

REVISTA
CIENTÍFICA

EFI

EDUCACIÓN
FORMACIÓN
INVESTIGACIÓN

Vol. 10 · Nº 18 **DICIEMBRE 2024**



DOSSIER



PRÁCTICAS DE CULTURA ESCRITA EN CONTEXTOS EDUCATIVOS

Una publicación científica de la Dirección General de EDUCACIÓN SUPERIOR · ISSN 2422-5975, en línea

Dirección General de
EDUCACIÓN SUPERIOR

Secretaría de
**INNOVACIÓN, DESARROLLO
PROFESIONAL Y TECNOLOGÍAS
EN EDUCACIÓN**

Ministerio de
EDUCACIÓN

 **CÓRDOBA**
Seguimos haciendo

**EFI**

EDUCACIÓN, FORMACIÓN E INVESTIGACIÓN

ISSN 2422-5975, en línea

Revista de la Dirección General de Educación Superior (DGES)

Ministerio de Educación, Gobierno de la Provincia de Córdoba, Argentina.

<https://revistas.unc.edu.ar/index.php/efi/index>

Autoridades

*Ministro de Educación*Dr. **Horacio A. Ferreyra***Secretaria de Innovación, Desarrollo Profesional
y Tecnologías en Educación*Mgtr. **Gabriela C. Peretti***Director de la Dirección General
de Educación Superior*Lic. **Ariel A. Zecchini**

Equipo Editorial

*Director*Lic. **Ariel A. Zecchini**

Director de la DGES

Comité Editorial

Mgtr. **Adriana Fontana**Directora del Instituto Superior de Estudios
Pedagógicos (ISEP), Ministerio de Educación,
CórdobaDra. **Mariana Alejandra Tosolini**Área de Investigación, DGES
Universidad Nacional de Córdoba (UNC)Dra. **Rocío Arrieta**Área de Investigación, DGES
UNCDra. **Carolina Yelicich**Área de Investigación, DGES
UNCLic. **Alberto Ezequiel Valán Ramos**Área de Investigación, DGES
UNC

Comité Académico

Dra. **Anne Marie Chartier**Instituto Nacional de Investigación Pedagógica
(INRP), FranciaDra. **Elsie Rockwell**Centro de Investigación y de Estudios Avanzados
(CINVESTAV), México
Instituto Politécnico Nacional, MéxicoDra. **Rosa María Torres Hernández**Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Ajusco,
MéxicoDra. **Ana Angélica Albano**Faculdade de Educação da Universidade Estadual
de Campinas, BrasilDra. **Gloria Edelstein**

Prof. Emérita UNC

Lic. Esp. **Sandra Nicastro**

Universidad de Buenos Aires (UBA)

PhD **Luis Porter**

Universidad Autónoma Metropolitana, México

Dra. **Marcela Cena**

Universidad Provincial de Córdoba (UPC)

Dr. **Germán Álvarez Mendiola**

DIE - CINVESTAV

Dra. **Elena L. Achilli**

Universidad Nacional de Rosario (UNR)

Esp. **Marisa Muchiut**

UNC

Dra. **María Alejandra Bowman**Universidad Nacional de Chilecito (UNdeC)
CONICET

Miembros Históricos

Dr. **Eduardo Remedi Allione** (1949-2016)

Lic. **Inés Susana Cappellacci** (1965-2022)

*Área de comunicación y
contenidos audiovisuales*

Lic. **Nicolás Córdova**

Responsable Área de Comunicación, DGES

Responsables del sistema OJS

Analista en computación **Gabriel Cámara**
Área TIC, DGES

Correctora de Estilo

Mgtr. **Agustina Merro**

DGES

Imagen de tapa

"Poniente" (2024)

de **Magdalena Pizarro**

Acrílico sobre tela, 100 x 100 cm.

Diseño y maquetación

Luis F. Gómez

Romina Sampó

Equipo de Diseño, DGES



Algunos derechos reservados
bajo la Licencia Creative Commons (ARG)



Atribución No Comercial Compartir Igual (by-nc-sa):

No se permite un uso comercial de la obra original ni de las posibles obras derivadas, la distribución de las cuales se debe hacer con una licencia igual a la que regula la obra original. Esta licencia no es una licencia libre.

SUMARIO

EDITORIAL

■ **Prácticas de cultura escrita en contextos educativos**

Por Equipo Editorial

Págs. 7 a 10

ARTÍCULOS

■ **La narrativa pedagógica como reconstrucción crítica de la práctica docente**

Por Soledad Miranda y Mónica Silva

Págs. 11 a 21

■ **La enseñanza de la oralidad en la formación de formadores**

Por Fernanda Salguero

Págs. 23 a 35

■ **Decisiones metodológicas para el estudio de la escritura colaborativa en el ingreso universitario**

Un abordaje etnográfico

Por Mauro Orellana, Claudia María del Valle Rodríguez,
Agostina Reinaldi, Juan Ignacio Dahbar y Laura Eisner

Págs. 37 a 52

■ **Cultura escrita en jóvenes que participan de propuestas alternativas de inserción sociolaboral**

Por Daniel Alejandro García

Págs. 53 a 70



EXPERIENCIAS PEDAGÓGICAS

■ **¿Cómo acompañar y complementar los procesos de alfabetización en lengua española como lengua de escolarización desde la enseñanza del inglés como lengua extranjera?**

Materiales educativos y propuestas de formación del Programa Entre Lenguas para la Quinta Hora del Primer Ciclo de la escuela primaria de Córdoba

Por Melania Pereyra, Leticia Lo Curto, Lucrecia Stival

Págs. 71 a 86

■ **Bibliotecarios y bibliotecarias en el ecosistema de enseñanzas y aprendizajes en los Institutos de Formación Docente**

Por Julio Melián

Págs. 87 a 98

ENSAYO

■ **Escritura y tecnología digitales**

Enredos desconcertantes y gramáticas emergentes

Por Germán Pinque

Págs. 99 a 116

ENTREVISTA

■ **Prácticas de lectura y escritura en la formación docente**

Laura Eisner

Por Rocío Arrieta

Págs. 117 a 132





EDITORIAL

Prácticas de cultura escrita en contextos educativos

por **Equipo Editorial**

Con esta edición, celebramos la publicación de un número más de la *Revista EFI*. El *dossier* que aquí presentamos es una invitación a conocer, problematizar y discutir acerca de las prácticas de cultura escrita en distintos contextos socioeducativos.

En las últimas décadas, la alfabetización se ha convertido en foco de atención de las políticas educativas, con el propósito central de generar múltiples acciones que posibiliten fortalecer las prácticas de lectura, escritura y oralidad, tanto en las distintas modalidades y niveles obligatorios del sistema, como en la formación docente inicial y continua y en las formaciones técnicas que integran el sistema educativo provincial. Actualmente, el “Programa Compromiso Alfabetizador Córdoba. Enseñar Más - Garantizar aprendizajes en el marco de la Escuela Posible”, que busca articular la planificación educativa jurisdiccional en el contexto de todo el sistema educativo provincial, se constituye en un marco que orienta y propone acciones en ese sentido. El programa responde a una política que entiende los procesos de alfabetización como procesos permeables desde y hacia los diferentes campos disciplinares y en los que se revalorizan las acciones de distintos actores sociales y otras instituciones académicas –como las universitarias– en pos de fortalecer las prácticas que suponen las alfabetizaciones múltiples.

De este modo, se evidencia la complejidad que implica pensar en las prácticas de lectura, escritura y oralidad en el marco de las alfabetizaciones múltiples. Actualmente, abordar estas prácticas conlleva también reconocer el modo en que los recursos tecnológicos digitales permean nuestras vidas cotidianas y los ámbitos escolares/académicos. En este sentido, la aceleración del uso de las tecnologías digitales en las prácticas educativas –particularmente, a partir del aislamiento social obligatorio propuesto en el marco de la pandemia– plantea debates y desafíos didácticos y pedagógicos en los escenarios socioeducativos que hoy se abren y a los que no es posible eludir. Visibilizar y reconocer el uso de estos recursos en las prácticas de docentes y estudiantes implica pensar y decidir sobre los debates que como comunidad educativa consideramos necesarios dar para repensar las prácticas educativas.

Ante lo expuesto, es preciso considerar que la lectura, la escritura y la oralidad son prácticas sociales situadas inscritas en contextos sociohistóricos particulares. Esto supone reconocer las relaciones sociales y de poder que las atraviesan, así como el modo en que los recursos y contextos las habilitan o restringen. En este sentido, la lectura, la escritura y la oralidad no son técnicas neutrales a aprehender, sino que suponen recursos, acompañamientos y andamiajes necesarios para que todos puedan acceder a los saberes requeridos, que de ningún modo deben darse por supuestos. Visibilizar y analizar estas prácticas es un modo de habilitar discusiones para garantizar el derecho a la educación en nuestras escuelas e institutos formadores.

A lo largo del *dossier*, a partir de las voces de docentes y especialistas, es posible recorrer la multiplicidad de sujetos, espacios y recursos que convergen en las prácticas de lectura, escritura y oralidad que se despliegan en los diferentes ámbitos socioeducativos y particularmente en los ámbitos de formación docente. De este modo, el *dossier* presenta contribuciones que muestran distintos modos de mirar teórica y metodológicamente las prácticas de cultura escrita, así como espacios y propuestas pedagógicas que nos permiten reconocer las prácticas y estrategias docentes que se despliegan en los distintos ámbitos.

El *dossier Prácticas de cultura escrita en los ámbitos educativos* se compone de cuatro secciones: artículos, narrativas, ensayos y entrevistas. El número inicia la sección de artículos con el trabajo de Soledad Miranda y Mónica Silva denominado “La narrativa pedagógica como reconstrucción crítica de la práctica docente”. En este texto, las integrantes del Área de Práctica Docente de la Dirección General de Educación Superior (DGES) plantean un análisis de la lectura y la escritura en el nivel superior, haciendo foco en la escritura de narrativas pedagógicas, entendidas como herramientas que posibilitan articular teoría y práctica al reconstruir experiencias desde una mirada crítica sobre la práctica educativa. Este artículo nos acerca entonces a las potencialidades metodológicas y epistemológicas de la narrativa pedagógica en la práctica docente.

Por su parte, Fernanda Salguero, en su artículo titulado “La enseñanza de la oralidad en la formación de formadores”, nos acerca a los hallazgos de un trabajo de investigación que tuvo como propósito analizar las propuestas de enseñanza de la oralidad académica en diferentes Institutos de Formación Docente de la provincia de Córdoba. El texto aborda algunas de las líneas de acción que se propusieron en el marco de dicha investigación. Se presentan las particularidades de un *dossier* transmedia, entendido como herramienta para el trabajo en torno a los géneros orales académicos.

Asimismo, el artículo “Decisiones metodológicas para el estudio de la escritura colaborativa en el ingreso universitario: un abordaje etnográfico”, escrito por Mauro Orellana, Claudia Rodríguez, Agostina Reinaldi, Juan Ignacio Dahbar y Laura Eisner, nos acerca a las prácticas de escritura en el ámbito



universitario. Los autores comparten un análisis del conjunto de instrumentos de indagación puestos en juego en el marco de una investigación en curso sobre las prácticas de escritura colaborativa en estudiantes ingresantes a la carrera de Comunicación Social de la Universidad Nacional de Córdoba. Afirman que el entramado de datos de diversas fuentes posibilitó acceder a una visión más amplia y compleja de las prácticas de escritura de estudiantes al ingresar a la universidad.

Esta sección se cierra con el artículo titulado “Cultura escrita en jóvenes que participan de propuestas alternativas de inserción sociolaboral”, de Daniel Alejandro García. Este texto se desprende de un proyecto de investigación doctoral centrado en las prácticas de cultura escrita de grupos organizados de trabajadores y trabajadoras de la economía popular. El objetivo de la investigación es problematizar la relación de las prácticas de oralidad y escritura con las propuestas de formación para la organización alternativa del trabajo. A través del análisis de un evento de escritura, el autor reflexiona sobre los usos y apropiaciones de la cultura escrita, dando cuenta de la variedad de formas en que educadores, técnicos, dirigentes y jóvenes despliegan sus prácticas de cultura escrita. Este análisis le permitió al autor plantear dilemas y desafíos referidos a la subjetivación en tanto trabajadores de la economía popular y en cuanto a su identidad letrada.

En la sección *Narrativas Pedagógicas* se presentan dos trabajos. El primero se titula “¿Cómo acompañar y complementar los procesos de alfabetización en lengua española como lengua de escolarización desde la enseñanza del inglés como lengua extranjera? Materiales educativos y propuestas de formación del Programa Entre Lenguas para la Quinta Hora del Primer Ciclo de la escuela primaria de Córdoba”. Las autoras, Melania Pereyra, Leticia Lo Curto y Lucrecia Stival, nos comparten en este texto una experiencia pedagógica desarrollada en el equipo del Programa Entre Lenguas del Instituto Superior de Estudios Pedagógicos (ISEP), perteneciente al Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba. Se narra allí el origen de la creación de materiales educativos y propuestas formativas para docentes pensadas para la Quinta Hora del Primer Ciclo de la escuela primaria de esta provincia, para reflexionar luego sobre los modos y las posibilidades de acompañar la alfabetización de la lengua española desde la enseñanza de la lengua y cultura inglesa. Cierra esta sección el texto de Julio Melián denominado “Bibliotecarios y bibliotecarias en el ecosistema de enseñanzas y aprendizajes en los Institutos de Formación Docente”. En este escrito, el autor nos invita a revisar analíticamente los cambios que se han producido en la figura del bibliotecario en los últimos años y las particularidades que ha adquirido ese rol en los Institutos Superiores de Formación Docente. Asimismo, esta narrativa acerca al lector a diversas estrategias y herramientas para potenciar el rol del bibliotecario, así como a las múltiples prácticas pedagógicas que el espacio de la biblioteca habilita.



En la sección *Ensayos*, encontramos el trabajo de Germán Pinque denominado “Escritura y tecnologías digitales: enredos desconcertantes y gramáticas emergentes”. El autor analiza la relación entre la escritura y las tecnologías digitales en el sistema educativo, centrándose en cómo estas interacciones generan cambios en las prácticas de alfabetización y en los géneros textuales, lo cual hace necesario situar a la escritura en un marco teórico flexible. Pinque propone, además, una reflexión crítica sobre cómo las tecnologías digitales están modificando el sistema educativo y creando un entorno cada vez más dependiente de ellas. Asimismo, aboga por prácticas y lenguajes con sentido significativo y relevante en el contexto educativo actual.

Por último, nos encontramos con la entrevista realizada a la docente e investigadora Laura Eisner, que nos invita a conocer algunas perspectivas teórico-metodológicas de investigación sobre las prácticas de escritura y acercarnos a discusiones actuales sobre las prácticas de escritura en contextos educativos. Asimismo, la entrevista es una invitación a pensar nuevos debates y desafíos pedagógicos y didácticos del uso de las tecnologías digitales en las prácticas cotidianas de escritura y en las producciones académicas.

Esperamos que estas breves líneas los motiven a acercarse a los distintos artículos que aquí les proponemos. Alentamos también a que los compartan y los difundan, con el propósito central de continuar construyendo conocimiento sobre y para la formación docente, en pos de garantizar el acceso al derecho a la educación.

Equipo Editorial
Revista *EFI*



La narrativa pedagógica como reconstrucción crítica de la práctica docente



Magdalena Pizarro • *Tardecita* (2024) • Acrílico sobre soporte rígido, 94 x 110 cm

Soledad Miranda
Mónica Silva



María Soledad Miranda

Maestra de grado (IS Carlos Alberto Leguizamón) y profesora de Educación Secundaria y Superior en Lengua y Literatura (IS Simón Bolívar e ISEP). Especialista en Ciencias Sociales con mención en Lectura, Escritura y Educación (FLACSO). Especialista en Currículum y prácticas escolares en contexto (FLACSO). Especialista en Programación e Informática (ISEP). Docente del Instituto Superior Simón Bolívar (Córdoba capital) y de Institutos Secundarios Técnicos de gestión estatal de la zona sur de la capital cordobesa. Actualmente, se desempeña en el Equipo Técnico de la Dirección General de Educación Superior de la provincia de Córdoba, en el Área de Práctica Docente, como Coordinadora Regional de Práctica Docente. Autora de los Fascículos de la colección "Efecto Prisma en la Práctica Docente" de la DGES (Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba) y de otras publicaciones vinculadas a la Lengua. Se ha desempeñado como tutora en el ISEP, en el Programa Nacional de Formación Situada, en el Programa Faro y como ateneísta en el Programa Alfabetización Inicial.

Contacto: masoledadmiranda@gmail.com



Mónica Alejandra Silva

Profesora en Ciencias de la Educación y Diplomada en Estudios Avanzados en Prácticas de Acompañamiento a la Formación (Universidad Nacional de Rosario). Profesora Titular en horas cátedras de Seminarios de Práctica Docente y Residencia en la Escuela Normal Superior "Maestros Argentinos" de la provincia de Córdoba. Actualmente, desempeña funciones en el Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba, en la Dirección General de Educación Superior, como Referente Provincial del Área de Práctica Docente. Es autora del libro *Un proyecto muy soñado... un sueño anhelado* (2009). Coordinó y fue autora de los fascículos de la colección "Efecto Prisma en la Práctica Docente" y de la colección "Itinerarios Pedagógicos" de los seminarios de Práctica Docente y Residencia para Modalidad Combinada de la DGES (Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba). Además, realizó distintas publicaciones en revistas académicas de educación.

Contacto: monicaasilva74@gmail.com



La narrativa pedagógica como reconstrucción crítica de la práctica docente

The pedagogical narrative as a critical reconstruction
of the teaching practice

**Soledad Miranda
Mónica Silva**

Fecha de recepción: 28 de octubre de 2024

Fecha de aceptación: 20 de noviembre de 2024

RESUMEN

La escritura de la narrativa pedagógica como dispositivo de evaluación formativa en la práctica docente es objeto de estudio y reflexión en este artículo. Nuestra trayectoria en el trabajo con docentes del Seminario de Práctica Docente nos ha posibilitado conocer tensiones y desafíos de la lectura y la escritura en el nivel superior. En esta contribución, abordamos las potencialidades metodológicas y epistemológicas de la narrativa pedagógica en la práctica docente. Entendemos la narración de la práctica docente como un modo de integrar/articular teoría y práctica, que permite a los y las practicantes residentes reconstruir su propia experiencia en los relatos y reflexionar críticamente sobre la práctica educativa. Sin embargo, el carácter evaluativo de la narrativa pedagógica plantea un desafío para la enseñanza que no siempre es asumido en la formación. En tal sentido, sostenemos que es necesario transformar las prácticas pedagógicas en torno a la lectura y la escritura en el nivel superior, particularmente en los seminarios de Práctica Docente I, II, III y IV.

palabras clave

**literatura • educación primaria • enseñanza
didáctica de la literatura • leer por placer**



ABSTRACT

The writing of the pedagogical narrative as a formative assessment device in teaching practice is the subject of study and reflection in this article. Our experience in working with teachers in the Teaching Practice Seminar has allowed us to learn about the tensions and challenges of reading and writing at the higher education level. In this contribution, we address the methodological and epistemological potential of pedagogical narrative in teaching practice. We understand the narrative of teaching practice as a way of integrating/articulating theory and practice, which allows resident trainees to reconstruct their own experience in narratives and to critically reflect on educational practice. However, the evaluative nature of the pedagogical narrative poses a challenge for teaching that is not always taken up in training. In this sense, we argue that it is necessary to transform pedagogical practices around reading and writing at the higher education level, particularly in the seminars of Teaching Practice I, II, III and IV.

keywords

writing · pedagogical narrative
teaching practice · teaching · reflection

Introducción

En las últimas décadas, el campo de la alfabetización académica ha presentado una creciente preocupación por un problema pedagógico didáctico: la enseñanza de la lectura y la escritura en el nivel superior, puesto que estas prácticas son objeto de evaluación. En este sentido, el presente artículo surge de una reflexión sostenida a partir de la experiencia docente en los seminarios de Práctica Docente de nivel superior, bajo la Dirección General de Educación Superior (DGES) del Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba. La reflexión está orientada por el estudio de los fenómenos discursivos y los procesos de lectura y escritura que se desarrollan en estas unidades curriculares.

El punto clave de esta consideración se vincula con las prácticas de escritura reflexiva

solicitadas a los y las practicantes residentes, quienes deben asumir una postura autocrítica respecto a las situaciones que se presentan en la Escuela Asociada o en el instituto formador durante su recorrido formativo. Particularmente, nos proponemos analizar la escritura de narrativas pedagógicas, ya que estas se configuran como dispositivo privilegiado de evaluación formativa en los seminarios de Práctica Docente de los Institutos Superiores de Formación Docente de la provincia de Córdoba.

Por ello, por un lado, abordamos cómo a través de este género se textualizan los procesos metacognitivos de los y las practicantes implicados en el acto de enseñar y de aprender. Por otro lado, exploramos el desarrollo de las



capacidades profesionales,¹ como por ejemplo, el compromiso con el propio proceso formativo y el pensamiento crítico, y de qué manera se incluyen las prácticas reflexivas en la escritura de la narración. Finalmente, presentamos las implicancias pedagógicas que conlleva enseñar este tipo de escritura en el contexto de la formación docente inicial.

Género que textualiza procesos metacognitivos

Pero, para poder enseñar de forma explícita los géneros de formación en su complejidad disciplinar, antes se deben conocer sus rasgos y contar con herramientas para enseñarlos.

(Navarro, 2014, p. 33)

Las potencialidades metodológicas y epistemológicas de la narrativa pedagógica en la práctica docente² requieren de prácticas de enseñanza que reconozcan tanto el género textual como las condiciones sociales del discurso. Esto implica tomar decisiones sobre los textos que se proponen para leer y escribir durante el trayecto formativo de los seminarios de Práctica Docente. En esta línea,

El darse cuenta de las emociones y sentimientos, de las creencias e ideologías que la experiencia vivida despierta en el recuerdo del entorno y las circunstancias, en el pasaje a la palabra escrita, en las relecturas sucesi-

vas que permiten modificaciones, en esa hechura cuidadosa, comprometida, implicada está buena parte del potencial formativo de la narración. (Souto, 2016, p. 43)

“La escritura de narrativas pedagógicas como una propuesta de evaluación formativa en el campo de la práctica docente precisa de una tarea formativa diseñada/planificada con propósitos comunicativos y didácticos que facilite procesos de metacognición y que propicie el pasaje de la reflexión ocasional/ esporádica a la práctica reflexiva...”

La escritura de narrativas pedagógicas como una propuesta de evaluación formativa en el campo de la práctica docente precisa de una tarea formativa diseñada/planificada con propósitos comunicativos y didácticos que facilite procesos de metacognición y que propicie el pasaje de la reflexión ocasional/ esporádica a la práctica reflexiva, y de esta, al trabajo sobre el *habitus*,³ donde se materializa y se visibiliza la propia subjetividad del sujeto. Así, el o la practicante hace memoria mientras

¹ Consejo Federal de Educación. Resolución N° 337/18. Marco Referencial de Capacidades Profesionales.

² Silva y otros (2023) afirman que “la narración de experiencia es un relato, en el que el/la estudiante practicante y/o residente da cuenta desde el lugar de la propia experiencia, las acciones y decisiones que ha tomado, los sentimientos y las emociones vividas durante la práctica. El proceso de escritura y las lecturas del contenido de las narrativas posibilitan la reflexión sobre la práctica situada y cómo se construye el conocimiento para futuras intervenciones” (p. 37). Por su parte, Liliana Sanjurjo (2017) define la narrativa pedagógica como un dispositivo que posibilita “documentar el proceso de enseñanza para objetivar la práctica y volver sobre ella las veces que sea necesario, con la intención de cuestionar lo hecho, buscar los porqué y los para qué” (p. 112).

³ El *habitus* se define como un sistema de disposiciones durables y transferibles –estructuras estructuradas predispuestas a funcionar como estructuras estructurantes– que integran todas las experiencias pasadas y funciona en cada momento como matriz estructurante de las percepciones, las apreciaciones y las acciones de los agentes de cara a una coyuntura o acontecimiento y que él contribuye a producir (Bourdieu y otros, 1972, p. 178).



La reflexión en la narración de la práctica docente

escribe, descubre y reflexiona sobre la propia práctica. De esta manera, la narración de las propias experiencias, a medida que estas van sucediendo, se transforma en un elemento potente de metacognición (Aguirre y Porta, 2019) en el proceso formativo de cada practicante.

Este tipo de escritura resulta especialmente valioso en la formación docente inicial, ya que permite traducir el pensamiento reflexivo y crítico en un registro escrito que facilita la autoevaluación y la construcción del conocimiento. Además de cumplir una función comunicativa, la narrativa pedagógica tiene una función epistémica: mediante el uso del lenguaje escrito, los y las practicantes residentes no solo reflexionan sobre sus propias experiencias, sino que también generan nuevos aprendizajes. De esta manera, tanto la lectura como la escritura en la práctica docente enriquecen y transforman la experiencia en los distintos escenarios educativos, porque “al escribir descubrimos y construimos nuevos saberes” (Glozman y Savio, 2019, p. 24).

Por eso, nos resulta importante, en los seminarios de Práctica Docente, promover y facilitar el conocimiento y la escritura de géneros textuales evaluativos y habituales que permitan analizar y modificar las prácticas de enseñanza atendiendo a los desafíos que implica formar un profesional docente hoy. Al relatar lo que se enseña, los practicantes se ven también comprometidos por la necesidad de definir lo que puede llegar a ser. Debemos tener conciencia del hecho de que, al construir una historia, tendemos a hacer algo más que describir un estado de cosas, porque nuestras descripciones son prescriptivas. Por eso, las narrativas pueden expresar todo su potencial cuando están plenamente situadas en su tiempo y lugar (Goodson, 2017).

Si deseamos hacer de ello la parte central del oficio de enseñante para que se convierta en una profesión de pleno derecho, corresponde especialmente a la formación, inicial y continua, desarrollar la actitud reflexiva y facilitar los conocimientos y el saber hacer correspondientes.

(Perrenoud, 2006, p. 43)

Reflexionar sobre la complejidad de la práctica docente exige tomar conciencia de las condiciones reales del contexto donde se desarrolla, así como la propia subjetividad y las oportunidades para llevar a cabo una reflexión crítica sobre el mundo y actuar para transformarlo. En este sentido, asumir una posición crítica al escribir la narrativa de la práctica docente es hacer conscientes los vínculos que se construyen entre los distintos actores intervinientes en el proceso formativo de la práctica docente. Reconocer las propias creencias e intereses en la escritura permite actuar en y sobre la acción, para transformar, cambiar, evolucionar en la tarea docente.

“De esta manera, la narración de la práctica docente es un modo de integrar/articular teoría y práctica, es una manera recursiva de escribir una y otra vez la experiencia formativa que se desarrolla en las Escuelas Asociadas y en los Institutos Superiores de Formación Docente.”



De esta manera, la narración de la práctica docente es un modo de integrar/articular teoría y práctica, es una manera recursiva de escribir una y otra vez la experiencia formativa que se desarrolla en las Escuelas Asociadas y en los Institutos Superiores de Formación Docente. Esta perspectiva permite la construcción del conocimiento y la identidad profesional docente. Por eso, la narrativa se convierte en una herramienta central para interpretar y comprender esta complejidad social (Marques y Satriano, citado por Aguirre y Porta, 2019) en la cual los practicantes residentes ponen en juego un conjunto de saberes, habilidades y competencias al revivir y resignificar los hechos, las acciones, las percepciones durante la experiencia de la práctica docente. Aquí, como dice Liliana Sanjurjo (2023), “el sujeto no es una entidad, sino que se despliega en la narración” (p. 45).

No obstante, la narrativa se transforma en un dispositivo de escritura para la evaluación en la trayectoria de los/as practicantes residentes que cursan los Seminarios de la Práctica Docente donde la experiencia formativa se contextualiza, se documenta, se evalúa y se acredita. En consecuencia y parafraseando a Alicia Caporossi (2009), proponemos la narrativa como acción reflexiva, porque en los relatos de los/as estudiantes está comprometido lo cognitivo, lo afectivo y la acción, en tanto que los conocimientos, los afectos, las emociones se manifiestan a través de las narraciones.

En ese sentido, consideramos fundamental e importante pensar y diseñar los propósitos y los sentidos de la reflexión, aquellos que orientan y sostienen las prácticas reflexivas en la enseñanza de las escrituras de las narrativas pedagógicas. Por ello, Edelstein (2000) dice con firmeza:

La reflexión, tal como es entendida, implica el esfuerzo en una inmersión consciente de un sujeto en el mundo de su experiencia, un mundo cargado de connotaciones, valores,

intercambios simbólicos, correspondencias afectivas, el mundo social en él incorporado. En tal sentido, instancias que comprometen el diálogo consciente con uno mismo y con los demás ayudan a tomar conciencia de creencias, intereses individuales y colectivos, analizarlos y asumir frente a ellos una postura crítica. (p. 2 y 3)

Entendida así, la narrativa se transforma en objeto de estudio y reflexión dentro de los seminarios de Práctica Docente y se reconoce su valor intrínseco como medio para construir conocimiento, no solo para objetivar la propia práctica/contar la experiencia pedagógica, sino también, en el contexto de la investigación para la profesionalización docente. De la misma manera, Edelstein (2000) propone asumir procesos de análisis cada vez más rigurosos y de reflexión como reconstrucción crítica de la propia experiencia que permiten recuperar la faceta intelectual del trabajo docente y, por lo tanto, la centralidad de su quehacer –que es la construcción de conocimiento acerca de las prácticas docentes– asumiendo la idea de una profesionalización genuina del trabajo docente. Por eso, la escritura de la narrativa de la propia experiencia es entendida como parte del oficio y la profesión docente.

En los Diseños Curriculares Jurisdiccionales de la provincia de Córdoba, los seminarios de Práctica Docente presentan contenidos de distintas prácticas de escritura: relatos de vida, autobiográficos, diarios de formación, historias documentadas, biografías, registros reflexivos a través de los diarios de campo, entre otros. Entonces, nos preguntamos: ¿cómo enseñar a reflexionar y escribir la experiencia en la práctica docente?, ¿cómo se complejiza la escritura de la narrativa en los seminarios de Práctica Docente?, ¿cuáles son los propósitos por los cuales la escritura de la narrativa se transforma en dispositivo de reflexión y evaluación en los seminarios de Práctica Docente?

Las implicancias pedagógicas que conlleva enseñar este tipo de escritura

Para que la escritura constituya una herramienta intelectual, es requisito que existan instituciones y prácticas que propicien el intercambio de textos elaborados, que correspondan a situaciones comunicativas formales y complejas.

(Alvarado, 2003, p. 1)

Como mencionamos en la introducción, las prácticas de lectura, escritura y oralidad son fenómenos complejos que acompañan todas las etapas formativas del practicante residente. Estas constituyen caminos privilegiados para el aprendizaje, la comunicación de saberes y la participación en diversas prácticas del lenguaje en las distintas unidades curriculares de los campos formativos de nivel superior.

“Dado su rol decisivo en el aprendizaje, la narración cumple una función didáctica muy importante”

(Sanjurjo, 2003, p. 47),

particularmente en los seminarios de Práctica Docente, donde además se define como dispositivo de evaluación para acreditar estas unidades curriculares.”

“Dado su rol decisivo en el aprendizaje, la narración cumple una función didáctica muy importante” (Sanjurjo, 2003, p. 47), particularmente en los seminarios de Práctica Docente, donde además se define como dispositivo de evaluación para acreditar estas unidades curri-

culares. Este carácter evaluativo de la narrativa pedagógica plantea un desafío para la enseñanza, ya que escribir reflexiones sobre la propia experiencia docente es una habilidad que a menudo se da por sentada y, por lo tanto, no se enseña de manera explícita.

Desde la perspectiva de la alfabetización académica, la escritura reflexiva exige recursos y estrategias específicas que, en muchos casos, los estudiantes practican por primera vez en estos seminarios. Esto demanda una reformulación de sus saberes, un nuevo posicionamiento como escritores y escritoras en respuesta a requerimientos cognitivos y discursivos propios de la formación. Asimismo, en este tipo de escritura intervienen no solo las destrezas y competencias discursivas, sino también el conocimiento de géneros específicos.

Los géneros textuales responden a exigencias, propósitos y expectativas propios de los entornos en los que se utilizan. Como plantean Narvaja de Arnoux, Di Stefano y Pereira (2007):

Uno de los aspectos que el lector identifica al leer es el género discursivo al que pertenece el texto. La pertenencia a un género es lo que explica casi todo lo que ocurre en un texto: el modo de plantear el comienzo y el cierre, el tema a tratar, los modos de incluir la palabra de otros, el registro más o menos formal, y hasta la sintaxis y el léxico empleados, entre otros. (p. 33)

En el caso de la narrativa de la práctica docente, esta se vuelve cada vez más compleja a medida que los estudiantes avanzan en el trayecto de los seminarios de Práctica Docente. Por eso, nos planteamos distintos interrogantes: ¿se conoce/comprende realmente este tipo de género para poder enseñarlo y evaluarlo?, ¿cómo y cuándo aprende el practicante re-



side a escribir este tipo de género?, ¿en qué medida se ofrece a los estudiantes lecturas de narrativas para producir sus propios escritos?, ¿cómo se secuencian y complejiza la escritura narrativa a lo largo del trayecto formativo en la Práctica Docente?

En este contexto, diseñar dispositivos didácticos que acompañan la apropiación de los géneros, especialmente el narrativo, exige considerar las representaciones docentes sobre estas prácticas, así como sus trayectorias personales como lectores y escritores. Estas experiencias de lectura y escritura son fundamentales en la construcción de la identidad pedagógica profesional. Así, la escritura de la experiencia docente no solo implica recuperar y organizar información, sino también desarrollar estrategias metacognitivas y discursivas necesarias para narrar y reflexionar críticamente sobre esa práctica. Como afirma Klein (2018), escribir es un proceso de reflexión sobre lo que se sabe o se desea saber.

En ese sentido, creemos necesario considerar el desarrollo de estrategias lectoras y de escritura que permitan a los estudiantes anticipar el género textual, localizar y recuperar la información, secuenciar los hechos, realizar inferencias de distinto tipo, comprobar la propia comprensión y tomar las decisiones adecuadas para revisar la escritura y resignificar lo vivido y lo aprendido en los seminarios de Práctica Docente. De este modo, el estudiante practicante podrá desarrollar su capacidad interpretativa en la medida en que se apropie de conocimientos sobre las características de los textos a escribir, y en general, sobre el lenguaje. Esto requiere de reflexión, enseñanza, acompañamiento y aprendizaje explícitos que se extiendan a lo largo de su formación, porque se requiere el conocimiento de las características propias de los géneros académicos para desafiar con mayor preparación las prácticas de lectura y escritura en el profesorado.

Finalmente, es importante marcar que el recorrido que hemos propuesto a lo largo de este artículo intenta brevemente aportar al campo de la Práctica Docente algunas perspectivas, miradas y sentidos para transformar prácticas pedagógicas en torno a la lectura y escritura en el nivel superior, particularmente en los seminarios de Práctica Docente de la DGES de la provincia de Córdoba. Enfatizamos el potencial epistémico de la escritura de narrativa de la práctica docente, el cual permite asumir una postura reflexiva y crítica y aprehender los contenidos disciplinares.


A modo de cierre

En este artículo, compartimos algunos puntos de análisis, miradas y sentidos sobre las decisiones pedagógicas en torno a las prácticas de lectura y escritura en el nivel superior, particularmente en los seminarios de Práctica Docente de la DGES de la provincia de Córdoba. Buscamos visibilizar el problema pedagógico didáctico que implica enseñar aquello que se evalúa en los seminarios: la escritura de la narrativa pedagógica en la práctica docente.

La definición de la narrativa de la propia práctica como dispositivo de evaluación formativa nos reclama la consideración acerca de la relación de los practicantes residentes con la cultura escrita, el conocimiento de este género –donde se textualizan procesos metacognitivos– y la enseñanza de prácticas reflexivas. También creemos necesario iniciar una discusión sobre las representaciones que tenemos los y las docentes acerca de las prácticas de oralidad, lectura y escritura en el nivel superior, así como los enfoques en torno a la alfabetización académica y las estrategias de lectura y escritura que se enseñan y aprenden en el profesorado. Es fundamental reconocer la responsabilidad compartida entre las unidades curriculares de una carrera, ya que su abordaje no es exclusivo del Seminario de



Práctica Docente en los Institutos Superiores de Formación Docente.

Por último, queremos enfatizar en este artículo la necesidad de repensar, de manera colectiva y colaborativa, la enseñanza de prácticas de escritura reflexiva a los practicantes residentes, quienes deben adoptar una postura autocrítica respecto a las situaciones que se presentan en la Escuela Asociada o en el instituto formador durante su recorrido. Lo sostenemos con la absoluta certeza de formar docentes cada vez más críticos y capaces de construir conocimiento significativo y valioso para su vida profesional y personal. 



Referencias

- Aguirre, J.; Porta, L.** (2019). Sentidos y potencialidades del registro (auto) etnográfico en la investigación biográfico-narrativa. *Linhas Críticas*, 25. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=193567256003>
- Alvarado, M.** (2003). La resolución de problemas. *Propuesta Educativa*, 26.
- Argentina. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.** Consejo Federal de Educación. Resolución CFE N°337/18. https://dges-cba.infed.edu.ar/sitio/resoluciones-del-consejo-federal-de-educacion/upload/Res_CFE_N_337-18.pdf
- Bourdieu, P.; Chamboredon, C. y Passeron, J.** (2008) [1972]. *El oficio de sociólogo. Presupuestos epistemológicos*. Siglo XXI.
- Caporossi, A.** (2009). *Los dispositivos para la formación en las prácticas profesionales*. Homo Sapiens.
- Córdoba. Ministerio de Educación.** (2015). Diseños Curriculares. Profesorado de Educación Inicial. Profesorado de Educación Primaria. <https://dges-cba.infed.edu.ar/sitio/curriculares/>
- Edelstein, G.** (2000). El análisis didáctico de las prácticas de la enseñanza. Una referencia disciplinar para la reflexión crítica. *Revista del IICE*, 17. http://repositorio.filo.uba.ar/bitstream/handle/filodigital/6625/IICE_17_Edelstein.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Goodson, I.** (2017). *International Handbook on Narrative and Life History*. Routledge.
- Glozman, M. y Savio, K.** (2019). *Manual para estudiar textos académicos*. Noveduc.
- Klein, I. (Comp.)** (2017). *Escritura y creatividad en comunicación*. UBA. <https://comunicacion.sociales.uba.ar/wp-content/uploads/sites/16/2018/07/klein.pdf>
- Narvaja de Arnoux, E.; Di Stefano, M. y Pereira, C.** (2007). *La lectura y la escritura en la universidad*. Eudeba.
- Navarro, F.** (2014). Géneros discursivos e ingreso a las culturas disciplinares. Aportes para una didáctica de la lectura y la escritura. En F. Navarro (Coord.), *Manual de escritura para carreras de humanidades*. UBA.
- Perrenoud, P.** (2006). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Graó.
- Sanjurjo, L.** (2003). *Volver a pensar la clase*. Homo Sapiens.
- Sanjurjo, L.** (2017). La formación en las prácticas profesionales: un desafío para la universidad, hoy. *Actas del XIV Symposium Internacional sobre el Prácticum y las Prácticas Externas*. Universidad de Santiago de Compostela.
- Sanjurjo, L.** (2023). *Formación en prácticas profesionales: qué hacer, cómo y por qué*. Homo Sapiens.
- Silva, M.; Fenoglio, N.; Ilari, S.; Miranda, S.** (2023). *Desafíos y trascendencia de la Evaluación Formativa en el Campo de la Práctica Docente*. DGES. https://dges-cba.edu.ar/wp/wp-content/uploads/2023/10/FASCICULO2_Desafios_y_Trascendencia_de_la_EF.pdf
- Souto, M.** (2017). *Pliegues de la formación*. Homo Sapiens.

La enseñanza de la oralidad en la formación de formadores



La ejecución de la oralidad académica en la biblioteca (2024) • Imagen generada con IA

Fernanda Salguero



Fernanda Mariel Salguero

Profesora en Educación Secundaria en Lengua y Literatura y licenciada en Comunicación Social (UNC). Especialista en Enseñanza de la Lengua y la Literatura (UNC). Magíster en Didáctica de la Lengua y la Literatura (UNC). Ejerce como docente de Lengua y Literatura en el nivel medio y en el nivel superior en la cátedra de Lengua y su didáctica del Profesorado de Educación Primaria, y Literatura en el Nivel Inicial en el Profesorado de Educación Inicial.

Participa del equipo de investigación "Prácticas de lectura, escritura y oralidad en la educación superior: dinámicas y mediaciones en la producción y apropiación de conocimientos en la Licenciatura en Comunicación Social (FCC, UNC)", dirigido por la Dra. María Ximena Ávila y el Mgtr. Germán Pinque. Además, es escritora de novela policial.

Contacto: feramsalguero@gmail.com



La enseñanza de la oralidad en la formación de formadores

Teaching orality in the training of trainers

Fernanda Salguero

Fecha de recepción: 14 de agosto de 2024

Fecha de aceptación: 13 de octubre de 2024

RESUMEN

El presente artículo resume los aspectos centrales de un trabajo de investigación enfocado en analizar las propuestas de enseñanza de la oralidad académica en diferentes Institutos de Formación Docente de la provincia de Córdoba.

A partir de esta investigación, se plantearon posibles líneas de acción que buscaron fortalecer estrategias de enseñanza para abordar la oralidad académica. Entre ellas, se propuso la realización de un *dossier* transmedia cuyo objetivo fue ofrecer una alternativa de trabajo en torno a los géneros orales académicos, propuesta que no solo reivindicó la importancia de la práctica de la oralidad en el proceso de enseñanza y aprendizaje, sino que también destacó la relevancia de su planificación.

palabras clave

**oralidad · géneros discursivos · didáctica de la lengua
transmedia · formación docente**

ABSTRACT

This article summarizes the central aspects of a research work focused on analyzing the proposals for teaching academic orality in different Teacher Training Institutes in the Province of Córdoba.

Based on this research, possible lines of action were proposed that sought to strengthen teaching strategies to address academic orality. Among them, the creation of a Transmedia Dossier was proposed, the objective of which was to offer an alternative work around academic oral genres that not only claimed the importance of the practice of orality in the teaching and learning process, but also highlighted the relevance of your planning.

keywords

**orality · discursive genres · language teaching
transmedia · teacher training**

Introducción

Desde el año 2008 (a partir de las resoluciones del Consejo Federal de Educación n.º 140/11 y n.º 134/11), la Dirección General de Educación Superior, conjuntamente con los Institutos Superiores de la provincia de Córdoba (ISFD), ha realizado una revisión de los planes de estudio y la elaboración de diseños curriculares en las carreras de formación docente. Para tal fin, se llevó a cabo un dispositivo de evaluación que posibilitó una revisión de las prácticas institucionales y concluyó en la elaboración del *Informe Provincial de Evaluación del Desarrollo Curricular del Profesorado de Educación Inicial y Educación Primaria (2012-2013)*. En este documento, se señala que los estudiantes manifiestan los siguientes inconvenientes y obstáculos para la aprobación de los espacios curriculares: la dificultad para estudiar, problemas en la comprensión y redacción de textos. Sin embargo, no se realiza ninguna mención a lo que sucede con la expresión oral (Córdoba, Ministerio de Educación, 2013).

A partir de esta evaluación, se tornó necesario reflexionar sobre las prácticas pedagógicas en la Educación Superior, entre las cuales se puede mencionar la alfabetización académica y las prácticas de oralidad, lectura y escritura, que condujeron a que en los diferentes ISFD de la provincia de Córdoba se crearan el seminario de ingreso El Oficio de Enseñar y el espacio curricular Taller de Oralidad, Lectura y Escritura (TOLE).

Los documentos oficiales y curriculares propusieron realizar una adecuación progresiva a “las demandas específicas de producción y de recepción que plantean las instancias dialógicas y monológicas de la oralidad” (Córdoba, Ministerio de Educación, 2015, p. 153). No obstante, no se detalla bibliografía sugerida para trabajarla, aunque sí se estipula material teórico para la lectura y escritura.

Cabe destacar que, a partir de un rastreo de algunos de los textos utilizados en diferentes espacios curriculares para trabajar la alfa-



betización académica, es posible observar que se ponderan contenidos referidos a la escritura y la lectura de textos académicos. Pareciera ser que en los ámbitos de formación docente se ha puesto un énfasis en desarrollar estrategias didácticas centradas en la enseñanza de la lectura y la escritura, mientras que la oralidad ha quedado supeditada al servicio o como complemento de otras prácticas; o bien, como una actividad que se enmarca en un contexto de clase espontáneo por fuera de una enseñanza sistematizada y consciente.

Por otro lado, desde nuestra trayectoria como docentes de los ISFD de la provincia de Córdoba, hemos podido observar algunas incomodidades o preocupaciones que manifiestan los estudiantes de primer año en charlas informales: suelen señalar que se les solicita realizar determinadas prácticas en las que se pone en juego la oralidad y que no han sido explicadas o desarrolladas en clase. Esto es: realizar exposiciones orales, participar en debates, dar una clase, preparar un escenario de lectura, narrar un cuento.

Esta situación nos invitó a pensar cómo poner en diálogo ambas perspectivas, más específicamente, indagar sobre las propuestas docentes (en otras instancias no evaluativas) y su articulación con los contenidos teóricos y prácticos necesarios para el desarrollo de diferentes géneros de la oralidad.

La oralidad, la expresión oral, puede ser entendida como aquella destreza o habilidad que desarrollan naturalmente los sujetos para discutir, hablar o expresarse y consolidar estructuras lingüísticas (Ong, 1987).

El entorno escolar se encuentra impregnado por la oralidad, dado que esta regula la vida social y puede ser entendida como un objeto de aprendizaje. Establecer el foco en la oralidad y su enseñanza permite entender al aula como aquel espacio en el que versan diversas actividades discursivas en las que la

“El entorno escolar se encuentra impregnado por la oralidad, dado que esta regula la vida social y puede ser entendida como un objeto de aprendizaje. Establecer el foco en la oralidad y su enseñanza permite entender al aula como aquel espacio en el que versan diversas actividades discursivas en las que la oralidad cumple diferentes funciones: aprender a pensar, reflexionar, leer, entre otras.”

oralidad cumple diferentes funciones: aprender a pensar, reflexionar, leer, entre otras. La naturaleza dialógica de la oralidad posibilita abordarla, en espacios académicos, desde una perspectiva configurada en situaciones comunicativas específicas e integradas dentro y fuera del aula (Camps, 2005).

Frente a este panorama, nos planteamos indagar sobre la enseñanza de los géneros orales en los ISFD de la provincia de Córdoba, con la finalidad de atender de forma explícita a la oralidad académica en la formación de futuros docentes.

De este modo, al situar la mirada en el nivel de la formación docente en el marco del interés por la enseñanza de la oralidad, pudimos observar y estudiar qué se pondera como conocimiento necesario para un/a futuro/a

docente, en tanto esta instancia de formación resulta clave en el trayecto de formación de los/as estudiantes en el conjunto del sistema educativo.

Es importante destacar que para abordar esta problemática se consideraron las siguientes dimensiones: institucionales, curriculares, bibliográficas y aquellas vinculadas a las prácticas profesionales de los docentes.

Algunos antecedentes sobre la oralidad en el nivel superior

En el transcurso de la primera etapa de este trabajo de investigación, se realizó un rastreo de publicaciones y artículos referidos a las prácticas de oralidad en el nivel superior. La búsqueda se centró específicamente en ponencias o artículos de investigaciones producidas en Córdoba, en algunos casos, en articulación con otras instituciones académicas del país.

La lectura de este material permitió acercarnos a cuestiones como el papel de la oralidad en los procesos de enseñanza y aprendizaje, la oralidad en tanto habilidad comunicativa y estrategia de aprendizaje, la oralidad formal y la escucha. Cada uno de estos aspectos aportó elementos relevantes sobre las prácticas de la oralidad en el marco de la alfabetización académica en el nivel superior.

En primera instancia, la ponencia de Borioli, Fantino y Monserrat (2019) titulada "Cómo hablan los estudiantes. Oralidad académica en la Escuela de Ciencias de la Educación", plantea que la oralidad debería incluirse en la agenda académica como objeto de enseñanza sistemática en el transcurso de toda la formación de grado. Esta ponencia se enmarca dentro del proyecto "Jóvenes y discursos. Alfabetización académica y géneros de formación en la Escuela de Ciencias de la Educación (2018-

2019)". A partir de esta investigación, se establecen posibles líneas de acción que buscan fortalecer las habilidades de oralidad, lectura y escritura en los estudiantes, como así también, la enseñanza de estas competencias a lo largo de todo el trayecto de formación de grado.

En una segunda instancia, el artículo titulado "Procesos de formación y prácticas letradas en la educación superior argentina. El aporte de redes académico-científicas para favorecer políticas de democratización", de Castagno y Waigandt (2020), contextualiza y establece un diálogo entre las políticas de Estado y la docencia a partir del surgimiento de una red académico-científica de alcance nacional: la Red Argentina de Instituciones Lectoras y Escritoras de Educación Superior (RAILEES), cuya finalidad es encarar, en el marco de políticas académicas del nivel superior, problemas vinculados con la lectura, la oralidad y la escritura. El artículo señala las diferentes iniciativas desarrolladas en el sistema universitario de Argentina que pretenden "facilitar el proceso de enculturación" de los estudiantes en las prácticas letradas de rasgo académico-cientificista para alcanzar la democratización e inclusión en el nivel superior. De este modo, se pone el énfasis en prácticas de escritura, lectura y oralidad en los procesos de formación.

En una tercera instancia, el artículo de Benegas, Doña y Musso (2014) titulado "Alfabetización académica en educación inicial: articulando desafíos con los estudiantes" señala que la alfabetización académica implica un compromiso en un continuum de aprendizaje que concierne a la lectura y la escritura universitaria. Este trabajo se desarrolla en el marco del Programa de ingreso y permanencia de estudiantes, proyecto Encuentros para la integración universitaria (2012) de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad de Río Cuarto. Entre las líneas de acción que se desarrollaron, se encuentra la alfabetización con contenidos disciplinares (ACD). De este modo,



se establece como propuesta continuar lo iniciado en el ingreso sobre alfabetización académica en tres asignaturas de primer año que se ubican en el primer y segundo cuatrimestre de la carrera del profesorado y de la licenciatura en Educación Inicial: Seminario introductorio al campo profesional –primer cuatrimestre–, Psicología y Pedagogía –ambas en el segundo cuatrimestre–.

A continuación, detallamos los principales aspectos que se derivan de este compendio de documentos y permiten identificar aquellos elementos centrales referidos a las prácticas de enseñanza de la oralidad y sobre los cuales las investigaciones han centrado su atención.

En primer lugar, se considera la necesidad de conocer qué se hace en el aula con los estudiantes respecto a la enseñanza y el aprendizaje de la oralidad. En este sentido, Borioli, Fantino y Monserrat (2019) detallan la necesidad y el interés de que la oralidad sea investigada y reflexionada como objeto de enseñanza.

En segundo lugar, y a pesar del interés por desarrollar políticas inclusivas en torno a las prácticas letradas, los estudios remarcan que predomina un énfasis de estas en el ingreso y la finalización de las carreras de grado.

En tercer lugar, las investigaciones en torno a la oralidad se centran en dar respuesta a los siguientes interrogantes: ¿cómo se enseñan las habilidades orales?; ¿de qué modo la oralidad es instalada como un recurso privilegiado para mostrar el conocimiento, exponer o debatir?; ¿cuáles son las representaciones que tienen los estudiantes respecto a la oralidad en la formación de grado?; ¿cuál es el grado de incidencia que tienen los modos de hablar y escuchar de los profesores en el desarrollo de habilidades para exponer y debatir en los estudiantes?; ¿de qué manera las consignas orales funcionan como requisito indispensable para la comprensión de la tarea a realizar y para “exhortar” a los estudiantes a la realización de una “acción verbal”?

En cuarto lugar, pareciera ser que uno de los “obstáculos” que presenta la oralidad en el nivel superior es y ha sido su naturalización, que impide el desglosamiento de sus componentes, la problematización de su práctica y el diseño de estrategias de acompañamiento.

En este sentido, se pretendió en una primera instancia analizar las propuestas de enseñanza de la oralidad destinada a estudiantes de los ISFD, a fines de evidenciar lo que sucede en las prácticas de enseñanza y lo que propone el diseño curricular. Posteriormente, en una segunda instancia, y a partir de la indagación realizada, se diseñó una propuesta de intervención que posibilitó abordar la enseñanza de los géneros de la oralidad.

La exploración de los antecedentes posibilitó observar el creciente interés por la oralidad, aunque continúa siendo menor en relación con la escritura. Por otro lado, los trabajos ponen el foco en las instituciones universitarias.

Estos aspectos nos permitieron reflexionar sobre la realización de una propuesta de intervención orientada al diseño de estrategias de acompañamiento situadas en los procesos de formación docente. Aspecto innovador y central del trabajo, puesto que existe una vacancia de materiales e investigaciones dirigidas a los ISFD en torno a los modos posibles de fortalecer y enriquecer las prácticas de enseñanzas situadas en la oralidad.

Consideraciones en torno a lo metodológico

El trabajo realizado se enmarcó en una investigación-intervención. El análisis de las estrategias de enseñanza en torno a la oralidad de los docentes en los ISFD se realizó desde una metodología cualitativa de carácter interpretativo, que nos permitió comprender el objeto de estudio a partir del análisis de las prácticas docentes.

Cabe destacar que la metodología cualitativa pretende la búsqueda de comprensión de sentido, la interpretación de la realidad y el diseño de acciones para transformarla, a partir de una propuesta de intervención situada. Desde esta perspectiva, intentamos explicar y comprender qué recursos se emplean para trabajar los géneros orales académicos, con el propósito de indagar sobre prácticas contextualizadas.

La propuesta se llevó a cabo con instrumentos elaborados para tal fin: la observación, las entrevistas estructuradas y semiestructuradas y la recopilación de documentos (programas y diseño curricular).

Al respecto, es importante mencionar que la metodología de tipo cualitativa asume un carácter exploratorio. En este sentido, las observaciones de clases se inscribieron en la técnica de observación no participante, dado que se asumió un cierto distanciamiento respecto de lo observado; es decir, se optó por un rol de espectador de la realidad a fines de evitar acciones que modifiquen o alteren el fenómeno a observar.

Las dimensiones de análisis nos permitieron comprender tanto la institución como a los sujetos involucrados: la dimensión general se focalizó en la institución e involucró los documentos institucionales y el diseño curricular; la dimensión específica referida a las prácticas de enseñanza de la oralidad implicó el análisis de programas y planificaciones, observación de clases y entrevistas a docentes.

Ante este caudal de información, surgió el interrogante: ¿por qué el desarrollo de la práctica letrada de la oralidad ligada a lo académico-científico se torna relevante en los procesos de formación superior? En este sentido, fue relevante abordar elementos claves en torno a las propuestas docentes referidas a las prácticas de oralidad que permitieron analizar y evidenciar lo que sucede entre las prácticas

de enseñanza y lo que propone el diseño curricular.

Estado de avance

El análisis del Diseño Curricular y los Programas-Planificaciones del espacio Taller Oralidad, Lectura y Escritura indican que la oralidad es un contenido que se encuentra presente o mencionado, aunque no se especifica bibliografía de manera detallada, como en el caso de las prácticas de lectura y escritura.

Las estrategias de enseñanza y los soportes que acompañan el abordaje de la oralidad se configuran en torno a los intercambios verbales caracterizados en consignas que apuntan a leer en voz alta un texto, enunciar una respuesta, brindar una opinión o exponer un contenido teórico.

A partir de las observaciones, fue posible determinar que la oralidad aparece en instancias puntuales y ceñidas a la misma clase, las cuales se orientan a que los estudiantes argumenten un punto de vista, expongan sus ideas, conversen sobre un texto literario y enuncien oralmente la resolución de una consigna escrita.

De este modo, la oralidad se traduce en actividades repetitivas en las que la consigna es la misma y solamente se modifica sobre lo que se habla o comenta. En estos términos, el objetivo del trabajo con la oralidad prioriza el contenido (responder u opinar sobre un tema) o la lectura. Pareciera ser que la oralidad se encuentra vinculada estrechamente a lo espontáneo y se diferencia de la escritura por su planeación. Al respecto, es posible observar que se ha puesto un énfasis en desarrollar estrategias didácticas centradas en la enseñanza de la lectura y la escritura, mientras que la oralidad se presenta como una actividad secundaria/naturalizada.

No obstante, las prácticas didácticas de la oralidad requieren ser explicitadas y traba-

En segundo lugar, se considera que el dispositivo engloba las políticas educativas, los diseños curriculares, las planificaciones, las actividades, las consignas de trabajo, el tiempo, los participantes (estudiantes-docentes), el marco teórico, y presenta cierta flexibilidad que admite adecuaciones tanto en su puesta en práctica como en los emergentes que desate.

En definitiva, el dispositivo implica subjetividades y relaciones de poder/saber que como artificio de mediación convoca a la comunidad estudiantil y los futuros docentes a que adquieran un rol protagónico en su formación. De este modo, permite reflexionar en torno a la práctica docente, más específicamente, plantea alternativas de estrategias para abordar la oralidad académica.

En tercer lugar, desde un punto de vista instrumental-conceptual, el *dossier* permite incursionar sobre los géneros orales académicos y sus particularidades, a fin de que la comunidad estudiantil advierta sobre la complejidad de la práctica docente y sus desafíos. Es así que se pretende habilitar un espacio en el que circule la palabra y se realice una apropiación significativa de la oralidad académica que problematice la experiencia formativa y se proyecte hacia la consolidación de propuestas que puedan plasmarse en la práctica docente y en diseños de intervención. Este tipo de experiencia intenta promover la autonomía, la apropiación y producción de conocimiento.

En cuarto lugar, el dispositivo propuesto se materializa en un producto que está formado por capítulos/pestañas en los cuales se presentan los diferentes recursos, herramientas y actividades para abordar cada uno de los géneros orales académicos propuestos.

Este *dossier* pretende contribuir a potenciar el trabajo con los géneros orales académicos, con el objetivo de que no sea un mero repositorio de material consultivo, sino que se

“El material elaborado ha sido pensado y realizado en forma de dossier, puesto que ofrece un amplio espectro de contenidos, documentos, herramientas y actividades que recorren conceptualizaciones teóricas y recursos que incorporan el desarrollo de contenidos educativos digitales.”

consolide como un entorno de enseñanza y aprendizaje a ser enriquecido.

El material elaborado ha sido pensado y realizado en forma de *dossier*, puesto que ofrece un amplio espectro de contenidos, documentos, herramientas y actividades que recorren conceptualizaciones teóricas y recursos que incorporan el desarrollo de contenidos educativos digitales.

Cabe destacar que los géneros seleccionados son los siguientes: la clase magistral, la presentación académica oral y la entrevista académica, puesto que son aquellos que se solicitan con mayor frecuencia en las prácticas educativas de la formación docente inicial. Además, se presenta material e indicaciones para abordar cada género y orientaciones para su realización. Cada módulo de trabajo propone actividades de producción y un monitoreo de lectura y revisión que posibilita abordar y visitar cada género propuesto desde diferentes aristas y con distintos grados de complejidad.

Como podemos observar, el objetivo último del *dossier* es trazar un recorrido propio



articulado con la dinámica de trabajo basada en la puesta en escena de la palabra en el ámbito de la formación docente inicial.

La elección del formato –*dossier* transmedia– se fundamenta en que la comunidad educativa puede acceder a los enlaces y sitios referenciados y así ampliar lo expuesto y reapropiarse de él.

Al respecto, es importante mencionar que la noción de narrativas transmedia es un término acuñado por Henry Jenkins (2013) para referirse a la creación de contenidos que se caracterizan por ser relatos distribuidos en diferentes medios: plataformas, redes sociales, videojuegos, entre otros. Las posibilidades que ofrece son de utilidad para los propósitos de la presente propuesta, esto es, la expansión y profundización de contenidos y actividades, la exploración de las convergencias entre géneros orales académicos, la ampliación del valor educativo de los contenidos y la movilización y orientación a la comunidad educativa para la toma de decisiones.

En definitiva, las narrativas transmedia permiten fraccionar intencionalmente los géneros orales académicos seleccionados para abordarlos desde múltiples plataformas, soportes y canales (*offline* y *online*). El objetivo es que cada medio aborde un aspecto de cada género y que a su vez se complementen entre sí. Es así que la comprensión y el conocimiento se lograrían al recorrer las plataformas, los soportes y los canales.

Finalmente, es importante destacar que esta propuesta requiere de una interacción entre la comunidad estudiantil y la comunidad docente, para alcanzar una construcción social del conocimiento. De este modo se espera que cada estudiante pueda generar contenido, compartirlo y comentarlo con el resto.

En este punto es importante mencionar que en las narrativas transmedia no hay receptores o espectadores pasivos, tampoco existe

un único nivel de comprensión del contenido. El recorrido del dispositivo requiere de estrategias relativas a la experiencia en las cuales los estudiantes adquieran el protagonismo, sean partícipes y libres para integrarse en la propuesta y ampliarla.

Conclusiones

Este trabajo de investigación pretendió (pretende) conocer y comprender el lugar que ocupa la oralidad en las propuestas de enseñanza en la formación de futuros docentes en la provincia de Córdoba, a fin de realizar una propuesta de intervención destinada a estudiantes en procesos de formación docente.

Es por ello que fue necesario comprender que la oralidad refiere a un determinado tipo de interacción social, por lo que se constituye como una práctica discursiva que se desarrolla en determinados contextos sociales y particulares, como el académico.

“...la oralidad académica contempla formas de enseñanza que involucran los intercambios verbales, la comprensión y adecuación de los discursos. Por tanto, implica un saber hacer (estrategias y prácticas de la oralidad) y saberes específicos (géneros discursivos orales académicos).”



En este sentido, la oralidad académica contempla formas de enseñanza que involucran los intercambios verbales, la comprensión y adecuación de los discursos. Por tanto, implica un saber hacer (estrategias y prácticas de la oralidad) y saberes específicos (géneros discursivos orales académicos).

El análisis de los documentos oficiales como el Diseño Curricular de la provincia de Córdoba permitió un primer acercamiento sobre la concepción de la oralidad y su abordaje. Allí, es definida como una práctica sociosemiótica orientada al análisis reflexivo de las variables sociales, pragmáticas, lingüísticas y psicológicas que la contextualizan, y se estipulan caracterizaciones específicas de producción y recepción.

Uno de los aspectos a considerar es que dicho documento propone algunas orientaciones para la enseñanza de estos contenidos (trabajo por proyectos), pero la bibliografía estipulada no sugiere textos o autores para abordar la oralidad, lo que puede reflejar el énfasis puesto en el análisis y la enseñanza de la lectura y escritura; o bien un recorte bibliográfico en el cual se ha optado por no incorporar específicamente textos que focalicen su estudio. En otras palabras, identificamos un área de vacancia en la bibliografía vinculada a la oralidad en los documentos oficiales como el Diseño Curricular.

A los fines de continuar indagando, se tornó necesario determinar las continuidades y tensiones existentes entre lo que propone el Diseño y lo que efectivamente sucede en el aula, más específicamente en los ISFD. El análisis nos permitió inferir que la oralidad académica se desarrolla mediante prácticas orales ligadas a la exposición oral, es decir, orientadas a la evaluación, por lo que no requiere de intervenciones sistemáticas para su enseñanza.

Al respecto, se tornó necesario focalizar la atención en la configuración de una didác-

tica de la oralidad que nos permitiera pensar propuestas de enseñanza mediante dos componentes o líneas categoriales: pedagógica-dinámica, que responde a la cuestión de para qué, qué, cuándo y cómo enseñar, a partir de los agentes (docentes, estudiantes), el campo (áreas, ambientes), las situaciones (contextos), los propósitos (metas formativas), las enseñanzas y la evaluación formativa; y pedagógica-sistémica, que repara en los modos específicos del proceso de enseñanza-aprendizaje y comprende la secuencia (formas de planeación), la metodología (plan de acción) y los recursos (instrumentos de apoyo).

Desde este punto de vista, y mediante el análisis de los diseños curriculares, planificaciones, entrevistas a docentes, clases presenciales y contenidos desarrollados en el aula virtual, se consideró necesario diseñar una propuesta de intervención con el propósito de acompañar de manera específica la oralidad académica. La propuesta trae alternativas de trabajo en torno a los géneros de la oralidad considerados valiosos académicamente, seleccionados por su frecuencia en los ámbitos de Educación Superior, particularmente en la formación docente inicial, y por sus características generales, que permiten la réplica en otros géneros. En definitiva, el propósito fundamental es reivindicar la importancia de la práctica de la oralidad en el proceso de enseñanza y aprendizaje, a fin de reconocer la relevancia de la planificación de los discursos orales académicos.

Somos conscientes de que se ha realizado un recorte de los géneros orales académicos, puesto que se centra la atención en la clase magistral, la presentación académica oral y la entrevista académica; sin embargo, se puede esbozar que lo aquí propuesto suscita una primera aproximación al abordaje de la oralidad académica como una línea a continuar ampliando y desarrollando en un futuro cercano.





Anexo

¿Cómo acceder al sitio?

Link:

<https://sites.google.com/view/dossiertransmediaoa>



Código QR

Referencias

- Borioli, G.; Fantino I.; Monserrat, M.** (2019). *Cómo hablan los estudiantes. Oralidad académica en la Escuela de Ciencias de la Educación.* En O. Falconi y L. Abrate (Comps.), *XI Jornadas de Investigación en Educación: "Disputas por la igualdad: hegemonías y resistencias en educación"*. Ed. Volumen Combinado.
- Camps, A.** (2005). Hablar en clase, aprender lengua. En C. Barragán et al. (Eds.), *Hablar en clase. Cómo trabajar la lengua oral en el centro escolar* (pp. 37-44). Graó.
- Castagno, F. y Waigandt, D.** (2020). Procesos de formación y prácticas letradas en la educación superior argentina: El aporte de redes académico-científicas para favorecer políticas de democratización. *Revista Digital de Políticas Lingüísticas*, 12(12).
- Córdoba. Ministerio de Educación.** (2015). *Diseño Curricular para los Profesorados de Educación Inicial y Primaria.* https://dges-cba.infed.edu.ar/sitio/curriculares/upload/Disenio_Curr_Primaria_Inicial_2015.pdf
- Córdoba. Ministerio de Educación.** (2012-2013). *Informe Provincial de Evaluación del Desarrollo Curricular de las Carreras de Profesorado de Educación Inicial y Educación Primaria.*
- Jenkins, H.** (2013). *Cultura Transmedia. La creación de contenido y valor en una cultura en red.* Gedisa.
- Ong, W.** (1987). *Oralidad y escritura: tecnologías de la palabra.* FCE.



Decisiones metodológicas para el estudio de la escritura colaborativa en el ingreso universitario

Un abordaje etnográfico



Escritura colaborativa en la universidad (2024) · Imagen obtenida por los autores.

**Mauro Orellana · Claudia Rodríguez
Agostina Reinaldi · Juan Ignacio Dahbar
Laura Eisner**





Mauro Orellana

Especialista en Ciencias Sociales, con mención en Lectura, Escritura y Educación (FLACSO), licenciado en Letras Modernas, licenciado en Comunicación Social y doctorando en Letras (UNC). Becario de finalización de doctorado de CONICET. Profesor asistente en Lingüística y en Técnicas de Estudio y Comprensión de Textos (FCC-UNC). Director del proyecto de investigación "Prácticas de escritura colaborativa en estudiantes ingresantes a la Licenciatura en Comunicación Social", periodo 2023/2025, e integrante del proyecto de investigación "Prácticas de lectura, escritura y oralidad en la educación superior: dinámicas y mediaciones en la producción y apropiación de conocimientos en la Licenciatura en Comunicación Social (FCC, UNC)", periodo 2023/2027, financiados por SECyT, UNC. Ha publicado varios trabajos sobre las prácticas de escritura en la universidad.

Contacto: mauro.orellana@unc.edu.ar



Claudia María del Valle Rodríguez

Especialista en Ciencias Sociales, con mención en Lectura, Escritura y Educación (FLACSO), licenciada en Comunicación Social y profesora de Lengua y Literatura. Docente de Técnicas de Estudio y Comprensión de Textos y Taller de Lenguaje I y Producción Gráfica (FCC-UNC). Codirectora del proyecto "Prácticas de escritura colaborativa en estudiantes ingresantes a la Licenciatura en Comunicación Social" durante el periodo 2023/2025, financiado por SECyT, UNC. Ha publicado varios artículos y capítulos de libros referidos a la lectura y escritura en la universidad. Su actividad se orienta, en general, a la formación docente y de estudiantes a partir del dictado de cursos y talleres sobre escritura académica en diferentes campos disciplinares (Artes, Ciencias Sociales, Economía, entre otros).

Contacto: clau.rodriguez@unc.edu.ar



Agostina Reinaldi

Profesora en Letras Modernas y correctora literaria egresada de la Facultad de Filosofía y Humanidades (UNC). Actualmente, cursa la Maestría en Didáctica de la Lengua y la Literatura (UNC). Se desempeña como profesora asistente del Seminario Taller de Práctica y Residencia en el Profesorado de Letras Modernas (UNC). También es docente en nivel medio y en institutos de formación docente. Integra los equipos de investigación "Prácticas de escritura colaborativa en estudiantes ingresantes a la Licenciatura en Comunicación Social" (FCC) y "Lecturas, lectores y contextos educativos" (FFYH), financiados por SECyT, UNC.

Contacto: agostina.reinaldi@mi.unc.edu.ar



Juan Ignacio Dahbar

Bachiller Universitario en Ciencias Sociales, título expedido por la Facultad de Ciencias de la Comunicación (FCC) de la Universidad Nacional de Córdoba (UNC). Actualmente, cursa el quinto año de la Licenciatura en Comunicación Social en la misma institución, en la orientación Investigación y Planeamiento de las Ciencias Sociales. Es ayudante alumno de la cátedra Técnicas de Estudio y Comprensión de Textos en la FCC, e integrante en formación del proyecto "Prácticas de escritura colaborativa en estudiantes ingresantes a la Licenciatura en Comunicación Social".

Contacto: juandahbar@mi.unc.edu.ar



Laura Eisner

Licenciada en Letras, magíster en Análisis del Discurso y doctora en Lingüística por la Universidad de Buenos Aires. Es docente-investigadora de Centro de Estudios de la Literatura, el Lenguaje, su Enseñanza y Aprendizaje (CELLAE-UNRN) e investigadora asociada en el Centro de Estudios de Lenguaje en Sociedad (CELES-UNSAM). Desarrolla investigaciones en el campo de la sociolingüística etnográfica y el estudio de prácticas de literacidad en papel y digitales, con particular interés en las experiencias de jóvenes y adultos en contextos educativos formales y no formales. Ha publicado artículos y capítulos de libro en publicaciones especializadas de la región.

Contacto: leisner@unrn.edu.ar



Decisiones metodológicas para el estudio de la escritura colaborativa en el ingreso universitario

Un abordaje etnográfico

Methodological choices for the study of first-year university students' collaborative writing practices: an ethnographic approach

**Mauro Orellana · Claudia Rodríguez · Agostina Reinaldi
Juan Ignacio Dahbar · Laura Eisner**

*Fecha de recepción: 23 de agosto de 2024
Fecha de aceptación: 30 de octubre de 2024*

RESUMEN

El objetivo de este trabajo es presentar las decisiones metodológicas involucradas en una investigación en curso sobre prácticas de escritura colaborativa en estudiantes ingresantes a la carrera de Comunicación Social de la Universidad Nacional de Córdoba. El trabajo de campo, de corte etnográfico, se diseñó en función de la dinámica de cursado intensivo de una asignatura del Ciclo Introductorio con el objeto de generar diferentes tipos de datos mediante una variedad de instrumentos de indagación. En este artículo, nos detenemos en tres instancias centrales de la producción de datos (que se articulan con tres momentos del cursado): la implementación de una encuesta inicial; la observación de eventos de literacidad digital en el marco de una actividad de aproximación a la plataforma Google Docs; y la realización de entrevistas “en torno a la pantalla” una vez finalizada la elaboración del trabajo final colaborativo (informe de lectura). A partir de la descripción de las disyuntivas y las resoluciones metodológicas que surgieron a lo largo del trabajo de campo, presentamos algunos resultados preliminares y esbozamos algunas conclusiones sobre las potencialidades del enfoque adoptado, señalando cómo el entramado de datos de diversas fuentes nos permitió acceder a una visión más amplia y compleja de las prácticas de escritura realizadas por estudiantes al ingresar a la universidad.

palabras clave

**oralidad · géneros discursivos · didáctica de la lengua
transmedia · formación docente**



ABSTRACT

The aim of this paper is to present the research decisions involved in an ongoing ethnographic study of students' collaborative writing practices within a three-week entrance course at the Social Communication Faculty (Universidad Nacional de Córdoba, Argentina). The research strategy was designed to meet the dynamics of an intensive course to produce different types of data through a variety of instruments. In this article, we focus on three key instances of data collection (which are connected to three moments of the course): a student survey delivered at the start of the course; observation of digital literacy events during a class activity to become familiar with Google Docs as a writing platform; and talk-around-screen interviews once students had turned in their final collaborative writing task (i.e. a reading report). We describe the research choices that we made throughout the fieldwork period, present some preliminary results and outline some conclusions about the potential of the approach adopted for the study. We conclude that interweaving these different types of data sources yielded a broader and more complex view of the writing practices carried out by students during their first contact with academic literacies in higher education.

keywords

research design · collaborative writing · digital environments
higher education · academic literacies

Introducción

En Latinoamérica, el estudio de las prácticas letradas en la universidad se ha constituido en un campo consolidado (Navarro y Colombi, 2022) con profusas investigaciones orientadas en distintas direcciones, de acuerdo a lo informado en sistematizaciones realizadas tanto en el grado (Calle-Arango y Ávila-Reyes, 2020) como en el posgrado (Chois Lenis *et al.*, 2020; Chois Lenis y Jaramillo Echeverri, 2016). En términos teóricos, se desarrollaron líneas lideradas por referentes del campo de los estudios del lenguaje (Bolívar y Parodi, 2014) e investigadores de las ciencias de la educación y la psicología; líneas que se han articulado y complementado generando

un hibridación teórica y metodológica (Ávila-Reyes *et al.*, 2017).

Los estudios pioneros se situaron en la zona de pasaje del nivel medio a la universidad (Bas, 2015; Castagno *et al.*, 2014; Pereira, 2006), ya que quienes ingresan al nivel superior experimentan nuevas prácticas de lectura y escritura solicitadas para acreditar los conocimientos aprendidos y, además, para comenzar a participar paulatinamente en las comunidades disciplinares (Carlino, 2013).

En los últimos años, frente a las transformaciones en las formas de trabajo en los entornos educativos, se han desarrollado investigaciones con el propósito de comprender



la escritura colaborativa de los estudiantes. Algunos trabajos indagan la interacción grupal en las resoluciones de consignas en escuelas secundarias de adultos (Eisner, 2022a, 2022b), mientras que otros comparan las prácticas de escritura colaborativa en estudiantes de nivel secundario y universitario a través de las posibilidades ofrecidas por las tecnologías digitales (Godoy, 2020). Asimismo, algunas investigaciones se concentran específicamente en estudiantes universitarios ingresantes a primer año (Álvarez y Bassa, 2016; Ferrari y Bassa, 2017).

Muchos de estos estudios adoptan un enfoque etnográfico, centrado “en los participantes y sus intereses y deseos, los contextos institucionales específicos en que se escribe, los procesos de producción, evaluación y distribución y los recursos semióticos que se utilizan” (Lillis, 2024, p. 19). Este abordaje, que aporta una mirada más compleja y abarcadora de las prácticas de escritura, implica desafíos metodológicos en al menos dos órdenes. Por una parte, se apoya en la producción y articulación de múltiples fuentes de datos: observaciones, entrevistas o conversaciones con los participantes, diferentes registros de las producciones escritas. Por otra parte, requiere de la construcción de categorías analíticas emergentes de los datos (más que definidas *a priori*) para generar descripciones densas y situadas de las prácticas de escritura.

En línea con lo anterior, nuestro objetivo es presentar el diseño metodológico de una investigación en curso sobre prácticas de escritura colaborativa en estudiantes ingresantes a una carrera de Comunicación Social, que propone la articulación de múltiples tipos de datos a través de la implementación de diferentes instrumentos complementarios. El trabajo de campo, de corte etnográfico, se definió de acuerdo a las particularidades del cursado intensivo de una asignatura del Ciclo Introductorio, como se explicará a continuación. Para el abordaje de las prácticas de es-

critura colaborativa en entornos digitales, en particular, nos remitimos a un tipo de etnografía digital (Bárceñas Barajas y Preza Carreño, 2019) que combina la observación en línea y fuera de línea para dar cuenta de la producción de significados a través de mediaciones tecnológicas. Asimismo, articulamos la perspectiva *etic* y la perspectiva *emic* (Lillis, 2024), al optar por el método de las entrevistas en torno al texto y, en particular, en torno a las pantallas (Eisner, en prensa), con el objeto de recuperar la reflexividad de los participantes sobre sus propias prácticas y ponerla en diálogo con los análisis procedentes de otras fuentes de datos (registros de interacciones, historiales de intervención en plataformas colaborativas, diferentes versiones de las producciones escritas).

En este artículo, nos centramos en tres momentos centrales de la producción de datos (que se articulan con tres instancias del cursado): la implementación de una encuesta inicial en la primera clase de la materia; la observación de eventos de literacidad en el marco de una actividad de aproximación a *Google Docs* en la segunda clase; y la realización de entrevistas grupales una vez finalizada la elaboración del trabajo final colaborativo (informe de lectura). A partir de la descripción de las disyuntivas y las resoluciones metodológicas que surgieron a lo largo del trabajo de campo, presentamos algunos resultados preliminares y esbozamos algunas conclusiones sobre las potencialidades y limitaciones del enfoque adoptado.

La producción de datos: articulando instrumentos de registro a lo largo del cursado de la materia

El diseño metodológico de nuestro proyecto se inscribe en la perspectiva de los Nuevos Estudios de Literacidad (Street, 2004; Barton y Hamilton, 2004; Zavala *et al.*, 2004)



y las Literacidades Académicas (Lillis, 2021; Lillis y Scott, 2007), cuyos trabajos pioneros produjeron un viraje significativo al emplear herramientas provenientes de la etnografía para entender, siguiendo a Barton y Hamilton (2004), lo que las personas hacen con los textos. La investigación es de tipo exploratoria y descriptiva a partir de un muestreo intencional que será abordado, en una segunda etapa, desde estrategias cualitativas de construcción e interpretación de datos.

En el caso de nuestra investigación, nos interesó producir diferentes datos mediante una variedad de instrumentos para comprender las prácticas letradas colaborativas de los estudiantes ingresantes. El espacio curricular en que se realizó el trabajo se desarrolla de manera intensiva en el lapso de cuatro semanas en el comienzo del año lectivo. Teniendo en cuenta que el inicio de la investigación coincidía con el desarrollo del cursado, decidimos que las diferentes instancias de producción de datos estuvieran entramadas a cada uno de los momentos de la secuencia didáctica. Conjuntamente a la planificación de las actividades propuestas en las comisiones, se pensaron los diferentes instrumentos de recolección. Es decir que la toma de decisiones en torno a lo metodológico está en relación directa con las características y el diseño de la propuesta pedagógica.

En estas clases, se busca que los estudiantes que ingresan a la universidad logren revisar, reconfigurar y desarrollar sus prácticas de lectura y escritura atendiendo a los requerimientos del contexto académico-universitario (Orellana *et al.*, 2023). Es por eso que se solicita la elaboración de un informe de lectura (Ávila *et al.*, 2014), a partir de un corpus seleccionado vinculado a la disciplina, como producción para acreditar el cursado. Desde ese espacio curricular, se pone en valor el trabajo grupal, con el propósito de que los estudiantes, por un lado, en tanto lectores, puedan conversar e

intercambiar pareceres de los textos académicos propuestos, y, por otro lado, en tanto escritores, puedan acompañarse mutuamente en la primera experiencia de escritura del género informe de lectura. En particular, para el desarrollo de estos procesos, se propone desde algunas comisiones la escritura colaborativa en entornos digitales, como *Google Docs*.

Así, durante los meses de febrero y marzo de 2024, produjimos numerosos datos basados en encuestas, observaciones, registros fotográficos y de interacciones entre estudiantes, tanto de forma presencial como en entornos digitales, documentos elaborados por ellos en *Google Docs* para la acreditación de la materia –el informe de lectura–, el historial de las distintas intervenciones de los participantes, notas y apuntes en sus carpetas, intercambios por *Whatsapp* mediante capturas de pantallas y audios, entrevistas y la redacción de valoraciones finales.

En la *Figura 1* (pág. siguiente), se muestra cómo decidimos entramar, entre los jalones del cursado, el dispositivo metodológico construido para la recolección de datos a partir de nuestra doble condición de docentes e investigadores.

De la variedad de instrumentos, presentaremos los alcances de los datos aportados en el contexto de nuestra investigación de solo tres: la encuesta, los registros observacionales de la actividad de aproximación al *Google Docs* y la conversación en torno a la pantalla.

1. La encuesta. Implementamos este instrumento con el propósito de realizar un diagnóstico inicial con respecto a la disponibilidad, el acceso y el uso de dispositivos, aplicaciones y plataformas, por parte de los estudiantes en sus prácticas de escritura. La decisión de aplicar este instrumento al inicio del cursado respondió a un carácter exploratorio a partir de las posibilidades ofrecidas por el tipo de preguntas que confeccionamos. Asimismo, los



Figura 1. Línea metodológica. Fuente: Elaboración propia.

datos se iban a complementar con otros instrumentos utilizados durante y *a posteriori* del cursado.

La encuesta tuvo como antecedente un documento similar implementado por la cátedra en años anteriores con el objetivo de reconstruir los perfiles del estudiantado. Sobre la base de ese instrumento previo, planteamos algunos ajustes de acuerdo a los objetivos de la investigación, y de este modo se organizaron las preguntas a partir de cuatro bloques: **a)** perfil del estudiante (edad, procedencia, trayectoria educativa y situación laboral); **b)** estudios previos y experiencia académica; **c)** dispositivos y aplicaciones de almacenamiento digital y sus usos; **d)** aplicaciones y herramientas digitales para la escritura. Los últimos dos bloques apuntaban a conocer la *disponibilidad* de tecnologías digitales por parte de los estudiantes (entendida como las condiciones materiales para su uso) y obtener un primer acercamiento –que se profundizaría en las siguientes instancias de la investigación– al grado de *acceso* con el que contaban, considerado como las condiciones sociales necesarias para aprender a usarlas y las oportunidades previas de participación en actividades mediadas por tecnologías, incluyendo la posibilidad de rela-

cionarse con otros usuarios y de realizar sus propósitos sociales a través de herramientas digitales (Valdivia, 2021).

Para la confección del instrumento se utilizó un formulario de *Google* y se compartió con los estudiantes a través del aula virtual y de los grupos de *Whatsapp* de cada comisión a cargo de ayudantes alumnos y adscriptos, para que se resolviera durante la primera clase. De un total de 157 estudiantes, se obtuvieron 96 respuestas, es decir, un 61 %. En la **Figura 2** (pág. siguiente), se puede observar algunas de las preguntas que conformaban el bloque cuatro.

2. Los registros observacionales de la actividad de aproximación a *Google Docs*. En el marco de una actividad en clase, propusimos un acercamiento a esta plataforma con un doble propósito: por un lado, que los estudiantes se familiaricen con ella y, por otro, propiciar la práctica de escritura colaborativa a través de las potencialidades ofrecidas por esta herramienta (posibilidad de construir un texto de manera sincrónica, asincrónica, de forma virtual y presencial; acceder al historial de intervenciones, al chat y a los comentarios de sus compañeros de grupo, entre otras).

Al momento de escribir un documento laboral y/o académico, ¿cuál de las siguientes aplicaciones y/o programas utilizás? (Podés seleccionar varias opciones) *

Word

Writer

Documentos de Google (Drive)

WhatsApp

Other: _____

¿Tenés experiencias de trabajo de escritura en grupo con herramientas digitales? *

Sí

No

Figura 2. Encuesta a ingresantes. Fuente: Elaboración propia.

La tarea de escritura consistió en elaborar una definición de “ingresante de Comunicación” en grupos que se formaron espontáneamente según su disposición en el aula. Los estudiantes debían crear un documento en *Google Drive* (se especificaba cómo nombrarlo y a quiénes debían compartirlo: a todos los integrantes del grupo y al correo del proyecto de investigación). Para favorecer su resolución, también se compartió un tutorial realizado por un integrante de la cátedra, en particular, para visualizar algunos de los recursos de la herramienta como los comentarios, los mensajes, la edición, entre otros.

Esta actividad fue pensada a la vez como instancia pedagógica y como un dispositivo de indagación, en tanto generó eventos de literacidad que nos permitieron observar las prácticas digitales de los estudiantes. Para el registro de las interacciones, elaboramos previamente un protocolo de observación y registro con el propósito de organizar qué aspectos se debían ponderar, y empleamos diferentes estrategias: **a)** uno de los integrantes de la cátedra realizó un registro escrito y fotográfico de todos los estudiantes, **b)** otros docentes se incorporaron a algunos grupos y observaron los inter-

cambios entre los participantes y cómo utilizaban diferentes recursos (cuadernos, grupos de *Whatsapp*, intercambios en el *Google Docs*, etc.), **c)** también se realizó un registro de voz de uno de los grupos, y **d)** algunos estudiantes ofrecieron capturas de pantallas de *Whatsapp* en las cuales se evidenciaban los intercambios realizados durante la actividad para la resolución de la consigna.

Estos registros permitieron captar, entre otros aspectos, las estrategias de uso de los espacios institucionales por parte de los grupos; en efecto, para realizar la actividad los estudiantes se ubicaron en dife-

rentes aulas, utilizando en algunos casos las computadoras disponibles en el laboratorio de informática, pero también otros espacios de la facultad que les permitían mayor privacidad y comodidad, aunque no contaran con las máquinas, ya que utilizaban en su mayor parte los celulares para ingresar a *Google Drive*.

3. La conversación en torno a las pantallas. Los registros anteriores se complementaron y complejizaron a partir del tercer instrumento empleado, que se realizó luego del cierre del curso introductorio: entrevistas grupales en torno a las pantallas a los fines de leer conjuntamente las interacciones e intervenciones tanto en los comentarios como en el historial de versiones del *Google Docs*. Esta técnica fue implementada con el propósito de conocer cómo había sido la dinámica interna durante la escritura colaborativa del informe de lectura. Para seleccionar los grupos y diseñar las entrevistas, consideramos los siguientes criterios:

a) Los diferentes grados de adecuación al régimen de literacidad académica (Blommaert, 2005) en las versiones finales del informe de lectura. Esto nos permitió entrevistar tanto a grupos que resultaron aprobados con alta



calificación como aquellos que debieron reescribir el texto presentado.

- b) Perfiles y trayectorias educativas de los integrantes de los grupos; por ejemplo, estudiantes que habían egresado recientemente de la escuela secundaria, otros que finalizaron los estudios secundarios años atrás, y otros que tenían alguna experiencia previa en otras carreras universitarias.
- c) Grado de familiaridad con dispositivos y aplicaciones digitales. Esto nos permitió identificar diferentes experiencias y modos de resolución en relación con los recursos digitales.
- d) El seguimiento de los grupos durante el cursado, es decir, desde la observación y el registro de las interacciones a partir de la actividad de aproximación a *Google Docs* hasta la entrega del informe de lectura.
- e) La disponibilidad de los grupos en ofrecer sus propios registros como datos complementarios: capturas de pantallas o audios de *Whatsapp*, y apuntes y borradores de sus informes de lectura en soporte papel.

A partir de estos criterios, seleccionamos tres grupos de cada comisión y realizamos un total de seis entrevistas. Pautamos los encuentros pocos días después de haber finalizado el cursado, para que los estudiantes no se sintieran condicionados, incómodos y doblemente evaluados, dado que quienes participamos de las entrevistas éramos los docentes de la materia. Algunas entrevistas se realizaron de manera virtual, a través de *Google Meet*, y otras, de manera presencial en la universidad. Se hizo un registro audiovisual y de voz, respectivamente.

Las entrevistas se caracterizaron por ser semi-estructuradas y adquirieron la forma de la conversación, en tanto ambas partes, entrevistadores y entrevistados, participaron de un diálogo y cooperaron mutuamente en

ese evento (Blommaert y Jie, 2010). Si bien se partió de un guion común –para ordenar el intercambio con estudiantes– que constaba de aproximadamente 15 preguntas y estaba organizado en tres ejes (sobre trayectorias escriturales previas, sobre recursos de literacidad empleados y sobre aspectos puntuales de algunos segmentos del informe de lectura presentado), fue flexible y se adaptó a la experiencia de cada grupo. En este sentido, los entrevistados narraban o traían a la conversación situaciones, herramientas, usos no previstos que se alejaban en ocasiones de los supuestos que anidaban en las preguntas realizadas. Por su parte, la inclusión de los documentos colaborativos, en la pantalla compartida por todos los participantes, permitió remitirse a una materialidad, a través de los fragmentos o secciones del informe de lectura elaborado por ellos, que se miraba y discutía en conjunto. Es decir, no se hablaba del recuerdo de la experiencia de escritura, sino que se actualizaba a partir de explicitar la toma de decisiones que, como escritores, habían efectuado. Eso era lo que la materialidad del texto permitía evocar y, en ese sentido, constituye una potencialidad de la técnica utilizada que nos interesa destacar.

Siguiendo a Eisner (en prensa), denominamos específicamente al instrumento *conversación en torno a las pantallas*, ya que junto con los estudiantes realizábamos una navegación hacia atrás para revisar el historial de versiones del informe de lectura y trazar el recorrido que condujo a la versión definitiva. Como se ilustra en la siguiente imagen, los estudiantes fueron relatando las decisiones grupales y sus intervenciones en torno al texto en construcción, es decir, señalaron diferentes tipos de modificaciones (agregados, sustituciones, desplazamientos, supresiones, correcciones, etc.). Además, en el historial ubicado en la columna de la derecha, se identifica el grado de intensificación en la resolución de la tarea según los días y la hora.



Figura 3. Captura de pantalla de entrevista en línea. Fuente: Elaboración propia.

Resultados preliminares: hacia la construcción de constelaciones de datos diversos

A partir de la flexibilidad del instrumento diseñado, en la conversación se abordaron otros tópicos vinculados con los roles asumidos por los estudiantes en las interacciones presenciales o virtuales durante la tarea de escritura, las estrategias de negociación, los tipos de soportes y de recursos utilizados, el grado de participación de mediadores (docentes, adscriptos, ayudantes alumnos, grupos de estudio, etc.) y las valoraciones de los propios estudiantes en torno a estas prácticas colaborativas.

Estas entrevistas se complementaron con un corpus de textos compuesto por los informes de lectura de cada grupo (y sus diferentes versiones tanto en *Google Docs* como en formato papel) e, incluso, los intercambios de *Whatsapp* (audios, capturas de pantallas) y demás registros del proceso (borradores, consultas al *Chat GPT*, toma de notas) que han sido puestos a disposición por iniciativa de los estudiantes de cada grupo, como se menciona más arriba.

El diseño metodológico construido en la investigación para estudiar las prácticas letradas dio lugar a la producción de una heterogeneidad de datos obtenidos a partir de determinados instrumentos implementados antes, durante y después del cursado de una materia introductoria a una carrera de grado.

La encuesta, la conversación en torno a la pantalla y los registros observacionales nos ofrecieron datos que, si bien tienen valor por sí mismos, en nuestra investigación adquieren mayor relevancia en función de las vinculaciones que establecemos entre ellos. Este entramado, producto de trazar conexiones entre elementos variados, nos ha permitido acceder a una mirada más amplia y compleja de las prácticas de escritura realizadas por estudiantes al ingresar a la universidad.

Una de las primeras consideraciones advertidas en el diverso y amplio material obtenido del registro observacional es que cada grupo desplegó diferentes modalidades para la resolución de la consigna de aproximación al *Google Docs*. Algunos usaron cuadernos y carpetas, mientras que otros optaron por crear grupos de *Whatsapp* para dejar asentadas ideas

preliminares, o se desplazaron entre lo analógico y lo digital. En estos casos, el uso de *Google Docs* se insertaba como etapa final cuando se “pasaba en limpio” el texto definitivo. Pocos grupos, en cambio, resolvieron directamente en el documento de *Google*. Esta decisión puede vincularse con experiencias previas, ya que algunos estudiantes comentaron que, si bien conocían esta plataforma porque la usaron en pandemia para leer materiales escolares, no habían experimentado el ejercicio de escribir y editar de forma simultánea entre varios integrantes en un mismo espacio digital.

Una segunda consideración es el variado repertorio de herramientas y recursos digitales que los estudiantes emplearon para la realización del informe de lectura. El despliegue observado en la resolución de la consigna de aproximación a la plataforma digital se sostuvo y, en algunos casos, se añadieron otros. Las observaciones y, sobre todo, las entrevistas en torno al texto revelaron que el documento de *Google* era un elemento más que orbitaba entre otros: los intercambios en *Whatsapp*, ya fueran escritos o en audios, las tomas de notas en cuadernos, el uso de *Google Meet* para reuniones virtuales e incluso los encuentros vía *Discord* –plataforma usada para juegos online que tiene la opción de videollamadas para los usuarios–. El siguiente fragmento de una conversación extensa da cuenta de que la gestión de la tarea de escritura se produce a través de *Whatsapp*, mientras que los intercambios a través de la función comentarios en el *Google Docs* adquieren una presencia más periférica.

Como mencionamos en el apartado anterior, el tipo de instrumento –la conversación en torno a la pantalla– y la flexibilidad del guion construido propiciaron condiciones para que los estudiantes, mediante la forma narrativa de las anécdotas (Blommaert y Jie, 2010), mencionaran recursos no contemplados en el régimen de literacidad académica, como el uso de la inteligencia artificial generativa,

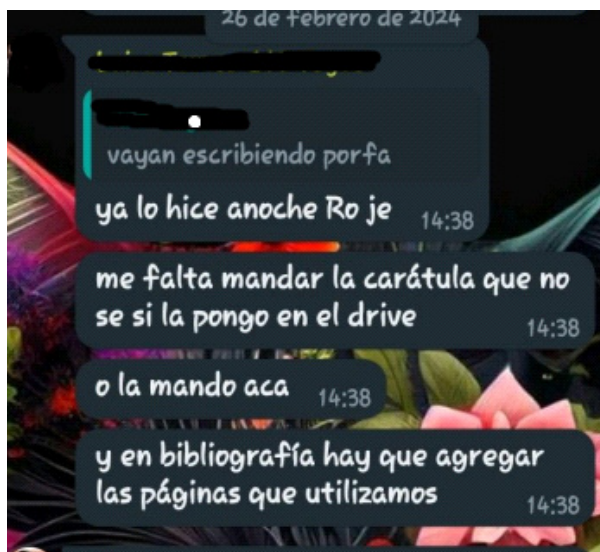


Figura 4. Captura de pantalla de *Whatsapp* facilitada por uno de los grupos entrevistados.

Fuente: Elaboración propia.

explicando las funciones y los criterios con los que apelaron a ella.

Por otra parte, este tipo de evento posibilita que los roles previstos –entrevistadores y entrevistados– se reconfiguren en determinadas oportunidades ante la emergencia de lo inesperado, como por ejemplo, el uso de ciertos recursos por parte de los estudiantes que los hace poseedores de un saber que merece ser explicado a los docentes-entrevistadores. En una de las entrevistas, un integrante de un grupo mencionó que en determinado momento de la escritura del informe empleó un *software* gestor de proyectos denominado *Notion*, recurso empleado en su entorno de trabajo. Ante nuestro desconocimiento de la herramienta, le solicitamos que nos contara qué usos había hecho.

A través de la articulación de las diferentes fuentes de datos, los instrumentos empleados nos permiten reconocer los variados recursos disponibles para los estudiantes, producto de su participación en diferentes entornos a lo largo de sus trayectorias de literacidad (Roozen, 2021). En la “zona de pasaje” que constituye el ingreso universitario, ellos ensayan o ponen a prueba estos recursos, algunos



de los cuales resultan aceptables desde el régimen de literacidad académico, mientras que otros tienen que ser revisados, como parte de los ajustes involucrados en comenzar a participar en una comunidad de prácticas con fuertes regulaciones sobre la escritura (Lillis, 2013). Así, este tipo de investigación permite recuperar la perspectiva de los estudiantes universitarios y los itinerarios realizados para la resolución de demandas académicas, y ponerlos en diálogo con los efectos de lectura de los textos producidos, en términos de su recepción desde las expectativas académicas.


Consideraciones finales

Retomando el posicionamiento fundante, en el campo de los Nuevos Estudios de Literacidad y las Literacidades Académicas, sobre la importancia de una revisión permanente de las articulaciones conceptuales pero también de las decisiones metodológicas para el estudio de un objeto en permanente cambio (Street, 2015; Papen, 2023), nos parece oportuno –a partir de la descripción minuciosa de las decisiones en torno al diseño de nuestro proyecto y específicamente de los instrumentos empleados durante el trabajo de campo– poner en valor el potencial que estas técnicas colaborativas poseen para el abordaje de las prácticas de literacidad, atendiendo a las particularidades de nuestros contextos de investigación (Eisner, en prensa).

Entendemos que el entramado metodológico construido en este estudio, a través de la producción de una diversidad de datos y su red analítica, habilita una comprensión más acabada y actualizada de las complejas prácticas letradas que llevan a cabo los estudiantes ingresantes a partir de la resolución de una demanda concreta de escritura. El estudio situado de una secuencia de escritura, en el marco de una carrera, de una asignatura y de un género discursivo específico (informe de

lectura), permitió abordar las diferentes aristas del proceso de apropiación de las literacidades digitales académicas en una zona crítica de las trayectorias estudiantiles –el ingreso universitario–. En este sentido, creemos que este tipo de metodología contribuye a ampliar el estudio de los procesos de escritura en el nivel superior.

Uno de los principales aportes de este abordaje de la investigación se vincula, también, con la posibilidad de conversar en torno a las pantallas y a partir de escritos producidos colaborativamente por los estudiantes. Estos intercambios ayudaron a explorar la escritura no solo como texto, sino como participación en prácticas sociales, o sea, desde un enfoque contextual. Del mismo modo, el tipo de investigación contribuyó a valorar una perspectiva émica, ya que se intentó dar sentido a las decisiones tomadas por los sujetos en relación con la escritura de cada informe de lectura en función de la propuesta didáctica de la cátedra.

De esta manera, comprender las dimensiones “invisibilizadas” en las prácticas de escritura académica de los ingresantes podría contribuir a formular nuevas dinámicas de enseñanza para no clausurar *a priori* algunos posibles recursos, para habilitar otras formas de resolución de demandas de escritura en el marco de un régimen de literacidad. En definitiva, abogar por una pedagogía del margen, que reconozca la agencia de los sujetos, que deleve los espacios entre la obediencia y la autonomía en los procesos de estudio y que además resuelva la necesidad de promover itinerarios de escritura múltiples en tiempos digitales. 



Referencias

- Álvarez, G., y Bassa, L. (2016). Estrategias didácticas para promover la escritura colaborativa mediada por tecnologías: Hacia el desarrollo de dinámicas expertas en los grupos de trabajo. *Exlibris*, 5, 242-247.
- Ávila, X., Castagno, F., Gaiteri, J., Grasso, M., Ibáñez, I., Luque, D., Orellana, M., Pinque, G., Rodríguez, C., y Rodríguez Castagno, T. (2014). Una propuesta de escritura académica para ingresantes a la carrera de Comunicación Social: El informe de lectura. En G. Giménez, D. Luque, y M. Orellana (Eds.), *Leer y escribir en la UNC: reflexiones, experiencias y voces* (pp. 75-78). Universidad Nacional de Córdoba.
- Ávila-Reyes, N. (2017). Postsecondary writing studies in Hispanic Latin America: Intertextual dynamics and intellectual influence. *London Review of Education*, 15(1), 21-37. <https://doi.org/10.18546/LRE.15.1.03>
- Bárceñas Barajas, K. y Preza Carreño, N. (2019). Desafíos de la etnografía digital en el trabajo de campo onlife. *Virtualis*, 10(18), 134-151.
- Barton, D., y Hamilton, M. (2004). La literacidad entendida como práctica social. En V. Zavala, M. Niño-Murcia, y P. Ames (Eds.), *Escritura y sociedad. Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas* (pp. 109-139). Red para el desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú.
- Bas, A. (2015). Talleres de escritura: De Grafein al taller de expresión I. *Traslaciones. Revista Latinoamericana de Lectura y Escritura*, 2(3), 9-22.
- Blommaert, J. (2005). *Discourse: A critical introduction*. Cambridge University Press.
- Blommaert, J., y Jie, D. (2010). *Ethnographic Fieldwork. A Beginner's Guide*. Multilingual Matters.
- Bolívar, A., y Parodi, G. (2014). Academic and Professional Discourse. En *The Routledge handbook of Hispanic applied linguistics* (pp. 459-476). Routledge.
- Calle-Arango, L., y Ávila-Reyes, N. (2020). Alfabetización académica chilena: Revisión de investigaciones de una década. *Literatura y Lingüística*, 41, 455-482. <https://doi.org/10.29344/0717621X.41.2280>
- Carlino, P. (2013). Alfabetización académica diez años después. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18(57), 355-381.
- Castagno, F., Ávila, X., Ibáñez, I., Luque, D., y Orellana, M. (2014). Virajes de una cátedra en dos décadas. La lectura y escritura en el ingreso a Comunicación Social. En *Leer y escribir en la UNC: reflexiones, experiencias y voces* (pp. 63-67). Universidad Nacional de Córdoba.



- Chois Lenis, P. M., Guerrero Jiménez, H. I., y Brambila Limón, R. (2020).** Una mirada analítica a la enseñanza de la escritura en posgrado: Revisión de prácticas documentadas en Latinoamérica. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 25(2), 535-556. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/ikala/article/view/330668>
- Chois Lenis, P. M., y Jaramillo Echeverri, L. G. (2016).** La investigación sobre la escritura en posgrado: Estado del arte. *Lenguaje*, 44(2), 227-259. <https://doi.org/10.25100/lenguaje.v44i2.4622>
- Eisner, L. (2022a).** "Ensayar una voz": Un análisis interaccional de prácticas en torno a lo escrito en eventos de escritura colaborativa. En N. Ávila Reyes (Ed.), *Multilingual Contribution To Writing Research* (pp. 175-197). <https://wac.colostate.edu/books/international/la/multilingual/>
- Eisner, L. (2022b).** "Formas de hacer" con la escritura en las aulas de la educación de adultos. Apropiación de prácticas de literacidad institucionales en un centro educativo de nivel medio para trabajadores. *Revista del Instituto de Investigaciones en Educación*, 13(18), 76-101. <http://dx.doi.org/10.30972/riie.13186347>
- Eisner, L. (en prensa).** "Con las manos en la masa": técnicas colaborativas de producción de datos para el estudio de prácticas de literacidad. En F. Castagno y D. Waigandt (Eds.), *Hacia universidades letradas inclusivas. Pensar y hacer en red*. ANARCHIVO/ EDUNER.
- Ferrari, L., y Bassa, L. (2017).** Escritura colaborativa y actividad metalingüística. *Traslaciones. Revista Latinoamericana de Lectura y Escritura*, 4(8), 121-142.
- Godoy, L. (2020).** Los códigos escritos en los entornos digitales: Algunos usos estratégicos de estudiantes de nivel secundario y superior. *Lingüística y Literatura*, 41(77), 320-345. <https://doi.org/10.17533/udea.lyl.n77a14>
- Lillis, T. (2013).** *The Sociolinguistics of Writing*. Edinburgh University Press.
- Lillis, T. (2021).** El enfoque de literacidades académicas: Sostener un espacio crítico para explorar la participación en la academia. *Enunciación*, 26(2021), 55-67. <https://doi.org/10.14483/22486798.16987>
- Lillis, T. (2024).** Cerrando la brecha entre texto y contexto en la investigación sobre la escritura académica: revisitando la etnografía como método, metodología y teorización profunda. *Cuadernos Del Sur Letras*, (54), 17-53. <https://doi.org/10.52292/csl5420244674>
- Lillis, T., y Scott, M. (2007).** Defining academic literacies research: Issues of epistemology, ideology and strategy. *Journal of Applied Linguistics and Professional Practice*, 4(1), 5-32. <https://doi.org/10.1558/japl.v4i1.5>
- Navarro, F., y Colombi, M. C. (2022).** Alfabetización académica y estudios del discurso. En C. López Ferrero, I. E. Carranza, y T. A. van Dijk (Eds.), *Handbook of Spanish Discourse Studies* (pp. 495-509). Routledge.



- Orellana, M.; Reinaldi, A. y Dahbar, J. (2023).** Reformulaciones interdiscursivas: adecuación al género informe de lectura en el ingreso a la Licenciatura en Comunicación Social en la UNC. *Revista Apertura*, 6, 42-54.
- Papen, U. (2023).** The (New) Literacy Studies: The evolving concept of literacy as social practice and its relevance for work with deaf students. *Cultura y psyché: Journal of Cultural Psychology*, 4(1), 1-18.
- Pereira, M. C. (2006).** *La lectura y la escritura en el CBC: memoria de la experiencia en la cátedra de Semiología*. I Congreso nacional: Leer, escribir y hablar hoy. Tandil.
- Roozen, K. (2021).** Trayectorias para llegar a ser: La interacción con inscripciones en diferentes ámbitos del mundo de la vida. *Enunciación*, 26, 84-101. <https://doi.org/10.14483/22486798.16909>
- Street, B. (2004).** Los Nuevos Estudios de Literacidad. En V. Zavala, M. Niño-Murcia y P. Ames (Eds.), *Escritura y sociedad. Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas*. Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú.
- Street, B. (2015).** New Literacies; New Times: Developments in Literacies Studies. En N. Hornberger (Ed.), *Encyclopedia of Language and Education* (pp. 3-14). Springer.
- Valdivia, P. (2021).** "Para que se actualicen": Procesos de apropiación digital en familia. *Revista del Instituto de Investigaciones en Educación*, 15, 93-112. <https://doi.org/10.30972/riie.12155570>
- Zavala, V., Niño-Murcia, M., y Ames, P. (Eds.). (2004).** *Escritura y sociedad. Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas*. Red para el desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú.



Cultura escrita en jóvenes que participan de propuestas alternativas de inserción sociolaboral



Productos del trabajo y escrituras. Movimiento Cuidadores de la Casa Común (2024) · Imagen obtenida por el autor.

Daniel Alejandro García





Daniel Alejandro García

Magíster en Antropología Social (FLACSO). Docente de la Universidad Nacional de Quilmes e investigador del Centro de Desarrollo Territorial de la misma universidad. Doctorando en Educación de Jóvenes y Adultos de la Universidad Nacional de Chilecito. Líneas de investigación: Educación Popular, Educación de Jóvenes y Adultos, economía social y solidaria, turismo de base comunitaria.

Contacto: daniel.a.garcia@unq.edu.ar



Cultura escrita en jóvenes que participan de propuestas alternativas de inserción sociolaboral

Written culture in young people participants of alternative socio-labor insertion proposals

Daniel Alejandro García

Fecha de recepción: 19 de agosto de 2024

Fecha de aceptación: 16 de setiembre de 2024

RESUMEN

Este trabajo se enmarca en un proyecto de investigación doctoral sobre las prácticas de cultura escrita de grupos organizados de trabajadores/as de la economía popular, con la intencionalidad de problematizar la relación de las prácticas de oralidad y escritura con las propuestas de formación para la organización alternativa del trabajo. En este caso, se analiza un complejo “evento comunicativo” (Hymes, 1974): un plenario de jóvenes trabajadoras/es que llevan adelante emprendimientos productivos desde una organización social y que participan de espacios de escolaridad de nivel secundario para personas jóvenes y adultas y comisiones de formación profesional que la misma organización gestiona en el Gran La Plata, Argentina.

La cultura escrita, como conjunto imbricado de prácticas orales y escritas, se aborda como prácticas sociales en contexto y se configura en los usos de la lengua para la participación social (Kalman, 2004 a), con distintas manifestaciones de su materialidad (Brandt y Clinton, 2002).

El objetivo del artículo es reflexionar sobre usos y apropiaciones de la cultura escrita y manifestaciones materiales multimodales en ese evento comunicativo y su entorno de desarrollo, desde la variedad de formas en que educadores/as, técnicas/os, dirigentes y jóvenes/estudiantes despliegan sus prácticas de cultura escrita, para plantear aspectos dilemáticos y desafíos referidos a su subjetivación en tanto trabajadoras/es de la economía popular y en cuanto a su identidad letrada.

palabras clave

**educación de jóvenes y adultos · cultura escrita
economía popular · identidad letrada · multimodalidad**



ABSTRACT

This work is part of a doctoral research project about the written culture practices of organized groups of popular economy workers. It has the intention of problematizing the relationship between oral and writing practices with training proposals for the alternative organization work. In this case, a complex “communicative event” is analyzed (Hymes, 1974): a plenary session of young workers who carry out productive ventures from a social organization and who participate in secondary school education spaces for young people and adults and training in trades groups that the same organization manages in Greater La Plata, Argentina.

Written culture, as an interwoven set of oral and written practices, is approached as social practices in context and is configured in the uses of language for social participation (Kalman, 2004 a), with different manifestations of its materiality (Brandt and Clinton, 2002).

The objective of the article is to reflect uses and appropriations of written culture and multimodal material manifestations in this communicative event and its development environment, from the variety of ways in which educators, technicians, leaders and young people/students deploy their practices of written culture, to raise dilemmatic aspects and challenges related to their subjectivation as popular economy workers and in terms of their literate identity.

keywords

orality · discursive genres · language teaching
transmedia · teacher training

Introducción

Este artículo se basa en una situación comunicacional que fue seleccionada durante el trabajo de campo de una investigación doctoral en curso.¹ En ese marco, desde un enfoque etnográfico, se propone analizar los usos y las apropiaciones de la cultura escrita (Street, 1993; Kalman, 2004 a) de jóvenes y adultos/as participantes de iniciativas labo-

rales de la economía popular, social y solidaria (en adelante, EPSS) (Coraggio, 2011; Pastore y Altschuler, 2015; Roig, 2017; Gago, 2014)² en la provincia de Buenos Aires: qué escriben, qué leen, cómo lo hacen, cómo y en qué situaciones “toman la palabra”, cómo construyen una voz colectiva propia, cómo despliegan funciones de representación del colectivo del que forman parte.

Se comprende la cultura escrita como un conjunto de prácticas sociales, alrededor de las cuales, en algunas evidencias empíricas

¹ Se trata de mi tesis doctoral cuyo proyecto fue presentado y aprobado con el título “Cultura escrita, subjetivación política y organización colectiva de alternativas de trabajo en el ámbito de la economía popular, social y solidaria en Buenos Aires”, dirigido por la Dra. Judith Kalman (DIE-CINVESTAV, México) y codirigida por el Dr. Javier Di Matteo (UnLu, Argentina), en el marco del Doctorado en Educación de Jóvenes y Adultos de la Universidad Nacional de Chilecito, Argentina.

² Este no es un concepto que se abordará en este trabajo. Más bien se lo utiliza como campo en construcción y debate. Los autores referenciados dan cuenta de cierta intención de síntesis del autor.



sobresale la estrecha e implícita relación entre oralidad y escritura. De acuerdo a Heath (1983), la lengua escrita vive en un mundo de habla, de la oralidad se alimenta y también a través de ella se difunde. Mediante la participación en la interacción verbal que se da alrededor del texto escrito se construyen vías de acceso a la cultura escrita, junto a la lectura y escritura de textos se dan los eventos privilegiados para apropiarse de las prácticas, de las interpretaciones, de las formas de expresión y de convenciones de uso. (Kalman, 2004 b, p. 25)

“Es indispensable, por lo tanto, considerar el carácter imbricado de la oralidad, la lectura y la escritura al interior de lo que se denomina “cultura escrita”. En este sentido, los “nuevos estudios de literacidad” son una referencia teórica fundamental para esta investigación, los cuales sitúan a la lectura y la escritura –y su relación con la oralidad– en su contexto, como prácticas sociales...”

Es indispensable, por lo tanto, considerar el carácter imbricado de la oralidad, la lectura y la escritura al interior de lo que se denomina “cultura escrita”. En este sentido, los “nuevos estudios de literacidad” son una referencia teórica fundamental para esta investigación, los cuales sitúan a la lectura y la escritura –y su

relación con la oralidad– en su contexto, como prácticas sociales (Gee, 1990; Street, 1993; Kalman, 2004 a; Zavala, Niño Murcia y Ames, 2004, entre otros) “estructuradas por las instituciones y relaciones de poder; históricamente situadas e inscriptas en prácticas culturales y propósitos sociales más amplios” (Eisner, 2021, p. 18).

A los efectos de la investigación, estas consideraciones implican el relevamiento de los usos de la lengua en un sentido práctico, como un objeto disponible para la participación social (Kalman, 2004 a) y desde sus manifestaciones materiales en carteles, registros y soportes de distinto tipo que analizaremos como objetos culturales (Brandt y Clinton, 2002) y artefactos específicos que son vehículo para la escritura y la oralidad.

La disponibilidad material de la cultura escrita se cruza con la multimodalidad de las prácticas que se asocian con sus manifestaciones. Se entiende por multimodalidad al uso de diversos sistemas y recursos o modos semióticos para la construcción de significados y el diseño de productos semióticos (Kress y Van Leeuwen, 2001).

Para abordar la cultura escrita de manera contextualizada y enfocada en las prácticas, es pertinente la identificación de “eventos comunicativos” (Hymes, 1974) y “eventos letrados” (Heath, 1984; Kalman, 2003). Los eventos son aquellas situaciones específicas de realización de prácticas de lectura y escritura al interior de prácticas sociales más amplias.

En este caso, analizamos un evento comunicativo complejo: un plenario titulado “Primer encuentro: Centros Juveniles de Trabajo”, desarrollado en un centro comunitario en el área conurbada de La Plata, con algunos grupos productivos acompañados por un movimiento social, los “Cuidadores de la Casa Común”.³

³ Para mayor información, ver: <https://cuidadoresdelacasacomun.org/>



El movimiento es una organización de carácter nacional que articula 110 núcleos territoriales en organizaciones comunitarias de 62 barrios populares en 16 provincias argentinas, y reúne a más de 3000 jóvenes participantes. Los núcleos que lo componen organizan dispositivos de inserción sociolaboral para jóvenes, y ofrecen, además, aulas de escolarización para la terminalidad educativa primaria y secundaria y cursos de formación profesional. En la provincia de Buenos Aires, en particular, "Cuidadores" articula con diversos programas públicos.

En síntesis, se pretende analizar los usos y las apropiaciones de la oralidad y la escritura y sus manifestaciones multimodales (Kress y Van Leeuwen, 2001) durante la realización del plenario y en el entorno donde se realiza, expresivo de la materialidad de los espacios de trabajo, encuentro y formación de este grupo de trabajadoras/es. Este estudio permitirá distinguir variedades en las formas de participación y en los modos de enunciación en que jóvenes, educadores/as, técnicas/os y dirigentes comunitarios despliegan sus prácticas de cultura escrita (orales y escritas), para plantear algunos aspectos dilemáticos y desafíos que surgen del material relevado. Finalmente, el análisis realizado permitirá la interpretación de la relación que existe entre estas prácticas de cultura escrita y los procesos de subjetivación e identidad, en tanto trabajadoras/es de la EPSS.

Objetos de cultura escrita en las paredes de Nuestro Trabajo

El plenario se desarrolla en el núcleo de Villa Alba (La Plata) de "Cuidadores de la Casa Común", el cual funciona en el Centro Comunitario Nuestro Trabajo.⁴ La organización

⁴ Cuidadores de la Casa Común recoge en este núcleo una trayectoria de más de cuatro décadas de organización

comunitaria articula a la fecha con el Ministerio de Desarrollo de la Comunidad de la Provincia de Buenos Aires, el Ministerio Provincial de las Mujeres, Políticas de Género y Diversidad Sexual, la Dirección Provincial de Educación de Jóvenes, Adultos y Adultos Mayores (DEJAYAM), a partir de su sede de Secundaria con oficios,⁵ y con un Centro de Formación Profesional, también provincial, que ofrece un curso de Herrería. Nos proponemos inicialmente reconocer en el espacio del Centro Comunitario los textos presentes en la cotidianidad de sus prácticas.

En ese mundo figurado que compone la cultura escrita desde objetos y artefactos (Brandt y Clinton, 2002), las paredes del Centro Comunitario Nuestro Trabajo hablan y contienen informaciones que se pueden categorizar en tres tipos de mensajes: indicaciones procedimentales, mensajes orientados a la grupalidad y leyendas de contenido político:

1. Las indicaciones procedimentales aluden a la descripción de las actividades que son requeridas de manera sistemática para desempeñar un rol laboral o para acceder a un servicio o derecho. Las denominamos así porque informan sobre procedimientos y procesos de organización del trabajo, secuencias de actividad, elementos de seguridad, indicaciones de funcionamiento, etc. Contienen textos, figuras e iconos. Por ejemplo: qué deben tener en cuenta para soldar, cuáles son los procesos para trabajar el hierro, dón-

barrial de La Casita de los Pibes de Villa Alba, La Plata. Esta última institución fue fundada por vecinos/as para generar proyectos de desarrollo sociocomunitario con las niñeces y adolescencias del barrio, y dio origen a la Casa del Niño Carlos Mujica, la Guardería Evita y, en 2019, el Centro Productivo Nuestro Trabajo, retomando una experiencia de muchos años de funcionamiento del taller de Panadería y el de Carpintería.

⁵ Desde la DEJAYAM, esta propuesta de Secundaria busca complementar la terminalidad de la escolaridad con el aprendizaje de un oficio, articulando la certificación del Nivel Secundario con Formación Profesional.



Los contextos de la cultura escrita y las participaciones sociales

de está el taller de costura y quiénes lo integran (varias mujeres y un varón), cuál es el sector primario y cuál el sector secundario de la industria, indicaciones de funcionamiento de servicios públicos en el barrio o procedimientos de acceso a beneficios sociales.

2. Los mensajes orientados a la grupalidad aluden a las informaciones que operan un efecto de integración y fortalecimiento de lazos afectivos. Ejemplos de este conjunto de objetos son los carteles recordatorios de cumpleaños con los nombres de cada integrante, con fechas y corazones, junto a un almanaque con un letrero que dice "Nos tenemos". Al lado de los carteles, hay una guirnalda de banderines que se despliega por encima de un horno pizzerero.
3. En el tercer grupo, se observan carteles en las paredes de las aulas con consignas y análisis políticos sobre contenidos trabajados o diseñados en algún espacio de formación: "Las madres y las abuelas son las únicas que caminan en círculo y siguen avanzando", "Capitalismo es igual a desigualdad", "El Litio es un negocio". En los muros exteriores, junto a las canchas de vóley y fútbol donde otros jóvenes están jugando, también hay grafitis políticos: "Los pibes no somos peligrosos, estamos en peligro", "Con las cenizas de los traidores construiremos la patria de los humildes", "No hay nada que sea más justo que un Pueblo libre, justo y soberano. Evita".

En el apartado siguiente, analizaremos los usos y las apropiaciones de la cultura escrita desde las líderes comunitarias y las/os educadores y técnicos presentes.

El plenario "Primer encuentro: Centros Juveniles de Trabajo" fue organizado por los responsables de los núcleos participantes: Villa Alba, Arturo Seguí (Gran La Plata) y Ensenada (municipio vecino). Participaron como coorganizadores referentes de programas y políticas públicas con los cuales el movimiento está articulando recursos.

Los plenarios se organizan periódicamente como asambleas de jóvenes, dirigentes y educadoras/es, para poner en común experiencias de trabajo y formación y planificar colectivamente estrategias para el desarrollo de sus proyectos de trabajo.

Para comprender el sentido del plenario, es necesario enmarcarlo en el objetivo de la organización, es decir, el propósito de fortalecimiento de los procesos de generación e implementación de alternativas de trabajo para los jóvenes desde el movimiento social. Por este motivo, el movimiento promueve la concreción de un entorno formativo y de prácticas sociales orientadas al desarrollo y la consolidación de actividades productivas, aproximaciones a la venta de productos y servicios y desarrollo de espacios formativos. Este plenario se desarrolla para evaluar la experiencia formativa y productiva y para visibilizar la alianza con las dependencias gubernamentales en la implementación de nuevos centros de producción juvenil, aspecto que se anuncia en cuanto se da inicio a la actividad. Es un plenario que da cuenta de una finalidad del movimiento: la puesta en valor y visibilidad de los jóvenes de las barriadas populares ante las agencias estatales.

En este marco, la situación de comunicación se caracteriza por la dinámica interactiva entre los participantes (Kalman, 2008). Es



“Es fundamental el estudio del contexto para comprender las interacciones y participaciones sociales orales y escritas. La noción misma de participación se articula con el contexto sociocultural del cual parte y que configura las prácticas de cultura escrita. (Lave y Wenger, 1991).”

fundamental el estudio del contexto para comprender las interacciones y participaciones sociales orales y escritas. La noción misma de participación se articula con el contexto sociocultural del cual parte y que configura las prácticas de cultura escrita (Lave y Wenger, 1991). Por ese motivo, las participaciones orales y escritas de los jóvenes y de sus educadores / talleristas / líderes adultos se analizan en función de su contexto social y situacional.

Siguiendo a Ervin Tripp y Mitchell Kernan (en Green y Bloome, 2005), el contexto, los hechos sociales y culturales de la comunidad que participa del evento comunicativo dan sentido a las prácticas de oralidad y escritura observadas, incluidos el estatus social y las normas culturales que inciden sobre la producción lingüística de quienes participan. Esto implica registrar cómo las y los participantes hacen selecciones de uso de la cultura escrita: opciones de sentido, opciones de uso social, opciones lingüísticas de acuerdo a su expectativa de desarrollo de determinadas prácticas.

De la situación estudiada, participaron unas 60 personas con diversas posiciones dentro de la organización: educadores (formales y comunitarios), talleristas, militantes, técnicos (entre ellos, un grupo de diseñadores industriales) y funcionarios de los ministerios presentes, jóvenes trabajadores provenientes de varios barrios populares y líderes comunitarias. Nos interesa detenernos en las participaciones de los jóvenes trabajadores y en el tipo de apuntalamientos, en el sentido de acciones para sostener y facilitar la inclusión en la grupalidad (Käes, 1991), ofrecidos por parte de las líderes comunitarias y las/os educadores.

Hubo unas 45 personas jóvenes, la mayoría mujeres, de 4 localidades próximas, en cada una de las cuales hay núcleos de “Cuidadores” que organizaron grupos productivos de distinta índole (Radio - Casa del Niño - Almacén - Carpintería - Herrería - Construcción de Tablas de Surf - Cocina - Huerta - Serigrafía - Soldadura - Textil - Educación popular - Elaboración de toallitas femeninas, etc.). Como ya planteamos, son jóvenes que, además de trabajar, toman cursos de formación profesional con distintos niveles de acreditación (Centros de Formación Profesional de la Provincia de Buenos Aires, ofertas públicas provinciales provenientes del Ministerio Provincial de Desarrollo de la Comunidad, otras propuestas formativas autogestivas y no formales) y completan su escolaridad primaria y/o secundaria en la educación de personas jóvenes y adultas de la provincia de Buenos Aires, por lo menos algunos de ellas/os.

Participan, además, líderes barriales que acompañan los proyectos. Son unas 5 mujeres de mediana edad con sus hijos y nietos, cuyo liderazgo aporta un efecto particular al desarrollo de la organización y del plenario. Ellas enuncian un firme propósito de acción sobre la realidad y un tipo de maternidad proyectada a lo social que contiene y proyecta a los jóvenes. Esta experiencia se suele definir teórica-



mente como “maternalismo”, el cual traduce la conciencia materna a la conciencia social y política y transforma profundamente ambos registros (Binetti, 2014). De acuerdo a esta autora, la conciencia de estas mujeres trasciende la reducción que el patriarcado hizo hacia el espacio doméstico y la expande en el trabajo comunitario como intervención social y política, para transformar el sistema dominante. Su conciencia sociopolítica, en lugar de apelar a los valores dominantes del control y la dominación del otro, asume las relaciones intersubjetivas, maternalmente, como relaciones de reciprocidad, reconocimiento y cuidado.

El maternalismo incide en el apuntalamiento de la juventud (Käes, 1991) por parte de las mujeres e impacta en los modos en que las/los educadores construyen su práctica educativa, y también, en el modo de erigirse como dirigentes políticos de quienes los representan en la interlocución con el Estado. Estos modos y el impacto de las líderes comunitarias sobre ellos serán explorados en apartados posteriores.

Un evento comunicativo

El estudio de Hymes (1974) sobre eventos comunicativos nos permite distinguir distintos elementos que intervienen en el desarrollo del plenario: la situación en sí, sus participantes, su finalidad, la secuencia de actividades, los instrumentos utilizados, las normas que lo organizan y los géneros usuales.

Analizamos hasta el momento la situación en sí y describimos de manera general sus participantes, caracterizando sus intervenciones. También especificamos la finalidad de la actividad, vinculada a la consolidación de los grupos productivos, la evaluación de la formación realizada y su estrategia de visibilidad frente al Estado.

En cuanto a la secuencia de actividades, en una primera instancia, el plenario incluyó

un momento de encuadre por parte de la dirigente del movimiento, junto a un momento de presentación de los participantes y del Ministerio Provincial de Desarrollo de la Comunidad. Luego, se planteó un segundo momento de trabajo en pequeños grupos para analizar la situación en los territorios y los núcleos participantes de acuerdo a los ejes de identidad, formación, producción y comercialización. Por último, sucedió la asamblea plenaria, donde cada grupo puso en común sus elaboraciones del momento anterior.

A nivel de los instrumentos utilizados en el plenario, se trabajó prioritariamente desde las participaciones orales, aunque, tanto en los momentos generales como en cada uno de los momentos de trabajo en pequeños grupos, hubo un uso significativo de afiches con escrituras a mano alzada, con el objetivo de contribuir con las presentaciones iniciales, la dinámica de los pequeños grupos y las presentaciones en la asamblea final. También, los productos que habitualmente elaboran los grupos de trabajo (desde fundas de almohadón sublimadas y toallitas femeninas reutilizables hasta plantas y hornos de disco, entre otros productos) fueron parte del mensaje comunicado en la asamblea plenaria final, junto a los textos en los afiches: se colocaron como parte de la escenografía y como elemento intrínseco del mensaje que se quería transmitir. Se preparó, además, una presentación en PowerPoint, que no pudo leerse por la alta iluminación del lugar.

En cuanto a las normas o los criterios de organización, se observa una práctica frecuente de participación en instancias de diálogo grupal, con circulación de la palabra y legitimación del técnico / tallerista / educador a cargo. Se asume la dinámica de participación en asamblea y se respeta a cada orador/a, aunque se observa que algunos oradores son más reconocidos y están habituados a representar al grupo en los espacios de asamblea plenaria, de manera tal que cuentan con mayor legitimidad



frente al grupo. Se infiere que esta legitimidad se relaciona con la trayectoria del orador/a en la organización, su continuidad y dedicación, o por su pertenencia a la comunidad.

Reparemos en la dinámica: prácticas colectivas consolidadas en cuanto a la circulación de la palabra en la asamblea, alternadas con momentos más enfáticos –en su tono y fluidez– desde algunos oradores reconocidos por su trayectoria. Esta experiencia, vinculada a los aprendizajes situados sobre el uso de la palabra que se dan en la práctica de la organización, puede explicarse desde el concepto de participación periférica legítima (Lave y Wenger, 1991). La participación periférica legítima explica la posición cambiante de quienes participan en una situación determinada, desarrollando distintas trayectorias, identidades y pertenencias a contextos de prácticas. El movimiento en esa posición supone que quienes son aprendices y recién llegados progresivamente van creciendo en su afiliación y legitimación y, consecuentemente, van asumiendo posiciones cada vez más centrales.

La cultura escrita en las participaciones de los líderes y otros apoyos

En el inicio del plenario, hay distintos grupos que intercambian de manera informal en distintos sectores del predio, otros aún están en sus salones de producción, varios esperan y buscan su vianda de comida, hasta que interviene la dirigente del movimiento. Muchos de sus enunciados tienen un carácter ordenador de la actividad y sus sentidos. La dirigente está acompañada por un equipo de mujeres referentes de los grupos, a las que llamaremos “líderes barriales”.

En esta primera escena analizada, hay mucho peso de la palabra oral de la dirigente máxima de la organización. Ella utiliza afiches

como soporte e intenta poner en común una presentación en PowerPoint, expresando con un comentario positivo su valoración del componente multimedial, tal como es propio de la cultura actual (Kress, 2003). En cuanto a los usos de la oralidad que hace la dirigente, tanto en el momento de encuadre y presentación como en la asamblea plenaria final, se puede identificar que interviene con las siguientes finalidades:

En el momento general de encuadre y presentación:

- Convocar: “Acérquense”.
- Presentar e integrar a los participantes del movimiento: Con firmeza y tono alegre, describe todos los núcleos productivos, sus actividades y las localidades que están presentes.
- Hacer memoria: Hay un momento inicial de despedida a un joven de los primeros años de la Casita de los Pibes que falleció el día anterior en una situación irregular de accionar policial. Algunos de los presentes habían estado en el velorio esa mañana. Se recupera brevemente la historia de la Casita.
- Contener y motivar: A pesar de la muerte, desde el discurso de la dirigente y las disposiciones de los presentes, se construye una escena esperanzada en el sostén que representa la comunidad, con modulaciones afectivas. La tragedia y el empeño en construir un futuro son parte de la cotidianidad.
- Introducir la relación con instituciones y agentes externos: La dirigente presenta al Ministerio Provincial de Desarrollo de la Comunidad y a los técnicos presentes y hace referencia a la presencia de la Universidad, desde el proyecto de investigación que enmarca este trabajo. En este momento, trata de utilizar sin éxito la presentación multimedial, y explicita las expectativas de



la articulación con las dependencias estatales presentes.

Durante la asamblea plenaria:

- Introducir la relación con instituciones y agentes externos: Introduce a los representantes del Ministerio Provincial de las Mujeres, Políticas de Género y Diversidad Sexual, cuando estos llegan en el tramo final del plenario.
- Encuadrar la tarea técnica: Plantea los ejes de formación, producción y comercialización sobre la base de la identidad del grupo y las características de los territorios presentes. Exhibe los afiches escritos previamente con las ideas centrales.
- Sintetizar y ofrecer criterios políticos: En varios momentos, la dirigente retoma planteos de la asamblea plenaria. En uno de ellos, dice: "Queremos trabajo digno, que cuide y que nos cuide".
- Poner en valor a las personas y sus roles: Por ejemplo, visibiliza el trabajo de los técnicos que trabajan en la producción de madera plástica y dice: "Esta es la máquina que inventaron los compañeros". En otro momento, la dirigente interviene para valorar el liderazgo de las mujeres de la comunidad y dice de una de ellas: "Ella es formadora de generaciones, una madraza del barrio". Muestra ese liderazgo femenino que contiene a los proyectos comunitarios, que pone el cuerpo aunque se vea afectado el propio cuerpo.

En cuanto a sus participaciones, es interesante observar cómo estas ocuparon la escena pública, en tanto hablantes. Casi no participaron en la escritura de los afiches, pero organizaron la participación de otros en su confección. Cada vez que intervinieron, lo hicieron de manera oral. Se pueden identificar diferentes propósitos puestos en juego por ellas, sobre todo durante el cierre del plenario:

- Aportar aprendizajes prácticos, formas de resolución de problemas y criterios de sentido: Por ejemplo, una líder de uno de los núcleos dice: "La llegada a la huerta es primero un lugar de contención desde la conexión que tiene uno con la tierra, con la naturaleza, el alimento, la espiritualidad. Después es trabajo y compromiso". Otra de ellas dice: "No solo somos trabajadores comunitarios, somos trabajadores productivos y emprendedores. Nosotros somos fuertes en la formación, pero tenemos que producir y prestar servicios para la venta".
- Legitimar y asesorar a la dirigencia de la organización: Frente a una intervención de la dirigente, una líder le plantea: "Déjame mechar. Somos un montón y juntos se puede salir. Acá hay cocineros, herreros... Uno tiene el pensamiento: qué voy a hacer yo solo como cocinero en mi casa. Pero yo vengo de la experiencia del Banquito [Programa de acceso a Microcréditos] y sé que la unión hace la fuerza". Otra le retruca, cuando la dirigente le dice "formadora de generaciones": "No soy tan vieja. Recién me tocaba lo que vos decías", recuperando y ponderando lo que dijo la dirigente.
- Ambientar positivamente desde el sentido del humor: Una de ellas, cuando se habla de las dificultades socioeconómicas de la coyuntura nacional, dice con ironía: "¿Qué hacemos? ¿Invertimos en la bolsa, compramos dólares?". Otra vez, ensayan formas de exorcizar la tragedia.
- Apuntalar y animar a los jóvenes y mostrarles que sus referentes los están mirando, que les interesan: Pasa un joven, una de las líderes lo mira e interrumpe su participación en la asamblea para decirle: "Mirá qué rockero que estás", y todos se ríen.

Por último, es significativo reparar en los usos de la lengua oral y escrita que hacen quienes ocupan el lugar de la docencia o estaban



presentes como técnicos a cargo de talleres o técnicos que acompañan algunos proyectos (los diseñadores industriales, por ejemplo). Algunos de ellos han tenido una activa participación desde la oralidad en los pequeños grupos y en la asamblea plenaria. También han colaborado con la escritura de los afiches que recogen el trabajo de los grupos. Son también quienes más esfuerzo hacen para valerse de la presentación multimedial. Sus participaciones en la asamblea plenaria se orientan a:

- Aportar conocimientos técnicos y experiencias y poner en valor los recursos disponibles en los núcleos en términos de contenidos y de tecnologías. Por ejemplo, en la asamblea plenaria, un técnico presenta la máquina para hacer madera plástica.
- Describir ayudas, soportes y articulaciones: En un momento, los funcionarios del Ministerio Provincial de Desarrollo de la comunidad describen las distintas ayudas que pueden ofrecer a partir de programas, como Mercados Bonaerenses, Cuenta DNI y la organización de Centros Productivos con jóvenes.
- Organizar un plan y una estrategia de trabajo: En uno de los grupos pequeños, un docente cuenta su experiencia, habla de la calidad de los productos que quieren hacer en el Centro, y dice que la gente debería pasarse la voz: "Andá a comprarle a los pibes que está buenísimo".
- Motivar sobre la necesidad de tomar algunas formaciones específicas. En otro momento, los funcionarios de uno de los Ministerios proponen a los jóvenes que hagan cursos de cálculo de costos, ventas digitales, formación profesional, habilidades para emprendedores, ya que estos se empezarán a impartir.
- Sintetizar por medio de la escritura: Lo hacen en los afiches, aportando palabras que se organizan en redes conceptuales.
- Contribuir con el proceso formativo de los jóvenes desde la escucha y la intervención pedagógica: Uno de los educadores escucha e interviene facilitando y proponiendo palabras síntesis que ordenan las exposiciones.
- De manera general, se observa la dinámica que explicamos como participación periférica legítima, comprendiendo a la organización como comunidad de prácticas (Lave y Wenger, 1991). Desde los "veteranos", se busca habilitar la participación de los "novatos", en círculos de trabajo y escucha. Sin embargo, como las posiciones son cambiantes y se trata de un espacio modelizador, en los resultados que se exponen en el plenario ha circulado mucho más la palabra de los educadores y líderes, aun cuando los jóvenes escuchan con interés los discursos de la dirigente, las líderes barriales y algunos de los educadores.
- Es significativo que existen similitudes entre los modos de enunciación de la dirigente y el resto de las líderes barriales: sus participaciones están impregnadas por valores de cuidado y reciprocidad, y esto también influye en las prácticas de los educadores. Las participaciones de estas personas adultas son útiles como referencia para los jóvenes y se utilizan como "préstamos" para discursos posteriores, como "palabra tomada".

La cultura escrita de los jóvenes en el plenario

Examinemos ahora qué les interesa decir y escribir a los jóvenes que participan del plenario. Al inicio, unos pocos jóvenes quedaron afuera del galpón donde se hace la actividad; con el paso del tiempo, van ingresando. También, en un camino de marchas y contramarchas, así como los jóvenes demuestran interés



en la exposición de la dirigente, frente a las explicaciones con terminología técnica específica, se cansan, se van y luego vuelven.

Cuando se realiza la presentación inicial de los participantes, cada uno se presenta con entusiasmo desde su trabajo y su núcleo productivo.

En un segundo momento, con la consigna de trabajo grupal, se separan en tres grupos más pequeños: Herrería y Reciclados (madera plástica, tablas de surf), Textiles (sublimación, costura, toallitas femeninas reutilizables) y Trabajo con la Tierra y Gastronomía. Se escuchan entre sí. Por momentos se distraen. Cuando ponen en común lo que hace cada uno en el grupo pequeño, se sienten de nuevo atraídos.

Mientras trabajan en los grupos pequeños, se observa que hay afiches escritos con la consigna, pero los jóvenes escriben para luego presentarlo en la puesta en común y hablan poco, sobre todo los varones del grupo de Herrería y Reciclados, a excepción de algunos. En los otros grupos pequeños, hay más mujeres y se escuchan más voces y diversas. Mientras se recorren los espacios de diálogo de los distintos grupos, se observa que en uno de ellos relatan experiencias prácticas, cómo llevan adelante los emprendimientos productivos en la huerta, la atención forestal en el barrio, la preparación de conservas, la participación en la feria con los productos sublimados, etc. En el grupo de Textiles, hay una conversación muy animada que toma aspectos de la organización del trabajo y su sentido, sobre todo desde una perspectiva feminista y del cuidado. Sin embargo, una compañera está deseosa de mostrar los productos que hacen, y en paralelo a la conversación del grupo le dice a otra: "Mostrale al señor las cosas de serigrafía", señalando al investigador. La compañera se ocupa de mostrar los productos y los distingue. Dice: "Nosotras hacemos muchas cosas para el uso mismo de la Casita". Algunas de las más

jóvenes, mientras hamaan a sus bebés, dejan ver sus tatuajes. El cuerpo está escrito.

Posteriormente, se desarrolla la instancia de puesta en común de los diferentes grupos. Cada grupo se pone de pie en un lugar central del galpón, y algunos jóvenes, con ayuda de la líderes comunitarias, comunican lo trabajado, de manera oral. Otros jóvenes se ubican detrás de los afiches haciéndolos visibles, como si fueran quienes portan una escritura que habla de lo trabajado, pero que consiste en palabras sueltas que no se relacionan directamente con lo dicho en ese momento. Hay un relato oral que repite los relatos específicos sobre procedimientos, aprendizajes de la práctica y la descripción de lo que hacen, y un texto escrito que intenta ser una síntesis pero no resulta totalmente apropiado por los comunicadores de cada grupo, aunque en algunos casos leen lo que está escrito. En la situación política más amplia que es el plenario, se repiten relatos de la intimidad grupal. Pero no se trata tampoco de mera reproducción. La impresión es que es parte del proceso de apropiación y de asunción de autoría en un colectivo que aún es incipiente en cuanto al desarrollo de sus prácticas de trabajo alternativo y generador de ingresos.

“Es interesante observar que, junto a ese texto oral y escrito que se pone en escena, se colocan los productos materiales elaborados en los grupos productivos, como si fueran parte de la secuencia del texto.”

También se repiten en el plenario algunas consignas ideológicas desde los jóvenes



participantes, como por ejemplo, “la lucha por un trabajo digno”. Es interesante observar que, junto a ese texto oral y escrito que se pone en escena, se colocan los productos materiales elaborados en los grupos productivos, como si fueran parte de la secuencia del texto.

Los jóvenes, en su presentación, develan la necesidad de apropiarse de un discurso que los haga ser parte, la aún difícil apropiación de la escritura como herramienta de síntesis, su adecuación al procedimiento asambleario como forma de ingreso a la vida pública y su interés en la materialidad de sus prácticas laborales y en la comprensión de los elementos de actividad que hacen a los procedimientos propios de cada rubro productivo. Y también le ponen palabra a su deseo de estructuración vital a partir del trabajo.

Del evento comunicativo a la subjetivación en el trabajo y las identidades letradas

En el inicio del plenario, uno de los jóvenes dice a viva voz, dirigiéndose a sus pares: “Dale chicos, vengan todos acá. Están con la vagancia”. Pone en juego en esa afirmación la oposición de una identidad buscada (“ser trabajadores”) con otra subjetivación que es determinada por el contexto de pobreza (“estar con la vagancia”).

Como señala García (2023), retomando algunas categorías que sugiere Palumbo (2017), hay determinados procesos subjetivos que ponen en discusión las identificaciones de las subjetividades individuales, “caracterizadas por la relativa ausencia de voz y cuerpo”, y en esa misma interpelación proponen nuevas subjetividades que son colectivas y políticas. Estas implican que las personas “toman la palabra y ponen el cuerpo a partir de la inclusión en y la afirmación de un ‘nosotros’ (Palumbo,

2017). Pensar de esta manera los procesos que promueve y acompaña Cuidadores de la Casa Común nos permite levantar el carácter revelador de los datos obtenidos sobre la asunción de una nueva identidad de trabajadores, aunque sea un proceso incipiente. Esta identidad será necesariamente una identidad crítica respecto de la vigencia de un sistema económico excluyente.

Algunas expresiones relacionadas con los modos de organización del trabajo que acompañan los procesos de subjetivación que aparecen en el plenario desde la enunciación de las/os participantes son:

- Se plantea que las necesidades de cada territorio son organizadoras de los procesos de producción.
- Se interpelan las posibilidades del modo de organización cooperativa del trabajo.
- Se constata la preocupación de la organización con algunos integrantes cuya integración es más crítica: las personas con discapacidad.
- Se expresa la aspiración de construir con sus prácticas una nueva identidad del trabajo como “trabajadores productivos, emprendedores y comunitarios”⁶ y aprovechar las instancias de formación para el trabajo y el acceso a herramientas, con constancia y perseverancia.

Podríamos decir que la búsqueda de una nueva identidad de trabajadores/as va de la mano de modos específicos de construcción y apropiación de prácticas de la cultura escrita, desarrolladas por esta población joven y adulta de escasa escolaridad. Son prácticas que contribuyen con la producción de su condición de trabajadores emergentes en una opción alternativa al capitalismo global. En este sentido, preponderantemente situado, articulando valoraciones institucionales y

⁶ Esta es una categoría nativa que aparece en el campo.



relaciones sociales específicas que Cuidadores de la Casa Común se preocupa por ofrecer, se constituyen identidades letradas de este grupo de trabajadoras/es, porque:

Ser letrado se refiere a la posibilidad de usar el lenguaje escrito para participar en el mundo social (...) implica aprender cómo se usa deliberadamente el lenguaje escrito para participar en eventos culturales valorados y como forma de relacionarse con otros. (Kalman, 2008, p. 123)

De esta manera, la alfabetización para este grupo de trabajadoras/es, comprendida de manera amplia y múltiple en su contexto de prácticas sociales, es un proceso con varios alcances: las relaciones sociales, la participación en la cultura y la construcción de conocimientos.

A modo de cierre: Sobre los entornos formativos

En el caso de las/os trabajadoras/es que participan del plenario, se observa cómo se repiten características generales señaladas por Kalman, Lorenzatti, Hernández Flores, Méndez Puga y Blazich (2018) en cuanto a los usos y las apropiaciones de la lengua en situaciones similares: en la actividad se sostiene el establecimiento y el mantenimiento de relaciones sociales específicas, el plenario habilita la participación en actividades propias de la cultura de su grupo y organización y contribuye con la construcción de conocimientos en prácticas sociales complejas que se vinculan con la cultura escrita. Sus prácticas sociolaborales se articulan con la producción de textos y el manejo de tecnologías de la escritura. Los usos y las apropiaciones de la cultura escrita de las/os jóvenes participantes se desarrollan en clave de procesos de trabajo y ciudadanía.

En síntesis, se aprecia el plenario como un evento que promueve el ejercicio de una

“...en la actividad se sostiene el establecimiento y el mantenimiento de relaciones sociales específicas, el plenario habilita la participación en actividades propias de la cultura de su grupo y organización y contribuye con la construcción de conocimientos en prácticas sociales complejas que se vinculan con la cultura escrita.”

voz propia de las/os jóvenes, modelizada por adultos que apuntalan el proceso de los jóvenes y les “prestan” su palabra hasta que hablen por sí mismos y de lo que hacen. En eso consiste el proceso de construcción de su identidad trabajadora, tal como lo desarrollan Lave y Wenger (1991) en su apreciación de los procesos situados de aprendizaje como participación periférica legítima.

Un aspecto significativo desde el punto de vista pedagógico, tal como sucede en otras instancias de formación y organización de Cuidadores de la Casa Común, en tanto evento comunicativo, el plenario observado, además de dar cuenta de procesos de apropiación de la cultura escrita, permite analizar procesos de asunción de autoría sobre los usos de la lengua, en un colectivo que, como fuera dicho, aún es incipiente en cuanto al desarrollo de sus prácticas de trabajo alternativo y generador de ingresos. Estas apropiaciones se dan en un marco de asunción de autoría en las enunciaci-ones. Dicho de otra manera:



resulta muy importante el camino de la cultura escrita para hablar de la realidad y leerla, siendo esta “una de las cuestiones centrales de la educación popular: la del lenguaje como camino de invención de la ciudadanía” (Freire, 2014), un lugar de autoría desde el cual leer enunciados de transformación en el mundo. Esa es la posición de cada persona como autor. (García, 2023, p. 204)

La organización, además, ha apuntalado procesos de interpretación personal de los enunciados que las y los atraviesan al asumir en las instancias colectivas el lugar de protagonistas de un poder decir (Pereira, 2021).

Vale decir que tanto los procesos de apropiación como los de autoría recuperan la experiencia del Centro Comunitario Nuestro Trabajo y Cuidadores de la Casa Común en el desarrollo de proyectos sociocomunitarios desde una impronta freireana y de educación popular.

El recorrido realizado confirma la tesis de Kalman (2008) que afirma que la cultura escrita no es una variable independiente o un factor que de manera intrínseca es capaz de causar desarrollo, aunque sea un desarrollo alternativo. El tipo de desarrollo territorial promovido por Cuidadores de la Casa Común implica la generación de alternativas de inclusión laboral desde la EPSS y la asunción de prácticas ciudadanas que permitan protagonizar los procesos del desarrollo. Se trata de que las/os trabajadoras de la EPSS puedan analizar críticamente, desde las instancias formativas, el escenario de relaciones de poder asimétricas, el entramado institucional donde es posible o no desarrollar este tipo de proyectos personales y colectivos y las configuraciones históricas de las cuales cada uno/a participa.

Además, como plantea Kalman (2008), es necesario entender cómo juega el contexto puntual donde se desarrolla la experiencia, inmerso en un conjunto de arreglos institu-

cionales más amplios, sobre todo respecto de los entornos formativos. Se trata en todo caso de contribuir, en términos pedagógicos y didácticos, a “la construcción de una interacción social significativa orientada al apoyo del aprendizaje” (Kalman, 2008).

Aparecen distintas señales que iluminan este camino:

- los modos de intervención de la organización en su conjunto con sus prácticas de organización que en sí mismas son formativas (Michi, Di Matteo y Vila, 2012),
- los tipos de participaciones sociales de la dirigente, las líderes barriales y algunos de los educadores,
- el interjuego entre oralidad y escritura,
- el trabajo con el componente técnico de los procedimientos laborales,
- la recuperación de los saberes y aprendizajes prácticos,
- la reconexión con la materialidad del trabajo,
- la perspectiva de derechos y la asunción de una voz propia.

En definitiva, el caso nos permite relevar el tipo de prácticas de cultura escrita y de intervenciones sociopedagógicas que habilitan la subjetivación de las/os trabajadoras de la EPSS, una operación posible a partir del reconocimiento del contexto en el que los alumnos viven, es decir, de las condiciones de producción de su existencia (Tiriba, 2011) y su cotidianidad de trabajo. Este tipo de prácticas formativas y laborales son faros que iluminan el camino artesanal de la construcción o factualización de alternativas (Tapia, 2008) para habitar la Casa Común y caber en ella de manera creativa.



Referencias

- Altschuler, B. y Pastore, R.** (2015). Economía social y solidaria en clave de desarrollo socio-territorial en Argentina. Conceptos, políticas públicas y experiencias desde la universidad. *Eutopía: Revista de Desarrollo económico territorial*, (7), 109-128.
- Brandt, D. y Clinton, K.** (2002). Limits of the local: Expanding perspectives on literacy as a social practice. *Journal of literacy research*, 34(3), 337-356.
- Binetti, M. J.** (2014). Acción materna y acción social: el caso estadounidense. *Revista de Trabajo Social*, (86), 3-11.
- Coraggio, J. L.** (2011). Principios, instituciones y prácticas de la economía social y solidaria. *Economía Social y Solidaria. El trabajo antes que el capital* (pp. 345-405). Ediciones Abya-Yala y FLACSO.
- Eisner, L.** (2021). Pensar el aula como zona de contacto: una mirada etnográfica sobre las prácticas de lectura y escritura en la educación de adultos. *Lulú Coquette. Revista de Didáctica de la Lengua y Literatura*, 9, 17-36.
- Ervin-Tripp, S. y Mitchell-Kernan, C.** (1977). Introduction. En S. Ervin-Tripp y C. Mitchell-Kernan (eds.), *Child discourse*. Academic Press.
- Gago, V.** (2014). *La razón neoliberal. Economías barrocas y pragmática popular*. Tinta Limón.
- García, D.** (2023). El diálogo freireano como facilitador de la subjetivación política. *Com a Palavra, o Professor*, 8(22), 202-217. <http://revista.geem.mat.br/index.php/CPP/article/view/990>
- Green, J., y Bloome, D.** (2005). Ethnography and Ethnographers of and in Education: A Situated Perspective. En J. Flood, S. B. Heath y D. Lapp, *Handbook of research on teaching literacy through the communicative and visual arts, volume II: A project of the International Reading Association*. Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Gee, P. J.** (1996). *Social Linguistics and literacies. Ideology in Discourses*. Routledge Falmer, Taylor & Francis Inc.
- Heath, S. B.** (1984). Linguistics and education. *Annual Review of Anthropology*, 13, 251-274. <https://doi.org/10.1146/annurev.an.13.100184.001343>
- Hymes, D.** (1974). *Foundations in Sociolinguistics: An Ethnographic Approach*. University of Pennsylvania Press.
- Kaës, R.** (1991) Apuntalamiento múltiple y estructuración del psiquismo. *Revista de Psicología y Psicoterapia de Grupo*, XV(3/4), 23-52.
- Kalman, J.** (2003). El acceso a la cultura escrita: la participación social y la apropiación de conocimientos en eventos cotidianos de lectura y escritura. *Revista mexicana de investigación educativa*, 8(17), 37-66.



- Kalman, J.** (2004 a). *Saber lo que es la letra: una experiencia de lectoescritura con mujeres de Mixquic*. IIPE UNESCO - SEP - Siglo XXI.
- Kalman, J.** (2004 b). El estudio de la comunidad como un espacio para leer y escribir. *Revista Brasileira De Educação*, (26), 5-28. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782004000200002>
- Kalman, J.** (2008). Discusiones conceptuales en el campo de la cultura escrita. *Revista Iberoamericana de Educación*, 46, 107-134.
- Kalman, J., Lorenzatti, M. C., Hernández Flores, G., Méndez Puga, A., y Blazich, G.** (2018). *La relevancia de la alfabetización de personas jóvenes y adultas en América Latina hoy*. CREFAL.
- Kress, G. y van Leeuwen, T.** (2001). *Multimodal Discourse: The Modes and Media of Contemporary Communication*. Routledge.
- Kress, G.** (2003). *Literacy in the New Media Age*. Routledge.
- Lave, J. y Wenger, E.** (1991). *Situated learning: legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press.
- Michi, N., Di Matteo, J., y Vila, D.** (2012). Movimientos populares y procesos formativos. *Polifonías. Revista de Educación*, 1 (1), 22-41.
- Palumbo, M. M.** (2017). Entre identificación y subjetivación. Notas sobre la construcción de subjetividades políticas en movimientos populares. *Estudios de Filosofía Práctica e Historia de las Ideas*, 19(1), 65-75.
- Pereira, A.** (2021). Processos de identificação e comportamento de deferência em materiais didáticos para educação de jovens e adultos. *Educação em Revista*, 37, 1-19. <https://doi.org/10.1590/0102-4698235056>
- Roig, A.** (2017). Financiarización y derechos de los trabajadores de la economía popular. En P. Chena, *Economía popular. Los desafíos del trabajo sin patrón*. Colihue.
- Street, B. V.** (Ed.). (1993). *Cross-cultural approaches to literacy*. Cambridge University Press.
- Tapia, L.** (2008) *Política Salvaje*. Muela del Diablo Editores/ CLACSO/ Comuna.
- Tiriba, L.** (2011). Educación popular y cultura del trabajo. Pedagogía-s de la calle y pedagogía-s de la producción asociada. *Decisio*, 29, 15-22.
- Zavala, V.; Niño-Murcia, M. y Ames P.** (2004). *Escritura y sociedad. Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas*. Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú.

¿Cómo acompañar y complementar los procesos de alfabetización en lengua española como lengua de escolarización desde la enseñanza del inglés como lengua extranjera?

Materiales educativos y propuestas de formación del Programa Entre Lenguas para la Quinta Hora del Primer Ciclo de la escuela primaria de Córdoba



It's English Time! (2022) · Ilustración de Federico Duelli · Tu Escuela en Casa

EXPERIENCIA PEDAGÓGICA

**Melania Pereyra · Leticia Lo Curto
Lucrecia Stival**



Melania Pereyra

Profesora en Lengua Inglesa y Magíster en Lenguajes e Interculturalidad, egresada de la Universidad Nacional de Córdoba (UNC), con trayectoria en la enseñanza de inglés a niños, jóvenes y adultos en todos los niveles. Su trabajo se ha desarrollado, principalmente, en instituciones de gestión estatal. Se ha especializado en la formación docente y en el área de didáctica de las lenguas extranjeras. Forma parte de equipos de investigación sobre producción de materiales. Actualmente, es profesora de Observación y Práctica de la Enseñanza I, sección Inglés, de la Facultad de Lenguas (UNC), y del espacio curricular Lengua Extranjera Inglés en la Escuela Superior de Comercio Manuel Belgrano. Es integrante del Departamento de Lenguas Extranjeras y coordinadora del programa Entre Lenguas - Jornada Extendida del Instituto Superior de Estudios Pedagógicos (ISEP).

Contacto: mpereyra615@isep-cba.edu.ar



Leticia G. Lo Curto

Profesora en Lengua Inglesa egresada de la Facultad de Lenguas (UNC) y especialista en Alfabetización Inicial (INFoD). Su trabajo se ha desarrollado en instituciones de gestión estatal y privada en distintos niveles, principalmente en el nivel primario. En la actualidad, se desempeña como docente de Inglés en nivel primario, y forma parte del equipo del programa Entre Lenguas (ISEP) como autora de materiales didácticos para la enseñanza del inglés en Jornada Extendida y Escuelas Rurales.

Contacto: llocurto156@isep-cba.edu.ar



Lucrecia Stival

Profesora en Educación Primaria. Su trabajo se ha desarrollado en instituciones de nivel primario y terciario de gestión estatal y privada. En la actualidad, se desempeña como didactizadora en el Área de Producción de Materiales Hipermediales y Audiovisuales del ISEP, y como bibliotecaria en la Biblioteca Institucional MAMPA de la misma institución.

Contacto: lstival810@isep-cba.edu.ar

¿Cómo acompañar y complementar los procesos de alfabetización en lengua española como lengua de escolarización¹ desde la enseñanza del inglés como lengua extranjera?

Materiales educativos y propuestas de formación del Programa Entre Lenguas para la Quinta Hora del primer ciclo de la escuela primaria de Córdoba

How to accompany and complement literacy processes in Spanish through English teaching as a foreign language?

Learning materials and teacher training proposals created by the *Entre Lenguas* program for the Fifth Hour –*Quinta Hora*– for the first cycle of primary school in Córdoba

Melania Pereyra · Leticia Lo Curto · Lucrecia Stival

Fecha de recepción: 28 de agosto de 2024

Fecha de aceptación: 6 de noviembre de 2024

RESUMEN

El presente trabajo propone reconstruir y narrar una experiencia pedagógica desarrollada en el equipo del Programa Entre Lenguas del Instituto Superior de Estudios Pedagógicos (ISEP) perteneciente al Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba, que dio origen a la creación de materiales educativos y propuestas formativas pensadas para la Quinta Hora del Primer Ciclo de la escuela primaria de esta provincia.

En el año 2022, se propone la ampliación de la jornada escolar en el Primer Ciclo del nivel primario con la incorporación de la Quinta Hora. Esta política educativa tiene como objetivo fortalecer los aprendizajes en los primeros años de la escuela primaria, y define, como una de las prioridades de la jornada ampliada, la alfabetización en la Lengua Extranjera - Inglés. Es en este marco que, desde el Programa Entre Lenguas, se emprendió la tarea de desarrollar materiales y propuestas de formación docente para el nuevo espacio curricular. En el proceso de producción de los materiales, se presentaron los siguientes interrogantes: ¿Cómo acompañar los procesos de alfabetización en español que se desarrollan en la unidad pedagógica² desde la enseñanza de una lengua cultura extranjera? ¿Cómo dar continuidad al proceso de alfabetización que se inicia en el nivel inicial? ¿Qué prácticas docentes y tipos de actividades van en consonancia y cuáles no acompañan los procesos de alfabetización que paralelamente están transitando los/as niños/as en la lengua de escolarización? A raíz de estas inquietudes, renovamos el proceso de indagación en el tema, con el fin de mejorar las maneras de acompañar y complementar los procesos de alfabetización en la lengua de escolarización desde la enseñanza de la lengua cultura inglesa. Para ello, se organizaron reuniones interdisciplinarias, de las cuales emergieron no solo replanteos y mejoras en el abordaje de los contenidos propuestos para los materiales, sino también dos ateneos didácticos y dos conversatorios destinados a docentes con horas a cargo de Inglés en el Primer Ciclo de las escuelas públicas primarias de gestión estatal y privada de la provincia. Es objetivo de este trabajo, entonces, socializar las reflexiones y síntesis que produjimos hasta el momento en torno a modos y posibilidades de acompañar la alfabetización de la lengua española desde la enseñanza de la lengua cultura inglesa.

palabras clave
alfabetización · lengua española · lengua extranjera · inglés

¹ En el campo disciplinar de lenguas extranjeras, nos referimos al español o lengua española como lengua de escolarización para reconocer y visibilizar la posibilidad de que esta lengua no sea, en todos los casos, la lengua materna de los y las estudiantes. La Resolución 107/99 del Consejo Federal de Educación reconoce a la Argentina como un país multicultural, pluriétnico y multilingüe, debido tanto a la presencia de población indígena como a migrantes hablantes de diversas lenguas y de orígenes culturales distintos. De ahora en adelante en el texto, cuando decimos “lengua española” o “español” nos referimos al español como lengua de escolaridad.

² La unidad pedagógica se refiere al primer y segundo grado de la Educación Primaria, que corresponde con la alfabetización inicial, entendiendo que esta no se circunscribe a un solo año escolar.



ABSTRACT

This paper proposes to reconstruct and narrate a pedagogical experience developed by the members of the *Entre Lenguas Program*, an initiative of the *Instituto Superior de Estudios Pedagógicos –ISEP–* which is part of the Ministry of Education of Córdoba, which gave origin to the creation of teaching materials and teacher training proposals for the *Quinta Hora* (extension of the school day) in the first cycle of primary level of this province. In 2022, the school day was extended by an hour (*Quinta Hora*) in the first cycle of primary level with the aim of enhancing learning in the first years of primary school. At the same time, this educational policy defined literacy in English as a foreign language as one of the priorities of the school day extension. In this context, the *Entre Lenguas Program*, began the task of developing learning materials and teacher training proposals. In the production process, the following questions arose: How to accompany and complement the literacy processes in Spanish that are developed in the pedagogical unit *-unidad pedagógica-* through English language teaching as a foreign language? How to give continuity to this process that begins in kindergarten? What teaching practices and types of activities are in line with and which are detrimental to the literacy processes that the children are going through in parallel in Spanish? As a result of these concerns, a process of research on the subject began with the aim of enhancing the ways of accompanying and complementing the literacy processes in Spanish through English language teaching as a foreign language. As a consequence, interdisciplinary meetings were held with other areas, from which resulted not only in rethinking and improving the approach to the contents proposed for the materials, but also in two didactic athenaeums and two talks aimed at teachers in charge of English teaching in the first cycle of state-run and private-run primary schools in the province. The aim of this paper is to socialize the reflections and syntheses we have produced so far on the ways and possibilities of accompanying literacy in Spanish through the teaching of English as a foreign language.

keywords

literacy · Spanish · English as a foreign language

Introducción

En el año 2019, el Instituto Superior de Estudios Pedagógicos (ISEP) crea el Programa Entre Lenguas, con el objetivo de ampliar y fortalecer la enseñanza del inglés en escuelas públicas de todos los niveles de la provincia, principalmente de gestión estatal. El programa forma parte de un dispositivo pedagógico institucional que ofrece a los y las docentes de los diferentes niveles y modalidades un espacio donde estudiar y analizar de modo colectivo los desafíos que enfrenta hoy el oficio docente. Con esta política, se busca acompañar la enseñanza y el aprendizaje de la lengua cultura inglesa en escuelas públicas urbanas y rurales de la provincia a través de tres

proyectos: Inglés en Jornada Extendida, Inglés en Plurigrado e Inglés en Educación Especial. Este acompañamiento se genera a través de la creación y el diseño de materiales educativos focalizados en contenidos situados y acordes al contexto escolar de nuestra provincia; y además, a través de la construcción de espacios de formación y actualización para los y las docentes en diversos formatos, como ateneos, conversatorios y talleres. La propuesta pedagógica y didáctica se basa en prácticas sociales plurilingües vinculadas a la expresión oral, la lectura y la escritura en diversos contextos culturales, con el objetivo de desarrollar las competencias comunicativas e interculturales de



las y los estudiantes. Este trabajo recupera una parte del desarrollo de dispositivos del Proyecto Inglés en Jornada Extendida y Quinta Hora.

En el año 2022, se comenzó a implementar la Quinta Hora (Córdoba, Ministerio de Educación, 2022) en las aulas de primero, segundo y tercer grado de las escuelas públicas de nivel primario de gestión estatal de Córdoba. Esta extensión de una hora más en la jornada escolar para el Primer Ciclo del nivel primario tiene por objetivo brindar más oportunidades para fortalecer el aprendizaje de saberes prioritarios en Lengua y Matemática, e iniciar la alfabetización en Cultura Digital e Inglés. Esta política educativa otorga un lugar importante al espacio curricular Lengua Extranjera-Inglés, ya que le destina dos horas semanales en el nivel. A partir de reconocer la necesidad de acompañar las trayectorias escolares y las prácticas docentes –especialmente las de quienes, sin ser docentes de Inglés, tomaron estas horas para dar respuesta a las vacancias–, el Programa Entre Lenguas toma la decisión de extender sus líneas de trabajo (formación de docentes y producción de materiales educativos) para abordar la enseñanza de la lengua cultura inglesa en la Quinta Hora del Primer Ciclo. Estos materiales se encuentran alojados y disponibles en la plataforma [Hacemos Escuela](#) (Programas / Entre Lenguas / Jornada Extendida) del Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba.

Construir propuestas a partir de los lineamientos curriculares

En los lineamientos curriculares provinciales, se alienta la enseñanza de lenguas extranjeras desde los primeros años, para acompañar los procesos de alfabetización de la lengua española como lengua de escolaridad. En el documento Propuesta Pedagógica para el

campo de formación Lengua Extranjera Inglés de Jornada Extendida (Córdoba, Ministerio de Educación, 2017) se explicita que:

aprender otra lengua a temprana edad favorece el desarrollo de procesos cognitivos y sociales con mayor facilidad que en el caso de los adultos ya que predispone a los niños y niñas a percibir, respetar y aceptar a otras personas y otros modos culturales que coexisten en el mundo. Saber acerca de otros modos de estar, vivir e interpretar la realidad integra a los estudiantes más rápidamente a la comunidad en la que se insertan, les facilita la interacción con otros niños y adultos, los ayuda a desarrollar la vida afectiva, los aproxima de modo diferente al conocimiento, y los habilita gradualmente en la construcción de una perspectiva cultural que les permite compartir interpretaciones que los otros tienen del mundo y visualizar las diferencias. (p. 2)

En el documento *Propuesta pedagógica para la implementación de una hora más de clase en el Primer Ciclo del Nivel Primario* (2022), se plantea que, al finalizar el Primer Ciclo, en lo que respecta al campo Lengua Extranjera-Inglés, se espera que

las y los estudiantes se hayan iniciado a temprana edad en el aprendizaje del inglés a través de experiencias diversas que les permitan:

- Desarrollar actitudes positivas hacia el aprendizaje del nuevo código lingüístico con apertura al conocimiento, la valoración de su propia cultura y otras, y respeto por las diferencias.
- Establecer algunas comparaciones entre la lengua-cultura materna y la lengua-cultura inglesa, reflexionando sobre usos, diferencias y similitudes. (p. 8)

Adicionalmente, en el contexto de la Política Nacional de Alfabetización, desde la provincia se crea el programa Compromiso Alfabetizador Córdoba (Córdoba, Ministerio de Educación, 2024a) que abona a la necesidad de generar situaciones de enseñanza que



promuevan el desarrollo de alfabetizaciones múltiples con foco en las capacidades de oralidad, lectura y escritura. El programa propone “repensar estrategias que atañen a las estructuras organizativas y a las prácticas institucionales de la provincia, a la luz del impacto en el desarrollo de las capacidades fundamentales a los fines de alfabetizar” (p. 2). Uno de los objetivos del programa consiste en

priorizar mediante programas y proyectos específicos para la Educación Inicial (salas de 3 a 5 años) y Primer Ciclo de la Educación Primaria la alfabetización inicial como oportunidad estratégica para sentar las bases de aprendizajes de calidad que impacten de manera directa en el aprendizaje a lo largo de la vida. (p. 4)

En ese sentido, entendemos que el inglés, como espacio privilegiado que cuenta con dos horas semanales en la currícula de Primer Ciclo, puede y debe acompañar este compromiso alfabetizador que plantea el programa y que es transversal a todas las áreas de conocimiento y disciplinas. Tal como allí se plantea:

La consistencia de una política de alfabetización implica también comprender la permeabilidad del proceso hacia y desde todos los campos disciplinares, de cada nivel y modalidad educativa. De ese modo, se multiplica la disponibilidad de oportunidades de aprendizaje y el acceso a recursos de calidad para el desarrollo de alfabetizaciones múltiples. (p. 2)

Si bien las comparaciones y contrastaciones entre la lengua española y la lengua extranjera son hoy una herramienta pedagógico-didáctica conocida que alentamos y está presente en todas las orientaciones docentes de los materiales y las propuestas de formación, durante el proceso de producción de los materiales, reaparecieron viejos interrogantes cargados de nuevos sentidos y preocupaciones: ¿Cómo acompañar los procesos de alfabetización en español que se desarrollan en la unidad pedagógica desde la enseñanza de una

lengua extranjera? ¿Cómo dar continuidad al proceso de alfabetización que se inicia en el nivel inicial? ¿Qué prácticas docentes y tipos de actividades van en consonancia y cuáles no acompañan los procesos de alfabetización que paralelamente están transitando los niños y las niñas en la lengua de escolarización? De estas preguntas surgieron conversaciones, lecturas, reflexiones, posicionamientos y la consecuente creación de materiales didácticos y dispositivos de formación y acompañamiento que intentaremos brevemente compartir en este trabajo y que creemos dan una posible respuesta a esta necesidad.

Pensar entre colegas el desafío de acompañar los procesos de alfabetización desde la lengua extranjera

Durante el proceso de creación y desarrollo de los materiales para la enseñanza del inglés en las escuelas primarias a cargo del equipo del Programa Entre Lenguas, se llevaron a cabo distintas tareas, como estudiar los documentos curriculares¹ y organizar los aprendizajes y contenidos en ejes; distribuir los temas en diferentes secuencias que denominamos *worksheets*; pensar posibles modos de abordarlos de manera situada y contextualizada; crear y diseñar las actividades; escribir las orientaciones docentes que acompañan cada propuesta; entre otras.

En el inicio del proceso, identificamos la necesidad de convocar a otros colegas, prove-

¹ En la provincia de Córdoba, el único documento con lineamientos curriculares para la enseñanza del inglés en el nivel primario es la [Separata n° 1](#) que contempla una propuesta focalizada en el Segundo Ciclo (4.º, 5.º y 6.º grado) y una propuesta integral para Primero y Segundo Ciclo, destinada a aquellas instituciones que incorporan este campo de formación también en el Primer Ciclo (1.º, 2.º y 3.º grado). Vale aclarar que, al momento de creación de este documento, no era prioridad de la política educativa la enseñanza del inglés en el Primer Ciclo.



nientes de campos disciplinares diversos pero afines, como la lengua española, la literatura, la pedagogía, para pensar juntos el desafío de acompañar el proceso de alfabetización en lengua española de nuestros estudiantes más pequeños desde la enseñanza de una lengua cultura otra, en nuestro caso, el inglés. Resaltamos la noción de “desafío” porque, una vez transcurrido el momento inicial de ansiedad y entusiasmo que generó la creación y el desarrollo de estos materiales, surgieron dificultades no solo prácticas, sino también de carácter pedagógico y didáctico que debíamos atender para que nuestra propuesta estuviera en consonancia con los objetivos del nivel y los procesos de alfabetización correspondientes.

Cuando el equipo de autores comenzó a compartir las ideas en torno a los materiales en reuniones con colegas de otras disciplinas, surgió el planteo de que algunas actividades, en especial las correspondientes a la unidad pedagógica, o bien resultaban un tanto elevadas para el grado de alfabetización que se espera que los niños hayan medianamente alcanzado para ese momento de su escolarización, o no eran del todo acordes al modo en que los estudiantes de los primeros grados se apropian de la lectura y la escritura en español. Algunos docentes de lenguas extranjeras a menudo trabajamos sobre el supuesto de que estamos enseñando a estudiantes que ya tienen un repertorio de competencias lingüísticas y comunicativas tanto escritas como orales. De allí que intentamos echar mano de esos conocimientos previos para construir otros nuevos, frecuentemente haciendo comparaciones y contrastes entre las lenguas culturas. Sin embargo, en el caso de Primer Ciclo, y en especial, la unidad pedagógica, resulta indispensable tener en cuenta que las y los estudiantes están comenzando un proceso gradual –que claramente no se agota en esta etapa– de aprendizaje sistemático sobre las prácticas sociales de la lengua escrita en español, la cual,

“Algunos docentes de lenguas extranjeras a menudo trabajamos sobre el supuesto de que estamos enseñando a estudiantes que ya tienen un repertorio de competencias lingüísticas y comunicativas tanto escritas como orales.”

en la mayoría de los casos, se corresponde con su lengua materna. En función de estas advertencias, y gracias al trabajo interdisciplinario, se generó un segundo momento de reflexión, metacognición y revisión de las propuestas que nos permitió observar y detectar puntos fundamentales a tener en cuenta a la hora de pensar la producción de secuencias didácticas para el área:

- el alcance y desarrollo de los procesos de alfabetización de los y las estudiantes en lengua española durante los primeros grados del nivel primario;
- el modo en que estos procesos se generan en la lengua de escolarización, para promover desde allí el acompañamiento en la enseñanza y el aprendizaje de la lengua cultura extranjera;
- la coherencia entre el nivel de dificultad y el tipo de actividades que se proponen desde la apropiación de la lengua escrita española y lo que se presenta en la lengua inglesa.

No solo como profesores de una lengua extranjera, sino como educadores de estudiantes de Primer Ciclo, es fundamental, como expresa Zamero (2017), “no perder de vista que la alfabetización inicial tiene



una instancia insoslayable que es resolver el problema de enseñar un poderoso sistema: el sistema de escritura" (p. 9), y que este proceso de aprender un nuevo sistema es un proceso similar al que ocurre cuando se aprende una lengua otra. Tal como lo expresan los [Núcleos de Aprendizajes Prioritarios \(NAP\) de Lengua para el Primer Ciclo de nivel primario](#) (2006):

en el marco de las interacciones con otros, los chicos aprenden intuitivamente a hablar. No sucede lo mismo con la lectura y la escritura. La complejidad de la escritura como creación cultural hace necesaria una enseñanza específica, coherente, sistemática y sostenida en el tiempo. Difícilmente una propuesta desarticulada y ocasional conduzca a una alfabetización plena. Para muchos chicos, la escuela representa el principal, si no el único, agente alfabetizador. (p. 21)

En este sentido, tener en cuenta dinámicas, procesos, prácticas, experiencias de lo que ocurre en el proceso alfabetizador de la lengua española resulta valioso para pensar prácticas, saberes y haceres de enseñanza en la lengua cultura inglesa.

Uno de estos aspectos se relaciona con el abordaje de la enseñanza formal de la lectura y la escritura en los primeros años de escuela. En este sentido, recuperamos la descripción que hace Melgar (2014) sobre la lengua escrita, quien sostiene que "la lengua escrita no es oral, no es materna y no es adquirida", ya que "no se adquiere como la lengua oral materna sino que se aprende con enseñanza específica" (p. 37); por lo que resulta fundamental:

- ofrecer múltiples oportunidades y situaciones variadas para que todos experimenten con la escritura;
- promover situaciones de aprendizaje donde las y los estudiantes se involucren de manera real y comprendan qué es la escritura y para qué se la usa;
- proponer situaciones y actividades que promuevan la necesidad y el deseo de

aprender a leer y a escribir, es decir, partir de situaciones de su cotidianidad e interés;

- incluir la lectura de textos literarios potentes;
- recordar que es también en la escuela donde reflexionan sobre el hecho de que, cuando escribimos, esos sonidos del habla son representados por las grafías (o letras). Es decir, donde comprenden el principio alfabético de nuestra escritura: hay una relación sistemática entre sonidos (fonemas) y letras (grafemas);
- invitar permanentemente a los estudiantes a que escriban de forma espontánea y "como saben", revalorizando sus escrituras no convencionales como parte del proceso de aprendizaje del sistema de escritura;
- pensar actividades de escritura colectiva de textos, entre docente y estudiantes, entre grupos de estudiantes, entre toda la clase;
- dar lugar a situaciones de lectura repetidas de textos para ampliar el conjunto de formas lingüísticas que las y los estudiantes poseen; y familiarizarlos con los diferentes modos en que los textos se estructuran (narraciones y exposiciones, por ejemplo). En dichas situaciones, cada vez se busca algo distinto en el texto, y el docente va cediendo parte de la lectura a sus estudiantes (el título, una palabra, una frase que se repite, el nombre de los personajes).

Cuando nos acercamos a los lineamientos vigentes del [Diseño Curricular de Córdoba para el espacio Lengua y Literatura](#), asimismo, nos encontramos ante algunos interrogantes y reflexiones que han sido fundamentales para la toma de decisiones al interior del equipo: ¿Qué tipo de situaciones de lectura ofrecemos en la clase de Inglés? ¿Cómo pensar situaciones y tareas comunicativas reales y significativas siguiendo el TBL (*Task Based Approach*)? ¿Cómo



“Luego de debates y construcciones colaborativas, hemos podido producir materiales para el aula y orientaciones para docentes en donde, desde una mirada intercultural y plurilingüe, abordamos la enseñanza de inglés respetando los procesos de la alfabetización inicial desde la lengua española como lengua de escolarización.”

construir contextos locales para vehicular la enseñanza del inglés? ¿Qué actividades proponemos para que se reflexione sobre las diferencias entre la forma escrita de la palabra inglesa y su pronunciación? ¿En qué medida damos margen al error y a la experimentación con el lenguaje en la enseñanza del inglés? (Pereyra *et al.*, 2023). Luego de debates y construcciones colaborativas, hemos podido producir materiales para el aula y orientaciones para docentes en donde, desde una mirada intercultural y plurilingüe, abordamos la enseñanza de inglés respetando los procesos de la alfabetización inicial desde la lengua española como lengua de escolarización. La intención no es solo acompañar, sino también contribuir desde la enseñanza del inglés a la reflexión sobre la lengua que atraviesan los niños y las niñas de los primeros grados y hacer conscientes y alentar aquellas prácticas que son valiosas y significativas para nuestros estudiantes.

A través de estas y otras preguntas, apuntamos a disparar reflexiones en torno a las prácticas de los y las docentes de Inglés como educadores del nivel primario que están en vínculo con los procesos de alfabetización de los niños y las niñas. Consideramos importante explicitar la necesidad de compartir y acompañar esos procesos, con coherencia pedagógica e institucional, alentando las buenas prácticas.

Plasmar los posicionamientos en materiales de enseñanza situados

Si bien es cierto que la cuestión del método y el abordaje de la enseñanza de la lectura y la escritura en la lengua española como lengua de escolarización es diferente a su abordaje en una lengua cultura² extranjera, debido a que muchas de las prácticas sociales de esta última son desconocidas, hay debates que retroalimentan la discusión al interior mismo de ambas disciplinas.

En ese sentido, resulta pertinente destacar que existe una disputa histórica de **enfoques de enseñanza** en torno a los métodos de alfabetización, división que abarca la enseñanza de todas las lenguas.

² Posicionar a las lenguas en intrínseco vínculo con las culturas implica, invariablemente, una forma de concebir su enseñanza, no como una cuestión meramente técnica, sino en perspectiva social: “Uno de los ejes para pensar la cultura es la existencia de la lengua y la formación del binomio lengua/cultura como estructura quasi inseparable que media todas nuestras experiencias sociales. El contacto, el aprendizaje y la enseñanza de una lengua implican, entonces, adentrarse en la cultura de la que forma parte. Siguiendo a Mariza Riva de Almeida (2011), Reinaldo Fleuri (2003) y Marcos Dos Reis Batista (2008), esta definición implica considerar que el conocimiento de la cultura es parte inherente a la competencia comunicativa, ya que ésta va más allá del manejo de la lengua y permite, al mismo tiempo, la interculturalidad” (Bugnone y Capasso, 2016, p. 679).



Este debate de los métodos al interior de las lenguas extranjeras se ha denominado, en el campo de la didáctica específica, *Reading Wars* (Cambourne, 2021). La preocupación sobre cuál es el método más efectivo y más inclusivo para que la escuela cumpla esa función alfabetizadora cobra vital importancia en nuestra sociedad, porque aprender a leer y escribir significa acceder a derechos básicos. En *La querrela de los métodos en la enseñanza de la lectura*, Braslavsky detalla la historicidad, los fundamentos y las implicancias de esta disputa, y agrega que “es universal” (2014, p. 35). En el caso del inglés, por ejemplo, paralelamente al aprendizaje de la lengua oral, se suma la problemática de abordaje de la lectura y la escritura por no ser esta una lengua fonética (no es posible corresponder a cada fonema o sonido una letra). Brizio (2022) explica a grandes rasgos dos enfoques de la enseñanza del inglés como lengua extranjera:

Esta división entre enfoques se mantiene en la actualidad, y en la lengua inglesa los métodos fónicos se pueden caracterizar como aquellos que parten de unidades no significativas del lenguaje y se denominan como *Phonic Methods*. En cambio, los métodos globales que parten de unidades significativas del lenguaje se conocen como *Whole Language* (a partir de la palabra o frase) o *Language Experience* (a partir de la experiencia del alumno). (p. 107)

Sin embargo, más adelante agrega: “Pensar una teoría que combine y complemente enfoques y atenga los elementos mecánicos, de comprensión y de uso social de la lengua es sin dudas un objetivo complejo pero no imposible” (p. 121).

En la Separata n.º 1 del *Diseño Curricular de la Educación Primaria: Propuesta Pedagógica para el campo de Formación Lengua Extranjera - Inglés de Jornada Extendida* (2017), se propone pensar a la enseñanza de la lengua extranjera más allá de los aspectos lingüísticos. Siguiendo la perspectiva intercultural y plurilingüe que

se plantea en el documento, sostenemos que aprender una lengua que no es la materna pre-dispone a percibir y comprender una realidad social y cultural diversa, que determina también unos modos de conocer y aprender distintos. En este sentido, el diseño plantea que

En el proceso de enseñanza y aprendizaje del Inglés, se priorizarán los aspectos interculturales de la lengua-cultura inglesa y las prácticas sociales de la lengua oral principalmente, lo que supone adoptar un enfoque según el cual los aprendizajes que se promueven no se reducen al dominio de los aspectos sintácticos ni al conocimiento de las particularidades de determinados textos, sino al saber hacer integrando el ser y el convivir. Se proponen, entonces, como objeto de aprendizaje y enseñanza, las prácticas sociales de oralidad (habla y escucha), y también la aproximación a la lectura y escritura en contextos culturales variados, a fin de favorecer la interacción entre los niños, atendiendo a su nivel cognitivo, intereses y necesidades. (p. 4)

Sin perder de vista esta perspectiva, nos interesa adentrarnos en los lineamientos curriculares a nivel nacional desarrollados en el año 2012: los [NAP de Lenguas Extranjeras](#) (Argentina, Ministerio de Educación, 2012). En ellos podremos encontrar algunas nociones claves para tener en cuenta a la hora de pensar propuestas significativas para la enseñanza del inglés. Entre los 6 ejes propuestos para el desarrollo de aprendizajes y contenidos, encontramos el de *reflexión sobre la lengua*, que nos permite pensar los lineamientos de este trabajo. Entre las definiciones de estos NAP, podemos destacar que:

- Contemplan la especificidad de los elementos propios de cada una de las lenguas incluidas enfatizando, desde una perspectiva intercultural y plurilingüe, la dimensión formativa de la enseñanza de lenguas extranjeras, es decir, su papel en la educación lingüística, el desarrollo cognitivo y los pro-



cesos de construcción de la identidad sociocultural de los/las niños/as y adolescentes, jóvenes y adultos/as de nuestro país.

- Apuntan a tornar visibles las relaciones entre las lenguas y culturas que están o podrían estar en el currículum, y a sensibilizar hacia la pluralidad constitutiva de estas lenguas y culturas.
- Contribuyen a que la enseñanza de lenguas en el contexto escolar reconozca el papel del español en tanto lengua de escolarización y sus distintas variedades, y valore el lugar de las otras lenguas y culturas maternas diferentes del español que circulan en Argentina.
- Promueven enfoques multidisciplinares y combinan el aprendizaje de lenguas con la capacidad de reflexión y disposición crítica necesaria para convivir en sociedades de gran diversidad cultural. (Argentina, Ministerio de Educación, 2012, p. 12)

En este sentido, privilegiamos una mirada sobre la enseñanza de la lengua cultura extranjera que combine momentos de reflexión sobre unidades de sonidos con momentos de experimentación o tratamiento de frases, diálogos, textos en actividades contextualizadas y significativas para nuestros estudiantes. Del mismo modo, proponemos encuentros con la lectura de distintas variedades de textos que permiten acercarse a la diversidad de prácticas sociales y culturales.

Nos planteamos, entonces, ¿cómo generar propuestas de enseñanza de una lengua nueva cuando los niños y las niñas aún no saben leer y escribir en la lengua de escolarización?

En función del contexto descrito previamente, resulta imperioso pensar, en primer lugar, cómo **acompañar** los procesos propios que maestras y maestros llevan adelante en el proceso de alfabetización. Para ello, será necesario recurrir al trabajo interdisciplinario entre

docentes del Primer Ciclo, especialmente entre los colegas de lengua española y de lengua extranjera, para que, a la luz de las disposiciones curriculares y las realidades institucionales particulares, se realicen consensos y acuerdos sobre las maneras de abordar la alfabetización de los estudiantes en sus primeros años de escolaridad.

En segundo lugar, es preciso **desarrollar prácticas sociales reales y significativas** en la lengua extranjera que no desconozcan el contexto de los estudiantes, sino que, por el contrario, constituyan el centro de las propuestas y actividades. Estas prácticas estarán, naturalmente, basadas en la **escucha y la oralidad**.

“En los materiales para el aula de inglés de nivel primario desarrollados por el Programa Entre Lenguas, se conjugan una serie de actividades, estrategias y recursos que posibilitan iniciar a los estudiantes en el desarrollo de la lectura y la escritura en la lengua cultura extranjera a través del foco en la oralidad y el uso de recursos audiovisuales.”

En los materiales para el aula de inglés de nivel primario desarrollados por el Programa Entre Lenguas, se conjugan una serie de actividades, estrategias y recursos que posibilitan iniciar a los estudiantes en el desarrollo de la lectura y la escritura en la lengua cultura extranjera a través del foco en la oralidad y el uso de recursos audiovisuales. Para ello, por



ejemplo, se han desarrollado una gran cantidad de recursos imprimibles, pósters y lo que denominamos en inglés *flashcards*, que están a disposición de manera libre y gratuita, para la creación de un ambiente alfabetizador en inglés que acompañe al ambiente alfabetizador en español. En las orientaciones docentes que complementan cada secuencia, es posible encontrar sugerencias mencionadas en Stival *et al.* (2022), que a continuación sintetizamos:

- Textualizar las aulas con disparadores y marcadores visuales que se recuperen a modo de rutina en cada clase.
- Sostener una identidad en los materiales que posibilite familiarizarse con el contexto: íconos para cada actividad, mismos tipos de letras, fuentes determinadas para consignas, títulos para ciertos momentos de la clase, personajes.
- Reflexionar en torno a cuestiones de fonética sobre “cómo lo escribimos” y “cómo lo decimos”, y qué sonidos son diferentes en cada lengua, por ejemplo, el fonema /d/ en inglés y español. Para propiciar estas reflexiones, se proponen también escrituras espontáneas que pueden ser el punto de partida para la reflexión sobre la lengua extranjera en comparación con la escolar.
- Brindar una exposición a la lengua escrita de manera gradual y acompañada por prácticas orales: todo lo que está escrito también se dice, en voz alta, repetidamente y de diferentes formas, o con diferentes variedades de voces, en lo posible.
- Personalizar los contenidos, ya que es muy probable que los estudiantes escriban primero sus nombres, nombres de sus familias o amigos/as, escuela, etcétera, antes que cualquier otra palabra de uso poco frecuente. Esa es información que podemos tomar para aplicarla a una situación comunicativa en la lengua extranjera.

- Usar recursos y situaciones variadas y motivadoras que generen el interés, el deseo o la necesidad de comunicarse.
- Equilibrar el desarrollo de las prácticas sociales de la lengua escrita y oral privilegiando, en esta instancia, que lo escrito verse sobre la comprensión, el análisis, la identificación y lo oral más vinculado a la producción.

Tal como mencionamos a lo largo de este trabajo, por las definiciones institucionales y el lugar que ocupamos, este equipo trabajó bajo la premisa de brindar a los y las docentes propuestas didácticas que se pueden llevar al aula real y que responden a posicionamientos teóricos y metodológicos fundados en los lineamientos curriculares vigentes, descritos y detallados anteriormente, como el Programa Compromiso Alfabetizador Córdoba, los NAP, el diseño curricular provincial, entre otros.

Construir dispositivos de formación y acompañamiento: desde abajo y en colaboración

En virtud de la continuidad, en el año 2023, de una de las líneas de acción con las que nace el programa –la formación docente–, y con la apuesta y la responsabilidad de seguir acompañando a docentes y estudiantes a partir de las necesidades que fueran surgiendo, desde el programa comenzamos a pensar cómo poner sobre la mesa esta temática con los y las docentes que se encuentran en el territorio y que tienen a cargo horas de Inglés en Jornada Extendida, especialmente, en Quinta Hora de Primer Ciclo. Entendíamos que el hecho de comenzar a implementar la enseñanza del inglés en primero, segundo y tercer grado representaría un nuevo desafío al enseñar una lengua extranjera a niños y niñas en proceso de alfabetización. Como este debate ya se estaba



instalando en encuentros y conversatorios que se venían gestando, creamos el primer Ateneo Didáctico para inglés en la Quinta Hora, como parte de un ciclo de ateneos didácticos de Inglés propuestos por el programa. En esta propuesta virtual de seis semanas de duración, donde se van atravesando “paradas” que recuperan temas de la didáctica específica, se proponen intercambios y una puesta en aula de los materiales de enseñanza desarrollados en el Programa Entre Lenguas. Al momento, se desarrollaron dos ediciones del mencionado ateneo, con más de 500 cursantes.

Como parte de las actividades obligatorias de los ateneos mencionados, se propuso un conversatorio virtual (Stival *et al.*, 2022). En este caso, la temática fue “Enseñar inglés a niños en proceso de alfabetización”. El conversatorio consistió en el diálogo entre una profesora de Inglés y una profesora de Lengua y Literatura, moderado por una maestra de nivel primario, donde se recorrieron las siguientes preguntas: ¿Cómo enseñar a leer y escribir una lengua extranjera a quien aún no se ha apropiado de estas prácticas en la lengua española? ¿Qué prácticas de lectura y escritura podemos brindarles a nuestros estudiantes de Primer Ciclo? ¿Cómo podemos aportar desde estas prácticas a la reflexión sobre la lengua española? ¿Cómo podemos nutrir nuestras prácticas de enseñanza de lengua extranjera con las propuestas de Lengua y Literatura?

Estos y otros interrogantes fueron los que surgieron en el encuentro entre las especialistas y los cursantes, quienes pudieron ver reflejadas sus propias experiencias y problemáticas en el debate. Además, los intercambios con los y las docentes que están a cargo de horas de Inglés y que, muchas veces, son también maestros o maestras de grado, fueron insumo importante para el equipo al momento de elaborar los materiales educativos y para la escritura de las orientaciones docentes. Por ejemplo, se discutió sobre la secuenciación de

las actividades, las posibles maneras de abordar la reflexión sobre la pronunciación de fonemas que representan diferencias con la lengua escrita, la importancia de la escritura por sí mismos y en colaboración como modo de habilitar la expresión con creciente autonomía, entre otras cuestiones. Estos aportes son importantes anclajes con la realidad de las aulas, de los y las docentes y estudiantes, y nos sirven para pensar propuestas cada vez más situadas y contextualizadas que puedan dar respuesta a las necesidades de nuestro territorio.

Desafíos pendientes

Tanto las y los docentes de lenguas extranjeras como las y los colegas de lengua española y demás educadores de niños y niñas del Primer Ciclo del nivel primario tenemos el gran desafío de ofrecer situaciones de enseñanza que promuevan el desarrollo de las capacidades fundamentales (Córdoba, Ministerio de Educación, 2024b) de oralidad, lectura y escritura, trabajo colaborativo y cooperativo, creatividad, resolución de situaciones problemáticas y pensamiento crítico, entre otras. Estas capacidades fundamentales se ponen en juego tanto a la hora de aprender a leer y a escribir en español como en el momento de aprender a comunicarse, comprender y construir sentidos en la lengua extranjera; ya que ambas, con sus diferencias y especificidades, implican una enseñanza específica y planificada por parte del docente y un esfuerzo cognitivo por parte de los y las estudiantes.

El desarrollo de la reflexión sobre los propios procesos de aprendizaje, la confianza en la posibilidad de aprender a sus propios ritmos y estilos de aprendizaje, el reconocimiento del error como constitutivo del proceso de aprendizaje, la construcción de la autonomía, entre otros, son algunos de los objetivos que podemos plantearnos no solo para el aprendizaje de las lenguas extranjeras, sino para



el desarrollo integral de los y las estudiantes desde cualquier espacio curricular. El proceso de aprender a leer y escribir plantea problemas para el sujeto que aprende y para el sujeto que enseña. Debemos continuar pensando los problemas como desafíos a enfrentar y superar con el tiempo, la práctica y la investigación. Un camino posible, según Pit Corder (1971), es analizar estas dificultades en relación con la enseñanza de las segundas lenguas.

Este investigador considera que todo el que aprende una L2 intenta resolver los desafíos que le plantea la nueva lengua, a partir de los conocimientos que tiene de su L1. En ese proceso manifiesta vacilaciones y comete errores, que son soluciones provisorias que pone a operar para resolver los problemas a los que se ve enfrentado. (Alisedo y Melgar, 2015, p. 12)

Si consideramos como lengua otra no solo a la lengua escrita española, sino también a la lengua cultura inglesa, resulta interesante el trabajo y la reflexión, por parte del docente y del estudiante, en relación con esos fallos, errores y vacilaciones para convertirlos en fuentes de aprendizaje.

Tenemos por delante la tarea de lograr acuerdos interdisciplinarios, de afrontar procesos de investigación que permitan construir conocimiento en torno a los enfoques y las metodologías para abordar la alfabetización de la lengua extranjera en el contexto escolar. Recuperando la noción de la Escuela Posible propuesta por el Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba (2023), consideramos que estamos en el camino de construir un modelo pedagógico que reúna las diferentes miradas y debates de los campos intervinientes para promover mejores oportunidades de aprendizaje, favoreciendo la democratización de los saberes y la justicia educativa. Consideramos menester adoptar un enfoque sensible de las trayectorias escolares de los y las estudiantes y de los contextos

propios donde se desarrolla el aprendizaje. Por eso, nos interesa también que los materiales que logramos construir sobre la base de estos acuerdos lleguen a las escuelas para ser puestos en práctica, reflexionados y discutidos en contextos situados. El diálogo permanente con los territorios que generamos y sostenemos en las distintas propuestas formativas para los y las docentes que trabajan en la enseñanza de la lengua extranjera en la Quinta Hora es y seguirá siendo fundamental para la toma de decisiones al interior del equipo.



Referencias

- Alisedo, G. y Melgar, S.** (2015). Clase Nro. 3. Los desafíos de la lengua escrita para el que aprende a leer y escribir. Módulo Aportes de la Lingüística General y de la Historia de la Escritura. *Especialización Docente Superior en Alfabetización Inicial*. Ministerio de Educación de la Nación.
- Argentina. Ministerio de Educación.** (2012). *Núcleos de Aprendizajes Prioritarios. Lenguas Extranjeras*. <https://www.educ.ar/recursos/132577/nap-lenguas-extranjeras-educacion-primaria-y-secundaria>
- Argentina. Ministerio de Educación.** (2006). *Núcleos de Aprendizajes Prioritarios. Lengua 1. Primer Ciclo EGB / Nivel Primario*. <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL001160.pdf>
- Braslavsky, B.** (2014). *La querella de los métodos en la enseñanza de la lectura*. UNIPE. <https://unipe.edu.ar/formacion/recursos-pedagogicos/item/186-la-querella-de-los-metodos-en-la-ensenanza-de-la-lectura-sus-fundamentos-psicologicos-y-la-renovacion-actual-de-berta-p-de-braslavskycon-presentacion-de-pablo-pineau>
- Brizio, M.** (2022). La alfabetización bilingüe simultánea en primer grado y las tensiones alrededor de los enfoques para la lectura, estudio de un caso. *El Toldo de Astier*, 13(25), 105-125. <http://www.eltoldodeastier.fahce.unlp.edu.ar/numeros/numero25/pdf/MBrizio.pdf/view>
- Bugnone, A. y Capasso, V.** (2016). Reflexiones y aportes para pensar la cultura en la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, 55(3), 677-701. <https://www.scielo.br/j/tla/a/wwwJ5LQRVzYvNqZkyWjjg3Mx/?format=pdf&lang=es>
- Cambourne, B.** (2021) *A brief history of the 'reading wars'*. <https://foundationforlearningandliteracy.info>
- Córdoba. Ministerio de Educación.** (2024a). *Plan Jurisdiccional de Alfabetización Córdoba. Compromiso alfabetizador Córdoba. Enseñar más. Garantizar aprendizajes en el marco de la Escuela Posible*. <https://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/SIDPyTE/compromiso-alfabetizador/2024/doc/plan-compromiso-alfabetizador-cba-res-cfe-471-2024.pdf>
- Córdoba. Ministerio de Educación.** (2024b). *Escuela Posible para el presente y el futuro: las Capacidades Fundamentales*. <https://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/SIDPyTE/publicaciones/2024/Ministerio-de-Educacion-Escuela-Posible-para-el-Presente-y-el-Futuro.pdf>
- Córdoba. Ministerio de Educación.** (2023). *La Escuela Posible: consolida logros y emprende la mejora*. <https://www.cba.gov.ar/wp-content/uploads/2023/12/Ministerio-de-Educacion-La-Escuela-Posible.pdf>



Córdoba. Ministerio de Educación.

(2022). *Propuesta pedagógica para la implementación de una hora más de clase en el Primer Ciclo del Nivel Primario.*

Córdoba. Ministerio de Educación.

Subsecretaría de Estado de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa. (2017).

Diseño Curricular de la Educación Primaria. Propuesta pedagógica para el campo de formación lengua extranjera- inglés de jornada extendida. <https://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/publicaciones/EducacionPrimaria/SEPARATAprimaria.pdf>

Córdoba. Ministerio de Educación. (2014).

La Unidad Pedagógica: Cómo posibilitar las trayectorias escolares y los aprendizajes de los niños.

<https://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/publicaciones/UnidadPedagogica/Unidad%20pedagogica%20Fasciculo%201.pdf>

Melgar, S. (2014). Clase Nro. 3. Del modelo un Estado-una Lengua a los desafíos de la heterogeneidad. *Especialización en alfabetización inicial.* Ministerio de Educación de la Nación.

Pereyra, M. y equipos de producción del ISEP (2023). Parada 2. Implementar. *Ateneo de Inglés / Quinta hora - Primer Ciclo de la Educación Primaria.* Ciclo de Ateneos Didácticos. Para el Instituto Superior de Estudios Pedagógicos, Dirección General de Educación Superior, Ministerio de Educación de Córdoba.

Stival, L., Pereyra, M. y Saldaño, L. (2022).

Conversatorio: Enseñar inglés a niños en proceso de alfabetización. Ciclo de Ateneos Didácticos. Para el Instituto Superior de Estudios Pedagógicos, Dirección General de Educación Superior, Ministerio de Educación de Córdoba. <https://www.youtube.com/watch?v=NhGa3XNlb4c>

Zamero, M. (2017). Clase 1. Alfabetización inicial: perspectiva histórica. Módulo Perspectivas para la enseñanza de la alfabetización inicial. *Especialización Docente Superior en Alfabetización Inicial.* Ministerio de Educación y Deportes.

Bibliotecarios y bibliotecarias en el ecosistema de enseñanzas y aprendizajes en los Institutos de Formación Docente



En la biblioteca (2024) · Imagen obtenida por el autor

EXPERIENCIA PEDAGÓGICA

Julio Melián



Julio Fabián Melián

Bibliotecólogo egresado de la Escuela de Bibliotecología de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Nacional de Córdoba (UNC). Coordinador de carrera y profesor adjunto de Historia del Libro y las Bibliotecas en la Tecnicatura Universitaria en Bibliotecología de la Universidad Nacional de La Rioja. Director de la Biblioteca del Museo en Ciencias de la Salud de la Facultad de Medicina (UNC). Coordinador de la Biblioteca del Instituto de Enseñanza Superior Simón Bolívar (Córdoba). Coordinador Pedagógico de la Diplomatura en Gestión de la Conservación y Preservación del Papel del Museo y Archivo Histórico de la Dirección Nacional de Arquitectura. Estudiante de la Licenciatura en Museología de la Universidad de Avellaneda.

Contacto: jufamelian@yahoo.com.ar



Bibliotecarios y bibliotecarias en el ecosistema de enseñanzas y aprendizajes en los Institutos de Formación Docente

The librarian in the ecosystem of teaching and learning in Teacher Training Institutes

Julio Melián

Fecha de recepción: 3 de octubre de 2024

Fecha de aceptación: 10 de noviembre de 2024

RESUMEN

En este escrito, los invito a un recorrido que comienza analizando los cambios que se han producido en el rol del bibliotecario, para luego dar cuenta de prácticas situadas que toman a la biblioteca como epicentro. Para ello, en primera instancia se aborda un marco conceptual que habilita nuevas miradas sobre el trabajo en las bibliotecas y posibilita repensar su situación actual en los Institutos de Formación Docente de la provincia de Córdoba, identificando desafíos y oportunidades. Se detallan las múltiples funciones que desempeñan los bibliotecarios y las bibliotecarias, tales como la selección y adquisición de materiales, la organización de la información, la orientación al usuario, la promoción de la lectura y la alfabetización informacional. En el artículo se presentan diversas estrategias y herramientas para potenciar el rol, como la creación de guías de búsqueda, visitas guiadas a otras unidades de información y culturales, la organización de talleres y la utilización de tecnologías de la información.

palabras clave

**bibliotecario · ecosistema de enseñanza y aprendizaje
formación docente · alfabetización informacional**



ABSTRACT

In this paper, I invite you to a journey that begins by analyzing the changes that have occurred in the role of the librarian, to then account for situated practices that take the library as the epicenter. To this end, the text first addresses a conceptual framework that enables new perspectives on library work and makes it possible to rethink the current situation of libraries in Teacher Training Institutes, identifying challenges and opportunities. The multiple functions that librarians perform, such as selection and acquisition of materials, organization of information, user orientation, reading promotion and information literacy, are detailed.

The article presents various strategies and tools that librarians can use to enhance their role, such as the creation of search guides, guided visits to other information and cultural units, the organization of workshops and the use of information technologies.

keywords

**librarian · teaching and learning ecosystem
teacher training · information literacy**

Introducción

En este artículo, interesa mostrar una mirada crítica sobre la tarea de los bibliotecarios y las bibliotecarias en los Institutos de Formación Docente de la provincia de Córdoba en la actualidad. Esta mirada implica reconocer una serie de desafíos que atraviesan no solo las actividades en la biblioteca, sino también la formación docente y, particularmente, las articulaciones entre ellas. Para abordar esta complejidad, parto de la idea de la existencia de ciertas singularidades que marcan las acciones en la biblioteca con un sentido formador de futuros educadores. Por ello, enfoco esa tarea desde la idea de ecosistema

de enseñanzas y aprendizajes (Burgués, 2022). Esta perspectiva teórica permite indagar otras aristas de la tarea de los bibliotecarios en los espacios formativos, a fin de potenciarlos.

El artículo se organiza de la siguiente manera: en el primer apartado, se aborda la perspectiva del ecosistema de aprendizajes y sus potenciales implicancias sobre la dinámica de trabajo en la biblioteca. En segundo lugar, interesa mostrar algunos hitos fundantes de la historia de la biblioteca Olga Pizarro de Vidal (Instituto de Educación Superior Simón Bolívar de la ciudad de Córdoba), donde desempeñé mi tarea profesional. En el apartado siguiente,



se presentan algunas articulaciones posibles con otras instituciones, con miras a fortalecer experiencias y propiciar proyectos compartidos. Finalmente, se delinearán algunas reflexiones a modo de cierre.

De custodios de colecciones a la conformación de un ecosistema de aprendizaje

Comenzamos este recorrido preguntándonos cuál es el rol del bibliotecario en los Institutos de Formación Docente y cómo se ha transformado en las últimas décadas. Entendemos que el rol ha atravesado una significativa transición: de ser un simple custodio de libros, se ha convertido en un actor estratégico en el proceso de formación inicial y continua de docentes y estudiantes. Su labor, por tanto, va más allá de la gestión de colecciones. Se trata de construir un ecosistema de aprendizajes, entendido como un entorno dinámico y complejo donde interactúan diversos elementos para facilitar el aprendizaje continuo y significativo. Este entorno no se limita al aula, sino que abarca toda una comunidad de aprendizaje que incluye estudiantes, docentes, padres, instituciones y recursos tecnológicos.

El concepto de ecosistema de aprendizaje (Burgués, 2022) ha sido explorado por diversos autores y educadores: Siemens (2004) es uno de los principales defensores del conectivismo y la idea de que el aprendizaje ocurre en redes; Downes (2006), por su parte, ha realizado importantes contribuciones al campo de la educación abierta y conectada, así como Prensky (2001a y 2001b), quien ha popularizado el término “nativos digitales” en su exploración de las implicaciones de las tecnologías digitales en la educación. Papert (1987, 1995), creador del lenguaje de programación Logo, enfatizó la importancia del aprendizaje activo y la construcción del conocimiento. Construir un ecosistema de aprendizaje que promueva la

reflexión crítica, la investigación y la innovación pedagógica requiere un enfoque holístico y colaborativo. Se entiende entonces que al crear un ambiente donde los estudiantes se sientan motivados a explorar, cuestionar y crear, estamos preparando a las futuras generaciones para enfrentar los desafíos del siglo XXI.

“El bibliotecario como facilitador del aprendizaje docente desempeña un papel fundamental en tanto mediador de la información: ayuda a los futuros docentes a desarrollar las competencias necesarias para buscar, evaluar y utilizar la información de manera efectiva en su práctica profesional.”

El bibliotecario como facilitador del aprendizaje docente desempeña un papel fundamental en tanto mediador de la información: ayuda a los futuros docentes a desarrollar las competencias necesarias para buscar, evaluar y utilizar la información de manera efectiva en su práctica profesional. También como promotor de la lectura, el bibliotecario fomenta el hábito lector y la construcción de una cultura de lectura en la comunidad educativa. Es un facilitador de la investigación que apoya a los estudiantes en la realización de trabajos de investigación, interviniendo en todo el proceso, desde la definición del tema hasta la presentación de los resultados. Debe ser un creador de espacios de aprendizaje donde diseñe y organice actividades que promuevan el desarrollo

de competencias digitales y la alfabetización informacional. También, colaborar con los formadores y trabajar en conjunto con los docentes para integrar la información y las habilidades de investigación en los planes de estudio.

Según Camacho Espinosa (1993), la biblioteca es un lugar de encuentro con la palabra, con la poesía, con el saber; lugar de encuentro con hombres y mujeres que supieron plasmar, mediante la escritura, imágenes, sentimientos y experiencias. La biblioteca se transforma en un ser vivo cuando alguien con entusiasmo desea transmitir a otros todo aquello que ha descubierto en los libros. Esto es así, sobre todo, en la biblioteca escolar. Puerta que se abre a un mundo apasionante para niños y jóvenes, lleno de incontables tesoros que irán abriendo nuevas puertas para que crezcan día a día como personas, como miembros de una sociedad. Tesoros que a veces habrá que ayudar a descubrir, pues, con frecuencia, se hallan en islas perdidas difíciles de encontrar.

El bibliotecario en los Institutos de Formación Docente debe estar atento a la diversidad de necesidades de los usuarios y adaptar los servicios a las diferentes etapas de formación y a los intereses de cada estudiante. La rápida evolución de la información requiere mantener actualizadas las colecciones y estar al tanto de las nuevas tecnologías. En un contexto de profunda integración de las TIC en la práctica docente, el bibliotecario debe promover el uso de herramientas digitales en el aula y acompañar a los docentes en este proceso. Debe constituirse en un agente de cambio e influir en la transformación de la educación a través de la promoción de prácticas pedagógicas innovadoras. Debe asimismo fomentar la colaboración y trabajar en red con otros bibliotecarios, docentes e investigadores, para compartir experiencias y recursos. Es conveniente que desarrolle competencias digitales en la adquisición de nuevas habilidades, para adaptarse a un entorno laboral en constante

evolución. Como se planteó inicialmente, su labor va más allá de la gestión de colecciones: se trata de construir un ecosistema de aprendizaje que promueva el desarrollo de competencias claves para la práctica docente. Dar vida a una biblioteca es como sembrar una semilla y verla crecer hasta convertirse en un frondoso árbol donde todos podamos encontrar refugio y alimento para el alma.

Un ejemplo destacado de la transformación del bibliotecario en un agente activo dentro del ecosistema educativo lo encontramos en la Biblioteca Olga Pizarro de Vidal. Esta biblioteca ha implementado diversas estrategias innovadoras, como la creación de guías de búsqueda personalizadas para cada carrera, la organización de talleres de alfabetización informacional, visitas a museos, visitas a cementerios, cursos de capacitación con puntaje docente, promoción de lectura, narración de leyendas, asesoramiento en escritura académica y promoción del uso de recursos digitales, convirtiéndose en un espacio de referencia y aprendizaje para toda la comunidad educativa. Para lograrlo, hemos diseñado un plan de trabajo que se integra a la perfección con el Proyecto Educativo Institucional. Queremos que nuestra biblioteca sea un espacio acogedor, lleno de vida y de oportunidades. Un lugar donde la curiosidad tenga cabida y donde cada estudiante se sienta invitado a explorar, a investigar y a soñar.

¿Cómo lo hacemos? Aquí mencionamos algunas de las acciones que se proponen y gestionan desde la Biblioteca Olga Pizarro de Vidal:

- Producción de un entorno atractivo: Decoramos nuestra biblioteca con colores vivos, rincones acogedores y carteles llamativos que invitan a la lectura. Organizamos nuestros libros de forma clara y atractiva, para que sea fácil encontrar lo que se busca.
- Construcción de itinerarios que posibiliten usar la biblioteca: Ofrecemos talleres



y actividades para que los estudiantes aprendan a buscar información, a utilizar el catálogo y a cuidar los libros. Queremos que se sientan seguros y autónomos en su búsqueda.

- Promoción de la lectura: Organizamos clubes de lectura, concursos literarios, presentaciones de autores y muchas otras actividades que fomenten el amor por los libros. Queremos que la lectura sea una experiencia divertida y enriquecedora.
- Fortalecimiento de la creatividad: Fomentamos la escritura creativa, la ilustración y la creación de fanzines. Queremos que nuestros estudiantes descubran su propio talento y se expresen a través de las palabras.
- Celebración de los libros: Organizamos ferias de libros, jornadas de cuentacuentos y otras actividades que nos permitan celebrar la literatura como una fiesta. Queremos que nuestros estudiantes sientan que la biblioteca es un lugar donde se comparten emociones y se crean recuerdos inolvidables. A través de los libros podemos viajar a cualquier lugar, conocer a personas increíbles y vivir aventuras inolvidables. En nuestra biblioteca, queremos que cada estudiante encuentre su propio tesoro literario.

Historia de una biblioteca

Cada biblioteca es parte de una historia que fue marcando de diversas maneras su constitución. La biblioteca en la que trabajo se llama Olga Pizarro de Vidal, y es parte de una historia interinstitucional: de la Escuela Normal Superior Alejandro Carbó y del Instituto de Enseñanza Superior Simón Bolívar.¹ Este instituto pertenece al Ministerio de Educación

¹ Reconstrucción histórica propia a partir de registros orales.

de la Provincia de Córdoba, es un instituto formador de docentes y está enraizado en los antiguos profesorados de las Escuelas Normales Nacionales. Fue una de las instituciones que formaron parte de los inicios de la política educativa nacional, para llevar a la práctica las ideas pedagógicas de la enseñanza primaria y laica. Estas escuelas se establecieron en todas las provincias del país, y llegaron a ser un total de cuarenta y cuatro en el año 1909.

En la ciudad de Córdoba, el 2 de junio de 1884 se fundó la “Escuela Normal de Maestras”, cuyo edificio se inauguró en el año 1912, frente a la actual plaza Colón. Al siguiente año, por ley de presupuesto de la Nación, el instituto pasó a denominarse “Escuela Normal de Profesores”. En ese período, fue suspendido el curso de profesorado, para ser restablecido luego en 1937. Ese mismo año, una comisión de homenaje resolvió que la escuela debería llevar el nombre distintivo del Dr. Alejandro Carbó. Educador y político de fuerte personalidad, con permanente vocación de servicio, Carbó había conducido como director los destinos de la institución. En 1953, se habilitó a la escuela para crear los profesorados anexos en distintas modalidades, y desde entonces, la institución albergó en primera instancia a los profesorados de Castellano, Literatura y latín, y al Profesorado de Matemática, Física y Cosmografía. Se incorporó posteriormente el profesorado de Geografía y, por último, el de Química y Merceología. En la década de los 80 –precisamente en el mes de agosto del año 1987–, por decisión ministerial, los profesorados que dependían de las antiguas escuelas normales se independizaron y pasaron a constituir los Institutos de Formación Docente. Así, por Decreto Ley 1763/87 del Ministerio de Educación de la Nación, la Escuela Normal Superior Alejandro Carbó dio origen al Instituto de Formación Docente “Simón Bolívar”. En ese momento, la biblioteca se separó, y por cuestiones internas, la colección de libros se ubicó en la biblioteca de



la Escuela Normal Alejandro Carbó; por lo tanto, los alumnos del Instituto Simón Bolívar la siguieron consultando allí. Fue entonces cuando, con la donación de la colección personal de la Profesora Olga Pizarro de Vidal realizada por sus familiares, inicia la biblioteca propia del Instituto de Enseñanza Superior Simón Bolívar. La biblioteca sufrió muchos cambios internos a lo largo de los años, debido a que los espacios en donde se encontraba instalada en muchas ocasiones eran cedidos para otros usos.

La biblioteca fue creada en el año 2003, con el nombramiento de un cargo bibliotecario. A partir de 2005, debido a la licencia del personal a cargo, estuvo cerrada por dos años, hasta que se renovó el personal. La biblioteca no tuvo el lugar que se merecía en la Escuela Alejandro Carbó, ya que contaba solamente con espacio para dos personas, y la colección no estaba actualizada para satisfacer las necesidades de los usuarios. El 17 de septiembre de 2014, se produce un nuevo hito en la historia del instituto: el Gobernador José Manuel De la Sota inauguró su nuevo edificio en barrio San Vicente. Fue entonces que la biblioteca pasó de atender en sala a dos usuarios a tener capacidad para 80 usuarios; la colección se actualizó, se designó a dos bibliotecarios y se extendió el horario de atención. Se incorporó tecnología, y los docentes empezaron a trabajar más en la biblioteca.

En su extensa trayectoria, se puede afirmar que esta biblioteca ha constituido un aporte importante en la expansión y la producción pedagógica del sistema educativo de la provincia.

Ecosistemas de aprendizajes y enseñanzas: la importancia de la construcción de redes

La biblioteca Olga Pizarro de Vidal actualmente forma parte de redes de colaboración con otras instituciones educativas y culturales, lo que permite compartir experiencias y buenas prácticas.

“La biblioteca Olga Pizarro de Vidal actualmente forma parte de redes de colaboración con otras instituciones educativas y culturales, lo que permite compartir experiencias y buenas prácticas.”

Biblioteca y museos

Los proyectos desarrollados en colaboración con los museos permiten enriquecer el currículo escolar, proporcionando a los estudiantes experiencias de aprendizaje significativas y contextualizadas. Estas actividades fomentan el desarrollo de competencias clave como la investigación, el análisis crítico, la creatividad y la comunicación. La colaboración entre la biblioteca y los museos contribuye a fortalecer los vínculos con la comunidad, promoviendo el uso de los museos como recursos educativos y la valoración del patrimonio cultural local.

La biblioteca facilita el préstamo de libros, guías didácticas, catálogos de exposiciones y otros materiales relacionados con las



coleccionas de los museos, lo que permite a docentes y estudiantes profundizar en sus investigaciones. Asimismo, la biblioteca ofrece acceso a bases de datos especializadas en arte, historia y cultura, que resultan de gran utilidad para la realización de trabajos prácticos y proyectos de investigación vinculados a las colecciones museísticas. La biblioteca organiza visitas guiadas a los museos, tanto para estudiantes como para docentes, aprovechando los conocimientos del personal bibliotecario y los recursos disponibles en la institución. La colaboración entre bibliotecas y museos permite ofrecer una amplia gama de talleres y seminarios sobre temas relacionados con el patrimonio cultural, fomentando la creatividad y el pensamiento crítico. Cabe mencionar que la preservación del patrimonio no se limita al arte: instituciones como el museo del Hospital Nacional de Clínicas de la Facultad de Ciencias Médicas de la UNC desempeñan un papel fundamental en la conservación y la historia de la salud y la ciencia. La biblioteca posee un espacio para la exhibición de obras de arte, fotografías y otros materiales producidos por los estudiantes en el marco de proyectos educativos vinculados a los museos.

La biblioteca ofrece además capacitaciones a docentes, estudiantes y público en general sobre el uso de los recursos museísticos en el aula, así como sobre las diferentes estrategias didácticas que pueden implementarse. Estas acciones de capacitación cuentan con puntaje docente a través del Departamento Pedagógico del Instituto Simón Bolívar.

La relación entre la biblioteca Olga Pizarro de Vidal y los museos de Córdoba representa un modelo de colaboración fructífera que beneficia a toda la comunidad educativa. Al combinar los recursos y conocimientos de ambas instituciones, se crean oportunidades únicas para el aprendizaje y la formación integral de los estudiantes.

“Los estudiantes de Bibliotecología de la Facultad de Filosofía y Humanidades (UNC) realizan sus prácticas profesionales en la Biblioteca Olga Pizarro de Vidal, lo que les permite poner en práctica los conocimientos adquiridos en las aulas y familiarizarse con el funcionamiento de una biblioteca en un entorno real.”

Biblioteca y Universidad

Los estudiantes de Bibliotecología de la Facultad de Filosofía y Humanidades (UNC) realizan sus prácticas profesionales en la Biblioteca Olga Pizarro de Vidal, lo que les permite poner en práctica los conocimientos adquiridos en las aulas y familiarizarse con el funcionamiento de una biblioteca en un entorno real. Docentes y estudiantes desarrollan proyectos de investigación en colaboración con la biblioteca, lo que permite abordar problemáticas actuales del campo bibliotecario y generar conocimiento nuevo. Los docentes utilizan los recursos de la biblioteca para elaborar materiales didácticos innovadores y adaptados a las necesidades de los estudiantes. Se organizan eventos y actividades conjuntas, como jornadas, seminarios y talleres que permiten el intercambio de conocimientos y experiencias entre los diferentes actores involucrados.

Al realizar sus prácticas en la biblioteca, los estudiantes adquieren habilidades prácticas y competencias profesionales que les permitirán desempeñarse de manera exitosa en el mundo laboral. La colaboración con la biblioteca fomenta la innovación en las prácticas docentes, permitiendo la incorporación de nuevas tecnologías y metodologías pedagógicas. Los proyectos de investigación y las sugerencias de los estudiantes contribuyen a mejorar los servicios y recursos ofrecidos por la biblioteca. Las actividades conjuntas permiten visibilizar el trabajo de la biblioteca y fortalecer los vínculos con la comunidad.

Tanto la biblioteca como las cátedras de Bibliotecología ponen al usuario en el centro de sus actividades, buscando satisfacer sus necesidades y expectativas. La colaboración se basa en el trabajo en equipo y en la construcción conjunta de conocimiento. Se promueve la innovación y la búsqueda de soluciones creativas a los desafíos que se presentan. Se busca la excelencia en todos los aspectos del trabajo, desde la planificación de las actividades hasta la evaluación de los resultados. Esta experiencia constituye un ejemplo de buenas prácticas que puede servir de inspiración para otras instituciones educativas, contribuir a formar profesionales y mejorar los servicios bibliotecarios en beneficio de toda la comunidad.

La biblioteca como laboratorio de prácticas situadas

Museo del Libro

En marzo de 2022, la Biblioteca Olga Pizarro de Vidal creó el Museo del Libro con un enfoque interactivo, centrado en las efemérides argentinas. Se posiciona así como un espacio de vanguardia en la preservación y difusión del patrimonio cultural. Una de las actividades destacadas fue el rescate de recetas de cocina

“En marzo de 2022, la Biblioteca Olga Pizarro de Vidal creó el Museo del Libro con un enfoque interactivo, centrado en las efemérides argentinas.”

como parte del patrimonio inmaterial, a partir de la colección de la profesora Margarita Llernovoy, la cual es particularmente interesante y original.

Al concebir el Museo del Libro como un espacio interactivo, se invita al visitante a participar activamente en la construcción del conocimiento. La exposición de recetas de cocina, además de ser un homenaje a la profesora Llernovoy y a su legado, se convierte en una oportunidad para establecer puentes entre distintas generaciones, así como fomentar el intercambio de experiencias y conocimientos. Las recetas de cocina son portadoras de una rica historia cultural, que refleja las costumbres, tradiciones y sabores de un pueblo. Al rescatar recetas transmitidas de generación en generación, se reconoce el importante papel que las comidas típicas han desempeñado en la construcción de la identidad culinaria. La cocina es un arte que combina tradición e innovación, y las recetas pueden servir como inspiración para crear nuevas propuestas.

La elección de la biblioteca como espacio para desarrollar este proyecto es estratégica. Al involucrar a los estudiantes y docentes de los diferentes profesorado, se crea un laboratorio de prácticas situadas donde los futuros profesionales pueden poner en práctica sus conocimientos y habilidades en un contexto real. De esta manera, se fomenta que los estudiantes puedan investigar sobre la historia de las recetas, los ingredientes utilizados y las técnicas culinarias. Al seleccionar las recetas y di-



señar la exposición, los estudiantes desarrollan habilidades de curaduría y gestión cultural. La interacción con el público les permite desarrollar habilidades de comunicación y mediación cultural. Al utilizar herramientas digitales y recursos audiovisuales, los estudiantes pueden crear experiencias de aprendizaje innovadoras y atractivas.

Este proyecto no solo beneficia a la comunidad educativa del Instituto, sino también a la comunidad en general, visibilizando el patrimonio culinario y la memoria colectiva.

El Museo del Libro de la Biblioteca Olga Pizarro de Vidal representa una iniciativa innovadora y valiosa que contribuye a la preservación y difusión del patrimonio cultural.

Visitas guiadas

Otra de las acciones destacadas de la Biblioteca Olga Pizarro de Vidal es la propuesta de visitas guiadas. Al combinar la investigación, la educación y la participación ciudadana, este proyecto se convierte en un referente en el campo en la formación de nuevos profesores. Las visitas guiadas a la biblioteca son una herramienta fundamental para fomentar el amor por la lectura y el uso eficiente de los recursos bibliográficos. Pueden ser enriquecidas al vincularlas con el currículo, diseñando visitas temáticas que se relacionen con los contenidos que se están trabajando en las aulas, como por ejemplo: las efemérides escolares; celebración de fechas especiales tales como el Día del Libro, el Día de la Memoria, el Día de la Mujer, etc. Se realizan actividades interactivas donde se crean juegos de pistas para que los estudiantes descubran diferentes secciones de la biblioteca y sus recursos, y se utilizan herramientas digitales para ofrecer visitas virtuales a bibliotecas de otros países.

La biblioteca también organiza talleres de escritura creativa, cuentacuentos o ilustración para estimular la imaginación y la expresión.

Se ha invitado a autores locales, ilustradores o cuentacuentos para realizar presentaciones y charlas. El objetivo es trabajar en conjunto con los docentes para diseñar actividades que complementen las clases y fomenten el uso de la biblioteca.

Ejemplo de una visita guiada: “El Mundo de la Fantasía”. Presentación del mundo de la fantasía a través de libros ilustrados y objetos mágicos. Luego se realiza una visita a la sección de literatura infantil, con énfasis en los libros de fantasía. A los participantes se les propone crear personajes fantásticos, juegos de adivinanzas, etc. Estas actividades despiertan en los alumnos el interés por la lectura de una manera divertida y atractiva.

Otra de las actividades es invitar a los estudiantes a buscar información por sí mismos y desarrollar el trabajo en equipo, creando así un espacio donde puedan compartir sus intereses y recomendaciones.

En resumen, las visitas guiadas a la biblioteca son una herramienta valiosa para fomentar el amor por la lectura y el aprendizaje. Al diseñar actividades creativas y significativas, podemos convertir a la biblioteca en un espacio vivo y dinámico donde los estudiantes se sientan motivados a explorar y descubrir nuevos mundos en la educación.

Reflexiones finales

Es importante destacar el papel de la biblioteca como un espacio de encuentro, aprendizaje y transformación. Las actividades que allí se realizan no solo fomentan la lectura, sino que también contribuyen a la formación de ciudadanos críticos y comprometidos con su entorno. En la biblioteca exploramos nuevas ideas y compartimos conocimientos creciendo juntos, alumnos, docentes y bibliotecarios.

A través de la lectura y las actividades que se han realizado, hemos descubierto que



los libros tienen el poder de transformar las vidas de los estudiantes y docentes. La biblioteca es más que un lugar para tomar prestados libros; es un espacio donde se construye el futuro. Los bibliotecarios, alumnos y docentes somos los protagonistas de nuestra propia historia, y la biblioteca nos proporciona las herramientas para escribirla. Es por eso que los bibliotecarios de los Institutos de Formación Docente vamos trascendiendo aquel rol tradicional como custodios de información, para convertirnos en socios estratégicos en el proceso de enseñanza y aprendizaje. A través de la enseñanza de habilidades de información, la creación de espacios de aprendizaje innovadores y la colaboración estrecha con los docentes, los bibliotecarios y las bibliotecarias contribuimos significativamente a desarrollar en los estudiantes competencias esenciales para el siglo XXI, como el pensamiento crítico, la resolución de problemas y la capacidad de aprender de forma autónoma. Al reconocer y aprovechar el potencial pedagógico de las bibliotecas de los Institutos de Formación Docente, tanto bibliotecarios como docentes podemos trabajar juntos para crear entornos de aprendizaje más enriquecedores y eficaces.



Referencias

- Burgués, E.** (2022). *La importancia de la biblioteca escolar como escalón para la alfabetización* [tesis de grado]. Unidad Educativa Maryland, San Genaro, Santa Fe, Argentina.
- Camacho Espinosa, J. A.** (1993). La biblioteca escolar. *Comunidad Educativa*, 1(208), 10-13.
- Downes, S.** (2006). *Learning networks and connective knowledge. Discussion Paper #92*. [documento online]. Instructional Technology Forum. <https://ictlogy.net/bibliography/reports/projects.php?idp=614>
- Prensky, M.** (2001a). *Digital natives, Digital immigrants*. *On the Horizon*, 9(5), 1-6.
- Prensky, M.** (2001b). *Do they really think differently?* *On the Horizon*, 9(6), 1-9.
- Papert, S.** (1987). *Desafío a la mente: computadores y educación*. Galápagos.
- Papert, S.** (1995). *La máquina de los niños*. Paidós.
- Siemens, G.** (2004). Conectivismo: Teoría del aprendizaje para la era digital. *International Journal of Instructional Technology and Distance Learning*, 1(1), 3-10.



Escritura y tecnologías digitales

*Enredos desconcertantes
y gramáticas emergentes*



Escena de escritura (2024) · Imagen obtenida de www.pxhere.com

ENSAYO

Germán Pinque





Germán Oscar Pinque

Licenciado en Comunicación Social (ECI, UNC) y Magíster en Antropología (FFyH, UNC). Docente de la carrera de Comunicación Social (FCC, UNC). Codirector del proyecto de investigación "Prácticas de lectura, escritura y oralidad en la educación superior: dinámicas y mediaciones en la producción y apropiación de conocimientos en la Licenciatura en Comunicación Social" (SECyT, UNC).

Contacto: gpinque@unc.edu.ar



Escritura y tecnologías digitales

Enredos desconcertantes y gramáticas emergentes

Writing and digital technologies: bewildering entanglements and emergent grammars

Germán Pinque

Fecha de recepción: 24 de agosto de 2024

Fecha de aceptación: 14 de octubre de 2024

RESUMEN

Este ensayo explora la relación entre la escritura y las tecnologías digitales en el sistema educativo, centrándose en cómo estas interacciones generan cambios en las prácticas de alfabetización y en los géneros textuales. Se argumenta que la escritura, al integrarse con tecnologías digitales, sufre transformaciones significativas que incluyen su fusión con prácticas de diseño, su conversión en “prácticas de datos” y su automatización parcial. Estas transformaciones no solo modifican las prácticas de escritura, sino que también alteran los “mecanismos” o “gramáticas emergentes” que guían estas prácticas, haciendo que sus reglas sean cada vez más complejas y entrelazadas.

El ensayo sugiere que, para comprender plenamente estos cambios, es necesario situar la escritura dentro de un marco teórico flexible, inspirado en estudios socioculturales y filosóficos. Asimismo, propone una reflexión crítica sobre cómo las tecnologías digitales están reformateando el sistema educativo y creando un entorno cada vez más dependiente de estas. Se enfatiza la importancia de superar el relativismo y la resignación, abordando los enredos y desconciertos que surgen de esta integración, para asegurar que nuestras prácticas y lenguajes mantengan un sentido significativo y relevante en el contexto educativo actual.

palabras clave

escritura · prácticas de alfabetización · géneros tecnológicos digitales · educación

ABSTRACT

This essay analyzes the relationship between writing and digital technologies in the educational system, focusing on how these interactions generate changes in literacy practices and textual genres. It argues that writing, when integrated with digital technologies, undergoes significant transformations, including its fusion with design practices, its conversion into “data practices”, and its partial automation. These transformations not only modify writing practices but also alter the “mechanisms” or “emergent grammars” that guide these practices, making the rules that govern them increasingly complex and intertwined.

The essay suggests that to fully understand these changes, it is necessary to place writing within a flexible theoretical framework, inspired by sociocultural and philosophical studies. Additionally, it proposes a critical reflection on how digital technologies are reshaping the educational system and creating an environment increasingly dependent on digital technologies. The essay emphasizes the importance of overcoming relativism and resignation by addressing the entanglements and uncertainties that arise from this integration, ensuring that our practices and languages maintain meaningful and relevant sense in the current educational context.

keywords

writing · literacy practices · genres
digital technologies · education

Este ensayo analiza su objeto no desde un *marco*, sino desde una *atmósfera* teórica. La atmósfera es una yuxtaposición de supuestos, conceptos e ideas que provienen de obras, estudios y autores que mantienen aires de familiaridad entre sí. Los usos que hago de esos autores y sus categorías difícilmente sean fieles y rigurosos; más bien, son apropiados, resignificados y proyectados de maneras metafóricas, que pueden ser objetables, aunque, espero, también productivas. Particularmente, esta atmósfera viene precedida o impregnada de la obra de Wittgenstein (Cabanchik, 2010; Jacorzynski, 2011; Karczmarczyk, 2017; Moi, 2017; Monk, 1997; Schaffhauser, 2012; Wittgenstein, 1968, 2009) o, más bien, de lo que se puede atisbar de una obra críptica, zigzagueante, intrincada, que deja comprender sus ideas como un rayo

deja ver el contorno del horizonte y de las cosas, mostrando y deslumbrando a la vez, causando extrañeza más que posibilidades de formular preguntas o articular pensamientos claros y sistemáticos. De esta obra rescato las nociones de “uso”, “regla”, “juego de lenguaje”, “gramática” y “forma de vida”. Le siguen otras obras, como la de Bazerman (2012, 2008) y su noción de género, o la de una amplia red de estudios de la escritura realizados desde una perspectiva sociocultural, de los que pretendo captar su *espíritu* y algunos de sus conceptos, como el de “práctica” o “evento de alfabetización” (Atorresi y Eisner, 2021; Barton y Papen, 2010; Gee, 2004; Zavala *et al.*, 2004). Finalmente, retomo también un trabajo de investigación sugerente, inspirador, focalizado en preguntas y casos puntuales sobre la relación entre escritura y tecnologías (Eisner



“Vemos cómo diferentes actores del sistema educativo se sirven cada vez con más expertise de la tecnología, aprenden a dominarla, a entrelazarla con la escritura o la lectura de maneras significativas, didácticas; pero también, vemos cómo se enredan de maneras desconcertantes e intrincadas con ellas.”

y Cantamutto, 2024) para pensar sus enredos, entrelazamientos y las formas de estudiarlos.

Este ensayo trata de iluminar diversos aspectos de la relación entre escritura y tecnologías digitales en el sistema educativo, por una parte, e intenta esclarecer la perspectiva desde la que lo hace, por otra. Ni los aspectos ni la perspectiva son claros, transparentes, definidos; por el contrario, son tentativos, exploratorios, difusos, dubitativos, fragmentarios. En parte, esta dificultad se halla en el objeto del ensayo: una relación compleja, preñada de consecuencias, una fuente de transformaciones arrolladoras que *reformatean* las prácticas educativas profunda y aceleradamente y cuyos efectos y posibilidades ya se advierten y están presentes en la cotidianeidad institucional. Vemos cómo diferentes actores del sistema educativo se sirven cada vez con más *expertise* de la tecnología, aprenden a dominarla, a entrelazarla con la escritura o la lectura de maneras significativas, didácticas; pero también, vemos cómo se enredan de maneras desconcertantes e intrincadas con ellas. En torno a estas “gramáticas emergentes” en que se van

condensando las relaciones entre escritura y tecnologías y se consolidan y fijan usos y combinaciones, así como en torno a los “enredos desconcertantes” que se producen en este mismo proceso, intentaré ensayar gestos de clarificación y, simultáneamente, una forma de verlos. Para ello, propongo analizar la relación entre escritura y tecnologías digitales desde dos perspectivas complementarias: desde las prácticas y desde los géneros. La perspectiva de las prácticas examina cómo las prácticas de escritura se entrelazan con el diseño, se convierten en “prácticas de datos” y se automatizan. La perspectiva de los géneros, por su parte, se centra en el papel de las reglas que guían las prácticas de escritura y enfatiza la necesidad de una investigación que las clarifique en los términos de una gramática.

Géneros y prácticas de escritura: vías paralelas y complementarias de comprensión

Los estudios socioculturales de los alfabetismos –o de las literacidades, como entienden otros– han hecho de la escritura, la lectura y la oralidad los “puntos de entrada” o las “ventanas” (Barton y Papen, 2010) para analizar prácticas e instituciones sociales. Desde esta perspectiva, los sujetos *hacen cosas* con la escritura con un fin y un sentido determinado, en relación con textos, contextos, recursos, normas y expectativas típicas. Por ello, investigar dónde, cómo, qué, cuándo, para qué o con qué escribimos o leemos es el primer paso de un proceso de reconstrucción de los usos de la escritura, *en conexión* con modos de escribir o hablar institucionalizados y con procesos cognitivos y psicológicos que hacen o les acontecen a los sujetos en estas circunstancias. La escritura, en este sentido, se entreteje con distintas actividades sociales de maneras

características, que en cada caso hay que aclarar y describir, y esto lo hacemos investigando sus usos en situaciones o eventos de alfabetización específicos: en el hogar, en la escuela, en el espacio público, etc.

Desde esta perspectiva, la escritura puede considerarse una actividad que tiene el carácter de una respuesta o una herramienta para hacer frente a problemas o cumplir con planes de acción determinados. Este *hacer frente* viene motivado por intereses o necesidades personales, se lleva a cabo desde distintas perspectivas, roles e identidades, y depende de la aplicación y adaptación de conocimientos y habilidades, pero también es plenamente social, está habilitado, estructurado y constreñido por reglas sociales o, para decirlo de otra manera, está bajo el escrutinio, la guía y el control de otros, que también siguen y enseñan a seguir esas reglas o, incluso, tienen la autoridad para establecerlas y juzgar cuándo son seguidas y aplicadas correctamente y cuándo no. Los estudios de las prácticas de alfabetización, en última instancia, aclaran e iluminan este orden de reglas que los sujetos y las instituciones se ven empujados a seguir y aplicar (o a imponer, criticar, negociar, resistir, subvertir, etc.) cuando usan la escritura. Estas reglas forman, idealmente, un todo más o menos coherente y estable y contribuyen con distinta consistencia y eficacia al funcionamiento y a la organización del ámbito social de que se trate, así como al desempeño de la práctica de escritura que se considere.

En síntesis, las reglas surgen y rigen en relación con situaciones, propósitos y roles definidos y son un modelo utilizado e internalizado por los participantes para guiarse en la práctica. Que una práctica de escritura se rija por reglas significa que el producto de esa práctica, el texto, se ha generado en conformidad con esas reglas, cumpliendo, adaptando o incluso estableciendo nuevas reglas en ese proceso. Al apelar a las reglas en este sentido, ponemos el

énfasis en la actividad más que en su producto; esto permite afirmar que cualquier texto producido, aun cuando sea ejemplar, logrado, puede ser objeto de crítica, porque en su producción no se han seguido y aplicado las reglas del caso. Por supuesto, las reglas que rigen las prácticas de escritura distan de ser claras, universales y de obligado cumplimiento; incluso, en muchos casos, distan de ser suficientes. Más bien, en muchas situaciones, resultan inespecíficas, ambiguas, tácitas, anacrónicas, contradictorias; son objeto de modificación, negociación o reinterpretación o, incluso, de transgresión y manipulación selectiva (McCarthy, 1992).

En conclusión, los estudios socioculturales de las alfabetizaciones ofrecen una perspectiva para analizar las prácticas de alfabetización en diversos contextos sociales. A través de estos estudios, la escritura se revela como una herramienta multifacética, utilizada con diversos fines. La investigación de esos usos desentraña el complejo entramado de reglas –y recursos, habría que agregar– que guían estas prácticas. Estas reglas, aunque no siempre son claras ni universales, son fundamentales para entender cómo los textos son producidos, leídos, enseñados y criticados dentro de su contexto social. En última instancia, la escritura no solo refleja el cumplimiento de reglas, sino también su adaptación y negociación constante en función de las necesidades y los motivos de los sujetos y las circunstancias y condiciones de uso.

Desde una perspectiva alternativa pero complementaria al enfoque en la “práctica”, Bazerman, entre otros, ha considerado al género como la “ventana” o el “punto de entrada” estratégico para comprender el funcionamiento, el papel y las consecuencias socioculturales, psicológicas o cognitivas de la escritura (Bazerman, 2012). El género es entendido en un doble plano: como un acto de habla –intenciones y efectos– incrustado en



procesos y actividades socialmente organizadas, y como un mecanismo o un conjunto de mecanismos que hacen funcionar a un sistema de actividad social determinado. Aprender un género –como aprender una práctica– es ser arrastrado, adiestrado, educado, sumergido dentro de situaciones, de mundos de significado, de relaciones sociales, de sistemas de roles, de formas de trabajo, de instrumentos y cosas, que se institucionalizan e imponen y con los cuales lidian los sujetos en el cumplimiento de ciertos proyectos o propósitos.

Pero no es del todo preciso decir que aprendemos o usamos “un” género; más bien, aprendemos géneros en plural, que integran y componen configuraciones más amplias de géneros. Estos son, para Bazerman (2012), “grupos de géneros”, una suerte de colección de tipos de texto que se usan y producen (hablan o escriben) desempeñando un rol o una profesión particular y que suponen el dominio de habilidades y competencias, de actitudes y valores específicos. Además, estos grupos de género se interrelacionan entre sí, según reglas, fines y secuencias predecibles, y forman, en otro plano de análisis, “sistemas de géneros”: estos *hacen posibles* las instituciones y sus peculiares formas de interacción, de conocimiento, de coordinación (quién lee qué, escrito por quién, en el marco de qué actividad, para qué, etc.).

Además –siguiendo a Bazerman (2012)–, a los sistemas de género cabe estudiarlos y ponerlos en relación con “sistemas de actividades sociales” a los que sirven de infraestructuras de comunicación. En virtud de los intrincados patrones de relación entre grupos de género, en el marco de sistemas de géneros, podemos referirnos a los textos como cosas que establecen relaciones temporales e intertextuales entre sí y que comunican significados típicos en relación con actividades, propósitos y todo un mundo simbólico y material de tecnologías, discursos, objetos, símbolos, etc. Los textos,

desde esta perspectiva, constituyen, organizan y realizan tareas, “hacen cosas”, crean “hechos sociales”, modelan y estructuran relaciones y modos de percepción.

Los géneros, como las prácticas de escritura, están integrados en sistemas de actividad social: sus significados, su función o su desempeño dependen de las reglas, la lógica y los fines de esos sistemas. Por otra parte, tanto el orden de reglas que guían y constituyen las prácticas de escritura en un ámbito social determinado, como el sistema de géneros que sirve de infraestructura de comunicación, siempre son conocidos, dominados, aprendidos o experimentados desde una perspectiva fragmentaria, parcial, subjetiva, situada. Hace falta un investigador que, desde la posición metodológica de un observador global y objetivo, reconstruya ese orden de reglas o esos sistemas de géneros como una totalidad, en su sistematicidad, en sus patrones e interrelaciones recurrentes, en su dinámica, en sus límites o fronteras, en su identidad o atributos peculiares, etc. Es mediante ese conocimiento experto –pero también mediante otros tipos de conocimientos tácitos, dominados en virtud de la participación prolongada en campos o actividades sociales– que se puede identificar y establecer qué vale y qué no como un texto o una práctica de escritura, o qué fue generado conforme a las reglas y los modos de hacer de ese ámbito, o los eludió, manipuló o transgredió. Este conocimiento condensado en modelos sirve, además, para diagnosticar y “reparar” desviaciones, ineficacias, ambigüedades o contradicciones en el funcionamiento y la organización de un sistema de actividad social, o también, entre otras cosas, para enseñar o diagnosticar críticamente una práctica o un género determinado.

En síntesis, ambas perspectivas permiten afirmar –pecando de cierto funcionalismo– que la escritura no es una actividad aislada, tiene en cada caso un propósito y se integra

en un contexto social. Por lo tanto, su estudio debe considerar un conjunto amplio y diverso de interdependencias. Solo haciendo abstracción de innumerables articulaciones y planos de análisis podemos hablar de “escritura”,¹ es decir, no hay algo así como una definición o significado de “escritura” válido para todas las circunstancias y contextos. Más bien, como dice Wittgenstein (2009) en una frase célebre, el significado es el uso, y la aceptabilidad o validez de los usos depende de las reglas de los juegos de lenguaje en los que estamos comprometidos. En definitiva, este es un llamamiento a considerar la conexión de la escritura con las situaciones, reglas y recursos con los que se entreteje en cada caso, y a estudiar su arraigo, clarificar su funcionamiento e imaginar sus posibilidades en contextos particulares.

Enredos desconcertantes

Ahora bien, el estudio de la escritura también debe considerar no solo su relación con contextos estructurados por reglas sino, por ejemplo, con otros sistemas semióticos, como la oralidad o, algo que nos interesa en este ensayo, con diferentes recursos, como, particularmente, las tecnologías digitales. En este marco, cabe afirmar que la escritura se “entreteje” con prácticas, con géneros, con recursos y situaciones en cada caso diferentes, y que conocer los usos de la escritura no es una cuestión de diccionarios ni de manuales o tutoriales que nos enseñan significados o partes y funciones de artefactos, sino una cuestión de entender el sistema de actividad

¹ Quizá, cabe atribuir al sistema educativo la influyente representación y proyección de la escritura como una práctica descontextualizada, y del lenguaje, como un sistema de signos arbitrarios. Esta representación, indispensable quizás para enseñar la escritura o el lenguaje, paga el costo de arrancarla de las condiciones de uso en las que está integrada en la vida social. De hecho, puede decirse que entre las tareas y los desafíos permanentes del sistema educativo está volver a conectar la escritura con situaciones de uso significativas.

en que está incrustada, de entender el “juego” completo. El problema con la escritura –si se puede hablar así– solo parcialmente es un problema de conocer su sentido o sus reglas en un determinado juego, de aprender esas reglas o enseñarlas a otros; más bien, el problema con la escritura –al menos el que me interesa aquí– proviene o sobreviene no solo cuando sospechamos o experimentamos que la escritura se “entreteje” de maneras características –y difusamente normativas– con ciertas prácticas o recursos, sino también cuando la escritura se “enreda” con ellos de maneras desorientadoras, confusas, incluso, al punto de no saber qué juego estamos jugando, si estamos jugando a algún juego en particular, o si tan solo estamos haciendo algo *con sentido* en función de las finalidades y los propósitos de un sistema de actividad social. En este caso, decimos, hay un enredo desconcertante.

El sistema educativo se desarrolló y estructuró a partir de roles, actividades, valores, creencias, etc., que tenían en su centro a los textos y a las prácticas de alfabetización; y, como otros sistemas de actividad social, es el terreno natal de un mundo de prácticas y géneros de escritura. Asimismo, como otros sistemas de actividad, se ve afectado por transformaciones e innovaciones que cambian, modelan, estructuran y ponen en tensión esas prácticas y géneros, hasta el punto, en algunos casos, de que los participantes en esas actividades ya no saben cómo hacer “jugadas” significativas en estas nuevas condiciones, ni qué jugadas son “válidas”, ni qué criterios o reglas seguir para continuar el juego. En estas circunstancias, las formas de proceder se vuelven diversas, inciertas; por ejemplo, se responde a ellas imponiendo dogmáticamente reglas que se han vuelto problemáticas, experimentando con nuevos usos o estableciendo nuevas reglas y fijando el sentido en que deben aplicarse o en que son útiles, adecuadas, apropiadas. Esta es una tarea en que se embarcan tanto los docentes o



“Quizá, podría contarse una historia del sistema educativo y de sus actores como una historia de las acciones (políticas, teorías, etc.) destinadas a comprender la presencia de diversos factores que lo desestabilizan, y una historia de las reglas, las regulaciones o los controles implementados con el fin de sostener o recuperar la coherencia amenazada o, cuando esto no era posible, adaptarse y transformarse para mantener el interés y la relevancia social del juego.”

los estudiantes en el marco de su autonomía y capacidad de agencia como las autoridades del sistema educativo, quienes tienen una responsabilidad sobre su funcionamiento global.

Sea como fuera, de cualquier cambio de reglas de un juego cabe esperar, como mínimo, malentendidos, confusiones o resistencias, ya que la identidad y los conocimientos de los jugadores están íntimamente ligados a las reglas con las que se formaron, y dado también que cualquier cambio de reglas pone en tensión el sentido y la identidad del juego mismo. Quizá, podría contarse una historia del sistema educativo y de sus actores como una historia de las acciones (políticas, teorías, etc.) destinadas a comprender la presencia de diversos factores que lo desestabilizan, y una historia de las

reglas, las regulaciones o los controles implementados con el fin de sostener o recuperar la coherencia amenazada o, cuando esto no era posible, adaptarse y transformarse para mantener el interés y la relevancia social del juego.

Actualmente, vivimos una situación de este tipo. Estamos frente a un proceso de integración de tecnologías en las prácticas de alfabetización que podemos entender, en sus grandes rasgos y tendencias, como una transición “del papel a la pantalla” de múltiples consecuencias. Tratamos de entender y describir esta transición y, particularmente, los cambios y desafíos que sobrevienen a los alfabetismos del sistema educativo, apelando a un conjunto más o menos conocido y aceptado de conceptos: multimodalidad, hipertextualidad, hipermedia, interactividad, virtualidad, educación a distancia, transmedia, etc. Pero, aun con conceptos y teorías, este proceso ininterrumpido y acelerado de cambios tecnológicos sigue problematizando las prácticas y agudizando el imperativo de teorizar sus consecuencias y gobernar su presencia, particularmente hoy, frente a la Inteligencia Artificial (IA).

Esta es una situación un tanto diferente y un tanto parecida a la que vivimos por ejemplo con el surgimiento de Internet y de las páginas web: estos suscitaron pronósticos alarmantes, temores al fraude y sentidas necesidades de contar con alguna herramienta o estrategia para evitarlos o detectarlos en cada texto. Pero hoy, la cantidad de talleres, cursos, seminarios, debates, manuales, instructivos, conferencias, etc., que tienen a las tecnologías digitales y a la IA como tema sugiere que el sistema educativo abraza y enfrenta el desafío de otra manera, sin temores ni alarmas: busca acuerdos, imagina nuevas posibilidades u oportunidades, se esfuerza por equilibrar beneficios con consideraciones éticas y prepara a docentes y estudiantes para un futuro donde esta tecnología se concibe como parte integral de la vida y de las más diversas prácticas sociales.

Pero ¿cuáles son estos desafíos?, ¿qué transformaciones se están produciendo en la escritura?, ¿qué rasgos están adoptando las prácticas y los géneros que se entrelazan o enredan con las tecnologías digitales?, ¿cómo estudiarlas? Para responder estas preguntas no hay que ir muy lejos, tenemos los cambios frente nuestros ojos, en nuestras manos; incluso las prácticas de escritura, lectura y oralidad parecen no solo entrelazarse o enredarse, sino también ser *¿capturadas?*, *¿colonizadas?*, *¿liberadas?*, *¿empoderadas?*, por las tecnologías digitales. Basta tomar nota de la presencia de grandes empresas tecnológicas en nuestras propias pantallas, como Google, Meta, Microsoft, etc., para sospechar que están moldeando el trabajo y las prácticas de alfabetización y proporcionando “ecosistemas digitales” que se integran al sistema educativo *de hecho* o de derecho. Vemos cómo la oferta de tecnologías educativas promete prácticamente todo y traduce todo a su código: la “pizarra”, el “aula”, la “clase”, la “evaluación”, la “tarea”, el “debate” se resignifican y formatean en virtud de *apps*, *aplicaciones web* o *plataformas educativas*. Todo parece tener una herramienta, y las herramientas parecen convertirse en la columna vertebral del sistema educativo; este se vuelve “digital dependiente” de maneras cada vez más difíciles de advertir, orientar o eludir. Las prácticas de alfabetización siguen esta lógica, y en este proceso, las tecnologías motivan cierta ansiedad y desconcierto como un renovado sentido de posibilidad, oportunidad y responsabilidad.

La vía de las prácticas

En consecuencia con el marco de referencia presentado al principio, podemos seguir dos vías alternativas y complementarias para explorar y clarificar las relaciones entre escritura y tecnologías digitales: la vía de las prácticas y la vía de los géneros. Ambas iluminan aspectos específicos y relevantes de los

cambios en que estamos envueltos. La vía de las prácticas nos conduce por lo menos a tres fenómenos diferentes, los cuales transforman el sentido de la escritura y evidencian sus enredos y entrelazamientos con las tecnologías. En primer lugar, y siguiendo a Krees en este punto (2005), vemos cómo las prácticas de escritura se entretajan y fusionan con prácticas de diseño. Este es un movimiento hacia la lógica de la imagen, que supone pensar la escritura combinada con otros sistemas semióticos, y a los textos, reconfigurados como entidades organizadas y estructuradas según otras lógicas –visuales, en este caso–. Todo esto, en virtud de las facilidades, los espacios y las herramientas que ofrecen las tecnologías digitales para combinar modos semióticos. Aquí, aunque en distinta medida en cada caso, la escritura queda *subordinada* a una lógica multimodal, los textos suponen otras claves de producción o interpretación e imponen o abren nuevas posibilidades para cumplir propósitos o resolver “problemas retóricos”. En síntesis, desde esta perspectiva, las prácticas de escritura son o requieren ser repensadas en el marco de la comunicación multimodal.

Si los problemas que rodeaban a la escritura tenían que ver con su adecuación a las reglas de un sistema de actividad concreto, con la competencia en el uso del lenguaje escrito en un juego de lenguaje determinado, aquí tienen más que ver con la competencia para hacer usos innovadores y multimodales y con una atención o valorización no de lo convencional o tradicional, sino de lo creativo, lo innovador. Es decir, la enseñanza o el desempeño de prácticas de escritura no se focaliza ni depende en este caso de lo que “existe”, de lo que se configuró en la historia de un sistema de actividad y se expresa en convenciones o reglas, sino más bien de las posibilidades creativas de combinación de distintos modos semióticos para crear significados. De hecho, si prestamos atención a los eventos de alfabetización del sistema



educativo, a sus actividades repetidas y regulares, veremos cómo la escritura se encuentra articulada con otros medios semióticos de una manera mucho más frecuente, intensa, sea en presentaciones de PowerPoint o en la decena de aplicaciones web mediante las cuales docentes o estudiantes exponen conocimientos o información con distintos propósitos.

Escribir fue siempre diseñar textos, y enseñar a escribir de manera competente siempre fue en alguna medida enseñar a diseñar textos, pero las transformaciones de la escritura a las que me refiero evidencian un entrelazamiento –o un enredo– en la multimodalidad mucho más profundo, que requiere que se le preste una renovada atención. Junto con ello, no menos importante, se requiere también volver a pensar o distinguir el papel –epistemológico, social, cultural, político, etc.– de la propia escritura en relación con otros modos semióticos. El trabajo de Goody (1990), quien exploró e investigó la lógica de la escritura y sus relaciones con la organización social, es ejemplar en este sentido (Bazerman, 2008; Goody, 1990; Goody y Bloch, 1996).

En segundo lugar, las prácticas de escritura se vuelven cada vez más una “práctica de datos” (Decuyper, 2021). El alcance de esta práctica parece extenderse a todas las actividades del sistema educativo: acompaña la gestión de clases, la producción de materiales, la configuración de recursos, el diseño de evaluaciones, el seguimiento de actividades o el uso de diversos registros escolares. La práctica de datos, al igual que la práctica de diseño, se apoya en tecnologías –en gran parte, en plataformas educativas– y, como en esta, enreda y subordina a la escritura. Cada vez más nos relacionamos con sistemas, textos, hipertextos (formularios, plantillas, etc.) que demandan escribir datos, completar datos, informar datos, consultar datos. Estamos envueltos, arrastrados por un proceso continuo de recolección y escritura de datos como parte de nuestros

roles en sistemas de actividades sociales y como parte también de nuestras interacciones con plataformas digitales. Estas no son solo operaciones básicas, accesorias, ocasionales, sino formas cada vez más frecuentes y estandarizadas de escritura. De ellas cabe sospechar efectos sobre la manera en que concebimos lo que está ocurriendo, sobre las formas en que transmitimos significados, producimos textos, hacemos cosas o creamos hechos sociales. Aquí se vuelve cada vez más necesario conocer cómo se configuran esas prácticas, cómo son las interfaces, qué nuevas relaciones y formas de ver producen, etc.

Frente a este fenómeno, Bazerman observa que la “información” (o los “datos” en nuestro caso) “se produce al interior de tipos particulares de documentos” (2008, p. 371), se incrusta en la “ideología” de esos géneros e, incluso, se vuelve cada vez más abstracta, se descontextualiza, y, con ello, nos hace olvidar los motivos que le dieron origen y se crean las condiciones para ponerla a disposición de otros sistemas de actividad. La información –dice el autor– es recuperada y sustraída de los usos específicos, de los motivos de su recolección, preservación y difusión, y reutilizada en el marco de las metas o los motivos de otros sistemas de actividades (2008). Cada práctica de datos, cada dato, parafraseando a Bazerman, tiene todo el peso ideológico de un sistema de actividad social, pero también la capacidad de deshacerse de esas constricciones para entrar y ser usado en otros regímenes de cálculo, con otras finalidades. Estas particularidades y posibilidades establecen nuevas condiciones de producción o uso de la información que no podemos dejar de conectar con los imaginarios y sueños de gobernanza y control en “tiempo real” de todos los procesos de un sistema de actividad, incluido el sistema educativo.

En tercer lugar, las prácticas de escritura se ¿automatizan? en virtud de la IA. Frente a esta tecnología, parece que estuviéramos

frente al desarrollo de una maquinaria de gran escala a la que integran las prácticas de escritura. Como la maquinaria conceptualizada por Marx (2007, pp. 216-235), la IA reduce la necesidad de trabajo humano e incrementa continuamente los niveles de producción. Aquí, la escritura, como el trabajo cognitivo, afectivo, etc., que realizamos escribiendo –fundamento del texto, podríamos decir– es un *momento* de un proceso de producción en gran parte automatizado. En este caso, ya no tenemos una conexión directa con el texto, con las palabras de “nuestro” texto, sino una relación mediada por la tecnología; ya no lidiamos de la misma forma con el significado de las palabras, ya no agudizamos de la misma manera el sentido que ellas tienen para expresar o representar la realidad, por ende, sospechamos, corremos el riesgo de perder el sentido mismo de la realidad que depende de las palabras (Moi, 2017).

Podría hablarse aquí de cierto extrañamiento del texto debido a una fragmentación del proceso de su producción, aunque no necesariamente esto llegue a ser alienación ni tenga consecuencias deplorables, como afirmaba Marx de las consecuencias de la maquinaria. La IA puede servir a nuestros propósitos o usarse de maneras significativas para aumentar nuestra capacidad para resolver problemas, pero produce una suerte de metamorfosis de las prácticas de escritura que es necesario estudiar; parece abstraerla y separarla del mundo social de usos, objetivarla en dispositivos y sistemas y ponerla a disposición como una herramienta con una finalidad cada vez más general, aunque, sospechamos, intimidante, relacionada con imperativos de índole económica vinculados con el rendimiento, la productividad, la eficiencia, etc.

Los momentos del proceso de escritura (planificar el texto, redactar, revisar, corregir, etc.) se transforman, se especializan, se autonomizan y se vuelven actividades separadas en virtud de la tecnología, algunas de las cuales

confiamos consciente o ingenuamente a las máquinas. Este sentido nuevo del texto y del lenguaje también afecta a otros modos semióticos, como la imagen, el habla, etc. Además, ya no escribimos en el papel, en algo familiar, cercano; ya ni siquiera escribimos en procesadores de textos; escribimos en un espacio nuevo, ajeno, fundado en principios y mecanismos que no conocemos del todo; pero, a la vez, lo hacemos en géneros familiares, de un profundo origen y carácter humano. Aquí, sospechamos, estamos enredados en cierta “batalla”: tratamos de apropiarnos de estas tecnologías como ellas tratan de apropiarse de nosotros, cada uno intentando utilizar al otro para sus propios propósitos. De estas transformaciones cabe también sospechar una fragmentación y transformación de los procesos psíquicos y cognitivos vinculados a los procesos de construcción de textos y, por qué no –siendo más audaces–, cabe sospechar también una forma de colonización, de entrenamiento o reentrenamiento para nuevas formas de prácticas sociales, para nuevas formas de vida.

“Gramáticas emergentes”: la vía de los géneros

Como anticipé más arriba, otra manera de conocer y estudiar las relaciones entre escritura y tecnologías es por la vía de los géneros. Aquí, nos focalizamos no solo en los aspectos que adoptan las prácticas de escritura en virtud del uso de tecnologías, sino, sobre todo, en la descripción y el funcionamiento de “mecanismos” que dan forma o en los que toma forma la escritura y las prácticas de alfabetización en general. Para desarrollar esta idea, el trabajo de Eisner y Cantamutto (2024) sobre la transformación de las prácticas educativas por la implementación de Entornos Virtuales de Enseñanza-Aprendizaje y herramientas digitales de procesamiento de texto es instructivo y sugerente para pensar. Las autoras



investigan cómo los docentes se apropian y articulan recursos digitales para responder a las demandas de evaluación y de retroalimentación en entornos digitales; es decir, analizan el uso de distintas herramientas digitales en el marco de tareas docentes típicas, como la recepción y gestión de trabajos de los estudiantes, el envío de devoluciones, las orientaciones o comentarios a las producciones escritas, o el registro de la acreditación de las asignaturas. Buscan conocer las secuencias de acciones que los docentes realizan a fin de reconstruir “itinerarios” particulares, “rutas” disponibles y posibles en entornos digitales. Como resultado de su trabajo, identifican diferentes “perfiles” en función de las estrategias de combinación y secuenciación de recursos en línea y fuera de línea, digitales y en papel, a distancia y en co-presencia con los estudiantes, etc.

Por ejemplo, en uno de los casos, se combina el correo electrónico, *Google Drive*, procesadores de texto locales y comunicación oral en clase para gestionar e intervenir en todo este proceso. Así, los estudiantes envían sus trabajos por correo electrónico y los profesores llevan un control de las entregas en una hoja de cálculo en *Google Drive*, que a su vez funciona como un cronograma de devoluciones y sirve para distribuir las tareas de revisión. Además, se utiliza un procesador de texto para revisar los trabajos, mediante el cual se resaltan con colores las partes del texto que necesitan atención y se agregan comentarios. Luego, los docentes envían los trabajos con los comentarios a través del correo electrónico. Más adelante, en la última etapa del proceso, se utiliza una hoja de cálculo para registrar la calificación final de cada trabajo y se la envía a los estudiantes a través del correo electrónico.

Este estudio construye una mirada sobre la “literacidad en contextos de trabajo”: estudia la escritura como parte del análisis de las condiciones laborales y de las experiencias profesionales de los académicos y se enfoca en

la imbricación de las decisiones sobre aspectos sociomateriales (uso de plataformas, combinación de soportes) con estrategias pedagógicas. La investigación muestra la complejidad y diversidad de modos de *apropiación* de las tecnologías por parte de los docentes y muestra su capacidad de agencia para explorar opciones y combinar recursos. Pero si bien la investigación “sigue a los actores”, parafraseando una frase célebre de Latour,² vemos que se detiene en cierto punto, en cierto rol, perspectiva o práctica, la del docente, y en cierta manera de concebir estos procesos como un proceso de apropiación. En contraste, lo que quiero enfatizar aquí, es que, por una parte, la “mirada” podría ampliarse aún más, hasta abarcar y lograr ver y reconstruir distintos momentos del juego, distintos juegos y distintas perspectivas de juego; es decir, captar no solo un “itinerario” o una suerte de apropiación o uso “privado”, sino la “gramática” que va emergiendo, fijando y estabilizando usos y formas de ver y hacer con la escritura y las tecnologías por parte de los participantes.

Por decirlo de algún modo, la gramática que delinear las autoras es parcial, fragmentaria, y cabe investigarla y desarrollar aún más, hasta que se vuelvan visibles las reglas de un juego completo –o de un conjunto entrelazado de juegos de lenguaje– que hace participar a los actores y hace pensar y usar –o apropiarse, si se quiere– la escritura, la lectura o la oralidad de ciertas maneras. En definitiva, la vía del género nos permite analizar la manera en que se involucran los actores en este mecanismo, así como la organización y el funcionamiento de tipos de espacio y tiempos de escritura, o la

² Dice Latour: “De acuerdo con una consigna de la Teoría del Actor Red (TAR), hay que ‘seguir a los actores mismos’, es decir, tratar de ponerse al día con sus innovaciones a menudo alocadas, para aprender de ellas en qué se ha convertido la existencia colectiva en manos de sus autores, qué métodos han elaborado para hacer que todo encaje, qué descripciones podrían definir mejor las nuevas asociaciones que se han visto obligados a establecer” (Latour, 2008, p. 28).

integración de este mecanismo en un contexto y un proceso educativo más amplio. Podemos avanzar más allá de las decisiones o estrategias de los actores y tratar de pensar y conocer la puesta en práctica de un dispositivo, su funcionamiento y sus imbricaciones en un sistema de actividad, intentar asimismo describir este nuevo “lugar” de las prácticas y los entrelazamientos de escritura y tecnología que suponen, haciendo inteligible esta relacionalidad, esta combinación más o menos sistemática o estabilizada de actores, recursos, etc.

Lo que enfatiza la vía del género, como le llamo, es la necesidad de conocer lo que “orquesta” las posiciones de sujeto, las prácticas, los textos, las tecnologías, así como las “ideologías”, las hipótesis o las idealizaciones subyacentes a estas “partituras”. Estos géneros –o “gramáticas emergentes” – que relacionan escritura y tecnologías de maneras tan intrincadas y disruptivas en algunos casos, no hacen más que expandirse, proliferar y complejizarse; sus lógicas se entrecruzan, se combinan, se yuxtaponen o incluso se contradicen con las lógicas tradicionales de la presencialidad o de los “mundos del papel”. En este sentido, una investigación gramatical, como la que proponía Wittgenstein (2009), es sugerente e inspiradora. Esta se propone describir usos y captar las reglas que los estructuran y regulan y, en este mismo proceso, clarificar lo que estamos haciendo. Por ello, investigar la escritura o la lectura no solo debería consistir en indagar una experiencia subjetiva, o el proceso de formación de identidad que hacemos con ella, o el desempleo de un rol, o las condiciones y decisiones de un proceso de diseño, o los procesos de construcción textual, sino también reconstruir principios de organización y dinámicas estructurales que relacionan e involucran todas estas cosas con fuerza normativa.

El valor de una investigación gramatical se mediría aquí, como en la investigación de Wittgenstein (2009), por su capacidad para

“En la relación entre escritura y tecnología que pone en juego un género debemos captar y describir reglas; ellas constituyen, informan y prescriben usos, fijan el sentido y el sinsentido en una actividad, son una ficción útil que nos sirve para clarificar enredos y entrelazamientos...”

clarificar y describir qué clase de cosa es algo; es decir, no cuáles son las intenciones, significaciones o decisiones de escritores o lectores, aunque esto también lo contemplaría, sino *qué* es escribir o leer o hablar o cómo se usan las palabras o las tecnologías en un juego de lenguaje en particular. Es decir, se trataría de describir aquello –la gramática de un juego de lenguaje– que nos hace ver y usar las cosas de una determinada manera, o que nos requiere que las veamos, las entendamos y las usemos de una determinada manera, si queremos hacer algo con sentido en un juego de lenguaje. Esa misma descripción sería un uso que podría eliminar diferencias entre formas de ver que no “sintonizan” entre sí y anticipar posibles desvíos o dificultades.

En la relación entre escritura y tecnología que pone en juego un género debemos captar y describir reglas; ellas constituyen, informan y prescriben usos, fijan el sentido y el sinsentido en una actividad, son una ficción útil que nos sirve para clarificar enredos y entrelazamientos y una manera de ofrecer respuestas a preguntas del tipo *qué hace alguien* o *cómo es*



escribir, hablar, escuchar, leer, etc. con tecnologías, en este caso, para estos participantes; es decir, cómo es leer, escribir o hablar en una clase oral expositiva que se vale de una presentación de PowerPoint; cómo es escribir o leer cuando evaluamos o producimos colectivamente un texto utilizando las herramientas de Google Drive, o cómo debatimos en un foro en el aula virtual o usamos recursos para enviar o recibir, corregir o calificar un texto entregado en el aula virtual, como en el trabajo mencionado más arriba.

Clarificar


Aquí y allá, lenta o rápidamente, frente a nuestros ojos o a nuestras “espaldas”, la escritura se enreda o entrelaza con las tecnologías. En principio, no hay nada nuevo. La escritura –y la lectura– se enredaron con distintas tecnologías a lo largo de su historia; son el producto de esos enredos y ese entrelazamiento, su consecuencia, su condición de posibilidad. Es posible hacer una historia, una sociología, una antropología de estos enredos o entrelazamientos en distintas esferas de actividad o incluso en distintas culturas y civilizaciones. Estos entrelazamientos y enredos, además, no solo han transformado y transforman al mundo social, sino también al mundo interior, subjetivo, pasan a formar parte intrínseca de la manera en que nos expresamos, nos relacionamos, pensamos: ya no podemos separar nuestras relaciones sociales, nuestras representaciones y nuestras maneras de sentir de ellos. El sistema educativo también se enreda o entrelaza con las tecnologías y, aún más, tenemos la plena sospecha de que por su intermedio nuestras prácticas de escritura y lectura se enredan también con el capitalismo y sus dinámicas y lógicas de funcionamiento. Todo esto, en movimientos y acciones diversas, contingentes, múltiples, en micro o en macro movimientos que realizan estudiantes, docentes e

instituciones, y que luego estabilizan géneros que cambian la naturaleza de la escritura o la lectura y, con ello, las formas de pensar y hacer, de representar e imaginar, de ver, conocer y diseñar.

De allí el imperativo de pensar política y pedagógicamente más allá, de tratar de comprender y explicitar la gramática de juegos de lenguaje de un sistema de actividad y de situar y analizar en este marco el justo sentido que pueden tener distintos procesos de aprendizaje, uso y entrelazamientos de escritura y tecnología. Por ejemplo, me refiero a aquellos procesos de índole crítica, espontánea, creativa, innovadora, reflexiva, democrática, etc.– que a menudo se convierten en un tanteo o en un andar a ciegas, experimental, que encuentra cosas valiosas pero no sabe bien qué son ni para qué sirven–; o aquellos que se orientan por la anticipación de un futuro imaginado –semejante a un producto del marketing, cortado al talle del capitalismo las más de las veces, afirmado como lo que inexorablemente *será* y para lo cual debemos prepararnos–; o aquellos, finalmente, *dirigidos* por una conciencia más bien utópica, que dice lo que quiere y a dónde quiere llegar.

Wittgenstein (2009) sugiere que solo cuando falta claridad sobre el objetivo de nuestros “sistemas” (o sobre su papel en nuestras vidas) comenzamos a sentirnos preocupados, confundidos; en otras palabras: tenemos que tener la idea más clara posible de lo que queremos lograr, el tipo de resultados que queremos, para advertir con más precisión dónde nos estamos desviando, dónde estamos haciendo algo sin sentido. Este autor propuso un método que no da respuestas, ni soluciones, ni veredictos, solo aclaraciones que pueden ayudar a los “usuarios” de las palabras y las cosas a volver inteligible lo que hacen, a conectar o reconectar las posibilidades de las palabras y las cosas con un sentido, como parte de los pasos que nos conducen a donde queremos llegar.

Dice Wittgenstein: “El objetivo de la filosofía es la clarificación lógica de los pensamientos. La filosofía no es una doctrina, sino una actividad. Una obra filosófica consta esencialmente de aclaraciones. El resultado de la filosofía no son ‘proposiciones filosóficas’, sino el que las proposiciones lleguen a clarificarse. La filosofía debe clarificar y delimitar nítidamente los pensamientos, que de otro modo son, por así decirlo, turbios y borrosos” (2009, p. 184). En este sentido, análogamente, y para cerrar, podemos pensar una investigación de las relaciones entre escritura y tecnología como una tarea de clarificación de lo que queremos, de lo que estamos haciendo y de lo que se está *abriendo paso* en nuestras prácticas y en nuestras formas de vida.

Para el caso, se vuelve indispensable comprender cómo se sitúa la escritura, o las prácticas de alfabetización en general, dentro de prácticas sociales más generales, y cómo los procesos de cambio social y tecnológico en que nos vemos envueltos se constituyen en instituciones y en prácticas que no necesariamente elegimos, o queremos, o necesitamos. Todo esto significa, o requiere, superar como mínimo el relativismo del “todo vale” o la resignación del que está arrojado a un mundo de fuerzas, extrañezas y desconciertos que no puede controlar y frente al que responde con una mirada de autocondescendencia y autoindulgencia. Por el contrario, debemos focalizar la atención, buscar ver, clarificar nuestros enredos y desconciertos para, con ello, distinguir si nuestras prácticas y nuestros juegos de lenguaje tienen o no un sentido significativo y relevante para lo que queremos. 



Referencias

- Atorresi, A., y Eisner, L.** (2021). Escritura e identidad: Perspectivas socioculturales. *Enunciación*, 26, 14-35. <https://doi.org/10.14483/22486798.17128>
- Barton, D., y Papen, U.** (2010). *The Anthropology of Writing: Understanding Textually Mediated Worlds*. A&C Black.
- Bazerman, C.** (2008). La escritura de la organización social y la situación alfabetizada de la cognición: Extendiendo las implicaciones sociales de la escritura de Jack Goody. *Revista signos*, 41(68), 355-380.
- Bazerman, C.** (2012). *Géneros textuales, tipificación y actividad*. Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. <https://bazerman.education.ucsb.edu/sites/default/files/docs/Bazerman2012BOOKGENEROS%20TEXTUALES.pdf>
- Cabanchik, S. M.** (2010). *Wittgenstein: La filosofía como ética*. Quadrata.
- Decuyper, M.** (2021). The Topologies of Data Practices: A Methodological Introduction. *Journal of New Approaches in Educational Research*, 10(1), 67. <https://doi.org/10.7821/naer.2021.1.650>
- Eisner, L., y Cantamutto, L.** (2024). Apropiación de tecnologías para la gestión y retroalimentación de trabajos en cursos de escritura académica: Decisiones docentes en la construcción de itinerarios digitales. *Cuadernos del Sur Letras*, 54, 111-144. <https://doi.org/10.52292/csl5420244678>
- Gee, J. P.** (2004). *Lo que nos enseñan los videojuegos sobre el aprendizaje y el alfabetismo*. Ediciones Aljibe.
- Goody, J.** (1990). *La lógica de la escritura y la organización de la sociedad*. Alianza Editorial.
- Goody, J., y Bloch, M.** (1996). *Cultura escrita en sociedades tradicionales*. Gedisa.
- Jacorzynski, W.** (2011). La filosofía de Ludwig Wittgenstein como una nueva propuesta para la antropología y las ciencias sociales. *Sociológica (México)*, 26(74), 177-204.
- Karczmarczyk, P.** (2017). El seguimiento de reglas ¿es la praxis de un sujeto? Wittgenstein y las ciencias sociales. *Tópicos. Revista de Filosofía de Santa Fe*, 34, 8-47. <https://doi.org/10.14409/topicos.v0i34.8077>
- Kress, G.** (2005). *El alfabetismo en la era de los nuevos medios de comunicación*. Ediciones Aljibe.
- Latour, B.** (2008). *Reensamblar lo social: Una introducción a la teoría del actor-red*. Manantial.

- Marx, K.** (2007). *Elementos fundamentales para la crítica de la economía política (Grundrisse) 1857-1858 / Vol. 2. Siglo XXI.*
- McCarthy, T.** (1992). *Ideales e ilusiones: Reconstrucción y deconstrucción en la teoría crítica contemporánea.* Tecnos.
- Moi, T.** (2017). *Revolution of the Ordinary: Literary Studies after Wittgenstein, Austin, and Cavell.* University of Chicago Press. <https://doi.org/10.7208/chicago/9780226464589.001.0001>
- Monk, R.** (1997). *Ludwig Wittgenstein. El deber de un genio.* Anagrama.
- Schaffhauser, P.** (2012). Los juegos de la regla: Wittgenstein y las ciencias sociales de la acción. *Intersticios Sociales*, 4, 1-28.
- Wittgenstein, L.** (1968). *Los cuadernos azul y marrón.* Tecnos.
- Wittgenstein, L.** (2009). *Tractatus logico-philosophicus. Investigaciones filosóficas.* Gredos.
- Zavala, V., Niño-Murcia, M., y Ames, P.** (Eds.). (2004). *Escritura y sociedad: Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas.* Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú.



Prácticas de lectura y escritura en la formación docente



Magdalena Pizarro · *Cerrito* (2022) · Acrílico sobre soporte rígido, 60 x 60 cm · Cerro Colorado

ENTREVISTA

Laura Eisner

Docente e investigadora de la UNRN

por Rocío Arrieta



ENTREVISTA**Prácticas de lectura y escritura
en la formación docente****Laura Eisner**

Docente e investigadora de la UNRN

leisner@unrn.edu.arpor **Rocío Arrieta**

Laura Eisner es docente-investigadora de la Universidad Nacional de Río Negro (Centro de Estudios de la Literatura, el Lenguaje, su Enseñanza y Aprendizaje - CELLAE) e investigadora asociada en el Centro de Estudios de Lenguaje en Sociedad (CELES - UNSAM). Integra y dirige proyectos de investigación en el campo de la sociolingüística etnográfica, con particular interés en el estudio de la lectura y la escritura y las prácticas digitales en contextos educativos formales y no formales, con adolescentes y adultos. Ha dictado cursos de posgrado en diversas universidades argentinas y latinoamericanas, y ha participado en charlas y paneles en Argentina, Colombia, Chile, Brasil y Reino Unido. Integra la Red Internacional de Investigación Foro de ideas (DIE/CINVESTAV - México) y la Red Argentina de Instituciones Lectoras y Escritoras de Educación Superior (RAILEES). Ha publicado capítulos de libros y artículos en revistas especializadas en el campo de la lingüística aplicada, la sociolingüística, la educación y los estudios de discurso digital. Ha coordinado espacios de formación docente continua para el nivel inicial, primario, secundario y superior, en el área de Prácticas del lenguaje. En el campo de la extensión universitaria, desde 2018 integra y dirige proyectos centrados en la promoción de la lectura y la mediación cultural en centros de atención primaria de la salud.

Entrevistadora (E): *Laura, para iniciar, nos gustaría que nos cuentes cómo llegás a tomar como objeto de estudio e investigación las prácticas de escritura o de cultura escrita.*

Laura (L): Fue un recorrido largo, de búsqueda de diferentes perspectivas y marcos teóricos. Mi formación inicial es en Letras, y en esta carrera hay un peso muy fuerte del producto escrito, del texto como objeto de estudio que predomina en la mayoría de las tradiciones en investigación. Algunas desde abordajes más formales de lo escrito, o que parten de nociones de género discursivo definidas por sus rasgos característicos, hasta otras que incorporan el análisis crítico del discurso, pero en las que, de todos modos, aquello que se analiza son textos.



“Fui buscando aquello que me pudiera hacer confluír la atención a la escritura y una perspectiva de usos sociales del lenguaje, y así llegué a conocer los Nuevos Estudios de Literacidad (NEL)...”

En mi trabajo, empecé a sentir que estas herramientas no me resultaban suficientes para responder a las preguntas que me iban surgiendo.

En la etapa de investigación doctoral, decidí trabajar con las formas de relacionarse con lo escrito de un grupo de estudiantes en una escuela secundaria de adultos. Definir de esa manera mi objeto de estudio, que tenía que ver con las trayectorias de los estudiantes a lo largo de su proceso educativo en relación con las prácticas de lectura y escritura, me llevó a explorar procesos y prácticas sociales y no productos escritos, y a su vez, abordar esas prácticas sociales considerando la perspectiva de los propios participantes. Esto implicaba algunas decisiones metodológicas, como lo que en etnografía se llama una “estadía prolongada”, es decir, pasar con la comunidad con la que una trabaja el suficiente tiempo como para captar los sentidos compartidos, las formas de interacción que se van haciendo habituales, las rutinas, y poder captar allí los supuestos –en este caso– sobre la lectura y la escritura que subyacen a esa cotidianeidad. Por eso, era necesario recuperar esos sentidos naturalizados sobre lo que era leer y escribir, sobre cómo era leer y escribir “bien”, qué tipo de escritura se esperaba, qué tipo de saberes se jugaban en esas prácticas. Todos esos sentidos eran algo que yo no podía ir a preguntar para obtener una respuesta discursiva elaborada, ni podía inferirla directamente de los textos, sino que implicaban *estar allí* –como plantea Geertz– el suficiente tiempo para captar estas señales de lo que era cotidiano y natural para los que estaban allí en la escuela de adultos. A partir de este abordaje, empecé justamente a buscar conceptos, perspectivas, herramientas teóricas que me permitieran asir lo que estaba buscando en mi trabajo de campo. Fui buscando aquello que me pudiera hacer confluír la atención a la escritura y una perspectiva de usos sociales del lenguaje, y así llegué a conocer los Nuevos Estudios de Literacidad (NEL), que se venían desarrollando desde la década del ochenta en el contexto anglosajón. Encontré que estos estudios venían a responder a mis inquietudes, porque articulaban la lingüística, la etnografía y otros elementos de las ciencias sociales para pensar la escritura desde perspectivas que no estaban centradas en el texto y que me permitían captar las formas de participar en prácticas sociales a través de leer, escribir y hablar en torno a lo escrito.

E: ¿Y cómo llegan estas perspectivas a América Latina?

L: Estas perspectivas fueron desarrolladas, en muchos casos, en los contextos de la educación de adultos o de los sectores populares que no encajaban en la linealidad escolar que viene implícita en los planteos de la pedagogía más clásica. Fueron llegando a América Latina a través de dos grandes caminos: por un lado, todo el trabajo de Judith Kalman, que empezó a desarrollar en español el concepto de cultura escrita; también Virginia Zavala empezó a hacer circular estas propuestas teóricas para estudiar la educación escolar en contextos interculturales en Perú. Y hubo dos compilaciones que fueron muy importantes para esta difusión, que combinaron la traducción de estudios que circulaban solo en inglés con la publicación de trabajos escritos en español y producidos por investigadores de la región: *Escritura y sociedad*, editado por Mercedes Niño-Murcia, Virginia Zavala y Patricia Ames, y el texto de Brian Street y Judith Kalman *Lectura, escritura y matemáticas como prácticas sociales. Diálogos con América Latina*. Por otro lado, hay otra línea que fue desarrollada en Brasil por Angela Kleiman, que tradujeron del inglés, “prácticas de letramento”, y que se centró en educación de adultos y en alfabetización.

E: *Claro, estas líneas permiten visibilizar otras escrituras y alejarse de las nociones de que la escritura es solo la codificación y decodificación del código, tan extendida en nuestro sistema educativo. Desde estas líneas de investigación que fuiste recuperando, ¿en qué temáticas te parece necesario profundizar actualmente?*

L: Creo que hay varias líneas a partir de este cambio de perspectiva, una dimensión que no pertenece tanto a la investigación, sino a la posibilidad de que estas situaciones tengan impacto en el sistema educativo. En ese sentido, creo que está pendiente una tarea de difusión y que tenga mayor alcance, por ejemplo, en la formación docente y en los diseños curriculares, en las planificaciones y en el desarrollo de la tarea docente. Poder acercar muchas de las investigaciones que permitirían pensar de manera diferente lo que llamamos la enseñanza-aprendizaje de la lengua y la enseñanza-aprendizaje en general y las prácticas evaluativas. Esta perspectiva pone en cuestión fuertemente las estrategias evaluativas en el sistema educativo. Todavía habría mucho que hacer para lograr que estas investigaciones realmente se traduzcan en instancias concretas, que acompañen a los docentes en el diseño e implementación de nuevas alternativas.

E: *Sí, porque implicaría una construcción didáctica distinta*

L: Exacto. Esta perspectiva de la lectura y la escritura implica mucho más que el proceso de codificación y decodificación: supone maneras de relacionarse con el escrito, maneras de percibir las posibilidades de la escritura para resolver distintas situaciones, para explorar posibilidades dentro de la expresión y



de la comunicación, para compartir o participar de comunidades cercanas o distantes, y construir una identidad a través de la participación en prácticas de lectura y escritura con otros.

Desde esta concepción, se hace evidente que la lectura y la escritura no son únicamente un proceso cognitivo individual, sino que, para que ese proceso cognitivo llegue a producirse, es necesaria la participación en formas de relacionarse con lo escrito, que son transmitidas culturalmente. En este punto conviven formas de aprendizaje que se dan en la comunidad (en la familia, en el grupo de amigos, en los entornos cotidianos) de manera no planificada, y también en la escuela. Por lo tanto, las formas y las configuraciones didácticas que se generen para promover esa relación con lo escrito son definitorias para que pueda producirse ese proceso cognitivo individual.

En ese sentido, estamos viendo con preocupación cómo han resurgido en los últimos tiempos algunos enfoques que, desde mi punto de vista, reducen lo que significa la alfabetización inicial, que la piensan en términos de adquisición de un código, de transcripción de la oralidad, y que piensan la alfabetización como una habilidad técnica que es necesario enseñar de manera focalizada. Esta es una discusión que necesitamos dar para sostener lo que a lo largo de varias décadas pudo construirse y consolidarse y que está siendo cuestionado en este momento.

Estas perspectivas, además, vienen asociadas a un avance de la evaluación estandarizada, como sucedió en otros países de Latinoamérica, que resulta simplificadora y reductora, sobre todo en cómo determina los objetos de evaluación, los instrumentos y los indicadores de la evaluación, y que terminan entonces estrechando los objetivos de enseñanza, porque los contenidos se terminan ajustando a los formatos evaluados y se relegan otras dimensiones valiosas que hacen a la participación en prácticas sociales a través de la lectura y la escritura (eventos de lectura compartida, elección de materiales literarios para leer e intercambiar interpretaciones, usos de la escritura para organizar actividades, expresar ideas, crear ficciones, por mencionar algunas). Hay experiencias en otros países que ya lo mostraron y esta es una discusión que había sido dada hace tiempo y que necesitamos retomar en la actualidad, porque están volviendo a emerger perspectivas descontextualizadas, que piensan en la adquisición del alfabeto convencional como un proceso meramente técnico y dejan de lado resultados de investigación que están ampliamente confirmados.

En ese sentido, las perspectivas socioculturales sobre la alfabetización muestran que este proceso excede la instancia de apropiación del código convencional, alfabético, que implica un desarrollo que se va realizando a lo largo de toda la escolaridad, y sobre todo, enfatiza que ese proceso de aprendizaje también dialoga con experiencias que suceden fuera del ámbito escolar, que muchas veces ingresan al aula, y que también es importante tener en cuen-

ta y contemplar. De manera que toda esta concepción mucho más amplia de qué es leer y escribir tiene implicancias, como decíamos antes, en toda la planificación didáctica. Trazar ese camino que pueda llegar desde las investigaciones a la concreción de estas propuestas para el aula es un trabajo aún pendiente en gran medida, si bien ya hay importantes desarrollos en ese sentido que es fundamental reconocer y fortalecer en el contexto de los debates actuales.

E: Sí, pero creo que es un desafío. Porque, incluso en el nivel superior, en la formación docente, el acceso a la alfabetización académica, por ejemplo, también implica no reducir esa alfabetización a la técnica de citación, ¿no?

L: Exactamente. De hecho, la denominación de alfabetización académica creo que es algo que sería importante repensar, porque nosotros tenemos debates en torno a las formas de traducir la palabra en inglés, que es *literacy*, y cómo es conveniente traducirla y pensarla en español. El concepto de alfabetización, desde mi punto de vista, tiene dos cuestiones que nos harían repensar, quizás, si es la mejor denominación esta propuesta que se realiza habitualmente en los ingresos al nivel superior. Por un lado, porque la noción de alfabetización remite a concepciones que han sido cuestionadas porque mantienen distinciones binarias entre “alfabetizado” y “analfabeto”. Entonces, recae en nociones de déficit o de estudiantes que llegan en blanco al nivel superior, que llegan sin saberes en los que se pueda anclar la experiencia con los nuevos géneros, las nuevas formas de leer y escribir. Ya sean las concepciones que lo plantean en términos de *habilidades que hay que adquirir* o de *socialización en la cultura académica*, en ambos casos lo que vemos son perspectivas remediales, que conciben que el estudiante tiene que aprender desde cero prácticas para las que no tiene ningún elemento en el que apoyarse.

Por otro lado, la noción de alfabetización, en los últimos tiempos, empezó a diluirse en cierto sentido cuando comenzaron a aparecer los distintos adjetivos que acompañan la alfabetización: alfabetización digital, alfabetización mediática, alfabetización académica, que terminan reduciendo qué es lo que entendemos por alfabetización. De algún modo, el concepto pierde especificidad en su vinculación con formas de la cultura letrada, que sería lo que estaría implícito en la perspectiva que queremos dar. En ese sentido, me parece más interesante pensar en una denominación que se relacione con tomar contacto con prácticas de lectura y escritura académicas o propias del nivel superior, que incluso uno podría relacionarlas con el trabajo intelectual, no solamente con lo académico. Esto nos permitiría alejarnos de un abordaje instrumental, en el que se aprenden algunas técnicas, o que se podrían aprender mecánicamente algunos géneros discursivos que se enseñan describiendo sus características y aplicándolas como un formato en



el que hay que encuadrarse. Y pensarlo como la posibilidad de participar de una comunidad que otorga determinados sentidos a la escritura, en la cual determinadas convenciones son importantes porque están relacionadas con las lógicas compartidas de producción y distribución del conocimiento.

Por ejemplo, en el caso de las formas de citación, la importancia de citar y mencionar los apellidos de los autores, en realidad involucra una forma de reconocimiento de la creación (que se plasma a través de la cita) y que entonces no se trata de una convención arbitraria, sino que responde a una alta valoración de la autoría: quién creó determinado concepto, determinada teoría. Esta no es una valoración compartida en todas las comunidades de prácticas que utilizan la escritura; por ejemplo, en las redes, los memes, los estados de *Whatsapp*, las ideas circulan en general sin ser firmadas; en esos entornos, quién produjo una idea no es lo más importante.

Entonces, conocer, visibilizar los sentidos y las valoraciones compartidas en una comunidad, como puede ser la comunidad académica, o la comunidad de producción intelectual, profesional, nos permite pensar en estas instancias que se están implementando en la mayoría de los espacios de enseñanza de nivel superior, como un espacio para conocer, para reflexionar incluso críticamente sobre las convenciones de estas comunidades de prácticas y comprender sus sentidos. Explicitar esto, que suele permanecer implícito en el día a día del nivel superior, hace que la posibilidad de apropiación de esas convenciones sea mucho mayor que si lo enfocáramos simplemente con un criterio de corrección-incorrección, o como una necesidad de ajustarse a las normas para poder permanecer dentro del sistema.

E: *Actualmente, además, se suman algunos debates en relación con las prácticas de escritura y el uso de tecnologías. Estudiantes y docentes hacen usos de tecnologías en sus prácticas de escritura. ¿Cómo analizás esa reconfiguración?*

L: Bueno, pensando en nuevas líneas de indagación, las que justamente son parte de las indagaciones que estoy trabajando, vinculadas con algunas líneas que dentro de América Latina vienen trabajando sobre la apropiación de tecnologías en prácticas de lectura y escritura, o la apropiación de tecnologías en diferentes ámbitos. Allí hay una cuestión interesante para pensar, que es que las tecnologías de la comunicación en este momento son omnipresentes y son abordadas desde la investigación, desde muchos enfoques diferentes.

Hay algunos enfoques que trabajan en estas tecnologías de la comunicación enfocándose en sus *potencialidades*, es decir, lo que los nuevos dispositivos, plataformas y aplicaciones permiten hacer a partir de los desarrollos digitales (por ejemplo, acciones como cortar, pegar, buscar, diseñar, combinar, compartir materiales escritos o audiovisuales); en muchos casos, estos enfoques plantean las prácticas digitales como una novedad radical con respecto a las prácticas de lectura y escritura que se venían desarrollando.

Además las piensan como un bloque homogéneo, asumiendo que las formas de uso de esas tecnologías dependen (únicamente) de lo que posibilitan las diferentes aplicaciones y los tipos de dispositivos.

Otro enfoque posible es, en lugar de empezar por las tecnologías, empezar por las personas, y preguntarse cómo sus prácticas (que ya se venían desarrollando, con sus modalidades, con sus formas de hacer consolidadas, con los sentidos asignados a la escritura que ya conocíamos) se fueron reconfigurando a partir de la incorporación de las tecnologías. En ese sentido, nos podemos preguntar cuáles de esas modalidades permanecieron y cuáles cambiaron; es decir, cómo se modificaron a partir de la incorporación de las tecnologías. Y, a la vez, podemos estudiar cómo los usuarios modificaron los usos previstos de las tecnologías en función de sus propósitos sociales, sus necesidades y prioridades, y cómo los dispositivos y las aplicaciones asociadas a dispositivos como los celulares o las computadoras comenzaron a usarse de maneras no previstas por los diseñadores, adaptándolas a las propias necesidades.

“Esta mirada posibilita pensar, por ejemplo, cuáles de las prácticas que se desarrollan en la educación permanecen, más allá de la incorporación de las tecnologías, cuáles fueron cambiando y cuáles están puestas en tensión por la incorporación de tecnologías.”

Este enfoque es mucho más afín a las perspectivas socioculturales y a las perspectivas de cultura escrita, que plantean que las distintas tecnologías de la palabra (ya desde la aparición de la escritura en soportes como el papiro y luego el papel) fueron modificando algunas prácticas, pero también se fueron absorbiendo en las prácticas que ya existían. Esta mirada entonces nos permite ver continuidades y también cambios, partiendo de las prácticas y no partiendo de las tecnologías. Esta mirada posibilita pensar, por ejemplo, cuáles de las prácticas que se desarrollan en la educación permanecen, más allá de la incorporación de las tecnologías, cuáles fueron cambiando y cuáles están puestas en tensión por la incorporación de tecnologías. De esta manera, la aparición de algunas de estas tecnologías de la palabra vinculadas con los dispositivos y aplicaciones digitales pusieron en tensión algunos supuestos fuertemente arraigados en las prácticas de lectura y escritura en contextos educativos. Y algunas de ellas ya se venían poniendo en cuestión, desde distintas perspectivas de investigación educativa, planteando hasta qué punto estas prácticas favorecen o *asordinan* las posibilidades expresivas y comunicativas de los propios estudiantes, previo a que las tecnologías las pusieran en cuestión.



Entonces, por un lado, un indicador de las dificultades que está teniendo el sistema educativo para incorporar las tecnologías de una forma confluyente con sus objetivos y con sus prácticas previas es lo sucedido durante la pandemia y lo sucedido después de la pandemia. Nosotros hicimos algunas investigaciones sobre las estrategias que habían sido utilizadas durante la pandemia y durante el aislamiento social para sostener los vínculos educativos y para sostener las prácticas de enseñanza y aprendizaje. Y también comenzamos a observar qué iba sucediendo con el retorno a la presencialidad. Y lo que pudimos observar es que, en la gran mayoría de los casos en la educación, excepto en la Educación Superior, podríamos decir, todas las incorporaciones, todas las apropiaciones de las tecnologías que se habían hecho esforzadamente, trabajosamente y en muchos casos con grandes dificultades durante la pandemia no se mantuvieron cuando existió la posibilidad del regreso a la presencialidad. Una pregunta que nosotros teníamos en nuestras investigaciones era: si bien estas tecnologías ya no son imprescindibles para el desarrollo de la práctica de enseñanza y aprendizaje porque existe nuevamente la posibilidad de la presencialidad, ¿cómo se reconfigura el rol de estas tecnologías, no como central, no como imprescindible, pero sí como complementario a las prácticas que se desarrollan en la presencialidad? Y lo que vimos es que esas tecnologías en muchos casos no tenían un rol complementario, sino que directamente no eran contempladas dentro de las propuestas didácticas. En algunos casos, seguían funcionando como un repositorio para compartir materiales digitales en la escuela primaria y secundaria, pero en otros, desaparecía como recurso desde las propuestas docentes.

E: *¿Como una resistencia al uso de las tecnologías?*

L: En realidad, yo creo que la percepción más extendida de estas tecnologías fue como algo que había sido un reemplazo imprescindible en su momento, por la situación de aislamiento, pero que no había sido una elección sino un proceso de virtualización forzosa y acelerada. Entonces, cuando logró volverse a la metodología habitual, ese proceso quedó cerrado y no se trazaron continuidades o recuperaciones del enorme proceso de aprendizaje y creación de propuestas con tecnologías digitales que se desarrolló en 2020 y 2021. Ahí creo que hay un desafío en pensar cómo es posible apropiarse de algunas de esas herramientas para que formen parte, ya no como obligación, sino como una opción superadora de la propuesta pedagógica escolar.

Entonces, uno podría pensar, en consecuencia, que las tecnologías no están presentes en los procesos educativos escolarizados, en la educación formal. Sin embargo, esas tecnologías sí están, pero no están visibilizadas, explicitadas ni traídas al centro de la clase, sino que permanecen periféricas y en muchos casos clandestinas, podríamos decir. Pasan a formar parte de aquello que es necesario combatir, porque forman parte de las prácticas secretas de los estudiantes para la resolución de las tareas demandadas.

E: ¿Puede que esto tenga que ver con un sentido moral de un menor esfuerzo, y por lo tanto, de una menor creatividad o de una menor labor?

L: Sí, eso funciona fuertemente en la valoración de las prácticas de los estudiantes, en la que toda apelación a la tecnología para realizar un trabajo, al no estar prevista en la propuesta pedagógica, es leída como una búsqueda de obtener el mismo resultado con menor esfuerzo, y carga con una valoración en clave moral, pasa a ser una estafa y un engaño. Ahora, algo es engaño si no está habilitado explícitamente con un determinado encuadre. Entonces, la negación a que estas prácticas formen parte de la actividad las deja en el terreno, como decía, del engaño y de la estafa. No significa entonces que las tecnologías no estén permanentemente atravesando las prácticas escolares, pero lo hacen de una forma obturada discursivamente, de una forma negada. Esto es así en las prácticas de los estudiantes, que son las que más se comentan y la que más preocupación generan, pero también en nuestras propias prácticas docentes. En nuestras búsquedas y preparaciones de clase incorporamos permanentemente contenidos y prácticas digitales, pero de una forma que no queda explicitada e incorporada dentro de nuestra propuesta docente; no compartimos, por ejemplo, con nuestros estudiantes las prácticas digitales que realizamos, ni cómo preparamos una clase buscando en diferentes sitios y produciendo contenidos sobre esos materiales de base. Por ejemplo, una actividad de curaduría de materiales digitales es una actividad legítima, interesante, valiosa, que los docentes podríamos explicitar y plantear a los estudiantes como una práctica digital, con tecnologías digitales, que realizaron fuera de clase, para traer y elaborar una propuesta. Muchas veces estos trabajos de curaduría, de selección, se hacen, pero no se muestran, quizás por considerarse irrelevantes, nada digno de ser contado.

Pero estas prácticas podrían ser una forma de modelizar la búsqueda en Internet, la generación de criterios de búsqueda, en la que el docente se muestra realizando una práctica digital que comparte con sus estudiantes, que no entrega un producto terminado que no se sabe cómo sucedió, sino que explicita y trae al aula sus propias prácticas para la propuesta que realizó. Lo mismo puede suceder del lado de los estudiantes: pueden traer al aula las prácticas que realizaron y hacer de eso un objeto de discusión, de conversación y de aprendizaje también. Es decir que mi lectura del rol que están teniendo en este momento las tecnologías digitales en la escuela, por múltiples razones, es la de una presencia no asumida. Y ese abordaje de las tecnologías es mucho más problemático que traerla al centro de la mesa y hacer de eso un objeto de discusión, de exploración, de análisis.

E: Al escucharte, pienso que sería un desafío reconfigurar los debates. Los debates podrían ser en torno a las decisiones. ¿Cómo sacarlas de la oscuridad y discutir sobre esas decisiones?



L: Claro, es que también hay una cuestión que hay que repensar: esta irrupción de las tecnologías, percibida como irrefrenable en las prácticas educativas, llevó a poner en cuestión supuestos y formas de hacer en el aula que ya merecían ser puestos en cuestión hace mucho tiempo. Por eso, como decís, la idea de cambiar los debates que hay que dar o cambiar la forma de trabajar algunas cuestiones relacionadas con la escritura, con la lectura y con la escritura en clase, eran cosas que ya hace tiempo no estaban funcionando, pero ese debate se postergaba; con la irrupción de las tecnologías, se nos hace ineludible dar esta discusión.

Una de las discusiones tiene que ver, como decíamos recién, con la práctica del copiar-pegar favorecida por los formatos digitales (y en los últimos tiempos, la generación de esos escritos a través de la inteligencia artificial generativa, como el caso de chat GPT) que aparece interpretada o encuadrada en clave moral o incluso en clave reglamentaria y legal en algunos casos, donde se prevén sanciones, por ejemplo, en las presentaciones en nivel superior de trabajos o tesinas en las que se identifica el plagio. Se plantea un enfoque punitivo de esas prácticas, pero que detrás tiene una condena moral, y parecería más productivo repensar cuáles son los supuestos sobre el carácter de autoría que están funcionando, sobre la valoración de la autoría que funciona detrás de la decisión de tomar palabras producidas por otros o generadas a través de una aplicación, e incluirlas en el propio texto.

Y por otro lado, también pone en cuestión las formas en las que se trabaja con la escritura, en las que habitualmente los docentes recibimos y trabajamos sobre versiones terminadas de los textos. Una mirada del texto como producto, sobre todo cuando esas son las condiciones de evaluación; es decir, lo que se evalúa es un producto terminado, que funciona como una caja negra en la que el proceso de producción es inaccesible, y en ese proceso de producción inaccesible realizado en soledad por los estudiantes, comienza a aparecer esto que es decodificado como engaño o estafa moral, que puede ser tanto el plagio de otras fuentes sin citarlas, como el uso de inteligencia artificial generativa para la redacción. Y es tanto más indetectable cuando recibimos un producto terminado del cual no podemos rastrear el origen.

E. *¿Estos serían algunos de los aspectos en los que el chat GPT genera dificultades en las prácticas docentes?*

L: Claro, lo percibimos como un problema originado por el Chat GPT. Pero, en realidad, ya el hecho de tener que recurrir a buscadores o *softwares* de control de plagio para rastrear el origen de los textos que recibimos nos habla de que hay un problema en el planteo de la tarea. De lo que nos habla es de un producto del cual no conocimos su proceso de producción.

El tema ahora surge como discusión, no en la búsqueda de las propuestas más beneficiosas para el proceso de aprendizaje de los estudiantes, sino porque dificulta la evaluación para los docentes. Y este es el momento en

el que nos está movilizando a ponerlo en cuestión. Pero es una excelente oportunidad para problematizar una forma de trabajar con la escritura que ya no era la mejor forma desde mucho antes de que esto apareciera.

Trabajar y evaluar productos terminados tiene muchas otras desventajas además del problema de la fuente indetectable. Porque en realidad no nos permite acceder a las formas y a las decisiones –como decíamos antes– que un escritor tomó para llegar a ese producto terminado. Y a nivel de la exploración de nuevas prácticas de escritura, es mucho más productivo para quien está haciendo su experiencia de escribir, el poder tener un intercambio, un apoyo, un asesoramiento en el momento en el que está tomando las decisiones; esto es mucho más fructífero que obtener una lectura al final de su producto terminado. Es decir que no trabajar con productos terminados era algo que hace mucho tiempo necesitábamos replantearnos para favorecer la apropiación de las prácticas de escritura de los propios estudiantes.

E: Claro, el chat GPT vino a visibilizar mucho más eso y exponerlo como una gran problemática para todos.

L: Exacto. Entonces, yo creo que este momento de crisis, de dislocación, es una excelente oportunidad para plantearnos, desde las herramientas que nos ofrecen los Nuevos Estudios de Literacidad y las perspectivas socioculturales, preguntas que nos permitan pensar nuestra intervención como docentes y que no son solamente en relación con el “qué”: “qué pido como consigna” o “qué digo en la devolución”, sino también otras preguntas más interesantes sobre el “cuándo” y “cómo” intervenir como docentes en el proceso de escritura de los estudiantes. ¿Intervengo al final? Si intervengo al final, mis posibilidades de aporte son limitadas y pensándolo desde la evaluación, mis posibilidades de evaluación también son limitadas, porque solamente veo el producto final. En cambio, si yo diseño una propuesta de producción desafiante para los estudiantes, que a lo mejor lleve un tiempo, una elaboración y una serie de etapas de decisión, eso me permite intervenir, interactuar con mis estudiantes en distintos momentos de ese proceso. Sería un largo proceso de elaboración en el que la escritura no es solo la redacción y la puesta en texto, sino que tiene que ver con la planificación, con la búsqueda de materiales, con la selección y con la revisión.

Si yo puedo generar momentos de discusión y debate a lo largo de esos distintos momentos, mis posibilidades de evaluación son mayores y son mejores, porque no solamente voy a evaluar cómo quedó el producto terminado, sino que voy a mirar qué tipo de decisiones tomó el estudiante, qué criterios generó para decidir lo que quiere hacer, qué cambios realizó a partir de mis intervenciones docentes. Todos estos son indicios de apropiación, por la forma en la que fueron cambiando sus decisiones a lo largo de ese proceso de escritura. Puedo ver allí sus formas de trabajar con los recursos de escritura disponibles (que van desde el papel y el lápiz hasta



el procesador de texto y las tecnologías que permiten obtener información): ¿cómo los puso en juego?, ¿cómo interactuó con otros para solicitar ayuda, negociar opciones, ofrecer o recibir devoluciones? Esas preguntas tal vez me permitan hacer una evaluación más rica de ese proceso de escritura, donde no estoy evaluando un texto, sino que estoy evaluando la forma en la que una persona desarrolla una práctica de escritura en un proceso que estoy observando. Esta sería una propuesta diferente de enfocar la enseñanza y la evaluación de la escritura que, desde mi punto de vista, no solo es más productiva y más afín a la perspectiva de participación en una práctica social, sino que además, es la forma en la que actualmente podemos superar estas “amenazas” que generaron las nuevas tecnologías.

E: *Es interesante esto, a mí me parece que en los espacios educativos –y acá me incluyo como docente–, los interpretamos como recursos que vinieron a avasallar todo lo que hacíamos, todo lo que conocíamos hasta el momento; creo que a veces los pensamos solo como un obturador de buenas prácticas, si es que existe algo así.*

L: Y es una sensación muy comprensible por la velocidad, por lo vertiginoso de los cambios que estamos atravesando y la forma en la que eso sacude las prácticas en las que estábamos afirmados y que estábamos desarrollando y que cada uno había logrado consolidar en su propia trayectoria. Creo que un desafío es justamente no verlo en términos de pérdida o de amenaza, sino como la posibilidad de repensar la forma en la que estábamos desarrollando nuestras prácticas y elegir el lugar que les otorgamos a esos recursos, en lugar de sentirnos avasallados.

E: *Retomando lo que planteabas sobre la evaluación y acreditación: ¿es posible pensar que las tecnologías parecieran tensionar –en algún punto– la autoría pedagógica del docente?*

L: Claro, esto fue trabajado también desde otras perspectivas, no solo vinculadas con la lectura y la escritura. La cantidad de fuentes de información a las que ahora accedemos modificó el rol del docente como fuente primaria de información y conocimiento, como se pensaba tradicionalmente. En este punto, hay trabajos de muchos otros autores que han distinguido entre estas dos categorías: la de información y la de conocimiento. El hecho de que tengamos acceso a fuentes de información no significa que sea innecesaria la intervención docente; muchos trabajos sobre alfabetización digital –más allá de las objeciones que podemos tener a esta denominación– tienen que ver con las prácticas de lectura y escritura. Estas otras fuentes de información implican prácticas de lectura y de escritura a partir de esas fuentes, y ahí es donde converge con nuestro campo. La idea de que el aporte principal del docente en la actualidad puede ser desarrollar criterios de selección, de pertinencia y de formas de incorporar esas fuentes en la propia producción. Y en ese sentido, volvemos a algo que comentábamos que tiene que ver con

“La búsqueda de información, las formas de buscar información y las formas de trabajar con esa información que se encuentra disponible en Internet pueden ser objeto de discusiones en la clase, y van a involucrar no solamente los contenidos, sino justamente las prácticas de lectura y de escritura que estamos realizando.”

poner en primer plano la toma de decisiones y el tipo de debates que se pueden traer a la clase.

La búsqueda de información, las formas de buscar información y las formas de trabajar con esa información que se encuentra disponible en Internet pueden ser objeto de discusiones en la clase, y van a involucrar no solamente los contenidos, sino justamente las prácticas de lectura y de escritura que estamos realizando. ¿Cómo leemos esas fuentes que recibimos? ¿Cómo elegimos? ¿Cómo tomamos lo que nos sirve para responder una pregunta, que sea más que copiar lo que encontramos? ¿Qué significa “usar” la información que encontramos? Si ya obtener la información no constituye un objetivo de aprendizaje en sí mismo, entonces el desafío se trasladó a qué hacemos con esa información que encontramos fácilmente. Necesitamos nuevas consignas, nuevas propuestas que ubiquen el desafío en otro lugar. Por eso, cómo intervenir y cómo aportar a los estudiantes pasa a ser una de las dimensiones más importantes de nuestra tarea docente. Mostrar en nuestras propias prácticas de lectura y escritura el uso de tecnologías, mostrar cómo lo hacemos, hacerlo junto con los estudiantes y discutir sobre qué pasaba si decidíamos de una manera o qué pasaba si decidíamos de otra. Porque en definitiva, eso es leer y escribir: tomar decisiones...

E: *Lo que implica un gran conocimiento del área en la que estamos trabajando, ¿no?*

L: Exactamente, creo que es una buena manera de localizar cuál es el aporte de quien conoce mucho de un tema. Puede elegir entre las distintas fuentes, tiene criterios para seleccionar y puede trabajar con los estudiantes esos criterios. Su principal aporte ahora no es proveer esa información, sino compartir cómo se elaboran criterios para trabajar con la información disponible. Y eso solo lo puede hacer quien conoce profundamente el tema.

Ahora, otro punto que necesitamos reconsiderar es el lugar de la escritura en relación con otros modos semióticos que predominan en muchas de las prácticas digitales, en las que lo verbal (escrito) tiene una presencia innegable,



pero no siempre tiene centralidad, sino que interactúa con otros modos, como el modo visual o el modo auditivo, o la oralidad incluso. Por ejemplo, el lenguaje oral registrado en videos, que también resulta –en cierto sentido– como una irrupción y es vivido como un avasallamiento, como decías vos antes, respecto de las prácticas educativas muy centradas en un enfoque monomodal escrito de la producción de conocimiento.

La producción de conocimiento escolar se realiza predominantemente por escrito, y tanto la oralidad o la combinación de la oralidad con un soporte escrito, como otras posibilidades de graficar, de plasmar, que se podrían explotar más en propuestas pedagógicas, aparecen desvalorizadas como modos de producción de conocimiento, por el peso que tiene lo escrito dentro del sistema educativo. Este es un modo en que las prácticas de producción de conocimiento se están reconfigurando, y creo que aún está pendiente ver de qué forma elegimos incorporarlas. Esto no implicaría resignar profundidad o especificidad en el conocimiento que se produce, sino que posibilitaría explorar cómo estos distintos modos interactúan y también aportan cada uno algo diferente para iluminar esta producción de conocimiento.

Y una última cuestión importante, que no me parece menor para pensar también en las formas o las dificultades para incorporar las tecnologías en el aula, tiene que ver con las condiciones materiales en las que desarrollamos la tarea. Una de las cuestiones que veíamos en algunas de las investigaciones en nivel superior era que las aulas eran el sitio de más baja tecnología de todos los espacios en que circulaban los participantes: los estudiantes tenían acceso, en mayor o menor grado, al uso de dispositivos tecnológicos y a conectividad a través de sus teléfonos celulares fuera del aula. Los docentes, en general, contaban con acceso a conectividad y computadoras en sus hogares. Es decir, donde menos posibilidad había de tener la combinación de dispositivos y conectividad imprescindibles para hacer búsquedas, para realizar las prácticas digitales, era dentro del aula, o bien porque los dispositivos no estaban disponibles –y en muchos casos se recurría a los celulares de los estudiantes– o porque no había conectividad suficiente. Eso hacía que todas estas actividades que estamos proponiendo quedaran fuera de la clase, se realizaran físicamente en otros espacios que no fueran el aula, pero también simbólicamente quedaban fuera del aula. Así, aparecían como algo ya realizado, se traía la información que se había buscado en casa sin problematizar cómo, ni dónde, o como decíamos, “por debajo de la mesa”, en tareas en las que no se había solicitado utilizar las tecnologías, pero que los estudiantes las habían utilizado igual. En cualquiera de los dos casos, eran actividades que quedaban afuera del aula, no solo porque las condiciones no se daban, sino también simbólicamente porque no eran tematizadas en el aula.



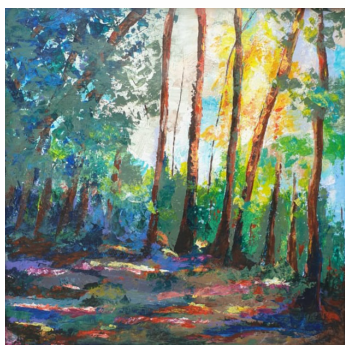
E: *¿Esto condiciona la posibilidad de pensar en experiencias colectivas alrededor de la participación con las tecnologías?*

L: Exactamente. Si bien, en realidad, las personas aprenden a comportarse con la tecnología, como cualquier otra práctica, colectivamente, por cómo hacen los otros, eso no es algo que se organice explícitamente a través de una propuesta pedagógica, y es vivido como una experiencia individual. Se aprende como se puede, o a través del ensayo y error, o a través de ver cómo otros lo hicieron en nuestro entorno, pero es una posibilidad que podríamos aprovechar mucho más en los espacios colectivos que son nuestras aulas.

E: *Bueno, Laura. Muchas gracias por este tiempo para sentarte a conversar con nosotros.*



IMAGEN DE PORTADA*



Poniente de Magdalena Pizarro

Entre sombras y luces, el bosque susurra secretos del viento. Los árboles, altos y firmes, se visten de colores vibrantes, mientras la luz del sol danza en sus hojas. Un camino de tierra serpentea bajo un manto de hojas caídas, invitando a la exploración.

Acrílico sobre tela, 100 x 100 cm
Año 2024

OTRAS OBRAS DE LA ARTISTA

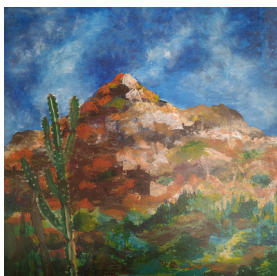


Energía (2022)

Acrílico sobre lienzo

59 x 93 cm

Villa Giardino

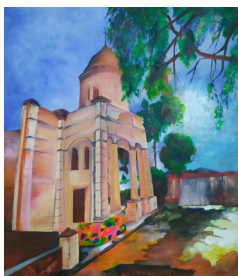


Cerrito (2022)

Acrílico sobre soporte rígido

60 x 60 cm

Cerro Colorado

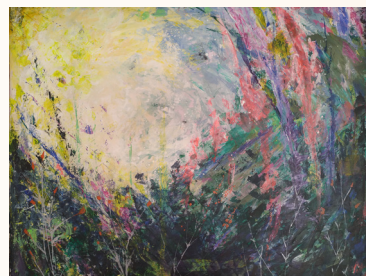


Historia (2023)

Acrílico sobre lienzo

70 x 80 cm

Río Ceballos



Tardecita (2024)

Acrílico sobre soporte rígido

94 x 110 cm

Deán Funes



Magdalena Pizarro

Soy Magdalena Pizarro, tengo 46 años y vivo en la localidad de Deán Funes, provincia de Córdoba. Me desempeño como profesora de Artes Visuales desde hace 22 años, en dos instituciones en el nivel medio: Juan Bautista Alberdi e IPETyA N.º 53 Fray Luis Beltrán. También doy clases y talleres en la Escuela Superior de Bellas Artes “Martín Santiago” y en la Tecnicatura Superior de Artes visuales.

He participado en los proyectos “Colores Urbanos”, “El norte en colores” y “El arte sale a la calle”, y en diversos encuentros de pintura en diferentes localidades y provincias.

Diseñé la tapa del libro *El naufrago*, de la escritora Marta Díaz.

Me gusta mucho la pintura; es mi escape, mi cable a tierra de disfrute pleno y crecimiento profesional artístico, acompañada de mis hijos, mi familia y algo especial que no puede faltar: el mate y la buena música.

Contacto: pizarromalena36@gmail.com

* **Revista EFI** invita a artistas docentes de todos los profesorados de la provincia a ilustrar su portada con sus obras, en cada una de sus ediciones. La obra elegida inspira y marca con su estilo cromático la identidad de cada número. Es, además, un espacio de difusión y valoración del trabajo de nuestros artistas, que conjugan de una manera única y particular el arte y la docencia.

