están apostando a un lector que tome sus propias decisiones respecto de qué informaciones jerarquizar en los textos para elaborar las preguntas y las respuestas de la actividad 1, y para realizar las citas textuales de la actividad 2, y también el destacado de los conceptos, se trata de una serie de decisiones didácticas que están apuntando particularmente a las creencias sobre la lectura señaladas por Rockwell: los cuestionarios interrogarán al texto de Capel¹ sobre sus informaciones (orientación hacia el enciclopedismo) más importantes (sentido literal, forma académica de leer). Y el mismo análisis podría llevarse a la actividad 2 en tanto ambas presuponen una lectura que efectivizarán los estudiantes para poder resolver las consignas; esto es, que se trata de consignas de lectura que la entienden como acciones de búsqueda de sentidos únicos, universales para todos los estudiantes-lectores de los textos involucrados. No se trata de que esos sentidos no existan en los textos (de hecho, como bien apunta la actividad 2, en el caso de los textos de las disciplinas son aquellos comprendidos en los conceptos, categorías, tesis, argumentos, ya sean de base empírica o especulativa), sino que la cuestión a la hora de atender a las prácticas de lectura es que sus formas discursivas no los hacen tan fáciles de localizar. De hecho, los conceptos, también los datos en los textos llamados académicos, presentan densidad semántica, a saber palabras de usos no habituales en otras formaciones discursivas de mayor circulación social y, por ende, conocidas por los lectores (las de la vida cotidiana o niveles de escolarización anteriores a la universidad) o cargadas con otros significados (típico de las categorías); referencias, muchas veces elípticas o poco desarrolladas, a otras áreas del saber o temas, problemas, de la propia disciplina (lo que Bajtín, también recuperado por Rockwell, llama polifonía –distintas voces– o heteroglosia –distintas lenguas–) y maneras de estructuración, desarrollo de los datos, argumentos, planteos que por lo general no respetan una progresión ordenada. Este último factor no remite a textos “mal escritos”, sino a que la

complejidad de la argumentación en las ciencias sociales y humanas amerita o solicita saltos, idas y vueltas en sus desarrollos. Es decir que se trata de una característica discursiva que suelen asumir los textos de estas disciplinas. Todas cuestiones que también pueden estar emparentadas, o reforzadas, por los estilos de escritura de cada autor.

Todo lo anteriormente expuesto puede ser resumido de la siguiente manera: un texto es una pieza discursiva, una realización escrita de uno, o lo más usual, de más de un discurso. Esto significa que va a asumir rasgos propios de las maneras en que cada disciplina dice, plantea, argumenta, describe, etc., sus producciones de conocimientos. Y estos textos siempre están entramando distintos rasgos de otros discursos, de otras maneras de decir, plantear, argumentar, etc., con los que se afilian o discuten. Este es el corazón de los conceptos de polifonía y heteroglosia y, con ello, la productividad que Rockwell les encuentra para pensar la vinculación entre lectura y características específicas de los textos en la enseñanza. Dice la autora: “Bajtín nos alerta sobre la riqueza dialógica que es inherente a cualquier texto, y nos prepara para observar la heteroglosia en el aula, donde siempre se entrecruzan diversas voces y alusiones a fuentes del saber”. La polifonía y la heteroglosia son fenómenos discursivos que se relacionan con otro concepto de Bajtín orientado a explicar la naturaleza de cada realización lingüística, digamos su rasgo discursivo por excelencia: el dialogismo. El dialogismo significa que toda enunciación, desde una intervención oral hasta la escritura de un texto y en este caso la voz que nos representa en ese texto (si optamos por una primera persona gramatical, la segunda en plural, qué palabras elegimos, qué forma le damos, etc.) siempre actúa en respuesta a otras. Nunca se enuncia desde la nada, desde un grado 0, sino que se enuncia pensando, imaginando, que aquellos que nos escuchan o nos leen han asumido otros discursos, lo que además de los aspectos que hemos señalado anteriormente significa otra ideología; para nuestro caso, otra forma de entender la disciplina o alguno de sus problemas específicos.

Lo anterior es bien claro en el inicio del trabajo de Capel: “La quiebra del positivismo y las geografías radicales”, capítulo XIII de su libro indicado a los estudiantes para que resuelvan la actividad 1 (construcción del cuestionario) del TP del año 2000. El autor comienza introduciendo el marco histórico que da cuenta de las discusiones respecto del neopositivismo en las ciencias sociales; esto es, las polémicas de los años 60 hacia el interior de las propias disciplinas, que Capel denominará “razones intelectuales” de la crisis de este resurgimiento de un pensamiento “cientificista”, “neopositivista” (Capel, 1981: 403). Aquí, una primera cuestión: el texto ya muestra su polifonía, pues barajará al menos dos voces sin desarrollar sus argumentos, sino en la suposición de que el lector ya

los maneja y aquí el carácter dialógico: la enunciación de respuesta a ese receptor que se imagina descansa en que no es necesario explicar al auditorio (en este caso, lectores) cuáles eran los presupuestos del neopositivismo respecto de las ciencias sociales y cuáles sus posiciones contestatarias, es decir los movimientos críticos o radicales; o al menos no cree que en el inicio del texto sea necesario. Inmediatamente después de plantear que la Geografía entra en crisis a propósito de estas disputas intelectuales, el autor señala:

La aparición de las corrientes científicas radicales es la expresión más llamativa de esta situación. Pero las raíces de todo ello son claramente sociales, y se relacionan con una serie de cambios que afectan al sistema de relaciones internacionales y al conjunto de la sociedad occidental (1981: 404).

Con lo cual plantea una tesis, una toma de posición para pasar a desarrollar exhaustivamente tres acontecimientos que para él son argumentos de que la crisis en la disciplina tiene más bien “causas sociales”: el final de la guerra fría, cambios en los países llamados del Tercer Mundo y la crisis del sistema de dominación occidental. Es decir que aquí aparece otro nivel dialógico: ahora la enunciación de Capel es en respuesta a aquellos, lógicamente colegas de la comunidad disciplinaria, que creen que las razones de la crisis de la Geografía en los años 60 son únicamente, o en parte, intelectuales.

Volviendo a la cita, ese uso del “pero”, sumado a la cantidad de espacio que Capel dedicará a argumentar esta tesis de las causas sociales, nos ofrecen la posibilidad de acordar que estos significados son los que todos los lectores podemos, o deberemos si nos vamos a formar en Geografía, compartir, conocer. Ahora bien: ¿los estudiantes ingresantes a estas carreras los comparten? Sabemos que no. Pero es más: ¿los estudiantes ingresantes participan del mismo modo que nosotros en esos juegos dialógicos, en esa polifonía inherente al texto como señala Rockwell? Seguramente tampoco y aquí es cuando podemos justificar que las actividades de lectura que les proponemos deberían acercarse a los TP de los años 2010 y 2012. De hecho, podríamos hacer el ejercicio de imaginar cómo podría interpretar un estudiante de 18 años en el año 2000 el acontecimiento llamado “guerra fría” o cómo podría ayudarlo a apropiarse de ese saber hecho argumento para la tesis de Capel, cuando el autor directamente utiliza la metáfora del “deshielo” de la “sociedad soviética” sin explicar demasiado el asunto, solamente como enfrentamiento entre Este y Oeste. Es claro que este saber debe ser enseñado, no repuesto o compensado, pues sería lógico que la manera de leer

del estudiante se dirigiera a significar “guerra fría” y luego “deshielo” como un enfrentamiento ocurrido en lugares fríos, cuestión que podría ser reforzada si sabe qué era la URSS y qué países en la actualidad la integraban. Vale esta especulación por varios motivos, uno porque es recurrente el señalamiento por parte de los docentes de las cátedras de 1er. año o de los ingresos sobre este tipo de interpretaciones de los textos de las disciplinas que les suelen parecer ingenuas, hasta producto de una formación pobre o deficitaria por parte de la educación secundaria. Más allá de la posición que se asuma en esta discusión, sí debería reconocerse que los saberes sobre hechos históricos relevantes para cada disciplina de las ciencias sociales y humanas, y según las posiciones, como vemos en Capel, diversas de sus intelectuales, conformarían una biblioteca difícil de anticipar o de completar con todos los conocimientos que los alumnos ya deberían poseer.

Por ello, Rockwell, recuperando los estudios sobre Historia de la lectura de Roger Chartier, plantea que hay que aceptar que los textos presenten significados plurales y móviles ya que la lectura supone el encuentro entre *maneras de leer* y *protocolos de lectura* dispuestos por el mismo texto (2005:13). Las maneras de leer indicarían la posibilidad de significar “guerra fría” como el ejemplo que dimos antes: un enfrentamiento producido en lugares fríos. Los protocolos de lectura refieren al lector ideal del texto, a aquel que sabrá orientar su lectura según los significados que el escrito presupone como conocidos o compartidos. Es en este sentido por lo que Rockwell hace hincapié en la categoría de heteroglosia, para nosotros la que nos podría ayudar a entender por qué un estudiante podría orientar su interpretación de la guerra fría hacia los lugares que explicamos antes, ya que se trata de otra lengua (las guerras ocurren en lugares geográficos) que intenta negociarse con la nueva lengua que le presenta Capel, la de la disciplina, que supone a todos sus hablantes compartiendo los mismos significados: la guerra fría es el modo en que se llamó al enfrentamiento entre el bloque occidental–capitalista liderado por EE.UU. y el bloque oriental–comunista liderado por la URSS entre 1989, con la caída del muro de Berlín, y 1991, con el golpe de Estado en la URSS, que si bien tuvo consecuencias en los planos económicos, sociales, tecnológicos, políticos; se dirimió en el plano justamente de lo discursivo–ideológico; es decir, sin acciones militares concretas. Vale recordar escuetamente a qué refiere “guerra fría” para traer al análisis la complejidad del hecho histórico al que le da nombre.

En este punto resulta productivo en términos didácticos cómo Rockwell termina definiendo la lectura; esto es, como práctica social y cultural y, con ello, las posibilidades que abre para pensarla como actividad primordial que articula la enseñanza de cualquier disciplina: la lectura en cuanto acuerdo

sobre los significados que presentan los textos se revela en tanto tal como negociación de sentidos entre los mismos textos, los docentes y los estudiantes.

Así es que la noción de protocolos de lectura que Rockwell retoma de Chartier será fundamental porque nos permite preguntarnos como docentes si enseñamos sólo contenidos, esos saberes entendidos como significados literales que debieran ser compartidos por todos los lectores, o si en realidad enseñamos protocolos de lectura que los suponen, imbrican.

El breve análisis discursivo que hicimos tan sólo sobre los primeros párrafos introductorios del capítulo XIII de Capel vale como enseñanza para los alumnos. No se trata de desgajar la lectura como una especie de contenido en sí mismo, a modo de instructivo general a tener en cuenta por los estudiantes, a saber: busque la tesis, busque los argumentos, etc.; porque no se trata de cualquier tesis, argumentos, etc., sino de esos referidos a la crisis de la Geografía en los años 60 dichos en una lengua de la disciplina, en sus discursos, pero que además trae su polifonía y dialogismo, y puede provocar en los lectores estudiantes efectos propios de la heteroglosia.

En relación con lo anterior se justifican las diferencias con los TP de los años 2010 y 2012. Por ejemplo, en el Nro. 5 del año 2010 (ver anexo), luego de la notación bibliográfica del texto a trabajar, ahora los capítulos X y XI del mismo libro de Capel (1981), se apela a los estudiantes con una explicación del sentido de la actividad propuesta: “la elaboración de este trabajo les permitirá profundizar las características que definen tanto al Positivismo como al Historicismo como corrientes de pensamiento, destacando sus influencias en la Geografía a través del Determinismo y del Posibilismo, respectivamente.”

Se trata de una variación fundamental a las actividades del TP del año 2000, pues visibiliza y enseña el protocolo de lectura, aquello que el mismo texto espera que sea leído de él y, por ende, el docente como encargado de los contenidos a enseñar. Así, la consigna no descansa en que habrá una única lectura que no lidiará con los aspectos discursivos del texto más allá de que no los retome, pues orienta la lectura a los conceptos que los estudiantes deberán significar como propios del Positivismo y como propios del Historicismo en su pedido de elaboración de un cuadro comparativo. Estos conceptos son ofrecidos por la misma consigna, cumpliendo a su vez la labor de enseñar a detener la mirada, la atención sobre un léxico nuevo, y por ello extraño, y necesario de ser enseñado. La siguiente actividad es más ambiciosa, pues solicita que todos esos conceptos sean explicados en un texto único a escribir por los estudiantes, “relacionándolos y comparándolos entre sí”. No obstante, se trata de un pedido de producción que, al revés del TP del año 2000, va más allá de la detección de los conceptos en el texto fuente, su señalamiento entre paréntesis; es decir

que apela a una reformulación por parte de los estudiantes ya que serán ellos ahora quienes los digan. Por lo tanto, más allá de si las resoluciones a esta consigna del año 2010 cumplieron o no con las expectativas de los docentes, cabe destacar que reconocen, y en consecuencia actúan, sobre el hecho de que los estudiantes deben ser enseñados en protocolos de lectura de la disciplina que a su vez son referencia de sus modos de escribir. En este caso, situados en un léxico, vocabulario, que remite a conceptos.

Más variaciones que apuntan a la consideración de los protocolos de lectura en la enseñanza de los contenidos se hallan en los TP del año 2012. Las actividades son precedidas de explicaciones orientadas a visibilizar tanto los contenidos a enseñar como la manera en que la bibliografía ofrecida por la cátedra los presenta. Así, esa explicación les pide a los estudiantes que retomen textos de las clases anteriores, precisa ciertos momentos en que los contenidos que ahora se enseñarán aparecen trabajados en ellos y orienta los significados a tener en cuenta en cada uno de ellos. Así, se explicita qué aporte a los nuevos contenidos que traen estos TP hace cada autor con su texto, nombrándolos y sintetizándolos:

La propuesta de este quinto trabajo práctico es la de profundizar las diferencias y similitudes de los proyectos científicos de Humboldt y Ritter, considerados en la mayoría de los estudios geográficos referidos al tema como los “fundadores de la geografía científica”. Para lo cual proponemos tener en cuenta los textos utilizados en los dos trabajos anteriores (tal como se consigna en la bibliografía obligatoria del trabajo práctico). Fundamentalmente el texto del profesor Miguel Ángel Silva en su apartado 3.1, páginas 24 a 28. Tengan en cuenta que en este texto se cita de forma textual a un importante referente en los temas analizados: Horacio Capel. Dichas citas han sido extraídas de un libro incorporado en la bibliografía del programa de la materia: *Filosofía y Ciencia en la Geografía Contemporánea*. Asimismo sugerimos la lectura en profundidad de las páginas 111 a 132, del texto de Tim Unwin, donde se hace especial referencia a los orígenes de la Geografía científica y al proceso de institucionalización en diferentes Universidades. Solicitándoles que presten debida atención al momento histórico. Para lo cual a continuación presentamos para su lectura y comparación, una selección de un texto del geógrafo español José Estébanez, en el cual se contextualiza el proceso de institucionalización de la geografía.

A continuación se presenta el fragmento del trabajo de Estébanez que, como señala la explicación, retoma el texto de Capel a modo de glosa y, en ese sentido, se vuelve un protocolo de lectura del mismo. Se trata de un geógrafo que enseña a leer a otro, función que también cumple el trabajo de Silva ya leído por los estudiantes y retomado en la introducción del TP en la que se ex-

plicita este hecho. Las actividades también presentan variaciones respecto de las de los TP antes analizados en cuanto focalizan en aspectos más específicos sus solicitudes. Así es que la primera actividad apela a la escritura de un texto en el que se comparen las similitudes y diferencias de los proyectos de Humboldt y Ritter a partir de sus metodologías, concepciones del espacio y aportes a la Geografía. La segunda solicita un texto breve en el que se focalicen las explicaciones acerca del cuándo, por qué y en qué contexto se institucionaliza la Geografía. La última actividad supone una integración de las dos primeras, ya que se les pide a los estudiantes que establezcan alguna relación entre los proyectos de los pensadores y la institucionalización de la Geografía.

Se trata, en suma, de orientar las lecturas de los estudiantes hacia un saber, el de la institucionalización de la Geografía, que se reconoce por parte de la cátedra como complejo en cuanto a sus variables históricas, al sentido del concepto y, por ello, lo ofrece recortado a los aportes de Humboldt y Ritter. Es decir que si cotejamos este TP con otro que abordaba el mismo contenido en el año 2006 (ver anexo), también podemos hallar una variación significativa en la manera de enunciar y presentar el conocimiento a enseñar. En este TP se lo formula como “Institucionalización de la Geografía”. Antes de presentar el mismo fragmento del trabajo de Estebáñez, se señala como justificación que: “Se pretende que los alumnos comprendan dentro del proyecto decimonónico las causas que llevaron a la institucionalización de la Geografía” y como actividad se indica “Expliquen las circunstancias bajo las cuales se institucionaliza la Geografía, teniendo en cuenta el texto que se transcribe a continuación”. En cambio, el TP del año 2012 que analizamos antes propone como contenido: “Los orígenes de la Geografía científica: los proyectos de Humboldt y Ritter y la institucionalización de la Geografía”; orientando de manera muy diferente las lecturas de los estudiantes, como ya hemos dicho, pero además ofreciendo de entrada y de manera explícita la clave de lectura a atender: qué es aquello que la comunidad disciplinaria entiende como relevante para las explicaciones de los procesos de institucionalización de esta ciencia. No se trata de un fenómeno llamado “institucionalización de la Geografía” con existencia propia que los geógrafos tan sólo han descrito y explicado, sino que se trata de un proceso protagonizado por distintas perspectivas que intelectuales y geógrafos modernos han discutido y negociado para construirlo, delimitarlo, otorgarle existencia.

“La geografía, un recorrido histórico” de Rodolfo Bertoncetto²

Lo expresado anteriormente, el hecho de que las disciplinas se institucionalizan a través de procesos protagonizados en una historicidad por distintos

pensadores y referentes de las comunidades académicas, es la primera enseñanza, el primer saber con que Bertoncello inicia su artículo. Y lo hace optando por un enunciador que constantemente apelará a un lector desprevenido de estas cuestiones:

Es habitual que se reconozca que la Geografía se consolida como una **disciplina científica** a lo largo del siglo XIX, y específicamente en sus últimas décadas, en el contexto de la sistematización de las ciencias que impulsa el positivismo. Para sostener esta afirmación se toman en cuenta diversas cuestiones que resultan de la forma de pensar la historia de las disciplinas y que, en último término, remiten a la pregunta acerca de qué es una disciplina científica (destacado por el autor, p.1).

El uso de “Es habitual” instala toda una orientación de significados que irán poniendo de relieve el hecho de que esta disciplina trabajará con problemas que se han desarrollado al modo de la búsqueda de sus explicaciones mediante la convivencia de diferentes perspectivas. Bertoncello, su artículo publicado en el Portal Educ.ar como material de trabajo para la actualización de docentes, claramente apunta a buscar un efecto de desnaturalización en sus lectores, a quienes parece conocer bien, más allá de la complejidad que supone el hecho de pensar en las diversas formaciones de los profesores de Geografía de todo el país. En otras palabras, la opción discursiva del artículo es la polifonía ya que constantemente se irá articulando en explicaciones y fundamentaciones que apelan al desglose de creencias, o desconocimientos, por parte de sus potenciales lectores docentes de Geografía. Es decir que la escritura del texto, la voz que lo conduce se plantea a modo de un diálogo expreso, visibiliza el dialogismo en tanto opera a modo de respuestas a esos otros discursos que los lectores pueden estar asumiendo; y de allí la desnaturalización, la propuesta de ofrecer otro discurso para abordar el problema de la institucionalización de la Geografía, como veremos, más ligado a análisis sobre las lógicas de las comunidades disciplinarias, de campo intelectual en términos de Bourdieu.

Así, si analizamos solamente la primera parte del artículo que entra en consonancia con los contenidos de los TP antes presentados, observaremos este trabajo polifónico mediante el uso de términos que le permiten a esa voz cumplir con su cometido. Pasaremos a citar cómo sigue la introducción del artículo y realizaremos un breve análisis discursivo de sus párrafos en relación con lo antes planteado:

Una de estas cuestiones refiere a la existencia de un conjunto de temas o preocupaciones que son objeto de estudio de la disciplina. Esto nos habla de la definición de un **objeto** propio de dicha disciplina, y ya veremos que, en el caso de la Geografía, se trata de una cuestión problemática, que a lo largo del tiempo ha tenido diversas respuestas (destacado por el autor).

Claramente, aquí el artículo toma distancia respecto de este argumento en cuanto suficiente para las explicaciones que hicieron y hacen a la Geografía como disciplina científica: “Una de las cuestiones refiere...”, “Esto nos habla...”, “y ya veremos(...) se trata de una cuestión problemática, que a lo largo del tiempo ha tenido diversas respuestas”. La voz del artículo se distancia, ya que, aunque no lo niega, establece que estos argumentos son de “otros” y con ello propone, mediante el uso de la primera persona del plural “nos habla”, “ya veremos”, una complicidad con el lector, a quien lo invita a reconocer, tener en cuenta, relacionar con el problema tratado, o conocer por vez primera, otros argumentos que, claro está, son propios de otros discursos de la comunidad académica. Sigue el artículo:

La existencia de un conjunto de **obras** que abordan los temas que se consideran objeto de estudio de la disciplina es otra cuestión a ser tenida en cuenta, y gran parte de los estudios sobre lo que podría llamarse “historia de la Geografía” (a veces también denominada historia del pensamiento geográfico) se ha abocado al análisis de estas obras, de sus fundamentos filosóficos, sus vínculos con otras disciplinas, los contenidos tratados o las funciones que han cumplido (destacado por el autor).

Continúa Bertoncello:

Las obras tienen **autores**, y el estudio de estos autores, de sus biografías personales, su formación y la filiación en relación con marcos filosóficos o ideológicos, es otro de los ejes que estructuran este tipo de análisis. El análisis de las **instituciones** donde estos autores se desempeñan es también un tema de interés, tanto para conocer el contexto de producción de los mismos, como para comprender el papel que estas instituciones juegan en la reproducción de saberes y prácticas considerados válidos o legítimos (destacados por el autor, p.1).

Estos párrafos continúan con el trabajo polifónico, “La existencia de un conjunto de obras que abordan los temas que se consideran objeto de estudio de la disciplina es otra cuestión a ser tenida en cuenta”, en su afirmación con el uso del modo indicativo “es otra cuestión”, jerarquiza la importancia de este argumento. Modo verbal que luego también se utiliza para ingresar

la importancia de las instituciones, cuestión que le permite un remate similar al del primer párrafo; es decir, que si las respuestas a la definición de un objeto propio de la Geografía vienen siendo “diversas y problemáticas”, ahora el análisis de las instituciones como contextos de producción de las obras mostrará el carácter reproductivo de los saberes y las prácticas consideradas válidas y legítimas. Se trata de ir instalando a los lectores en saberes que se sabe problematizarán sus formaciones y convicciones respecto de la historia constitutiva de la disciplina, sacándolos de a poco de la comodidad de los argumentos solamente fácticos. De esta manera, el artículo finaliza con la explicitación del protocolo de lectura que propone que, en este caso, opera como protocolo de aquellos textos, piezas de los discursos que los docentes de Geografía han asumido en sus formaciones respecto del problema tratado.

En otras palabras, es ir incorporando a modo de protocolo de lectura, la idea que la Geografía no se constituye al margen de las preocupaciones de la sociedad en que surge, sino que por el contrario, es parte de tales preocupaciones, y por lo tanto, su historia está inmersa en las tensiones del mundo contemporáneo.

Por último, aunque no menos importante, los roles y funciones que todos ellos –obras, autores, instituciones– cumplen en la sociedad de cada momento y lugar, también son cuestiones que se consideran a la hora de analizar una disciplina científica. Hablamos entonces de los **usos** del conocimiento. **Así por ejemplo, el para qué se indagan ciertos temas y se produce conocimiento sobre ellos (y no sobre otros) no es independiente de los objetivos e intereses que cada sociedad en general, o cada grupo social con sus diferentes cuotas de poder, tienen y definen como válidos. La consideración de estos usos o funciones del conocimiento también es indispensable para comprender las características que la ciencia adquiere en cada momento** (destacado por el autor, p. 1).

“Aunque no menos importante”, señala el último párrafo en su primera oración, para comenzar a construir otra afirmación: es la relación entre obras, autores e instituciones analizada según sus roles y funciones, recortadas en sociedades, momentos y lugares, lo que se considera a la hora de analizar una disciplina científica. El artículo propone que ésta es la posición que debe interesar a los lectores, apelando a que pongan en suspenso aquellas otras que supone que se conocen y comparten. Por ello, inmediatamente después, vuelve a aparecer la voz articulada en una primera persona del plural: “Ha-

blamos entonces de los usos del conocimiento”; se trata de un gesto bien claro hacia los lectores: ustedes y yo hablamos de lo mismo, o podemos hablar de lo mismo. De la misma manera que en los párrafos anteriores, el fragmento antes citado finaliza con otra respuesta a los posibles argumentos fácticos que pueden estar ofreciendo otros saberes a los lectores docentes de Geografía: “el para qué se indagan ciertos temas y se produce conocimiento sobre ellos (y no sobre otros) no es independiente de los objetivos e intereses que cada sociedad en general, o cada grupo social con sus diferentes cuotas de poder, tienen y definen como válidos. La consideración de estos usos o funciones del conocimiento también es indispensable para comprender las características que la ciencia adquiere en cada momento”.

Al decir de José Ortega Válcárcel:

(...)las filosofías del conocimiento que dominan (y han dominado) el panorama del pensamiento y de la cultura occidental(...), en relación con la naturaleza del conocimiento científico, dan sentido a las distintas propuestas que surgen para constituir la Geografía moderna y para establecer sus coordenadas epistemológicas. Estas filosofías son las que explican los distintos modelos de Geografía que se desarrollaron a lo largo del siglo XX (...) Y que cimentaron la Geografía moderna (2000: 9)³.

La presentación de distintas voces y miradas en el texto de Bertoncello se relaciona directamente con un protocolo de lectura implícito: que no existe un proyecto único, sino varios proyectos alternativos que tratan de conformar el proyecto de la Geografía moderna. La historia de la Geografía presenta, según los países y sus escuelas, miradas diferentes. Como así también la concepción acerca de la evolución de la disciplina puede ser contemplada de maneras diferentes, de acuerdo a los presupuestos en relación con la Historia de la Ciencia de mayor influencia en el campo de la Geografía, fundamentalmente a través de Kuhn, Foucault y Habermas.

Algunas conclusiones parciales en torno a las modificaciones en los Trabajos Prácticos

Introducir a los alumnos de primer año en las prácticas discursivas de la Geografía académica requiere conocer un conjunto de obras que abordan temas y problemas clave que se consideran objeto de estudio de la disciplina. Estas obras tienen autores y están avaladas por instituciones, y estudiarlas por parte de los estudiantes de primer año, indagando sobre sus biografías

personales, su formación y su filiación a marcos epistemológicos específicos es uno de los grandes desafíos que requiere moldear las disciplinas académicas, y así, como expresa Tim Unwin “develar las conexiones existentes, entre el saber, el poder y el interés de la comunidad” (1995:20)⁴.

Se busca, entonces, transitar a través de los Trabajos Prácticos por canales de acompañamiento, contención, apertura y genuina formación académica. Leyendo y enseñando cómo leer; develando los “protocolos de lectura”, para que los estudiantes puedan interpretar los textos de autor, relacionados con la Historia del pensamiento geográfico, más utilizados.

Por ello, la selección de una bibliografía que viabilizara la comprensión de textos utilizados por la Cátedra de “Introducción a la Geografía” fue uno de los objetivos. El texto de Bertoncello presenta estas características; ya que en su elaboración se utilizan las mismas fuentes bibliográficas que sugiere la cátedra en el programa de Introducción.

La introducción de este texto ha permitido internalizar, de manera dialógica, que la concepciones acerca de la Geografía de una determinada comunidad académica están atravesadas por largos debates, que implican acuerdos y desacuerdos dentro de las instituciones a las que pertenecen los profesionales. Por consiguiente, en distintos ámbitos académicos y en distintos momentos históricos se imponen determinadas perspectivas como dominantes, debido a que en ese contexto han logrado un consenso mayor que el alcanzado por otros enfoques y propuestas teóricas; y que por consiguiente se hace necesario explicitar a la hora de abordar los textos “(...) familiarizando al lector con el universo simbólico y material que lo produjo” (Sawaya; 2010).

Las modificaciones operadas en los Trabajos Prácticos entre los años 2000 y 2012 dan cuenta de estos procesos de transformación didáctica disciplinar, en los que se van introduciendo lentamente, los cambios necesarios que posibilitan la comprensión de los textos académicos.

Bibliografía

BERTONCELLO, Rodolfo. “La geografía, un recorrido histórico”. Portal educ.ar. (Fragmento).

Disponable a octubre de 2012 en: http://aportes.educ.ar/geografia/nucleo-teorico/recorrido-historico/introduccion/la_geografia_un_recorrido_hist.php. Sin año de publicación.

CAPEL, Horacio (1981) *Filosofía y ciencia en la Geografía contemporánea. Una introducción a la Geografía*. Barcelona, Barcanova.

- ORTEGA VALCÁRCEL, José (2000) *Los horizontes de la Geografía. Teoría de la Geografía*. Barcelona, Ariel.
- ROCKWELL, Elsie (2000) “La otra diversidad: historias múltiples de apropiación de la escritura. DiversCité Langues”. En: *Ligne*. Vol. V. Disponible en www.teluq.quebec.ca/diverscite
- ROCKWELL, Elsie (2000) “En torno al texto. Tradiciones docentes y prácticas cotidianas”. Centro de Investigación y Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional. México D.F.
- ROCKWELL, Elsie (2001) “La lectura como práctica cultural: conceptos para el estudio de libros escolares”. En *Revista Lulú Coquete. Revista de Didáctica de la Lengua y la Literatura*. Año 3. N° 3.
- SAWAYA, Sandra M. (2010) “Procesos psicopedagógicos, lectura, escritura y las instituciones escolares”. Cuadernos del CEDE III – Debates sobre las relaciones entre didácticas específicas y la producción de materiales curriculares. Buenos Aires, UNSAM EDITA.
- UNWIN, Tim (1995) *El lugar de la Geografía*. Madrid, Cátedra.

Notas

¹ Disponible en: <http://es.scribd.com/doc/59489560/Filosofia-y-Ciencia-en-La-Geografia-Contemporanea-Horacio-Capel>.

² Los destacados en negrita son del original. Disponible en: http://aportes.educ.ar/geografia/nucleo-teorico/recorrido_historico/introduccion/la_geografia_un_recorrido_hist.php Sin año de publicación, última revisión agosto de 2012.

³ José Ortega Válcárcel, geógrafo español, especializado en teoría e historia del pensamiento geográfico. Este autor y su libro *Los horizontes de la geografía*, publicado en el año 2000; es uno de los textos de referencia bibliográfica que presenta Bertoncello, y también aparece citado en la bibliografía del programa de primer año de Introducción a la Geografía.

⁴ Tim Unwin es un geógrafo británico, que, entre otras obras escribió *El lugar de la geografía* publicada en español en 1995, y que hace referencia a cuestiones de teoría e historia de la geografía. Este autor es mencionado en la bibliografía de referencia en el texto de Bertoncello.

Anexo

UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA
FACULTAD DE HUMANIDADES Y CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE GEOGRAFÍA
CÁTEDRA “INTRODUCCIÓN A LA GEOGRAFÍA”

Año 2000

TRABAJO PRÁCTICO N° 5
LAS NUEVAS GEOGRAFÍAS (Segunda Parte)

Bibliografía

- CAPEL, Horacio (1981) *Filosofía y ciencia en la Geografía contemporánea. Una introducción a la Geografía*. Op.cit, cap.XIII.
- BAILLY, Antonne (1979) *La percepción del espacio urbano. Conceptos, métodos de estudio y su utilización en la investigación urbanística*. Madrid, Instituto de Administración Local.
- LYNCH, Kevin (1984) *La imagen de la ciudad*. México, D.F., Ediciones G. Gili.
- BUNGE, William (1982) “Perspectivas de la Geografía teórica”. En GOMEZ MENDOZA, Josefina y otros. *El pensamiento geográfico. Estudio interpretativo y antología de textos (De Humboldt a las tendencias radicales)*, Madrid. Alianza Universidad Textos, pp. 521–530.
- HARVEY, David (1985) “Sobre la historia y la condición actual de la Geografía: un manifiesto materialista histórico”. En GARCÍA RAMON, María Dolores (Ed.) *Teoría y método en la Geografía humana anglosajona*. Barcelona, Ariel, pp.149–163.

Actividades

Elabore y responda un cuestionario en base al texto de Capel Cite los párrafos más representativos de los textos de Bailly, Lynch, Bunge y Harvey. Coloque entre (...) el concepto a destacar.

Año 2006

TRABAJO PRÁCTICO N° 4 INSTITUCIONALIZACIÓN DE LA GEOGRAFÍA

Justificación:

Se pretende que los estudiantes comprendan dentro del proyecto decimonónico las causas que llevaron a la institucionalización de la Geografía.

Bibliografía:

ESTEBANEZ, José (1985) *Tendencias y problemática actual de la Geografía*. Madrid, Cincel, pp. 29–32

Actividades:

Expliquen las circunstancias bajo las cuales se institucionaliza la Geografía, teniendo en cuenta el texto que se transcribe a continuación:

“(…) A pesar del avance que supone la obra de Humboldt y Ritter, desde 1859 a 1870 la Geografía sufre un cierto retroceso. En efecto, durante el siglo XIX se sigue completando el mapa del mundo al impulsarse las exploraciones sistemáticas en África, cuencas del Níger, Nilo, Zambeze, África Austral (1850–1873); Sahara (1850–1900) y Cubeta del Congo; del interior de Asia (Mongolia, Tíbet, Pamir), Australia y América Latina. Y de la misma manera se impulsan las exploraciones en los océanos Ártico y Antártico, si bien aquí no se concluye hasta 1957 (Año Geofísico Internacional). Al mismo tiempo, la Cartografía y la Estadística pasan predominantemente a manos de los Estados pudiendo decirse que un objetivo tradicional del geógrafo, como era la localización cartográfica de los lugares y la recogida de información sobre los mismos, se le escapa y a de buscar métodos para explicar los fenómenos espaciales.

A finales del siglo asistimos a una crisis científica de la Geografía y, paradójicamente, es cuando esta obra cobra fuerza extraordinaria si la medimos por su producción y por el número de sus cultivadores. Esto se debe esencialmente a que la Geografía se institucionaliza, lo que hace surgir una

comunidad de geógrafos muy diferente a los cultivadores de la Geografía en épocas anteriores.

Para Capel (1981; p. 38) los factores que llevan a la institucionalización de la comunidad de geógrafos se relaciona estrechamente con la presencia de la Geografía en la enseñanza primaria y media en el momento en el que se amplía a un buen ritmo la tasa de escolarización en los países de Europa occidental; es precisamente la necesidad de formar profesores de Geografía en las enseñanzas primarias y de bachillerato, el factor esencial que llevó a la institucionalización de la geografía en la Universidad y a la aparición de la comunidad de geógrafos, tal y como se da en la actualidad.

La aparición de esta comunidad científica contó con el apoyo de los gobiernos y de las sociedades geográficas, pero encontraba una fuerte oposición en los científicos procedentes de otros campos (geólogos, botánicos, historiadores y sociólogos, principalmente). En la lucha entablada por el reconocimiento de la disciplina geográfica, los geógrafos se esfuerzan tenazmente en demostrar la importancia e identidad de esta disciplina, definiendo su campo y sus límites con respecto a otras ciencias (Cholley, 1947; Le Lannou, 1949) naturales y sociales.

Esta tesis de Capel explica la aparente paradoja entre el vigoroso crecimiento de la Geografía y el escaso reconocimiento por parte de otros científicos.

En todos los países, tras la muerte de Humboldt y Ritter, se constató una crisis aguda. En Alemania, Kretschmer (1939) habla de un período de atonía y parálisis y lo mismo señalan Hettner (1898), Hartshorne (1959) y más tarde P.Claval (1974). En el caso de Francia, la geografía conoció una crisis profunda en los primeros 75 años del siglo XIX. La Geografía se considera como ciencia descriptiva, mero auxiliar de la Historia. No se olviden que *Le Tableau de la France* (1907) fue el primer tomo de la Historia de Francia, dirigida por historiadores, como por ejemplo en la Sorbona desde 1809. Una situación similar se da en el Reino Unido, donde la Geografía llevó una vida lánguida, y a pesar de existir cátedras, éstas permanecían sin titularidad, lo mismo en Italia y Rusia (Capel, 1981; p.39).

En el caso de España, carecemos de un estudio en profundidad sobre el estado de la Geografía en el siglo XIX, sin embargo, a juzgar por los titulares de las cátedras de Geografía en la Universidad de Madrid, adscripta a la Facultad de Filosofía y Letras, cabe pensar en una disciplina auxiliar, con un campo poco definido, y que fue practicada por matemáticos y especialmente historiadores.

En resumen, la situación sería así:

Presencia de la Geografía como disciplina en las enseñanzas primarias y medias a mediados del siglo XIX, en un momento de rápida expansión escolar. No hay que olvidar que en 1850, la mitad de la población adulta en Europa era analfabeta, y cien años más tarde sólo el 6% (Cipolla, 1969). Presencia también en la Universidad.

El método de enseñanza cambió inspirándose en Enrico Pestalozzi (1746–1827) al que ya nos referimos al hablar de Ritter y se concedió a la Geografía una gran importancia en el esquema educativo elemental y medio.

Otro factor importante que justifica la permanencia y reforzamiento de la Geografía en las enseñanzas, a pesar de los intentos acaparadores de otras ciencias naturales y físicas, fue el nacionalismo europeo ligado al romanticismo, al descontento del campesinado, a la aparición de una clase media, así como el interés de la burguesía de unificar el país derribando los restos del antiguo régimen.

Capel (1981, p. 52) piensa que el sentimiento nacional, la idea de patria, el conocimiento de la Historia y Geografía del país era un elemento esencial, lo que explica, según este autor, la inclusión de la Geografía y la Historia en los programas patrocinados por el Estado, es decir, para transmitir la ideología nacional.

Por lo tanto, la Geografía durante la segunda mitad del siglo XIX, se desarrolló como una ciencia al servicio de los intereses del gobierno y de la burguesía nacionalista europea que otorgó generoso apoyo a través de los Ministerios de Instrucción Pública a esta Geografía. Naturalmente, en este contexto queda claro el por qué se difunde un conjunto de saberes como “auténticamente” geográficos, es decir, los que concuerden con los intereses nacionalistas de los gobiernos y de la burguesía, y se excluyen y se silencian, por parte de la Geografía oficial (escuela, instituto y facultad) los enfoques no concordantes con esta ideología, como veremos al tratar la obra de los geógrafos anarquistas Pedro Kropotkin y Eliseo Reclus.

Asimismo, a la Geografía se le asigna otro papel: el de difundir el conocimiento de las colonias presentándolas como prolongaciones de la patria, a fin de favorecer e impulsar la emigración y la colonización de África, Oceanía y América.

Año 2010**TRABAJO PRÁCTICO N° 5
CONTRAPOSICIÓN ENTRE POSITIVISMO E HISTORICISMO****Bibliografía obligatoria:**

CAPEL, Horacio (1981) *Filosofía y Ciencia en la Geografía Contemporánea. Una introducción a la Geografía*. Barcelona, Barcanova, Cap. X y XI.

La elaboración de este trabajo práctico les permitirá profundizar las características que definen tanto al Positivismo como al Historicismo como corrientes de pensamiento, destacando sus influencias en al Geografía a través del Determinismo y del Posibilismo respectivamente.

Luego de leer detenidamente los capítulos seleccionados de Horacio Capel, realicen en primer lugar un cuadro comparando los rasgos esenciales de oposición entre el Positivismo y el Historicismo que se enuncian a continuación:

Monismo metodológico (Unidad de la ciencia y del método científico)

Teoría previa

Determinismo

Comprensión

Predicción

Valoración

Métodos inductivos sin teoría previa

Empirismo

Nomotético

Explicación

Indiferencia axiológica

Afirmación de la especificidad de las Ciencias Humanas

Reduccionismo científico o naturalismo

Posibilismo

Imposibilidad de realizar predicciones en las Ciencias Humanas

Contraposición entre Naturaleza e Historia

Conocimiento científico que utiliza solo la razón

Se valora el conocimiento empático y el uso de facultades como la sensibilidad y la intuición

Idiográfico

Idealismo

Redacten ahora un único texto explicando el significado de cada concepto, relacionándolos y comparándolos entre sí.

Año 2012

TRABAJO PRACTICO Nº 5

LOS ORÍGENES DE LA GEOGRAFÍA CIENTÍFICA: LOS PROYECTOS DE HUMBOLDT Y RITTER Y LA INSTITUCIONALIZACIÓN DE LA GEOGRAFÍA

Bibliografía obligatoria:

- ESTEBANEZ, José (1985) *Tendencias y problemática actual de la Geografía*. Madrid, Cincel, pp. 29–32 (Selección)
- SILVA, Miguel (1992) "La Geografía desde la Antigüedad hasta nuestros días". En: JOFRE, Ana (Comp.) *Geografía Ambiental y Socioeconómica. Teoría, Ambiente y Sociedad*. Buenos Aires, Universidad Abierta a distancia Hernandarias.
- UNWIN, Tim (1995) *El lugar de la Geografía*. Madrid, Cátedra. Cap. IV, pp. 118–132.

La propuesta de este quinto trabajo práctico es la de profundizar las diferencias y similitudes de los proyectos científicos de Humboldt y Ritter, considerados en la mayoría de los estudios geográficos referidos al tema como los "fundadores de la geografía científica". Para lo cual proponemos tener en cuenta los textos utilizados en los dos trabajos anteriores (tal como se consigan en la bibliografía obligatoria del trabajo práctico). Fundamentalmente el texto del profesor Miguel Ángel Silva en su apartado 3.1, páginas 24 a 28. Tengan en cuenta que en este texto se cita en forma textual a un importante referente en los temas analizados, Horacio Capel. Dichas citas han sido extraídas de un libro incorporado en la bibliografía del programa de la materia *Filosofía y ciencia en la Geografía Contemporánea*. Asimismo sugerimos la lectura en profundidad de las páginas 111 a 132 del texto de Tim Unwin, donde hace especial referencia a los orígenes de la Geografía científica y al proceso de institucionalización en diferentes universidades. Solicitándoles que presten debida atención al momento histórico. Para lo cual, a continuación presentamos para su lectura y comparación una selección de un texto del geógrafo español José Estébanez en el cual se contextualiza al proceso de institucionalización de la Geografía (texto en el TP 4).

Actividades:

Se propone a partir de los textos señalados anteriormente las siguientes actividades:

Redacten un texto comparativo donde se expliquen las diferencias y similitudes entre las ideas centrales de los proyectos de Humboldt y Ritter, teniendo en cuenta fundamentalmente los aspectos vinculados a la metodología utilizada por cada uno, las concepciones acerca del espacio y los aportes a la Geografía.

Redacten un breve texto puntualizando ¿cuándo, por qué y en qué contexto se institucionaliza la Geografía?

A modo de conclusión establezcan algún tipo de relación entre las propuestas de Humboldt y Ritter y la institucionalización de la Geografía

LAS PRÁCTICAS DE LECTURA Y ESCRITURA EN GEOGRAFÍA COMO OBJETO DE ENSEÑANZA EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA BÁSICA¹

María Soledad Tarquini

Introducción

El artículo tiene como objetivo presentar un análisis sobre la conceptualización de las prácticas de lectura y escritura en los nuevos *Diseños Curriculares de la Secundaria Básica de la Provincia de Buenos Aires* y una indagación acerca de las propuestas de trabajo que posibilitan los libros de texto de Geografía para el desarrollo de prácticas de lectura y escritura².

Esta preocupación por las dificultades en la lectura y escritura que presentan los estudiantes que ingresan a la universidad no son ajenas al ámbito de la educación secundaria. En los Diseños Curriculares (DC) y en los libros de texto para este nivel se proponen prácticas que tienen como finalidad desarrollar y revalorizar la lectura y la escritura. Esto permite afirmar que los estudiantes que han transitado este espacio educativo se han apropiado de prácticas socioculturales de lectura y escritura, entendidas como modos de leer y escribir propios del ámbito escolar. Por tal motivo, aquí se pretende analizar cuáles son esas prácticas y cómo se desarrollan en la enseñanza de la Geografía.

Los Diseños Curriculares y las prácticas de lectura y escritura

Analizar las prácticas de lectura y escritura en la Geografía escolar, pensada para la Educación Secundaria Básica de la Provincia de Buenos Aires, tiene como objetivo poner en tensión las dificultades que se identifican en los estudiantes, las cuales, según algunas posturas, serían un obstáculo al momento de ingresar y permanecer en el ámbito universitario.

Por lo que se pudo identificar a partir del análisis de diferentes documentos, la preocupación sobre las dificultades en la lectura y escritura que presentan los estudiantes que ingresan a la universidad no son ajenas al ámbito de la escuela media. Se han encontrado en los últimos DC y en libros de textos de Geografía para la Educación Secundaria de la Provincia de Buenos Aires actividades y contenidos procedimentales que tienen como finalidad desarrollar y revalorizar habilidades de lectura y escritura. Ello permite afirmar que los estudiantes poseen prácticas de lectura y escritura, entendidos como modos de leer y escribir, propios del ámbito escolar.

En este trabajo se abordan estas cuestiones intentando desentrañar estas prácticas propias de la Geografía escolar, la cual, según Francois Audigier (1992), permitiría a los individuos construir y apropiarse de conocimientos, habilidades, actitudes, considerados característicos de esta disciplina. Como señala Audigier “esta geografía escolar de hoy es también el fruto de largas tradiciones pedagógicas, científicas y sociales, de numerosos imperativos y determinaciones. Conocerla implicaría un estudio largo y minucioso de los que acontece realmente en las clases que se dictan bajo este rotulo” (Audigier, 1992:3).

Para comprender el contexto en el que se han pensado estas prácticas en los Diseños Curriculares (DC), es preciso reconocer que hay un estado de debate en la Didáctica de la Lengua y la Literatura acerca de lo que se considera enseñar y aprender prácticas de lectura y escritura, lo que nos daría indicios para comenzar a preguntarnos qué se entiende por lectura y escritura en la enseñanza de la Geografía.

De acuerdo con Carolina Cuesta (2014), en los lineamientos curriculares se ha naturalizado que las prácticas de lectura y escritura *se enseñan*. Para discutir acerca de ello, la autora apela al concepto de prácticas como modo de abordaje de distintas realidades sociales, “ya sea Michel de Certeau (2000), Roger Chartier (1995; 1998; 1999) o Pierre Bourdieu (1990; 1991; 2001), nos recordaría que refiere a acciones sociales que ya ocurren, y que vienen ocurriendo a lo largo de la historia de las distintas sociedades y culturas. Importa esta primera y básica distinción ya que la fórmula “enseñar las prácticas” orienta la interpretación hacia acciones que no ocurrirían, que no serían realizadas por los estudiantes, y por ello deberían ser enseñadas” (Cuesta, 2014: 2).

En este sentido, las disciplinas escolares constituirían el lenguaje a través del cual los estudiantes se apropian y construyen saberes en el contexto de la práctica escolar, los que los aproxima hacia otros modos de comprender y pensar el mundo.

Los DC de Geografía no están ajenos a estas discusiones ya que en ellos se hace hincapié en el *lenguaje y en las formas de comunicación*. Entre algunas de las consideraciones didácticas tenidas en cuenta, se espera que el *profesor enseñe los contenidos poniendo énfasis en determinados contenidos procedimentales*. En este punto me detendré más adelante, ya que permitirá analizar cómo es entendida la enseñanza de lectura y escritura en esta asignatura: ¿en tanto práctica o como contenido procedimental?

En estos documentos se observaron diferencias entre las consideraciones didácticas enunciadas para el ciclo básico; por lo tanto, a continuación se especifican las que tienen relación con los fines del trabajo:

Consideraciones didácticas para la enseñanza de las Ciencias Sociales en 1º Año de la Secundaria (Diseño Curricular; 2007: 72–73):

Lectura e interpretación de textos.

Manejo de fuentes de distinto tipo.

Elaboraciones de textos e informes individuales y debates grupales.

Consideraciones didácticas para la enseñanza de la geografía en 2º año de la Secundaria (Diseño Curricular; 2007: 101–103):

Fomentar la búsqueda de fuentes pertinentes a los temas que se están tratando en clase, orientando sobre los criterios que deben guiar esa selección.

Enseñar a leer y a expresarse oralmente y por escrito utilizando el vocabulario específico de la disciplina. La Geografía, como otras disciplinas, posee un vocabulario cuyo conocimiento, por parte del alumno, acrecienta sus posibilidades de comunicación para explicar, justificar, argumentar sobre ideas y supuestos sobre la conformación de la realidad social. Por lo que se debe prestar especial atención a ello al momento de elaborar estrategias de enseñanza. Adoptar estrategias de enseñanza que favorezcan el análisis de problemas a partir de la elaboración de preguntas orientadoras entre alumnos y docentes o bien por parte de los alumnos.

Impulsar estrategias que fomenten el dialogo entre los alumnos, y entre ellos y el docente, sobre temas y problemas actuales sobre los cuales sea posible el análisis de distintas voces y de posiciones antagónicas y hasta contradictorias.

Consideraciones didácticas para la enseñanza de la geografía en 3º año de la Secundaria (Diseño Curricular; 2007: 33–35):

Fomentar el trabajo en clase, de modo grupal e individual, sobre determinados casos/situaciones/temas que impliquen el análisis y la crítica de diversidad de fuentes y puntos de vista.

Seleccionar y organizar en forma critica una bibliografía y fuentes, considerando las dificultades, las posibilidades temáticas y los tipos de textos.

Generar situaciones de enseñanza que contribuyan a la construcción de preguntas por parte del alumno y a un aprendizaje que implique la búsqueda de sentidos.

¿Contenidos procedimentales o prácticas socioculturales de la Geografía escolar?

En la tradición escolar es habitual designar las consideraciones didácticas antes mencionadas como contenidos procedimentales, denominados como los hábitos, las técnicas, habilidades, estrategias, métodos, rutinas, etc., desarrollados en las prácticas de enseñanza. De acuerdo con ello, los procedimientos no son las diferentes actividades que el profesor propone para aprender determinado contenido conceptual; es decir que una cosa serian los contenidos y otra muy diferente los medios o actividades para llegar a adquirirlos.

Según Cesar Coll (1994), el aprendizaje de procedimientos permite llegar a determinadas metas. Trabajar los procedimientos significaría develar la capacidad de saber–hacer, de saber actuar de manera eficaz. Según el autor, un procedimiento es una manera ordenada de actuar, son determinadas decisiones que se llevan a cabo con el fin de llegar a una meta. Entonces a partir de un objetivo se enseñarían procedimientos a los estudiantes con

la finalidad de que aprendan maneras de actuar, un saber hacer correcto y eficaz, aplicar deliberadamente los procedimientos que se han aprendido en otras situaciones de aprendizaje.

En las orientaciones para el abordaje de los diseños curriculares se interpreta “la enseñanza de procedimientos como un contenido a tratar”, siendo este transversal a otros ejes. A su vez, se reconoce la importancia del “diseño de estrategias que posibiliten a los alumnos el reconocimiento de problemas significativos, la búsqueda, el registro y el análisis de información a través del tratamiento de diversos materiales, su observación y comparación, la elaboración de explicaciones coherentes, argumentaciones y contrargumentaciones, la exposición de conclusiones a través de diferentes formas de comunicación. Todo ello, sin perder de vista los procesos de conocimiento involucrados en estas actividades” (3º ciclo EGB, 1999: 3).

De acuerdo con lo mencionado, pueden interpretarse la lectura y la escritura como contenidos procedimentales que se enseñan a partir de distintas estrategias, no sólo en Geografía sino también en otras asignaturas escolares, como Historia, Biología, Matemática, etc.

Sin embargo, desde la concepción que intenta desarrollarse aquí, por un lado se entiende que aquellas no son generales a todas las disciplinas, ya que son particulares a cada ámbito de saber, ni mucho menos a los diferentes ámbitos sociales. Para mencionar algún ejemplo dentro del ámbito escolar, de acuerdo con este enfoque se considera que no es lo mismo pedirle a un estudiante que explique un problema o un proceso en una clase de Geografía que en una clase de Biología, ya que en el primer caso debería considerar cuestiones espaciotemporales, dinámicas y cambiantes. Por otro lado, las prácticas se conciben en interacción social, se valora el aprendizaje colectivo y no individual de los sujetos sociales.

De acuerdo con Michael De Certeau (2007), si entendemos la lectura y escritura en tanto prácticas sociales, ello implica reconocer el rol activo y colectivo de los sujetos sociales en la producción y apropiación de sentidos. Este concepto nos permite valorar aquellas prácticas que se desarrollan en espacios como el aula y permite analizar la complejidad de las relaciones de aprendizaje que fluyen en el “territorio escolar”³. En este sentido, estaríamos hablando de prácticas escolares de la Geografía, configuradas a partir del modo en que se entiende la didáctica de la Geografía desde los distintos paradigmas de la disciplina.

Pensar de este modo nos invita a reconocer la existencia de prácticas de lectura y escritura y observar si forman parte del objeto de enseñanza de la

Geografía Escolar, o si de lo contrario, no son entendidas en tanto prácticas sociales de la Geografía y son “tomadas” como un modo de ejercitación escolar para enseñar contenidos o un cúmulo de temas sin considerarlos parte del objeto a ser enseñado y aprendido.

¿Qué tipo de prácticas proponen los libros de texto de Geografía?

Como se ha señalado, el interés por la lectura comprensiva y la elaboración de textos escritos es un tema mencionado en los DC de la Escuela Secundaria Básica. Para analizar cómo este objetivo de enseñanza aparece en el aula, el criterio ha sido identificar, en algunos libros de texto de Geografía, algunas consignas. Estos materiales son una de las herramientas frecuentemente utilizadas por los docentes y nos acercan al trabajo escolar a través de los textos y de las actividades que proponen. También tratan los contenidos desarrollados en los diseños curriculares y “resuelven” no sólo la selección de textos a trabajar sino también las actividades que se utilizarán; por lo tanto, el contenido aparece pensado y diseñado por la editorial.

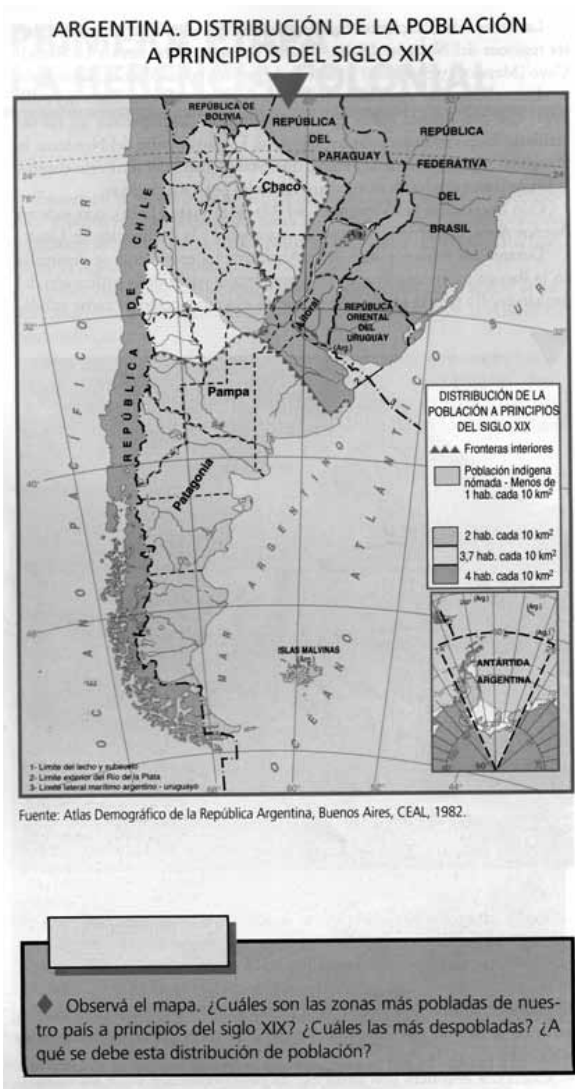
A continuación se muestran algunos ejemplos de consignas, que han sido seleccionadas con el objetivo de señalar cómo la tradición didáctica y la disciplinar dejan huellas y otorgan pistas para desentrañar cómo son entendidas las prácticas de lectura y escritura en Geografía.

Primer ejemplo

- Lectura del texto “De viajes y viajeros. Del Mato Grosso a Buenos Aires en velero”. Bertonecello, R (2008) *Geografía de América Latina*. Buenos Aires, Editorial Santillana. Bs. As. p. 163.

Actividades:

1. ¿Qué países recorrió Manuel en su viaje? ¿Y qué ciudades?
2. ¿Por qué tipo de relieve se extiende la hidrovía Paraná – del Plata? ¿Qué tipo de climas predominan?
3. Describí los paisajes del Mato Grosso.



Segundo ejemplo

Fuente: Ciccollela, Pablo; Fernández Caso, María ; Gurevich, Raquel; Montenegro, I. (1998) *Geografía Argentina*. Buenos Aires, Aique, p. 34

Tercer ejemplo

Actividades finales

Aplicación

14. Si interpretás correctamente lo que lees, estudiar será mucho más fácil. Para saber si realmente interpretaste este capítulo, realizá el siguiente ejercicio:

a) Lee con atención el texto y luego respondé a las preguntas.

- ¿Cómo se divide políticamente el territorio mexicano?
- ¿Cuáles son las causas que han motivado una desigual distribución de la población?
- ¿Qué aporte hicieron las civilizaciones precolombinas?
- ¿Qué características presenta el relieve de este país?
- ¿Dónde se concentraron tradicionalmente las industrias?
- ¿Con qué otros países conformó un bloque económico?
- ¿Qué sector económico aporta más al PBI de México?
- ¿Qué son las maquiladoras?
- ¿De qué manera EE. UU. piensa frenar la inmigración ilegal en su país?
- ¿Qué fue la reforma agraria?

b) Revisá las respuestas con el resto de tus compañeros y sumá un punto por cada respuesta correcta. Y entonces, fijate el resultado...

De 1 a 3 puntos: no hubo una correcta interpretación del texto. Volve a leerlo con mayor detenimiento.

De 4 a 6: solo interpretaste una parte del texto. ¡Atención! Intentalo de nuevo.

De 7 a 9: muy bien. Tu interpretación ha sido realmente buena.

10: ¡excelente! Ahora, solo queda estudiar...

Fuente: Bertonecello, Rodolfo (2008) *Geografía de América Latina*. Buenos Aires, Santillana, p.191.

Por lo que se ha podido analizar de estas consignas, se propone a los estudiantes que *describan, expliquen e interpreten*. De ello se deduce que encontrar este tipo de prácticas no es casual en la enseñanza de la Geografía, ya que están signadas por la tradición y por el modo en que se ha ido configurando la didáctica específica.

Si entendemos en este trabajo que describir, explicar e interpretar son prácticas sociales de la Geografía, cabe preguntarse entonces: *¿qué implica describir, explicar e interpretar para esta asignatura?*

Si a partir de estas consideraciones volvemos a los DC, se puede observar que no se explicita qué es describir, explicar e interpretar para la Geografía, aunque se utilizan algunas definiciones tomadas de un diccionario de la editorial Santillana, como la siguiente:

Explicar: saber exponer y justificar con claridad para que otros comprendan.

Aunque no son mencionados los conceptos *interpretar y describir*, he tomado el mismo criterio que el DC para definirlos, utilizando en este caso el *Diccionario de la Lengua Española* (DRAE).

Interpretar: explicar acciones, dichos o sucesos que pueden ser entendidos de diferentes modos // Concebir, ordenar o expresar de un modo personal la realidad.

Describir: representar a alguien o algo por medio del lenguaje, refiriendo o explicando sus distintas partes, cualidades o circunstancias// Definir dando una idea general de sus partes o propiedades.

Sin embargo, me atrevo a hacer la salvedad de que en los CBC para la EGB estos conceptos se explicitan en términos de “*procedimientos relacionados con la comprensión y la explicación de la realidad social*” y de acuerdo con ellos se expone lo que estos conceptos implican para la Geografía.

Describir: Señalar aspectos reconocibles de las cosas.

Criterios de selección y clasificación.

Enumeración de datos y registros de información.

Interpretar: requiere una lectura comprensiva; es decir, capaz de ir más allá del registro de la información.

Explicar: tener en cuenta factores causales de diferente naturaleza que se combinan en la determinación de hechos y procesos sociales, distinguiendo condiciones e intencionalidades de los sujetos sociales.

A modo de cierre

Tal como se ha podido leer en los DC de 2007, explicar, describir e interpretar serían acciones, y por ello sería lo mismo explicar, describir e interpretar para cualquier asignatura. Aunque sí se definen y diferencian en los CBC, siendo considerados “*procedimientos*”. Desde el enfoque desarrollado en este trabajo, se entiende que no son entendidos en tanto prácticas socioculturales en la enseñanza de la Geografía.

Por otro lado, se considera que las consignas que se proponen a los estudiantes a través de los libros de texto no son meros ejercicios: están dando cuenta de tradiciones didácticas de la geografía y de múltiples prácticas. Pensar en las prácticas nos invita a descubrir su valor social y los sentidos que los diferentes sujetos construyen colectivamente, y reconocer de qué modo se ha configurado la historia de la geografía escolar en tensión con tradiciones académicas.

Es por ello que desde este proyecto aspiramos a que en la Universidad, y sobre todo en el trayecto de primer año de la carrera de Geografía, se reconozca la importancia que tienen las prácticas de los jóvenes en la Escuela Secundaria, ya que representan un acercamiento a esta ciencia social desde diferentes enfoques en el contexto escolar. Ello permite que los alumnos construyan una idea de la disciplina en función de las prácticas escolares que puedan haber experimentado y compartido.

De todo lo expuesto se puede concluir que las disciplinas escolares constituirían los lenguajes a través de los cuales los estudiantes construyen sus saberes en el contexto escolar. El objetivo es seguir pensando en este sentido para poder conocer y reconocer estas prácticas. Ello permitirá, entre otras cuestiones, analizar y reflexionar sobre las condiciones en las que se producen.

Bibliografía

- AUDIGIER, Francois (1992) Pensar la Geografía escolar. Un reto para la Didáctica. En: Documents d'análisis geogràfica N° 21, Barcelona.
- CUESTA, Carolina (2014) Prácticas de enseñanza de la lengua y la literatura y prácticas de lectura y escritura en la formación docente: un problema de conceptos. Ponencia presentada en las IV Jornadas Internacionales de Didácticas de las Lenguas y las Literaturas. Organizadas por la Uni-

versidad Nacional de Río Negro, 6 y 7 de noviembre de 2014. Actas en prensa.

COLL, Cesar y POZO, Juan Ignacio (1994) *Los Contenidos en la Reforma. Enseñanza y aprendizaje de conceptos, procedimientos y actitudes*. Santillana, Cap 2, pp. 101–102.

DE CERTEAU, Michel (2000) *La invención de lo cotidiano. I Artes de hacer*. México, Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente.

Diseño Curricular para 1º año. Secundaria Básica (2007) Buenos Aires, Dirección General de Cultura y Educación.

Diseño Curricular para 2º año. Secundaria Básica (2007) Buenos Aires, Dirección General de Cultura y Educación.

Diseño Curricular para 3º año. Secundaria Básica (2007) Buenos Aires, Dirección General de Cultura y Educación.

Orientaciones para el abordaje curricular de las Ciencias Sociales en Tercer Ciclo de EGB (1999). Disponible en abc.gov.ar/lainstitucion/sistemaeducativo/educprimaria/.../areascurriculares/sociales/ciencias_sociales_abordaje_curricular.doc

Notas

¹ Las consideraciones preliminares de este artículo fueron presentadas en las XI Jornadas de Investigación de Geografía. CIG–Departamento de Geografía, FaHCE, en el año 2009.

² El trabajo pretende ser un aporte al proyecto de investigación “Prácticas de la enseñanza universitaria en los cursos de ingreso y en materias del primer año de las carreras de Geografía y Letras”, que tiene como finalidad analizar las prácticas de lectura y escritura de los ingresantes a ambas carreras universitarias.

³ Según Haesbaert, el territorio es un híbrido en el que se desarrollan múltiples relaciones de poder materiales y simbólico culturales, y por qué no, temporales y escalares. Es decir que la apropiación de un territorio determinado por parte de los grupos sociales no sólo puede ser definido por límites y fronteras materiales: también allí median estas relaciones sociales que definen la territorialidad. Siguiendo a este autor, se puede afirmar que en la actualidad existe un rasgo multiterritorial ligado al reconocimiento de procesos sociales que juegan en múltiples escalas: globales–locales.

Considero que si es posible entender de este modo el territorio, es posible pensar la escuela como un territorio material y cultural híbrido, que ha sido

apropiado históricamente por diferentes generaciones de familias, estudiantes, niños, docentes, sujetos políticos, el Estado y sus políticas educativas; y por ello, tal vez encontremos múltiples territorialidades: constituidas por rasgos más actuales y por otros que sobreviven como huellas de aquel tiempo.

UN POSIBLE ABORDAJE DE LAS PRÁCTICAS DE LECTURA Y ESCRITURA DESDE PROBLEMAS DE LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA

Carolina Cuesta

¿Por qué abordar las prácticas de lectura y escritura desde problemas de la enseñanza de la lengua?

Entre los años 2005 y 2008, estuvimos a cargo de la coordinación del curso de ingreso a las carreras de Letras de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (UNLP). Asimismo, en esta institución, e inscriptos en el Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales (IDIHCS–CONICET), hemos consolidado un equipo de investigación con colegas de Geografía y Letras que durante los años 2009 y 2014 estuvo dedicado al estudio de las prácticas de lectura y escritura desarrolladas en los cursos de ingreso de ambas carreras y en algunas de sus cátedras de primer año¹.

No describiremos aquí todo el proyecto de los cursos de ingreso a Geografía y Letras, sino que tomamos un caso del tipo de consignas que vienen integrando sus materiales didácticos para explicar y fundamentar algunos de los últimos desarrollos en investigación que hemos efectuado sobre las particularidades que asumen las prácticas de lectura y escritura de los estudiantes ingresantes a las carreras de Letras, especialmente cuando se las observa desde el estado actual de la enseñanza de la lengua. Se trata de entramar los aportes de las perspectivas sociales y culturales sobre las prácticas de lectura y escritura (Rockwell, 2005), sobre el lenguaje como hecho social (Bourdieu, 2001) con aquellos que desde la didáctica de la lengua (Bronckart, 2007; Bronckart y Plazaola Giger, 2007) proponen repensar las relaciones entre lenguaje y pensamiento, también desde una mirada social y cultural.

En ese sentido, nos detendremos en la posibilidad de poner en relación una serie de presupuestos teóricos y conceptos de distintos autores que nos orientaron en los primeros años de trabajo en el curso de ingreso, como son los ya clásicos estudios de Bajtin ([1982]1979) y Voloshinov ([1930] 1976) y que comparten un abordaje de los *usos sociales de la lengua*. Abordajes que

no son lo mismo que el planteo de la *lengua en uso*, propio de las líneas comunicacionales y textualistas cognitivistas en cruce con la psicogénesis que vienen determinando los lineamientos curriculares para el área en la escuela secundaria argentina desde los Contenidos Básicos Comunes de la Ley Federal del Educación (1993) que, aunque ya derogada, encuentra en los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios (NAP) de la nueva Ley Nacional de Educación sancionada en 2004, importantes continuidades y que, asimismo, siguen siendo llevadas a las propuestas de cursos de ingresos universitarios y de la educación terciaria (Cuesta, 2011; 2012). No desarrollaremos aquí y en profundidad todas estas continuidades, pero sí señalaremos para contextualizar el presente trabajo que se tratan de núcleos duros del pensamiento educativo en general, reproducidos y naturalizados por los paradigmas orientadores de las políticas educativas de al menos los últimos treinta años y que persisten en aquellas que se proponen superarlos; tales como la convicción de “formar a los estudiantes en el desarrollo de las competencias y capacidades necesarias para el mundo de hoy, global y competitivo”, de allí la afirmación de que “la lectura y la escritura son herramientas para el desarrollo de habilidades”; también, la convicción de extender a todos los niveles educativos la “necesidad de alfabetizar” y de entender a la enseñanza como “mediación” o “facilitación”, estos últimos de raigambre psicogenética. En suma, estos núcleos duros del pensamiento educativo que se ponen en acto para explicar qué serían la lectura y la escritura y cuáles los dominios que los estudiantes deberían detentar al respecto, comparten una idea naturalizada sobre la lengua en las que se realizan las lecturas y escrituras de los estudiantes, sobre lo que significaría conocerla o no, y a este problema nos referiremos en particular. Ya que en última instancia la naturalización “de la idea de la unicidad del sujeto hablante, al que consideran libre, voluntario, origen de los sentidos discursivos, en cuanto el hablar se constituye en una actividad libre y finalista” (Bixio, 2003: 28), se presenta como el axioma a poner en discusión cuando se asume el estudio de las prácticas de lectura y escritura desde una perspectiva social y cultural en los cursos de ingreso y cátedras de primer año, lo que significa documentar y analizar las negociaciones de significados particulares y específicas que se dan entre los textos, los estudiantes y los docentes. Así definidas por Elsie Rockwell (2005) las prácticas de lectura y escritura que se desarrollan en las instituciones educativas, es decir en un espacio, decimos nosotros, atravesado por regulaciones y expectativas no siempre explícitas, valoraciones y desvalorizaciones, legitimaciones y deslegitimaciones de lo que dice, lee y escribe en las aulas, se presentan como el recorte para abordar por investigaciones que sirvan como fundamento para propuestas didácticas con alcances de validez. Es decir que puedan aportar

a la enseñanza de saberes, justamente, con sentido y valor para los estudiantes en cuanto al logro de sus permanencias y egresos de las carreras universitarias. Y en este punto cabe realizar algunas preguntas. Cuando se abordan y estudian las prácticas de lectura y escritura de los estudiantes, y se producen conocimientos que las caracterizan, ¿qué nuevos problemas devienen a la investigación?, ¿qué es lo que nos permite visibilizar y objetivar lo que los estudiantes deberían saber, y con ello serles enseñado, para orientar sus lecturas y escrituras según los parámetros de legitimidad de cada carrera universitaria? Ya lo adelantamos, nos inclinamos a señalar que son los *usos sociales de la lengua* los que permiten entender y explicar las razones por las que un estudiante lee y escribe de determinada manera y aquellas por las un docente embestido con la autoridad de las disciplinas convalida, o no.

Los discursos como lenguas: lengua oficial y corrección lingüística

Si los usos sociales de la lengua pueden sistematizarse para su estudio en *discursos* que las sociedades han venido creando y recreando y de los que los sujetos nos apropiamos y replicamos desde que somos niños, estamos siguiendo a Bajtin ([1982]1979), se trata de que estos conocimientos no caigan en el olvido para luego y por el contrario, persistir en una idea de lengua como sistema formal desgajado de los hablantes que leen y escriben. Se trata de profundizar en la noción de *lengua dialógica* (decimos lo que otros ya han dicho, es decir, hablamos porque hay *apoyatura coral*) y de *heteroglosia* o de construcción híbrida (*hibridación*) de las lenguas. Lo que significa que todo discurso, particularizado en un *enunciado*, "... de acuerdo con sus características gramaticales (sintácticas) y compositivas, pertenece a un solo hablante; pero en el cual, en realidad, se mezclan dos enunciados, dos maneras de hablar, dos estilos, dos 'lenguas', dos perspectivas semánticas y axiológicas" (Bajtin, 1989: 122, en Berone, 2006: 160). En otras palabras, no se trata, solamente, de que no hay persona que ignore el uso de la lengua que le ha tocado en suerte hablar, sino que esa lengua que siempre se realiza como respuesta a un hablante oyente ideal, y de allí su carácter dialógico, al ser observada como discursos, es muchas lenguas a la vez, es heteroglosia. Justamente, como veremos más adelante, las lecturas y escrituras que hemos documentado a lo largo de estos años en los cursos de ingreso y cátedras de primer año de las carreras de Letras nos muestran a las claras que aquello que los docentes solemos llamar "problemas de lectura y escritura" se explican en la heteroglosia, en los intentos por parte de los estudiantes de dar respuesta a

los pedidos de cada consigna de trabajo para los que apelan a sus dominios discursivos, tratando de elegir el que creen más conveniente pero que no sostienen como señalábamos con Beatriz Bixio (2003) de manera planificada y finalista, sino que inevitablemente cruzan con otros. Volveremos sobre este punto más adelante.

Por su parte, Voloshinov² en sus desarrollos sobre la interacción verbal ha estudiado la situación de *corrección lingüística* en cuanto su rareza y especificidad. “Anormal”, dice Voloshinov, en contraposición a los criterios de corrección lingüística puramente ideológicos que sí caracterizan el lenguaje como hecho social y, por ende, a sus realizaciones en distintas lenguas. No se trata de una *anormalidad* entendida como patología social, sino de delimitar distintos criterios de corrección lingüística

... a la conciencia lingüística del hablante y el oyente que comprende, en la práctica viva del habla, no le interesa el sistema abstracto de formas normativamente idénticas de la lengua, sino la lengua como conjunto de posibles esferas de uso para una forma lingüística particular. Para una persona que habla su idioma natal, una palabra no se le presenta como un elemento del vocabulario sino como una palabra que ha sido usada en gran variedad de enunciados por el co-hablante A, el co-hablante B, el co-hablante C, etc. Y en los propios enunciados del hablante. Se necesita una orientación muy especial y específica para pasar de allí a la palabra idéntica a sí misma que pertenezca al sistema lexicológico de la lengua en cuestión, la palabra del diccionario. Por eso, un miembro de una comunidad lingüística normalmente no se siente presionado por las normas lingüísticas indiscutibles. Una forma lingüística sacará a la luz su valor normativo solo en casos excepcionalmente raros de conflicto, casos que no son típicos de la actividad del lenguaje (y que para el hombre moderno están asociados casi exclusivamente con la escritura) (Voloshinov, [1930] 1976: 88–89).

Reiteramos que “Una forma lingüística sacará a la luz su valor normativo solo en casos excepcionalmente raros de conflicto, casos que no son típicos de la actividad del lenguaje (y que para el hombre moderno están asociados casi exclusivamente con la escritura)”. Luego, Voloshinov agrega lo siguiente

Solo en casos especiales y anormales aplicamos el criterio de corrección de un enunciado (en la enseñanza de la lengua, por ejemplo) [...]. También aquí se requiere una orientación de una clase muy especial –no afectada por

los propósitos de la conciencia del hablante— para separar en abstracción la lengua de su contenido ideológico o conductual (Voloshinov, [1930] 1976: 89).

Lo que no significa negarle a las lenguas su carácter social, cultural e ideológico en el sentido de orientaciones de significados, como formas de entender el mundo, cuestión central para Voloshinov quien dedica gran parte de su trabajo a fundamentar el carácter ideológico del signo lingüístico. De hecho, estas diferenciaciones de la corrección lingüística justamente argumentan la distinción que queremos enfatizar: en las clases donde se juega algún orden de la enseñanza de la lengua y en las realizaciones escritas de las lenguas, se da como acción social la separación de la lengua de su contenido ideológico para abstraerla de sus contextos de producción. Insistimos, además, de que la enseñanza de la lengua para realizarse necesita entenderse como una acción *extraña* o *distinta* a otras realizaciones porque devela que *esa lengua que se enseña* es un artificio. Es decir, que esa lengua que se enseña siempre se revela en el aula como *mediatización* de las prácticas sociales de referencia (Bronckart y Plazaola Giger, 2007: 114) y no como mediación en pos de refractar un orden social “real”. Ya que, si “todos los seres humanos ‘hablan’ espontáneamente y sin gran dificultad es porque dominan la técnica histórica que constituye su lengua y porque tienen el saber adecuado de esta lengua... [que] ‘intuitivo’ debe ser analizado como tal y no debe confundirse con el saber secundario o ‘teórico’ de los gramáticos o lingüistas” (Bronckart, 2007: 94).

En realidad, volviendo al problema de la corrección lingüística planteado por Voloshinov, un abordaje de las prácticas de lectura y escritura para nuestro caso, que desarrollan en los cursos de ingreso y cátedras introductorias de las carreras de Letras, revela un tipo específico de conflicto social, que es tan coyuntural al contexto situacional de la clase que se expresa como un conflicto discursivo. Y aun más, también retórico estilístico, en suma, de *colisión estilística* como señala Bourdieu (2001: 54) que repele cualquier interrogación representacionalista de la lengua y, agregamos, representacionalista de clase o grupo social

... en todos los discursos de institución, es decir, de la palabra oficial de un portavoz autorizado que se expresa en situación solemne con una autoridad cuyos límites coinciden con los de la delegación de la institución, hay siempre una retórica característica [...]. [Porque] es el acceso a los instrumentos legítimos de expresión, y, por tanto, a la participación en la autoridad de la institución lo que marca *toda* la diferencia —irreductible al propio discurso..., eso quiere decir que el poder

de las palabras reside en el hecho de que quien pronuncia no lo hace a título personal, ya que es solo su <<portador>> (Bourdieu, 2001: 69).

Si los discursos, entendidos como lenguas, se diferencian opositivamente porque se ponen en contacto en las aulas y entre sí, también lo hacen con esa *palabra oficial* como señalamos antes con Bourdieu y que llamaremos *lengua oficial* y definiremos de nuevo apelando a Bronckart (2007: 95) como *modelo hipotético abstracto de realizaciones lingüísticas* que condensan regulaciones de diversas unidades lingüísticas. Esto se debe a que, inevitablemente, en la enseñanza de la lengua, los saberes sobre la(s) lengua(s)

son puestos en circulación, reproducidos, rechazados, transformados, en el marco de la actividad verbal humana [...]. Los textos combinan, según modalidades diversas, tipos de discursos, es decir formas lingüísticamente susceptibles de objetivación que dan testimonio de la semantización particular de los mundos discursivos realizada por cada lengua (Bronckart y Plazaola Giger, 2007: 117).

Del logos representacionista al logos discursivo

Otro de los problemas que revisa Bronckart, junto con Plazaola Giger, es cómo en esta necesidad de redefinir la lengua como habla, comprenderla en tanto discurso, se debe también replantear la relación lenguaje–pensamiento³. Se trata de replantear la noción de *logos* que inexorablemente atraviesa a la enseñanza de las disciplinas, en cuanto se les viene asignando desde siempre la responsabilidad de enseñar situando, de algún modo, la relación conocimientos–pensamiento. En el caso no solamente de las líneas que se han privilegiado en las distintas posiciones de la didáctica de la lengua, sino también en otras didácticas de disciplinas, Bronckart y Plazaola Giger señalan que, desde mitad del siglo XIX, se despliega toda una historia de aplicacionismos en los correlatos más actuales del

... constructivismo (piagetiano) aplicado, traducido en el desarrollo de una psicopedagogía puericéntrica pero esencialmente indicativa, a falta de medios técnicos que permitan la focalización requerida sobre las características específicas de los alumnos; el conductismo aplicado, que propuso –en oposición al precedente– una modernización y una tecnificación del antiguo procedimiento escolástico (aprendizaje programado, aprendizaje sin errores, etc.); la lingüística aplicada, que introdujo una reformulación estructuralista y luego generativa de las

antiguas nociones gramaticales; las matemáticas aplicadas, que generaron la reforma que conocemos; el cognitivismo aplicado, que activó (más recientemente) una centralización en los procesos metacognitivos y metalingüísticos.

Todos efímeros y casi todos rápidamente rechazados y abandonados a la espera de una futura nueva “revelación científica” y, por lo tanto, ineficientes. En primer lugar, porque más allá de los avances técnicos o ideológicos indiscutibles, estos procedimientos transfieren al campo educativo los límites y las aporías de las corrientes científicas, fuentes de inspiración: incapacidad de la teoría piagetiana para otorgar un estatus a las intervenciones formativas de los adultos, y en consecuencia, incapaz de conceptualizar los aprendizajes en su marco efectivo; insensibilidad del conductismo para con las implicaciones sociales y las propiedades específicas de los educandos; limitación del espacio de validez de las gramáticas modernas a solo algunas estructuras sintácticas básicas de las lenguas, etc. (Bronckart y Plazaola Giger, 2007: 112–113).

Así, todas estas posiciones arrastran la noción de *logos*, de Platón, basada en que el lenguaje es un mecanismo secundario que traduce otras estructuras que lo determinan; por lo tanto, es único e ideal. De este modo, potencian la primacía de la *noíesis* por sobre la *semiosis*, es decir, la reafirmación de una lengua esencialista y representacional que trae aparejada la imposibilidad de explicar tanto la diversidad de las lenguas como su continuo cambio (Bronckart, 2007: 92–93). También siguen arrastrando la opacidad sobre un principio fundante de la lingüística moderna, recuperado por Bronckart en su relectura de Coseriu. Este principio, según el autor, es consecuente con el programa de Voloshinov y solidario con algunos de los desarrollos de Vygotski, Bajtin⁴, Habermas, Ricoeur y Foucault⁵, pues proponen un *logos* entendido como *discurso y pensamiento indisolubles*. El principio de Coseriu al que vuelve Bronckart establece que si hay que buscar *la* función del lenguaje en la actividad humana, esta será *significar* y no *representar*. O, mejor dicho, las representaciones son orientaciones de significados, no copias de un mundo “real”. Así, Bronckart vuelve sobre el famoso razonamiento de Coseriu, que parece haber quedado aplastado en la hegemonía de lo que denomina “*doxa gramatical*”, en los estudios lingüísticos de raigambre formalista y representacionista y sus consecuentes didácticas: “La primacía de la significación respecto de la designación externa explica uno de los hechos escandalosos de la *doxa*: la existencia de un significado no es en modo alguno prueba de

la existencia de la cosa que puede corresponderle” (Bronckart, 2007: 95)⁶. Por lo tanto, este *logos* discursivo planteado por Bronckart y Plazaola Giger retorna a una noción del saber “primeramente colectivo y discursivo y, si admitimos que pueda ser objeto de una personalización, esta no puede de ninguna manera situarse en el ‘origen’ del proceso (en un movimiento de pensamiento ‘puro’ protegido de cualquier puesta en discurso)” (Bronckart y Plazaola Giger, 2007: 116–118). Si el saber es colectivo y discursivo, no una representación que espejaría una realidad supuestamente esencial, y por tal motivo es expresión de un *logos* discursivo, no de un lenguaje entendido como gramática, la *doxa* gramatical según los autores, se abren posibilidades para otros análisis y producciones de conocimientos sobre las lecturas y escrituras de los estudiantes siempre compelidas a la exigencia de responder en los términos que la lengua oficial los requiere y, por ello, siempre susceptibles de conflicto lingüístico.

Análisis de un caso: heteroglosia y colisión estilística

Malena Botto (2012)⁷ ha indagado resoluciones de consignas por parte de alumnos que solicitan una carta en el marco de talleres de lectura y escritura de textos literarios. También, a partir de la localización de recurrencias en esos escritos y posicionándose desde Bajtin ([1979]1982), Botto coteja las marcas de los géneros discursivos que se van entrecruzando para responder a dos solicitudes distintas para la elaboración de una carta. Es decir, que pone en relación qué saberes sobre la carta buscaba direccionar cada consigna. De esta manera, la autora analiza cómo se van reiterando en los escritos de los estudiantes un cruce entre un discurso que orienta la significación hacia lo epistolar confesional y otra que condensa fórmulas de tratamiento propias de las cartas o notas de comunicaciones formales, solicitudes o reclamos. Lo que nos interesa señalar de esta investigación es la categoría de *léxico estilizado* que utiliza Botto como particular de los cruces discursivos antes mencionados. Esta categoría nos permite volver la mirada hacia la *heteroglosia* (Bajtin, 1997) y la *colisión estilística* (Bourdieu, 2001) como problema de abordaje en los escritos de los estudiantes que transitan por los cursos de ingreso y cátedras introductorias de las carreras universitarias. Se trata de las relaciones de significado/sentido que se construyen a nivel oracional y textual, a partir de modos de enlazar las predicaciones e indicar sus referencias como, por un lado, situación de heteroglosia y por otro, pero a la vez, situación de colisión estilística. Denominaremos a estas marcas *disrupciones* a la lengua oficial que, en realidad, se van reactualizando en cada nivel educativo (Cuesta, 2011).

Por ello, fundamentaremos que muchas de las hipótesis de Botto, en especial las basadas en ese *léxico estilizado*, se reafirman en el corpus de escritos de alumnos que efectuaron el curso de ingreso a las carreras de Letras en el año 2008, para luego proponer algunas redefiniciones respecto de la enseñanza de la lengua enmarcada en prácticas de lectura y escritura en esta situación de pasaje institucional.

La consigna que presentamos a continuación se caracteriza por desocultar el hecho de que la enseñanza en el nivel superior también responde a regulaciones lingüísticas de las instituciones educativas y que, a su modo, son reasumidas en las prácticas de lectura y escritura que en ellas se desarrollan y validan. Este reconocimiento vuelve aún más crítico la demanda de un trabajo sobre la artificiosidad de la lengua oficial, como ya hemos explicado con Bronckart y Plazaola Giger (2007) modelo hipotético de realizaciones lingüísticas, pero que los alumnos en particular ensayan desde formas excesivamente estilizadas (Botto, 2012), propias de las representaciones de una lengua legítima y prestigiosa (Bourdieu, 2001), y que relacionan de manera expresa con lo “que necesitan” para aprobar las materias de las carreras elegidas. No obstante, los artículos científicos, ensayos, prefacios a investigaciones y corpus de textos literarios que conforman el material didáctico del curso de ingreso a las carreras de Letras condensan nuevas orientaciones de significados para los estudiantes, por lo general, desconocidas y que muy pocas veces reverberan otras.

A manera de localizar esa confrontación de orientaciones de significados de los discursos y colisiones estilísticas que veíamos repetirse con el paso de cada año de cursada de los ingresos mencionados, en 2008, elaboramos una consigna que permitiera abordar estos problemas para trabajarlos con los alumnos de Letras. Se trata de una variación de una consigna clásica que suele utilizarse para la solicitud de textos argumentativos o resúmenes de estas textualidades, como actividad típica de la escuela secundaria y los cursos de ingreso, pero que, la mayoría de las veces, queda supeditada a la idea dominante de una lengua representacionalista y de carácter meramente formal. En otras palabras, desde esta perspectiva, los resúmenes se caracterizarían por la detección de la información principal de un texto fuente y su jerarquización en el escrito del estudiante con la creencia de que podría limitarse tan solo a esa literalidad. Por ello, siempre el resumen es esgrimido por los docentes, al igual que la carta, como evidencia de “los graves problemas de lectura y escritura de los alumnos”, ya que recurrentemente muestran resoluciones que optan por copiar fragmentos del texto fuente sin relación alguna

o digresiones que denotarían las dificultades en el primer paso de la actividad, esto es, la lectura entendida en su versión de la comprensión.

Básicamente, lo que oculta el pedido de un texto argumentativo o su resumen con base en la lectura de una fuente, y que no debería ponerse en suspenso por la importancia que tiene para los estudios superiores, es que su enunciador debe referir otras voces y no datos u argumentos literales. Decimos que *no debería* porque si hay un modo de leer y escribir ponderado en ese nivel educativo, aunque no siempre se lo explicita, es aquel basado en la solicitud de discursos referidos. En un parcial escrito, en una monografía, en una exposición oral, siempre se demanda a los estudiantes que refieran la bibliografía indicada por los profesores para tal o cual tema. Por lo tanto, reconociendo esta regulación que deberán ir asumiendo las lecturas y escrituras de los alumnos, los materiales didácticos de los cursos de ingreso a las carreras de Letras van articulando consignas que reiteran ese pedido localizado en la disciplina y línea teórica en la que se inscribe el texto fuente, su autor y su enunciación. Desde estos criterios, el Trabajo Práctico N.º 3 del curso de ingreso a Letras de 2008 presentó a los estudiantes la siguiente consigna:

Lean atentamente el siguiente fragmento del “Prefacio” al libro *Sobre la televisión* del sociólogo francés Pierre Bourdieu. Luego, escriban un texto de no más de 15 líneas (renglones) que justifique por qué el autor dice que en estas conferencias va a demostrar que los usos que hace cierto periodismo de la televisión representan un peligro para la vida política y democrática.

Recuerden que ustedes deberán referir la posición de Bourdieu. Es decir, que les pedimos que presten atención al hecho de no “mezclar” lo que ustedes piensan sobre la televisión y el periodismo con lo que al autor le interesa argumentar.

Si lo creen necesario, pueden realizar citas textuales que sustenten sus explicaciones/argumentos. No obstante, estas citas deben ser claras a la hora de funcionar como aval de lo que ustedes estén señalando respecto de la posición de Bourdieu.

Nota Bibliográfica: Bourdieu, Pierre (1996). “Prefacio”. *Sobre la televisión*. Barcelona, Anagrama, pp. 7–11.

La consigna desoculta la posible confrontación de orientaciones de significados que alentarán el objeto de indagación de Bourdieu: el periodismo televisivo. No solamente porque los alumnos lo conocen, sino porque “la televisión” amplifica el *logos* discursivo y sus posibles expresiones en la heteroglosia.

Todavía más en 2008, cuando en nuestro país ya se había instalado el debate público acerca de los monopolios de la comunicación y con cantidad de programas de radio y televisión al aire dedicados a debatir sus contenidos. Se trata de desocultar la regulación que funciona, al menos en los primeros años de las carreras, en las evaluaciones características de este nivel educativo, en las que lo que importa es la palabra de un estudioso sobre determinado tema, ya que se la presenta como el saber de la formación disciplinar en cuestión⁸. Además, se desoculta que esas evaluaciones estarán atentas a las condiciones materiales de producción lingüística en la Universidad, que, por ejemplo, suelen apuntar a cierta laxitud y no a otra (tantos números de líneas, tantos números de páginas). Este caso de referir los argumentos de Bourdieu puede ser un momento de una monografía, la respuesta a una pregunta escrita de un examen parcial o final oral. Transcribimos algunos ejemplos de las resoluciones de esa consigna, que muestran tendencias⁹ en cuanto a la reiteración de ciertos fenómenos de colisión estilística que señalaremos en negrita (se adjuntan los originales en anexo):

En el prefacio a Sobre la televisión Bourdieu deja en claro que su objetivo no es, en absoluto, atacar a la televisión en sí misma, **sino dar cuenta del mal uso que se le da a esta herramienta en la actualidad.**

Siendo que podría ser aprovechada para llegar a la mayor cantidad de gente y generar de este modo una mayor participación por parte de las masas, el autor ve que **la televisión es un recurso utilizado en función del marketing,** con el único objetivo de ganar audiencia y de generar **conflictos escandalosos vacíos en contenidos intrascendentes, pero altos en rating:**

“(...) el montaje que transformó un mero asesinato en <<crimen sexual>> con toda una retahíla de consecuencias jurídicas incontrolables (...)”. Otro ejemplo es la competencia generada por los medios de comunicación griegos y turcos que, exaltando el nacionalismo de sus pueblos **acabó por casi desatar un conflicto bélico que no tenía razón de ser más que por el foco que ellos hacían en él.**

De este modo Bourdieu justifica su afirmación de que **“la televisión (...) pone en muy serio peligro (...) incluso (...) la vida política y la democracia.”**

Bourdieu se propone **demostrar la influencia negativa y muchas veces nociva que ofrecen hoy en día los medios de comunicación sobre la audiencia que los consume.**

Responsabiliza a los periodistas de poner en riesgo la vida política y la democracia, **por dar lugar a declaraciones y actos xenófobos y racistas, siendo formadores de opinión y desconociendo la responsabilidad que esto implica.**

Señala también que ante la necesidad de **atraer una audiencia importante en cantidad, se pierde la objetividad y la capacidad de crítica hacia el producto final, cuando este debería ser un fin en sí mismo.**

Termina su disertación **con una mirada utópica hacia la función** que deberían tener los medios de comunicación.

Bourdieu piensa que la televisión pone en peligro la vida política y la democracia, **entre otras cosas** porque en la búsqueda de mayor audiencia **se entabla una competencia sin límites que a través de la explotación de las pasiones primarias de la gente no tiene reparos e incurre en posturas xenófobas y nacionalistas.** También hace una crítica a los medios de comunicación **que de esta manera en vez de medios de expresión se transforman en medios de opresión.**

El porqué de la demostración del sociólogo francés Pierre Bourdieu de que hay usos que hace cierto periodismo de la televisión representan un peligro para la vida política y democrática, lo encontramos hacia el final del “Prefacio” al libro “Sobre la televisión”. Allí se pone de manifiesto **el objetivo del autor, que refiere al deseo de contribuir con los profesionales de la imagen para que la televisión no acabe siendo un medio de opresión simbólica.**

El sociólogo se justifica citando ejemplos **del trato que se le da en la televisión** (a nivel nacional e internacional) a los casos judiciales y a los autores de declaraciones y de actos xenófobos y racistas. También presenta un ejemplo del impacto que ocasiona la competencia excesiva por los niveles de audiencia.

Según Pierre Bourdieu, los usos que hace cierto periodismo de la televisión representan un peligro para la vida política y democrática, ya

que a partir de la “competencia sin límites por los índices de audiencia”, **se generan entre países, situaciones con carácter de xenofobia, racismo y nacionalismo, que se insertan en la sociedad y generan conflictos incontrolables.** Es el caso de el encuentro bélico entre Grecia y Turquía, que de no haberse intervenido a tiempo, **podría haber acaecido en consecuencias de mayor índole.**

Contrariamente a convertir a la televisión en “un extraordinario instrumento de democracia directa”, se imponen a través de éste “pasiones primarias”; **muy lejos de comunicar o dotar al pueblo de información, se trata de un instrumento de manipulación político.**

El agrupamiento de las recurrencias permite localizar una enseñanza de la lengua recortada en ciertos problemas y no otros que se presuman. Los estudiantes, autores de estos escritos, se ven forzados a construir una enunciación que negocia su propia voz con la de Bourdieu, pero que, a la vez, supone o trae otras lenguas/discursos en claros casos de heteroglosia. Así, el análisis de Bourdieu orientado específicamente al periodismo televisivo que modela cualquier noticia a la manera de un sensacionalismo extremo, al punto de borrar límites tan sensibles como la validación de posiciones racistas y xenófobas o fomentar una formación de opinión que podría avalar un enfrentamiento bélico, se entremezclan con otras lenguas/discursos y sus distintas orientaciones de significados. Orientaciones más propias de ciertos consensos sociales que negativizan a la televisión sin distinguir géneros o programaciones. Por ello, los alumnos generalizan y desplazan el objeto del sociólogo (periodismo televisivo) hacia “la televisión”, “los medios de comunicación”, “los profesionales de la imagen”. En consecuencia, sobreimprimen sus significados (lo que ellos creen) en las palabras de Bourdieu —en algunos casos también apelando al estilo directo—, remodelan sus dichos y los fuerzan para que calcen con otra tesis: “la televisión es mala” (como ocurre hacia el final del primer texto).

En los momentos resaltados, se pueden observar las disrupciones a la lengua oficial que se repiten, básicamente, en una selección léxica y generan otras sintácticas oracionales y textuales. Así, volviendo al primer escrito, la hipercorrección que supone buscar sustantivos de reemplazo (sinonimia) para la referencia elegida, “la televisión”, como “herramienta” y “recurso”, abona a su ambigüedad y deriva en afirmaciones del tipo “conflictos escandalosos vacíos en contenidos intrascendentes, pero altos en rating” o “acabó por casi desatar un conflicto bélico que no tenía razón de ser más que por el foco que ellos hacían en él”.

¿Qué saberes se enseñan para reorganizar estos momentos de los escritos, cuyas disrupciones, claramente, se basan en que los significados a nivel de la palabra no se corresponden con el significado a nivel de la oración ni del enunciado? Porque “conflictos escandalosos”, pero, sobre todo, “vacíos de contenidos intrascendentes” son retoricismos –el último, tautológico– usados para una estilización “culta” y que se muestran como aquello por desanudar, al menos en principio, en estas escrituras.

La decisión de hacer más estilizada, al modo de “culta”, la lengua utilizada en el escrito que será presentado en una Universidad se lee en el tercer trabajo: “... se entabla una competencia sin límites que a través de la explotación de las pasiones primarias de la gente no tiene reparos e incurre en posturas xenófobas y nacionalistas”. Y en el cuarto:

... se generan entre países, situaciones con carácter de xenofobia, racismo y nacionalismo, que se insertan en la sociedad y generan conflictos incontrolables. Es el caso de el encuentro bélico entre Grecia y Turquía, que de no haberse intervenido a tiempo, podría haber acaecido en consecuencias de mayor índole¹⁰.

En el segundo escrito, aparece la tendencia a repetir el uso de los gerundios como marca de conexiones causales “por dar lugar a declaraciones y actos xenófobos y racistas, **siendo** formadores de opinión y **desconociendo** la responsabilidad que esto implica”.

Si volvemos a las disrupciones de la puntuación, la coordinación, yuxtaposición y subordinación que hacen de organización sintáctica a nivel oracional, es interesante observar cómo estas escrituras aparecen más normalizadas –en términos de la lengua oficial–, respecto de los otros casos que hemos estudiado anteriormente. No obstante, la complejidad del discurso referido fuerza oraciones por momentos muy extensas, que, para reasegurar la referencia, se van saturando de predicaciones. Por ejemplo, en el tercer trabajo: “se entabla una competencia sin límites que a través de la explotación de las pasiones primarias de la gente no tiene reparos e incurre en posturas xenófobas y nacionalistas”, y en el cuarto: “se generan entre países, situaciones con carácter de xenofobia, racismo y nacionalismo, que se insertan en la sociedad y generan conflictos incontrolables. Es el caso de el encuentro bélico entre Grecia y Turquía, que de no haberse intervenido a tiempo, podría haber acaecido en consecuencias de mayor índole”.

A manera de conclusión

Creemos que esta idea de *disrupción* para una enseñanza de la lengua entendida como situación de corrección lingüística en cada nivel educativo, también en cada institución y cada curso, permite avanzar sobre las generalizaciones y los particularismos. No se trata de eufemizar el error o de ocultarlo, sino de buscar categorías que permitan realizar el trabajo docente en la atención de aquello que los alumnos muestran en sus lecturas y escrituras como empiria que fundamenta las decisiones acerca de cómo continuar la progresión de temas y las relaciones de saberes, las selecciones de textos y la elaboración de materiales didácticos y consignas. Esta atención también permite algunos grados de generalización, además del reconocimiento de posibles variaciones, pero ello no significa realizar universalizaciones, ya que cada año los docentes nos encontramos con nuevos alumnos en las mismas instituciones o en otras por conocer.

Así es que la tesis de recortar una lengua oficial, legítima, efectivamente artificiosa, porque siempre tracciona hacia la ajenidad y porque, en sus realizaciones escolares y universitarias, es una suma de regulaciones de dudosa refracción de un mundo discursivo extraeducativo, más allá de que lo pueda reverberar, pues también es un producto heteroglosico, si vale el término, permite vincular distintos estatus de saberes lingüísticos en una metodología de la enseñanza que la observe. Se trata de una aceptación del artificio que, en vez de verse constreñida a la búsqueda de un simulacro de lo real en términos de realizaciones lingüísticas, puede orientarse a cumplir con otro orden de lo real: su valor político inexcusable, ya que puede significar el acceso a lugares de ventaja social o la exclusión de ellos. El más inobjetable es la posibilidad de sostener el proceso de escolarización *in extenso* y la consecución de la acreditación de títulos, que es crítica para habilitar o negar esos lugares de ventaja social.

Bibliografía

- BAJTIN, Mijail ([1982]1979) *Estética de la creación verbal*. Buenos Aires, Siglo XXI.
- BERNSTEIN, Basil (1993) *La estructura del discurso pedagógico*. Madrid, Morata.
- BERONE, Lucas (2006) "Hibridación". En: Arán, P. O. *Nuevo diccionario de la teoría de Mijail Bajtín*. Córdoba, Ferreyra Editor, pp. 160–161.

- BIXIO, Beatriz (2003) "Pasos hacia una didáctica sociocultural de la lengua y la literatura: Sociolingüística y educación, un campo tensionado". En: *Lulú Coquette. Revista de didáctica de la lengua y la literatura*. Barcelona, Año 2, N.º 2, noviembre, Octaedro, pp. 24–35.
- BOTA, Cristian y BRONCKART, Jean–Paul (2010) "Voloshinov y Bajtin: dos enfoques radicalmente opuestos de los géneros de textos y de su carácter". En: RIESTRA, D. [comp.]. *Saussure, Voloshinov y Bajtin revisitados. Estudios históricos y epistemológicos*. Buenos Aires, Miño y Dávila, pp. 107–127.
- BOTTO, Malena *et.al.* (2012) *Prácticas de lectura y escritura de textos literarios y de las ciencias: investigación cualitativa*. Buenos Aires, Ministerio de Educación de la Nación, pp. 102–187.
- y CUESTA, Carolina (2007) "El pasaje escuela media–universidad: hacia un replanteo del problema". En: *Actas de las Segundas Jornadas de Pedagogía Universitaria. Enseñar y aprender en la universidad. Culturas y educación en la universidad: problemas y perspectivas*. San Martín, UNSAM Edita, Colección Institucional, formato CD–ROM.
- y Cuesta, Carolina (2008) "En torno a algunas prácticas de escritura literaria de los alumnos en el pasaje del nivel medio a los estudios superiores". En: FIORITI, G. [comp.]. *Actas del I Congreso Internacional de Didácticas Específicas. Debates sobre las relaciones entre las Didácticas Específicas y la producción de materiales curriculares*. San Martín, UNSAM Edita, Colección Institucional, formato CD–ROM.
- y CUESTA, Carolina (2009) "Saberes literarios en algunos modos de leer literatura: continuidades y tensiones entre la enseñanza literaria en la escuela media y en la universidad". En: *Actas del VII Congreso Internacional Orbis Tertius de Teoría y Crítica Literaria*. La Plata, Orbis Tertius, Fahce – Univ. de La Plata, noviembre. Disponible en: http://www.orbistertius.unlp.edu.ar/congresos/viicitclot/actas-del-vii-congreso-internacional-orbis-tertius-1/index_html.
- BOURDIEU, Pierre (2001) *¿Qué significa hablar? Economía de los intercambios lingüísticos*. Madrid, Akal.
- BRONCKART, Jean–Paul (2007) "Desafíos epistemológicos del análisis del discurso". En: *Desarrollo del lenguaje y didáctica de las lenguas*. Buenos Aires, Miño y Dávila, pp. 87–100.
- y PLAZAOLA GIGER, Itziar (2007) "La transposición didáctica. Historia y perspectiva de una problemática fundamental". En: *Desarrollo*

del lenguaje y didáctica de las lenguas. Buenos Aires, Miño y Dávila, pp. 101–132.

CUESTA, Carolina (2011) *Lengua y literatura disciplina escolar. Hacia una metodología circunstanciada de su enseñanza*. Tesis de Doctorado, FAHCE–UNLP. Disponible en: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.641/te.641.pdf>

----- (2012) “Hubo un día en que los jóvenes argentinos no supieron más leer ni escribir: algunas consideraciones sobre evaluación y políticas de enseñanza”. En: FIORITI, G. y CUESTA, Carolina [comps]. *La evaluación como problema. Aproximaciones desde las didácticas específicas*. Buenos Aires, UNSAM EDITA y Miño y Dávila Editores.

FRUGONI, Sergio y CUESTA, Carolina (2004) *Prácticas de lectura y escritura. Entre la escuela media y los estudios superiores. Literatura* (cuaderno de trabajo para los alumnos). Cursos de apoyo para la articulación entre el nivel medio/Polimodal y los estudios superiores. Buenos Aires, Secretaría de Políticas Universitarias/Plan Nacional de Lectura. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Disponible en: http://www.me.gov.ar/artisup/mat/alu_lit.pdf.

GEERTZ, Clifford (2002) “Cultura, mente, cerebro/cerebro, mente, cultura”. En: *Reflexiones antropológicas sobre temas filosóficos*. Barcelona, Paidós, pp. 191–209.

ROCKWELL, Elsie (2005) “La lectura como práctica cultural: concepto para el estudio de los libros escolares”. En: *Lulú Coquette. Revista de Didáctica de la Lengua y la Literatura*. Buenos Aires, Año 3, N° 3, noviembre, El Hacedor–Jorge Baudino Editores, pp. 12–31.

SÉRIOT, Patrick (2003) “Bajtín en contexto: diálogo de voces e hibridación de lenguas (el problema de los límites)”. En: Vauthier, B. y Cátedrab, P. [ed.]. *Mijail Bajtín en la encrucijada de la hermenéutica y las ciencias humanas*. Salamanca, SEMYR, pp. 25–43.

----- (2008) “Volochnikov, la sociologie et les Lumières”. En: VAUTHIER, B. [ed.]. *Bakhtine, Volochnikov et Medvedev dans les contextes européen et russe*. Slavica Occitania, N.º 25, pp. 89–108.

Disponible en: <http://www2.unil.ch/slav/ling/recherche/biblio/08VolconservSO.html>.

----- (2010) “Generalizar lo único: géneros, tipos y esferas en Bajtín”. En: RIESTRA, D. [comp.]. *Saussure, Voloshinov y Bajtín revisitados. Estudios históricos y epistemológicos*. Buenos Aires, Miño y Dávila, pp. 73–106.

- VOLOSHINOV, Valentin N. (1976) [1930] *El signo ideológico y la filosofía del lenguaje*. Buenos Aires, Nueva Visión. Traducción del inglés de Rosa María Rússovich.
- WERTSCH, James V. (1988) *Vygotsky y la formación social de la mente*. Barcelona, Paidós.
- (1999) "Prefacio". En: VOLOSHINOV, V. *Freudismo. Un bosquejo crítico*. Barcelona, Paidós, pp. 9–22.

Notas

¹ Algunos de los desarrollos que estamos presentando se han expuesto en distintos eventos académicos y publicado en sus actas (Cuesta, 2006; Botto y Cuesta, 2007; 2008; 2009) y en nuestra tesis de Doctorado (Cuesta, 2011). Las líneas de investigación llevadas a cabo por el mencionado equipo de docentes investigadores de Geografía y Letras se enmarcan en los proyectos I+D correspondientes al Programa de Incentivos a la Investigación, Ministerio de Cultura y Educación de la Nación: "Prácticas de la enseñanza universitaria en los cursos de ingreso y en materias del primer año de las carreras de Geografía y Letras" (2009–2010); "Enseñanza universitaria en las carreras de Geografía y Letras: lectura, escritura y discurso pedagógico en los cursos de ingreso y materias introductorias" (2011–2012), ambos dirigidos por la Lic. Margarita Papalardo, y "Protocolos de lectura y prácticas de lectura y escritura en la enseñanza universitaria de las carreras de Geografía y Letras" (2013–2014), dirigido por la Dra. Carolina Cuesta y codirigido por la Lic. Margarita Papalardo.

² En acuerdo con los estudios realizados por Patrick Sériot (2003; 2010; 2011) y Bota y Bronckart (2010), asumimos que Bajtin y Voloshinov no son los mismos autores, es decir que fueron dos intelectuales distintos que intervinieron en los debates filosóficos de la ex Unión Soviética de los años '30.

³ Los autores recuperan el proyecto de Voloshinov para el programa del *interaccionismo sociodiscursivo*, línea de trabajo en *didáctica de las lenguas*, según su denominación y que vienen desrrollando en la universidad de Ginebra.

⁴ Se trata de relaciones y no de homologías. Bronckart asume la posición de que son proyectos epistemológicos divergentes, aunque concentrados en rechazar las opciones positivistas y naturalistas de la época en el marco de una crisis de la ciencia. Bajtin va a retomar y transformar los grandes temas de Voloshinov para su proposición de "los géneros del discurso"; no obstante, son los trabajos de Voloshinov y sus tesis sobre "géneros y dialogismo" los

que permiten recuperar tesis decisivas “para un enfoque del rol del lenguaje en el desarrollo humano”. Así, al contrastar los trabajos de ambos autores, se puede afirmar que “Bajtín tenía una posición claramente inspirada en la fenomenología radical, mientras Voloshinov se inscribía nítidamente en una perspectiva interaccionista social, adherida al marxismo, muy próxima a la desarrollada por Vygostki (1927/1999)” (Bota y Bronckart, 2010: 108).

⁵En este sentido y, particularmente, para el caso de Foucault, Bronckart se aleja de las tesis de Sériot (2003, 2010) respecto de cómo consideraba Voloshinov “lo social” y, por ende, de manera distinta al filósofo francés. Es verdad que Voloshinov no ingresa el problema del conflicto social, es decir, del poder, ya que “Voloshinov ve la sociedad como una *intrusión* del exterior en el interior, como una reivindicación de socialización generalizada de todo lo que antes pertenecía al ámbito del individuo. Su anti-psicologismo descansa en un sociologismo generalizado. No existe experiencia alguna fuera de su encarnación en los signos. [...] La sociedad está compuesta o bien de grupos, o bien de individuos. El locutor representa a veces la ideología de su grupo o clase, mientras que otras veces está en interacción con las voces de sus interlocutores que no son sino sus *alter ego*” (Sériot, 2003: 31). No obstante, acordamos con Bronckart en que la mayoría de los presupuestos de Voloshinov son susceptibles de ser relacionados con otros teóricos del discurso social (no homologados), no así como bien señala Sériot del análisis del discurso y la teoría de la enunciación de los años setenta y ochenta (2003: 33). La idea de lo social en Voloshinov se recorta a una interacción verbal que, a la vez, es interindividual y que recupera el postulado de Martin Buber en “Ich und Du” (1923): “La tesis central de la obra es que el hombre se define como un *homo dialogus*, que mi relación con el otro es una relación con otro sujeto (*du*) y no con un objeto (*es*) y que el yo de la primera relación (dialógica) no es idéntico al yo de la segunda (que es «monológica»). El hombre no puede ser otra cosa que sujeto, no objeto; no puede ser conocido, por lo tanto, más que por el diálogo de las conciencias y no como objeto de laboratorio” (Sériot, 2008: 44). Justamente, ese recorte se acerca a lo que ocurre en las aulas. Esa instancia particularísima de la clase en la que los alumnos siempre son arengados por *otros* y exigidos en sus réplicas. Es esa idea de juego entre conciencia individual y conciencia colectiva que creemos es sumamente importante para la educación en general y que, como veremos más adelante, no está exenta de ser relacionada con intrusiones conflictivas del orden de los poderes sociales del sentido y el significado. Lo que ocurre en educación, a diferencia de los rigurosos señalamientos que hace Sériot para los estudios lingüísticos, es que estos proyectos teóricos sí le dicen mucho a esta zona de la producción científica, aunque todavía –y, seguramente, aplastados por la hegemonía del

piagetismo— no hayan sido verdaderamente puestos en relación, al menos, para el recorte enseñanza de la lengua y la literatura.

⁶ En suma, se trata de localizar una idea de pensamiento y lenguaje sociales que permitiría allanar los límites del *logos* representacionista y resituar así otros postulados de Vigotsky que hacen sistema con la noción de lenguaje social de Voloshinov, porque “ambos [más Vygotsky] tenían pocas razones para abordar esos problemas de la política y el poder o para diferenciar los diversos contextos histórico—culturales. Esto se debe a que su explicación [de Vygotsky] de la acción social se centra casi totalmente en las comunicaciones microsociales, cara a cara”; justamente, las comunicaciones típicas de la enseñanza que remiten a la asimetría adulto—niño/joven. Conciencia colectiva y conciencia individual son el habla externa y el habla interna como formas semióticas que demuestran el origen social del pensamiento y que, a diferencia de Piaget (1926), no se extinguen cuando el niño supera su etapa egocéntrica. Así, “el enfoque del habla egocéntrica y de otros mecanismos del funcionamiento mental humano (Wertsch, 1988) es en Vygotsky enteramente coherente con el análisis de Voloshinov, y llena algunas lagunas importantes... La más importante de ellas es la contextualización cultural e histórica de la vida social, y por lo tanto de los procesos mentales” (Wertsch, 1999: 16). En última instancia, se trata de una búsqueda de reposicionamiento de tesis y categorías que permitan avanzar sobre largos años de anhelos de una ciencia positiva encaramada en la insistencia de la escisión mente/cultura, también cerebro. Como señala Geertz con las recientes neurociencias, “a medida que se han desarrollado las ciencias cognitivas, ha habido una tendencia a refinar los términos y a hablar, por el contrario, de circuitos neuronales, de procesamiento computacional y de sistemas programables instruidos artefactualmente; una táctica que deja incuestionado y sin plantear tanto el problema del habitar social del pensamiento como el de los fundamentos personales de la significación” (Geertz, 2002: 191–192).

⁷ Se trata de un análisis de textos de ficción producidos por estudiantes en el marco de los Cursos de articulación entre la escuela media y los estudios superiores (Ministerio de Educación de la Nación), y en los que participamos como coautores de sus materiales didácticos destinados a proponer lecturas y escrituras a partir de corpus de textos literarios vinculados por problemas: humor, literatura y ciencia, literatura y subjetividad (Frugoni y Cuesta, 2004). Las consignas analizadas por Botto que traemos aquí se desprenden de la lectura de *La metamorfosis* de Franz Kafka y del cuento “Así” de Eduardo Wilde.

⁸ En las investigaciones que hemos desarrollado junto con los colegas de Geografía en el IDIHCS—CONICET (UNLP), avanzamos sobre la productivi-

dad de la diferenciación que realiza Bernstein (1993) entre *pedagogías invisibles* y *pedagogías visibles*, en procura de la consolidación de los fundamentos didácticos de este posicionamiento respecto de la enseñanza de la lengua, susceptible de ser llevado a todos los niveles educativos.

⁹ Constituyen una serie de escritos que nos permiten mostrar una condensación de estos fenómenos. No obstante, cabe aclarar que, vistos los casi doscientos trabajos de los ingresantes a las carreras de Letras de 2008, se presentan diversidad de grados de colisiones estilísticas y, en muchos casos, ninguna. Además, se debe explicitar que se trata de un trabajo práctico solicitado como parte de las evaluaciones del curso. Creemos que la evaluación debe recuperar aquello que se ha enseñado, pues no se puede separar de la acreditación; los alumnos ya habían realizado trabajos similares en los que se les había desocultado también en qué aspectos recaerían las observaciones de los profesores. En este sentido, explicitamos que no daremos un lugar especial al diseño de evaluaciones porque creemos que siempre deben solicitar los saberes enseñados atendiendo a una variabilidad que, al menos para el caso de la lengua y la literatura, pide su reconocimiento. Esa variabilidad, entendida de manera productiva, habilita la localización de nuevos problemas para considerar en futuras enseñanzas. En todo caso, y por lo expuesto, es probable que el problema de fondo sea que la evaluación amerita indagaciones específicas y recortadas de sus naturalizaciones mecanicistas, tanto del lado de la bibliografía pedagógico–didáctica dedicada a estudiarla como desde las realizaciones del trabajo docente.

¹⁰ Es interesante este caso porque muestra que la ortografía (“xenofobia”) y algunas construcciones estrictamente morfológicas (“de el”) son órdenes de la lengua oficial, que se deben visibilizar con el alumno de manera particular y no ser generalizados a toda su escritura, ya que, vista en conjunto, no recursa en constantes problemas de este tipo. Así suele ocurrir con muchos ingresantes cuyas escrituras dan testimonio de que han normalizado las relaciones grafemas/morfemas y la ortografía, y les queda trabajar algunos fenómenos de acentuación (por lo general, los acentos diacríticos) y la aceptación de la necesidad de realizar consultas ortográficas cuando están escribiendo palabras que saben les suelen generar dudas (usos de s/c y de b/v, sobre todo) o que nunca han escrito, como podría ser el caso de “xenofobia”. Estas escrituras más normalizadas respecto de la lengua oficial también hacen sistema en nuestra empiria con los escritos analizados por Botto (2012). Sin lugar a dudas, se trata de procesos de institucionalización de lecturas y escrituras que se pueden observar a lo largo de toda la escolaridad, aunque en algunos casos interrumpida, y que ameritan investigaciones específicas. No solamente para comprender los efectos de los posicionamientos defi-

citarios sobre la construcción del fracaso educativo, sino también, o por lo mismo, para proveer al trabajo docente de saberes específicos que permitan localizar sus enseñanzas y así avanzar sobre la argamasa sobresaturada de conceptos disjuntos de las últimas reconfiguraciones de la disciplina escolar (Cuesta, 2011).

Anexo

En el prefacio a Sobre la televisión Bourdieu deja en claro que su objetivo no es, en absoluto, atacar a la televisión en sí misma, sino dar cuenta del mal uso que se le da a esta herramienta en la actualidad.

(Siendo) que podría ser ^{aprovechada} optimizada para llegar a la mayor cantidad de gente y generar de este modo una mayor participación por parte de las masas, el autor ve que la televisión es un recurso utilizado en función del marketing, con el único objetivo de ganar audiencia y de generar conflictos escandalosos, vacíos en contenido e intrascendentes, pero altos en rating: fe-
 "(...) el montaje que transformó un mero asesinato en « crimen sexual » con toda una retorta de consecuencias jurídicas incontestables (...)". Otro ejemplo es la competencia generada por los medios de comunicación griegos y turcos que, exaltando el nacionalismo de sus pueblos acabó por casi decaer un conflicto bélico que no tenía razón de ser más que por el foco que aquellos hacían en él.

De este modo Bourdieu justifica su afirmación de que "la televisión (...) pone en muy serio peligro (...) incluso (...) la vida política y la democracia".

Bourdieu (piensa) que la televisión pone en peligro la vida política y la democracia, entre otras cosas, porque en la búsqueda de mayor audiencia se entabla una competencia sin límites que a través de la explotación de los posicionamientos primarios de la gente no tiene reparos e incurre en posturas xenófobas y nacionalistas. También hace una crítica a los medios de comunicación que de esta manera en vez de medios de expresión se transforman en medios de opresión.

- la televisión: ¿hace contra la democracia?
- el por qué de la demostración del sufrido francés
 tiene carácter de que hay un que hace cierto periodismo
 de la televisión representa un peligro para la vida política
 y democrática, lo encuentro hace el fin del "infame"
 el libro "sobre la televisión". Allí se pone de manifiesto
 el defecto del autor, que refiere al deseo de contribuir con
 los profesionales de la imagen pero que la televisión no
ocorre siendo un medio de opresión antológica.
- el sociólogo se justifica citando ejemplos del trato
 que se le da en la televisión la masa nacional e internacional
 a los casos judiciales y a los actores de delaciones y de
actos sensitivos y scandalosos, también presenta un ejemplo del
impacto que ocasiona la competencia entre por los medios de
audiencia.

TRABAJO PRÁCTICO N.º 3 - Comisión 2

- Según Pierre Bourdieu, los usos que hace cierto
 periodismo de la televisión representan un peligro
 para la vida política y democrática, ya que
 a partir de "la competencia sin límites por los
 índices de audiencia", se generan entre países,
 situaciones con carácter de xenofobia, racismo
 y nacionalismo, que se insertan en la sociedad
 y generan conflictos incontrolables. Es el caso de
 el encuentro bélico entre Grecia y Turquía, que
 de haberse intervenido a tiempo, podría haber
 ocurrido en consecuencias de mayor índole.
- Contrariamente a convertir a la televisión en
 "un extraordinario instrumento de democracia
 directa", se imponen a través de este "pasiones
 primarias"; muy lejos de comunicar o dotar
 al pueblo de información, se trata de un
 instrumento de manipulación política.

CAPÍTULO 4
VOCES DE LOS ESTUDIANTES EN LA
ARTICULACIÓN ESCUELA MEDIA -
INGRESOS - CÁTEDRAS DE PRIMER AÑO:
ALGUNAS APROXIMACIONES A SUS
CONCEPCIONES SOBRE LA LECTURA Y LA
ESCRITURA

ANÁLISIS INTERPRETATIVO DE LAS ENCUESTAS A ESTUDIANTES DE PRIMER AÑO DE LA CARRERA DE GEOGRAFÍA EN TORNO A SUS PRÁCTICAS DE LECTURA Y ESCRITURA

Carolina Cuesta – María Margarita Papalardo – Cecilia Karina Zilio

Introducción

En el marco de las investigaciones desarrolladas desde el año 2009 sobre las relaciones entre prácticas de lectura y escritura y enseñanza de las disciplinas o áreas del conocimiento que hacen a las carreras de Letras y Geografía de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata, hemos podido postular, como problema particular de indagación, una serie de tensiones entre las prácticas de lectura y escritura propias de la educación media y aquellas que propicia y espera la universidad (Papalardo, Car y Cuesta, 2009; Papalardo, Car, Cuesta, Demarco y Tarquini, 2010; Battistuzzi, 2010; Botto, 2010; Botto y Cuesta, 2008; 2009; Contreras, 2010; Cuesta, 2012), básicamente resumidas en una coincidencia respecto de una concepción moderna de la lectura (de Certeau, 2000; Rockwell, 2005) que orienta una determinada búsqueda de significados en los textos, generalmente de aquellos entendidos por los docentes como literales y, con ello, exentos de ser interpretados de diversas maneras (de Certeau, 2000), pero que no obstante difieren de aquellos que se consideran valiosos. Así, mientras que los estudiantes recién egresados de la educación secundaria orientan sus búsquedas de significados a definiciones acabadas, descripciones o datos, los profesores universitarios esperan la recuperación de problematizaciones o discusiones teóricas que suponen claramente visibles en los textos.

Asimismo, estas distancias entre las orientaciones de lectura se explican por distintas características discursivas (Bronckart, 2007) de los textos para el estudio de las disciplinas involucradas en ambos niveles educativos, por ejemplo y principalmente, el trabajo con la inclusión de diversas voces. Estas tensiones se muestran en la interpretación de los datos aportados por el trabajo y suelen ocultarse, o no tener cabida, en las explicaciones y formulación

de consignas, principalmente de lectura, sobre los textos indicados como bibliografía para los estudiantes.

Análisis interpretativo de las encuestas

El propósito del trabajo es presentar algunas conclusiones tentativas sobre el análisis interpretativo cualitativo de las encuestas implementadas a los/las estudiantes de Geografía (año 2011), sobre las prácticas de lectura y escritura que llevan a cabo durante el primer año de la carrera universitaria, haciendo foco en las opiniones y creencias de los/as estudiantes sobre la lectura y escritura en la universidad y las dificultades que fueron transitando en relación con el conocimiento disciplinar¹.

El cuestionario semiestructurado se organizó sobre la base de once preguntas (Ver Anexo). Las primeras cuatro preguntas estuvieron orientadas a la búsqueda de información sobre: año de ingreso a la carrera Licenciatura/ Profesorado; otros estudios superiores realizados completos e incompletos; si cursó o no el Taller de Articulación para los ingresantes de Geografía y las asignaturas de primer año aprobadas con final y la/s que desaprobaron, indicando los motivos que llevaron a perder la/s cursada/s.

De la pregunta 5 a la 7, se les pidió que relatasen características y dificultades que fueron encontrando y las causas de las dificultades en la lectura y escritura de textos durante la cursada de Introducción a la Geografía, Geografía Física I y Geografía Humana General². Se incluyeron algunos aspectos observados durante su dictado, tales como: complejidad de los textos, interpretación de las consignas planteadas, elaboración de los trabajos prácticos, elaboración de los parciales, construcción de gráficos, lectura de gráficos, elaboración de trabajos escritos.

En la pregunta 8 se interrogó si pudieron resolver las dificultades y de qué manera, y en las preguntas 9, 10 y 11 se indagaron las diferencias y/o similitudes entre los modos de lectura y escritura de la escuela secundaria con las de la universidad.

Para el análisis se consideraron 20 de las 30 encuestas, las cuales presentaban casi todos los ítems con respuestas. También se tuvieron en cuenta las recurrencias en las respuestas a las preguntas 5, 8, 9, 10 y 11; ya que son aquellas que habilitan el desarrollo del relato de experiencias y opiniones, al mismo tiempo que el despliegue de creencias sobre la lectura y la escritura en el secundario y la universidad. Luego se consideraron las respuestas de 6

y 7, dado que allí se suelen hacer observaciones sobre estilos de enseñanza que insisten en algunos significados, básicamente sobre la lectura.

Lo primero que llama la atención es que esas respuestas se podrían agrupar según las edades de los estudiantes. Es decir, que quienes tienen entre 18 y 23 años (grupo que llamaremos Geo1) suelen responder de manera más económica, tendiendo a brindar nociones más categóricas sobre los aspectos preguntados. En muy pocos casos suelen brindar algún matiz, a diferencia de la mayoría de los estudiantes entre 30 y 50 años (que llamaremos Geo2), que imprimen a sus respuestas argumentos vinculados con sus experiencias escolares y, hacen el despliegue algo más extendido de creencias y opiniones; por ejemplo: “como yo hice el secundario hace 15 años...”. Esto les permite relativizar sus apreciaciones en el sentido de entenderlas como extemporáneas a lo preguntado y, por ello, colocarse en una especie de “punto cero” de partida respecto de sus estudios universitarios, aunque algunos de ellos tengan estudios superiores (Turismo, Lic. en Comunicación Social) o algunas carreras abandonadas (Antropología, Lic. en Administración, Ciencias Económicas, Veterinaria). En este sentido, esta secundaria de hace más de diez años aparece más negativizada que las secundarias de los estudiantes recién egresados, aunque en este caso hay dos encuestas que señalan “haber leído a los mismos autores” [en ambos niveles de enseñanza]. En ningún caso aparecen usos de algunos verbos del decir que les permitirían, a todos, ubicarse claramente en una enunciación más de la opinión: “creo”, “me parece” no están en las respuestas de la mayoría. Un solo caso usa el “no podría” (potencial) para indicar que no se arriesga a responder, en sumarle una opinión, frente a la pregunta 11 [entre los modos de leer y escribir de la secundaria y la universidad], y otro dice “suponer”. En suma, pareciera que prevalece una idea de que hay que responder con certezas, sin mostrar puntos de vista, y también de allí el carácter económico de la mayoría de las respuestas. Aunque, como se verá al final del análisis, la opinión/punto de vista presentará algunas recurrencias a la hora de hablar de los estilos de enseñanza.

En este sentido, se establecen unos significados que insisten en distintas respuestas; es decir que el análisis no se organiza según la respuesta a cada pregunta porque las van trascendiendo. Esto es, que si se observan las respuestas a las preguntas antes señaladas, se puede apreciar que parecen ser casi iguales. No se trata de que las preguntas no estén bien planteadas, todo lo contrario, pues permiten ver la insistencia de los estudiantes en aquello que consideran causa de sus *dificultades*. Las encuestas como herramienta metodológica siempre direccionan las respuestas y, en este caso, direccionan a

ese núcleo problemático de manera deliberada; eso logra que los estudiantes vuelvan una y otra vez a indicar qué creen/perciben/entienden como *dificultades* halladas en las asignaturas introductorias que han cursado.

Significados compartidos en torno a “las dificultades”

A. La interpretación de las consignas de los Trabajos Prácticos (TP)

Prácticamente todas las encuestas de los estudiantes afirman, frente a la pregunta 5, que la interpretación de las consignas les fue compleja (4 responden que no tuvieron problemas); en un solo caso se atribuye este problema a la poca claridad de sus enunciados (estudiante Geo1), y en otro, al modo de explicar de un docente (estudiante Geo2). Estas cuestiones se retomarán al final. Igualmente, lo que se repite como argumento de esta dificultad es la extensión de los textos, su complejidad (término que se reitera muchas veces) y el tiempo que les ha llevado la elaboración de los TP, motivo que suelen retomar en sus respuestas a las preguntas 8, 9 y 10 (indistintamente):

A: “(..)la elaboración de los Trabajos prácticos era muy compleja y llevaba mucho tiempo”. Y luego, en otra respuesta, señala: “En la universidad tiene que ser una lectura más llevadera y llevan más tiempo y con la escritura más específica”. Geo1

B: “Me costó la interpretación de las consignas planteadas”. Y luego: “los textos son más complejos, requieren más tiempo de lectura”. Geo1.

C: “Elaboración de los trabajos prácticos. Al ser muy extensos se hacía muy tedioso elaborar las respuestas”. Y luego, en otra respuesta señala: “Su diferencia principal [entre modos de leer y escribir de la secundaria y la universidad] es la extensión de los textos y luego el vocabulario”. Geo1.

F: “Algunos textos sí son complejos y la elaboración de los TP”. Y luego en otras respuestas señala que: “No sé a qué se refiere” (pregunta 9) pero luego indica: “Los [modos de leer y escribir] de la universidad son mucho más complejos y necesitan de más dedicación”. Geo1.

H: “Aparecieron como dificultades la complejidad de los textos y su interpretación, las consignas. Elaboración de los trabajos prácticos...” Y luego: “Que la complejidad de los textos no es la misma, los textos universitarios son más extensos...”. Geo1.

N: “Interpretación de las consignas planteadas”. Y luego: [modos de leer y escribir] “La diferencia es la complejidad y cantidad”. Geo2.

Q: "Elaboración de trabajos por el tiempo que lleva. Complejidad de los textos. Si bien no son tan complejos, cuesta acostumbrarse al manejo de vocabulario, etc.". Y luego, como respuesta a la comparación entre los modos de lectura y escritura: "En la secundaria los textos son más breves, con vocabulario más accesible que los universitarios. Lo mismo ocurre con las escrituras". Geo 2.

B. La elaboración de los Trabajos Prácticos y sus relaciones con la lectura de los textos

Como puede observarse en las respuestas citadas, la extensión de los Trabajos Prácticos y los textos a los que remitieron para resolver las consignas, además de la interpretación de éstas, junto con el tiempo/dedicación que llevó su resolución, aparecen como las explicaciones más repetidas y, en ese sentido, consensuadas por los estudiantes frente a sus dificultades en las materias introductorias. A su vez, algunos estudiantes especifican estos motivos indicando algunas aproximaciones a las características de los textos trabajados en relación con sus efectos de lectura y, por tanto, los modos de lectura que ellos debían asumir.

A las respuestas de las encuestas A, C y Q respecto de la comparación entre los modos de leer y escribir del secundario y la universidad, en las que los estudiantes señalan el "vocabulario" y una "escritura específica" como particularidades de los textos trabajados, se agregan:

E: "Los textos del secundario son más sencillos que los universitarios y que además demandan conocimientos previos sobre temas diversos". Y luego: "Los textos universitarios son más largos, uno tiene que realizar a veces la búsqueda del material, etc. Hace 10 años o más que terminé el secundario y trabajaba con la bibliografía de un solo libro con poca búsqueda personal". Geo 2.

K: "Interpretar lo que se está leyendo y poder volcarlo a un trabajo práctico con un léxico similar a lo leído. No estudiar de memoria, comprender bien un tema". Y luego: "Son textos más analíticos, con términos quizás más desconocidos, la extensión de los mismos es mayor". Geo 2.

L: "Desde mi punto de vista es la interpretación de ciertos textos que son verdaderamente complejos con un dialecto poco usual". Y luego. "Diría que bastante, en la secundaria te manejabas con manuales sencillos" y "En la secundaria son fácil [sic] y breves de interpretar, en cambio la lectura universitaria es totalmente diferente". Geo1.

O: "Interpretar y poder plasmar en una hoja las respuestas, lo que sabemos". Y luego: "Que hay que pensar antes de escribir bien lo que se quiere desarrollar. Hay que prestar atención a palabras no conocidas". Geo1.

P: "En la secundaria los textos son más directos". Geo2.

R: "Las lecturas son más complejas y más específicas sobre el tema a debatir en la universidad". Geo1.

T: "Las lecturas universitarias poseen una mayor complejidad y requieren un análisis más intenso de sus contenidos". Geo1.

C. La elaboración de los Trabajos Prácticos y sus relaciones con la escritura por parte de los alumnos

Sobre lo anterior, resulta curioso cómo el tema de la escritura de los estudiantes no aparece casi aludido, teniendo en cuenta que las preguntas son expresas al respecto. Por un lado, como se observa en el punto anterior, es pertinente interpretar que la mayoría apuntó a la escritura de los textos leídos en tanto la vinculan de manera directa con las dificultades de sus lecturas y, así, con lo trabajoso de la elaboración de los Trabajos Prácticos. En este sentido, pareciera que la mayoría de los estudiantes entienden que la clave para resolver los TP está en cómo ellos lean, tanto desde las condiciones materiales de la lectura (dedicación de un tiempo considerable, superación de la extensión, cantidad) como de las simbólicas (dominio del vocabulario, de lo específico de los temas, contenidos) (Rockwel; 2005).

Así aparece resumido en la respuesta de B: "Saber interpretar y reescribir *lo que se lee* en los textos universitarios". Por lo tanto, escribir por parte de los estudiantes, si ligamos esta afirmación a sus muy pocas menciones, pero sobre todo al hecho de que la escritura está eludida en la mayoría de las respuestas, sería para ellos una actividad subsidiaria a la lectura en tanto debería tan sólo reflejarla. O, más precisamente, la escritura es resolver las consignas, "elaborar las respuestas" (como señala C), que siempre dependerán de la lectura que se haga de los textos. Por ello, aparecen menciones a la escritura por extensión de la lectura u homologación, como ya dijimos, a "elaboración", "presentación", "adecuación", "plasmado", "desarrollo" de aquello que fue leído:

D: "Entender artículos y poder elaborarlos y presentarlos posteriormente". Y luego: "... Es otra manera completamente diferente de escribir". Geo 1.

E: [sin distinguir lectura de escritura de manera expresa] “Es adecuarse al nivel académico que representa la universidad”. Geo 2.

G: “Es saber apropiarse del texto, comprenderlo y lograr hacer relaciones, transferencia de conocimientos y poder plasmar todo eso en un texto”. Geo 2.

H: [respecto de la relación con el secundario] “(...)Con respecto a la escritura no hay mucha diferencia. En la universidad yo realizo varias lecturas de un texto y en la secundaria no lo hacía (no me daban mucha lectura igual)”. Y luego: “(...)En la escritura no noté muchas diferencias. También depende de la materia, para Introducción a la Geografía y Geografía Humana General la escritura que se demanda es más compleja y requiere de más tiempo de dedicación”. Geo 1.

Q: “Tal vez hay más similitudes en cuanto a la escritura, que se sabe que un texto tiene que tener un principio, desarrollo y conclusión”. Geo 2.

S: “Leer es entender y comprender y escribir es expresar correctamente el conocimiento o inquietudes”. Geo 2.

Respecto del matiz que ingresa S a su caracterización del acto de escribir, “expresar correctamente el conocimiento o *inquietudes*”, hay solamente tres menciones más que introducen cuestiones vinculadas con alguna particularidad más allá de su relación subsidiaria con la lectura:

O: “Que hay que pensar antes de escribir bien lo que se quiere desarrollar...” Geo 1.

J: “(...)Los modos de escritura universitaria son con mayor desarrollo, en el cual se expresen ideas y se siga una secuencia lógica. Creo que en la secundaria se escriben frases sueltas”. Geo 2.

T: [sin distinguir lectura de escritura de manera expresa] “Saber expresar lo que uno piensa y opina, saber explicarse frente a las demás personas de modo que estas comprendan lo que uno quiere decir”. Geo 1.

D. Las dificultades o los logros y sus relaciones con los estilos de enseñanza universitaria

Sobre el privilegio dado por los estudiantes a la lectura por sobre la escritura, como llave del éxito para la resolución de los TP, se recorta otro significado de cierta recursividad en las respuestas, que también hace a los motivos de los logros o superación de las dificultades. Por un lado, se trata de

tres respuestas que explican las dificultades para resolver los TP como “fallas” de la enseñanza universitaria que han experimentado hasta el momento:

H: [Respecto de la materia 1] “...seguir las clases teóricas porque muchas veces no se articulan los temas de los teóricos con los del práctico”. Geo 1.

G: [Respecto de la materia 1] “...las mayores dificultades las encontré en las explicaciones del profesor titular, sus explicaciones son un poco elevadas para alumnos que recién ingresan a la carrera.” Geo 2.

O: [Respecto de la materia 1] “Interpretación de las consignas planteadas porque a veces no eran muy claras”. Geo 1.

Y otras dos respuestas que adjudican las dificultades a las características de los textos de algunas asignaturas en particular:

H: [Respecto de la materia 2] “Complejidad de algunos textos (como Strahler)”. Geo 1.

T: [Respecto de la materia 1] “... se me presentaron dificultades a la hora de analizar las diferentes corrientes de pensamiento geográfico ya que en los textos están expresadas, por momentos, de una forma muy desarrollada y en ocasiones me confundieron”. Geo 1.

En cuanto a algunas menciones positivas a la enseñanza universitaria, encontramos:

A: [Respecto de la materia 2] “Fue muy entendible la cursada como los trabajos y el parcial ya que fueron muy sintéticos” Geo 1.

B: [Respecto de la materia 2] “Me pareció muy completa y no me costó tanto” Geo 1.

C: [Respecto de la materia 2] “No hubo ningún tipo de complicación, los prácticos y teóricos están bien planteados” Geo 1.

D: [Respecto de la materia 1] “Fue difícil al comienzo esta materia por la elaboración de ciertos prácticos y del parcial domiciliario. Los TP elaborados y/o charlados en clase no me presentaron dificultades”. [Respecto de la materia 2] “Se me presentó fácil tanto la comprensión de textos como la elaboración de gráficos. Ayuda mucho la extensión a 4 horas seguidas de teórico”. Geo 1.

P: [Respecto de la materia 2] “La materia me encanta, tiene mucho contenido pero poco tiempo para verlo”. Geo 2.

R: [Respecto de la materia 2] “No tuve inconvenientes en esta cursada, me costó entender los textos en un principio pero la forma de explicar de la profesora me facilitó muchísimo”. Geo 1.

J: [Respecto de la materia 2, indica que no cursó los teóricos] “Excelente la labia de la docente de TP. En la cursada de trabajos prácticos no se presentaron dudas ni inconvenientes”. [Respecto de la materia 3] “La docente de TP explicaba los conceptos y los TP avanzaban con los teóricos”. Geo 2.

T: [Respecto de la materia 2] “(...) Creo que es una materia muy bien planteada, debido a que el alumno se ve “obligado” a que su estudio se haga un hábito para poder desarrollarse en ella”. Geo 1.

G: [Respecto de la materia 1] “(...) Si bien los textos me resultaron complejos luego de insistir con reiteradas lecturas más las explicaciones de la profesora de los TP logré comprenderlos”. [Respecto de la materia 2] “(...) La lectura del material no me generó dificultades gracias a las buenas clases de la profesora de los TP que es muy clara ilustrando sus explicaciones con diversos ejemplos, con un muy buen uso del pizarrón y respetando nuestros tiempos de comprensión”. [Respecto de la materia 3] “...con el transcurso de la cursada pude comprender los diferentes temas, realmente el contenido y la forma en que el profesor nos hacía razonar me abrieron la cabeza, descubrí muchas cosas del día a día que no las comprendía así como muchos conceptos, la materia fue muy bien desarrollada”. Geo 2.

Dejamos para el final el caso de la encuesta G, porque condensa los significados que se repiten, y por lo tanto se acuerdan, en los estudiantes respecto de cómo se relacionan los modos de enseñar de cada materia con la superación de sus dificultades y logros. Es claro que hay dos factores: el hecho de que los contenidos/textos no presenten dudas y, si así fuera, el rol que asumen los docentes para volverlos asequibles. No obstante, en este sentido entran en relación las respuestas a las preguntas del ítem 8:

M: “Pude resolver las dificultades consultando a la profesora y a mis compañeros”. Geo 1.

O: “Sí, preguntando a los profesores, volviendo a leer”. Geo 1.

J: [Respecto de la materia 3] “Lectura de los textos y consulta con el docente de los teóricos. [Respecto de la materia 2] (que no cursé teóricos) resolvía las dudas con la docente del trabajo práctico”. Geo 2.

Si bien hay varios estudiantes que no respondieron al ítem 8, un caso responde que no superó las dificultades (encuesta A. Geo 1) y un grupo mayor al que indica haber hecho consultas a los docentes expresa que superó las dificultades de manera individual (encuesta C: “Sí, con tiempo y práctica”. Geo 1; D: “Sí, a medida que pasa el tiempo me acomodo”. Geo 1; F: “Más o menos, dedicando más tiempo a la materia”. Geo 1). Insisten particularmente con la lectura de las consignas y los textos, y en relación con esta práctica, en

dedicarle más tiempo y atención. Lo mismo, con las clases como reaseguro de la comprensión:

B: “Sí, revisando una y otra vez las consignas para entender a qué apuntaban”. Geo 1.

G: “Sí puse resolverlas y comprender los textos que no sabía realmente si lo iba a lograr por el tiempo que hace que había dejado de estudiar. Para eso dediqué largo tiempo a la lectura y relectura del material y cursé los teóricos”. Geo 2.

H: “Sí, leyendo para cada encuentro, releendo varias veces las lecturas que me parecían difíciles, asistiendo tanto a los teóricos como a los prácticos y estudiando”. Geo 1.

I: “Poniendo atención en las clases y la intervención por parte mía en las mismas para interpretar bien los conceptos.” Geo 2.

Q: “En cuanto a los textos, con más tiempo de lectura. Y los trabajos lo mismo, con más tiempo de dedicación”. Geo 2.

R: “Leyendo reiteradamente los textos, hasta comprenderlos”. Geo 1.

E. Aproximaciones a los modos de leer de la enseñanza universitaria en contraste con la secundaria

Como señalamos anteriormente, creemos que el sentido al que vuelven una y otra vez los estudiantes en cada categoría de significados que hacen a sus explicaciones de las dificultades con las asignaturas de primer año es la lectura. Así es que, en varios casos que ya analizamos, las preguntas 10 y 11 sobre la comparación entre la universidad y la secundaria funcionaron como ratificadoras de este nudo problemático. Igualmente, cabe señalar que uno de los encuestados indicó que “No podría definirlos [similitudes en ambos niveles de enseñanza]. Hay muchos cambios entre el tiempo de la secundaria que cumplí con la facultad actual” (Encuesta I. Geo 2); o señalaron tan sólo que son diferentes. Otros especificaron las menores similitudes y las mayores diferencias entre las lecturas en la universidad y la secundaria:

D: “Casi ninguna, [similitudes entre ambos niveles de enseñanza] apenas un autor o algún recorte periodístico”. Geo 1.

F: “Ninguna, quizás el más parecido a un texto secundario es el de educar.com.ar”. Geo 1.

G: “Las diferencias son los textos, su complejidad, también la variedad y la confrontación de diferentes puntos de vista. Poder ver que hay textos que

dan para hacer varias lecturas y poder percatarnos desde dónde fueron escritos, en qué circunstancias, etc.; esas relaciones no son habituales de hacer en el nivel secundario.” Y luego: “Supongo que en ambos niveles se recalca la necesidad de darle más importancia a la idea central y no a lo accesorio o secundario pero no se llega a hacer en el secundario todo el análisis que se hace a este nivel, además en cuanto a la escritura me da la impresión que en el universitario se da más posibilidad para que expresemos por escrito nuestras ideas o las de los autores sin atenernos tanto a los textos por el análisis que se hace de los textos.” Geo 2.

K: “Son textos más analíticos, con términos quizás más desconocidos, la extensión de los mismos es mayor”. Geo 2.

M: “Los textos secundarios son más sencillos y la práctica es más fácil”. Y luego: “En la escuela los profesores dictan”. Geo 1.

P: [Hay] “Temas que se repiten, por ahí ahora se ven más profundamente pero es lo mismo más o menos”. Geo 2.

R: “Las lecturas son más complejas y más específicas sobre el tema a debatir en la universidad”. Y luego: “Algunos autores son los mismos que leía en el colegio”. Geo 1.

S: [Las diferencias son] “Abismales, en la secundaria se copia, la información está servida, no se investiga, ni se deduce, ni se infiere”. Geo 2.

O: “En la escuela hay poca lectura compleja. Salvo algún libro de literatura y a veces no tenían en cuenta la escritura”. Geo 1.

J: “Terminé la escuela secundaria hace 15 años, pero las diferencias son notorias. Los textos universitarios son complejos (no desde una connotación negativa) ya que desarrollan nuestro pensamiento crítico”. Y luego: “Pienso que en la escuela secundaria no se incentiva la lectura, por lo cual al leer poco, se escribe poco y mal. No me arriesgaría a las similitudes entre la secundaria y la universidad (en cuanto a modos de lectura y escritura)”. Geo 2.

T: “Las lecturas universitarias poseen una mayor complejidad y requieren un análisis más intenso de sus contenidos”. Y luego: “No encuentro similitudes”. Geo 1.

Algunas conclusiones tentativas

Como fuimos indicando en los análisis interpretativos parciales que realizamos anteriormente, y en función de las categorías por significados compartidos en la mayoría de los encuestados, consideramos que se impo-

ne la creencia de que la dificultad que han tenido es la lectura de textos que entienden como complejos. Ahora bien, este sentido de la complejidad de los textos casi no aparece explicado o desagregado en especificaciones más que la extensión y la cantidad. Sí algunos casos indican la complejidad como algo del orden del léxico, lo que se emparentaría con las menciones que hacen a que los textos del secundario eran más sencillos, directos. Es notable cómo en las respuestas parecen experimentar esta relación con los textos, siempre mediada para ellos por sus lecturas individuales, y en algunos casos, en principio, de manera muy problemática. Es decir, que no hay voces (salvo la encuesta G) en las que se relacione esa complejidad con una apertura de sus conocimientos y, por ello, como algo que debería entenderse característico de la enseñanza universitaria de la Geografía. Los pocos matices sobre esta cuestión, las pocas menciones a lo positivo, pueden estar dadas como resultado del instrumento encuesta, ya que se preguntó por las dificultades y sobre ellas se dedicaron a responder en todos los ítems. Si bien el término “dificultades” recién es mencionado en la pregunta 5, el hecho de haber preguntado antes por la acreditación (materias aprobadas o recursadas) parece haber impreso a toda la encuesta este sentido a modo de directriz. Así es que las respuestas se van a ir articulando en dificultades asociadas a la aprobación o la desaprobación. Con esto queremos señalar que la encuesta arroja datos valiosos sobre este problema, pero no pueden generalizarse por fuera de este caso, ya que no se ha consultado sobre otros órdenes de las experiencias con el conocimiento universitario que puedan ser entendidos como positivos y, desde allí, sopesar si se establecen recurrencias.

Volviendo al significado compartido por los estudiantes que vincula dificultades en las asignaturas con textos complejos cuyas lecturas devienen igualmente complejas, en el fondo consideramos que hay una creencia compartida vinculada con la noción de lengua transparente. Así es que la mayoría, para resolver esas dificultades, entiende que deben volver solos una y otra vez a esos textos, y muy pocos apuestan a los docentes (tan sólo una menciona también a los compañeros) como manera de “charlarlos”, del “debate” –palabras utilizadas en una de las encuestas citadas–, conversarlos, para sí lograr las lecturas que se esperan. Es decir, que la mayoría no parece contemplar una idea de lectura enseñada (un solo caso citado se refiere a ello), sino una idea de lectura como reflejo unívoco de significados que ellos solos deberán descubrir en los textos, más allá de las explicaciones de los docentes, que aparecen como escindidas de esta actividad. En ese sentido, el texto aparece como fuente de conceptos, contenidos, temas, no como posiciones teóricas –y con ello autorales–. Y en este sentido, aunque los

encuestados crean que no, están imprimiendo a los textos universitarios las mismas demandas que a los textos del secundario, pues, en el fondo, parecen reclamarles esa “claridad” basada en una comunicación “sin vueltas” de los conceptos, contenidos, temas.

Creemos que lo anterior, de ser válido o aproximado, arroja datos interesantes para repensar los estilos de enseñanza. Habría que enseñar cómo se leen estos textos en la universidad, en una constante explicitación de sus mecanismos discursivos y en contrapunto con los distintos recortes y posicionamientos disciplinares. Es más: hay que enseñarles que no van a “captar” de primera mano qué es aquello que se plantea en relación con la disciplina sino que las explicaciones de los docentes son las claves de lectura que ellos deberán ir asumiendo para así aprender los contenidos, conceptos, temas, que siempre son dichos por otros. En resumen, se trataría de tomarse un tiempo para recorrer junto con ellos los textos; o exponer en la anticipación qué momentos seguramente serán más oscuros a la comprensión y así enseñar por qué, ya que muchas veces esa oscuridad está relacionada con que los textos de la universidad van a presentar una idea de Geografía que siempre será distinta o poco conocida; problematizadora de lo que ellos creen o creían que era. En todo caso, se trata de resignificar la clase expositiva universitaria cuando es acompañada con el texto en cuestión en mano y con el docente leyendo fragmentos y “conversándolos” con los estudiantes. Algo que en todas las asignaturas de primer año de todas las carreras se debería contemplar.

Por último, respecto de la escritura no tenemos mucho más para agregar que el hecho de que aparece desdibujada, hay pocos datos para interpretar sobre ella. Sí se repiten sus asociaciones a la elaboración de los TP como armado y su lugar subsidiario respecto de la lectura.

Bibliografía

- BATTISTUZZI, Liza (2010) “Apropiaciones de saberes y prácticas de escritura: otras hipótesis sobre la evaluación de trabajos escritos en ingresos universitarios”. Actas del II Congreso Internacional de Didácticas Específicas. Centro de Estudios en Didácticas Específicas– UNSAM. Disponible en http://www.unsam.edu.ar/escuelas/humanidades/didacticas_cede_2010/actas/Battistuzzi_DLL.pdf
- BRONCKART, Jean–Paul (2007) *Desarrollo del lenguaje y Didáctica de las lenguas*. Buenos Aires, Miño y Dávila.

- CAR, Nora Marcela; BATTISTUZZI, Liza; DEMARCO, Lucas y TARQUINI, María Soledad (2011) "Leer y escribir en la Universidad. Construcción de saberes en los talleres de articulación universitaria de los ingresos a la carrera de Geografía 2010/2011. Análisis interpretativo de cambios y continuidades". III Congreso de Geografía de Universidades Públicas. Facultad de Humanidades y Ciencias, Universidad Nacional del Litoral del 12 al 15 de octubre de 2011.
- CUESTA, Carolina; CAR, Nora Marcela y PAPALARDO, María Margarita (2009) "Prácticas de lectura y escritura en el curso de ingreso en Geografía. Estudio de la experiencia FAHCE UNLP". Actas del Segundo Congreso de Geografía de las Universidades Nacionales. Facultad de Ciencias Humanas. Departamento e Instituto de Geografía. Universidad Nacional de La Pampa.
- CUESTA, Carolina; PAPALARDO, María M.; CAR, Nora Marcela.; DEMARCO, Lucas y TARQUINI, María Soledad (2010) "Lecturas y escrituras en materias introductorias de las carreras de Geografía en la FAHCE-UNLP: tentativas acerca de su carácter formativo y evaluativo". Actas del II Congreso Internacional de Didácticas Específicas. Centro de Estudios en Didácticas Específicas- UNSAM. Disponible en: http://www.unsam.edu.ar/escuelas/humanidades/didacticas_cede_2010/actas.htm
- CUESTA, Carolina (2012) "Hubo un día en que los jóvenes argentinos no supieron más leer ni escribir: algunas consideraciones sobre evaluación y políticas de enseñanza". En: FIORITI, G. y CUESTA, C. [comps.] *La evaluación como problema. Aproximaciones desde las didácticas específicas*. Buenos Aires, UNSAM EDITA y Miño y Dávila Editores.
- CONTRERAS, María de los Ángeles (2010) "Prácticas de escritura universitaria: la corrección y la apropiación". Actas del II Congreso Internacional de Didácticas Específicas. Centro de Estudios en Didácticas Específicas- UNSAM. Disponible en: http://www.unsam.edu.ar/escuelas/humanidades/didacticas_cede_2010/actas/CONTRERAS_DLL.pdf
- CHARTIER, Roger (1995) *Sociedad y escritura en la Edad Moderna. La cultura como apropiación*. México D.F., Instituto Mora.
- DE CERTEAU, Michel (2000) *La invención de lo cotidiano. Artes de hacer I*. México D.F., Instituto Tecnológico y Estudios Superiores de Occidente.
- ROCKWELL, Elsie (2005) "La lectura como práctica cultural: concepto para el estudio de los libros escolares". En: *Lulú Coquette. Revista de Didáctica de la Lengua y la Literatura*. Buenos Aires, Año 3, Nro. 3, noviembre, El Hacedor-Jorge Baudino Editores, pp. 12-31.

SAWAYA, Sandra M. (2010) "Procesos psicopedagógicos, lectura, escritura y las instituciones escolares". En: *Cuadernos del CEDE III. Debates sobre las relaciones entre las Didácticas Específicas y la producción de materiales curriculares*. Buenos Aires, UNSAM EDITA, pp. 29–43.

Notas

¹ La encuesta se aplicó a todos los estudiantes de Geografía que cursaron las materias introductorias de primer año (Introducción a la Geografía, Geografía Física I y Geografía Humana General) durante el ciclo académico 2011. Fue contestada por 30 ingresantes, con edades que van de los 18 a los 50 años.

² Dichas cátedras fueron las elegidas para la realización de observaciones participantes, entrevistas a los docentes y estudiantes, análisis de los trabajos prácticos y de materiales de lectura, entre otras actividades.

Anexo

Encuesta para estudiantes de Geografía

Nombre y apellido-----

Dirección electrónica-----

–Carrera..... Edad.....

–Otros estudios superiores en curso y/o realizados.....

–Año de ingreso a la Lic/Prof.....

- 1– Cursó el Taller para ingresantes de Geografía (marque con una cruz)
Sí:... No..... ¿por qué?.....
- 2– El Taller ¿te aportó algo para cursar el primer año/cuatrimstre de la carrera?
No..... Sí..... ¿cuáles fueron los aportes?.....
- 3– ¿Qué materias de 1º año tenés aprobadas con final?
- 4– a) ¿Has tenido que recursar alguna materia de 1º año? ¿Cuál/es?
(marque con una cruz)
Introducción a la Geografía Matemática
Geografía Humana General Cartografía
Geografía Física I
- 4– b) Menciona el/los motivos que llevaron a recursar cada materia:
- 5– Teniendo en cuenta la cursada de Introducción a la Geografía, relata si algunos de estos aspectos aparecieron como dificultad/es y por qué (complejidad de los textos; interpretación de las consignas planteadas, elaboración de los trabajos prácticos, elaboración de los parciales, construcción de gráficos, lectura de gráficos, elaboración de trabajos escritos /otros)
- 6– Idem para Geografía Física I
- 7– Idem para Geografía Humana General
- 8– ¿Pudiste resolver las dificultades? ¿Y de qué manera?
- 9– ¿Qué es saber leer y escribir en la enseñanza universitaria de Geografía?
- 10– ¿Cuáles son las diferencias entre los modos de lectura y escritura de la escuela secundaria con los de la universidad?
- 11– ¿Cuáles son las similitudes entre los modos de lectura y escritura de la escuela secundaria con los de la universidad?

APROXIMACIONES A ESCRITOS FICCIONALES EN CLASES DE LITERATURA¹

Mariana Provenzano

El presente artículo tiene como objetivo comunicar unas líneas de investigación que se vienen desarrollando en el marco de un trabajo colaborativo entre las carreras de Letras y Geografía de la Universidad Nacional de La Plata, a propósito de las prácticas de lectura y escritura en los primeros años de la enseñanza de las distintas disciplinas que integran ambas carreras². Dichas líneas de investigación han buscado ampliar los conocimientos que se poseen sobre los modos de leer y escribir que presentan los ingresantes de las carreras mencionadas, en procura de la elaboración de propuestas didácticas más ajustadas a la generación de condiciones de enseñanza que permitan la permanencia y egreso de los estudiantes. La bibliografía producida como parte de las citadas indagaciones reconoce dos tendencias en el modo de concebir el problema de las prácticas de lectura y escritura tanto en la escuela secundaria como en la universidad. La primera entiende la lectura y la escritura como habilidades o conocimientos que los alumnos deberían “aplicar” con solvencia al comenzar la carrera universitaria; la segunda apuesta a una construcción de conocimientos específicos en torno a las prácticas de lectura y escritura propias de la circulación del conocimiento de una comunidad disciplinar determinada (Papalardo y otros, 2010). Al situarnos en esta última perspectiva, se observa una estrecha vinculación entre los Cursos de Ingreso a las carreras de Geografía y Letras, así como de algunas materias introductorias con la escuela media, si entendemos estos espacios como “zonas de pasaje institucional” (Botto y Cuesta, 2007). Por lo tanto, atender a las mencionadas especificidades de las prácticas de lectura y escritura de cada espacio institucional, incluyendo sus relaciones, implicará reconocer en principio que se trata de dos instancias de formación distintas, en sus funcionamientos, modos de valoración y de producción del conocimiento.

En este trabajo en particular, nos interesa retomar los aportes producidos por la sociocrítica (Angenot, 2010; Robin, [1993] 2002) para repensar algunas narrativas que caracterizan las escrituras de estudiantes en la escuela secundaria. Con tal propósito presentaremos dos casos de narrativas producidas en

escuelas de la ciudad de La Plata, como ejemplos de escritos que dan cuenta de unas modalidades particulares de narrar. En su abordaje, intentaremos poner a funcionar para el análisis nociones del aparato crítico de la sociocrítica que nos permitan elaborar un marco teórico posible para seguir avanzando en estas líneas de indagación.

La reflexión sobre la práctica docente posibilita volver a transitar los procesos que dieron lugar a las circulaciones y apropiaciones del conocimiento en el aula y que nos comunican acerca de los saberes que están puestos en juego en cada caso. Retomaremos a Justa Ezpeleta y Elsie Rockwell (1983) en su programa de investigación a partir de un enfoque etnográfico, que nos servirá para recuperar los sujetos y los grupos sociales, las prácticas de lectura y escritura efectivas en el aula, en su concepción de la institución escuela como *construcción social*. Así, el aula constituye una especificidad que le es propia, “que articula historias locales –personales y colectivas– entre las cuales la abstracta voluntad estatal puede ser absorbida o ignorada, engarzada o recreada, en forma particular, dejando márgenes variables para una mayor o menor posibilidad hegemónica” (Ezpeleta y Rockwell, 1983: 2).

En segundo lugar, observaremos cómo estas narraciones constituyen unas formas más o menos estipuladas de *ver el mundo*. En tal sentido, nos centraremos en los estudios sobre el discurso social que desarrolla Marc Angenot, al afirmar que la narración, también la argumentación, es uno de los grandes modos de la puesta en discurso (2010: 21). A lo largo del trabajo que tomamos como referencia, *El discurso social. Los límites históricos de lo pensable y lo decible*, el autor ensaya distintas definiciones acerca del concepto de discurso social. Primeramente, será todo lo que se dice y se escribe en un estado de sociedad dado; lo que se narra y se argumenta; el vasto rumor de “temas, opiniones, lenguajes, jergas y estilos (que) están en constante interacción”, y que constituyen el “discurso social” (Angenot, 2010: 24). En estos lugares nos interesa detenernos para dar cuenta de muchos de los intercambios que se producen en el aula. Situaciones en las cuales los alumnos comparan un personaje de *La casa de Bernarda Alba* de Federico García Lorca, con la villana de una telenovela local que se transmite en la franja horaria denominada *prime time*³; u otros que estipulan una red de intertextualidades entre *Aura*, de Carlos Fuentes, la mitología greco-latina y los videojuegos en red. Se trata de saberes que circulan por fuera de los que se entienden por académicos o escolares, muchas veces considerados “heréticos” (de Certeau, 2000), y que, podemos decir, irrumpen constantemente cuando se trabaja con la literatura en el aula.

Los casos que hemos seleccionado para dar cuenta de algunas de las cuestiones son escritos de alumnos que se produjeron en contextos bien distintos. Cada una de ellas presenta, como conjeturamos al comienzo, sus particularidades. Sin embargo, en esta relación entre escritura, invención y literatura que apuesta a construir una relación epistemológica entre lengua y literatura en la práctica de escribir ficciones, observaremos de qué modo conocen la literatura nuestros alumnos.

Pasemos al primer ejemplo, producido en el espacio de un taller literario dictado en el marco del Programa de la Dirección de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, denominado *Patios Abiertos*⁴, donde cuatro alumnos escribieron conjuntamente la siguiente narración, que titularon “El horror de los sábados”:

Es una noche fría de sábado. Hace semanas que se escuchan en la escuela 70, ruidos que provienen de la cocina, o de pronto la campana que suena sola, como si un viento desconocido la moviera... Ariel, Roberto y Edgardo hablan de esos sucesos y nadie les cree.

Esa noche los tres deciden entrar a la escuela. Llevan un rifle y linternas. Mientras trepan por las chapas que cierran el lugar, escuchan un ruido que se repite varias veces.

Miran por la cerradura y ven un diablo que tiene una persona muerta a sus pies y la está cosiendo. Antes le sacó la lengua y le chupó la sangre. El horripilante diablo tiene el tamaño de un adulto, cuernos y lleva una especie de bastón con el cráneo de un bebé en la punta. Sus pies son de cabra o caballo. Es muy fuerte, además. Dicen que lo vieron en Bolivia, en una fiesta, que ahí le sacó la cabeza a una chica y escribió en la pared con su sangre “voy a volver”. Se lleva a muchachas de 15 a 25 años porque tienen la carne más tierna. Dicen que está entre medio de la gente común, y que entonces alguien sacó una foto y lo reconocieron porque llevaba un pantalón ancho y no tenía zapatos.

El diablo hace un pozo en el baño de varones y ahí entierra a los muertos que se come todos los sábados. Por eso, aunque nadie se atreve a reconocerlo, el agua del colegio sale con sangre.

Los chicos tiritan del miedo. Tiran dos tiros y se van corriendo. Deciden armar un ejército con más chicos.

Saben que el diablo se aleja si le mostrás una cruz, o tirándole agua bendita porque se quema vivo. Luego los cuernos se deben enterrar separados.

Al siguiente sábado, encuentran los cuerpos sin ojos y sin lengua, y dos personas cosidas entre ellas...

Este escrito muestra un cruce que pone en evidencia cómo muchas narraciones de niños y jóvenes se construyen poniendo a circular distintos saberes. La presencia de seres sobrenaturales de raigambre folclórica que remite a las narrativas migrantes con las que crecieron los alumnos⁵ se orienta en un tipo de relato que se inscribe en una tradición ligada a la llamada *cultura popular*, a una modalidad del terror en sentido amplio. Por otro lado, referencias claras a filmes en boga en estos últimos tiempos, que pueden verse en los canales de televisión de aire y que recuperan un tipo de personajes fantasiosos que van desde los vampiros a Freddy Krueger. Asimismo, el componente inesperado en este relato se da en la atípica reunión de elementos pertenecientes a las culturas originarias (como se evidencia en la descripción precisa del diablo), ajena a una tradición del terror que solemos vincular al romanticismo europeo (que habitualmente se inscribe en los currículos escolares).

Justamente, nos llama la atención la “selección” que realizan los alumnos de esta tradición, que se articula con discursos provenientes de otros géneros literarios y dialogan entre sí, y cobra nuevas significaciones, para interrogar ¿qué concepción de literatura subyace en estos escritos? Tal como vimos, puede resultar un tanto penoso “acomodar” esta creación bajo la categoría de algún género en particular, ya que desborda la noción de género como compartimento estanco. Si volvemos a las primeras definiciones de Angenot que propusimos, la noción de discurso social cobra fuerza en tanto estas narraciones se presentan como partes de un “todo social”, formas más o menos estipuladas de ver el mundo, de entender la literatura como un continuo reciclaje de discursos *vivos* en permanente interacción.

Ya volveremos sobre esta idea de que son *formas estipuladas*. Pero antes recobremos la imagen de *borde* que refuerza nuestras hipótesis, al plantear una transgresión a la especificidad del género literario. En palabras de Règine Robin, se trata de hacer “estallar” la literatura: “A partir de ahora hay objetos particulares y cada uno de ellos tiene su manera de inscribirse en lo literario, de producir algo literario o de pensar lo literario” (Robin, [1993] 2002: 53).

Veamos ahora el relato elaborado en el marco de una clase de literatura de un 4° año de una escuela media⁶, en el que una alumna describe el barrio donde vive:

Cuando estoy en la calle con mis amigas a la tarde tipo 18 hs veo a los vecinos que salen a sus puertas a tomar mate, los chicos andan en bicicleta por la calle hasta las 20 hs más o menos. Después entran a cenar, y a la noche ya se juntan los chicos y chicas más grandes que paran en la esquina hasta las 3 y 30 de la madrugada. (...) También hace dos meses atrás veía muchos allanamientos, escuchaba muchos tiros. Yo salía a la puerta y ya estaban todos los vecinos chusmeando en la puerta para saber qué pasaba, los perros aullaban, las criaturas lloraban, los policías andaban por los fondos y etc., “un barrio muy tensionado” con mucho miedo. (...) Hay un par de personajes dignos de conocer como el Toto, Pablín, el Oji, el May, etc. Son buenos los pibes, trabajadores y pelean por lo que quieren. Les decimos “los chicos del barrio”. Hablan educadamente con personas mayores y con los pibes usan palabras todas villeras o tumberas, corte piola, wachín, salchicha, pescado, gato. Los cuatro son re piolas.

Podríamos comenzar a comentar el texto transcrito enunciando que el barrio es una circunstancia importante en la vida de la alumna: traza su experiencia cotidiana, da forma a una realidad que, volviendo a Angenot (2010), se encuentra atravesada por discursos sociales dispares, rumores, chismes, decires.

Resulta notorio en el comienzo del relato el uso de referencias temporales, emulando una crónica periodística; continúa, resaltando entre comillas que su barrio se encuentra “muy tensionado”: tópicos discursivos que suelen aparecer en los medios de comunicación locales. No obstante, cuando debe referirse a sus amigos, “los chicos del barrio” que “paran” en la esquina, su mirada cambia y confronta estilísticamente con los episodios que antes venía describiendo.

Cabe señalar, para polemizar con hipótesis que se centran en interpretaciones deficitarias sobre la escritura, tales como “los alumnos escriben como hablan”, “carecen de vocabulario” y otras similares de amplia circulación en el ámbito escolar, que la noción de *discurso social* abre la posibilidad a un desarrollo conceptual que nada tiene que ver con la lengua de los lingüistas, al decir de Angenot (2010); ya que se ubica en un plano que necesariamente no es el de la lengua formal. No es ninguna novedad lo que aquí remarcamos: las generaciones más jóvenes siempre se caracterizaron por encontrar un modo de diferenciarse, con lo cual amplían nuevas formas de nombrar su realidad. Revaloricemos esto último: no se trata de expresiones ingenuas. Peter Burke, quien se pregunta por las funciones sociales del lenguaje a través de la his-

toria, retoma la noción de *comunidad lingüística* para identificar grupos con determinadas formas de lenguaje: “los grupos se definen a sí mismos y forjan solidaridades en el curso de un conflicto con otros grupos” (Burke, 1996: 18). Noción que no pretende negar el conflicto ni la subordinación de una variedad lingüística a otra. Por lo tanto, tampoco es ingenuo el hecho de que la alumna sabe, como hablante de la lengua, que con las personas mayores se “tiene” que hablar “educadamente”.

El ejemplo anterior permite iniciar un recorrido para la elaboración de nuevas hipótesis que busquen comprender y explicar la complejidad de los usos de la lengua por parte de los alumnos de la escuela secundaria, ya que asumen que distintas variedades de la lengua poseen diferentes valoraciones sociales. Así, la lengua *oficial* (la lengua del Estado y sus instituciones, la lengua de la escuela), se convierte en “la norma teórica con que se miden objetivamente todas las prácticas lingüísticas (Bourdieu, 1985:19)”. Las diferencias lingüísticas representan las desigualdades sociales y *legitiman* determinadas prácticas o acciones asociadas a ellas.

Por otra parte, y retomando una vez más los postulados sobre el discurso social que trabaja Angenot (2010: 43), esta narración se encuentra entramada en una tópica; es decir, todos los presupuestos colectivos de los discursos narrativos y argumentativos que suponen unas maneras de ver al barrio, los jóvenes, la escuela.

Más adelante en su trabajo, Angenot continúa señalando que el discurso social une ideas y formas de hablar. Los rasgos específicos de un enunciado son marcas de su condición de producción, de un efecto y de una función. De este modo, se puede afirmar que las selecciones léxicas como “paran”, “esquina”, “pibes”, el reconocimiento de las variantes lingüísticas en uso, remiten también a la construcción de una subjetividad que, valga la redundancia, se construye narrativamente (Bruner, 2003:122). Son jóvenes que viven y cuentan sus historias a través de las historias que los van conformando.

Respecto del estudio sobre las juventudes se ha desarrollado en este último tiempo una línea de investigación que discute las concepciones más patologizadoras sobre el ser joven, particularmente sobre el ser joven latinoamericano, que tienden a negarlo y/o negativizarlo para, por el contrario, pensar la juventud como un complejo entramado de discursos y retóricas (Chaves, 2005). En este sentido, dichas concepciones sobre el ser joven se encuentran en formas de tópicos discursivos que van armando un estrato de representaciones en torno a éste y que encuentran en las instituciones educativas posibilidades de reproducción y naturalización⁷. Partiendo entonces de la idea de que la construcción del sujeto joven puede pensarse

como la construcción de un discurso, y más precisamente como un discurso sobre sí mismo, es que planteamos la pertinencia que poseen los escritos que tomamos como ejemplo para articular en sus análisis los debates sobre las prácticas de lectura y escritura, los usos de la lengua observados desde las teorías sociales del discurso y las investigaciones sobre las juventudes. Creemos que de esta manera se podrán seguir desarrollando hipótesis y producciones de conocimientos que hallen mayor validez para responder a los interrogantes sobre aquello que orienta, motoriza las lecturas y escrituras de los jóvenes, tanto en las escuelas medias como en los inicios de las carreras universitarias.

Bibliografía

- ANGENOT, Marc (2010) *El discurso social. Los límites históricos de lo pensable y lo decible*. Buenos Aires, Siglo XXI.
- BAJTIN, Mijaíl (1997) *Estética de la creación verbal*. México, Siglo XXI.
- BIXIO, Beatriz (2000) "Grietas entre el hablar y el hacer". En: HERRERA DE BETT, Graciela (comp.) *Lengua y literatura. Temas de enseñanza e investigación*. Córdoba, Secretaría de Posgrado de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Córdoba, pp. 43–52.
- BOTTO Malena y CUESTA, Carolina (2007) "El pasaje escuela media–universidad: hacia un replanteo del problema". *Actas de las Segundas Jornadas de Pedagogía Universitaria. Enseñar y aprender en la universidad. Culturas y educación en la universidad: problemas y perspectivas*. San Martín, UNSAM Edita, Colección Institucional, formato CD–ROM.
- BOURDIEU, Pierre (1985) *¿Qué significa hablar? Economía de los intercambios lingüísticos*. Madrid, Akal.
- BURKE, Peter (1996) *Hablar y callar. Funciones sociales del lenguaje a través de la historia*. Barcelona, Gedisa.
- CHAVES, Mariana (2005) "Juventud negada y negativizada", En *Última década* N° 23, CIDPA Valparaíso, diciembre, pp 9–32.
- DE CERTEAU, Michel. (2000) *Invenición de lo cotidiano. I Artes de hacer*. México, Instituto tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente.
- DUBIN, Mariano (2011) *Educación y narrativas en las periferias urbanas. Persistencias y variaciones en las culturas migrantes* [en línea]. Tesis de licenciatura. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades

y Ciencias de la Educación. Disponible en: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.391/te.391.pdf>

EAGLETON, Terry (1998) *Una introducción a la teoría literaria*. México, Fondo de Cultura Económica.

EZPELETA, Justa y ROCKWELL, Elsie (1983) *La escuela: relato de un proceso de construcción inconcluso*. México, Publicaciones del Departamento de Investigaciones Educativas, Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del IPN.

PAPALARDO, María Margarita; CAR, Nora y CUESTA, Carolina (2009) “Prácticas de lectura y escritura en el curso de ingreso en Geografía. Estudio de la experiencia FAHCE–UNLP”. En *Actas del Segundo Congreso de Geografía de las Universidades Nacionales*. Facultad de Ciencias Humanas. Departamento e Instituto de Geografía. Universidad Nacional de La Pampa. Formato Cdrom.

ROBIN, Regine ([1993] 2002) “Extensión e incertidumbre de la noción de literatura”, En: ANGENOT, M. *et ál. Teoría literaria*. México, Siglo XXI, pp. 51–56.

Notas

¹ Este artículo recupera algunos de los desarrollos presentados en el Evento *Quinto Foro de Lenguas*. ANEP (Administración Nacional de Educación Pública) – CODICEN. Programa de Políticas Lingüísticas. Instituto de Perfeccionamiento y Estudios Superiores de ANEP. Montevideo, Uruguay, octubre de 2012.

² Dicho trabajo corresponde a los desarrollos realizados en el marco de los proyectos I+D del Programa de Incentivos a la Investigación, Ministerio de Cultura y Educación de la Nación: “Prácticas de la enseñanza universitaria en los cursos de ingreso y en materias del primer año de las carreras de Geografía y Letras” (2009–2010); “Enseñanza universitaria en las carreras de Geografía y Letras: lectura, escritura y discurso pedagógico en los cursos de ingreso y materias introductorias” (2011–2012), ambos dirigidos por la Lic. Margarita Papalardo, y “Protocolos de lectura y prácticas de lectura y escritura en la enseñanza universitaria de las carreras de Geografía y Letras” (2013–2014), dirigido por la Dra. Carolina Cuesta y codirigido por la Lic. Margarita Papalardo.

³ Este caso se encuentra trabajado en Gagliardi, Lucas (2012). “Del género como jaula y sus posibilidades: negociaciones del conocimiento dentro

del aula”, en *El toldo de Astier. Propuestas y estudios sobre enseñanza de la lengua y la literatura*, N° 5, octubre de 2012, pp. 94–107.

⁴ Este escrito corresponde a un taller literario dictado en un espacio de educación no formal dependiente del Programa de la Dirección de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires llamado *Patios Abiertos*. El espacio funciona en el Abasto, una zona rural periférica de la ciudad de La Plata principalmente habitada por comunidades inmigrantes (bolivianas y peruanas), que se dedican a la producción hortícola. Muchos de los niños que concurren al lugar aprenden el oficio desde pequeños en las tareas agrícolas junto a sus familias

⁵ Mariano Dubin (2011), en su tesis de Licenciatura *Educación y narrativas en las periferias urbanas: persistencias y variaciones en las culturas migrantes*, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, UNLP, realiza un análisis pormenorizado de este tipo de narraciones.

⁶ El ejemplo analizado es tomado de las clases de Literatura en la Escuela Media N° 5, ubicada en el barrio de Tolosa del Gran La Plata, que se caracteriza por ser una institución que recibe jóvenes de la periferia de la ciudad, más específicamente los barrios conocidos como El Churrasquito, El Mercadito y de la bajada de la Autopista La Plata–Buenos Aires. La población que habita estos barrios populares se distingue por trabajar en el Mercado Regional de Verduras, en el trabajo de albañilería o como peones de *stud* en el Hipódromo de La Plata.

⁷ Algunos de estos tópicos aparecen cristalizados en las afirmaciones recurrentes sobre que los jóvenes son seres “incompletos”, “inseguros”, “en transición”.

LA PRESENCIA DEL BARRIO EN LA ESCUELA: LECTURA, ESCRITURA, LITERATURA Y CULTURA POPULAR

Mariano Dubin

y se quedaron escuchando música hasta que cantó el gallo
Joel y Andrés, “La esquina del futuro”

El presente trabajo propone un recorrido por los conceptos de lectura y cultura popular a partir de una serie de recortes críticos que hemos realizado para investigar escritos de niños y jóvenes de la periferia de la ciudad de La Plata producidos en contextos educativos (Dubin y Provenzano, 2010; Dubin, 2011). Pensamos estos escritos como documentos que nos permiten avanzar sobre determinados modos de narrar el mundo, relacionados con un territorio particular –los barrios periféricos– que se actualizan en la cultura escolar.

Partimos de una caracterización de las clases populares argentinas que da relevancia en su constitución contemporánea a las distintas series de migraciones internas que se inician en la Argentina desde la década de 1930 (Gravano y Guber, 1981; Margulis, 1975; Merklen, 2005; Ratier 1971), cuando se pueblan gran parte de los barrios de la ciudad de Buenos Aires y Gran Buenos Aires –extensible a zonas como la ciudad de La Plata y Rosario– por poblaciones provenientes desde pueblos y áreas rurales del resto del país, principalmente de las zonas litoraleñas y andinas. Hemos extendido esta matriz explicativa a distintas prácticas culturales de las clases populares en la articulación que realizan, al menos, de dos espacios y dos tiempos que pueden incluir, asimismo, dos lenguas: una lengua indígena y el español.

Hemos analizado, por tanto, los escritos objeto de nuestro estudio a partir de dos ejes narrativos complementarios: uno *temporal*, que supone entender las prácticas culturales de niños y jóvenes de la periferia urbana, hijos y nietos de migrantes internos, como modalidades de las culturas migrantes (Cornejo Polar, 1994; Trigo, 2003); es decir, como narrativas que retoman, al menos, dos tiempos y espacios de enunciación: el lugar de origen (marcado, fuertemente, por culturas orales y rurales) y el mundo urbano; y un segundo

eje que es el *espacial*, específicamente la inscripción barrial, que será el que desarrollamos en el presente artículo.

Finalmente, se enmarcan los desarrollos sobre lectura y cultura popular en los debates actuales de la enseñanza de la lengua y la literatura (Cuesta, 2011, 2013) revisando la perspectiva que piensa la cultura escolar “desde arriba” (Ezpeleta y Rockwell, 1983; Rockwell, 2011) para proponer una revisión de las prácticas educativas que incluya las maneras de pensar el mundo social desde las culturas populares y las tradiciones indomaericanas (Dubin, 2014).

Del lector supuesto al lector real

Historia de la lectura

Al historizar las prácticas de lectura, descubrimos pronto que aquello que denominamos comúnmente *leer* remite a una diversidad de prácticas sociales heterogéneas que difícilmente puedan ser incluidas en una misma definición. Las investigaciones de Roger Chartier han sido centrales para demostrar cómo las maneras de leer y las situaciones de lectura han variado históricamente (Chartier, 1995, 1997, 1998, 1999; Chartier y Cavallo, 1998) y que han sido, por tanto, ciertas instituciones, clases y grupos sociales los que han ido instituyendo ciertos modos y situaciones de lectura como las válidas. Estos desarrollos, junto a los de otros autores (Darnton, 1994, 2003; de Certeau, 2000; Ginzburg, 1999; Lahire, 2008), han ido conformando un campo disciplinar que centra su estudio, desde diversos posicionamientos teóricos y metodológicos, en la historia de las lecturas. José Luis de Diego (2013), recientemente, ha propuesto una historia de este campo centrado en algunas intervenciones de Darnton y Chartier durante la década de 1980, que podríamos sintetizar en un movimiento epistemológico que desplaza el estudio del libro al estudio de las lecturas.

Los autores citados han pensado la lectura como *práctica cultural*; es decir, las claves de lectura no se encuentran codificadas en el texto –concebido así como *desciframiento*– sino que es el lector quien actualiza en el acto de leer sus concepciones de mundo. Por tanto, tampoco se considera la lectura como experiencia tal como fue utilizada desde la fenomenología a la estética de la recepción (2013: 43), que entendieron la experiencia, como un fenómeno *esencialista* que prescinde de todo análisis social e histórico. Esta noción supone que existe una experiencia por fuera de las reglas culturales de nuestra sociedad. Por el contrario, como señala Terry Eagleton (1998), no hay experiencia por fuera de los términos de una cultura: “No es que nosotros

poseamos significados o experiencias a los que envolvemos con palabras. Ante todo, sólo poseemos significados y experiencias porque poseemos un lenguaje donde podemos tenerlos” (1998:80)¹. Desde esta perspectiva interesan, sobre todo, los lectores reales y no los lectores implícitos o supuestos (Martyn Lyons, en de Diego, 2013:48).

La lectura como manera de interpretación de los textos es previa a los textos –lo que no inhabilita, tal como muestra el mismo Chartier, un análisis formal del texto y el libro para poder entender los modos en que operan formalmente esas lecturas–. Esta hipótesis suspende la *pretensión universalista* de pensar las relaciones que poseen determinados intelectuales con los textos como si fuera la única relación histórica y social posible (Chartier, en Bourdieu 2014: 254).

La lectura naturalizada en su pretensión universalista puede ser entendida como parte de un dispositivo de la *cultura letrada* (Rama, [1984] 2004) que ha establecido una distinción entre los usos oficiales de la lengua y los usos populares. Esta diglosia se funda no sólo en la defensa de una norma lingüística sino también de una norma cultural (2004:81–82) que opera, asimismo, en la enseñanza escolar que ha determinado que ciertos valores supuestamente “universales” deben ser enseñados a las clases populares (Rockwell, 2012); una perspectiva residual del pensamiento de la Ilustración que ha perdurado, según Elsie Rockwell, “sobre una larga serie de proyectos educativos, que tienden a identificar a un grupo ‘ilustrado’ capaz de difundir a ‘los pueblos’ el conocimiento necesario para transformar sus vidas y sus conciencias” (2012:700).

No obstante, las clases populares, principalmente desde la segunda mitad del siglo XX, han tomado una nueva relevancia teórica que ha ido erosionando lo que Carlo Ginzburg ha nombrado como una *concepción aristocrática* de la cultura:

“No cabe duda de que el retraso, en parte, se debe a la persistencia difusa de una concepción aristocrática de la cultura. Muchas veces, ideas o creencias originales se consideran por definición producto de las clases superiores, y su difusión entre las clases subalternas como un hecho mecánico de escaso o nulo interés; a lo sumo se pone de relieve con suficiencia la «decadencia», la «deformación» sufrida por tales ideas o creencias en el curso de su transmisión” (1999:4).

Los estudios sobre culturas populares han ido cambiando de enfoque desde una perspectiva que las pensaba como versiones degradadas de la “alta cultura” hacia análisis que han intentado determinar procesos relativa-

mente autónomos de tradiciones artísticas y culturales. Ha sido, posiblemente, el clásico trabajo de Mijail Bajtin, *La cultura popular en la Edad Media y en el Renacimiento: El contexto de François Rabelais* [1965] (1988), uno de los que inauguró los estudios contemporáneos de las culturas populares. No sólo Bajtin establece la complejidad de su estudio (una tradición donde el cuerpo, los espacios públicos, la transgresión a la norma oficial, el humor irreverente, las concepciones regeneradoras y materialistas del universo toman otro relieve) sino que desplaza el análisis de los textos literarios de los problemas formales a una *clave de lectura*: *Gargantúa y Pantagruel* de François Rabelais sólo puede ser entendido cabalmente recuperando los sentidos propios de las tradiciones populares europeas².

Este cambio de percepción sobre el mundo popular –que, sin duda, se relaciona con los distintos avances políticos de las clases populares a partir de la Revolución Rusa, en un orden internacional, y de la Revolución Mexicana, en un orden latinoamericano– puede ser señalado en distintas líneas de investigación del siglo XX: los estudios culturales ingleses –el clásico estudio de Richard Hoggart: *La cultura obrera en la sociedad de masas* [1957]–, los estudios culturales latinoamericanos –que han relevado el mundo artístico y cultural que la historia de la ciudad letrada había excluido–, la antropología social –que desde Clifford Geertz, al menos, centró su preocupación en recuperar el “conocimiento local” y la “perspectiva del actor”–, la antropología latinoamericana y distintos trabajos de las ciencias humanas y sociales que se han preocupado en entender el mundo popular desde sus propias lógicas y no sobredeterminado por una perspectiva ajena.

Apropiaciones populares de los textos escritos

Si la lectura individual se ha constituido como la situación de lectura dominante y, asimismo, los modos de leer de las clases letradas se han constituido como los modos prestigiosos de lectura, estos no son necesariamente ni los socialmente más extendidos ni los históricamente dominantes. En principio, la misma historia europea demuestra que la constitución de la situación de lectura solitaria y silenciosa ha sido un largo proceso histórico que se inicia en la Grecia Antigua pero que no logra su dominancia sino cientos de años después. En el siglo V d.C, tomemos el caso, San Agustín se sorprende de encontrar al obispo de Milán leyendo en silencio y no en voz alta pero ese ejemplo no sirve para determinar un cambio concreto en la lectura: la lectura en voz alta –como herramienta de desciframiento de sentidos– posee una continuidad de larga duración³. Las lecturas colectivas que se dan en Europa

entre los siglos XVI y XVIII, por ejemplo, de libros de caballería, hacen persistir esta lectura oral y grupal (Aguilar Perdomo, 2005; Chartier, 1998): quien sabe leer lo hace para un público mayor, tal como aparece en *El Quijote* (I:XXXII) cuando el ventero le pide al cura que lea para todos: *le rogó que la leyese de modo que todos lo oyesen*. Asimismo, uno podría considerar que las lecturas en voz alta conviven actualmente con otros tipos de lecturas y no es necesario para comprobarlo rastrear tradiciones folklóricas como puede ser la literatura de cordel del Nordeste brasileño, sólo acercarse a una plaza, a una escuela, a un tren, a un taller para encontrar una lectura de un diario, una novela, un post de facebook, entre varias personas, leyendo uno en voz alta y discutiendo entre varios su significado.

Estas lecturas colectivas, también, han sido características en la historia argentina, tal como han sido las lecturas que se dieron desde fines de siglo XIX, en el campo bonaerense, del poema *Martín Fierro*, que posibilitó que gran parte de sus lectores hayan sido, justamente, peones rurales que no sabían leer ni escribir. Estas lecturas populares del *Martín Fierro* muestran esa diversidad de prácticas que unificamos en la noción de *leer*. El *Martín Fierro* se inscribiría, en principio, en el género gauchesco: un género de letrados y que, sin embargo, circuló masivamente por poblaciones rurales ágrafas (Rama, 1982); tenemos el famoso pedido en las pulperías: *deme un kilo de azúcar, otro de yerba y un Martín Fierro*. Más allá de los distintos objetivos políticos del autor en los dos poemas que hoy conforman el libro (*La Ida* como parte de un proyecto federal y revolucionario, y *La Vuelta* como parte del proyecto autonomista de las clases terratenientes), las lecturas populares lo desbordan. Dentro de las diversas apropiaciones del libro está el uso de los peones rurales de sus versos para explicar o ejemplificar diversos hechos sociales y naturales.

Yo mismo he sido parte de este entramado oral que bien describe estas lecturas populares sobre el *Martín Fierro*⁴. Mi abuelo, que era peón tamborero del sur de la provincia de Buenos Aires, conocía detalladamente el poema. No sabía leer ni escribir pero de niño, trabajando en el campo, entre fogones y yerras, lo había aprendido de memoria. Recurría al *Martín Fierro* para explicar situaciones, dar consejos, opinar sobre problemas. No le interesaba mayormente que el libro poseyera un autor; el nombre José Hernández no le agregaba nada al de *Martín Fierro*. Incluía, además, versos que no pertenecían a la obra pero él afirmaba, sin cuidado, “como dice el *Martín Fierro*...”.

Esta primera oralidad que ya producía un hiato en la lectura letrada del poema se completó en una experiencia personal que explica, en parte, cómo habían operado estas lecturas colectivas sobre el libro. Cuando estaba estu-

diando para rendir el final de la materia Literatura Argentina I del Profesorado en Letras de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (UNLP) vivía con mis abuelos. No dudé en tomarlos como interlocutores para preparar el tema especial que había elegido: el *Martín Fierro*. Sin ayuda de ellos hubiera perdido muchos matices del poema que dan cuenta de la vida criolla y rural bonaerense (sin contar, obviamente, con un glosario más acabado que cualquier diccionario regional). Durante esa lectura, una vez mi abuelo me detuvo y me pidió que leyera los versos nuevamente. Sin dudarle, me dijo que tenía una edición errada; que los versos eran otros y recitó con alguna variación una sextina hernandiana⁵. Las lecturas orales del *Martín Fierro* ya no sólo desbordaban el texto escrito sino que le discutían la propiedad de la voz.

Este caso se puede poner en relación con los desarrollos de Rockwell (2000), quien señala que, junto a la reflexión acerca de la diversidad lingüística, es necesario incorporar otra diversidad: la de los usos sociales de la lengua escrita (2000:1). A través del concepto de *apropiación* de Chartier se resaltan el rol activo del sujeto y los cambios operados en la escritura cuando son apropiados. Rockwell se pregunta, particularmente, por las apropiaciones de los pueblos indígenas mexicanos y concluye que es un tema que no ha merecido mayores investigaciones. Propone desandar este vacío teórico recuperando sus experiencias etnográficas en distintas comunidades indígenas. Recupera, por tanto, el caso de un joven que aprende de memoria los *Evangelios*. Preferimos realizar una cita *in extenso* porque se describe con mucha precisión la complejidad de las apropiaciones de la escritura en los términos de una cultura indígena:

He reunido diversos relatos de las vías alternativas de acceso a la escritura en comunidades indígenas. Entre éstos, resalta el caso que me contaron en Chiapas de un joven huérfano que vivía con su padrino; debía trabajar todo el día y no tenía permiso de ir a la escuela. Durante la misa, escuchaba la lectura del Evangelio en tzeltal y quedó impresionado. Pidió permiso a su padrino de aprender a leer por su cuenta, pero éste no le permitió prender una vela de noche mientras los demás dormían. Entonces construyó su propio cuartito para pasar la noche en vela, estudiando, y al cabo de una quincena, se dice, logró entender el texto, a tal grado que pudo participar leyendo en la siguiente celebración dominical. Seguramente este logro suponía un conocimiento previo de la «Palabra de Dios», un conocimiento que provenía de una práctica oral, o más bien aural, que le permitió un rápido desciframiento del código alfabético. El joven llegó a ser diácono de su comunidad.

Otros relatos semejantes dan testimonio de esfuerzos individuales realizados para aprender a leer y a escribir, frecuentemente ante la necesidad de resolver alguna situación vital, como los requerimientos de un trabajo o la necesidad de ayudar a los hijos con la tarea (2000:5).

La apropiación del texto escrito, por tanto, no puede ser escindida de las prácticas sociales de los sujetos; dicho de otro modo: toda apropiación parte de un marco vital que supone modos específicos de vivir y entender la vida que no responden a un modelo cultural universal. Ha sido Carlo Ginzburg, en *El queso y los gusanos. El cosmos según un molinero del siglo XVI* [1976] (1999), quien inauguró un modo de análisis que da cuenta de estas apropiaciones a partir de un marco más general de circulación de ideas, libros, concepciones campesinas, debates teológicos y políticos de una época particular. Ginzburg propone una investigación sobre el caso de un personaje anónimo del siglo XVI que fue desplazada por una historia en la que, para usar la fórmula de Bertolt Brecht en su poema “Preguntas de un obrero que lee”: *sólo figuran los nombres de reyes*. Antes era válido, asume Ginzburg, acusar a quienes historiaban el pasado de consignar únicamente las «gestas de los reyes». Hoy día ya no lo es, pues cada vez se investiga más sobre lo que ellos callaron, expurgaron o simplemente ignoraron (1999:3).

A través del estudio de las ideas de un molinero anónimo del siglo XVI –Domeneco Scandella, conocido como Menocchio– se desarrollan tres núcleos críticos que nos son altamente útiles para pensar las culturas populares 1. Una crítica a la visión aristocrática de cultura, 2. La definición de lectura no en relación a descifrar un texto, sino entendida como *clave de lectura* que responde a tradiciones culturales específicas 3. El desarrollo de las complejas relaciones entre culturas populares y “alta” cultura (Zubieta, 2000).

El queso y los gusanos presenta la original concepción cosmogónica de Menocchio a través de las actas de los procesos que lleva en su contra la Inquisición por ideas heréticas. La experiencia cotidiana del nacimiento de gusanos en el queso putrefacto es la imagen que encuentra Menocchio para explicar el nacimiento de los seres vivos –que incluye a los ángeles y a Dios–. Ginzburg va a encontrar que esta concepción está sustentada en profundas creencias campesinas que operan como tamiz desde el cual Menocchio se apropia de los textos:

...más importante que el texto es la clave de lectura; el tamiz que Menocchio interponía inconscientemente entre él y la página impresa: un tamiz que pone de relieve ciertos pasajes y oculta otros, que exaspe-

raba el significado de una palabra aislándola del contexto, que actuaba sobre la memoria de Menocchio deformando la propia lectura del texto. Y este tamiz, esta clave de lectura, nos remite continuamente a una cultura distinta de la expresada por la página impresa: una cultura oral (Ginzburg, 1999:120).

John Berger, en su clásico *Modos de ver* [1972] (1977), plantea que lo que sabemos o creemos determina nuestras percepciones (1977:8): para los europeos de la Edad Media, que creían en el infierno, la visión del fuego significaría algo muy distinto a lo que significa hoy. Las narraciones dan forma a nuestro mundo: ¿quienes conviven actualmente y de manera cotidiana con santos y seres sobrenaturales no perciben en la cotidianidad una espesura distinta que quienes viven en sus mundos laicos sin dioses ni magia? La psicología cultural lo ha explicado señalando que la narración es la manera a través de la cual conocemos el mundo y, aún más, lo que estructura nuestra identidad, es decir, nuestro yo es un entramado de narraciones (Bruner, 2003). Desde otro paradigma teórico, el análisis social del discurso, siguiendo lo desarrollado por Marc Angenot (2010) a través de la reelaboración que realiza de Valentín Voloshinov y Mijail Bajtin, consideramos que el discurso no es un texto sino una manera de entender lo real (2010:68). Conocemos la realidad en términos discursivos y esos discursos, asimismo, son históricos. La pregunta es clave: ¿cuáles son las narraciones históricas —y no decimos sólo dominantes, públicas, homogéneas sino, también, íntimas, confusas, contradictorias— que entran las culturas populares argentinas? Pero, aún más, ¿qué decimos y qué pensamos cuando decimos *culturas populares argentinas*?

Si Carlo Ginzburg asume que el primer obstáculo para la investigación histórica de las clases populares es “la escasez de testimonios sobre los comportamientos y actitudes de las clases subalternas del pasado” (1999:3), podríamos asumir que actualmente el primer obstáculo contemporáneo no es la ausencia de documentos sino la ideología dominante de los discursos sociales donde operan parte de los saberes universitarios. O para decirlo en las categorías con que lo ha pensado la etnografía: nuestro principal obstáculo son las *interpretaciones etnocéntricas* (Guber, 2006, 2008) que sustituyen el punto de vista, valores y razones de los sujetos estudiados por el punto de vista, valores y razones del investigador (Guber, 2006:13). Una operación crítica que podríamos relacionar con lo que Pablo Semán considera *descentrar la mirada*:

Es preciso relativizar nuestro contexto interpretativo cotidiano y apostar fuertemente a la existencia de otro contexto de significaciones que, dentro de nuestro mundo, le da otro sentido a las actuaciones de otros, para no ceder a las interpretaciones narcisistas de que todo lo que ocurre en nuestra sociedad es una mueca degradada de un supuesto patrón (2006:24).

Lecturas escolares: la irrupción de lo popular

La lectura escolar

La heterogeneidad social, cultural y lingüística que constituye a cada sociedad, y que se pone en juego en las lecturas particulares de los sujetos, se presenta como un elemento que tensiona el mandato homogeneizador de la Escuela, que ha establecido históricamente ciertas prácticas como las legítimas sin atender a la diversidad o imponiendo unas prácticas sobre otras (Cuesta, 2011; Lahire, 2008; Rockwell, 2000, 2011; Sawaya, 2009), principalmente, como ya hemos señalado, desde una clave clasista: son los modos y las situaciones de lectura de las clases populares los que la norma escolar negativiza. Esta tensión se torna más evidente en las clases de Lengua y Literatura ya que, justamente, parte de la asignatura consiste en la enseñanza de la lectura e interpretación de textos.

Carolina Cuesta (2006, 2011, 2013) ha retomado algunos postulados de la historia de la lectura para pensar cómo ciertos saberes del orden social y cultural operan en los modos de lectura de los alumnos que se desplazan de las interpretaciones que ciertas teorías –tal como el estructuralismo y sus actualizaciones en la llamada nueva narratología– han establecido como las esperables. La narratología ha considerado la narración como aparato formal; es decir, sus componentes serían susceptibles de ser deslindados y explicados en particular (Bal, 1998; Genette, 1989). Los alumnos, al hacer ingresar nociones provenientes de sus concepciones de mundo para interpretar los textos –recuperando, por ejemplo, posicionamientos biográficos o morales–, contrastan con los modos de enseñanza que analizan la literatura por fuera de sus consideraciones históricas y autorales (Cuesta, 2010: 8). Por el contrario, Cuesta (2013) propone revisar las nociones de experiencia para indagar las maneras en que los alumnos leen literatura a partir de un *hablar de la vida*, sujeto a distintos órdenes de lo real y regímenes de verdad, inscripto en una cultura particular que no puede ser recuperado en indagaciones librecas (2013:116–117).

A partir del marco teórico previamente desarrollado, introduciremos dos escritos de alumnos secundarios que nos sirven para presentar un análisis situado de cómo opera una clave de lectura particular. Las narraciones son parte de la documentación que hemos ido recopilando desde el año 2005, de producciones de niños y jóvenes de la periferia urbana en diversos contextos educativos. Los dos escritos seleccionados para el presente trabajo han sido producidos en un cuarto año de la materia Literatura, en la Escuela Media N° 1 de la ciudad de Berisso, en el año 2011, donde me desempeñaba en ese entonces como docente de un curso de quince alumnos.

Lo popular como un espacio

Las clases populares poseen una diversidad de clases y grupos sociales en su conformación histórica (Gramsci, 1974:82) que exigen un análisis situado que dé cuenta de su complejidad. Por tanto, los desarrollos clásicos sobre clase obrera, clases populares y subalternas (Gramsci [1929–1935] 1992; Lenin [1918] 2013; Lukács [1923] 2009; Marx, [1867] 2000; Thompson [1963] 1989) son útiles para establecer, en términos generales, procesos históricos de orden global pero que, sin embargo, exigen una revisión constante y la construcción de nuevas categorías para indagar los problemas particulares de las clases populares en América Latina y, particularmente, en la Argentina (Adamovsky, 2012; Di Meglio, 2011). Desde este marco teórico y metodológico, nos interesa articular una serie de teorías que han ido conformando un campo de estudio sobre las clases y, específicamente, las culturas populares, con una perspectiva etnográfica que busque comprender los fenómenos sociales desde la perspectiva de sus miembros (Guber, 2006, 2008).

En principio, sostenemos que una de las maneras de introducirnos en un análisis situado de las culturas populares es dando cuenta de su ocupación del espacio urbano. Mijail Bajtin (1988) desarrolló una teoría de la cultura popular recortada desde la plaza pública. A partir de esta primera aproximación, hemos analizado cómo la cultura popular rioplatense centra su *espacialidad* en el barrio. Un espacio que no sólo remite a un lugar sino, principalmente, a *una manera de circularlo*. Partimos, entonces, de que los modos barriales son una de las claves desde donde operan los modos de lectura de las clases populares; específicamente, de niños y jóvenes de la periferia urbana.

Citemos, ahora, la primera narración objeto de nuestra investigación, realizada por los alumnos Joel y Andrés, titulada “La esquina del futuro”:

En la esquina del futuro hay un robot con un parlante grande que suena fuerte, que tiene entrada USB, y en la panza una heladera para el “tang” (una bebida especial) que tiene un lugar para guardar el medicamento por si alguien se siente mal...

Después de tomar un juguito y el medicamento por si les duele la cabeza en el baile, salen los pibes de la esquina (Rulo, Durito, Negro, Morza, el Pata y el robot “el chapa”).

En el baile lo mandan al Chapa a chamuyar a la pibita que le gusta al Durito, total si lo corta no tiene el sentimiento de la vergüenza, pero si sale el chamuyo va el durito. Y si pinta el bondi el Chapa va al frente y si se como alguna no importa porque no le duele, le duele al otro.

A la salida del baile iban pateando para el barrio y se cruzaron con otra banda que tenían otro robot pero no era nada al lado del chapa y este quería boxiar y el chapa le ganó, le sacó la heladera y todo el medicamento para el dolor de cabeza y la otra banda se fueron sin robot. Guardaron para el otro día el juguito tang y el medicamento en el chapa y se quedaron escuchando música hasta que cantó el gallo.

En clase se había leído en voz alta el cuento “Marionetas S.A” de Ray Bradbury. Al finalizar la lectura, comenzó un intercambio entre el docente y los alumnos. Parte de los alumnos expresaron que no concordaban con la visión negativa que se presentaba de los robots, quienes reemplazaban a los humanos en ciertas actividades que estos preferían no realizar. Durante la lectura, algunos de los comentarios registrados fueron: “con uno así no voy más a la escuela”, “lo dejo en casa, así mi vieja piensa que estoy estudiando y estoy de joda en el boliche”, “así la recuerneo a mi novia” y la réplica de Evelyn a este último: “así, seguro que te cuernean a vos”. Esta alumna comentó, asimismo, que el cuento le había parecido una telenovela y por eso, el final, no la sorprendió. Durante el intercambio se propuso, oralmente, escribir un cuento de ciencia ficción situado en la Argentina. A partir de la consigna, Joel y Andrés escribieron “La esquina del futuro”.

La primera operación, de corte netamente barrial, es el espacio con que se resuelve la consigna: la esquina. No es casual. Es un lugar de referencia que se presenta como recurrente en nuestro corpus. Muchos adolescentes remiten a ella como un espacio importante de sus vidas: momento de encuentros con amigos, posibilidad de enterarse de las novedades de los vecinos, mayores márgenes de autonomía familiar, etc. La esquina es central en el entramado narrativo de un barrio. No es necesariamente una esquina sino que puede ser un potrero, un baldío, una plaza: un lugar de encuentro entre

amigos y vecinos. Son espacios donde se realizan cotidianamente encuentros de distinto orden y que son valorados por sus propios actores de maneras diversas. Al mismo tiempo, son espacios altamente *negativizados* y suelen ser relacionados con prácticas delictivas de jóvenes pobres.

Corramonos de las representaciones más negativas sobre la esquina. Mariana Chaves (2005) analiza en los discursos hegemónicos (diarios, revistas, programas radiales y televisivos, entre otros) la construcción del joven como un actor social sin capacidades propias. Estas representaciones se instituyen, además, como un obstáculo epistemológico para el conocimiento del otro (2005:19). Partamos, por el contrario, recuperando las voces de los niños y jóvenes de la periferia al representar la esquina y otros espacios barriales. En este caso, Joel y Andrés no encuentran que la esquina sea un espacio negativo. Por el contrario, allí comienzan y cierran la narración: es la cifra a través de la cual caminan por el barrio, van al baile y vuelven al mismo punto.

La esquina no es, como a veces se la suele presentar, un acontecimiento contemporáneo. Ha sido un espacio de encuentro desde el origen de los barrios rioplatenses tal como documentan parte de la poesía, la música y la literatura argentina desde fines del siglo XIX. Sin poder ser exhaustivos en los márgenes formales de este trabajo, señalemos que en los últimos cien años distintas manifestaciones musicales barriales, que podemos sintetizar desde los primeros tangos de Ángel Villoldo hasta los actuales letristas de cumbia villera, han centrado su poética no sólo en tópicos barriales sino que han utilizado el registro popular del habla para dar letra a su música. Pero decir eso sería hacer un recorte que nos aleja ciertamente de la *totalidad* de la producción social de sentido y de la representación del mundo (Angenot, 2010:17). Estamos pensando el discurso social en los términos de Marc Angenot, que lo inscribe en los sistemas genéricos, los repertorios tópicos, las reglas de encadenamiento de enunciados que, en una sociedad dada, organizan lo decible –lo narrable y lo opinable– y aseguran la división del trabajo discursivo (2010:21).

Si nos alejamos de los recortes más escuetos de los análisis formales anclados en fuertes tradiciones disciplinares, podríamos pensar el lugar del barrio y de la esquina en una concatenación mayor de discursos que recuperan el tema barrial a partir del habla popular: desde el Jorge Luis Borges de “Hombre de la esquina rosada”, las aguafuertes de Roberto Arlt y, previamente, las crónicas periodísticas de Soyza Reilly y Last Reason, la poesía de Enrique Santos Discépolo y los poetas del tango de las décadas del '20 y el '30, el teatro de Alberto Vacarezza, los poetas lunfardescos, las novelas de Joaquín Gómez Bas, pasando por ciertos cuentos de Bernardo Kordon,

Haroldo Conti y Roberto Fontanarrosa, y *Flores robadas en los jardines de Quilmes* de Jorge Asís hasta la serie *Okupas* y el nuevo cine argentino, la poesía de Washington Cucurto y Oscar Fariña, *Kryptonita* de Leonardo Oyola, la letrística de *Damas Gratis*, *Pibes Chorros* y *Meta Guacha*, *La virgen cabeza* de Gabriela Cabezón Cámara, *Corte Rancho* de César González o la revista *La garganta poderosa* para nombrar sólo algunas producciones artísticas más o menos conocidas, pero que conviven con otras producciones menos prestigiosas –pero igual de determinantes desde esta perspectiva discursiva–, tal como el periodismo deportivo, la tradición del humor nacional, las publicidades de productos populares, los diarios sensacionalistas y algunas producciones teatrales y televisivas masivas. A su vez, este repertorio tópico articula no sólo las producciones discursivas nombradas sino los modos cotidianos: aparece en la charla del bar, en la mesa familiar, en la discusión política.

La esquina de “La esquina del futuro” opera en una serie que puede recordarnos de manera más inmediata a la letrística de la cumbia villera pero que se extiende a campos de sentidos más amplios pero relacionados en una totalidad interdiscursiva que conforma lo que Angenot refiere como “rumor social” (2010:23). A través de una operación radical de *desclausuramiento* de los campos discursivos tradicionalmente investigados como si existieran aislados y fueran autónomos en la totalidad de lo que se imprime y se enuncia (2010:22) podríamos relevar el tópico de la esquina en discursos de procedencias históricas, sociales y culturales diversas.

Evaristo Carriego, por ejemplo, en *Misas herejes* (1908), había ya dado cuenta del mismo sentido de la esquina como reunión de amigos: “La esquina o el patio, de alegres reuniones, / le oye contar hechos, que nadie le niega: / ¡con una guitarra de altivas canciones / él es Juan Moreira, y él es Santos Vega! (“El guapo”). En una novela reciente, *Kryptonita* (2011) de Leonardo Oyola, aparece la esquina y la juntada de barrio en las historias de un grupo de superhéroes en versiones arrabaleras –la novela supone qué hubiera sucedido si Superman en vez de caer en Smallville (Kansas) desde su planeta Krypton hubiera caído en Los Eucaliptos, una villa de La Matanza—. ¿Pero qué podríamos encontrar en común en las esquinas de Evaristo Carriego, la de Leonardo Oyola y la de Joel y Andrés? La esquina se presenta, con sus variaciones, como el lugar donde uno se “curte”: es un conocimiento que exige poner el cuerpo y, a su vez, la esquina como lugar de pertenencia convierte a los participante en iniciados donde es central compartir ciertos usos de la lengua.

Citemos, ahora, esta narración realizada por Rodrigo, titulada “Un amor de negros”:

Yo caminaba tranca buscando a los guachiturros para tomarnos una birrita; me crucé a la hija del turco Paz que me re flashea: el problema es que ella tiene marido.

Pensé en matarlo pero me di cuenta que es una re gilada cagarme la vida, así no tira nada. Le voy a agitar que zarpe y que la deje tranquila que es mía.

Ella también siente algo por mí, me mira, me re delira, se hace la gata porque sabe lo que yo siento por ella. Hace dos días atrás tranzamos y me dijo lo que sentía por mí.

Lo apuré al marido con dos guachines más y le puse los puntos que zarpe del barrio porque se iba a pudrir todo. Él se fue y yo me quede con Paz. Ojalá esté toda la vida con ella. Quiero tener unos guachines.

Mijail Bajtin (1988) señaló que la construcción del lenguaje popular se realiza en los intercambios de la plaza pública. La esquina, en el caso nuestro, podría ocupar tal lugar. Un espacio es un repertorio léxico (“guacho”, “zarpar”, “gilada”) que funciona como formas de narrar que establecen algunas posibilidades de lo que podríamos denominar una manera de decir el mundo desde el barrio.

Narrar el barrio: un espacio simbólico en la conflictividad social

Denis Merklen (2005) ha señalado que una de las características principales de las clases populares argentinas contemporáneas es su *inscripción territorial*. Entendamos, en los dos escritos presentados, no sólo la inscripción territorial referida a ciertos tópicos sino, principalmente, como una forma de narrar (el tipo de humor, los recortes espaciales y temporales, los personajes, un uso social específico del español, etc.) que presenta como lugar privilegiado la esquina.

La teórica brasileña Sandra Sawaya (2009), puso en cuestión algunas de las hipótesis centrales de las perspectivas teóricas dominantes en el campo educativo brasileño que definían a los niños y jóvenes de la periferia de San Pablo y, específicamente a sus prácticas de lectura y escritura en términos deficitarios. El análisis situado llevado a cabo por Sawaya en un barrio paulista mostraba, por el contrario, que las prácticas de lectura y escritura del grupo de niños y jóvenes estudiado eran altamente complejas y, asimismo, presentaban lógicas particulares. Uno de los elementos clave para ingresar en esta lógica particular es lo que Sawaya nombra como *cartografiar el barrio*:

“Construir la historia del barrio, cartografiarlo, es otra de las funciones de la palabra para los niños, lo que termina transformándolos en portavoces, en memoria viva y colectiva de la vida del barrio y de las personas que en él viven: son informantes, palomas mensajeras, delatores y testigos (...) Las historias contadas por los niños sobre el barrio y las familias trazan el recorrido existencial de la vida de aquellas personas, situándolas en el espacio y en el tiempo”. (2009:59).

El concepto de *cartografiar el barrio* nos permite repensar la experiencia en su dimensión social: a través de las narraciones colectivas que constituyen no sólo una memoria barrial sino, principalmente, modos de entender el mundo. Edward Said había destacado en *Cultura e Imperialismo* (1994:48), retomando a Antonio Gramsci, que la hegemonía burguesa se construye como una forma de organizar lo geográfico. No sólo en una organización material-económica sino, también, simbólica. El discurso hegemónico borra deliberadamente ciertos espacios. Zygmunt Bauman los llamó “espacios vacíos” (2004): lugares (tales como barrios obreros) que son eliminados del mapa de los imaginarios sociales hegemónicos. Es una manera de cartografiar la realidad a partir de los valores de las clases dominantes. En tal sentido, pensamos que cuando las prácticas estéticas de las culturas subalternas remiten a sus lugares de pertenencia, se inscriben en la compleja conflictividad de distintos discursos sociales a partir del eje centro – periferia como una disputa entre distintos grupos sociales (Chaves, 2005, 2011, 2012).

La cotidianidad escolar, entramada en los discursos que la atraviesan, prolonga esta conflictividad, tal como hace notar Mariana Provenzano (2012), que ha estudiado cómo en algunos escritos de alumnos pertenecientes a jóvenes de la periferia urbana se presentan las tensiones entre las representaciones altamente negativizadas de los discursos hegemónicos y las propias maneras de representarse a sí mismos, su barrio y sus prácticas cotidianas. Es posible que los modos narrativos de corte barrial –y, a su vez, una serie de prácticas barriales que se presentan en el aula y en otros espacios escolares– *tensen* parte de las prácticas docentes. De cierto modo, esta tensión es constitutiva: la cultura escolar existe atravesada por las contradicciones existentes. No existe una enseñanza que esté escindida de los distintos discursos sociales.

A modo de conclusión

Si los alumnos se relacionan con la literatura poniendo en juego modos de lectura específicos (Cuesta, 2006) que no sólo implican formas de leer la

literatura sino formas de leer la vida (Sawaya, 2009), investigar los escritos de niños y jóvenes de barrios de la periferia en contextos escolares exige, necesariamente, como punto de partida, una tarea de documentación de las diversas producciones de los alumnos que han sido mayormente invisibilizadas en la cultura escolar; es decir, realizar una tarea de *documentar lo no documentado* (Ezpeleta y Rockwell, 1983; Rockwell, 2011).

La recopilación de escrituras escolares se presenta, actualmente, como una vacancia en la investigación didáctica⁶. Dar cuenta de ellas nos posibilitaría indagar todo un mundo social y cultural que ha sido, mayormente, obviado o presupuesto y al que, pocas veces, se le ha dado estatuto de análisis teórico. Con este recorrido no se apunta a crear un nuevo objeto de estudio puramente especulativo sino que apelamos a una articulación de los niveles descriptivos y explicativos con desarrollos de problemáticas relacionadas con la *inclusión* (cómo introducir en las prácticas docentes la perspectiva de los alumnos), con *políticas educativas* (cómo diseñar estrategias posibles que ataquen el fracaso escolar construido, en parte, desde la creación de estereotipos negativos sobre niños y jóvenes de la periferia urbana) y con *propuestas didácticas* (cómo repensar la enseñanza de problemas disciplinares y los mismos problemas disciplinares dando cuenta de una cultura escolar situada).

Bibliografía

- ADAMOVSKY, Ezequiel (2012) *Historia de las clases populares en la Argentina. Tomo II (Desde 1880 hasta 2003)*. Buenos Aires, Sudamericana.
- AGUILAR PERDOMO, María del Rosario (2005) “La recepción de los libros de caballerías en el siglo XVI: a propósito de los lectores en el Quijote”. En *Literatura: teoría, historia, crítica*, Universidad Nacional de Colombia, Número 7, pp. 45–67.
- ANGENOT, Marc (2010) *El discurso social. Los límites de lo pensable y lo decible*. Buenos Aires, Siglo XXI.
- ANTEZANA, Luis (1999) *Teorías de la lectura*. La Paz, Plural CESU.
- BAJTIN, Mijail [1965] (1988) *La cultura popular en la Edad Media y en el Renacimiento. El contexto de Francois Rabelais*, Madrid, Alianza Editorial.
- BAL, Mieke (1998) *Teoría de la narrativa. Introducción a la narratología*. Madrid, Cátedra.
- BARTHES, Roland (2008) *El placer del texto y Lección inaugural*. Buenos Aires, Siglo XXI.

- BERGER, John (1977) *Ways of seeing*. Londres, Penguin Books.
- BAUMAN, Zygmunt (2004) *Modernidad líquida*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- BOTTO, Malena et al. (2012) “Los textos literarios de los alumnos”. En *Prácticas de lectura y escritura en textos literarios y de las ciencias sociales: investigación cualitativa*, Buenos Aires, Ministerio de Educación.
- BOURDIEU, Pierre y CHARTIER, Roger (2014) “La lectura: una práctica cultural”. En *El sentido social del gusto. Elementos para una sociología de la cultura*, Buenos Aires, Siglo XXI, pp. 253–273.
- BRUNER, Jerome (2003) *La fábrica de historias. Derecho, literatura, vida*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- DE CERTEAU, Michel (2000) *La invención de lo cotidiano I. Artes de hacer*. México, Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente.
- CHARTIER, Roger (1995) *Sociedad y escritura en la edad moderna. La cultura como apropiación*, México, Instituto Mora.
- (1997) “Du livre au lire”. En *Sociologie de la communication*, Volumen 1, Número 1, pp. 271–290.
- (1998) “Lecturas y lectores ‘populares’ desde el Renacimiento hasta la época clásica”. En Roger Chartier y Guglielmo Cavallo, *Historia de la lectura en el mundo occidental*, Madrid, Taurus, pp. 413–434.
- (1999) *El mundo como representación. Historia cultural: entre práctica y representación*. Barcelona, Gedisa.
- CHARTIER, Roger y CAVALLLO, Guglielmo (1998) *Historia de la lectura en el mundo occidental*. Madrid, Taurus.
- CUESTA, Carolina (2003) *Los diversos modos de leer literatura en la escuela: la lectura de textos literarios como práctica sociocultural*. Tesis de Licenciatura en Letras. Universidad Nacional de La Plata, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.
- (2006) *Discutir sentidos. La lectura literaria en la escuela*. Buenos Aires, Libros del Zorzal.
- (2011) “Lengua y literatura: disciplina escolar. Hacia una metodología circunstanciada de su enseñanza”. Tesis de Doctorado en Letras, La Plata, Universidad Nacional de La Plata.
- (2013) “La enseñanza de la literatura y los órdenes de la vida: lectura, experiencia y subjetividad”. En *Literatura: teoría, historia, crítica*,

- Volumen 15, Número 2, Universidad Nacional de Colombia, Bogotá, pp.97–119.
- CHAVES, Mariana (2005) “Juventud negada y negativizada: representaciones y formaciones discursivas vigentes en la Argentina contemporánea”. En *Última Década*, Número 23, Diciembre, Valparaíso, CIDPA, pp. 9–32.
- (2011) “Jóvenes entre el centro y la periferia de la ciudad, del Estado y de la academia”. En Carpio, Jorge, *Las políticas sociales urbanas y la construcción de ciudadanía*. Buenos Aires, Paidós, pp.8–34.
- (2012) “Culturas juveniles en la tapa del diario: tensiones entre el margen y el centro de la hoja”. En CHAVES, Mariana y FIDALGO ZEBALLOS, José Enrique [coords.]. *Políticas de infancia y juventud: producir sujetos, construir Estado, disputar sentidos*, Buenos Aires, Espacio–Foro–CIC, pp.111–137.
- CORNEJO POLAR, Antonio (1994) *Escribir en el aire. Ensayo sobre la heterogeneidad cultural en las literaturas andinas*, Lima, Editorial Horizonte.
- DARNTON, Robert (1994) *La gran matanza de gatos y otros episodios en la historia de la cultura francesa*, México, Fondo de Cultura Económica.
- (2003) “Historia de la lectura”. En BURKE, Peter [ed.], *Formas de hacer Historia*, Madrid, Alianza, pp. 189–220.
- DE DIEGO, José Luis (2013) “Lecturas de historias de la lectura”. En *Orbis Tertius*, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (UNLP), La Plata, Número 19, pp. 42–58.
- DI MEGLIO, Gabriel (2011) *Historia de las clases populares en la Argentina. Tomo I (Desde 1516 hasta 1880)*, Buenos Aires, Sudamericana.
- DUBIN, Mariano y PROVENZANO, Mariana (2010) “Prácticas de escrituras en espacios de educación no formal”. En *Lulú Coquette. Revista de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, Buenos Aires, Ediciones El Hacedor/ Jorge Baudino Ediciones, Año 2, Número 5, pp.107–126.
- DUBIN, Mariano (2011) *Educación y narrativas en las periferias urbanas. Persistencias y variaciones en las culturas migrantes*. Tesis de Licenciatura en Letras. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.
- (2014) “Descolonizar la lengua y la literatura (o por qué continuamos oteando el mundo desde las carabelas de Cristóbal Colón)”. En *El toldo de Astier. Propuestas y estudios sobre enseñanza de la lengua y la literatura*, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (UNLP), Año 5, Número 9, pp. 68–81.

- EAGLETON, Terry (1998) *Una introducción a la teoría literaria*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- EZPELETA, Justa y ROCKWELL, Elsie (1983) *La escuela: relato de un proceso de construcción inconcluso*. México, Publicaciones del Departamento de Investigaciones Educativas, Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del IPN.
- GENETTE, Gerard (1989) *Figuras III*. Barcelona, Lumen.
- GINZBURG, Carlo [1976] (1999) *El queso y los gusanos. El cosmos según un molinero del siglo XVI*. Barcelona, Muchnik Editores.
- GRAMSCI, Antonio (1974) *Literatura y cultura popular*, tomo I. Buenos Aires, Cuadernos de cultura revolucionaria.
- [1929–1935] (1992) *Antología*. México, Siglo XXI.
- GRAVANO, Ariel y GUBER, Rosana (1981) *Barrio sí, villa también*. Buenos Aires, Centro Editor de América Latina.
- GUBER, Rosana (2006) *La etnografía. Método, campo y reflexividad*. Buenos Aires, Norma.
- (2008) *El salvaje metropolitano. Reconstrucción del conocimiento social en el trabajo de campo*. Buenos Aires, Paidós.
- HOGGART, Richard. *La cultura obrera en la sociedad de masas* [1957] (2013). Buenos Aires, Siglo XXI.
- LAHIRE, Bernard (2008) “‘Iletrismo’ y usos sociales de la escritura”. En Vaca Uribe, Jorge [comp.], *El campo de la lectura*. Veracruz, Universidad Veracruzana, pp. 117–128.
- LENIN, Vladimir Ilich. *El Estado y la revolución. La teoría marxista del Estado y las tareas del proletariado en la revolución*. Buenos Aires, Ediciones IPS.
- LORENZ, Federico (2004) “La memoria de los historiadores”. En *Lucha armada en la Argentina*, Año 1, Número 1, Buenos Aires, pp.64–70.
- LUKÁCS, György [1923] (2009) *Historia y conciencia de clase: estudios de dialéctica marxista*. Buenos Aires, Razón y Revolución.
- MARGULIS, Mario (1975) *Migración y marginalidad en la sociedad argentina*. Buenos Aires, Paidós.
- MARX, Karl [1867] (2000) *El Capital*. Libro I, Tomo I, Madrid, Akal.
- MERKLEN, Denis (2005) *Pobres ciudadanos, las clases populares en la era democrática (Argentina, 1983–2003)*, Buenos Aires, Editorial Gorla.

- PROVENZANO, Mariana (2012) “Escribir en y desde los bordes: una aproximación a escritos ficcionales en clases de literatura”. En *Libro de actas Quinto de Foro de Lenguas*. Montevideo, ANEP.
- RAMA, Ángel (1982) *Los gauchipolíticos rioplatenses*. Buenos Aires, Centro Editor de América Latina.
- [1984] (2004). *La ciudad letrada*. Santiago de Chile, Tajarar Editores.
- RATIER, Hugo (1971) *Villeros y villas miserias*. Buenos Aires, Centro Editor de América Latina.
- ROCKWELL, Elsie (2000) “La otra diversidad: historias múltiples de apropiación de la escritura”. En *DiversCité Langues. Revue et forums interdisciplinaires sur la dynamique des langues*, Montréal (Québec), Vol. V. Disponible en <http://www.teluq.quebec.ca/diverscite>
- (2011) *La experiencia etnográfica*. Buenos Aires, Paidós.
- (2012) “Movimientos sociales emergentes y nuevas maneras de educar”. En *Educação y Sociedade*, Campinas, Volumen 33, Número 120, pp. 697–713.
- SEMÁN, Pablo (2006) *Bajo continuo. Miradas descentradas sobre cultura popular y masiva*, Buenos Aires, Gorla.
- SAID, Edward (1994) *Culture and Imperialism*. New York, Vintage Books.
- SAWAYA, Sandra (2009) “Alfabetización y fracaso escolar: problematizando algunas presuposiciones de la concepción constructivista”. En *Lulú Coquette. Revista de didáctica de la lengua y la literatura*, Buenos Aires, Ediciones El Hacedor/Jorge Baudino Ediciones, Año 3, Número 4, pp.53–74.
- TRIGO, Abril (2003) *Memorias migrantes: Testimonios y ensayos sobre la diáspora uruguaya*. Rosario, Beatriz Viterbo.
- THOMPSON, Edward [1963] (1989) *La formación de la clase obrera en Inglaterra*. Barcelona, Crítica.
- ZUBIETA, Ana María [dir.] (2000) *Cultura popular y cultura de masas. Conceptos, recorridos y polémicas*. Buenos Aires, Paidós.

Notas

¹ La lectura como desplazamiento (por fuera o por los márgenes de la realidad) ha sido una de las nociones centrales de los estudios literarios –de tradición francesa– que tienen la figura de Roland Barthes como uno de

sus referentes obligados. Desde esta perspectiva, la *literatura* es el único acontecimiento que le hace trampas a la lengua y, por tanto, escapa al poder (Barthes, 2008). Concepción, señalemos, que fácilmente se articula con la ideología de las clases medias que reducen la lectura a una experiencia que “escapa” al orden cultural –en su versión *didactizada*: “la literatura nos transporta a otros mundos”– pero que podría traducirse en clave social como escapar a lo que sienten y viven las mayorías; o tal como Eagleton resume las teorías *experientialistas*: “se desea conservar ciertas experiencias interiores ‘puras’ libres de la contaminación social del lenguaje” (Eagleton, 1998:80). No es casual que Roland Barthes encuentre al poder acechando cada acción humana menos a lo que él estudia –la literatura– y donde él enseña –el Collège de France–. Operación crítica que instituye a los académicos en la reproducción cultural de una larga tradición liberal que ha colocado a los intelectuales como “libre pensadores” y defensores de la autonomía de los espacios sociales y culturales “preservándolos” de la participación de las mayorías. El pobre lugar de funcionario estatal –donde el liberalismo etéreo se hace servilismo práctico– se sintetiza en su encomiástica apología a la institución que lo contrata: el Collège de France es, según Barthes, una institución que “rigurosamente puede designarse como *fuera del poder*” ya que “el profesor no tiene aquí otra actividad que la de investigar y hablar” (Barthes, 2008:92). Barthes funda, diríamos para recuperar otra fórmula de Eagleton, un tipo de postestructuralismo que representa un “retiro hedonista de la historia”. Para profundizar sobre la teoría de la lectura en Roland Barthes consultar: Antezana (1999); y sobre las implicancias y usos de esta teoría en la enseñanza de la literatura, consultar: Cuesta (2003).

²El desarrollo de Bajtin es mucho más vasto y complejo que el atendido en este trabajo, donde nos interesa abordar la apropiación espacial por las clases populares. Señalemos, de manera somera, que Bajtin entiende la cultura popular como una cultura cómica popular basada en concepciones cíclicas de muerte y nacimiento que borra las fronteras clásicas del sujeto. A diferencia del cuerpo clásico que se presenta perfectamente acabado, rigurosamente delimitado, cerrado, visto del exterior, sin mezcla, individual y expresivo, el cuerpo grotesco no está separado del resto del mundo, no está aislado o acabado ni es perfecto, sino que sale fuera de sí, franquea sus propios límites (1988:37). Esta cultura toma lugar principal durante el carnaval y otras fiestas populares, cuando irrumpe una cultura no oficial que parodia los ritos y usos de la cultura oficial que constituyen una dualidad en la percepción del mundo y la vida humana entre la cultura popular o no oficial y la cultura oficial (1988:11).

³ Roger Chartier señala que recién se impone en Europa, entre 1750 y 1850, una lectura silenciosa y solitaria caracterizada por la lectura de numerosos libros, a diferencia de las lecturas previas que se centraban en unos pocos libros (1997:278).

⁴ Consideramos el uso de la memoria –y, en este caso, el uso de una experiencia personal– como una construcción historiográfica válida ya que da cuenta de una forma social del conocimiento pasado que nos lleva a redimensionar los conceptos historia y memoria no como categorías opuestas o divergentes sino como formas relacionadas de apropiación social del pasado (Lorenz, 2004:12).

⁵ Sin ser tampoco algunas de las variaciones de las que aparecen en las distintas ediciones del *Martín Fierro*.

⁶ Cabe mencionar a Malena Botto (2012), quien ha trabajado a partir de una amplia recopilación de escritos de alumnos producidos en escuelas de diversas zonas del país.

CONSIDERACIONES FINALES

Carolina Cuesta – María Margarita Papalardo

Sabemos que aún resta proseguir en el desarrollo de investigaciones que, como señalamos en la Introducción del presente libro, nos conduzcan a una producción de conocimientos más ajustada y con mayor carácter de validez sobre las prácticas de lectura y escritura que protagonizan los estudiantes que desean ingresar a las carreras universitarias, así como permanecer y egresar. No obstante, tenemos la certeza de que cada artículo que integra esta publicación supone un aporte significativo para la consecución de estos objetivos. Se trata de una empresa que seguramente implicará la continuidad de investigaciones comparadas entre las prácticas de lectura y escritura que se desarrollan y orientan, en sentido pedagógico, en cada carrera universitaria y en relación con aquellas que los estudiantes llevan a cabo en la escuela media. Pero la investigación comparativa no debería significar un borramiento de las características particulares que dichas prácticas asumen en cada espacio educativo, a modo de convalidación de generalizaciones de dudoso sustento para la elaboración de propuestas didácticas que las atiendan, ni tampoco caer en las trampas de los particularismos que no avanzan más allá de las descripciones de casos. Por el contrario, seguir profundizando en este tipo de investigaciones implica, desde la opción cualitativa de la investigación social, continuar con la construcción de marcos teóricos sensibles a las búsquedas de explicaciones que entramen un conocimiento sobre los estudiantes, sobre cómo revelan sus creencias y saberes en torno a la disciplina en la cual han elegido especializarse, con los modos de leer y escribir que hacen públicos en cada clase o taller que, desde la universidad, se disponen para el trabajo de articulación con la escuela secundaria. No sabemos si la pregunta debiera ser, entonces, quiénes son nuestros estudiantes, ya que las respuestas serían múltiples y casi inasibles. Pero sí sabemos que en esas clases o talleres los estudiantes suelen manifestar en intervenciones orales a propósito de los textos leídos, o en sus escrituras a modo de resolución de las consignas propuestas, un universo de saberes que exceden su tránsito por las instituciones educativas secundarias, cuyas aplicaciones de los diseños curriculares vigentes y de proyectos pedagógicos, además, no son homogéneas, y que ponen en cuestión cualquier propuesta didáctica sobre

la lectura y la escritura que pretendan universalizar argumentos como puntos de partida a foja cero. También sabemos, y en vínculo con lo anterior, que el trabajo investigativo enmarcado en la perspectiva de las prácticas de lectura y escritura nos conduce a, o va de la mano, del reconocimiento de problemas didácticos; es decir, de las didácticas de las disciplinas. Con esto, queremos señalar que resultaría infructuoso para cualquier proyecto de articulación entre la escuela media y los estudios universitarios no reconocer que hay mucho de las formas en que los docentes enseñamos en ambos espacios educativos que es necesario revisar. Porque, en definitiva, las lecturas y escrituras de los estudiantes serán atendidas o no, validadas o no, reorientadas o no, según nuestras propias creencias y convicciones respecto de la disciplina en las que nos hemos formado como docentes y no solamente sobre las que poseamos en relación con la lectura y la escritura. De esta manera, resta conocer más cómo se entraman en las decisiones didácticas cotidianas de los docentes los órdenes de los saberes disciplinarios con los órdenes de las concepciones sobre la lectura y la escritura que asumen. Se trata de conocer más sobre un entramado de difícil acceso ya que implica otro reconocimiento: la necesidad de abrir las puertas de las aulas, de compartir con los pares los relatos sobre el trabajo realizado en el día a día, los modos en que evaluamos, las maneras en que entendemos los motivos por los que enseñamos lo que enseñamos, las maneras en que entendemos lo que aprenden o no aprenderían nuestros estudiantes. No para, ahora, que los profesores seamos sancionados o incriminados como responsables absolutos de los posibles fracasos de los estudiantes, sino para complejizar esa idea de fracaso en cuanto conjunto de factores implicados y con ello afrontar en conjunto propuestas de investigación y docencia. Seguramente, aquí radica el mayor de los desafíos.

AUTORES

Liza Battistuzzi. Profesora en Letras, por la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FAHCE) de la Universidad Nacional de la Plata (UNLP). Ha participado como docente en los Cursos de Ingreso a las carreras de Letras, Geografía, Educación Física y Ciencias jurídicas y Sociales de la UNLP (2005–2010). Integró el proyecto de investigación “Prácticas de la enseñanza universitaria en los cursos de ingreso y en materias del primer año de las carreras de Geografía y Letras” del Programa de Incentivos a la Investigación. Ministerio de Cultura y Educación de la Nación. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. UNLP (2009–2010).

Malena Botto. Profesora en Letras por la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FAHCE) de la Universidad Nacional de la Plata (UNLP), donde se desempeña como Jefa de Trabajos Prácticos de la asignatura Introducción a la Literatura. Es docente de la Licenciatura en Prácticas de Lectura y Escritura para la Enseñanza Primaria de la Universidad Pedagógica de Buenos Aires (UNIPe) y Coordinadora Académica de dicha carrera para la Sede Almirante Brown. Ha sido coordinadora del Curso de Ingreso al Profesorado y la Licenciatura en Letras de la FaHCE–UNLP, y ha participado como co–coordinadora y docente en distintos Cursos de Ingreso de la UNLP y la Universidad de Quilmes. Participó de los proyectos de investigación “Prácticas de la enseñanza universitaria en los cursos de ingreso y en materias del primer año de las carreras de Geografía y Letras” (2009–2010) y “Protocolos de lectura y prácticas de lectura y escritura en la enseñanza universitaria de las carreras de Geografía y Letras” (2011–2014) del Programa de Incentivos a la Investigación. Ministerio de Cultura y Educación de la Nación. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. UNLP.

Nora Marcela Car. Profesora y Licenciada en Geografía, por la Facultad de Humanidades de Ciencias de la Educación (FAHCE) de la Universidad Nacional de la Plata (UNLP). Se desempeña como Jefe de trabajos prácticos en Introducción a la Geografía y en Teorías y Metodologías en Geografía en la FAHCE. Docente investigadora del Centro de Investiga-

ciones Geográficas de la FAHCE. Integró el proyecto “Prácticas de la enseñanza universitaria en los cursos de ingreso y en materias del primer año de las carreras de Geografía y Letras” (2009–2010) y “Protocolos de lectura y prácticas de lectura y escritura en la enseñanza universitaria de las carreras de Geografía y Letras” (2011–2014). También participó en los proyectos de investigación: “Nuevos Discursos Geográfico–Culturales en la Etapa del Capitalismo Tardío”; “Rastros Culturales en la Investigación Geográfica”; “Los Sistemas de Información Geográfica–SIG– en la enseñanza de la Geografía en el nivel de la ESB/Polimodal/Secundaria/ Nivel medio”.

María de los Ángeles Contreras. Profesora en Letras y Especialista en la Enseñanza de Español como lengua extranjera por la Facultad de Ciencias de la Educación (FAHCE) de la Universidad Nacional de la Plata (UNLP). Trabajó como adscripta en la Cátedra de Literatura Española II. Integró el proyecto “Prácticas de la enseñanza universitaria en los cursos de ingreso y en materias del primer año de las carreras de Geografía y Letras” (2009–2010) y “Protocolos de lectura y prácticas de lectura y escritura en la enseñanza universitaria de las carreras de Geografía y Letras” (2011–2014).

Carolina Cuesta. Profesora, Licenciada y Doctora en Letras por la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FAHCE) de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP). En la misma institución es Profesora Adjunta ordinaria de la cátedra Didáctica de la Lengua y la Literatura I del Profesorado en Letras, investigadora del Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales (IDIHCS–CONICET) y Directora de la revista de divulgación virtual *El toldo de Astier. Propuestas y estudios sobre enseñanza de la lengua y la literatura*. Dirige la Licenciatura en Enseñanza de las Prácticas de Lectura y Escritura para la Educación Primaria de la Universidad Pedagógica (UNIPE). Dirigió el proyecto “Protocolos de lectura y prácticas de lectura y escritura en la enseñanza universitaria de las carreras de Geografía y Letras” (2011–2014) del Programa de Incentivos a la Investigación. Ministerio de Cultura y Educación de la Nación. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. UNLP.

Lucas Demarco. Profesor en Geografía, por la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FAHCE) de la Universidad Nacional de La

Plata (UNLP). Docente del nivel medio en escuelas de la provincia de Buenos Aires y en los colegios de la UNLP. Fue adscripto a la cátedra “Planificación Didáctica y Prácticas de la Enseñanza en Geografía”, FAHCE, UNLP. Integró el proyecto “Prácticas de la enseñanza universitaria en los cursos de ingreso y en materias del primer año de las carreras de Geografía y Letras” (2009–2010) y “Protocolos de lectura y prácticas de lectura y escritura en la enseñanza universitaria de las carreras de Geografía y Letras” (2011–2014). Actualmente, se desempeña como vicedirector del Liceo Víctor Mercante, UNLP.

Mariano Dubin. Profesor, Licenciado y Doctorando en Letras por la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FAHCE) de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP). En la misma institución es Ayudante Diplomado de la cátedra de Didáctica de la Lengua y la Literatura I y se desempeña como investigador del Instituto de Investigaciones en Ciencias Humanas y Sociales (IDIHCS) dependiente del CONICET. Es coordinador académico de la Sede La Plata de la Licenciatura en Enseñanza de las Prácticas de Lectura y Escritura para la Educación Primaria de la Universidad Pedagógica de la Provincia de Buenos Aires (UNIPE).. Integró el proyecto “Protocolos de lectura y prácticas de lectura y escritura en la enseñanza universitaria de las carreras de Geografía y Letras” (2011–2014) del Programa de Incentivos a la Investigación. Ministerio de Cultura y Educación de la Nación. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. UNLP.

María Margarita Papalardo. Profesora y Licenciada en Geografía por la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FAHCE) de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP). Profesora Adjunta en la cátedra Geografía de la Población y en Planificación Didáctica y Práctica de la Enseñanza en Geografía en la FAHCE. Docente investigadora del Centro de Investigaciones Geográficas de la FAHCE. Participó en los proyectos de investigación: “Educación sexual, demandas sociales de cuidado de la salud y sus espacios de representación: un estudio desde la dimensión pedagógica de sus interacciones”; “Interacción entre las Disciplinas y la construcción de sus didácticas especiales y las prácticas educativas: Un modo diferente de desarrollar la Didáctica”; “Transformaciones socioeconómicas y territoriales en el Gran La Plata. Estrategias en los sectores industrial, agrícola y social”.

Dirigió los proyectos “Prácticas de la enseñanza universitaria en los cursos de ingreso y en materias del primer año de las carreras de Geografía y Letras” (2009–2010) y “Enseñanza universitaria en las carreras de Geografía y Letras: lectura, escritura y discurso pedagógico en los cursos de ingreso y materias introductorias” (2011–2012). Es autora de numerosos trabajos publicados en revistas y congresos en relación con la Didáctica de la Geografía, Mercado de trabajo y desarrollo local.

Mariana Provenzano. Profesora en Letras, por la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FAHCE) de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP). En la misma institución es Ayudante Diplomada de la cátedra de Didáctica de la Lengua y la Literatura I del Profesorado en Letras. Es docente de la Licenciatura en Enseñanza de las Prácticas de Lectura y Escritura para la Educación Primaria de la Universidad Pedagógica (UNIPE), de Institutos de Formación Docente y de escuelas secundarias de la ciudad de La Plata. Integra proyectos de investigación radicados en el Instituto de Investigaciones en Ciencias Humanas y Sociales (IDIHCS) dependiente del CONICET y proyectos de extensión.

María Soledad Tarquini Profesora y Licenciada en Geografía, por la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FAHCE) de la Universidad Nacional de la Plata (UNLP). Cursa la Maestría en Educación FAHCE–UNLP. Se ha desempeñado como adscripta en la cátedra de Didáctica y Prácticas de la enseñanza en Geografía (FAHCE–UNLP). Profesora en la carrera de Geografía del Instituto de Formación Docente N° 96 y en escuelas secundarias preuniversitarias de la ciudad de La Plata. Participó en proyectos de investigación en el marco del Programa de Incentivos a la Investigación. Ministerio de Cultura y Educación de la Nación. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. UNLP. Es autora de *papers* presentados en revistas y congresos.

María Cecilia Zilio. Profesora y Licenciada en Geografía por la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FAHCE) de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP). Ayudante Diplomada en la cátedra Seminario sobre enseñanza del Profesorado en Geografía. Además, es docente en nivel superior terciario y medio. Capacitadora e integrante de los equipos técnicos regionales por la Región 1 en el área de Geografía, DGCyE de la provincia de Buenos Aires.

Participó en proyectos de investigación en el marco del Programa de Incentivos a la Investigación. Ministerio de Cultura y Educación de la Nación. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. UNLP.

Es coautora de *papers* presentados en revistas y congresos y de libros de texto para el nivel secundario y primario.

Se terminó de imprimir en Impresiones Dunken
Ayacucho 357 (C1025AAG) Buenos Aires
Telefax: 4954-7700 / 4954-7300
E-mail: info@dunken.com.ar
www.dunken.com.ar
Agosto de 2015