

**Código: A-120**

**Título:** MEJORAMIENTO DE PRÁCTICAS DE LECTURA Y ESCRITURA EN EL CICLO DE ESTUDIOS DE FORMACIÓN INICIAL, DEPARTAMENTO DE HUMANIDADES Y CIENCIAS SOCIALES

**Tema:** Lingüística aplicada – enseñanza de lenguas – alfabetización académica

**Descripción: (Resumen y/o abstract)**

La lectura y la escritura universitarias requieren en la actualidad múltiples acciones. Una de ellas es el diseño y la implementación de nuevos dispositivos de enseñanza. Se propone entonces un trabajo conjunto que colabore con los docentes en la búsqueda de nuevas estrategias de enseñanza de sus contenidos.

La experiencia propuesta consiste en la puesta en marcha de un **Programa de Lectura y Escritura** en la Universidad que tendrá como centro el trabajo con las asignaturas del Departamento de Humanidades y Ciencias Sociales que constituyen el Ciclo de Estudios de Formación Inicial. La tarea pondrá en relación pensamiento académico y lenguaje escrito, que promueva la formación de competencias lectoras y escriturales en los alumnos, junto con el desarrollo de sus conocimientos conceptuales sobre los temas de las asignaturas.

**Lenguaje: Español**

**Relación:**

- *Cursos de perfeccionamiento y actualización en procesos de lectura y escritura de textos de circulación académica para docentes universitarios y docentes de otros ciclos de la enseñanza, particularmente interesados en la articulación Polimodal – Universidad.*
- *Preparación (y edición) de material didáctico destinado al entrenamiento en la comprensión e interpretación lectora, producción de géneros de circulación académica.*

**Cobertura: DEPARTAMENTO DE HUMANIDADES Y CIENCIAS SOCIALES**

**Autor:** Director: Ricardo Castro. Integrantes: Leticia Rolando - Ana Bidiña - María Fernanda Espelta - Adriana Pidoto - Amelia Zerillo - Miriam Cañete- Alejandra Val

**Período:** 2006-2007



## Índice

<b>INTRODUCCIÓN</b>	3
<b>PRIMERA PARTE</b>	8
<b>1. EL PROBLEMA OBJETO</b>	8
Antecedentes	8
Estado actual del tema	11
Marco teórico	16
<b>2. ALFABETIZACIÓN CRÍTICA</b>	22
<b>3. LA ENSEÑANZA DE LA COMPOSICIÓN</b>	27
3.1. Enfoques didácticos para la enseñanza de la expresión escrita	29
3.1.1. Enfoque basado en la gramática	30
3.1.2. Enfoque basado en las funciones	31
3.1.3. Enfoque basado en el proceso	33
3.1.4. Enfoque basado en el contenido	35
<b>4. EL APORTE DE LA PEDAGOGÍA CRÍTICA</b>	38
<b>5. LA ESCRITURA Y LA LECTURA EN LA UNIVERSIDAD</b>	45
<b>5.1. Escribir, leer y aprender en la universidad</b>	45
<b>5.2. Escribir como forma de aprender</b>	48
<b>5.3. La lectura en la universidad</b>	49
<b>SEGUNDA PARTE</b>	52
<b>2.1. LA TUTORÍA</b>	52
<b>2.2. UNA EXPERIENCIA CON TUTORÍAS</b>	58
2.2.1. El sistema de tutorías de a pares: por qué, para qué, cómo	58
2.2.2. La organización del sistema de tutorías de pares	61
2.2.3. La capacitación de los tutores	61
2.2.4. La tarea tutorial con la lectura	62
2.2.5. Reflexiones finales	65
<b>2.3. FORMACIÓN DE TUTORES</b>	69
2.3.1. Análisis de los encuentros	69
2.3.2. Análisis de la experiencia	80
<b>CONCLUSIONES</b>	83
<b>Bibliografía</b>	100
<b>Anexo 1</b>	105
<b>Anexo 2</b>	111

## INTRODUCCIÓN

La lectura y la escritura universitarias requieren en la actualidad múltiples acciones. Una de ellas es el diseño y la implementación de nuevos dispositivos de enseñanza. Y para ello se hace necesario un trabajo conjunto que colabore con los docentes en la búsqueda de nuevas estrategias de enseñanza de sus contenidos.

Como continuidad del proyecto “Representación de la escritura científico-académica en profesores universitarios” (2004-2005), la experiencia que nos proponemos a largo plazo es la puesta en marcha de un **Programa de Lectura y Escritura** en la Universidad. La tarea tendrá como eje la puesta en relación de pensamiento académico y lenguaje escrito, de modo de promover la formación de competencias lectoras y escriturales en los alumnos, junto con el desarrollo de sus conocimientos conceptuales sobre los temas de las asignaturas.

En investigaciones anteriores (“Compresión e interpretación lectora en el nivel superior”, 2002-2003 y “Representación de la escritura científico-académica en profesores universitarios”, 2004-2005), ya hemos planteado la necesidad de establecer políticas institucionales que tengan por objetivo el desarrollo de la alfabetización académica. En efecto, la representación más extendida acerca de la lectura y la escritura es aquella que las concibe como medios para construir conocimientos, expresar lo que se piensa y transmitir lo que se sabe. De acuerdo con esta idea, para comprender y producir cualquier texto basta con estar alfabetizado y tener algo que decir. Sin embargo, múltiples investigaciones –en antropología, didáctica, historia, lingüística y psicología– vienen mostrando lo contrario.

De acuerdo con estas ideas, un problema tan complejo como el de la lectura y la escritura en el marco de la formación universitaria no puede darse por atendido con una sola línea de acción. Al mismo tiempo que se trabaja en el diseño y la implementación de nuevos dispositivos de enseñanza es necesario realizar otras acciones: revisar la relación que la universidad sostiene con los demás niveles del sistema educativo; diagnosticar adecuadamente los requerimientos de formación previa para cada carrera; multiplicar las instancias de apoyo en los contenidos específicos; abrir espacios de debate para docentes y estudiantes que colaboren con la delimitación de los problemas y favorezcan propuestas de superación. (Carlino, 2001, 2002, 2005)

El proceso de incorporación de los estudiantes al mundo académico-científico les permite apropiarse de un “saber leer y saber escribir”, pero a su vez estos saberes resultan constitutivos de su formación. No bastaría entonces con la exposición a los textos específicos para que este proceso se lleve a cabo, sino que sería necesario incluir un trabajo adicional sobre ellos. Es decir, se evidencia la necesidad de que las instituciones se ocupen de promover y guiar el aprendizaje de los modos de leer y escribir requeridos en los estudios superiores y en cada una de las disciplinas, si quieren que todos los graduados los alcancen.

¿Qué realizan las universidades frente a estas constataciones?, ¿de qué manera se hacen cargo de cómo leen y escriben sus alumnos?, ¿enseñan a emplear la escritura con fines epistémicos?, ¿asumen la responsabilidad de promover la cultura escrita de los estudiantes? En la educación superior argentina se ofrecen talleres introductorios de lectura y escritura pero, más allá de estos cursos iniciales, la tendencia es desentenderse después de la enseñanza de la escritura. Se da por supuesto que este nivel educativo se ocupa de transmitir contenidos disciplinares y que los estudiantes deben «arreglárselas solos» para leer y escribir los textos en los que aparecen estos contenidos.

Sin embargo, es tarea de la educación superior alfabetizar académicamente, ayudando a abordar las convenciones de los textos de cada dominio y a sacar partido de la función epistémica de la lectura y la escritura, ambas herramientas pueden transformar el pensamiento. Para aprender una asignatura es preciso reconstruir sus conceptos con ayuda de la lectura, la escritura y de la revisión de lo escrito. No hay apropiación de conceptos sin reelaboración y esta última depende del análisis y de la producción de escritos académicos.

Las propuestas que asumen este desafío suelen realizar trabajos de acompañamiento de los alumnos como sujetos-lectores-escritores que enfrentan problemas propios de la selección de textos, de su lectura y de la construcción de conocimientos a partir de ellos. (DI STÉFANO, M., PEREIRA, M. C., 1997; MARUCCO, M., 2001; MUÑOZ, C., 2001; SOLA VILLAZÓN, Ana y DE PAUW, Clotilde, 2004)

En síntesis, los procesos de lectura y escritura en los estudios superiores deben ser atendidos como uno de los aspectos fundamentales de la formación y no como la provisión de herramientas desvinculadas de las lógicas propias de las áreas científicas.

Para ello, el trabajo sobre los diversos aspectos de la lectura y la escritura debe ser retomado y reconstruido en el interior de cada asignatura o área disciplinar.

Así, el asunto deja de ser un tema exclusivo de los lingüistas y reclama la participación de todos los actores de la vida académica, es especial de los profesores de las asignaturas. No para que tomen a su cargo la enseñanza de la comprensión ni para que enseñen lengua sino para que encuentren mejores modos de acompañar a sus estudiantes en la construcción de los conocimientos propios de sus disciplinas a través de la lectura y la escritura.

En el **Programa de Lectura y Escritura** que proponemos la apuesta está centrada en un trabajo conjunto que colabore con los docentes en la búsqueda de nuevas estrategias de enseñanza de sus contenidos y para ello se hace necesario el compromiso institucional que garantice las condiciones mínimas de reconocimiento académico y organización administrativa que permitan intentar cambios en las prácticas de la enseñanza.

Para ello, en esta primera instancia<sup>1</sup>, nos abocamos al estudio de la producción teórica sobre el tema y a la tarea de formación de tutores, como instrumento esencial para llevar a cabo la propuesta de un Programa de la índole descripta.

### **Etapas de trabajo**

La tarea fue dividida en dos partes. En la primera, se realizó un relevamiento bibliográfico con el fin de realizar una actualización temática de la bibliografía existente con respecto a la de la investigación. (Enero a diciembre de 2006)

En la segunda parte, se realizaron los Talleres de formación de tutores con docentes candidatos a ser incorporados al Programa: con el objetivo de trabajar a partir de la propia práctica docente la incidencia de la lectura y la escritura en la construcción epistémica de los saberes disciplinares. (Enero-diciembre de 2007)

### **Estructura del informe del informe final**

---

<sup>1</sup> Si bien el equipo de investigación realizó una propuesta más amplia, la envergadura de la puesta en funcionamiento de un **Programa de Lectura y Escritura** exige un equipo de trabajo amplio, una dedicación a la tarea diaria y el acompañamiento institucional que procuraremos por medio de un subsidio que contemple la complejidad de la propuesta.

El presente informe consta de dos partes.

La primera parte está constituida por cinco apartados. El primero da cuenta del problema objeto de la investigación. Allí, nos ocupamos de los antecedentes del tema elegido, el estado actual del tema y el marco teórico desde el cual partimos para hacer la propuesta.

El segundo apartado, está dedicado a una corriente actual de enseñanza de la lectura: "alfabetización crítica". Esta corriente considera que la pedagogía es una práctica no neutral. Es el educador quien elige temas, modos de conocer, de hablar y relacionar ideas, entre otros aspectos; y son estas elecciones las que orientan al estudiante hacia el mundo y determinan su vínculo con él. Desde este punto de vista, es importante destacar el lugar que ocupa la lengua, ya que necesariamente impone una perspectiva desde la cual las cosas, los objetos del mundo, el mundo y el sujeto mismo son contemplados.

El tercer apartado refiere a la enseñanza de la composición. Particularmente nos centramos en los enfoques didácticos para la enseñanza de la expresión escrita: el enfoque basado en la gramática, el enfoque basado en las funciones, el enfoque basado en el proceso, y el enfoque basado en el contenido. En realidad, ninguna metodología tomada en forma aislada convierte a los alumnos en escritores competentes. La propuesta es atender los aspectos positivos y negativos de todos los enfoques, eligiendo para el trabajo en clase el que se corresponda mejor con las necesidades y las particularidades del grupo con el que trabaja cada docente.

El cuarto apartado está centrado en el aporte de la "pedagogía crítica" al desarrollo de la lectura y la escritura en el sistema educativo. Esta corriente postula la necesidad de una formación permanente y continua del profesorado universitario mediante la intelección y práctica de los procesos de lecto-escritura. De la propuesta resulta que la pedagogía crítica es la herramienta más apropiada para el trabajo pedagógico en los tiempos de vaciamiento intelectual fruto de la implementación de políticas educativas desarticuladas de su realidad social.

El quinto apartado retoma el tema de la escritura y la lectura, pero haciendo especial hincapié en la Universidad. Para ello se discuten tres propuestas. La primera de Paula Carlino. La autora plantea la necesidad de que las instituciones universitarias entusiasmen a los docentes en la necesidad de abordar estos temas en el ámbito

disciplinario que les compete, reconociéndoles la tarea extra que se les plantea, formándolos y mostrando que las autoridades asumen la responsabilidad sobre el diseño de programas que integren a todas las cátedras en el cuidado y la práctica de la lectura y la escritura académica. La segunda propuesta de Luis Porter, quien desde el campo de las ciencias de la educación, desarrolla una representación de la escritura académica vinculada en particular con la construcción de la tesis doctoral.

La tercera propuesta de Adela Castronovo es propulsar la expansión en otras disciplinas de la construcción de una representación retórica de la escritura que contribuya y posibilite el pensamiento crítico y la construcción de un sujeto que pueda expresar inquietudes y problemáticas que tiene como ser humano.

La segunda parte está abocada a la formación de tutores. En primer lugar, a las experiencias universitarias realizadas en el país; y en segundo lugar, a la puesta en marcha de un proyecto de formación de tutores en lectura y escritura académicas. Con ello, pretendemos iniciar una discusión respecto de la necesidad de una formación permanente, continua y específica del docente universitario, de modo de garantizar una trasposición adecuada, no anquilosada y con ello una evaluación acorde a los estudios superiores. Necesidad esta que se vuelve aun más perentoria en el curso de ingreso a la universidad.



## PRIMERA PARTE

### 1.1. EL PROBLEMA OBJETO

#### 1.1.1. Antecedentes

La creación de un **Programa de Lectura y Escritura** en la Universidad que ponga en relación pensamiento académico y lenguaje escrito, y promueva la formación de competencias lectoras y escriturales en los alumnos, junto con el desarrollo de sus conocimientos conceptuales sobre los temas de las asignaturas, requiere de un andamiaje institucional orientado a revisar las prácticas de enseñanza y los supuestos sobre los que ellas se apoyan.

El pensamiento académico expresa la conjunción de prácticas específicas y de saberes que constituyen una cierta cultura, distinguible de otras tales como la social, la política, la escolar, la familiar, etc. La universidad, como todas las instituciones sociales, supone un marco regulador de las prácticas que ella misma instituye y la diferencian con claridad de otras instituciones. El pensamiento académico resulta distintivo de los estudios superiores, es decir de los niveles más altos del sistema educativo formal, en los que leer y escribir son parte inherente del quehacer formativo. La promoción de competencias lectoras y escriturales no responde a la necesidad de remediar un déficit de la escolaridad previa, sino de integrar la producción y comprensión de textos escritos como medios ineludibles para el aprendizaje de los contenidos temáticos de las distintas disciplinas científicas. A través de este Programa se aspira a que los estudiantes incorporen el *habitus* (Bourdieu, 1999) propio de la práctica académica, constituyéndose, en este sentido, en una acción educativa que compromete a la institución universitaria en su conjunto.

Las acciones remediales para el mejoramiento de la lectura y la escritura han partido de una apreciación según la cual la exigencia académica de los estudios universitarios sólo comporta un grado mayor de complejidad que las ejercitadas durante la formación secundaria. Desde esa posición, se ofrece al estudiantado una práctica inicial y externa al desarrollo de las materias específicas, en general ubicada curricularmente en los cursos de ingreso o en el primer año de los estudios superiores. Esta concepción didáctica parte del supuesto de que las competencias para la lectura y la escritura académicas son recursos técnicos homogéneos y universalizables, al mismo tiempo que procede con la convicción de que tales competencias podrían adquirirse o

reforzarse, según la situación individual de cada estudiante, para luego transferirse al campo disciplinar específico. De esta forma, la imposibilidad para producir esa transferencia de los aprendizajes recae de modo exclusivo en una carencia de los alumnos.

Muchas razones intervinieron para finalmente comprender que estas acciones remediales, niveladoras o compensatorias tienen poca relevancia en el mejoramiento de los aprendizajes académicos. Los alumnos transitan por los cursos destinados a favorecer la comprensión lectora, la oralidad y la escritura sin que sus logros puedan ser transferidos a la lectura y producción de textos científico-académicos. Los índices de “fracaso” en este ámbito continúan siendo muy elevados.

La reflexión en torno al tránsito fallido por estas estrategias se constituye en insumo para problematizar las prácticas y abrir nuevos espacios de comprensión e intervención. Desde esta nueva posición de análisis se sostiene que el aprendizaje de las prácticas de lectura y escritura es consustancial al aprendizaje de los contenidos disciplinares específicos como condición necesaria para la pertenencia a una comunidad científica y/o profesional. Se trata de que el estudiante incorpore la práctica de la lectura y la escritura, y las capacidades generativas que de ellas se derivan, para producir los bienes y propiedades que definen el espacio académico-profesional. De este modo, las competencias lectoras y escriturales habrán de enseñarse integradamente con los contenidos temáticos disciplinares a fin de socializar al estudiante en los valores y prácticas que rigen el campo de la academia.

Como todo proceso de socialización secundaria requiere la internalización de los distintos campos o submundos institucionales y la adquisición de vocabularios específicos que remiten a cuerpos semánticos, desde los cuales se estructuran las interpretaciones y pautas de comportamiento reconocidas como tales. Este proceso de socialización involucra estrategias de enseñanza que hagan posible el aprendizaje, entendido como el proceso de incorporación subjetiva de aquellos campos semánticos.

Volviendo a la especificidad de la formación universitaria, se tratará de ponderar las prácticas de lectura y de producción de textos orales y escritos como instituyentes del campo académico y no como recursos o técnicas auxiliares. Este giro en la comprensión obliga a redefinir las concepciones -ideológicas, epistemológicas y

didácticas- desde las cuales se articulan los procesos de enseñanza de las distintas asignaturas de los planes de estudio.

No escapa a este objetivo la necesidad de reflexionar y revisar el ejercicio del rol docente con los profesionales que tienen a su cargo la socialización de los estudiantes en el campo científico disciplinar. También en ellos ha operado un proceso de internalización de ciertos marcos reguladores que la dinámica misma de lo social transformó, poniendo en cuestión sus propios desempeños. Desde esta perspectiva, resulta imprescindible generar un ámbito de discusión y producción institucional que permita construir los parámetros desde los cuales habrán de llevarse adelante las prácticas de enseñanza.

Se propicia la generación de instancias de debate y discusión críticas a fin de desnaturalizar ciertas improntas que más de un siglo de didáctica instrumental dejó en las prácticas docentes, habida cuenta de que las estrategias lineales se muestran cada vez más inoperantes a la hora de dar razones de la complejidad de los fenómenos. Favorecer este corrimiento, y promocionar su transferencia al territorio de la enseñanza, es una tarea que requiere de esfuerzo y acompañamiento sostenidos. No se trata, pues, de recaer en modalidades iluminadoras que cierta Pedagogía supo arrogarse. También aquí cabe la reflexión sobre los propios desaciertos, para dirigir el pensamiento hacia la construcción democrática de espacios compartidos.

Los desafíos son múltiples e involucran por igual a especialistas en la disciplina científica, a especialistas en educación y a especialistas en lectura y escritura. Cada uno de ellos puede reconocer que algunas de sus prácticas resultan deficitarias o débiles en relación a los nuevos problemas que plantea la cultura contemporánea. De igual modo, cada uno de ellos sabe que el esfuerzo individual, aunque legítimo, muchas veces resulta improductivo y acrecienta la frustración. Se trata, entonces, de pensar interdisciplinariamente; no sólo por su necesidad para afrontar la complejidad de las transformaciones del presente sino, además, porque es una asignatura pendiente en el propio campo académico. Las dificultades para pensar articuladamente el abordaje de los problemas, repercuten de modo negativo en la creatividad y fertilidad de nuevas ideas y posiciones.

La tarea a desarrollar consistirá en diseñar espacios para la producción cooperativa, en los que prevalezca la preocupación por reflexionar acerca de los

implícitos y explícitos que regulan la práctica de enseñanza en la formación universitaria. Sobre este territorio común será posible construir acuerdos acerca del valor de las prácticas de lectura y escriturales como constitutivas del pensamiento académico.

### **1.1.2. Estado actual del tema**

Universidades canadienses y norteamericanas enseñan a escribir, como contenido transversal a todas las materias, se ocupan de integrar, de diversos modos, la enseñanza de la producción escrita en las distintas cátedras. Estas propuestas se han consolidado a partir del movimiento Escribir a Través del Currículum, de la Pedagogía de Proceso y del Enfoque de Géneros Textuales.

Los sistemas desarrollados son los siguientes:

- ◆ Tutores de escritura: en este primer sistema, se capacita a estudiantes avanzados, que ejercen como tutores en un Centro de Escritura abierto a las consultas de los alumnos. Los tutores funcionan como lectores críticos de los borradores que elaboran los estudiantes.
- ◆ Compañeros de escritura en las materias: llevan a cabo una similar tarea, pero asignados a las cátedras que deciden incluir en sus programas una instancia necesaria de revisión a fondo de los textos que producen los alumnos.
- ◆ Materias de escritura intensiva: en este tercer sistema, se profundizan aun más los cambios curriculares, ya que las materias de escritura intensiva son la adaptación de asignaturas existentes no específicamente destinadas a enseñar a escribir pero que incorporan un componente redaccional y, por tanto, modifican sus objetivos, metodologías y formas de evaluación para hacer lugar a la enseñanza de la escritura, conjuntamente con la transmisión de sus contenidos disciplinares.

La idea básica que subyace a las tres modalidades es la misma: para aprovechar cognitiva o epistémicamente el proceso de elaborar un texto, es preciso comprometerse con el tema sobre el que se escribe y es necesario contar con la retroalimentación de algún lector. Las tres prácticas de enseñanza de la escritura proveen lectores genuinos que critican los borradores y, de este modo, enseñan a revisar el propio escrito. Poco a

poco, los estudiantes podrán autorregularse, al ir aprendiendo a releer sus textos con ojos de lector y, así, a reescribirlos. En cuanto al compromiso con el tema, las universidades norteamericanas enfatizan que se aprende a escribir haciéndolo sobre el contenido de las materias que componen la especialización elegida por cada estudiante, y no en un curso de composición aislado. Además, subrayan la importancia de que los docentes de todas las áreas propongan tareas de escritura y brinden las condiciones óptimas para que los estudiantes puedan involucrarse provechosamente en ellas: tiempo suficiente, consignas claras y relevantes, pautas de corrección explícitas desde el comienzo.

En nuestro país, a mediados de los 80, comienzan a implementarse talleres de lectura y escritura en la Universidad de Buenos Aires a cargo de la cátedra de Elvira Arnoux de Semiología, pero como una propuesta extracurricular, no obligatoria y dependiente del área de extensión universitaria. Ya hacia fines de los 90' aquella primera propuesta es sistematizada en el CBC de la UBA y en diversas universidades, que incluirán el trabajo de comprensión y producción de textos en sus respectivos cursos de ingreso. A partir de estas experiencias, de numerosas investigaciones en el país y en el exterior, y de los trabajos teóricos provenientes de la psicología cognitiva, el análisis del discurso y de la semiótica de la escritura, entre otros, surge el cambio de perspectiva acerca de la relación lenguaje-construcción del conocimiento.

Así, paulatinamente se comienza a comprender que la actividad universitaria exige no sólo que el estudiante acceda a un conjunto de conocimientos a través de sus lecturas, sino también que se ubique a sí mismo y ubique a los textos en un espacio social de circulación, con reglas propias de producción y reflexión, que orienta la actividad hacia ciertos fines. (Di Stéfano y Pereira). Por otra parte, se considera que un estudiante universitario no sólo debe desarrollar habilidades para la lectura del corpus sino también para comunicar los resultados de la actividad interpretativa. En síntesis, para integrarse activamente a este nuevo ámbito es indispensable que el alumno alcance habilidades expositivo, explicativas y argumentativas, que solo se logran a partir de una práctica sistemática.

La problemática es compleja puesto que no intervienen solo factores cognitivos. Frente a un obstáculo en la comprensión, la explicación suele apuntar hacia la falta de conocimientos previos, conceptuales o lingüísticos, o a la falta de entrenamiento en algún subproceso. Sin embargo, los diagnósticos revelan que los alumnos tienen

dificultades de comprensión y de producción que no pueden ser explicados solamente por estos motivos. Muchas veces es el lenguaje mismo, la complejidad de la organización discursiva lo que obstaculiza su tarea.

No se trata entonces sólo, de activar correctamente los subprocesos que intervienen en la actividad lectora sino que el desarrollo de habilidades de lectura y escritura requiere también de una reflexión sobre la dimensión discursiva del lenguaje.

Es necesario considerar para esta tarea el aporte del análisis del discurso, y desde allí plantear actividades de escritura y lectura que den cuenta de la variedad de los discursos en los que se despliegan razonamientos, y que predominan en la vida académica.

Pero, además de los aportes del análisis del discurso, en una propuesta didáctica de esta naturaleza, es necesario tener en cuenta factores situacionales e históricos culturales vinculados con el lector-escritor, para que la reflexión sobre lo que implica leer y escribir no se centre sólo en los subprocesos cognitivos, sino para que además se analice la peculiaridad de esas prácticas sociales que se están encarando.

Las investigaciones han demostrado que los alumnos no toman distancia del texto a producir, como consecuencia de no considerar su finalidad ni el destinatario previsto. Asumen en ellos un rol reproductor, que no atiende a las formas de delegación de la responsabilidad enunciativa, ni ponen en evidencia la responsabilidad que les corresponde como enunciadores del texto. Así, el texto es concebido como monológico y portador de una autoridad incuestionable, por lo tanto, los textos argumentativos se leen como expositivos, anulando la dimensión polémica, nunca cuestionadora.

Los alumnos tienden, frente a textos que requieren un alto grado de cooperación lectora, o bien a suprimir la información introducida de un modo complejo en el discurso, o bien a proyectar de modo indiscriminado sus propias concepciones del mundo para interpretar el texto dado.

Por lo tanto es necesario que el alumno pueda indagar las características que reúne el espacio social donde se produce la discursividad, cuáles son los tipos de relaciones que entablan los participantes del campo, las relaciones del campo científico con otros campos, en particular con la ética y con el orden político, es decir que asuman una postura crítica. ¿Es posible la adquisición de esa actitud crítica sin la mediación docente y con tareas de escritura que se limiten a la comprobación de lecturas?

De acuerdo con Maria Adelaida Benvegnú (2004) existen dos tendencias en el modo de configurar el problema que guían las acciones institucionales acerca de la lectura en la universidad. Primero, los planteos que ponen el énfasis en las carencias de los alumnos. La lectura y la escritura son tomadas como habilidades generales o conocimiento de aplicación universal, con los que los estudiantes deberían contar al comenzar su carrera universitaria y que, por algún motivo, no han conseguido adquirir en sus experiencias educativas anteriores. Para ello se realizan cursos de aprestamiento, propuestas de ejercitación, talleres de lectura o comprensión de textos, usualmente ofrecidos a los estudiantes en los primeros tramos de la carrera o antes de iniciarla. Algunas propuestas trabajan sobre las bibliografías de las asignaturas y otras no tienen vinculación directa con ellas.

La postura que se enfrenta a esta pone en el centro de la preocupación, la formación del estudiante como miembro de una comunidad disciplinar. La comprensión y la producción de textos se entienden aquí como intrínsecamente ligadas a la construcción de conocimientos específicos. La hipótesis que subyace a esta postura es que no es necesario, ni posible, saber acerca de la lectura o la escritura de los textos universitarios antes de ingresar al mundo académico científico.

Las propuestas que asume esta tendencia suelen consistir en trabajos de acompañamiento de los alumnos como sujetos lectores que enfrentan problemas propios de la selección de textos, de su lectura y de la construcción de conocimientos a partir de ellos.

Las opiniones y críticas que suelen formularse con relación a la primera postura no desconocen la carencia de formación que muchos estudiantes presentan en el momento de entrar en la universidad, pero alerta sobre la necesidad de no reducir la tarea a la presentación de cursos vinculados con la lectura y la escritura, que trabajan únicamente sobre habilidades globales generales suponiendo que serán luego transferidas a cualquier otro caso de comprensión o producción.

Es necesario que el trabajo sobre los diversos aspectos de la lectura y la escritura deba ser retomado y reconstruido en el interior de cada asignatura o área disciplinar y esto requiere de proyectos institucionales y pedagógicos complejos y extensos. Los procesos de lectura y escritura deben ser atendidos como uno de los aspectos

fundamentales de la formación y no como la provisión de herramientas desvinculadas de las lógicas propias en las áreas científicas.

En ese sentido, la Universidad Nacional de Luján realiza talleres para los docentes de la universidad, como un modo ofrecer instancias de formación, de acompañamiento pedagógico y de debate acerca de diversos problemas de la enseñanza universitaria.

Por su parte, la Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires desarrolla desde 1995 un programa de capacitación pedagógica para docentes de las carreras de psicología, musicoterapia y terapia ocupacional que incluye, entre otras temáticas, la lectura y la escritura en el aula universitaria. El propósito que guía el tratamiento de este tema es generar la reflexión sobre la responsabilidad que cabe a la universidad en la enseñanza de la lectura y la escritura. (Marucca, M., 2004)

Si el escribir no se agota en la producción de lo desconocido sino que incide en su reconstrucción, los trabajos de los estudiantes trascienden al propósito evaluativo y comienzan a jugar un papel muy importante en el proceso de aprendizaje.

Por otra parte, la experiencia realizada por la asignatura Psicología de Ciclo Básico Común se enmarca en esta consignación en estas tendencias. Alumnos con bajo rendimiento realizaron trabajos de escritura que les permitiera profundizar la comprensión de los temas y mejorar su rendimiento.

La Universidad Nacional de San Luis a los alumnos ingresantes les propone (Ana Villazon y Cleotilde de Pauw, 2004) un sistema de tutorías de pares que tiene la intención de aportar para la superación de algunos de los múltiples obstáculos que limitan las prácticas lectoras de sus estudiantes. Se proponen dar cuenta del alcance de la función tutorial que alumnos avanzados llevan a cabo con las prácticas lectoras de los ingresantes universitarios. Ofrecen este sistema como alternativa ante el desigual acceso al capital cultural y simbólico que circula socialmente.

Otros aportes a la temática sostienen que la necesidad de plantear un recorrido de lecturas y producciones escritas que permitan construir un conocimiento que sea “capaz de habilitar la crítica y de restituir la emancipación intelectual como deseo”. Carina Muñoz. La propuesta de talleres en el ciclo introductorio para las carreras de Ciencias de la Educación y Comunicación Social de la Universidad Nacional de Entre Ríos parte de la conciencia de la dificultad de leer y escribir en la Universidad, y desde



allí se generan actividades de producción individual y colectiva que no respondan a las necesidades de promoción de las asignaturas sino que creen un registro diferente. Estos talleres intentan descentrar el problema del rendimiento y recentrar al sujeto en la relación con el conocimiento de modo que también se estimule la movilización de los límites impuestos por el saber institucionalizado. El proyecto busca que los estudiantes logren “aprender a escribir y aprender acerca de lo que se escribe” pero dándole mayor importancia a la relación que se establece con los textos que a los textos mismos.

En síntesis, las diversas experiencias llevadas a cabo en el ámbito de la vida universitaria dan cuenta de la necesidad de la reflexión sobre el papel que tienen y la responsabilidad que compete a los docentes en la lectura y escritura. Como estas prácticas tienen su propia lógica, su propia manera de organización, su propio código lingüístico, su propia semántica, es decir, su propia práctica de lenguaje, según se esté en el ámbito de las ciencias sociales, de la matemática, de la historia, de la biología, etc., los docentes no pueden desligarse de su enseñanza aunque las mismas hubieran sido practicadas con eficiencia previamente. Así, algunos autores piensan que los problemas de lectura, comprensión y escritura no pueden ser atribuidos al sistema educativo y creen necesaria la participación de especialistas de diferentes campos científicos: Letras, Educación, Psicología, etc., en la resolución y orientación de las acciones institucionales.

### **1.1.3. Marco teórico**

Con respecto a las líneas teóricas que sustentan el proyecto, además de lo ya expuesto en antecedentes y estado del tema, queremos destacar las concepciones de lectura y escritura desde las cuales hacemos la presente propuesta.

El modelo de comprensión lectora que surge de los trabajos de van Dijk y Kintsch (1978, 1983) y van Dijk (1978, 1980, 1985) se resume en dos componentes esenciales: una descripción de la estructura semántica del texto y un modelo de procesamiento psicosociolingüístico. La propuesta de estos autores de asumir que las dimensiones sociales del discurso interactúan con las cognitivas constituye un hito de relevancia dentro del ámbito de la comprensión de textos escritos.

En este modelo se incluyen todos los conocimientos previos del lector y sus experiencias pasadas provenientes de la memoria episódica. Esta representación

compleja permite conocer no sólo lo que el texto significa conceptualmente sino referencialmente.

El modelo de procesamiento estratégico del discurso postula un tipo de procesamiento interactivo en el que se procede desde la comprensión de palabras, cláusulas simples, hasta el procesamiento de oraciones complejas, secuencias de oraciones y estructuras textuales globales, aceptando la idea de múltiples relaciones entre los diferentes niveles de procesamiento. Todo el proceso está permeado por una retroalimentación bidireccional constante entre las unidades menos complejas hasta las más complejas.

La noción de estrategia de comprensión textual se puede definir en términos de propiedades de planes globales, de representaciones cognitivas de secuencias de acciones en relación a sus respectivas metas. Ello se entiende como el resultado de un proceso mental que recurre a una variada gama de saberes y que tiene como objetivo resolver un problema determinado.

Como extensión de las teorías interactivas, surgen una serie de principios transaccionales. Rosemblat se ha esforzado por imponer un marco transaccional, proveniente desde la comunicación oral cara a cara, al ámbito de la lectura comprensiva. Para esta autora (1994), el significado textual no se encuentra explícito y preparado “en” el texto o “en” el lector, sino que se construye durante las transacciones entre el texto, el lector y el contexto cuando se lleva a cabo el proceso de comprensión. Lo que adquiere relevancia no es la interacción entre información textual y conocimientos previos del lector, sino que el nuevo significado o representación creada en la mente del lector por medio del encuentro entre el texto y el lector en un contexto determinado. Rosemblat destaca que el lector y el texto se involucran en una transacción compleja, de la cual en un juego bidireccional entre lector, texto y contexto emerge una organización o síntesis, más o menos coherente y completa.

El contexto tiene en estas teorías un rol central en el proceso de comprensión. Existen contextos culturales y sociales que dan forma a la manera en que las personas enfrentan un texto escrito, determinando así el tipo de representación mental que construye el lector. Ello es posible porque estas demandas contextuales ejercen influencia sobre el conocimiento previo disponible y el que efectivamente se activa e incorpora durante el proceso de lectura. Por lo tanto, la construcción del significado

textual no se realiza exclusivamente a la luz de la información visual y no visual, sino que enmarcada en el contexto particular y considerando las características sociales de los lectores y escritores.

Con respecto a la producción de textos escritos, en 1981, Flower y Hayes proponen un modelo del proceso de producción textual que es uno de los trabajos más completos y acabados acerca de la habilidad de componer por escrito. En este contexto, los modelos cognitivos tratan de explicar cuáles son los procesos que un escritor – experto o no- sigue durante la tarea de producción escrita. De especial interés en estos modelos son las estrategias o procedimientos que el escritor ejecuta y la forma en que estos interactúan mientras se lleva a cabo el proceso mismo.

En la década del 80 también, Bereiter y Sacardamalia (1982, 1987) se interesan en una psicología del proceso de producción escrita y proponen a partir de información empírica, dos modelos de composición textual que constituyen una unidad global. Estos autores sostienen que escribir es –al mismo tiempo- algo natural y algo problemático. El modelo de transformar el conocimiento propone una escritura como generación de ideas a partir de una tarea asumida como búsqueda de conocimientos en que los procesos son interactivos y se retroalimentan bidireccionalmente. Dichos procesos se componen de diferentes elementos retóricos, tales como objetivo, plan de acción, y audiencia; todo ello desde la existencia de un proceso intencional, controlado y guiado por el escritor como una tarea conciente.

Este modelo carece, al igual que el modelo de Flower y Hayes (1981), de componentes de procesamiento lingüístico específico que den cuenta explícita de los aspectos textuales propiamente dichos. No son modelos psicolingüísticos sino estrictamente cognitivos. Asimismo es necesario puntualizar que falta profundización de algunos conceptos. Por ejemplo, se debería entregar mayores antecedentes sobre el modo en que se activa y organiza el conocimiento previo y la forma en que se ejecuta el problema de traducción.

Van Dijk y Kintsch (Parodi Sweis, 1999) junto a Van Dijk (Parodi Sweis, 1999) han propuesto un modelo general de comprensión y producción textual que puede aplicarse tanto al texto oral como al escrito. En este esquema, desde una perspectiva psicolingüística, el área de la comprensión textual ha recibido mayor énfasis y profundización por parte de ambos autores; no obstante, ellos reconocen no contar con

un modelo completo de producción bien desarrollado y aceptan especular sobre ciertos componentes y estrategias específicas involucradas.

El modelo que estos autores bosquejan para la producción del discurso enfatiza la concepción de la naturaleza estratégica como un proceso flexible, de múltiples niveles y de trabajo en paralelo. Los autores argumentan que, dados los antecedentes disponibles respecto de las características de la memoria episódica y de corto plazo en cuanto a los mecanismos de representaciones internas iniciales, así como las limitaciones de la memoria de corto plazo en cuanto a la producción textual, es imperativo que el enfoque hacia la producción sea de naturaleza estratégica. De este modo existe un mecanismo flexible que, considerando diversos tipos de información, permita, al mismo tiempo, la construcción de representaciones semánticas, expresiones léxicas y estructuras sintácticas.

Van Dijk y Kintsch (1983) sostienen que el escritor debe planificar la composición de su discurso, ejerciendo el control total de la información disponible a través de estrategias comunicativas, culturales, sociales y pragmáticas. Este proceso exige la activación del denominado modelo de situación, que corresponde a organizaciones jerárquicas que ordenan una amplia gama de conocimientos de diversa índole en torno a una tarea específica, como puede ser la producción textual. Durante el proceso de producción textual, se asume que los conocimientos necesarios serán activados, formando la base para un nuevo modelo de situación que se adecua a la tarea particular en ejecución.

El modelo de proceso en la línea de Flower y Bereiter y Scardamalia proporciona una visión de los componentes fundamentales del procesamiento cognitivo en donde se les asigna la generación de ideas y a la revisión constante un rol esencial. Al mismo tiempo los aportes de van Dijk y Kintsch permiten visualizar las estrategias psicolingüísticas requeridas para transformar los conocimientos y codificarlos en oraciones coherentes y cohesionadas, a partir del análisis proposicional y de los modelos de situación activados y en construcción.

El aprendizaje de la composición escrita no es único y aplicable a cualquier tipo de texto. Bien al contrario, aprender a escribir será aprender una gran diversidad de géneros discursivos específicos, cada uno de ellos con sus funciones propias y con sus características lingüísticas específicas (Tolchinsky, 1990; Freedman, 1995). Esta sería

uno de los aportes fundamentales de los trabajos del equipo de J. P. Bronckart de la Universidad de Ginebra. Los trabajos sobre el análisis del discurso llevaron a estos investigadores a constatar la diversidad de los discursos y las características lingüísticas específicas de los textos relacionadas justamente con las distintas funciones que tienen en la comunicación. La situación discursiva se halla en la base de esta diversidad. Los trabajos de Dolz (1994), Dolz, Pasquier y Bronckart(1993), entre muchos otros, dan cuenta de las repercusiones que esta orientación del análisis del discurso está teniendo en la enseñanza de la escritura. Según estos autores, cada género debe ser enseñado de manera específica, puesto que escribir textos no es una actividad uniforme que se aprende una vez con textos de cualquier tipo y se pueda generalizar a la escritura de otros textos.

Cassany señala que la enseñanza de la escritura necesariamente debe ser una práctica ecléctica. En todo acto de escritura interviene la gramática, la función o el tipo de texto que se escribe, el proceso de composición, y la información o el contenido. Cualquiera de los enfoques sumariados deberá incluir de alguna forma al resto si lo que se pretende es ser útil al alumno.

En su libro *Construir la escritura*, Cassany expone que, como el título del texto lo señala, escribir es construir, es decir, la composición de un texto es un proceso que consiste en el entramado eficaz y complejo de factores precisos que pueden y deben ser regulados.

Como en toda la bibliografía de Cassany, para el autor, la escritura es un elemento epistemológico de aprendizaje y de apropiación del conocimiento y como específicamente señala en este libro, un instrumento de progreso académico del alumno que debe desarrollarse en *todas* las materias del currículo escolar y de manera integral, entre los que están ocupados en este proceso.

En síntesis, para Cassany y su propuesta metodológica *Construir la escritura*, escribir es un ‘acto de cognición’, es decir, escribir permite al autor desarrollar conocimiento nuevo que no existía antes ni al margen del acto de escribir. Transforma el conocimiento y puntualmente referido al proceso de escritura, los momentos epistémicos de la composición están situados en la revisión y, en concreto, en la comparación entre varias versiones (Flower y Hayes, 1981).

El lenguaje construye el conocimiento científico: el lenguaje no es *posterior* al 'descubrimiento' de un nuevo objeto sino simultáneo a la forma de 'ver' y 'comprender' el objeto descubierto. En consecuencia, el lenguaje debe ocupar un lugar central en el aprendizaje de las ciencias. Aprender ciencia significa aprender a hablar y escribir sobre ciencia: el lenguaje que sirve para interpretar y etiquetar los hechos científicos es el propio aprendizaje científico.

## 1.2. ALFABETIZACIÓN CRÍTICA

Actualmente puede hablarse de dos corrientes importantes en relación con la enseñanza de la lectura. Especialistas -como Cervetti, Pardales y Damico (2001)- sostienen que hay grandes diferencias entre la llamada “lectura crítica” y la denominada hoy “alfabetización crítica”.

La distinción radica en las distintas formas de abordar o plantear el conocimiento, la realidad, los autores y los propósitos de la educación.

Para la corriente de la lectura crítica (de auge entre los 40 y los 70 en los tiempos del llamado humanismo liberal), pensar críticamente es sobre todo un acto racional, ordenado y resuelto, que se distingue del pensamiento cotidiano, informal, casual, no deliberado y ordinario. Spache (1964), uno de sus representantes, vincula la lectura crítica con un conjunto de habilidades que permiten el desarrollo de la comprensión y el análisis. Entre estas destrezas, incluye la investigación de los orígenes del texto, de los propósitos del autor, la distinción entre información y opinión, la elaboración de las inferencias, la formación de juicios, el reconocimiento de las manipulaciones discursivas.

Otros defensores de esta práctica subrayan, en relación con las habilidades necesarias para la lectura, además la importancia de distinguir en un texto la realidad de la fantasía, los temas y los argumentos, la posibilidad de testear las hipótesis construidas durante la lectura y de reformularlas cuando el contenido se vuelva evidente.

Los presupuestos filosóficos de esta corriente están vinculados a la corriente modernista (y positivista): el sentido está en el texto y es posible realizando las operaciones correctas conocer la intención que el autor le ha dado. La correcta interpretación depende de habilidades que no se desarrollan naturalmente sino que requieren de entrenamiento durante la edad escolar. La lectura, en esta tradición, es una forma de conocer el mundo, de comprender las intenciones de los autores, de decidir la validez o no de la información transmitida, a través de un proceso de producción de sentido, deducción y análisis racional de la realidad, referente supremo de la interpretación.

Para los teóricos de la alfabetización crítica, la lectura implica en cambio, una toma de posición. Los estudiantes, en esta corriente, investigan el sentido de un texto en un proceso de construcción no de exégesis; llenan el texto de sentido más que lo extraen

de él. El significado del texto es comprendido en su contexto social, histórico, en las relaciones de poder que lo atraviesan (que muchas veces determinan las intenciones del autor). Para quienes practican este modo de leer, la lectura es un modo de conocer no solo el mundo (y la lengua) sino también los medios para lograr una transformación social.

Las influencias sobre esta corriente han sido decisivas y sobresalientes. Por un lado, repercuten sobre ella las ideas y principios de la **teoría crítica**, que promueve que las desigualdades sociales pueden ser expuestas y reconstruidas a través del lenguaje. De allí que la mayoría de los profesores que adscriben a esta práctica investiguen el tema de las representaciones. Ellos plantean las siguientes cuestiones: quién construye el texto, en qué época, qué representaciones son dominantes en ese período de la historia, en esa cultura, cómo los lectores pueden verse implicados en la ideología del texto, qué intereses son beneficiarios de tales representaciones y lecturas; cuándo tales textos y lecturas producen efectos injustos, cómo podrían esos textos construirse de otra manera.

Otra influencia importante es la pedagogía de **Paulo Freire** quien, como los teóricos de la Escuela de Frankfurt, advierte la explotación económica en su país natal y señala, rápidamente, la importancia del lenguaje y la alfabetización en el cambio social. Freire promueve el desarrollo de las habilidades lectoras en un contexto dialógico. Los educadores trabajan los textos y las palabras vinculándolos a las situaciones existenciales que ellos y sus alumnos viven. Estudiantes y docentes se comprometen así con la lectura y la escritura. Por ejemplo, en un trabajo con adultos, Freire inicia un trabajo generativo con la palabra “bien” (material) para ver cómo la palabra opera en sus vidas. A partir de esta palabra, los estudiantes y maestros se preguntan: “¿Quiénes tienen los bienes en nuestro pueblo?”, “¿Quiénes no los tienen?”, “¿Cómo la propiedad de los bienes reflejan las condiciones de desigualdad social y económica?”, “¿Cómo podemos hacer para transformar estas condiciones?”. Freire insiste mucho, en la correcta elección de las palabras o de los temas generativos para la motivación de la clase y el desarrollo del pensamiento crítico. **Su objetivo es el desarrollo de una “conciencia crítica”**. Solo así los estudiantes pueden reconocer su identidad, su realidad sociopolítica y revisar sus acciones dentro de ella.

Una tercera influencia es el **postestructuralismo** y su creencia de que los textos no tienen sentido ni dentro ni fuera de ellos. El sentido de un discurso emerge en



relación con otros discursos o prácticas dentro de contextos específicos. Para un postestructuralista, una afirmación es verdadera o falsa en relación con una formación o sistema discursivo. Así, por ejemplo, la validez de una afirmación científica, depende más del poder y del prestigio de la disciplina y corriente de la que proviene, que del valor de verdad de sus afirmaciones. Su discurso constituye una manifestación ideológica más que una descripción o un relato factual.

En fin, más allá de las distintas versiones de la alfabetización crítica, los autores afirman como aspecto singular y decisivo en la diferenciación entre lectura crítica y alfabetización crítica, el hecho de que, para esta última, leer críticamente es “una práctica social y política más que un conjunto neutral de habilidades psicológicas”.

### **Distinciones entre la Lectura Crítica del humanismo liberal y la Alfabetización Crítica**

<b>Área</b>	<b>Lectura Crítica</b>	<b>Alfabetización Crítica</b>
<b>Conocimiento</b>	Producto de la experiencia sensible o del pensamiento racional; de la separación entre hechos, inferencias y juicios del lector	Producto del discurso de una comunidad particular, no es natural ni neutral, es ideológico.
<b>Realidad</b>	Es directamente conocible y sirve como referente a la interpretación	No puede ser conocida definitivamente, no es capturada por el lenguaje.
<b>Autor</b>	Detectar las intenciones del autor conforma el más alto nivel de interpretación	El significado textual es múltiple, cultural e históricamente situado, constituido entre diferentes relaciones de poder
<b>Propósitos educativos</b>	Desarrollo de habilidades de comprensión e interpretación	Desarrollo de una conciencia crítica

En este contexto, la alfabetización crítica constituye, para autores como Allan Luke y Peter Freebody (1997), una cuarta vía de investigación para acceder a los textos (después de la lingüística, semántica y pragmática). La misma está directamente vinculada con una familia de prácticas culturales dependientes de la instrucción social, la clase y los intereses y es una de las pocas herramientas que sirven para promover en las futuras generaciones una normativa que aumente la responsabilidad y la ingerencia sobre la propia vida y la de la comunidad. Por “normativa” se entiende, en estos autores, un conjunto de ideas morales, políticas, culturales y sociales acerca de “cómo

las cosas debieran ser” más que una simple descripción de lo que es. El propósito es entrenar a los estudiantes en una serie de técnicas que lo vuelvan “instruidos” socialmente.

Para que esta instrucción pueda desarrollarse, autores como McGee (1992) y Serafini (2003) creen necesario un cambio en la forma de utilizar la literatura [o los discursos] en los currículos y en la perspectiva teórica con que los docentes la [los] utilizan en el aula. Gran parte de la teoría con la que se forman los docentes está pasada de moda, es absolutamente modernista (es decir, basada en la idea de que los textos tienen un sentido inmanente) y no responde a la naturaleza dialógica de la lectura ni a su carácter social.

La perspectiva crítica de la lectura supera la idea de la teoría transaccional, que entiende la lectura como una construcción realizada por un lector particular frente a un texto particular. Para la teoría crítica se trata de una construcción social, política e históricamente situada.

Aunque la “alfabetización crítica” presenta numerosas variables, las prácticas de este tipo de lectura crítica se vuelven modos alternativos de organizar la clase alrededor de textos que reenvían hacia a aquellas fuerzas sociales, políticas, culturales y económicas que impactan en la vida de los estudiantes. La clase no es vista como un espacio neutral y aislado de las agendas políticas ni del contexto cultural. En las mismas las discusiones literarias cobran nuevas dimensiones, se debate sobre problemas de género, cuestiones sociales y étnicas, etc. De allí la importancia de elegir textos o discursos que se vinculen con la vida de los estudiantes y con sus comunidades. En este tipo de clases se debate también el rol de los medios masivos (como Internet, la televisión, el cine) y su influencia sobre las habilidades y conocimientos de los estudiantes. En fin, los textos no son vistos como receptáculos a los que hay que extraerles el significado sino como espacios para la discusión del mundo en que se vive.

El accionar de los docentes críticos, basado en las ideas de Freire (que toma conceptos de Dewey) y también de Foucault (1980), intenta desafiar el estatus quo en un esfuerzo por descubrir alternativas para el propio desarrollo y el social. Esta clase de alfabetización (en el que las palabras repiensen el mundo y discrepan en sociedad) conecta lo político y lo personal, lo público y lo privado, lo global y lo local, lo

económico y lo pedagógico, para pensar la vida y promover justicia en lugar de inequidad.

“Aprender a leer y escribir es parte del proceso de volverse concientes de la propia experiencia, históricamente construida dentro de relaciones de poder”, sostienen Anderson e Irving (1993), hacerlo requiere -como sugiere Freire en *Pedagogía del oprimido*- de la superación de la antinomia docente alumno a través de la democratización de la enseñanza, de la construcción de un espacio confiable en la que alumnos y maestros tienen algo que aprender si trabajan sobre todo en una “zona de desarrollo próximo” (Vigotsky, 1962-1978).

Dentro de la corriente de la alfabetización crítica la escritura es sobre todo un acto de resistencia (Robert Brooke, 1987).

En síntesis, la posición tomada por la alfabetización crítica ve en la pedagogía una práctica no neutral. Enseñar es apoyar al ser humano a desarrollarse en una dirección o en otra. En la promoción del desarrollo de sus alumnos, el maestro elige tales temas, tales modos de conocer, de hablar y relacionar ideas, entre otros aspectos. Estas elecciones orientan al estudiante hacia el mundo y determinan su vínculo con él.

Esta inevitable posición que adopta la educación al desarrollar unos valores y no otros constituye lo que Jerome Bruner (1986) denomina “postura”. La lengua necesariamente impone una perspectiva desde la cual las cosas, los objetos de nuestro mundo, el mundo y el sujeto mismo son contemplados. La idea de que una materia humanística pueda ser enseñada sin revelar una posición hacia los asuntos y problemas humanos es, por supuesto, un sin sentido.

### **1.3. LA ENSEÑANZA DE LA COMPOSICIÓN**

En el artículo “Decálogo didáctico de la enseñanza de la composición”, Daniel Cassany, recopila reflexiones acerca del tema que fue reuniendo en diferentes charlas y conferencias ofrecidas a docentes.

Su intención es que resulte una herramienta útil para entender, de manera práctica, aspectos fundamentales de la investigación actual sobre didáctica de la composición

Los puntos fundamentales que explica en esta recopilación son los siguientes:

#### **1- El aprendiz debe escribir en clase**

La escritura es una práctica que debe ser ejercitada con regularidad. No alcanza con explicar modelos, ni con dar una lista de cuestiones gramaticales. La tarea de la escritura debe ser puesta en práctica junto con la ayuda del docente coordinador que supervise y ayude a reflexionar.

#### **2- El aprendiz escribe cooperativamente, colaborando con otros.**

La idea de interacción es fundamental en el proceso de escritura. No se debe aislar a los alumnos. Esta práctica no debe ser aislada y silenciosa.

Los aprendices deben reflexionar en conjunto para lograr una práctica más productiva. La comunidad exige, actualmente, autores cooperadores que sepan trabajar en equipo.

#### **3- El aprendiz habla de lo que escribe con compañeros y docentes.**

El silencio no favorece el desarrollo del aprendizaje sobre escritura. Hablar, escuchar, conversar e interactuar son operaciones fundamentales que requiere esta práctica. El habla coloquial no contamina la escritura. Los alumnos discriminen lo escrito de lo oral si se les ofrecen contextos reales con destinatarios posibles y concretos.

#### **4- El aprendiz lee lo que escribe con objetivos y procedimientos diversos**

La lectura también forma parte del proceso de escritura. El alumno debe leer con atención todos los borradores que realiza. Debe hacerlo con más detenimiento que cuando lee textos de circulación social.

La lectura de sus propias ideas, de sus textos tachados ayudan, no solamente a verificar el significado del escrito sino a constatar que lo que se dice concuerda exactamente con lo que se quiere decir.

**5- El aprendiz toma responsabilidades discursivas sobre lo que escribe, se autorregula.**

El alumno debe resolver sus propios problemas retóricos. Tiene que saber quiénes son sus destinatarios, qué temas tratará en su escrito, qué tipo de estrategia utilizará para construirlo.

La tarea del docente es ayudarlo en esta búsqueda. No debe imponerle sus propias condiciones para la producción.

**6 -El aprendiz usa materiales y recurso contemporáneos.**

El aula donde se escribe debe poseer los recursos más modernos para poder escribir un texto: diccionarios, gramáticas, enciclopedias, computadoras. No se puede escribir un texto digno sin disponer hoy de todos estos recursos

**7- El docente escribe en la clase, en público, ante el aprendiz.**

El docente debe ayudar a sus alumnos a investigar el uso de sus propios procesos. Por eso, es fundamental que el escriba junto a ellos, que ponga en uso sus propias estrategias para que el alumno pueda aprenderlas desde la práctica, no solamente desde la teoría.

**8- El docente actúa como lector, colaborador, asesor o técnico no como árbitro o juez**

El docente no debería actuar valorativamente con respecto a los textos de sus aprendices. Su lectura no debería poner en juego la idea de si el texto está bien o mal.

Un lector experto ayuda a su alumno de otra manera. Le cuenta qué entendió de su texto, qué aspectos le parecieron confusos, cómo se sintió afectado emocionalmente por el mismo. Esta forma de evaluación es mucho más efectiva que una devolución autoritaria que no aporta demasiadas explicaciones para mejorar los escritos.

**9- No se deben tirar productos intermedios**

Los borradores son fundamentales para comprender el proceso de escritura. Nos muestran las interioridades de nuestra mente, los caminos que explora y sigue nuestro

pensamiento. Seguir el recorrido de los borradores implica no solamente darle valor al producto final sino tener en cuenta todo el proceso de elaboración.

Es fundamental valorar su importancia para la construcción textual.

**10- Escribimos sobre todos los temas para hacer y conseguir cosas que nos interesen.**

La técnica de la escritura abarca todas las áreas del conocimiento. No podemos restringir la escritura a la literatura o a las humanidades. .

Escribir es una forma fundamental de construir conocimientos disciplinarios a nivel científico y humanístico. Es importante explorar, a través de la escritura, todas las posibilidades que estas esferas nos brindan.

### **1.3.1. Enfoques didácticos para la enseñanza de la expresión escrita**

En este artículo, el autor, Daniel Cassany, nos resume cuatro enfoques metodológicos básicos en la enseñanza de los procesos superiores de la expresión escrita.

Un primer enfoque se basa en el enfoque analítico de la estructura general de la lengua.

El segundo propone un estudio más holístico de la comunicación a partir de distintos tipos de texto y de materiales reales.

El tercero pone énfasis en el desarrollo del proceso de composición de textos escritos y el cuarto se concentra en el contenido de los textos para aprovechar el potencial creativo y el aprendizaje de la expresión escrita.

En este artículo, Cassany las principales características lingüísticas, didácticas y psicológicas de los cuatro enfoques y lo hace de una forma mixta, enumerando las principales bases teóricas, explicando lo que pasa en el aula y comparando varios ejemplos de cada uno de ellos.

Los cuatro enfoques didácticos que se exponen son:

- 1- Enfoque basado en la gramática.
- 2- Enfoque basado en las funciones
- 3- Enfoque basado en el proceso

#### 4- Enfoque basado en el contenido

Para cada enfoque se tratan los siguientes puntos:

- a- Origen e influencias
- b- Características generales
- c- Currículo o programación de curso
- d- Prácticas y ejercicios en clase
- e- Ejemplo contrastado
- f- Bibliografía

##### **1.3.1.1. Enfoque basado en la gramática**

La idea básica es que para aprender a escribir se debe dominar la gramática de una lengua (las reglas que la construyen, la esencia la estructura, organización formal etc.).

El núcleo de la enseñanza lo constituye precisamente este conjunto de conocimientos sobre la lengua: sintaxis, morfología, léxico etc., como cimientos que provienen del campo de la gramática y de la lingüística.

Se basa en estudios históricos sobre esta temática desde los griegos hasta la gramática moderna. Gramáticos latinos, escolásticos gramática o lingüística comparada, estructuralismo, generativismo, lingüística del texto.

Se pueden establecer, en general, dos grandes modelos: el modelo oracional, que se basa en los estudios de la gramática tradicional, y el modelo textual o discursivo, que se fundamenta en la lingüística del texto.

En general la lengua se presenta de una forma estructurada y prescriptiva. Es homogénea porque no tiene en cuenta las variedades dialectales que presenta el uso ni el valor sociolingüístico de las palabras.

Se ofrece al alumno un modelo neutro o estándar y el alumno sólo aprende las estructuras y el léxico más formal. Es importante para este esquema lo correcto de las formas lingüísticas y lo incorrecto de las mismas.

En el modelo oracional la enseñanza se centra en ámbito de la oración: partes, estructuras, concordancia, ortografía. En el modelo textual se abarca el texto o el discurso: se enseña a construir párrafos, conectar estructuras, distribuir la información de un texto etc.

Al estudiarse a través de la norma culta, el modelo oracional apela fundamentalmente a la literatura y se ponen como exponentes los autores más destacados de este género. Por el contrario, en la enseñanza de las lingüísticas más modernas este enfoque se ha abandonado y se trabaja con textos más heterogéneos, vinculados con un uso social más cotidiano.

El currículum o la programación del curso se basa en contenidos gramaticales. Sintaxis, morfología, ortografía y léxico en los casos más tradicionales. Adecuación al registro comunicativo, cohesión (vinculación entre los elementos de un texto), coherencia interna (distribución de la información, organización en párrafos etc.) en los enfoques más modernos.

En la clase, el profesor puede seguir los siguientes pasos:

- Explicar un ítem léxico, de manera teórica. Poner ejemplos.
- Hacer prácticas mecánicas en contextos controlados
- Hacer prácticas más abiertas en situaciones no controladas (textos completos)
- Corregir los ejercicios de los alumnos. Solamente él lo hace desde un punto de vista gramatical

Algunos ejercicios tradicionales de este enfoque pueden ser: dictado en su forma tradicional, completar frases con ítems lexicales previamente aprendidos, llevar a cabo redacciones incorporando los conceptos previamente aprendidos, ejercicios de respuesta única, transformación de frases etc.

Al profesor le interesa que los textos respeten la norma establecida. No tiene en cuenta la originalidad, la claridad de las ideas, el éxito comunicativo. La devolución que se le hace a los alumnos es metalingüística exclusivamente.

### **1.3.1.2. Enfoque basado en las funciones**



Nace en el contexto de una enseñanza basada en el aprendizaje de una lengua segunda y teniendo en cuenta una metodología comunicativa.

Sigue la tradición de métodos nocional-funcionales, desarrollados en Europa durante los años sesenta, en los cuales lo más importante era poder comunicarse. Tiene su origen en la filosofía del lenguaje (Wittgenstein, Austin, Searle etc.) y en la concepción funcionalista de la lengua que desarrolló ésta. También recibe influencias de la sociolingüística, de los primeros trabajos sobre la lingüística del texto y en el campo de la didáctica, de la renovación pedagógica y la enseñanza activa.

Según esta perspectiva, la lengua no es un conjunto cerrado de conocimientos sino una herramienta comunicativa útil para conseguir cosas. La acción concreta con la que se consigue algo se llama acto de habla y consiste en la codificación o decodificación de un texto lingüístico.

En el aula se debe aprender a realizar una función determinada en la lengua que se aprende.

La metodología es muy práctica en un doble sentido ya que el contenido de la clase son los mismos usos de la lengua tal como se producen en la vida cotidiana y el alumno está constantemente activo en el aula: lee, escucha, habla, se relaciona con los otros, practica etc.

Lo más importante de este enfoque es el énfasis en la comunicación o en el uso de la lengua, contraponiéndolo al enfoque anterior donde lo más importante es la estructura de la lengua. Por lo tanto se enseña la lengua con las siguientes características:

- Tal como la usan los hablantes y no como debería ser. No se enseña lo que es correcto o incorrecto sino a lograr éxito comunicativo.

- Se tiene en cuenta el contexto lingüístico por lo que las expresiones no serán ya correctas o incorrectas sino además o inadecuadas para la situación de comunicación

- Se utilizan varios modelos lingüísticos: dialectos y registros. La lengua no es monolítica y homogénea. Tiene diferentes modalidades dialectales y variaciones de registro.

- Adquiere fundamental importancia el nivel sociolingüístico del lenguaje en sus diferentes esferas.

- Los materiales que se utilizan para la clase deben ser reales o al menos verosímiles
- Atención especial a las necesidades comunicativas de cada alumno. Cada alumno tiene necesidades comunicativas diferentes por lo que deberá aprender esas habilidades de manera diferente.

Se diferencia del enfoque anterior ya que en el primero se aprende siempre la misma Gramática y en este enfoque los usos dependen de las necesidades del destinatario.

En los métodos nocional-funcionales la programación se basa en un conjunto de funciones o de actos de habla. Varían de un curso a otro, pero presentan esquemas comunicacionales relativamente establecidos.

La programación se basa en la tipología de textos desarrollada por la lingüística textual, de acuerdo a las necesidades verificadas entre el grupo de alumnos

Se pueden utilizar varias tipologías textuales. Dos de las más importantes son:

- Basadas en ámbitos de uso: personal, familiar, académico, social etc.
- Basadas en la función: Siguiendo la propuesta de Adam (1985) :

Instrucción, narración, descripción, conversación, explicación, argumentación

En una clase se pueden presentar ejemplos reales de un tipo de texto, lectura comprensiva de los mismos, análisis de modelos para determinar características generales de los mismos, prácticas cerradas de producción escrita sobre ese tipo textual, prácticas comunicativas.

La corrección se rige por parámetros comunicativos. El profesor corrige los errores que dificultan la comprensión del mensaje.

Los errores gramaticales que no tengan valor comunicativo no se corrigen. Pero, en la práctica se sostiene la idea de corregir esos errores estructurales, importantes o no para la comunicación.

### **1.3.1.3. Enfoque basado en el proceso**

A partir de los años setenta se desarrolló en Estados Unidos un conjunto de investigaciones sobre el proceso de producción y composición de textos escritos.

Los resultados de las investigaciones sugerían que los escritores competentes utilizaban una serie de estrategias o habilidades cognitivas que eran desconocidas para el resto de los alumnos.

Este hallazgo significó el reconocimiento que para escribir adecuadamente no es suficiente con conocer la gramática o dominar el uso de la lengua sino que es necesario dominar el proceso de composición de textos: saber generar ideas, hacer esquemas, revisar un borrador, corregir.

Todas estas habilidades constituyen el perfil de lo que se llama un escritor competente a diferencia de los no competentes que no tiene conciencia de su audiencia, quedan satisfechos con el primer borrador, no reformulan ideas, no reelaboran, no corrigen, no utilizan estrategias adecuadas para resolver problemas etc.

Estas investigaciones reciben mucha influencia de la psicología cognitiva, de las técnicas y procesos creativos o los métodos de resolución de problemas o de la heurística.

Este enfoque pone énfasis en el proceso de construcción del escrito y no solamente en el producto acabado. Lo importante no es enseñar cómo debe ser la versión final del escrito sino mostrar y enseñar todos los pasos intermedios y las estrategias que deben utilizarse durante el proceso de producción

En consecuencia, en el aula debe ponerse énfasis en el escritor, en el alumno y no en el texto escrito. Pretende enseñar al alumno a pensar, a hacer esquemas, a ordenar las ideas, a pulir la frase, a corregir.

La programación recoge el conjunto de estrategias o habilidades y destrezas respecto a lo escrito que caracterizan aun escritor competente.

En definitiva se trata de los procesos mentales que la psicología cognitiva ha aislado y clasificado de fundamentales: Generación de ideas, formulación de objetivos, organización de ideas, textualización, revisión, corrección etc.

El análisis de las necesidades individuales de los alumnos es muy importante para este esquema. No existe un único proceso de composición sino que cada escritor

formula sus propias estrategias de composición de acuerdo a sus necesidades básicas, carácter y personalidad. Por lo tanto, no se pueden enseñar recetas únicas de escritura.

Las clases basadas en este enfoque funcionan de una forma muy particular. Se parecen mucho a los conocidos Talleres de literatura o Talleres de expresión escrita.

Sin embargo, dichos talleres no deben dedicarse exclusivamente a la escritura literaria o expresiva. Pueden incluir cualquier tipo de tipología textual.

Básicamente, el trabajo del profesor se basa en un asesoramiento, cómo se debe escribir el texto, qué estrategias utilizar etc.

Otro aspecto particular es la corrección de los trabajos. No se debe corregir el producto sino el proceso de producción.

De esta manera, la corrección supera con creces el marco lingüístico y atañe a campos psicológicos como la manera de pensar o los aspectos cognitivos.

En definitiva, ya no se habla de corrección sino de asesoramiento.

Por eso ya no se habla de producto final sino de proceso de composición escrita.

#### **1.3.1.4. Enfoque basado en el contenido**

Este enfoque se desarrolló en dos contextos académicos distintos en los Estados Unidos. El primero, durante la década de los ochenta, en los cursos de escritura de las Universidades y de los colleges. El segundo, en las escuelas básicas y medias, en la misma época, con el movimiento “Escritura a través del vitae”.

En los dos casos subyace la idea de la supremacía del contenido por encima de la forma (sea ésta gramática, función, tipo de texto o proceso).

Esta metodología se basa en los puntos siguientes:

- En los ámbitos académicos se escriben textos con características distintas a los que se utilizan fuera de dicho ámbito. Estos textos necesitan estrategias especiales para su construcción.

- La necesidad de expresión escrita nace con el interés o la obligación de escribir sobre temas muy técnicos, de acuerdo al área disciplinar que el alumno se encuentre cursando. No le interesan los temas generales como las vacaciones, ni cartas personales etc. Por lo tanto, los profesores deben estar muy interiorizados sobre la

materia en cuestión y los ejercicios de expresión escrita deben estar orientados hacia esa disciplina.

- El interés por la expresión escrita está muy relacionado por el interés por otras habilidades lingüísticas como la lectura o la comprensión oral. Es importante saber manejar el resumen, la esquematización etc.
- Los ejercicios de expresión se convierten en tareas o proyectos muy complejos.

En el caso de la escritura a través del currículum se propone utilizar el potencial creativo que posee el proceso de composición de textos para enseñar otras materias. Se trata de que los alumnos escriban sobre temas de cualquier disciplina para que aprendan sobre estos temas, además de mejorar su expresión escrita.

De esta forma, la enseñanza de la composición escrita rompe los límites de la asignatura lengua y pasa a cubrir todo el currículum

Los principios fundamentales de esta disciplina son:

- El proceso de composición de textos incluye una tarea de aprendizaje. Escribir es un instrumento de aprendizaje.
- Este instrumento puede utilizarse para escribir sobre cualquier tema del currículum
- Se pone el énfasis en lo que dice el texto y no en la forma de decirlo.
- No se escribe sobre experiencias personales sino sobre algún tema académico. El aula de expresión escrita se relaciona con las disciplinas de la carrera
- En el aula , los alumno no sólo escriben sino que la escritura se relaciona con otras habilidades (leer, escuchar, hablar)
- En los ejercicios de clase se distinguen dos secuencias claras: una primera fase de estudio y comprensión del tema que precede siempre a la fase final de elaboración de ideas y producción de un texto escrito.

Con respecto a la corrección se destacan dos líneas básicas: atención primordial al contenido del texto e individualización para responder a las necesidades de cada alumno y también tratar aspectos formales.

Para finalizar, el autor realiza una reflexión acerca de todos los aspectos mencionados en el artículo y llega a la conclusión de que ninguna metodología tomada en forma aislada beneficiará a los alumnos para convertirlos en escritores competentes.

Deberán atenderse, para un mejor análisis, aspectos positivos y negativos de todos los enfoques propuestos, eligiendo para el trabajo en clase el que se corresponda mejor con las necesidades y las particularidades del grupo con el que trabaja cada docente.

#### 1.4. EL APOORTE DE LA PEDAGOGÍA CRÍTICA

En la *Conferencia Mundial de la UNESCO sobre Educación Superior*, realizada en París entre el 5 y el 9 de octubre de 1998, se debatió la necesidad de una formación permanente y continua del profesorado universitario. En uno de los documentos elaborados como conclusión de las tareas de la *Conferencia* se sostiene que:

“Un elemento esencial para las instituciones de enseñanza superior es una enérgica política de formación del personal. Se deberían establecer directrices claras sobre los docentes de la educación superior, que deberían ocuparse sobre todo, hoy en día, de enseñar a sus alumnos a aprender y a tomar iniciativas, y no a ser, únicamente, pozos de ciencia. Deberían tomarse medidas adecuadas en materia de investigación, así como de actualización y mejora de sus competencias pedagógicas mediante programas adecuados de formación del personal, que estimulen la innovación permanente de los planes de estudio y los métodos de enseñanza aprendizaje, y que aseguren condiciones profesionales y financieras apropiadas a los docentes a fin de garantizar la excelencia de la investigación y la enseñanza”. (Art. 9, Apartado d, p. 5)

“Como la educación a lo largo de toda la vida exige que el personal docente actualice y mejore sus capacidades didácticas y sus métodos de enseñanza (...) es necesario establecer estructuras, mecanismos y programas adecuados de formación del personal docente”. Punto 1.6 d, p. 5.

Zerchner (1983, citado en Cáceres Mesa, s/f) presenta cuatro paradigmas que resumen las posturas teórico-metodológicas adoptadas por el sistema educativo y por los profesores y formadores, en general.

Mediante el *paradigma conductista* se trabaja en el desarrollo de aptitudes o *competencias* que permitan al alumno la puesta en práctica de una acción eficaz en situaciones reales. El criterio fundamental es el logro de la eficiencia, evaluada antes y después de la acción de la enseñanza.

El *paradigma personalista o humanista* se rige por el criterio de que el proceso enseñanza-aprendizaje se construye en la interacción personal generada por el profesor.

Un docente alcanzará la excelencia en el momento en que logre estimular la interrelación.

Según el *paradigma tradicional-artesanal*, la enseñanza es un proceso de ensayo-error, que se atraviesa mediante la práctica. El profesor es entendido como un modelador y transmisor de contenidos, el alumno es un aprendiz que solo accede al conocimiento mediante la imitación. Este paradigma es, por esta razón, denominado también culturalista o racionalista.

El *paradigma crítico-reflexivo* se orienta a la investigación y la hermenéutica de las causas y consecuencias de los hechos y de las propias acciones desarrolladas en el ámbito áulico. Requiere profesores que indaguen acerca de los propios intereses y motivaciones, así como de la propia capacidad y expectativas. Se hace especial hincapié en la articulación entre la formación del docente, sus prácticas y la realidad sociopolítica en la que se halla inserto.

En la presentación del proyecto *Mejoramiento de prácticas de lectura y escritura en el Ciclo de Estudios de Formación Inicial* y en consonancia con el documento de la Conferencia mencionada, se destacaba la necesidad estimular y acrecentar la formación de los profesores universitarios en la intelección y práctica de los procesos de lecto-escritura.

De acuerdo al trabajo de Zechner, el paradigma que anima la propuesta no puede ser otro que el que se encuadra en los postulados de *la pedagogía crítica*.

*La pedagogía crítica* fue diseñada por el pedagogo brasileño Paulo Freire (1921-1997), comprometido permanentemente con la alfabetización de adultos. *La pedagogía de la liberación* –luego, pedagogía crítica– comprende un conjunto de innovaciones en el quehacer teórico-práctico del docente, cuyo objetivo fundamental es promover y estimular la concienciación del estado de opresión y dominación al que están sometidas las clases populares.

En la actualidad, los postulados de Paulo Freire han sido retomados y ampliamente desarrollados por el estadounidense Henry Giroux (1943) y el canadiense Peter McLaren (1948), teóricos pioneros de la pedagogía crítica en sus países y reconocidos en el mundo entero por sus trabajos en el campo de la pedagogía pública, los estudios culturales y juveniles, los medios de comunicación y la enseñanza superior.



Ambos autores, siempre signados por el paradigma de la teoría crítica, son férreos defensores de la democracia radical y opositores de las inclinaciones antidemocráticas del neoliberalismo y el fundamentalismo religioso.

En 1988, Henry Giroux publicaba una de las obras más representativas de su pensamiento: *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. En ella, su editor –Paulo Freire– destacaba en el trabajo de Giroux “su visión de la historia como una posibilidad” ya que, a partir de una posición que lo encuadra en las líneas del existencialismo, “la comprensión de la historia como posibilidad reconoce el incuestionable papel de la subjetividad en el proceso del conocimiento” (1997: 30).

*Los profesores como intelectuales* es una recopilación de ensayos elaborados por el profesor de la Universidad de McMaster en su trabajo de investigación y difusión de la pedagogía crítica, y agrupados en dos series de acuerdo a tópicos que se articulan en el mismo objetivo.

En la Sección Primera –*Repensando el lenguaje de la instrucción escolar*–, Giroux presenta cuatro ensayos en los que se desarrollan las nociones fundamentales de su pensamiento: la necesidad de repensar y recrear un lenguaje apropiado a los nuevos requerimientos de la instrucción escolar; la urgencia de una reforma del currículum que incluya y atienda al perfil real de los alumnos; la consecuente neutralización y desenmascaramiento de la dinámica del currículum oculto; y, finalmente, la interrelación de los objetivos propuestos por las escuelas conductista y humanista en una nueva línea que los incluya mediante la distinción entre objetivos macro y micro, de acuerdo y en función de las necesidades metodológicas, conceptuales y teóricas.

En la Sección Segunda –*Alfabetización, Escritura y Política de Sufragio*–, el autor compila doce ensayos que abarcan la amplia temática presentada en el título. Giroux expone las líneas fundantes del pensamiento de Paulo Freire, así como los principios de Antonio Gramsci en lo que respecta a la noción de ideología y su relación con la institución escolar. La obra de Pierre Bourdieu es retomada en el punto en que el sociólogo francés denuncia la función de la escuela como reproductora y legitimadora de un orden social que termina por cristalizar las diferencias de clase y por fijar una subjetividad desvalorizada en el imaginario del sujeto excluido. El resto de los ensayos contenidos en esta sección se centran en la exposición de aspectos claves del aparato

teórico girouxiano: la escritura y el pensamiento crítico, la cultura de masas y la necesidad de un nuevo alfabetismo que facilite un método de lectura eficaz, la pedagogía crítica, la figura de los profesores como intelectuales transformativos, el currículum y la política cultural, la educación de los profesores para el logro de una reforma democrática de la educación, la necesidad de los estudios culturales y la posibilidad de remontar la crisis de la educación pública.

En el prefacio de Peter McLaren –*Teoría crítica y significado de la esperanza*- y en la introducción del propio Giroux –*Los profesores como intelectuales*- se sintetizan los puntos fundamentales de la pedagogía girouxiana.

En 1978, en la Universidad Pontificia de Río de Janeiro, Michel Foucault denunciaba:

“El sistema escolar se basa también en una especie de poder judicial: todo el tiempo se castiga y se recompensa, se evalúa, se clasifica, se dice quién es el mejor y quién el peor (...) ¿Por qué razón para enseñar algo a alguien ha de castigarse o recompensarse? (1995: 134)”.

El interés que llevara a Michel Foucault a no abandonar su investigación acerca de la relación entre conocimiento y poder aún en el umbral de la muerte es el mismo que animó a Freire y estimula, hoy, a Giroux y McLaren. La genealogía del poder realizada por Foucault es uno de los pilares sobre los que se asienta el edificio teórico de la pedagogía crítica –o radical- de Henry Giroux.

Para el teórico estadounidense, la educación es fuente de poder en función de la relación que mantiene con el sistema político y las clases dominantes. De la misma idea era Pierre Bourdieu. En este punto, Giroux supera al pensador francés en función de su concepción de la educación como posibilidad. Para Bourdieu, el sistema escolar es reproductor de un orden social que enseña, cristaliza y legitima la distinción de clases, géneros y razas. Para la pedagogía crítica, heredera del existencialismo heideggeriano, *el hombre es posibilidad*. Por lo tanto, puede pensarse y ponerse en práctica una pedagogía de la esperanza -o pedagogía de la liberación- a partir de la concienciación de la relación existente entre conocimiento y poder.

Este es el enclave en que adquieren relevancia los profesores, *como intelectuales transformativos* del proceso enseñanza-aprendizaje, de la escuela y de los actores sociales intervinientes.

La tarea, ética y política, de los intelectuales transformativos se constituye en el núcleo fundamental del pensamiento de Henry Giroux. Los profesores de la nueva pedagogía crítica deberán realizar cuatro tareas fundamentales: concebir la enseñanza como una práctica emancipadora; ayudar a crear una escuela que se entienda como verdadera esfera pública democrática; trabajar por la recuperación de una comunidad de valores progresistas compartidos; y fomentar un discurso público común unido a imperativos democráticos de igualdad y de justicia social.

El trabajo de los intelectuales transformativos no se restringe a los límites del aula sino que se extiende a toda relación social que produzca y construya conocimiento e identidades sociales y a todos los espacios y situaciones en que se construya significado, en la lucha por desenmascarar aquellos grupos rectores que construyen regímenes de verdad y se benefician con el poder que esta otorga. En este sentido, la pedagogía crítica se articula al establecimiento de una política cultural.

Giroux opone su propio proyecto al sistema pedagógico tradicional sustentado en una psicología conductista del aprendizaje y articulado a la reproducción del sistema capitalista. Ya Freire se refería a la educación bancaria al hablar de aquellos profesores que solo fomentan la imitación y la reproducción irreflexiva y acrítica de los modelos y conocimientos presentados en el entorno aúlico. La pedagogía radical tiene como objetivo la generación de un sujeto crítico capaz de evaluar sus propias condiciones de vida y actuar en consecuencia.

Hasta aquí se han reseñado las principales líneas teóricas de la pedagogía crítica diseñada por Freire, Giroux y McLaren. En función de los objetivos propuestos por esta investigación, se presentan a continuación los elementos centrales que se articularán al trabajo de campo proyectado.

En el capítulo cinco de *Los profesores como intelectuales*, Henry Giroux desarrolla una línea teórico-metodológica acerca de la función de la escritura y de su relación con la construcción del pensamiento crítico necesario para el estudio y la investigación en Ciencias Sociales.

El enfoque tradicional de la pedagogía de la escritura no es eficaz, afirma Giroux, ya que ha sido elaborado a partir de la aceptación irreflexiva de una serie de supuestos “que la han reducido a una pedagogía ampliamente procesal, de miras estrechas y, más consecuentemente, tecnocrática” (1997: 100).

El primer supuesto erróneo es la idea de que la enseñanza de la escritura es dominio exclusivo del área de Lengua. La aceptación incondicional de este supuesto impide la atención que debe prestarse al hecho de que una escritura deficiente no es solo la consecuencia de la ineficacia en la práctica escrituraria sino que es producto de una pobreza de pensamiento.

Lo que los profesores consideran a menudo simplemente un “error” en la escritura es de hecho el reflejo de un error en el pensamiento mismo (Giroux, 1997: 100).

Aceptar este postulado justificaría la necesidad de abordar la problemática de la escritura desde el trabajo interdisciplinario. Comprender que una escritura pobre refleja una pobreza de pensamiento obliga a que cada profesor explique y ofrezca al alumno la modalidad de estudio y el método de abordaje de textos propios del área en función de la constitución y el desarrollo de un pensamiento crítico.

Giroux sostiene la idea de que la simple presentación de los contenidos, por ejemplo en el área de las ciencias sociales, no alcanza para la formación de un pensamiento crítico. Al contrario de lo sostenido por la mayoría de los profesores de estas asignaturas, Giroux afirma que la escritura puede constituirse en una metodología que no solo aliente sino también desarrolle del pensamiento crítico. De acuerdo a su teoría, elabora *Un modelo de cómo escribir la historia*.

El apartado es una exposición detallada de los pasos a seguir por el profesor y los alumnos de Historia con el objetivo de pensar la historia desde su escritura. De esta forma, los alumnos no solo se ponen al tanto de los contenidos sino que *reviven* el proceso de escritura seguido por el historiador. Son estudiantes-escritores-historiadores.

La actividad consiste en la lectura de un texto de historia y la previa reescritura del mismo atendiendo a la identificación del punto de vista del historiador, la materia, el conjunto de información trabajado por el historiador, su idea directriz y las pruebas que legitiman o refutan su idea.

La posibilidad de *personificar* al escritor mismo otorga al alumno las herramientas para la observación de la construcción de la historia y, en consecuencia y por generalización, de la realidad toda. Esto incluye la constatación de las maniobras operadas por los medios y la publicidad, por ejemplo, en la conformación de las realidades mostradas.

La experiencia desarrollada por Giroux confirma la importancia de la escritura como método para el desarrollo del pensamiento crítico en las ciencias sociales, pero fundamentalmente, confirma la posibilidad de que “los estudiantes remodelen y reestructuren sus puntos de vista acerca de cualquier tema concreto de estudios sociales” (1997: 120).

La pedagogía crítica es la herramienta apropiada para el trabajo pedagógico en los tiempos de vaciamiento intelectual a que han sido sometidos alumnos y docentes después de la implementación de políticas educativas desarticuladas de su realidad social.

## **1.5. LA ESCRITURA Y LA LECTURA EN LA UNIVERSIDAD**

### **1.5.1. Escribir, leer y aprender en la universidad**

El libro que escribiera la psicóloga Paula Carlino “Escribir, leer y aprender en la universidad” producto de su trabajo de investigación y acción que realizara en las aulas universitarias, echa luz sobre las dificultades que presentan los alumnos del nivel superior en la tarea de apropiarse de un lenguaje académico en su paso por la universidad mientras es necesario incorporar contenidos curriculares que las carreras exigen a instancias de la acreditación.

Carlino se dedica en el capítulo tres a detectar las funciones que tiene la evaluación y considera que esta instancia implica tres objetivos dentro del aprendizaje. En primer lugar la evaluación conforma la acreditación de conocimiento por parte de los estudiantes, la misma constituye un saber mínimo para aprobar una asignatura certificándolo. En segundo lugar la evaluación propicia la retroalimentación del aprendizaje y la enseñanza, de la cual se obtiene información para devolverla a los estudiantes. En tercer lugar en la evaluación los alumnos concluyen cuáles son los aspectos más importantes de la materia cursada.

La autora considera necesario preguntarse, a la hora de evaluar, lo que los profesores esperan de los alumnos y lo que los alumnos logran en la cursada de una asignatura en la universidad. Dicha relación profesor alumno se enmarca en otra relación, la de la lectura y la escritura, las cuales en lo que hace a los aspectos cognitivos de un alumno son las encargadas de retroalimentarse una a otra en el aprendizaje. Para ello Carlino entiende que se requiere un diálogo interdisciplinario entre las asignaturas que enseñan a escribir y las que enseñan una disciplina específica, en las que, la cultura que la engloba y el lenguaje que utiliza son distintas siendo solo el docente a cargo de la especialidad el único que podría ayudar a los alumnos a incorporar el lenguaje preciso de esa disciplina. Considera que son muy pocos los docentes que ayudan a los alumnos a incorporar dichas habilidades en sus disciplinas.

De su investigación Carlino concluye que la manera en que se corrigen las evaluaciones en la universidad proviene de una situación presencial en la que el docente termina siendo un juez que pone una nota. Al respecto propone evaluaciones domiciliarias, con correcciones que, mientras evalúan y corrigen, construyen un alumno

que observa en sus errores la correcta forma de re escribir y entiende que en dichos procesos se educa, se evalúa y se corrige. Considera, además que la lectura y la escritura están siendo evaluadas constantemente por los docentes a la par que otros conceptos disciplinarios, pero esto no se está enseñando, con lo que plantea que la forma tradicional de evaluar supone una evaluación injusta.

Para Carlino las evaluaciones deben tener ciertas características: deben ser validas, en tanto el docente exige lo que se compromete a enseñar; explicita, porque el docente comparte con los alumnos los criterios de evaluación; educativa si de ella surge el aprendizaje ya que la actividad cognitiva esta relacionada con la instancia evaluativa; internalizable, por que los alumnos al escribir pueden observar aquello que necesita ser modificado para mostrar una evaluación optima que produce una mejora en su apropiación de los temas. Por otro lado, y como docente de un disciplina no relacionada con el estudio de la lengua, se posiciona como lector ante el examen de sus alumnos y exige que su autor sea “considerado” con quien lo lee tratando que trabajen con los textos para volverlos mas coherentes y generar en el alumno la autoeficacia que posteriormente en su carrera los hará pensar, valorizarse y confiar en estas nuevas habilidades necesarias para la conformación de un profesional universitario.

En el capítulo cuatro la autora expone su teoría pedagógica, la que atraviesa todo su libro, la que da cuenta de su trabajo de investigación y acción. Considera que para que los alumnos logren apropiarse de un saber deben transformarlo, asimilar el conocimiento y acomodarlo teniendo en cuenta que esta ultima acción le introduce cambios al primero. Esto último no se tiene en cuenta en el ámbito universitario, descuidándose dicha práctica y siendo la escritura la actividad que actuaría de manera decisiva sobre este aspecto conformando la instancia cognitiva más importante del alumno.

La autora señala la importancia que tiene el diálogo entre quienes intentan ingresar a la comunidad académica de una disciplina determinada y quienes ya están insertos en ella y se mueven con más facilidad ya que son poseedores de los contenidos y presupuestos que les ha otorgado el conocimiento. Para ello es necesario auspiciar situaciones que promulguen ese diálogo con vistas a que los alumnos participen junto a quienes ya dominan dichas actividades académicas promoviendo practicas conjuntas que posibiliten una guía y una retroalimentación entre ellos teniendo como marco el lenguaje escrito.

La autora se distancia de aquellos docentes que insisten en la trasmisión de conocimiento, uno ya elaborado por ellos desde la teoría, considerando que estos no propician un diálogo con sus alumnos. Considera que los docentes deben explicar a los estudiantes los beneficio del conocimiento, recordando que todos hemos pasado por las mismas situaciones y de las que se podría recrear la propia experiencia creando situaciones donde se favorezca el interés de aprender, mostrándoles que deben tener confianza en si mismos y anhelos por aprender. En el marco de la tarea educativa se ve el interés personal que todo alumno posee y el interés situacional originado por las distintas asignaturas. Llama al respeto y a la confianza en los estudiantes para contagiarles las ganas de aprender y de apropiarse de un saber.

La autora detecta la brecha cultural que aleja a docentes y alumnos en el marco del aprendizaje y realiza una crítica a sus colegas docentes cuando estos se quejan que sus alumnos no entienden las consignas. En ese sentido refiere sobre los problemas que surgen de los presupuestos que los docentes tienen sobre ciertas consignas en tanto que los alumnos las desconocen por pertenecer a otro mundo donde dichos presupuestos todavía no están internalizados. Por ello exhorta a sus colegas a poner en práctica reformulaciones conjuntas a la hora de no ser interpretadas sus consignas. En este mismo sentido la profesora Carlino cuestiona el papel que le cabe a las universidades como propulsores de nuevas estrategias y prácticas de aprendizaje que deben fomentar para contribuir con la comunidad universitaria. Como práctica social, la lectura y la escritura conforma el “ser” universitario, escribir como académicos es parte de la construcción de un profesional y los alumnos necesitan devoluciones de sus trabajos. Esta teoría se enfrenta a la de otros docentes que consideran que el alumno universitario es un ser con autonomía y que es en soledad como debe transitar la construcción del su ser profesional.

Considera a la enseñanza como un emprendimiento de investigación que propulsa la idea de que la enseñanza es una investigación basándose en la concepción de que tener un “problema” es algo necesario para iniciar una investigación. Desde esta óptica la construcción de un profesional docente invariablemente necesita observar a la enseñanza como objeto de análisis para lo cual la enseñanza investigativa y la investigación sobre la acción son alternativas para la construcción de un docente. La enseñanza investigativa conlleva rasgos a tener en cuenta: ser algo público, en tanto esta abierta a la crítica y a la evaluación para que otros puedan continuar la tarea. Su trabajo



se encuadra dentro de los paradigmas de investigación y acción y entiende que la misma parte de experiencias anteriores y considerando que es la expresión práctica de los deseos de cambiar para mejorar un mundo social determinado, relacionando el cómo son las cosas, con el cómo podrían ser mejor.

La autora plantea la necesidad de que las instituciones universitarias impulsen entusiasmar a los docentes en la necesidad de abordar estos temas en el ámbito disciplinario que les compete, reconociéndoles la tarea extra que se les plantea, formándolos y mostrando que las autoridades asumen la responsabilidad sobre el diseño de programas que integren a todas las cátedras en el cuidado y la práctica de la lectura y la escritura académica. Invita, además, a sus colegas a que si estos cambios no surgen desde las autoridades, no duden en ponerlos en funcionamiento dentro de la tarea docente en el aula, entendiendo la necesidad de la misma y propulsando la medida desde abajo hacia arriba en la pirámide institucional.

### **1.5.2. Escribir como forma de aprender**

Luis Porter, desde el campo de las ciencias de la educación, desarrolla una representación de la escritura académica vinculada en particular con la construcción de la tesis doctoral.

El autor señala que el manejo eficiente y eficaz del lenguaje verbal para los candidatos a “doctor en educación” es esencial ya que ser investigador es ser escritor y escribir es aprender a pensar.

Plantea una concepción gnoseológica en la que considera a la escritura como herramienta primordial para el proceso de pensamiento y recalca que escribir no es una demostración de lo aprendido sino un diálogo con la hoja en blanco, un producto de la capacidad de pensar.

Señala que desarrollar la capacidad de comunicar por escrito las ideas propias es la única alternativa para lograr análisis académicos críticos claros, poderosos y hasta apasionados, en los que es posible plasmar la imaginación y la creatividad. Quiere desterrar el discurso del “deber ser” por el de lo que se es capaz de decir.

Su propuesta, específicamente, es narrativizar el plan de tesis doctoral, es decir, que el postulante desarrolle una narración en la que comunique la forma de abordar el

tema que será su tesis, las preguntas que quiere responder a partir del planteo de la misma, la investigación que lleva a cabo para tal fin y la crítica y valores que se desprenden del tema y que pueden interesar a una variedad de audiencias. En esta acción, como señala el autor, el postulante conjuga el proceso de escribir y el producto escrito. Justifica la propuesta trayendo a colación el constructo gnoseológico que señala a la narrativa como estructura básica para el desarrollo de la inteligencia y la memoria y que afecta y atañe directamente a la capacidad de planear.

El texto básicamente trabaja con la idea de que la escritura mejora la capacidad de pensar por si mismo y que escribir es un proceso en el que el sujeto se transforma y transforma su conocimiento continuamente; por eso no construye la noción de textos finales sino de borradores “en limpio”, procesos de prueba y error.

Cabe destacar que el autor comienza su artículo con una cita de autoridad de Manuel Castells, sociólogo español especialista en estudios urbanos, quien incluye en la escritura académica a estudiantes y profesores y Porter cierra su exposición recomendando la cooperación en la escritura: compartir procesos y productos previos, dudas, incertidumbres; como también generar en el grupo de trabajo una sinergia por encima de las diferencias de personalidad o enfoque.

La retórica de la escritura revelada en el artículo echa por tierra la concepción tradicional de que la escritura es un producto de las ideas claras y coherentes y de que al escribir se demuestra lo aprendido. Sondea y profundiza en las zonas oscuras- léase: dudas, dificultades, imprecisiones- del sujeto escritor y hace tomar conciencia de un trabajo escrituario cooperativo y con contención institucional.

Si bien estas ideas no son nuevas en el campo de la lingüística y de los estudios del lenguaje (Cassany; Cortés y Alvarado) que estas nociones se expandan en el ámbito universitario desde otras disciplinas del saber favorece la construcción de una representación retórica de la escritura que contribuya y posibilite el pensamiento crítico y la construcción de un sujeto que pueda expresar inquietudes y problemáticas que tiene como ser humano.

### **1.5.3. La lectura en la universidad**

Después de realizar un relevamiento de las competencias desarrolladas en el nivel medio con respecto a las prácticas de lectura y escritura, Adela Castronovo, desde una

perspectiva poco convencional, responsabiliza a la universidad de la formación de sus alumnos en la nueva cultura académica y en particular en las específicas prácticas de lectura y escritura propias del nivel. Señala que la universidad pretende que los estudiantes sean capaces de hacer aquello que la institución les tiene que enseñar y que un entrenamiento sistemático y continuo tanto en la escritura como en la lectura responde a la formación del estudiante universitario.

Explica que tres son los grupos de competencias que se deben incentivar e impulsar para que el alumno pueda enfrentar las nuevas características de la educación superior: lingüísticas, lógico-matemáticas y de búsqueda de la información.

Con respecto a las primeras que concentra en acrecentar y mejorar las habilidades de lectura y escritura, cita textualmente a Marina Cortés, Rosana Bollini y Emilia Ferreiro para sostener, como las autoras, que se alfabetiza en todos los niveles del sistema educativo y que las habilidades comunicacionales son las que se deben desarrollar ya que son las herramientas esenciales en la interpretación y producción de textos complejos propios del nivel.

Puntualmente establece que se debe alfabetizar al adulto y que el comienzo de los estudios universitarios es el ámbito y el momento adecuado para asentar y dar fundamento a la competencia receptiva crítica. Para tal fin, afirma que las herramientas de acceso a la interpretación y producción de textos deben ser enseñadas por la institución superior como contenidos procedimentales para que el alumno pueda disponer de su uso en cualquier circunstancia académica. Para Castronovo, la implementación de todos estos procesos permitirá al estudiante lograr un nivel de aprendizaje autónomo y meta-cognición que sólo se condice con estructurar la realidad y construir estructuras propias de pensamiento. Se señala como operaciones cognitivas implicadas en la producción textual: identificación, clasificación, jerarquización y generalización: A partir de las mismas el alumno estructura el nivel de meta-cognición.

El lugar que le otorga el texto al desarrollo de las competencias lógico-matemáticas es mínimo y sólo refuerza el concepto de construcción del pensamiento del estudiante.

El artículo se expande un poco más en relación con el desarrollo de las competencias para la búsqueda de información en las que retoma el perfil de asentamiento de la competencia receptiva crítica ya que menciona entre otras pensar

crítica y autónomamente, mejorar la capacidad de autoconocimiento, tomar decisiones sobre su propio aprendizaje. Hace notar que en una sociedad saturada de información el estudiante del nivel superior debe saber como desempeñarse y esto también debe enseñarse.

El artículo presenta un formato caótico ya que en realidad el propósito de la autora es promover en la universidad la lectura en lugares o momentos no habituales y tal fin se desvanece en las caracterizaciones que analizamos; pero a su vez, la visión poco convencional del perfil de la institución universitaria y la conceptualización que se puede sustentar sobre la competencia receptiva crítica echan luz sobre un modelo que se está cimentando en el ámbito de estudios de nivel superior.

## SEGUNDA PARTE

En la segunda parte de esta investigación, nos hemos centrado en el concepto de tutoría y hemos realizado una experiencia piloto de formación de tutores que nos ha permitido reconocer dificultades, necesidades y aciertos en la tarea de formación de docentes especializados.

En primer lugar, daremos cuenta del concepto de “tutoría” desde la Ciencia de la Educación. Luego, en segundo lugar, presentaremos una experiencia realizada en la Universidad Nacional de San Luis que nos han servido de antecedente en la tarea emprendida. Luego, en tercer lugar, expondremos los resultados de la experiencia desarrollada.

### 2.1. LA TUTORÍA

Juan Antonio Mora, profesor de Psicología de la Educación de la Universidad de Málaga, en su libro *Acción tutorial y orientación educativa* (1984), define y caracteriza desde un perfil tanto práctico como erudito la función tutorial.

El texto relaciona la acción de los tutores con la orientación educativa. La orientación es considerada una actividad especializada y fundamento esencial de la ‘igualdad de oportunidades. El autor la considera como sinónimo de toma de conciencia y de educación ya que capacita al individuo para conocer sus rasgos personales, aptitudes e intereses, fin último de todo proceso de aprendizaje.

Establece que la orientación puede realizarse desde dos planos:

- uno amplio- plano existencial- en el que da respuestas para problemas esenciales de la vida y se convierte en una orientación moral y axiológica;
- un sentido más restringido- plano técnico-en el que se preocupa por conseguir una actuación eficiente. Desde este plano se realizan descripciones y clasificaciones operativas, aptitudes y talentos específicos, selección de los mejores para determinadas tareas; se utilizan instrumentos técnicos de medida tanto individual como grupal, y se objetivan formas de examen y control de resultados.

Para formalizar el concepto el autor establece tres niveles de población a los que puede aplicarse la orientación:

- Orientación al nivel del conjunto de población de un determinado país. Se da en función de una serie de variables demográficas, culturales y económicas, que tienen en cuenta la duración de los estudios, los contenidos de las instituciones educativas, el origen social de los que ejercen determinada profesión, etc.

- Orientación a nivel de determinadas categorías específicas del alumno. En este nivel se consideran las enseñanzas diferenciadas, la prolongación de la duración de estudios comunes, la asistencia a centros educativos que atenúen desigualdades económicas.

- Orientación a nivel individual. Este nivel considera información específica de las aptitudes e intereses de los alumnos concretos y debe procurar medidas institucionales generales para atenuar desigualdades de origen sociocultural derivadas de un sistema de valores en que la igualdad de oportunidades se considere necesaria.

Y hace la siguiente observación: “los educadores se sienten motivados por la orientación *individual* de los alumnos ya que consideran los otros dos niveles como abstractos y lejanos; pero no deben olvidar que la orientación del alumno también dependerá de sus aptitudes específicas como del nivel sociocultural familiar y las expectativas que despiertan determinadas profesiones”.

Posteriormente vincula al concepto de *orientación* con el de *adaptación* y advierte: “sin adaptación a las circunstancias presentes no puede haber orientación hacia el futuro. La orientación es la principal cualidad de la orientación e implica relaciones complejas entre motivación, percepción y aprendizaje.” Precisa, entonces, conceptualmente, los tres términos implicados en la orientación y concluye en que el aprendizaje lleva a la modificación real o potencial de la conducta y que la orientación “es un proceso y una teoría de la decisión entendida como una suma de decisiones adoptadas siempre por el sujeto en función de las circunstancias.”

Finalmente considera que para que la orientación sea eficaz y eficiente no deben dejarse de lado los condicionantes que siempre inciden en la misma: de *índole psicopedagógica*, es decir, tener en cuenta para la orientación sólo las posibilidades del alumno; de *índole económica*, no condicionar la orientación a las exigencias económicas y de la población en general; y de *índole sociológica*, no olvidar que la orientación debe favorecer la igualdad social de los alumnos, tomando en consideración *únicamente* las diferencias individuales.

Mora reformula, entonces, la caracterización de orientación como: “ayuda, desde la actividad educativa, para que cada sujeto conozca sus posibilidades y sus limitaciones, sus logros y sus deficiencias, y a partir de ello realice un programa de desarrollo y de superación” y deriva de allí la figura de *tutor*, “quién y cómo podrá llevarlo a cabo”.

La definición de tutoría desde este plano es substancial para la objetivación del concepto: “la ayuda técnico-psicológica dada desde la actividad educativa institucionalizada para que los seres en desarrollo comprendan sus posibilidades dentro de las áreas de vida que aspiran a racionalizarse se integren eficientemente en ellas y superen la lucha por mantener el equilibrio, la unidad y los fines personales ante los problemas evolutivos o las fuertes contradicciones del ambiente”. (García Yagüe en Lavara Gros, 1968)

Según Mora, la figura de tutor es el modo de institucionalizar la actividad orientadora: “Desde la tutoría, el profesor orienta o ayuda al alumno a partir de su situación y cualificación propia de profesor con una acción que realiza ‘además y en paralelo’ a su propia acción como docente.” Ya por el hecho de enseñar, el profesor es orientador; por lo tanto, el profesor-tutor asume los dos roles.

Por otra parte, marca con detalle la serie de elementos comunes a la enseñanza y la tutoría que se basan en la comunicación que ambas suponen y en la incidencia en el proceso de aprendizaje; y especifica que el profesor-tutor desempeñará su actividad en la orientación del aprendizaje, la orientación de las circunstancias del mismo y la orientación del proceso de desarrollo de la personalidad del alumno.

Las funciones que el profesor-tutor está llamado a desempeñar en un plano general son: recoger información sobre el grupo; búsqueda de soluciones y estrategias para llevarlas adelante; y en un plano específico, el autor considera como prioritarias: entrevistas con el alumno; atención a alumnos con aptitudes *especiales*; coordinación de reuniones de evaluación; actualización pedagógica con profesores; organización de actividades extraescolares.

Para cerrar el tema, también desarrolla actitudes y aptitudes del profesor-tutor. Entre las primeras destaca la experiencia humano-social que debe poseer el tutor, la cual facilitará la cercanía y comprensión de las situaciones en que se encuentran sus alumnos. Despliega un apartado para hacer hincapié en las cualidades personales que

debe manifestar el mismo: sensibilidad para ponerse en contacto con el otro, aceptación y comprensión de la situación del otro.

El último punto lo dedica al desarrollo de las actitudes que es probable que adopten las tutorías y advierte sobre los efectos negativos de las mismas:

-actitud directiva de *solución*. El tutor asume la responsabilidad del alumno y le propone el plan a seguir. Esta actitud provoca apatía”.

-actitud de *evaluación y de apoyo*, paternalista. El tutor se limita a evaluar y a consolar al sujeto desde un plano superior favoreciendo la dependencia. Fomenta la inmadurez y la falta de responsabilidad.

-Actitud de *investigación*, pasiva. El tutor actúa desde la ‘periferia’. No se compromete. No ejerce su autoridad.

-Actitud de *comprensión* o de espejo. El tutor es el eco o el espejo en el que el alumno puede objetivar su situación, despojándola de emocionalidades y subjetivismo, llegando a asumir su propia realidad y su compromiso.

De lo expuesto queda claro que para el autor la deseable es la última actitud, pero como corolario expone que la actitud “que cada tutor adopta depende no sólo de sus características personales, sino de las circunstancias en que se encuentra y del alumno o grupo con el que trata”.

Como se consignó en un principio, este texto tiene en cuenta tanto la teoría como la práctica y si bien a veces los conceptos están un poco teñidos de emocionalidad, la representación de la orientación y del tutor es confiable y conceptualmente válida.

Otra mirada sobre la orientación educativa y el tutor es la que ofrece Marina Müller desde la Psicología y la Psicopedagogía en su obra *Docentes Tutores* (1997). Si bien como el recorrido anterior se desarrolla en los campos teóricos y prácticos, está teñida de mayor emocionalidad y subjetividad.

La autora parte de una exposición de los valores y no valores de la sociedad posmoderna y ubica allí a la educación como “proceso orientador de acompañamiento de la conquista del ser humano que necesita contexto de afectos y vínculos significativos”. Enumera lo que para ella son temas básicos de interés humanístico: la convivencia pacífica, la igualdad de oportunidades, la responsabilidad, la formación integral humana e involucra al orientador y tutor en ellos en la medida en que lo



considera “promotor de aprendizajes integrativos para lograr una mejor calidad de vida”. Señala al respecto: “cada educador es un orientador, lo sepa o no, lo quiera o no”.

Luego critica a la educación actual que no articula sus niveles y privilegia el pensamiento racional y la selección y discriminación del ‘distinto’ y propone a la tarea orientadora y tutorial como resultado de la actualización y cambio del modelo educativo vigente. Específicamente explica: “no se trata de convertir a los docentes en psicopedagogos o psicólogos educacionales sino de volver más explícita, más sistemática la función que cada docente desempeña *espontáneamente* como acompañante y facilitador del proceso de aprendizaje, en lo individual como en lo grupal”.

Plantea entonces un inventario pormenorizado de las representaciones de la educación en la modernidad y la posmodernidad y sentencia: “la función orientadora y tutorial implica conocer el modo de aprender de los mismos educadores, y los conflictos que involucra el aprendizaje de todo ser humano”. Construye la figura del orientador y tutor sobre una formación *sólida* en disciplinas pedagógicas, sociológicas y psicológicas, así como en un entrenamiento práctico supervisado y un equipo profesional interdisciplinario contenedor. Y justifica este punto de vista advirtiendo “estas intervenciones pueden generar *iatrogenia*. Es decir, en vez de resolver los conflictos de aprendizaje, de la personalidad o los grupos, que interfieren el proceso educativo, los refuerzan, cronificando el malestar o estigmatizando a los alumnos o grupos identificados como problemáticos.”

Así define concretamente la función de la tutoría: “No se trata de detectar, derivar y seguir los ‘casos-problema’ sino de comprender, apoyar y acompañar los procesos institucionales y grupales del aprendizaje continuo de estudiantes y enseñantes, familias y fuerzas vivas de la comunidad presentes directa o indirectamente en el quehacer escolar.”

Como queda claro esta conceptualización considera a la unidad educativa como ente formador, transmisor de valores éticos, sociales, cívicos, formador en la enseñanza del proceso de aprendizaje y de pensamiento y a la orientación educativa como parte de un proceso formativo sistemático.

El texto se remonta después a la etimología del vocablo Orientación (Oriente: lugar donde nace el sol) y genera una metáfora al respecto. “gestación y nacimiento de

nuevos conocimientos, de nuevas conductas...”. Esto deriva en la consideración ya abordada de orientación como “acompañamiento de los procesos de aprendizaje y sus vicisitudes”: orientación como asesoramiento y acompañamiento para promover mejores aprendizajes; plantear y resolver problemas; identificar las dificultades y afrontarlas creativamente; motivar el deseo por aprender y el gusto por seguir aprendiendo; descubrir las aptitudes personales y desarrollarlas.

La autora recalca que este enfoque rescata la concepción constructivista del conocimiento y el proyecto vital de los alumnos en la que cada alumno porta un saber y se debe expandirlo.

El corolario es el siguiente: la orientación educativa compromete a todos los agentes del proceso de enseñanza-aprendizaje e instrumentarla sistemáticamente es educar para la igualdad.

Para sustentar su línea de pensamiento remite a otros pensadores, como por ejemplo Ma. Victoria Gordillo quien expone: “la Orientación es la concreción individualizada del proceso educativo; es una ayuda para que el individuo haga suyo lo que la cultura le ha transmitido”; pero esta definición no sólo refuerza lo desarrollado hasta ahora sino que aporta la noción de orientación como elemento transversal y agente de cambio del sistema educativo. También retoma la noción de Juan Antonio Mora en cuanto a los planos simultáneos del sentido orientacional (existencial y técnico) y su divisa: “toda educación comporta un sentido orientacional”.

Lo que el texto aporta con especificidad y en forma discriminada es la caracterización del orientador y del tutor *universitario* a través del apartado “el perfil del/de la profesor/a orientador/a”. En un principio detalla las características generales del tutor: persona poseedora de una buena inteligencia general, razonamiento abstracto, capacidad de observación e intuición, con aptitud para la apertura y la comunicación, afectivamente equilibrada, conocedora de la realidad educativa en sus contextos regionales, respetuosa de la personalidad y autonomía de cada ser humano, entrenada para trabajar en grupos o equipos docentes, etc.

Puntualmente, luego delinea el perfil del profesor tutor universitario con sus cualidades indispensables (sólido nivel académico; vocación docente y orientadora; referente válido para alumnos y alumnas; humildad, conciencia de límites; sensibilidad, optimismo; capacidad de trabajo en equipo); sus cualidades recomendables (conexión

con otras realidades educativas; saber poner límites; saber efectuar diagnósticos preventivos; conocimiento del mercado laboral; preocupación por los aspectos sociales de sus orientados; sentido del humor; tiempo disponible) y sus *contraindicaciones* (rigidez- autoritarismo; uso del rol de tutoría para exaltación personal; falta de motivación y aptitud para trabajar).

Como cierre de este recorrido teórico-práctico y como eslabón conclusivo de lo expuesto Müller enmarca la intervención orientativa y tutorial como acción *preventiva* en cuanto promueve al “*bienestar*” del proceso de aprendizaje.

## **2.2. UNA EXPERIENCIA CON TUTORÍAS**

El texto “La tutoría de pares: un espacio para aprender a ejercer el derecho a leer textos académicos”, escrito por las docentes Ana Sola Villazón y Clotilde de Pauw, cuenta la experiencia que en ese campo han llevado a cabo con un grupo de colaboradores, en la Universidad Nacional de San Luis.

El trabajo que están realizando se trata de un “sistema de tutoría de pares”, como ellas bien lo definen, que tiene la intención de aportar para la superación de algunos de los múltiples obstáculos que limitan las prácticas lectoras de los estudiantes de dicha Universidad. Por lo tanto, se proponen dar cuenta del alcance de la función tutorial que alumnos avanzados ponen en práctica con las competencias lectoras de los ingresantes universitarios. Además, pretenden fundamentar el sentido de este sistema que ofrecen como una alternativa ante el desigual acceso al capital cultural y simbólico que circula socialmente.

### **2.2.1. El sistema de tutoría de pares: por qué, para qué, a quiénes**

La práctica docente- investigativa con ingresantes a la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad de San Luis llevó a las autoras a analizar la nueva composición de clase de los estudiantes de las carreras de Formación Docente y a verificar la nueva situación académica que se plantea con estos alumnos tanto en lo que respecta a los índices de fracaso y deserción como a sus dificultades para alcanzar un lugar preponderante.

El estudio les mostró los siguientes aspectos:

- que la mayoría de los estudiantes provienen de familias de bajo nivel de escolarización y escasos ingresos económicos
- que la mayoría de ellos no han tenido relaciones con expresiones de tipo artístico
- que la gran mayoría llega a la Universidad solamente con el título secundario sin otras experiencias educativas complementarias.
- que sus formas de nombrar al mundo no se ajustan a los hábitos lingüísticos que la Universidad espera de ellos.
- que sus familias son poco lectoras y que ellos mismos han leído sólo lo que la escuela les exigía sin instaurarse como sujetos deseantes de lectura.

De acuerdo a esta realidad, pudieron llevar a cabo algunas reflexiones que se convertirían en ejes estructurantes de la tarea del tutor de pares:

- 1- El pensamiento de un sujeto tiene que ver con la forma en que el mismo internaliza las prácticas sociales y culturales con las que ha convivido. Es importante la manera en que los individuos se apropian del lenguaje de sus padres, resignificando la cultura en la que han nacido.
- 2- El capital cultural, distribuido de manera desigual, pone a los docentes en contacto con alumnos que han resultado perdedores en esta distribución que saben que en la Universidad esos saberes estarán devaluados y poco reconocidos.
- 3- Cada clase social crea sus propios hábitos lingüísticos. Esta diferenciación produce diferentes clases con distintas maneras de ver el mundo. Esa distancia entre el capital cultural que poseen los alumnos y el que poseen los docentes lleva a menudo al fracaso y, por lo tanto, a la deserción.
- 4- El tipo de prácticas lectoras de los alumnos no los han conducido al tratamiento de textos académicos. Esto hace que tengan una fuerte tendencia a la concreta, a la materialidad y a su pura literalidad.

La idea supone a la tutoría de pares como un trabajo superador del mero diagnóstico, posibilitando otro tipo de acciones para hacer frente a las dificultades. Lograr que el capital simbólico y cultural que estos jóvenes poseen no sea desvalorizado sino

aceptado, haciendo de esto un nuevo desafío institucional. Ofrecer las ayudas ajustadas con el fin de acortar las tensiones entre el contexto de origen y el nuevo contexto.

Sólo a partir de la aceptación y el respeto por el otro se puede hablar de genuinas intenciones para superar las desigualdades.

Sólo a partir de aceptar la responsabilidad que le compete al aparato universitario en el aprendizaje de sus ingresantes se estarán produciendo rupturas importantes en la ideología escolar dominante.

La tutoría de pares, señalan las autoras, supone la creación de un espacio de convivencia donde los estudiantes más avanzados orientan sobre los modos de leer el discurso académico, construyen pactos de comunicación de importancia tanto afectiva como epistemológica.

Se trata de que los tutores trabajen con “una pedagogía de la posibilidad” para instalar situaciones de ruptura que les permita a los ingresantes ir asumiendo roles de mayor protagonismo para aceptarse como sujetos de derecho y enfrentar desde allí un proyecto diferente de vida.

El proyecto denominado “Sistema de tutoría de pares: un recurso para superar las prácticas lectoras y de estudio de los ingresantes a la Facultad de Ciencias Humanas” encuentra parte de sus fundamentos en los siguientes lineamientos, según las autoras:

- 1- La Universidad pública y democrática no puede eludir la responsabilidad de la enseñanza de las prácticas lectoras correspondientes a los textos científicos-académicos.
- 2- La colaboración entre pares como estrategia del aprendizaje. Se supone que los sujetos tienen mayores posibilidades de aprendizaje cuando lo hacen con otros que cuando lo hacen solos.
- 3- La ayuda educativa será más eficaz cuando se ajuste al proceso de construcción del aprendizaje que realizan los alumnos.
- 4- La importancia del concepto de los motivadores externos en las intenciones de aprender y sostener la lectura.
- 5- La posibilidad de asumir posiciones autónomas cuando se lee para aprender de manera que los sujetos puedan construir significados y dar sentido a las prácticas de:

- formular intenciones adecuadas de acuerdo a los distintos propósitos de lectura
- construir los modos de lectura según las particularidades de cada texto
- monitorear la comprensión a través de procesos metacognitivos que le permitan descubrir cómo se llevaron a cabo esos procesos

6- La valoración que cada sujeto ha construido de sí mismo de acuerdo a su condición de lector y de aprendiente como factor fundamental para enfrentar los textos que forman parte de sus procesos de aprendizaje.

### **2.2.2. La organización del sistema de tutoría de pares**

Esta experiencia se pone en funcionamiento a partir del 2001 sólo para los ingresantes a las carreras de Formación Docente y se hace extensiva a todas las carreras de la Facultad de Ciencias Humanas desde el año 2002. Se organiza sobre la base de grupos de 12 ingresantes coordinados por un estudiante avanzado, quien es elegido, a veces por concurso de antecedentes académicos, otras por sus méritos en el proceso de capacitación.

Desde las aulas, al comienzo de las clases, se informa sobre las modalidades del trabajo, alcance, propósitos a los cuales aspira este programa. Los interesados formalizan su interés a través de una ficha que busca información sobre sus aspiraciones, intenciones para ingresar al proyecto, historia académica previa, etc.

Constituidos los grupos, los participantes se reúnen al menos dos veces por semana en encuentros de dos horas, para estudiar la bibliografía referida a una asignatura en particular, seleccionada por el nivel de dificultad que ofrece con respecto a otras materias del cuatrimestre.

### **2.2.3. La capacitación de los tutores**

Contempla dos momentos: el primero, de un mes de duración, se refiere a la capacitación de los tutores. El segundo, de capacitación en la acción, abarca todo el período de la práctica tutorial

En la primera parte se trata de configurar de manera global cuáles son los alcances, acciones y posiciones que debe tener la tarea del tutor en la universidad

pública argentina: teoría sociohistórica como fundamento de las teorías del aprendizaje, principios de dinámica de grupo, práctica de lectura de textos académicos.

Con respecto a las prácticas lectoras, se trata de que los tutores pongan en juego su relación con sus propias prácticas de formación como lectores a través de su historia educativa, y, especialmente, la construcción que han elaborado con respecto a su propia lectura y escritura de textos académicos universitarios.

Este retorno a sus experiencias personales con relación a sus propias prácticas, les permite establecer las conexiones entre los factores afectivos, cognitivos y contextuales que se entrecruzan en la disposición hacia la lectura.

Cuando los grupos se ponen en marcha, la formación continúa con el acompañamiento de docentes especializados en lectura y escritura que funcionan como tutores de tutores. Los grupos de supervisión se reúnen de manera quincenal para analizar con el tutor de tutores el seguimiento de práctica teniendo como insumo las observaciones realizadas por los propios tutores. Cada mes cada tutor entrega un informe a la Coordinación General donde informa sobre la situación de su tarea y los fines que se persiguen con el grupo de trabajo.

#### **2.2.4. La tarea tutorial con la lectura**

La idea de la tutoría, según acotan las autoras, es lograr un espacio de construcción didáctica en el cual no sólo sea posible la lectura como interacción, como comentario o como fuente de producción de sentidos sino también para que los sujetos que no se reconocen puedan asumirse como sujetos de derecho en la Universidad.

Sobre la tarea de leer los textos de una asignatura y como trabajo de mediación se propone como objetivos que los tutoreados puedan:

- Desnaturalizar sus formas de leer
- Comprender y disfrutar textos académicos universitarios
- Aprender a leer para aprender los contenidos propios de una disciplina

Para lograr los objetivos propuestos los tutores intentan que los sujetos puedan:

- Elegir qué se lee: Con anterioridad a cada reunión, el grupo elige el material de lectura de acuerdo al material seleccionado por la cátedra o a alguna lectura que el tutor proponga en relación con los textos planteados. Para tal fin es habitual que el tutor se desplace con su grupo hacia la biblioteca para que los estudiantes comiencen, al mismo tiempo, un trabajo de apropiación de dicho espacio.

- Elegir cuándo y dónde se lee: Se sugiere para los estudiantes que la primera lectura sea individual para localizar las dificultades de vocabulario, determinar las zonas de lectura más complejas del texto y los impactos subjetivos que dicha lectura puedan ocasionarles. Los encuentros grupales, con el material seleccionado, persiguen la idea de enseñar cómo leer los textos.

Los tutores deben enfrentar dos desafíos: concienciar a los equipos de cátedra sobre la importancia de su enunciación teniendo en cuenta al estudiante que desconoce absolutamente los contenidos de la asignatura y la estructura del campo disciplinar. Además, debe ayudar a los estudiantes a reclamar a los docentes una explicitación de ese campo de enunciación para lograr un acercamiento más productivo con al material propuesto.

- Elegir cómo se lee: Se torna en un desafío importante porque los estudiantes deben llevar a cabo varios procesos de aprendizaje simultáneos: aprender los conceptos propios de cada disciplina, los modos de leer que cada una de esas disciplinas propone y las dificultades que presentan los textos académicos específicos elegidos por las cátedras. Por lo tanto, habrá que saber delimitar cuál es la función que le corresponde al tutor y cuál es la del docente de la cátedra. Desde las aulas se enseñan las asignaturas sin una reflexión epistemológica determinada sobre las maneras de comprender el objeto de estudio. Las clases, predominantemente expositivas y con poco espacio para el debate no ayudan para acompañar el proceso de lectura de los textos propuestos y observar sus dificultades.

Por otra parte, los tutores, se encuentran en pleno proceso de aprendizaje del esquema conceptual de esas disciplinas. Por eso, es importante el encuentro con los tutorados pues ellos mismos van reorganizando los elementos que unen los contenidos de cada disciplina y la propia práctica pedagógica para ayudar a comprender esos contenidos.



Otra tensión que se produce es la que establece la presión de la institución que obliga a los estudiantes, desde las cátedras, a leer los textos de manera superficial y fragmentada mientras que el propósito de las tutorías es acompañar la lectura de los textos de manera intensiva, a releer, a construir nuevos sentidos etc.

Esta tensión entre leer para aprender y leer para aprobar obliga a los tutores a negociar otras reglas de juego, si la idea es construir un nuevo proyecto de formación.

Por lo tanto, los tutores deberán poner en juego su sensibilidad, su capacidad de observación para poder detectar los problemas en la comprensión que surjan de la lectura de los textos académicos. Cuando tutor y tutoreado se encuentran, los tutores buscan hacer visibles los modos de leer para provocar rupturas con las prácticas tradicionales y buscar caminos alternativos a estas propuestas perimidas.

Por eso, los tutores realizan las siguientes acciones:

- Señalar las urgencias que no dejan tiempo al pensamiento
- Marcar la falta de coherencia entre lo acordado y los modos de leer que asume el grupo.
- Poner en cuestión la primera interpretación para provocar la necesidad de relectura y construir significaciones más pertinentes.
- Problematizar la lectura fragmentaria a través de una visión global del texto para comprender su lógica interna.
- Alentar la resemantización de los implícitos del texto para que los lectores adviertan los riesgos de una lectura superficial.
- Promover el debate de lo leído para enriquecer el nivel de interpretación.
- Cuestionar las opiniones sin base textual para dejar de lado la doxa y empezar a pensar desde la episteme.
- Motivar prácticas de escritura para favorecer los procesos de comprensión de los textos leídos.
- Develar las emociones que el texto produce para buscar mejores explicaciones sobre los contenidos que surjan de la lectura

- Colaborar con el otro para que pueda leer para aprender, tomando como base la explicitación de los procesos metacognitivos para desnaturalizar lo que se ha generado a través del sentido común y poder, así, analizar desde una práctica superadora que comprenda los modos de leer que el texto propone.

### **2.2.5. Reflexiones finales**

Las autoras acotan que, al momento de esta publicación, el sistema de tutoría contaba ya con cuatro años de implementación. En dicho período pudieron realizar las siguientes conclusiones generales del proyecto.

#### ***El lugar de los docentes en el sistema de tutoría de pares***

Si bien el sistema fue aprobado con entusiasmo por directivos y docentes de la Universidad, la interacción entre los docentes y los tutores resultó una tarea difícil.

Los tutores se quejaron del escaso diálogo que tuvieron con los docentes responsables de las cátedras y su falta de interés por ayudarlos en sus acciones.

Sin embargo, para las autoras, lentamente los docentes comienzan a interactuar con los tutores y a buscar formas conjuntas para el trabajo de comprensión lectora de los textos académicos.

#### ***La selección de los tutores***

Para las autoras, la selección de los tutores se convierte en una problemática atravesada siempre por los interrogantes acerca de las condiciones que deben poseer aquéllos que aspiran a aquella tarea.

La selección se hizo teniendo en cuenta desde la evaluación de los antecedentes académicos de los postulantes hasta la valoración de los mismos durante el proceso de capacitación previo a la práctica.

Para los tutores la capacitación previa al trabajo se constituye en una instancia de tareas que se resignifican y se mejoran con la praxis.

En el proceso de construcción los tutores devienen constituidos y constituyentes del sistema de tutoría de pares.

#### ***La inserción de los ingresantes en el sistema de tutoría de pares***

En realidad es masiva la inscripción de los ingresantes al sistema desde el inicio de la experiencia.

Un alto porcentaje de los que se integran pueden sostener el compromiso y empezar a construir un nuevo proyecto de formación académica y ciudadana.

Para finalizar, las autoras sostienen que aun falta mucho por analizar pues ser gestoras y escritoras de una tarea en pleno proceso pone límites a la posibilidades de objetivarla en todas sus dimensiones.

### 2.3. FORMACIÓN DE TUTORES

El material que sirve de base a esta investigación está constituido por una serie de encuentros realizados entre el 31 de agosto al 17 de noviembre de 2007<sup>2</sup>, en los que participaron de 22 docentes.<sup>3</sup>

Estas reuniones propiciaron el marco necesario para la formación de tutores. Los objetivos de la convocatoria fueron la reflexión sobre el material teórico de base que da sustento a la asignatura Seminario de Introducción a los Estudios Universitarios del curso de ingreso y la observación de la práctica áulica en relación con el abordaje de los problemas que la alfabetización académica plantea.

Las actividades teórico prácticas diseñadas para los encuentros fueron de naturaleza diversa: lectura del material teórico, discusión bibliográfica, comparación de las fuentes teóricas y de los marcos teóricos involucrados; selección y reformulación de propuestas teóricas (en atención a los alumnos del curso de admisión), reformulación de consignas de examen, evaluación individual y conjunta de trabajo de los alumnos, comparación de evaluaciones realizadas, escritura de informes de lectura y de reflexiones de distinta índole temática.

#### Detalle de los temas y actividades realizadas en los encuentros

TEMAS	MATERIALES TEÓRICOS ABORDADOS	ACTIVIDADES DESARROLLADAS
La lectura y la escritura en la Universidad	<p>Cortés, M. y Maite Alvarado (1999). “La escritura en la universidad. Repetir o transformar”. II Jornadas Académicas de la Carrera de Ciencias de la Comunicación, 4-11-99.</p> <p>Di Stefano, M. y M.C Pereira, “Representaciones sociales en el proceso de lectura”, en <b>Signo y Señal</b>, N° 8, diciembre de 1997.</p> <p>Scardamalia M. y C. Bereiter, 1992. “Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita”, en <b>Lectura y vida</b>, s.d</p>	<p>-Recuperar de cada artículo dos o tres conceptos clave que sirvan para entender los problemas de la enseñanza de la lectura y la escritura en la Universidad. Justificar los conceptos seleccionados.</p> <p>-¿Qué conceptos de los trabajados puedan ser operativos para mejorar la lectura y la escritura de los alumnos que ingresan a la Universidad? ¿Por qué?</p> <p>-En relación con dichos conceptos, diseñar una actividad que se pueda llevar al aula. Recoger los resultados.</p>

<sup>2</sup> Los encuentros fueron coordinados por la Prof. Lic. Ana Bidiña y la Prof. Lic. Amelia Zerillo.

<sup>3</sup> Los profesores que participaron de la experiencia tienen toda formación en Letras y forman parte de la cátedra de Seminario de Introducción a los Estudios Universitarios, asignatura del curso de ingreso a la Universidad Nacional de La Matanza.

<p>La lectura y la escritura académica: un desafío para todos.</p>	<p>Carlino, Paula, “Escribir y leer en la universidad: responsabilidad compartida entre alumnos, docentes e instituciones”</p> <p>Giroux. Henry (1997), “Escritura y pensamiento crítico en los estudios sociales”, en <b>Los profesores como intelectuales</b>.</p> <p>Selección de textos sobre “Alfabetización crítica”<sup>4</sup></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Señalar semejanzas entre los artículos del segundo encuentro</li> <li>- Señalar distancias entre estos textos y los propuestos para el primer encuentro</li> <li>- En relación con las síntesis y jerarquización de conceptos relevados en 1, enriquecer la actividad áulica propuesta por cada equipo en el encuentro 1</li> </ul>
<p>Los géneros discursivos</p>	<p>Bajtín, M “El problema de los géneros discursivos” en <i>Estética de la creación verbal</i>. México: Siglo XXI, 1982.</p> <p>Ciapuscio, Guiomar Elena. (1994) <b>Tipos textuales</b>. Buenos Aires. UBA. CBC.1986.</p> <p>----- “La noción de género en la Lingüística Sitémico funcional y en la Lingüística textual, Revista <b>Signos</b> 2005, v38, N°57, 31-48, Valparaíso</p> <p>Charaudeau. P. “La problemática de los géneros. De la situación a la construcción textual, Revista <b>Signos</b> 2004, v37, N°56, 23-39, Valparaíso</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Revisar las propuestas de Bajtín, Ciapuscio y Chareau: relevar similitudes y diferencias.</li> <li>- Discutir ventajas y desventajas de esas propuestas para la didáctica.</li> <li>- Proponer un modelo de análisis de géneros discursivos para llevar al aula.</li> </ul> <p>Tarea: Escribir un informe de lectura crítico a partir del texto “La criminalización mediática”. Adjuntar protocolo sobre los problemas surgidos durante el proceso de escritura.</p>
<p>Los géneros discursivos, las secuencias textuales</p>	<p>Adam, J. M. (1999) <i>Linguistique textuelle. Dès genres de discours au textes</i>, Paris, Nathan. Cap. 1.</p> <p>Heinemann, W. (2000) “Clases textuales. Para la discusión sobre las clases de base del comunicar. Retrospectiva y panorama”.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Revisar las propuestas de Adam y Heinemann. Discutir ventajas y desventajas de las propuestas para la didáctica.</li> <li>- A partir de los problemas surgidos en la escritura del informe crítico solicitado para el encuentro, generar una jerarquización de temas a tener en cuenta en la evaluación.</li> <li>- En función de los problemas encontrados, hacer una revisión crítica de la grilla de evaluación de los alumnos.</li> </ul> <p>Tarea: Revisar exámenes y corregir en función de la grilla. Adjuntar protocolo sobre los problemas surgidos durante el proceso de corrección.</p>
<p>El informe de lectura</p>	<p>Cuadernillo del curso de admisión UNLaM sobre informe de lectura</p>	<p>Actividad: Revisión de informes de lectura de los alumnos; revisión de exámenes corregidos, corrección individual y confrontación de correcciones</p>

<sup>4</sup> Anderson, G. y Patricia Irvine. (1993); Brooke, R. (1987); Bruner, J. (1986).; Cervetti, G; Pardales, M.; Damico, J; McGee, L.M. (1992); Luke, A y P. Feebody (1997); Rich, A. (1979).

El seminario interno		<p>Síntesis del trabajo realizado y reflexiones finales. En grupo se reflexiona sobre el trabajo sostenido a lo largo de los encuentros previos. Los docentes coinciden en valorar estos encuentros de reflexión teórica y proponen conservarlos para tener un espacio de discusión e intercambio de opiniones.</p> <p>Luego se propone una reflexión individual escrita sobre el seminario</p>

### 2.3.1. Análisis de los encuentros

En el **primer encuentro**, el tema desarrollado ha sido la lectura y la escritura en la Universidad. La bibliografía de lectura obligatoria fue: “La escritura en la universidad. Repetir o transformar” (1999), de Mariana Cortés y Maite Alvarado; “Representaciones sociales en el proceso de lectura” (1997), de Mariana Di Stefano y M. Cecilia Pereira; y “Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita” (1992), de M. Scardamalia y C. Bereiter.

En primer lugar, la actividad propuesta consistió en recuperar de cada artículo dos o tres conceptos clave que sirvan para entender los problemas de la enseñanza de la lectura y la escritura en la Universidad. Así, los conceptos clave relevados fueron: la caracterización de las prácticas universitarias de lectura y escritura, el problema que explica las prácticas de lectura y escritura en la Universidad y la propuesta. El cuadro a continuación da cuenta de los conceptos trabajados a partir de los tres textos:

<b>Conceptos clave respecto de</b>	<b>Alvarado &amp; Cortes</b>	<b>Di Stefano &amp; Pereyra</b>	<b>Bereiter &amp; Scardamalia</b>
<b>La caracterización de las prácticas universitarias de lectura y escritura</b>	Ciencia pegada. Construir ciencia.	Lectura “sumisa”, “obediente”, “descontextualizada”. Escritura que “dice lo que se sabe”	Escritor novato (inmaduro): ciencia pegada. Escritor experto (maduro): ciencia transformadora.
<b>El problema que explica las prácticas de lectura y escritura en la Universidad</b>	Prácticas inducidas por hábitos escolares de lectura y escritura	Representaciones de la lectura y de la escritura. De la oralidad a la escritura los alumnos pierden el saber crítico.	Falta de trabajo metacognitivo. No se considera la relación entre el

		La escritura inhibe.	plano retórico y el plano de contenido.
<b>La propuesta</b>	Cambiar las prácticas escolares	Ejercicios que rompan con las representaciones de los alumnos respecto de la lectura y la escritura en la universidad	Trabajo con escritores expertos que cuenten en voz alta el proceso mental en el que se basa la escritura.  Trabajo con tarjetas que estimulen y guíen la escritura

Luego, se realizó una evaluación de la operatividad de los conceptos mencionados para mejorar **la lectura** y la escritura de los alumnos que ingresan a la Universidad. Al respecto, se concluyó que las propuestas de los distintos autores no son desconocidas. En todos los casos, la problemática de la lectura y la escritura está enfocada desde una perspectiva cognitiva más que lingüística y discursiva. Así, los especialistas no tienen en cuenta que el problema de las representaciones es uno más entre todos los que nuestros alumnos presentan ni que la representación tal vez más problemática es que, para ellos, la escritura no es importante. No consideran que para transformar la escritura hay que recurrir a la experiencia de vida ni la dificultad de trabajar la escritura como un todo. Por otra parte, en la propuesta de Bereiter y Scardamalia no está demostrado cómo el plano retórico incide sobre el plano de contenido.

Finalmente, se establecieron las prioridades para continuar el estudio de la problemática propuesta. Por un lado, se jerarquizó la idea de testear las representaciones problemáticas de los alumnos respecto de la lectura y la escritura; por otro lado, surgió la necesidad de producir ejercitaciones que rompan con esas representaciones problemáticas. Para ello, la contextualización de todas las lecturas, la vinculación de los textos con la situación discursiva y con sus autores, el trabajo con textos breves que permitan ver la escritura como un todo y ver el desarrollo del proceso de escritura en el aula, son algunas de las propuestas más relevantes. Asimismo, los ejercicios de completamiento de informes de lectura, el uso de la técnica de las tarjetas o del alumno experto que en voz alta expone el trabajo metacognitivo son actividades que pueden ayudar en el sentido propuesto. Finalmente, surge el planteo de vincular la problemática de la escritura con la problemática del poder.

El **segundo encuentro** tuvo como centro la lectura y la escritura académica, a partir de los textos, “Escritura y pensamiento crítico en los estudios sociales” de Henry Giroux, una compilación acerca de la “Alfabetización crítica” y “Escribir y leer en la universidad: responsabilidad compartida entre alumnos, docentes e instituciones” de Paula Carlino, se dispararon diversas actividades.

La primera consigna de trabajo fue la tarea de señalar semejanzas entre los artículos del segundo encuentro. Al respecto, se acordó que los tres textos apuntan a la alfabetización crítica en todos los niveles. En los textos de Carlino y Giroux, se cuestiona la idea de que la escritura sea una tecnología en la que se demuestren saberes ajenos. Es decir, que el proceso de escritura y el de generar conocimientos deben ser indisolubles, deben ir unidos. Los autores plantean la escritura como una forma de generar y construir nuevos conocimientos que apuntan a modificar las propuestas sociales dominantes. De este modo, la escritura es presentada como una forma de resistencia.

En lo concerniente a Giroux, algunos participantes del encuentro destacaron el valor de su propuesta en relación con el marco de referencia del alumno; otros señalaron como preocupante algunos aspectos del texto, como la ausencia de un modelo de abordaje del marco de referencia; la suposición de Giroux de que el pensamiento solo puede darse en la escritura y no en la oralidad; la dimensión política de la propuesta que sobresale a la preocupación teórica.

En este último sentido, los participantes han creído conveniente definir qué se entiende como pensamiento crítico y con qué nivel de pensamiento crítico se espera que el alumno ingrese a la universidad. Además, se observó la necesidad de revisar qué requisitos de pensamiento crítico se da en otras materias del curso de ingreso, e investigar si el pensamiento crítico debe presentarse solo a partir de textos argumentativos o también puede pensarse a partir de textos explicativos.

Como conclusión, se desatacó la importancia de que los alumnos analicen el contexto de producción del texto. Es tarea del docente enseñar a llevar adelante esta estrategia de lectura a partir del marco de referencia que poseen los alumnos. De este modo, se propuso la formación de sujetos activos y con una postura crítica. Esto se puede generar a partir de la resolución de problemáticas cercanas al marco de referencia de los alumnos.



La siguiente consigna de trabajo consistió en señalar distancias con los textos propuestos para el primer encuentro. En los dos corpus de textos leídos, se critica la lectura obediente. Sin embargo, en los textos propuestos para el segundo encuentro, se hace hincapié en la teoría crítica, se propone partir del marco de referencia de los alumnos y tener en cuenta sus valores, creencias conocimientos previos para luego implementar las tecnologías. Se manifiesta, además, la importancia de problematizar el conocimiento desde la realidad y el interés del alumno. Esta situación propicia para la reflexión generaría la modificación de su mundo.

Se plantea como novedosa la propuesta de enseñar el discurso académico propio de cada ciencia. Es una realidad que los docentes, muchas veces, carecen de metodología para escribir sobre su asignatura y, por consiguiente, no saben enseñar a hacerlo. Por lo tanto, es preciso que los docentes de todas las áreas tomen conciencia de la problemática de la “alfabetización académica”.

Las propuestas de trabajo que surgieron en este encuentro fueron: trabajar más el formato del contenido; proponer la escritura de descripciones simples, incluir en el contenido del Seminario de Introducción a los Estudios Universitario textos breves sobre temáticas particulares de modo que los alumnos puedan ir rastreando o construyendo distintos marcos de referencia; hacer un mapa conceptual del cuadernillo para que vean cómo todas las ideas están relacionadas y conducen hacia el pensamiento crítico; buscar, para propiciar el pensamiento crítico, ideas o propuestas divergentes y unir lo epistemológico y lo axiológico; incluir una sección oral o escrita que ahonde en lo que no se dice sobre un autor cuando se propone una lectura; realizar propuestas múltiples en las que se rescaten los intereses y las experiencias de los alumnos.

La idea de trabajo de estos encuentros es que trabajemos las ideas, las pongamos en práctica con nuestros alumnos para ver cuáles son los resultados. De este modo, se enriquece el trabajo del taller al comentar las experiencias. También se debe analizar qué teorías usaremos como apoyatura de nuestras experiencias áulicas.

La preocupación que una y otra vuelve es cómo hacen los alumnos para procesar, en función de una experiencia concreta. Ese conocimiento nos permite plantear otras actividades pero también nos permite producir teorías. De no quedarnos en la práctica pedagógica sino profundizar y ver que de esto me sirve como conocimiento más general.

Para orientar el trabajo de acuerdo con los contenidos previstos en la asignatura Seminario de Introducción a los Estudios Universitarios, la propuesta estudiar, analizar y discutir las distintas teorías respecto de los géneros discursivos, Y de este modo, llegar a evaluar, en particular, el **informe crítico de lectura**<sup>5</sup> que es el género cuya escritura se les solicita a los alumnos en la asignatura. Asimismo, se propuso que la evaluación no se llevara a cabo a partir de la producción y la corrección de los trabajos de los alumnos sino también del desafío de escritura de los propios docentes-

El tema del **tercer encuentro** fue el tratamiento que ha recibido el estudio de los géneros discursivos a partir del clásico texto de M. Bajtin, “El problema de los géneros discursivos”. Así, la discusión se amplió con el texto “La noción de género en la Lingüística Sitémico funcional y en la Lingüística textual” de Guiomar Ciapuscio, y “La problemática de los géneros. De la situación a la construcción textual” de P. Charaudeau.

En primer lugar, se revisaron las tres propuestas con el fin de relevar similitudes y diferencias. Para ello, se realizó un punteo de los principales conceptos que se desprenden de cada uno de los textos. Luego se trazó un cuadro en el que se establecen semejanzas y diferencias de las terminologías utilizadas por los autores o las teorías abordadas.

El artículo de M. Bajtin, en el que se evidencia una inquietud notoriamente literaria, se puede caracterizar como un conjunto de reflexiones personales y acerca de la problemática del género y posee un carácter dialógico (polifónico), ya que contesta a otros textos que tratan el tema desde otras ópticas. Se enfrenta a los estilistas cuando afirma que no se puede estudiar el estilo, sino es en el enunciado. Se acerca a la pragmática cuando sostiene que los géneros son construcciones sociales.

Bajtín es un innovador en el tratamiento de este tema y ha establecido conceptos que los autores posteriores no han podido superar. Sin embargo, algunos conceptos sólo han sido esbozados y no desarrollados. Las características que permiten la clasificación

---

<sup>5</sup> El informe de lectura es un trabajo académico en el que se da información y / o expresan juicios de valor, acerca de un libro o de cualquier fuente documental publicada. En general, se establecen dos tipos de informes (aunque los límites entre uno y otro no siempre son claros): *el informe descriptivo (informativo)* y *el informe crítico (valorativo)*. En el informe crítico de lectura, el autor sintetiza el contenido y emite juicios críticos u opiniones evaluativas acerca del contenido, tratamiento de los temas, metodología, etc., de una fuente documental.

de los discursos según su género son el tema, el estilo, la estructura y, además, las exigencias del destinatario.

El gran ausente de la teoría de Bajtín es el sujeto

El texto de Ciapuscio no constituye un discurso original, sino que contextualiza y explica el tema de los géneros discursivos desde dos teorías: la Lingüística Sistémico Funcional (LSF) y la Lingüística Textual (LT).

La LSF tiene dos escuelas: la tradicional, representada por Hassan y la Escuela de Sydney. En ella, la noción de género se incorpora tardíamente y presenta las siguientes características: es un elemento del contexto. es algo más de lo social. es el propósito social del texto Da cuenta de las relaciones sociales.. Así, el género se realiza en el registro que es definido de acuerdo con tres características: campo (Contexto. Situación de la comunicación. Lugar. Tiempo), tenor (Relación entre participantes. Intención. Finalidad) y modo (Estrategias discursivas. Estilo. Realización textual). El registro facilita la definición del género de un texto.

La LT ha pensado desde siempre la noción de género. Los géneros son “desde la perspectiva lingüístico-analítica, esquemas accionales complejos que reúnen aspectos situacionales, accionales (funciona-comunicativos) y estructurales”. Se explicita además que “los géneros son dependientes de la cultura y la historia particular, en tanto responden a necesidades sociales y comunicativas específicas; tienen una realidad cognitiva, en la medida en que son conocidos y empleados por los habitantes para sus tareas comunicativas”.

El conocimiento que los hablantes tienen acerca de los géneros es “multidimensional, en el sentido de que comprende cualidades prototípicas referidas a las distintas dimensiones de los textos, que pueden adquirir distinta relevancia según el género”. Las tipologías planteadas con múltiples niveles que se evidencian en mayor o menor medida en los textos .Estos niveles son están dados por la *funcionalidad*, la *situacionalidad*, *tematicidad* y *estructura* y, por último, *adecuación de la formulación*.

Las coincidencias que se manifiestan entre ambas teorías se cristalizan en “la conceptualización compleja de la categoría, el carácter ideal y potencial de los esquemas genéricos, así como su vinculación con la experiencia social y comunicativa”.

Charaudeau, por su parte, lleva a cabo un enfoque semiodiscursivo. Realiza un recorrido histórico por las ideas y los autores que lo han precedido en el abordaje del tema.

El género es una práctica social que evidencia limitaciones que normalizan los “comportamientos, el sentido y las formas que el sujeto registra en su memoria”. Existen, para el autor tres memorias: la memoria de los discursos, la memoria de las situaciones de comunicación y la memoria de las formas de los signos

Las restricciones que se ponen en juego en el intercambio comunicativo “proviene de la identidad de los participantes y del lugar que ocupan en el intercambio, de la finalidad que los une en términos del objetivo, del propósito, que puede ser invocado y de las circunstancias materiales en las cuales se realiza”. Existen restricciones discursivas y restricciones formales. Las primeras se corresponden con las actividades de planificación del discurso y las segundas, con el empleo obligatorio de las maneras de decir de acuerdo con la situación.

Para clasificar los textos, se deben encontrar características comunes en tres niveles: en los componentes del contrato situacional, en las categorías de las restricciones discursivas y en los diferentes aspectos de la organización formal del texto.

La relación de incidencia que se establece entre estos niveles de restricciones es variable. Un caso muy notorio de variación es la publicidad.

El autor concluye el artículo afirmando que “es difícil definir el género como un prototipo o como un esquema abstracto, puesto que hay muchos componentes de orden diferente que intervienen para su composición, a menos que se llegue a algún día a construir un modelo cognitivo que logre integrarlos y axiomatizarlos”.

### ***Esquema comparativo***

<b>Bajtín</b>	<b>LSF</b>	<b>LT</b>	<b>Charaudeau</b>
Tema Estructura/ composición Estilo	Modo	Tematicidad Estructura Adecuación de la formulación	Restricción formal Restricción discursiva
Función comunicativa	Tenor Campo	Funcionalidad Situacionalidad	Restricción discursiva Restricción situacional

En segundo lugar, se propuso a los docentes participantes del encuentro discutir ventajas y desventajas de esas propuestas para la didáctica. El texto de Charaudeau resulta el más productivo, ya que profundiza los aspectos estudiados de un modo general por Bajtín. Las esferas de la actividad humana donde se llevan a cabo diferentes prácticas sociales, tal como lo señala Bajtín, o el concepto de Bourdieu de “campos estructurados” y altamente performativos que condicionarían el significado de los discursos por el lugar que ocupa el sujeto- enunciador, son demasiado extensivos y englobantes como para extraer regularidades discursivas o demasiado estructurantes y coercitivos, al punto de anular la actividad creativa del sujeto, en el caso de Bourdieu.

La propuesta de Charaudeau, a la que denomina “semiodiscursiva”, consiste en considerar la situación de comunicación como el lugar donde se establecen las restricciones que definen el acto de lenguaje y determinan el marco de la escenificación del discurso. Esto lleva a considerar, no el ámbito de la práctica social, sino el ámbito de la comunicación como el lugar que elabora un “contrato”, es decir, instrucciones de sentido a partir de la selección de uno o varios objetivos/ propósitos que son los que determinan la “orientación discursiva”. La situación de comunicación permite considerar las “restricciones discursivas” no tanto como una imposición de tal o cual forma textual sino como la selección posible que hace el sujeto hablante entre un conjunto de comportamientos discursivos que le permitirán satisfacer la “finalidad comunicativa”. Esas restricciones determinan los modos enuncivos (descriptivos, narrativos, argumentativos, etc.) según las circunstancias de la finalidad; los modos enunciativos (alocutivo, elocutivo, delocutivo), de acuerdo con los datos de la identidad de los interlocutores; los modos de tematización (organización de temas y subtemas), de acuerdo con el objeto del discurso y los modos de semiologización, según las circunstancias materiales en las cuales se realiza la situación de comunicación.

De modo que el factor fundante del género es el objetivo discursivo y el que tiene en cuenta la dimensión individual y colectiva, en los términos de Bajtín, del sujeto hablante en la producción lingüística a través de la memoria de los discursos (conocimientos y representaciones compartidos por “las comunidades discursivas”), la memoria de las situaciones de comunicación (contrato que establecen “las comunidades comunicativas”) y la memoria de las formas de los signos (organizaciones más o menos rutinarias de decir, estilo que establecen “las comunidades del saber decir”).

Esta línea teórica, integra de algún modo las propuestas provenientes de la LSF y de la LT, de manera que no es necesario a los fines didácticos, exponer los estudios de ambas corrientes.

Desde el punto de vista didáctico, las reflexiones de Charaudeau contribuyen a esclarecer la diferenciación de los géneros no a partir de las condiciones de producción y de circulación de los textos (tema, estilo verbal y estructura), sino de la finalidad comunicativa que se lleva a cabo dentro de esos condicionamientos de producción y de circulación. Permiten explicar el hecho de que ciertos textos con temas, estilos y estructuras similares correspondan a géneros diferentes; tal es el caso de algunos de los textos que componen el libro de Julio Cortázar *Historia de Cronopios y de Famas*, como los que remedan un instructivo.

En el **cuarto encuentro**, la tarea fue continuar Los géneros discursivos, esta vez haciendo hincapié en el concepto de secuencias textuales. Las lecturas base fueron: “Clases textuales. Para la discusión sobre las clases de base del comunicar. Retrospectiva y panorama. » . (2000) de Heinemann, W y el capítulo 1 de *Linguistique textuelle. Dès genres de discours au textes*, (1999) de J. M. Adam.

Discutida en pequeños grupos la bibliografía propuesta para el encuentro, los docentes consideran más claro el enfoque de Heinemann y acuerdan un trabajo con multiniveles desde el punto de vista del lector. En efecto, una tipología debe ser multinivel, flexible, capaz de explicar la variabilidad histórica y cultural de las clases textuales. Para Heinemann (2000), los niveles de análisis de una tipología -cada uno de los cuales puede adquirir mayor, menor o ninguna importancia según la clase textual- son: nivel funcional, nivel situacional, nivel temático/de contenido y nivel formal gramatical.

Fue objeto de reflexión también la escritura del informe de lectura crítico que los docentes participantes debían realizar. (Ver anexo 1) Al respecto, esta consigna de escritura les planteó a los participantes los siguientes problemas: inhibición al tener en cuenta al lector modelo (otros docentes colegas); dificultad para la concentración en la tarea; cómo empezar la tarea<sup>6</sup>; necesidad de marcar el texto durante la lectura para

---

<sup>6</sup> Un docente comentó que recién al final de su escritura pudo escribir la introducción del informe de lectura.

facilitar la construcción del informe; darle tiempo a las ideas y a la escritura: la posición crítica no necesariamente surge al principio de la escritura, sino en su desarrollo<sup>7</sup>; dificultad en ubicar rápidamente categorías de análisis; vacilaciones en la estructura del informe y facilidad en seguir la estructura del texto fuente; tensión para evitarlas repeticiones, no siempre se tienen los términos exactos; temor a la redundancia; necesidad de relectura<sup>8</sup>.

Finalmente, se realizó un trabajo sobre la grilla de corrección que se utiliza para evaluar los exámenes de los alumnos. La idea consistía en analizar, a partir de la propia experiencia en la escritura, la pertinencia de los parámetros con los cuales se corrige a los alumnos de ingreso.

La grilla evaluada es la siguiente:

<b>CONSIGNA DE ESCRITURA: INFORME CRÍTICO DE LECTURA</b>	<b>PUNTAJE</b>
Estructura completa (referencia bibliográfica completa, tipo de texto, finalidad, organización de la información, desarrollo de las ideas principales, construcción de un punto de vista sobre el texto, etc.).	40
Texto sin punto de partida o conclusión	- 5 puntos x c/u
Texto con punto de vista personal pero sin argumentos propios o bien fundamentados	- 10
Si el alumno reformula el texto leído y se apropia de sus ideas, sin punto de vista personal.	-20
Trabajo bien resuelto según los parámetros planteados anteriormente pero con problemas de ortografía y puntuación.	-10 x ortografía -10 x puntuación
Trabajo bien resuelto pero con problemas de cohesión, coherencia y registro	-10
Trabajo bien resuelto con todo tipo de problemas	Entre 30 y 25 puntos en total
Trabajo sin resolver	0 p

Las conclusiones fueron las siguientes:

<sup>7</sup> Ello explicaría el valor epistémico de la escritura.

<sup>8</sup> Otro docente explicaba: “en el momento del tipeado, cambié algunas palabras, e incluí un párrafo antes de la conclusión, lo que hizo cambiar algo también en ella”

a) Es necesario acotar la grilla y considerar de igual importancia tanto la descripción del texto fuente, con la exposición y explicación de las ideas principales, como la construcción de la argumentación. Cada parte merece el 50% de la nota, es decir, 2 p. cada una.

b) La mera reformulación o resumen del TF solo vale 1p

c) No queda claro qué se entiende por punto de vista personal, ¿la presencia de subjetivemas o la construcción de una argumentación?

d) En esta instancia de examen (por su rapidez y exigencia) se acuerda valorar en forma positiva la toma de posición frente a la propuesta del autor y una justificación, aunque sea mínima de la posición tomada.

e) Bajar solo un punto por problemas de ortografía, puntuación, cohesión.

En función de los problemas encontrados, hacer una revisión crítica de la grilla de evaluación de los alumnos.

En el **quinto encuentro**, la tarea consistió en el análisis de revisión de exámenes. Tarea: Revisar exámenes y corregir en función de la grilla. Adjuntar protocolo sobre los problemas surgidos durante el proceso de corrección.

Finalmente, en el **sexto encuentro**, se realizó una síntesis del trabajo realizado y las reflexiones finales. Para ello, el grupo reflexiona sobre el trabajo sostenido a lo largo de los encuentros previos. Los docentes coinciden en valorar estos encuentros de reflexión teórica y proponen conservarlos para tener un espacio de discusión e intercambio de opiniones.

Luego se solicita una reflexión individual escrita sobre el seminario desarrollado a partir de la siguiente consigna:

“El objeto de relacionar teoría y hechos hace que destaque poderosamente otro componente fundamental de una pedagogía del pensamiento crítico: las relaciones entre hechos y valores, La forma en que se selecciona, se ordena y se secuencia la información para construir un cuadro de la realidad contemporánea o histórica es algo más que una simple operación cognitiva, es



además un proceso íntimamente ligado a las creencias y los valores que guían la propia vida... El pensamiento crítico se entiende como la capacidad de problematizar lo que hasta ese momento ha sido tratado como algo evidente, de convertir en objeto de reflexión lo que antes simplemente había sido una herramienta..., de examinar críticamente la vida que llevamos" (H. Giroux)

En este marco, nos proponemos hoy repensar "lo pensado" durante estos encuentros de seminario, desde otro lugar, como un hito dentro de nuestra propia práctica. La idea es escribir un breve relato biográfico que atienda a la siguiente cronología:

1. ¿Qué características tenía mi práctica de enseñanza antes de entrar a la Universidad?
2. ¿Qué características tuvo a partir del contacto con el mundo académico? ¿Qué gané? ¿Qué perdí?
3. ¿La participación en los encuentros del Seminario Interno significó algo en mi historia?
4. ¿Cómo incidieron todos estos aprendizajes en el despliegue de mi vida profesional y en mi individualidad?
5. ¿Cómo veo la biografía general de mi historia con la enseñanza en su totalidad? ¿Cuál es el hilo conductor de esta biografía?
6. ¿Cómo veo la continuidad de esa historia?

Esta tarea dio como fruto la producción de materiales biográficos que destacan desde la propia historia el lugar de la docencia, del estudio e investigación. (Ver anexo 2)

### **2.3.2. Análisis de la experiencia**

Según lo muestran los protocolos y las observaciones **in situ** de los encuentros que constituyen el objeto de esta investigación, puede advertirse que la formación de tutores presenta una serie de rasgos que deben ser tenidos en cuenta a los efectos de mejorar la performance en la lectura y la escritura académica.

En primer lugar, en relación con el sujeto-objeto de formación es necesario señalar que se trata de un sujeto ávido de aprender y mejorar su propia práctica pero también de revalidar y resignificar su capital simbólico y su experiencia personal. Desde ese lugar, el intercambio de conocimientos y la identificación de los problemas comunes que impone la alfabetización académica constituyen el punto de partida de todo plan de formación de tutores.

En segundo lugar, y en relación con lo que acabamos de subrayar, hay que destacar que muchos de estos conocimientos que los tutores esgrimen o intentan resignificar se remontan a teorías interiorizadas lejos de la práctica, o se sustentan en experiencias que, sin andamiaje teórico, se vuelven imposibles de transmitir.

Así, por ejemplo, un gran porcentaje de los candidatos a tutores pueden dar cuenta de las ideas principales de un texto pero presentan ciertas limitaciones, por un lado, a la hora de promover el pensamiento crítico frente a las mismas, y por otro, al momento de transmitir esas ideas en formatos textuales que se ajusten a formalidades rigurosas.

En tercer término, en reiteradas oportunidades, los futuros tutores, como los alumnos en otras ocasiones, tienden a vincularse rápidamente con las teorías por ellos conocidas y a reproducir saberes previos descartando nuevos encuadres teóricos que exijan el diseño de nuevas experiencias de aula.

De la misma manera, y para terminar con los aspectos problemáticos, la investigación demuestra que estos sujetos divulgadores de la escritura científica se muestran poco predispuestos a hacer de la escritura una práctica habitual y a compartir el resultado de esa experiencia públicamente. De hecho de un total de docentes 22 participantes solo se recogieron: 6 informes de lectura y 5 relatos biográficos.

Desde otro punto de vista, durante este ensayo en el que se exploró la formación de tutores, los propios candidatos reconocen que ese espacio destinado a su desarrollo les permite:

- la construcción social de una imagen del sujeto/objeto de tutoría
- la revalorización de teorías que escapan al interés individual
- la síntesis de aquellos aspectos que se vinculen con los problemas y rasgos de la población a tutelar

-la comprensión y la identificación de los valores que hacen a la alfabetización crítica.

-la constitución de un grupo de pertenencia en el que le es posible comprender limitaciones y delimitar zonas de intervención

-la identificación de logros

-la práctica de la comunicación como herramienta de comprensión del mundo y de desarrollo social.

De lo expuesto, podemos concluir acerca de la importancia de la generación de espacios, como el desarrollado en el ámbito universitario, en el que se propicie el intercambio y la discusión, pero también la actualización de contenidos y formación de docentes especializados en la lectura y escritura académicas. En particular, la formación de tutores que acompañe el desarrollo intelectual de los alumnos, en este caso, en lectura y escritura académicas requiere tres cualidades que consideramos esenciales: el nivel académico; la vocación docente y orientadora y la capacidad de trabajo en equipo.

## CONCLUSIONES

Desde el año 2002, desde el Departamento de Humanidades y Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de La Matanza, viene trabajando en la investigación de una de las problemáticas que acucian con mayor acidez a la juventud universitaria: la deficiencia en las prácticas lecto-escriturarias.

Para encontrar un marco teórico y una metodología que permitan, tanto a docentes como a los alumnos, superar esta fractura, hemos realizado una serie de investigaciones -“Comprensión e interpretación lectora en el nivel superior”, entre los años 2002 y 2003; “Representación de la escritura científico-académica en profesores universitarios”, años 2004-2005- y la que nos ocupa en esta oportunidad, el “Programa de lectura y escritura en la Universidad”, proyecto en el cual se viene trabajando desde el 2006 hasta la fecha.

Desde las primeras investigaciones realizadas por el equipo, se ha planteado la necesidad de establecer políticas institucionales que tengan como objetivo el desarrollo de la *alfabetización académica*.

La lectura y la escritura universitarias requieren, en la actualidad, la implementación de múltiples acciones que superan la concepción simplista de que, para comprender y producir un texto, es suficiente con haber alcanzado un grado regular de alfabetización y tener algo que decir. La lectoescritura universitaria conlleva tareas y procesos cuya complejidad, si bien se profundiza en este ámbito, no es privativo del mismo. La práctica lectoescrituraria requiere de la permanente observación y de una exigente politización en todos los niveles del sistema educacional.

Ya ha sido señalado que la tarea de alfabetización universitaria requiere del *diseño y la implementación de nuevos dispositivos de enseñanza*, un *trabajo en conjunto -interdisciplinario e interareal-* y de la *búsqueda e implementación de estrategias* apropiadas para hacer frente a esta problemática.

El proceso de incorporación de los estudiantes al mundo académico-científico permite a los alumnos apropiarse de un *saber leer* y de un *saber escribir*. Pero estos saberes no redundan solo en la práctica de producción y lectura de textos: la adquisición y la puesta en práctica de estos conocimientos resultan fundamentales y fundantes en la

constitución de la formación del individuo-profesional. La problemática elucida que no basta con la exposición de los alumnos a los textos específicos sino que es necesario incluir un trabajo adicional realizado, en forma conjunta, por docentes de todas las áreas y de todos y cada uno de los alumnos. Aun más, es deber de las instituciones ocuparse de promover y guiar el aprendizaje de los *modos de leer y escribir propios de cada una de las disciplinas universitarias*.

¿Cuáles son las medidas implementadas por las universidades frente a estas constataciones?, ¿cuáles son las metodologías adoptadas por las distintas y diversas áreas para el alcance del éxito de los alumnos en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura?, ¿cuál es el grado de acompañamiento que los docentes universitarios de todas y cada una de las distintas disciplinas aportan al aprendizaje específico de la lectoescritura en cada área?

Para dar respuesta a estas preguntas –y a otras que de estas se desprenden–, desde este equipo de investigación se han propuesto una serie de tareas en las que se ven comprometidos todos los niveles de la educación universitaria.

Se propone un trabajo conjunto que colabore con los docentes universitarios en la búsqueda de nuevas estrategias de enseñanza de los contenidos areales. Con el fin de implementar exitosamente una serie de cambios esenciales en las prácticas de la enseñanza, se hace necesario un serio compromiso institucional que garantice las condiciones mínimas de reconocimiento académico y de organización administrativa.

El centro de trabajo de la experiencia propuesta se propone, por un lado, promover, en el alumno que inicia sus estudios universitarios, la autorreflexión y el reconocimiento de la propia subjetividad en el marco de la problemática de la cultura actual y de su inserción social desde una perspectiva integradora; por otro, se requiere del acompañamiento de los docentes universitarios de las distintas áreas para la construcción de un programa que presente una decidida perspectiva transdisciplinaria.

El pensamiento científico-académico expresa la conjunción de prácticas específicas y de saberes que constituyen y significan, de suyo, una cultura determinada y distinguible de otras, como la social, la política, la escolar, la familiar, etc. Desde esta perspectiva entonces, la universidad, como todas las instituciones sociales, debe planificar e implementar un marco regulador de las prácticas que ella misma instituye y mediante las cuales se diferencia de otras instituciones. El *Programa de Lectura y*

*Escritura en la Universidad* se presenta como la herramienta apropiada para la superación de esta carencia. La promoción de competencias lectoras y escriturarias no responde a la necesidad de remediar un déficit en la escolarización previa de los alumnos, sino de instituir la producción y la comprensión de textos escritos como medios ineludibles –y, hasta, exclusivos- para el aprendizaje de los contenidos temáticos de las distintas disciplinas científicas.

El Programa persigue la adquisición de lo que Pierre Bourdieu denominara *habitus*:

Estructura estructurante, que organiza las prácticas y la percepción de las prácticas [...] Es también estructura estructurada: el principio del mundo social es, a su vez, producto de la incorporación de la división de clases sociales. [...] Sistema de esquemas generadores de prácticas que expresa, de forma sistémica, la necesidad y las libertades inherentes a la condición de clase y la *diferencia* constitutiva de la posición, el *habitus* aprehende las diferencias de condición, que retiene bajo la forma de diferencias entre unas prácticas enclasadadas y enclasantas (como productos del *habitus*), según unos principios de diferenciación que, al ser a su vez producto de estas diferencias, son objetivamente atribuidos a estas y tienden por consiguiente a percibir las como naturales (Bourdieu, 1988, *La distinción*, Madrid: Taurus, pp. 170-171).

Al acrecentamiento de la complejidad de los estudios universitarios, en relación con los niveles previos, se suma que las competencias para la lectoescritura académica no son recursos técnicos homogéneos y universalizables sino saberes específicos y distintivos. Por lo tanto y con el fin de superar la inercia que paraliza a los docentes universitarios ante el fantasma de la carencia lectoescrituraria e intelectual con que los alumnos arriban al ámbito universitario, es imprescindible superar la idea de que la transferencia de saberes de este tipo recaerá, de modo exclusivo, bajo la responsabilidad de los alumnos.

Desde la perspectiva de este *Programa*, se sostiene que las prácticas lecto-escriturarias no pueden ser entendidas como meros recursos o técnicas auxiliares sino como instituyentes no solo del campo académico, sino de la propia identidad profesional del alumno. Se trata de ponderar las prácticas de lectura y la producción de textos orales y escritos como un conjunto de destrezas consustancial al aprendizaje de los contenidos disciplinares específicos de cada área y como condición sine qua non

para la producción de los bienes y propiedades que definen el espacio académico-científico.

Este *Programa* apunta a la generación de instancias de debate y discusión acerca de dos problemáticas cuya superación se encuentran en la base del proyecto: por un lado, la necesidad de generar la autorreflexión y la propia revisión del ejercicio del rol docente; por otro, la urgente desnaturalización de ciertas improntas de didáctica instrumental y de estrategias lineales arrastradas desde casi un siglo.

Los desafíos son múltiples e involucran, por igual, a especialistas en cada área disciplinar, en educación y en prácticas lectoescriturarias. Se trata, entonces, de pensar interdisciplinariamente. La tarea consiste en diseñar espacios para la producción cooperativa y en construir acuerdos acerca del valor de las prácticas de lectura y escritura como constitutivas del pensamiento científico-académico.

### **Estado actual del tema**

La enseñanza de la producción lectoescrituraria es un contenido transversal en la mayoría de las carreras universitarias en universidades norteamericanas y europeas. Movimientos como *Escribir a Través del Currículo*, *Pedagogía de Proceso*, y *Enfoque de Géneros Textuales* son algunas de las propuestas que asimilan la problemática que aquí se plantea. En general, estos programas articulan el trabajo mediante tres modalidades que pueden, incluso, complementarse: el trabajo lectoescriturario es acompañado por “tutores” o “compañeros” de escritura y/o sistematizado mediante la implementación de “materias de escritura intensiva”. En las tres modalidades subyace una idea básica: para aprovechar cognitiva y epistémicamente el proceso de elaboración del texto, es preciso comprometerse con el tema sobre el que se lee y se escribe. Se aprende a leer y a escribir aplicándose al contenido de las materias que componen la especialización elegida por cada estudiante y no en un curso aislado de composición.

En Argentina, a mediados de los ‘80s, comienzan a implementarse talleres de lectura y escritura en la Universidad de Buenos Aires. Hacia fines de los ‘90s, la propuesta es sistematizada mediante la incorporación de los talleres al Ciclo Básico Común (CBC). A partir de allí, y siempre atendiendo a las propuestas teóricas de la Psicología Cognitiva, el Análisis del Discurso y la Semiótica de la Escritura, las investigaciones se multiplican en todo el país y la relación entre lenguaje y construcción

del conocimiento adquiere la perspectiva que se sustenta en este *Programa*. Así, comienza a comprenderse que la actividad universitaria exige que el estudiante acceda a un conjunto de conocimientos a través de sus lecturas, pero, principalmente que, a partir de estas, pueda ubicarse a sí mismo y a los textos en un espacio social de circulación con reglas y finalidades propias. Es fundamental entender que un estudiante no solo debe desarrollar habilidades para la lectura de un corpus determinado de textos, sino también aprehender las capacidades necesarias para comunicar los resultados de su actividad interpretativa. Para esto, es indispensable que el alumno alcance habilidades expositivo-explicativas y argumentativas.

De aquí se desprende la imprescindible reflexión sobre la dimensión discursiva del lenguaje. Para esta tarea, es necesario considerar el aporte del Análisis del Discurso y, desde allí, plantear actividades de escritura y de lectura que den cuenta de la variedad de discursos que predominan en la vida académica y en la social, en general. Las investigaciones en este campo han demostrado que los lectores y/o productores no profesionales no toman distancia del texto a leer o a producir; esto significa que no atienden cuestiones como la intencionalidad, el destinatario, el contexto, las condiciones de producción y/o de recepción de los textos, entre otros aspectos. Los alumnos, en especial, asumen un rol reproductor y conciben el texto como fonológico y portador de una autoridad incuestionable. El problema se agrava cuando los estudiantes abordan los textos argumentativos con la aceptabilidad propia de los expositivo-explicativos. Por otro lado, los alumnos tienden, frente a textos que requieren un alto grado de cooperación, a suprimir aquella información considerada “compleja o abstrusa” y/o, en su lugar, a proyectar, de modo indiscriminado, sus propios supuestos acerca del mundo. En una palabra: los alumnos no adoptan una posición crítica ante los textos por falta de competencias.

En respuesta a esta problemática, según María A. Benvegnú (2004), la universidad adopta dos modalidades, de alguna forma, encontradas. Aquella que, como ya señaláramos, hace énfasis en las carencias con que los estudiantes arriban al ámbito universitario; y aquella que pone en el centro de la preocupación la formación del estudiante como miembro de una comunidad disciplinar. La hipótesis que subyace a esta postura es que no es necesario, ni posible, por parte del alumno, haber adquirido un saber sobre las prácticas lecto-escriturarias antes de su ingreso al mundo científico-académico. Si bien la primera tendencia considera el aprendizaje de la lectoescritura



como un proceso que inicia y acaba en el sistema educativo obligatorio, al igual que la segunda entiende que la universidad debe sistematizar espacios en los que los alumnos afiancen y perfeccionen sus competencias lectoescriturarias.

En ese sentido, a los ya mencionados, las universidades nacionales de Luján y San Luis, la Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires, y las carreras de Ciencias de la Educación y de Comunicación Social de la Universidad Nacional de Entre Ríos han agregado una serie de talleres y sistemas tutoriales para el acompañamiento del proceso de adquisición de la lectoescritura en el ámbito académico. En la base misma de estos proyectos se halla la idea de que los estudiantes aprendan a escribir, pero también, aprendan acerca de lo que se escribe, es decir, se otorga el mismo grado de importancia a los contenidos y a las formas.

### **Marco teórico**

En lo que respecta a la **escritura**, los trabajos sobre el tema son numerosos: Flower y Hayes, 1981; Bereiter y Scardamalia, 1982, 1987; Van Dijk y Kintsch, 1983 (y en Parodi Sweis, 1999); y el aporte señero de Daniel Cassany, 1990, 1995, 1996, 1999, 2001, entre otros. Los dos primeros autores señalan la importancia de elucidar una psicología del proceso de producción escrita, es decir, atender a la presencia de elementos retóricos tales como objetivo, plan de acción y audiencia; todo ello desde la afirmación de que existe un proceso intencional, controlado y guiado por el escritor en forma consciente. Los segundos proponen, más que un proyecto estrictamente cognitivo como el ya mencionado, un modelo general de comprensión y producción textual desde una perspectiva psicolingüística, desde el cual se privilegia un proceso flexible, de múltiples niveles y de trabajo en paralelo que atiende a la identificación y empleo de estrategias.

En síntesis, el modelo de proceso en la línea de Flower y Hayer y Bereiter y Scardamalia proporciona una visión de los componentes fundamentales del proceso cognitivo en que se asigna a la generación de ideas y a la revisión constante un rol esencial; por otro lado, el modelo propuesto por Kintsch y Van Dijk y Cassany permite visualizar las estrategias psicolingüísticas requeridas para transformar los conocimientos y codificarlos en oraciones coherentes y cohesionadas, a partir del análisis proposicional y de los modelos de situación activados y en construcción.

Aprender a escribir será, en este marco, aprender una gran diversidad de géneros discursivos específicos, cada uno de ellos con sus funciones propias y con sus características lingüísticas específicas, como sostienen las producciones de la Universidad de Ginebra. Según estos autores, cada género debe ser enseñado de manera específica, puesto que escribir textos no es una actividad uniforme que se aprende a partir de la observación de cualquier tipo de textos y pueda, desde allí, generalizarse a otros.

Entre los autores que se mencionan, Daniel Cassany ha trabajado en la producción de un sinnúmero de artículos y una decena de libros que tratan la problemática de la actividad escrituraria. Para Cassany, escribir es un acto de cognición que permite desarrollar conocimientos que no existían antes del momento de ejercer la práctica escrituraria. El lenguaje no es posterior al descubriendo de un nuevo objeto sino simultáneo a la forma de ver y comprender el objeto en cuestión. En *Construir la escritura*, el autor afirma que aprender ciencia significa aprender a hablar y a escribir sobre ciencia: el lenguaje que sirve para interpretar y etiquetar los hechos científicos es el propio aprendizaje científico.

En lo que concierne a la **lectura**, el *Programa* se estructura sobre la base fundamental de la noción de comprensión lectora propuesta por Teun Van Dijk y Walter Kintsch (Van Dijk, 1978, 1980, 1985; Van Dijk-Kintsch, 1978, 1983). Los autores asumen que las dimensiones sociales del discurso interactúan con las cognitivas al momento de la comprensión. En otras palabras, los conocimientos previos del lector y sus experiencias pasadas –provenientes de la memoria episódica o “a corto plazo”– actúan en el momento de la descripción del texto leído. El modelo procedural –llamado así porque acentúa la importancia de los procedimientos realizados por el lector– de Van Dijk y Kintsch indica que la comprensión textual se realiza en términos de proyección de planes y metas.

Desde el enfoque procedural de Van Dijk y Kintsch se articulan otras posiciones teóricas que enriquecen la misma perspectiva. Para Rosemblat (1994), el significado textual no se explicita en el texto ni en el lector sino que se construye durante las transacciones entre texto, lector y contexto en el momento de la comprensión.

Desde estas teorías, en el proceso de comprensión, la noción de *contexto* adquiere un rol central ya que determina la postura que el sujeto lector adopta ante el

texto. El contexto provee representaciones mentales que, como sostienen Van Dijk y Kintsch, trabajan en la conformación de la macroestructura textual –o contenido global del texto- en forma subjetiva en función de la relación interactiva del lector con su contexto y de acuerdo con sus conocimientos previos acerca del contenido del texto y del género discursivo al que pertenece.

La propuesta de estos autores constituye un hito relevante en la cuestión compleja de la comprensión lectora ya que asume que las dimensiones sociales del discurso interactúan con las cognitivas.

**En relación con la enseñanza de la lectura**, en la actualidad puede hablarse de dos corrientes importantes: **la lectura crítica** y la **alfabetización crítica**.

Para la **Lectura Crítica** –que alcanzó su auge entre las décadas de los ‘40s y los ‘70s, durante el período denominado “humanismo liberal”-, pensar críticamente es, sobre todo, un acto racional, ordenado y resuelto, que se distingue del pensamiento cotidiano, informal, casual, no deliberado y ordinario. G. Spache (1964) vincula la lectura crítica con un conjunto de habilidades que permiten el desarrollo de la comprensión y el análisis. Entre estas destrezas, incluye la investigación de los orígenes del texto y de los propósitos del autor, la distinción entre información y opinión, la elaboración de las inferencias, la formación de juicios y el reconocimiento de las manipulaciones discursivas.

Los presupuestos filosóficos de esta tendencia están vinculados a la corriente modernista y positivista: el sentido está en el texto y es posible conocer la intención del autor mediante la realización de las operaciones correctas.

Para los teóricos de la **Alfabetización Crítica**, la lectura implica, además de lo expuesto arriba, una toma de posición por parte del receptor. El lector investiga el sentido del texto mediante un proceso de construcción y no de pura exégesis. En este marco, los estudiantes llenan el texto de sentido en lugar de extraerlo, en consonancia con el modelo de comprensión lectora propuesto por Van Dijk y Kintsch. El significado del texto es convertido en sentido cuando es articulado a su contexto social e histórico y cuando las relaciones de poder que lo atraviesan son observadas en su justo nivel. La lectura, desde esta perspectiva, es vista como un modo de conocer no solo el mundo y la lengua, sino también como un medio para lograr una transformación social.

Varias son las teorías que influyen y confluyen en la corriente de la alfabetización crítica.

Resulta insoslayable señalar, como principal antecedente, la teoría crítica de la Escuela de Frankfurt que promueve que las desigualdades sociales pueden ser expuestas y reconstruidas a través del lenguaje.

Siguiendo esta línea, se enmarca la teoría del Análisis Crítico del Discurso, propuesta, por Teun Van Dijk, como herramienta de liberación y desnaturalización de la opresión.

En segundo lugar, pero no menos importante, el trabajo fundante en el campo de la pedagogía de la liberación realizado por Paulo Freire. Como los frankfurtianos, Freire advierte la explotación de las clases pobres ejercida, en parte, mediante artilugios discursivos y señala la importancia de la alfabetización para el cambio y la transformación social.

El estructuralismo francés sostiene que los textos no tienen sentido ni dentro ni fuera de ellos mismos, es decir, el sentido de un discurso emerge en relación con otros discursos o prácticas dentro de contextos específicos.

En esta línea se adscriben los trabajos de Luke y Freebody (1997), quienes sostienen que el acceso a los textos se realiza por cuatro vías posibles: la lingüística, la semántica, la pragmática y, por último, la alfabetización crítica. Esta está directamente vinculada con prácticas culturales que dependen de la instrucción social, la clase y los intereses de los sujetos lectores. La alfabetización crítica es una de las pocas herramientas que sirven para promover, en las futuras generaciones, una normativa que aumente la responsabilidad y la ingerencia sobre la vida del individuo y de la comunidad. Por “normativa”, estos autores entienden un conjunto de ideas prescriptivas en el orden de lo moral, lo político, lo cultural y lo social. El propósito de la alfabetización crítica, desde esta corriente, es acercar a los estudiantes una batería de herramientas que los conviertan en individuos “instruidos” socialmente.

En esta línea, autores como McGee (1992) y Serafín (2003) proponen un cambio en la forma de insertar, en los currículos, el estudio del discurso. Se denuncia la adscripción de la mayoría de los docentes a una teoría obsoleta y *demodé* basada en la idea de que los textos tienen un sentido inmanente, teoría modernista que no responde a la naturaleza dialógica de la lectura ni a su carácter social.

Para la teoría crítica, la lectura es una construcción social, política e históricamente situada. En las clases, las discusiones cobran nuevas dimensiones: problemas de género, cuestiones sociales y étnicas, etc. De allí, la importancia del criterio docente a la hora de elegir textos o discursos que se vinculen con la vida de los estudiantes y con sus comunidades. En este tipo de clases se debate, también, el rol de los medios masivos y su influencia sobre las habilidades y conocimientos de los estudiantes. Los textos no son vistos como receptáculos a los que hay que extraerles el significado sino como espacios para la discusión del mundo en que se vive.

En esta línea, ha sido –y es- invaluable el aporte del pedagogo brasileño Paulo Freire. Influidor por las ideas tradicionales de Dewey y las revolucionarias de Michel Foucault, Freire propone una **Pedagogía Crítica o “de la liberación”**, que será retomada por varias líneas de pensamiento en el resto del mundo.

La *pedagogía de la liberación* –luego, pedagogía crítica- comprende un conjunto de innovaciones en el quehacer teórico-práctico del docente, cuyo objetivo fundamental es promover y estimular la concienciación del estado de opresión y dominación al que están sometidas las clases populares.

En la actualidad, los postulados de Paulo Freire han sido retomados y ampliamente desarrollados por el estadounidense Henry Giroux (1943) y el canadiense Peter McLaren (1948).

Las ideas de Henry Giroux han sido presentadas en *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*<sup>9</sup>. En esta obra, se desarrollan las nociones fundamentales de su pensamiento: la necesidad de repensar y recrear un lenguaje apropiado a los nuevos requerimientos de la instrucción escolar; la urgencia de una reforma del currículum que incluya y atienda al perfil real de los alumnos; la consecuente neutralización y desenmascaramiento de la dinámica del currículum oculto; y, finalmente, la interrelación de los objetivos propuestos por las escuelas conductista y humanista en una nueva línea que los incluya mediante la distinción entre objetivos macro y micro, de acuerdo y en función de las necesidades metodológicas, conceptuales y teóricas.

---

<sup>9</sup> Giroux, H. (1997) *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*, Barcelona: Paidós.

La genealogía del poder realizada por Foucault es uno de los pilares sobre los que se asienta el edificio teórico de la pedagogía crítica –o radical- de Henry Giroux.

Para el teórico estadounidense, la educación es fuente de poder en función de la relación que mantiene con el sistema político y las clases dominantes. Por lo tanto, puede pensarse y ponerse en práctica una pedagogía de la esperanza -o pedagogía de la liberación- a partir de la concienciación de la relación existente entre conocimiento y poder.

Este es el enclave en que adquieren relevancia los profesores, *como intelectuales transformativos*. Los profesores de la nueva pedagogía crítica deberán realizar cuatro tareas fundamentales: concebir la enseñanza como una práctica emancipadora; ayudar a crear una escuela que se entienda como verdadera esfera pública democrática; trabajar por la recuperación de una comunidad de valores progresistas compartidos; y fomentar un discurso público común unido a imperativos democráticos de igualdad y de justicia social.

El trabajo de los intelectuales transformativos no se restringe a los límites del aula sino que se extiende a toda relación social que produzca y construya conocimiento e identidades sociales y a todos los espacios y situaciones en que se construya significado, en la lucha por desenmascarar aquellos grupos rectores que construyen regímenes de verdad y se benefician con el poder que esta otorga. En este sentido, la pedagogía crítica se articula al establecimiento de una política cultural.

Los elementos centrales de la línea teórico-metodológica señalada por Henry Giroux acerca de la función de la escritura y de su relación con la construcción del pensamiento crítico coinciden con las perspectivas que se señalan en este *Programa*.

El primer supuesto erróneo es la idea de que la enseñanza de la escritura es dominio exclusivo del área de Lengua. Una escritura deficiente no es solo la consecuencia de la ineficacia en la práctica escrituraria sino que es producto de una pobreza de pensamiento. Comprender esto obliga a que cada profesor repiense sus propias estrategias y metodologías –propias de su área de estudio- en función de la constitución y el desarrollo de un pensamiento crítico.

Giroux sostiene la idea de que la simple presentación de los contenidos, por ejemplo en el área de las ciencias sociales, no alcanza para la formación de un pensamiento crítico. Al contrario de lo sostenido por la mayoría de los profesores de

estas asignaturas, Giroux afirma que la escritura puede constituirse en una metodología que no solo aliente sino también desarrolle del pensamiento crítico. De acuerdo a su teoría, elabora *Un modelo de cómo escribir la historia*.

La actividad propuesta por Giroux convierte a los aprendices en estudiantes-escritores-historiadores. El estudiante lee –y, posteriormente, reescribe- el texto de historia personificando al escritor; de esta forma se centra en la identificación del punto de vista del historiador, la materia, el conjunto de información trabajado, su idea directriz y las pruebas que legitiman o refutan su idea. En segundo lugar, esta metodología permite que el alumno observe y constate las maniobras operadas por los medios y la publicidad, por ejemplo, en la conformación de las realidades mostradas.

La experiencia desarrollada por Giroux confirma la importancia de la escritura como método para el desarrollo del pensamiento crítico en las ciencias sociales, pero fundamentalmente, confirma la posibilidad de que “los estudiantes remodelen y reestructuren sus puntos de vista acerca de cualquier tema concreto de estudios sociales” (1997: 120).

### **Una didáctica de la escritura**

En lo que respecta a la comunicación escrita, es –como decíamos arriba- de especial interés el trabajo realizado por el catalán Daniel Cassany. En su artículo “Decálogo didáctico de la enseñanza de la composición”, el profesor reúne una serie de preceptos que resulta de sumo interés al momento de adoptar una metodología que permita a los docentes y tutores ayudar en la formación de un alumno universitario con el perfil que se ha descrito en el *Programa*. El Decálogo... resalta cuestiones fundamentales que coinciden con los principios del *Programa*, como: la necesidad de la sistematización de la escritura y del acompañamiento del tutor o profesor; así como la importancia del debate en la formación del pensamiento, de la revisión constante de la propia producción escrituraria y de la escritura como proceso de resolución de problemas en función de la construcción previa de planes y metas. Se destaca, también, la idea de que el docente a cargo y la institución que avala la implementación de esta metodología deben asegurar que el alumno encuentre todos los materiales necesarios para la producción escrituraria académica: diccionarios, gramáticas, enciclopedias, computadoras.

Cassany señala que el docente debe escribir y leer en público, ante el aprendiz. En el marco del *Programa*, estas tareas son de vital importancia. Como decíamos arriba, cada docente de cada una de las áreas debe *mostrar* a sus alumnos cómo se realizan los procesos de lectura y de escritura de acuerdo a las necesidades propias de cada género discursivo, es decir, atendiendo a los requerimientos de cada disciplina científica –temas propios y tecnolectos- y a cada formato textual –artículos de opinión, informes, monografías, tesis, o papers en general. En la escenificación de la lectura y la escritura por parte del profesor, el alumno se apropia de la metodología correcta, por un lado; y, por otro, vivencia las dificultades reales con que el profesor –lector y productor experto- se halla al momento de la reflexión y de la elaboración de hipótesis de lectura y de confección de planes en función de metas y en la planificación de estrategias de escritura. El alumno constata que las tareas de lectocomprensión y escritura son procesos lentos y plagados de obstáculos que solo se superan mediante la constancia y la reflexión.

Por último, el Decálogo... destaca la función del “borrador”, como elemento indispensable para la identificación de la evolución del proceso cognitivo y psicolingüístico del alumno, y vuelve sobre la idea de que el alumno universitario debe escribir sobre todos los temas. La enseñanza de la lectura y la escritura no se restringe a las áreas de Lengua o de Literatura.

De acuerdo con las investigaciones de Cassany, pueden implementarse cuatro enfoques metodológicos basados en perspectivas teóricas determinadas –en algunos casos, opuestas-, al momento de la enseñanza de la lecto-escritura.

#### 1- *Enfoque basado en la Gramática*

La idea que lo sustenta es que, para aprender a escribir, es necesario dominar la gramática, es decir, la sintaxis, la morfología, el léxico, etc. Este enfoque presenta dos modelos fundamentales: el oracional –centrado en el estudio de la oración y sus partes- y el textual o discursivo –mediante el que se enseña a construir párrafos, conectar estructuras y distribuir la información en un texto. Se trata de un enfoque puramente normativo que evalúa el aprendizaje de las reglas y el dominio de las construcciones estructurales.

#### 2- *Enfoque basado en las Funciones*



Lo más importante de este enfoque es el énfasis puesto en la adquisición de una comunicación exitosa, en contraposición al enfoque anterior en el cual lo más importante es la estructura. El profesor –guiado por parámetros comunicativos- corrige los errores que dificultan la comprensión del mensaje, por lo tanto, los errores gramaticales que no tengan valor comunicativo no se corrigen.

### *3- Enfoque basado en el Proceso*

Por primera vez y en consonancia con otras esferas de actividades –como la economía y la política-, el objetivo del proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura –y de todas las áreas en general- es la formación de individuos competentes, es decir, aquellos que adquieren las destrezas o habilidades cognitivas básicas para el desarrollo de esta actividad. Este hallazgo significó el reconocimiento de que, para escribir adecuadamente, no es suficiente con conocer la gramática o dominar el uso de la lengua sino que es necesario dominar el proceso de composición de textos.

En el aula, entonces, se pondrá especial interés en el escritor y no en el texto escrito. En este enfoque, la tarea del profesor es la de un asesor, que no corrige el producto sino la eficacia del proceso productivo.

### *4- Enfoque basado en el Contenido*

En la década de los ‘80s y también desde Estados Unidos, en dos contextos académicos diferentes –el Collage y la Escuela Media-, se propone este nuevo enfoque que privilegia el contenido por encima de la forma. Esta perspectiva parte del supuesto fundamental de que el ámbito académico funda sus propios textos y, por lo tanto, sus propias metodologías. En este marco, la enseñanza de la composición escrita desborda los límites de la asignatura Lengua como usina exclusiva formadora del proceso lectoescriturario.

## **El proceso de lectoescritura en la universidad**

En lo que respecta al proceso de lectura, Adela Castronovo acusa a la institución universitaria de solicitar a sus ingresantes aquellas competencias que debería encargarse de formar. Señala tres tipos de competencias básicas en los niveles superiores: lingüísticas, lógico-matemáticas y en la búsqueda de información.

En el tema de la enseñanza de la escritura, Paula Carlino, psicóloga de la Universidad de Buenos Aires, coincide con las principales líneas teórico-metodológicas relevadas en el *Programa*: es necesario el trabajo interdisciplinar. En lo que respecta a la evaluación del proceso enseñanza-aprendizaje aconseja la indicación de trabajos domiciliarios ya que estos permiten que el proceso de planificación, investigación, reflexión, revisión y textualización –que señalan las teorías críticas- puede realizarse sin entorpecimientos. Por otro lado, señala la importancia de la clarificación de las consignas a la hora de ordenar el trabajo evaluativo. Para Carlino, el proceso de enseñanza de la lectoescritura puede ser entendido como un emprendimiento de investigación, dado que toda tarea investigativa es resultado de la búsqueda de la solución a un “problema”. Las instituciones, desde la óptica de Carlino, deben entusiasmar a los docentes en este tipo de metodología de la enseñanza.

Luis Porter, desde el campo de las Ciencias de la Educación, coincide con Vigotsky en que la escritura es una herramienta primordial para el proceso de pensamiento. Afirma, como ya señalara Bajtín, que escribir es un proceso dialógico producto del ejercicio del pensamiento, y no una actividad orientada a la mera demostración de lo aprendido. Porter afirma que desarrollar la capacidad de comunicar por escrito las ideas propias es la única alternativa para formar alumnos críticos que actúen con imaginación y creatividad. Aconseja la aplicación de su teoría a la realización de las tesis. Su idea es narrativizar el plan de tesis doctoral, es decir, que el doctorando desarrolle una narración que incluya la exposición de los pasos que lo condujeron a la realización total. Se trataría, en resumidas cuentas, de la realización de “protocolos”, como los que han sido solicitados, de acuerdo a este *Programa*, en los talleres de Formación de Tutores.

Nuestra investigación ha partido de la idea de que la incorporación de los estudiantes al mundo académico-científico les exige apropiarse de un “saber leer y saber escribir”, saberes que a su vez resultan constitutivos de su formación. La necesidad de que las instituciones se ocupen de promover y guiar el aprendizaje de los modos de leer y escribir requeridos en los estudios superiores y en cada una de las disciplinas, se hace cada vez más perentoria.

Ahora bien, para trabajar desde esa perspectiva se requieren múltiples acciones, entre ellas, el diseño y la implementación de dispositivos de enseñanza acordes con los desafíos de los estudios superiores. Por ello, hemos destacado la necesidad de un trabajo conjunto en la búsqueda de nuevas estrategias de enseñanza de sus contenidos.

Con el objetivo de desarrollar estrategias orientadas a la formación de competencias lectoras y escriturales en los alumnos, junto con el desarrollo de sus conocimientos conceptuales sobre los temas de las distintas asignaturas, emprendimos la tarea de a partir de la implementación de un seminario-taller destinado propiciar un trabajo conjunto que colabore con los docentes en la búsqueda de nuevas estrategias de enseñanza de sus contenidos.

En función de los resultados obtenidos, sostenemos la necesidad de la conformación de comunidades académicas constituidas por personas calificadas intelectualmente, que lleven adelante labores de investigación y docencia. Comunidades estas con canales de comunicación que permitan intercambiar conocimientos y controlar el valor de los mismos. Este sería el modo más adecuado para establecer criterios eficientes de calificación y controles efectivos de calidad.

Jorge Aurelio Díaz (2006) señala que, en el área de ciencias humanas, estas comunidades resultan indispensables ya que se necesita establecer criterios objetivos para evaluar la calidad de la producción intelectual, que por su índole cualitativa presenta mayor dificultad a la hora de ser evaluada.

Consideramos necesario enriquecer esta idea con el concepto de H. Giroux () de profesores como intelectuales transformativos. Estos profesionales, según el autor, tienen la tarea de transformar la naturaleza fundamental de las condiciones en que desarrollan su trabajo; deben crear la ideología y las condiciones estructurales que necesitan para escribir, investigar y colaborar entre sí en la elaboración de currículos y el reparto del poder. Como intelectuales deben combinar la reflexión y la acción con el fin de potenciar a los estudiantes con las habilidades y los conocimientos necesarios para luchar contra las injusticias y convertirse en actores críticos entregados al desarrollo de un mundo libre de opresiones y explotación. Tarea esta que sin duda puede recrearse en la universidad, que como institución social, supone un marco regulador de las prácticas que ella misma instituye y la diferencian con claridad de otras instituciones. El pensamiento académico resulta distintivo de los estudios superiores, es

decir de los niveles más altos del sistema educativo formal, en los que la lectura y la escritura es parte inherente del quehacer formativo. Allí, la promoción de competencias lectoras y escriturales no responde a la necesidad de remediar un déficit de la escolaridad previa, sino de integrar la producción de textos escritos como medios ineludibles para el aprendizaje de los contenidos temáticos de las distintas disciplinas científicas.

## BIBLIOGRAFÍA

- ALVARADO, M. y YEANNOTEGUY (1999) *La escritura y sus formas discursivas*. Buenos Aires, Eudeba.
- ÁLVAREZ, Miriam. (1996) *Tipos de escrito I: Narración y descripción*. Madrid. Arco/Libros, S. L. Cuadernos de Lengua Española.
- ÁLVAREZ, Miriam. (1995) *Tipos de escrito II: Exposición y argumentación*. Madrid. Arco/Libros, S. L. Cuadernos de Lengua Española.
- ANDERSON, G. y Patricia Irvine. (1993) "Informing critical literacy with ethnography". En *Critical literacy: Politics, praxis, and the postmodern*. Eds. Colin Lankshear and Peter L. McLaren. Albany, NY: SUNY Press, pp. 81-104
- ARNOUX, Elvira. (1992) *Elementos de semiología y análisis del discurso*. Buenos Aires. Ediciones Cursos Universitarios.
- ARNOUX, E., et.al.. (2002) "La explicación y la argumentación: dos polos de un continuum", en *La lectura y la escritura en la Universidad*, Buenos Aires, EUDEBA.
- BAJTIN, M. (1986) "El problema de los géneros discursivos", en *Estética de la creación verbal*. Ed. Siglo XXI, México.
- BAS, A., KLEIN, I. LOTITO, L. VERNINO, T. (2000) *Escribir: apuntes sobre una práctica*. Buenos Aires, Eudeba.
- BENVENISTE, E. (1966) *Problemas de lingüística general, I*, México. Siglo XXI. 1986.
- (1974) *Problemas de lingüística general, II*, México. Siglo XXI.
- BENVEGNI, M. A., GALABURRI, M. L., PASQUALE, R. y DORRONSORO, M. I. (2001) "La lectura y escritura como prácticas de la comunidad académica". Ponencia presentada en las I Jornadas sobre *La lectura y la escritura como prácticas académicas universitarias*, organizadas por el Departamento de Educación de la Universidad Nacional de Luján, Buenos Aires, junio de 2001.
- BOURDIEU, Pierre (19) *Capital cultural, escuela y espacio social*. Editorial Siglo XXI. México.
- BROOKE, R. (1987) "Underlife and writing instruction." *College Composition and Communication*, 38.2, pp.141-153
- BRUNER, J. (1986). *Actual minds, possible worlds*. Cambridge, MA, Harvard University Press.
- CÁCERES MESA, M. y otros (s/f) La formación pedagógica de los profesores universitarios. Una propuesta en el proceso de profesionalización del docente, en *Revista Iberoamericana de Educación (ISSN: 1681-5653)*, Universidad de Cienfuegos, Cuba, on line <http://www.rieoei.org/deloslectores/475Caceres.pdf>, 06/03/2007 12:00:21
- CARLINO, P. (2001) "Hacerse cargo de la lectura y la escritura en la enseñanza universitaria de las ciencias sociales y humanas". Ponencia presentada en las *Jornadas sobre La lectura y la escritura como prácticas académicas universitarias*, Universidad Nacional de Luján, junio de 2001.
- (2002 a) "Enseñar a escribir en la universidad: cómo lo hacen en Estados Unidos y por qué". *Revista Iberoamericana de Educación*, versión digital, agosto de

2002, OEI. En Internet en:

<http://www.campusoei.org/revista/deloslectores/279carlino.pdf> -

------(2002 d) “¿Quién debe ocuparse de enseñar a leer y a escribir en la universidad? Tutorías, simulacros de examen y síntesis de clases en las humanidades. *Lectura y Vida. Revista latinoamericana de lectura*, año 23, N° 1, marzo, 6-14.

----- (2005) *Escribir, leer y aprender en la universidad*. Fondo de Cultura Económica. Argentina.

CÁCERES MESA, M. y otros (s/f) La formación pedagógica de los profesores universitarios. Una propuesta en el proceso de profesionalización del docente, en *Revista Iberoamericana de Educación (ISSN: 1681-5653)*, Universidad de Cienfuegos, Cuba, on line <http://www.rieoei.org/deloslectores/475Caceres.pdf>, 06/03/2007 12:00:21

CASSANY, Daniel. (1987) *Describir el escribir*. Barcelona, Piados, 1992.

CASSANY, D. (1995) *La cocina de la escritura*, Barcelona, Anagrama.

----- (1996) *Reparar la escritura. Didáctica de la corrección de lo escrito*. Barcelona, Graó de Serveis Pedagògics

----- (1999) *Construir la escritura*. Barcelona, Paidós.

----- (2001) “Decálogo didáctico de la enseñanza de la composición” en *Glosas didácticas*, N°4

----- (1990) “Enfoques didácticos para la enseñanza de la composición escrita”, en *Comunicación, lenguaje y educación*, 6: 63-80. Madrid.

CASTRONOVO, Adela “La lectura en la Universidad”, en [http://www.el-libro.com.ar/archivo\\_documental/PDFs/2-016-Castronovo.pdf](http://www.el-libro.com.ar/archivo_documental/PDFs/2-016-Castronovo.pdf)

CERVETTI, G; Pardales, M.; Damico, J. "A tale of differences: comparing the traditions, perspectives, and educational goals of Critical Reading and Critical Literacy", *Reading Online*, 4(9). Disponible en: <http://www.readingonline.org>

CIAPUSCIO, Guiomar Elena. (1994) *Tipos textuales*. Buenos Aires. UBA. CBC.1986.

CORTÉS, M. y Maite ALVARADO (1999). “La escritura en la universidad. Repetir o transformar”, en *II Jornadas Académicas de la Carrera de Ciencias de la Comunicación*, 4-11-99, Bombini, G. (comp.) *Enseñanza de la Lengua*. Universidad de Bs. As., Facultad de Filosofía y Letras, 2000.

CREMEW, P. y Lea, M. (2000) R. *Escribir en la universidad*. Barcelona, Gedisa.

DÍAZ, Jorge Aurelio (2006) “Las comunidades académicas”.

DI STÉFANO, M., PEREIRA, M. C. "Representaciones sociales en el proceso de lectura”, en: *Signo y seña*. Bs. As. 1997.

DUBOIS, María Eugenia. *El proceso de la lectura: de la teoría a la práctica*. Buenos Aires. Aique. 1989.

ECO, Umberto. *Tratado de Smiótica General*. Barcelona, Seix Barral, 1983.

*Lector in fábula*. Barcelona, Lumen, 1988.

*Los límites de la interpretación*. Barcelona, Lumen, 1992.

- FERREIRO, E., CASTORINA, J. A., GOLDIN, D. y Torres, R. M. (1999) *Cultura escrita y educación. Conversaciones con Emilia Ferreiro*, México, Fondo de Cultura Económica.
- FLOWER L. y HAYES, J. (1996) “La teoría de la redacción como proceso cognitivo”, en: *Textos en contexto. Los procesos de lectura y escritura*, A. I. A. Lectura y Vida, Buenos Aires.
- FOUCAULT, M. (1971) *El orden del discurso* Barcelona, Akal.
- (1983) “Las regularidades discursivas”, en *La Arqueología del saber*, México, Siglo XXI.
- (1995) *La verdad y las formas jurídicas*. Barcelona: Gedisa. (El subrayado es nuestro).
- GARCÍA, Guillermo “*Discusión sobre comprensión lectora: nuevos aportes*”. EN: *Lectura y Vida*. Sept. 1989. Pp. 8 a 11.
- LAVARA GROS (1968) *Psicología escolar aplicada*, Madrid. Compañía Bibliográfica Española.
- GIROUX, H. (1997) *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*, Barcelona: Paidós.
- HARE, V. Ch. (1992) “El resumen de textos”, en IRWIN, J. y DOYLE, M.A., *Conexiones entre lectura y escritura*. Buenos Aires, Aique, 1994.
- ISER, W., (1987) *El acto de leer*. Madrid: Taurus.
- LARROSA, Jorge (1998) *La experiencia de la lectura*. Editorial Laertes. Barcelona.
- LÓPEZ, G. y ARCINIEGAS LAGOS E. (2004) *Metacognición, lectura y construcción del conocimiento*. Cali: Cátedra UNESCO MECEAL: Lectura y escritura.
- LOZANO, J. et al (1982) *Análisis del discurso*. Madrid, Cátedra.
- LUKE, A y P. Feebody (1997). “Shaping the social practices of reading. In S. Muspratt, A. Luke, & P. Freebody (Eds.), *Constructing critical literacies: Teaching an learning textual practice* (pp. 185-225). Cresskill, NJ, Hampton.
- MAINGUENEAU, Dominique. (1984) *Introducción a los métodos de análisis del discurso*. Buenos Aires, Hachette.
- MAHLER, Paula. (1998) *Cuando el lenguaje habla del lenguaje. Los usos reflexivos del lenguaje. Metalenguaje y discurso referido*, Bs. As., Cántaro.
- MARUCCO, M. (2001) “La enseñanza de la lectura y la escritura en el aula universitaria”. Ponencia presentada en las I Jornadas sobre *La lectura y la escritura como prácticas académicas universitarias*, organizadas por el Departamento de Educación de la Universidad Nacional de Luján, Buenos Aires, junio de 2001.
- MATHEWSON, G. (1997) “Modelo de la influencia de la actitud en la lectura y su aprendizaje”, en *Textos en contexto: Los procesos de lectura y escritura*, N°3, Buenos Aires, Lectura y Vida, Asociación Internacional de Lectura, 9-53.
- McGEE, L.M. (1992) “Exploring the literature – based reading revolution. *Language Arts*, 69, pp. 529-537
- MEYER, M. (1987), *Lógica, lenguaje y argumentación*, Buenos Hachette

- MORA, JUAN ANTONIO (1984) **Acción tutorial y orientación educativa**. Editorial. Nancea. Madrid. 1991.
- MOESCHLER, J. (1985), *Argumentation et Conversation*, París, Hatier.
- MONTOLÍO, E. (coord.) (1999, 2000) *Manual práctico de escritura académica*. Barcelona, Ariel.
- MÜLLER, MARINA (1997). *Docentes Tutores. Orientación educativa y tutoría*, Bs. As, Editorial Bonum. 1999.
- MUÑOZ, C. (2001) “Una experiencia en torno a la enseñanza de la lectura y escritura como modos del trabajo intelectual en la universidad”. Ponencia presentada en las I Jornadas sobre *La lectura y la escritura como prácticas académicas universitarias*, organizadas por el Departamento de Educación de la Universidad Nacional de Luján, Buenos Aires, junio de 2001.
- OLSON y TORRANCE (Comps.) (1991) *Cultura escrita y oralidad*. Barcelona, Gedisa.
- (1993) *Indicadores de la comprensión lectora*. USA: Interarmer, 1994.
- OLSON, D. (1998) *El mundo sobre el papel. El impacto de la lectura y la escritura sobre la estructura del conocimiento*. Barcelona: Gedisa. Edición original en inglés de 1994.
- ONG, Walter (1994) *Oralidad y escritura. Tecnologías de la palabra*. México. Fondo de Cultura Económica..
- PAMPILLO, G. (comp) (1999) *Permítame contarle una historia*. Buenos Aires, Eudeba.
- PARODI SWEIS, G. (1999) *Relaciones entre lectura y escritura: una perspectiva cognitiva discursiva. Bases teóricas y antecedentes empíricos*. Valparaíso. Ediciones Universitarias de Valparaíso de la Universidad Católica de Valparaíso.
- PARRET, H. DUCROT, O. (1995) *Teorías lingüísticas y enunciación*. Buenos Aires. Oficina de Publicaciones del Ciclo Básico Común (UBA).
- PERELEMAN, Ch. et al. (1958) *Tratado de la argumentación, La nueva retórica*, Madrid, Gredos.
- PORTER, Luis (2001) “Escribir como forma de aprender”, en <http://academia.uat.edu.mx/porter/asesoria/escribir.htm>.
- RAITER, A; ZULLO, J. y otros. 1999: *Discurso y Ciencia Social*. OPFYL - EUDEBA. Bs. As.
- RICH, A. (1979) *On lies, secrets, and silences*. New York, Norton.
- ROSENBLATT, Louise M. (1994): "La teoría transaccional de la lectura y la escritura", en: *Textos en contexto I. Los procesos de lectura y escritura*, 1996, pp.13-71. Buenos Aires: Lectura y Vida.
- (1938-2002) *La literatura como exploración*. México, Fondo de Cultura Económica.
- RUSSELL, D. “Activity Theory and Writing Instruction”. En *Reconceiving Writing, Rethinking Writing Instruction*. K Ed. Joseph Petraglia, Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, a995, pp. 51-77.



- SANCHEZ MIGUEL, E. (1993) *Los textos expositivos. Estrategias para mejorar su comprensión*. Madrid. Santillana.
- SCARDAMALIA, M. y Bereiter, C. (1992) “Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita”. En *Infancia y aprendizaje* 58, Bs. As.
- SERAFINI, M. T. (1998) *Cómo se escribe*. Barcelona, Paidós
- SILVESTRI, A. (1998): “Habilidades de reformulación”, en: *En otras palabras. Las habilidades de reformulación en la producción del texto escrito*. Buenos Aires, Cántaro.
- SOLA VILLAZÓN, Ana y DE PAUW, Clotilde (2004): “La Tutoría de Pares: un espacio para aprender a ejercer el derecho a leer textos académicos” en *Textos en Contexto 6. Leer y escribir en la universidad*. Asociación Internacional de Lectura, Lectura y Vida. Buenos Aires, Argentina.
- SPACHE, G. D. (1964). *Reading in the elementary school*. Boston, MA, Allyn & Bacon.
- SORIANO, Marc y otros. (1978) *El poder de leer*. Barcelona. Gedisa.
- TOLCHINSKY, LILIANA. (1993) *Aprendizaje del lenguaje escrito. Procesos evolutivos e implicaciones didácticas*. Barcelona, Anthropos.
- (1998) “Primeros pasos en la redacción de textos expositivos”, en *Textos*, nro.17, Graó, Barcelona, julio de 1998.
- UNESCO (1998) Conferencia mundial sobre la educación superior. La educación superior en el XXI: visión y acción. *Declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI: visión y acción*. Art. 9, Apartado d, p. 5. Bruselas: UE
- VAN DIJK, T. y KINTCH, W. (1983) *Strategies of Discourse Comprehension*. New York, Academic Press.
- VAN DIJK, T (1983) *La ciencia del texto*. Buenos Aires, Paidós.
- (1988) *Texto y Contexto*. Madrid, Cátedra.
- VERÓN, Eliseo (1987) *La semiosis social. Fragmentos de una teoría de la discursividad*. Editorial Gedisa, Buenos Aires.
- VIGNER, G (1993) “Ecriture et savoir”. *Le français dans le monde*. Fevrier-Mars, 1999.
- VIGOTSKY, L. (1988) *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*, México, Grijalbo.
- WALKER, M. (2000) *Cómo escribir trabajos de investigación*. Barcelona, Gedisa.
- ZALBA, E. M. (2003) “La palabra interdicta: problemas de producción discursiva en estudiantes universitarios”. Universidad Nacional de Cuyo, Facultad de Filosofía y Letras. Encuentro de investigadores, mimeo.

## ANEXO 1

### Informe de lectura 1

Pereyra, Marcelo R., LA CRIMINALIZACIÓN MEDIÁTICA, en Revista *Encrucijadas*. UBA, diciembre de 2005.

Teniendo en cuenta que muchas veces el discurso mediático está supeditado a ciertas restricciones y caracteres, el licenciado en Ciencias de la Comunicación y docente de la Universidad de Buenos Aires, Marcelo Pereyra, en su artículo titulado "La criminalización mediática" argumenta sobre la visión y el discurso nefastos que utilizan los medios informativos cuando hacen referencia al "acontecimiento de la protesta" social. Analiza aquellos enunciados en los que subyace permanentemente la construcción estereotipada del protagonista activo de esas protestas.

Marcelo Pereyra, quien ha publicado varios artículos sobre la manera en que se transmiten al público los hechos de violencia en la sociedad, divide este texto con el subtítulo "Sincronizando sensaciones". En sus primeros párrafos presenta una breve referencia del surgimiento de cierto sector social (piqueteros) para encuadrar su argumento tomando como eje las situaciones de protesta, en la que éstos son los principales protagonistas. Sostiene que en los discursos mediáticos, de manera constante, aparece una polarización entre los que pertenecen a la clase "no piquetera", entre los que estarían incluidos los mismos periodistas, y los violentos o piqueteros. Para ello, deja en evidencia esta polarización entre "nosotros" y "ellos"; incluye subjetivemas como "aluvión zoológico" para enfatizar el imaginario que prevalece en el "nosotros" y que es transmitido al público. También subraya la necesidad de observar en los discursos mediáticos cómo éstos van construyendo, a partir de los efectos que provocan las acciones de este sector de protesta, el imaginario negativo de aquéllos. Los "ellos" provocan inseguridad (eso es lo que aseguran los medios) pero no se tratan las causas de su proceder. Asegura el enunciador de este artículo que la criminalización que moldean los periodistas en torno de "ellos" deslegitima todas sus acciones de protesta, como así también las de ciudadanos, situación que los excluye del ámbito social para recluirlos en su mundo conflictivo, delictivo e inútil.

En el segundo apartado, Pereyra hace referencia a la magra calidad de la información de los discursos mediáticos., la que utiliza estereotipos para "ellos" y esto ayuda de manera negativa a tratar las causas de las protestas y de las acciones de los piqueteros. Así, el verdadero sentido de la lucha de este sector social no se menciona, y si se trata, siempre será en forma desvirtuada. El uso de subjetivemas, las comparaciones y metáforas utilizados en los discursos mediáticos al enunciador le permiten analizar la construcción negativa que estos medios realizan discursivamente sobre la identidad de la clase excluida socialmente.

Por último, Marcelo Pereyra sugiere que sería positivo de parte del periodismo, armar y transmitir un discurso en el que ellos mismos se incluyan como actores de esas protestas a las que hoy presentan como salvajes por estar fuera de *un marco social civilizado*.

En el artículo se deja en claro que el discurso mediático no le da un lugar de ciudadano a aquel que, por defender y luchar por eso que protesta, tiene un papel fundamental en la sociedad. Hubiese sido adecuado que el licenciado Pereyra describiera cómo es construido aquel que no pertenece a ninguno de los dos sectores; aquel que quiere luchar pero tiene miedo que lo tilden de "sitiador" y no lo hace, pero tampoco pertenece, por no expresar protesta alguna, al "nosotros" que construyen los medios.

### Informe de lectura 2

Pereyra, Marcelo R. "Criminalización mediática", en Revista *Encrucijadas* de la Universidad de Buenos Aires, diciembre 2005

En el presente artículo de opinión, Marcelo Pereyra tiene como propósito convencer a los lectores de que la visión que la sociedad posee sobre ciertos sectores

marginados, como los piqueteros, se debe en gran parte a la manera en que los discursos mediáticos atraviesan la sociedad.

El texto se estructura en dos partes. En la primera, el autor luego de realizar un paneo sobre el origen del empobrecimiento de algunos sectores sociales, se detiene en la evolución del término "piqueteros". Utiliza la metáfora "aluvión zoológico" para sintetizar y representar el sentimiento que poseen los habitantes de la ciudad de Buenos Aires, quienes sienten que les invaden su territorio.

Critica a los medios masivos de comunicación por el lugar desde el cual construyen las noticias sobre este grupo excluido: el de los efectos que provocan en la sociedad y no el de las causas que lo generan. Además plantea que con esta actitud, los medios logran un doble efecto: reforzar el pacto de lectura con su público y demonizar al manifestante, despolitizando el conflicto.

En la segunda: "los nuevos delincuentes", Pereyra plantea a través de diversos argumentos cómo los medios construyen una directa relación entre pobreza y delito. Con esto trata de poner de manifiesto el poder que los medios poseen en la construcción de representaciones sociales, como la sensación de amenaza que los pobres le generan a otros sectores de la sociedad.

Con este artículo el autor deja en claro su posicionamiento frente al poder de los medios ante la construcción de determinados imaginarios sociales, como que los marginados son los causantes del caos social, desvirtuando así la verdadera y real causa del mismo. Además plantea con claridad la oposición nosotros-ellos, que los medios generan con el enfrentamiento ricos-pobres, countries o barrios cerrados-barrios pobres, construyendo así la idea de peligrosidad por la existencia de pobres.

El artículo de Marcelo Pereyra mueve a la polémica, a repensar la lectura de los medios masivos de comunicación y a ubicar en las manos adecuadas la responsabilidad ante la problemática de la inseguridad social.

### **Informe de lectura 3**

Pereyra, Marcelo (2005). "La criminalización mediática", en *revista Encrucijadas*. UBA, diciembre de 2005.

Marcelo Pereyra, autor de este ensayo, es licenciado en Ciencias de la Comunicación, docente de la UBA y director de la revista *Contracultural*. En este artículo de ámbito académico, utiliza un registro formal, objetivo e impersonal con la intención de convencer a sus potenciales lectores de que la imagen actual que la sociedad tiene de los "piqueteros" fue construida por los medios de comunicación.

Desde el ámbito de las Ciencias Sociales, analiza la construcción de imaginarios que realizan los medios de comunicación.

El texto está dividido en dos partes. En la primera, explica el surgimiento de una clase social de "excluidos" originados por el Neoliberalismo de los '90, es decir, los "piqueteros". Luego analiza exhaustivamente los distintos significados que recibió esta palabra a través del tiempo: en sus orígenes eran vistos con cierta simpatía, ya que representaban un ejemplo de lucha contra las políticas neoliberales; luego fueron asociados con el delito; y finalmente, fueron presentados por los medios como generadores del caos y los caracteriza con la metáfora "aluvión zoológico", como aquellos que invaden un territorio que no les pertenece. Según el autor esta sensación genera temor y fastidio en la población, en los funcionarios y en los jueces.

En la segunda parte, se analiza la influencia de los medios en la construcción de un imaginario que estigmatiza a los piqueteros como pobres- violentos -delincuentes y, en consecuencia, deslegitima su lucha. Argumenta que son los responsables de crear un sentimiento xenófobo frente al otro, el distinto. El autor acusa a los medios de ocultar la realidad y de no profundizar en las causas de la exclusión social, sino por el contrario, dice que "el discurso mediático contribuye a excluir a los excluidos".

El análisis que Pereyra realiza de la visión que de los piqueteros tiene la sociedad, es realmente interesante, ya que da una vuelta de tuerca a la cuestión, analiza la circulación y recepción de discursos desde una perspectiva histórico-sociológica.

Además se aleja de un análisis simplista y busca la causa de la exclusión y la pobreza de las que los piqueteros son la cara visible.

En conclusión, el autor en este artículo contribuye a deconstruir imaginarios de origen mediático y brinda armas de análisis para que los lectores no se acerquen ingenuamente a la información de los medios. Al mismo tiempo, contribuye a la construcción de una sociedad más justa y solidaria, que pueda reconocer las causas de los problemas que la aquejan y no se conforme con discursos sociales y políticos demagógicos y enfermos de amnesia.

#### **Informe de lectura 4**

Pereyra, Marcelo. *La criminalización mediática*. Revista "Encrucijadas", diciembre de 2005

Se han escrito muchos artículos con respecto a los efectos de la crisis socioeconómica vivida en Argentina a principios del siglo XXI. Sin dudas, uno de los efectos más fácilmente comprobables ha sido el incremento del malestar social, y su manifestación a través de la protesta. En este, tal como anticipa parcialmente en el título, Marcelo Pereyra analiza un aspecto de esta situación que tiene una gran relevancia: la responsabilidad de los medios en la criminalización de la protesta social.

Para ello, parte de un diagnóstico muy sintético pero contundente de las consecuencias desastrosas que tuvo en lo social la aplicación de políticas neoliberales.

De esta manera, contextualiza la figura del "piquetero", en la que se encarnan –en este texto– las características y condiciones de la protesta social. Se detiene en este "actor social", y atribuye el desprecio que se fue conformando progresivamente hacia él, a la profundización de las diferencias entre clases sociales, y a la expansión de la crisis a los sectores medios.

Seguramente su condición de intelectual y de miembro de la Universidad Pública (Marcelo Pereyra es Licenciado en Cs. De la Comunicación, y docente de la U.B.A.) le permiten desobedecer los condicionamientos de clase, y así contra argumentar la relación establecida por otros entre "cara tapada y delito", como también observar la vigencia del "imaginario de un ´aluvión zoológico´ que invade un territorio que no le pertenece".

Una vez planteada su posición con respecto a los "desocupados-piqueteros" (planteada incluso desde esta misma denominación) comienza a desarrollar la relación con los medios, a quienes hace responsables de producir, en mayor grado que jueces y funcionarios, la "estigmatización basada en un estereotipo de la violencia".

Llama la atención que alguien como Marcelo Pereyra, especializado en el tema de la comunicación del delito y la violencia en la vida cotidiana, no haga algún tipo de diferenciación con respecto a los medios a los que se refiere (gráficos, audiovisuales, etc.). Aparentemente, para él todos los medios masivos, en todos sus soportes, comparten este "estigma" de ser los promotores del prejuicio y del miedo hacia el "otro peligroso". Si bien es cierto que este discurso mediático circula a diario, hubiera sido más convincente su argumentación de haber realizado más precisiones sobre este punto.

En la segunda parte del artículo, subtitulada "Sincronizando sensaciones", presenta algunos ejemplos de su tesis central. El problema es que los generaliza, y esto debilita la fuerza argumentativa, sobre todo si se piensa en un lector que no esté "a priori" del todo convencido de la posición que se postula. Por ejemplo, afirma que "En la noticias policiales, las retóricas sensacionalistas coadyuvan a generar una campaña de alarma social que dificulta una visión contextualizada de las problemáticas del delito y la pobreza". Esta idea –presentada como un ejemplo de "sobrerrepresentación mediática del delito– es la conclusión de todo un proceso argumentativo que no se desarrolla en el artículo.

Hacia el final, sugiere una explicación para la posición de los medios, que serían “desviadores del debate de fondo”: ese debate requeriría el uso de categorías de análisis que comprometerían a los propios medios en la lucha de clases.

La frase final resume con mucha claridad la posición del autor: “el discurso mediático excluye a los excluidos”. Esta posición está expresada a lo largo de todo el artículo por la presencia casi excluyente de una enunciación asertiva, y por enunciados fuertemente marcados con subjetivemas que connotan la violencia de la lucha de clases que, según Pereyra, esconden los medios (Por ej: imaginarios reaccionarios y xenófobos, excluidos, etc). El vocabulario técnico utilizado como corresponde a un artículo de esta naturaleza no sólo no oculta, sino que enfatiza la violencia denunciada, quizás como un llamado de atención a los colegas posibles lectores, o una invitación a desobedecer los condicionamientos de la propia clase para poder compartir la tesis presentada.

En síntesis, es un texto con una posición firme y clara con respecto al papel que juegan los medios en la identificación del excluido social -que protesta- como delincuente. Para quienes compartimos esta lectura, no hay mucho que agregar; pero si se quisiera convencer a alguien más, habría que desarrollar más detalladamente cada elemento de la argumentación. Sería una manera de confiar en el poder del razonamiento, además de la fuerza emotiva de las palabras.

### **Informe de lectura 5**

Pereyra, Marcelo. “La criminalización mediática”, en *Encrucijadas* (UBA). Diciembre de 2005.

Marcelo Pereyra es Licenciado en Ciencias de la Comunicación, docente de la UBA y director de la revista *Contracultural*. Gran parte de su trabajo se orienta hacia el tema de la comunicación del delito y la violencia en la vida cotidiana, sobre el que ha publicado varios trabajos. En este artículo, el autor expone de qué manera los medios de comunicación masiva criminalizan la protesta del sector piquetero, a la vez que argumenta acerca de la evidencia de que el fenómeno constituye una exclusión más que debe sufrir el sector mencionado, con el objeto de denunciar la despoltización a la que es sometida su actividad.

Desde una perspectiva liberal (“vida pública”, “ciudadanos- actores políticos que ejercen su derecho a petionar”) con ligeras inclusiones de conceptos marxistas (“categorías vinculadas a conceptos de clase y lucha de clases”), y en el marco de las teorías de la comunicación, Pereyra descubre con lucidez el velo que oculta el acuerdo implícito entre los medios de comunicación masiva y su público de los sectores medio y medio bajo: una complicidad que focaliza la atención en los efectos de la protesta de los excluidos y calla las causas que la generan.

El artículo se organiza en dos partes. En la primera, se señala al neoliberalismo como responsable del aumento extremo de la distancia entre las clases sociales en nuestro país, a punto tal que se puede reconocer solo dos grandes grupos: los incluidos y los excluidos. Según el autor, luego de mediados de los '90 , no solo se puede considerar pobres a los desocupados sino también a muchos trabajadores. Esto generó que los sectores medios y bajos comenzaran a culpabilizar a quienes se encuentran por debajo de su escala social. En este sentido, Pereyra señala el viraje negativo que sufrió la representación social del piquetero: de la simpatía que despertaba el ejemplo de su lucha se pasó a la asignación, por parte de los medios, de un carácter violento, lo que deslegitimaría su metodología de lucha.

En la segunda parte del texto se expone el modo en que los medios generan inseguridad en la población, por medio de la sobrerrepresentación mediática del delito. Procedimientos tales como la retórica sensacionalista, el deterioro de la calidad de la información (sustentada más en imaginarios que en datos puros) y la fuerte presencia de estereotipos relacionados con los sectores excluidos son los ingredientes con los que, según el autor, los medios reactivan imaginarios reaccionarios que generan miedos en la población. Y gracias a ello, se elude el debate de fondo: por qué se produce la protesta de los desocupados piqueteros.

La criminalización mediática es un texto que devela, mediante una mirada aguda, las trampas con las que los medios refuerzan la "distracción" en la que incurren los sectores medios y bajos al pensar en la protesta social: ocupados en los efectos a corto plazo que los cortes de calles acarrearán sobre su rutina cotidiana, olvidan su participación en la génesis de efectos perennes sobre las clases más despojadas, relegándolas a la exclusión, también, de la vida ciudadana.

En tiempos de fuerte monopolio de los medios masivos de comunicación, parece indispensable pensar la manera en que estos conceptos puedan romper el cerco de las revistas especializadas y divulgarse, para oponer otras miradas y otros discursos a los imperantes, fuertemente reaccionarios.

### **Informe de lectura 6**

Pereyra, Marcelo R., "La criminalización mediática", en *Encrucijadas*, UBA, diciembre de 2005.

Este artículo académico del Licenciado Pereyra muestra muy claramente, ya desde el primer párrafo, la postura ideológica del enunciador que plantea la temática de la lucha de clases, agudizada por las políticas neoliberales.

En la primera parte del texto aparece la antinomia excluidos-incluidos, a partir de la construcción de la protesta piquetera por parte de los medios masivos. Aquí se ve el enfrentamiento entre "nosotros" ( las víctimas que no pueden transitar libremente) y "ellos" ( los delincuentes que cortan calles y se cubren los rostros).

En la segunda parte el foco se centra en la forma como los medios manipulan la información exacerbando la sensación de inseguridad. Nuevamente vuelve a plantear la estigmatización que sufren los excluidos, al ser señalados como los responsables de los hechos delictivos.

Analizado en su conjunto, el texto manifiesta una postura maniqueísta, en la que no se vislumbran aportes a las posibilidades de superación del enfrentamiento entre los dos polos antagónicos. En este sentido, el artículo puede servir de modelo para todos aquellos interesados en hacer una lectura desde el "análisis crítico del discurso", ya que se reconocen en él la victimización del "nosotros" frente a la descalificación del "ellos", junto a muchas de las estrategias que sugiere Van Dijk .

Por otra parte, no parece acertado afirmar tan categóricamente que los medios sean los responsables de agudizar la sensación de inseguridad, ya que este argumento sería fácilmente refutable por cualquier ciudadano, porque todos en mayor o menor medida han sido víctimas de hechos delictivos. Por lo tanto la inseguridad no es una sensación que construyen los medios, sino un hecho absolutamente real y tangible, aunque muchas veces los medios los exageren.

En síntesis, un artículo que, si bien analiza una problemática social de enorme vigencia, queda encerrado en su ideología, lo que le impide ver también, algunos errores en el comportamiento y metodología de protesta de los piqueteros. Una mirada más amplia permitiría, quizás, comenzar a transitar el camino de la reconciliación.

### **Informe de lectura 7**

Marcelo Pereyra, Licenciado en Ciencias de la Comunicación, es actualmente docente de la UBA y director de la Revista Contracultural. Ha dedicado buena parte de sus investigaciones a temas relacionados con la violencia en la vida cotidiana. Recientemente ha publicado un artículo en la Revista Encrucijadas sobre "La criminalización mediática" donde analiza de manera acertada como los medios de comunicación masivos propulsan una imagen criminal de los nuevos actores sociales en nuestro país.

Pereyra da cuenta de la realidad en la que, en los últimos años, ha caído la sociedad argentina a causa de las políticas neoliberales impulsadas en los años 90. Políticas que comenzaron a pergeñarse bajo el gobierno de Carlos Menem y que continuara con las sucesivas reelecciones que impulsaron una forma de vida en la

argentina que instaló el desprecio por el trabajo y la acumulación de bienes y valores por encima de la inversión, y que a su vez dejara de lado la política de sustitución de importaciones que necesariamente da paso a la fábrica, aquella vieja infraestructura derrumbada, que algunos trabajadores salieron a defender en los últimos años.

El autor recuerda este lastimoso momento de la historia política del país en el que aparecieron nuevos actores sociales como los incluidos y los excluidos y donde se dio paso al empobrecimiento de las capas medias de la sociedad. Fue la cultura del trabajo la principal ausente en la vida de varones y mujeres en más de tres generaciones de argentinos.

Por otro lado el autor se detiene a explorar la problemática de los piqueteros que aparecieron en la lucha contra estas políticas. En primer lugar analiza la forma como comenzaron a establecerse en los medios de comunicación al cortar la rutas argentinas, forma que el resto de los sectores sociales entendió, en un primer momento, como válida para hacer frente a su lucha y que era casi pintoresco, porque se veía como en el sur del país comenzaban algunas personas a cortar las rutas nacionales. En segundo lugar analiza cómo ese impacto en los medios cambió conforme el paso del tiempo incrementó la crisis. El autor resalta que, en ese momento, los piqueteros comenzaron a ocultar sus rostros ante las cámaras de los noticieros y los reporteros gráficos.

Pereyra analiza el papel que tuvieron los medios de comunicación en este escenario y expresa claramente como comenzó a cambiar la imagen genuina de los piqueteros como luchadores en contra del modelo socioeconómico vigente a delincuentes y obstaculizadores de la vía pública. El autor entiende que esto se debió a que la crisis comprometió a todos los sectores y se estableció que era lo que el público quería ver cuando consumía lo que los medios le proporcionaban, de manera que los piqueteros dejaron de ser noticia por su reclamo para pasar a ser noticia por ser quienes entorpecían el andar dentro de la ciudad de un grupo social al que le molestaba la protesta ya que les impedía andar con sus vehículos. Dando paso a una mirada distinta sobre los piqueteros y su lucha dejando en claro que su accionar era delictivo y peligroso.

Específicamente, el autor, analiza la transformación que tuvieron los piqueteros ante los medios de comunicación destacando que la sociedad está inmersa en un teatro de operaciones que no asiste a la realidad sino que crea en la ficción el sentir de los espectadores y lectores de los medios para que sus voces sean escuchadas. Pereyra entiende que los medios impulsaron la transformación para poder seguir vendiendo sus programas en los que los protagonistas tenían que dejar de ser pintorescos para transformarse en delincuentes lo que finalmente una parte de la sociedad creía.

Finalmente este texto que es el producto de un acabado análisis de un comunicador social nos incluye a todos los que pretendemos ejercer el análisis social de la realidad en la que vivimos y nos impone un ser crítico que nos haga ver la verdad más allá de lo que se observa en la pantalla del televisor o en la foto de un titular del diario. En definitiva más allá de lo que nos quieran imponer.

## ANEXO 2

### RELATO AUTOBIOGRÁFICO 1

Mi formación profesional se inició en el profesorado que cursé entre 1979 y 1982. Mi interés por la literatura y por descubrir los mensajes más allá de las palabras fue lo que me llevó a esta vocación. En los años siguientes asistí a cursos y congresos con la intención de actualizarme como docente y de ampliar un espectro, que en los años de la dictadura y en un profesorado religioso, no tuvimos.

A esto se sumó que siempre tuve interés por completar mis estudios con una licenciatura del área. Hubo varios intentos, pero ninguna propuesta satisfacía mis expectativas.

Fue así que un día decidí continuar mi carrera universitaria en una licenciatura específicamente diseñada para docentes con título terciario. La flexibilidad horaria me permitió ajustar mis compromisos laborales y familiares a las distintas cursadas. Además el nivel académico que se ofrecía, con docentes de la UBA y de la maestría en Análisis del Discurso, era el que yo estaba buscando para mi actualización.

A partir del contacto con el mundo académico le di a mi enseñanza una mirada discursiva más clara, logré actualizar temas literarios y lingüísticos y adquirí una mayor comprensión de los discursos mediáticos.

Estos nuevos conocimientos fueron significativos en el despliegue de mi vida profesional, me ayudaron a orientar de una manera más clara mi labor como docente, y en lo personal, me ayudaron a comprender mejor la realidad actual.

Los encuentros del Seminario Interno que realizamos este año sirvieron para profundizar algunas teorías de las que ya tenía cierto conocimiento, pero por sobretodo creo que sirvió para aunar criterios de la cátedra en cuanto a las expectativas de logro, el enfoque de las clases y los criterios de evaluación. Y, por supuesto, los mayores beneficiarios fueron los alumnos del curso de admisión.

Podría decir que el hilo conductor de mi historia con la enseñanza tiene que ver con la intención de ayudar a otros a comprender mejor la realidad en que viven a través de la lectura crítica de los múltiples mensajes que nos rodean.

Los conocimientos que fui adquiriendo del contacto con el mundo académico despertaron en mí el interés por el trabajo en la universidad, por lo tanto, quisiera seguir desarrollando cada vez más actividades dentro de este ámbito.

### RELATO AUTOBIOGRÁFICO 2

El trabajo docente, desde el comienzo, tenía diferentes perspectivas que sólo se nutrían con la creatividad e inquietud personal.

El ingreso a este mundo del trabajo, tan distinto al que había realizado durante 14 años en la administración privada, se planteaba como un desafío que no tenía y aún no tiene fin.

El mundo del conocimiento podía crecer en la medida en que buscaba cursos. La oferta existente de los mismos no resultaba satisfactoria. Se caracterizaban por el bajo nivel. La falta, en su mayoría, de docentes idóneos que los dictaran.

Aprobarlos era tan simple como realizar las actividades que proponían, en muchos casos, con poca relación entre la teoría y lo que se pretendía. En otros casos consistían en la transcripción del material provisto por ellos. Con un costo excesivo para lo que brindaban y con un único objetivo, facilitar la adquisición de puntaje.



En medio de esta búsqueda, apareció la propuesta de la Licenciatura en Lengua y Literatura.

El mundo académico se abría ante mí.

Este nuevo espacio de enseñanza aprendizaje me permitió acceder a material que me interpelaba. Los docentes comprometidos sacudían las estructuras existentes.

Nada era fácil, cuestionarme y cuestionar. Debatir y resistir.

A partir de la formación académica dejé la mediocridad en la que me debatía día a día, dejé el aula de los pequeños. Me di cuenta que podía, a partir del conocimiento, modificar mi práctica. Me di cuenta que este es un camino que se iniciaba.

Luego ingresé a la Universidad, no como alumna, sino como docente.

A partir de entonces paulatinamente iba tomando conciencia, cambiando la perspectiva que me permitía jerarquizar una nueva mirada sobre los alumnos. Indagar los contenidos de los diferentes niveles de la educación y replantearme el lugar desde dónde abordarlos para que resulten pertinentes, para que ellos puedan acceder a otros niveles de educación.

En el espacio profesional universitario surgió la posibilidad de realizar el Seminario Interno. Un espacio de reflexión. Entre diferentes puntos de vista, cuestionamientos, discusiones, se generó un lugar para repensar la práctica. Modificar el encuadre teórico y los modos de enseñanza. Revisar saberes adquiridos y acceder a nuevos aprendizajes.

El intercambio con colegas enriqueció la práctica.

Los acuerdos establecidos facilitaron el trabajo y permitieron reorganizar, reorientar el objetivo del Seminario, que si bien era claro no dejaba de ser individual.

La tarea docente que comenzó como un juego en mi infancia, se transformó en un acto creativo individual, luego pasó a ser un espacio de crecimiento personal. El acceso al mundo del conocimiento y posterior desempeño profesional en el ámbito académico modificó mi horizonte personal.

La formación continua es el desafío que acepté, hace ya 13 años, cuando decidí comenzar mi formación docente. La complejidad de la tarea, pasó de ser un mero problema áulico, a ser una cuestión de actualización académica de contenidos disciplinarios.

A medida que cambia nuestra visión del mundo, el mundo cambia también.

### **RELATO AUTOBIOGRÁFICO 3**

Es difícil pasar la propia práctica por la lupa del pensamiento crítico, ese lente que nos permite ver cada detalle por pequeño que nos resulte, detalles que desde una mirada menos pormenorizada, más amplia y general no permite ver esas imperfecciones que se pierden en un todo más o menos armonizado.

Así era mi práctica antes del paso por la universidad una serie de acciones que en general estaban bien sin detenerse en detalles, en cuestiones de fino análisis. Como dice Giroux simplemente utilizaba las herramientas de las cuales disponía sin convertirlas en un objeto de reflexión y seguramente mucho más ligada a mis valores y creencias que al pensamiento crítico. Esto era así porque también entraban en juego mis representaciones acerca de lo que era ser docente, esas representaciones que uno construye por experiencia propia siendo alumno primero, docente después y representaciones cuyos sentidos se construyen socialmente y son básicamente aceptados sin mucho cuestionamiento. Otra cuestión a la hora de echar una mirada atrás tiene que ver con que antes de mi

paso por la universidad me desempeñaba como maestra de grado y esto también tiene una carga de representaciones que circulan en el imaginario social que uno se carga en sus espaldas cual si fuera una mochila cómodamente transportable y no se cuestiona la práctica docente. "La maestra" está más ligada socialmente al mundo del afecto y de los valores que al del conocimiento específico, también en el momento socio-histórico de nuestro país en que me tocó desarrollar esta práctica estaba, y aún hoy quedan resabios de ello, ligado a la contención social desde distintos escenarios.

No puedo dejar pasar por alto que yo pertenezco a esa generación de argentinos a los cuales se los educó en la aceptación del conocimiento instaurado como legítimo y no se dudaba: lo que decía el manual o el libro de la escuela no se discutía, como tampoco se discutía a los referentes de autoridad moral y de conocimiento que los medios masivos de comunicación y la gente sacralizaban.

No puedo precisar en que momento comencé a transitar el camino de la literatura y fue a través de los libros que empecé a descubrir todo un mundo del cual yo sentía que estaba afuera, como se dice popularmente los libros me rompieron la cabeza, no en vano todas las dictaduras del mundo tratan de destruirlos.

Decidí comenzar una carrera universitaria vinculada a la literatura, que a decir verdad no la tomé como "carrera" sino mas bien como una posibilidad de acercarme al mundo del conocimiento, quería saber más, conocer más.

Terminado mi paso por la universidad y pensándolo como una especie de balance podría decir que gané la posibilidad de repensar todo; y si hablo de lo que perdí tengo que decir que es seguramente "la inocencia".

En el ámbito laboral la universidad me posibilitó la práctica docente con estudiantes de nivel secundario y más recientemente con aspirantes al nivel universitario en el área de lengua del curso de admisión. Este curso tiene como prioridad acercar al estudiante a un pensamiento crítico, tarea casi utópica si consideramos los saberes previos de los estudiantes. Cuando llegan a la universidad los estudiantes poseen un determinado capital cultural que se fue acumulando a través de acciones educativas, primero en el ámbito familiar, luego en la escuela primaria y secundaria. Sabemos de las carencias pedagógicas de nuestro sistema escolar, escuela donde aún se sigue priorizando la repetición de los pensamientos de otros al propio, por nombrar una de las tantas acciones pedagógicas estructuradas e interiorizadas por los estudiantes en su paso por la escuela, que se perpetúan en el tiempo y que hay que deconstruir. Nada más alejado del pensamiento crítico.

La universidad convoca estudiantes en su mayoría del partido de La Matanza, pertenecientes a clases media baja y baja que seguramente no han tenido un roce con el tipo de cultura que se imparte en la misma, por lo que seguramente tendrán menores competencias para vincularse con este tipo de cultura. Plantearse estas cuestiones a la hora de ejercer una acción pedagógica parece imprescindible para no caer en denostar a los estudiantes y negar la existencia de una diferencia social previa a la entrada a la universidad. Esto no intenta ser una mirada fatalista sino más bien todo lo contrario porque creo en la transformación es que intento conocer la realidad con la que debo trabajar y creo que no hay cambio posible si no conozco que es lo que quiero transformar. Se hace presente aquella idea planteada por Ignacio Lewkowicz en "La escuela como galpón", donde afirmaba que frente a la catástrofe puede haber dos lógicas discursivas pensar esto como "lo que queda, como los escombros, los restos, con una mirada nostálgica o esto es "lo que hay". Mi desafío es ver que puedo lograr y no estar lamentándome de lo que tendría que haber sido. Según se adhiera a una u otra lógica será el posicionamiento de mí accionar. Como docente tengo siempre en mente una respuesta que dio el sociólogo Bourdieu en un reportaje donde el entrevistador le recordaba las críticas de sus colegas con respecto a: que la escuela contribuye a la reproducción social es como decir que existe la ley de gravedad ¿y quién podrá cambiar esa ley? A lo que

Bourdieu respondió: "la paradoja es que yo debo recordar que conocer la ley de gravedad es lo que ha permitido volar".

Como dije en algún momento la universidad me enseñó a repensar todo y esto incluye mi práctica docente, para lo cual fue muy enriquecedor los encuentros de seminario que mantuvimos, ya que no son muchas las oportunidades que uno tiene de compartir y disentir acerca de nuestras prácticas con los pares. También es una forma de entrar en contacto con bibliografías para discutir las en conjunto que muchas veces nos apartan de esa mirada individual y nos permite ver otras posibles interpretaciones.

La experiencia de las clases de seminario fueron realmente reconfortantes, me sentí plena como docente, registrar en tan breve tiempo los cambios en las producciones de los estudiantes, haber logrado que unos cuantos les discutan a los textos, que se corrieran de ese lugar de obediencia sistemática, fue un placer. Pienso como dice Lawrence Cornu que la confianza es el fuerte de nuestra profesión, la confianza libera del compromiso de control, apuesta a las capacidades del otro y trato en mi práctica de hacer eso apostar a las capacidades de los estudiantes, confiar. Por supuesto no me refiero a esa idea romántica de confiar en el devenir de las cosas sino de confiar en las capacidades del otro brindando distintas herramientas que posibiliten la construcción de un pensamiento crítico o por lo menos en estas cortas instancias que lo acerquen o puedan aunque sea vislumbrarlo, saber de su existencia y de su capacidad de desarrollarlo.

#### **RELATO AUTOBIOGRÁFICO 4**

Por diferentes motivos pude hacer mi carrera de profesora cuando ya tenía más de treinta. Esto hizo que la asumiera con mucha responsabilidad y entusiasmo. Antes de recibirme ya estaba trabajando con horas titulares en un colegio privado, pero mi deseo no era tanto trabajar sino seguir formándome. Por eso fue increíble cuando apareció la Licenciatura en Lengua y Literatura de la UNLAM. Si bien había cursado la famosa "reconversión" en la Universidad, mi primera experiencia formal fue en la licenciatura.

Mi experiencia docente, si bien escasa no sólo cambió sino que me hizo replantear conceptos, teorías y modos de ver el área. Hasta llegué a pensar en cómo me daba la cara para dar clase...

Gané en conocimiento, en contacto con otro tipo de docente, y por sobre todo con un mundo académico al que de otro modo no hubiera tenido acceso. Hasta me atreví a iniciar la Maestría en Análisis del Discurso (tema para otra reflexión) y presentar un trabajo en un congreso de literatura argentina.

Uno de los planteos que siempre me hice fue el de la falta de espacios de reflexión tanto de nuestra práctica como de la teoría propiamente dicha. Porque si bien uno puede hacer seminarios y aprender; sólo es como espectador pasivo y poco hay de intercambio. La oportunidad que surgió este año de compartir con los pares un Seminario en el que no sólo partimos de la teoría sino que la misma la llevamos a la práctica diaria es algo que considero necesario y vital para no caer en la inercia propia de nuestra actividad.

¿y será colaborar en la formación jóvenes que comprendan el valor de ir un poco más allá de lo aparente. Poder mostrar el poder del discurso, de la palabra; no sólo como herramienta de la comunicación sino también como "resistencia."

Ya que, tal como dice Benveniste: "Es en y por el lenguaje como el hombre se constituye como sujeto, porque solo el lenguaje funda en realidad, en su realidad que es la del ser..."

Gracias por el espacio

## RELATO AUTOBIOGRÁFICO 5

Celina Parera nació en Buenos Aires, el 19 de junio de 1973.

Realizó su educación primaria y secundaria en instituciones estatales. En diciembre de 1990 egresó de la escuela media. Entre 1992 y 1997 se formó en el Instituto de Profesorado de CONSUDEC, una institución que en ese momento, en contraste con lo que sucedía en las universidades estatales, aparecía como "ordenada" y con cierto prestigio.

Pronto descubrió que la formación propuesta en CONSUDEC no contemplaba en su totalidad la dimensión social de la práctica del docente, a quien se trataba de formar para que ejerza la bondad mientras enseñaba, más que como un agente crítico capaz de producir transformaciones que superen el ámbito del aula. Por ese entonces, los sectores sociales y las relaciones entre ellos estaban en plena transformación, producto de las políticas neoliberales implementadas en la década del 90, y esto no escapaba a las críticas y las propuestas realizadas por la futura docente y sus compañeros en el Instituto de Profesorado.

Las falencias mencionadas, junto con la noción de la insuficiencia de la formación "de contenido", hizo que la docente, una vez recibida, realizara algunos cursos dictados en la UBA, en los que encontró profesores, material e ideas más actualizados y que, sobre todo, respondían a otra visión del mundo y del rol docente.

Mientras tanto, la práctica de la profesora Parera se caracterizaba por la fortaleza en el vínculo con los alumnos, y por una propuesta de actividades en las que surgía cierta contradicción entre el cumplimiento del plan de contenidos y el propiciar la comunicación de la identidad de los adolescentes, es decir, darles un lugar a los temas que los preocupaban o, simplemente, que más les gustaban. Y debido a que este ejercicio del rol docente era llevado adelante de manera casi "instintiva", los principales problemas con los que contaba eran: el itinerario casi caótico que seguía el desarrollo de los temas (es decir, la no jerarquización ni progresión según el grado de dificultad, la no integración de los contenidos, etc.), la espontaneidad que no permite explotar toda las posibilidades de ciertos contenidos, y la frustración de alumnos y docente al no poder llevar adelante todas las ideas que surgían en las clases. Además, la experiencia de cada ciclo lectivo aparecía como aislada del resto y parecía terminar en sí misma, y la docente no lograba capitalizarla para "repensar" su práctica en conjunto. Por otro lado, debido a la organización, las normas y la problemática de las instituciones educativas, solían aparecer dificultades que entorpecían su práctica y que parecían también cuestiones aisladas o que obedecían a razones particulares de los agentes intervinientes.

El ingreso en la UNLaM, en el año 2000, para realizar la Licenciatura en Lengua y Literatura, permitió a la docente canalizar sus inquietudes referidas a la falta de formación académica, pero además, y sobre todo, la puso en contacto con teorías que ampliaban su visión del mundo, ofrecían una explicación para los problemas que había registrado en su desempeño y problematizaban fenómenos que habían sido observados con naturalidad. Todo lo cual redundó en un cambio fundamental en su práctica: comenzó a pensarse como una docente investigadora, capaz de "leer" el mundo, de proponerse y lograr una intervención en el aula que respondiera a esa lectura y a los objetivos confluyentes de corto y de largo plazo, tanto propios como de los alumnos y de las instituciones.

Además, los conocimientos adquiridos ampliaron la perspectiva de los alcances de su intervención, y debido a ello en el 2004 comenzó a trabajar en el nivel Superior, en el ISFD N° 29 de Merlo, donde realizó una suplencia y una ayudantía durante un ciclo lectivo. Ese año también fue convocada para desempeñarse como docente en los cursos de admisión de la UNLaM, lo que significó un desafío en cuanto a la complejidad de los conocimientos impartidos, los plazos estipulados y el trabajo en equipo.

El Seminario Interno para docentes propuesto para la instancia septiembre - noviembre del ciclo 2007 en la Universidad le sirvió a la profesora para releer desde otro rol ciertos textos, para conocer y compartir investigaciones que abordan aspectos de la enseñanza- aprendizaje que la ocupan y preocupan, y, otra vez, para repensarse como docente - agente que, dentro de ciertos límites, puede transformar su entorno y realizar aportes para que otros también lo hagan. De hecho, el aprendizaje realizado en el seminario disparó el diseño y la presentación por parte de la profesora de un proyecto para el abordaje de la enseñanza de la escritura y la lectura en una de las escuelas medias donde se desempeña. En cuanto a su trabajo en el nivel Superior, cree estar mejor capacitada para entender y manejar ciertos fenómenos que ocurren en la clases, y espera poder realizar un trabajo de investigación en el marco de la alfabetización crítica. Además, la perspectiva de que su intervención en este nivel no culmine en la "bajada" de conocimientos a los aspirantes a ingresar a la Universidad otorga un optimismo al trabajo de la profesora que en los últimos tiempos le había sido difícil sostener, debido a las diversas problemáticas presentes en el aula.

Por otro lado, la propuesta de una lectura crítica del mundo (idea ya arraigada en la docente, desde su primer contacto con los textos de Freire), presente tanto en las clases de Admisión como en el Seminario Interno, refuerza el compromiso de observación permanente de las causas que generan los modos de vida y de comportamiento del entorno (personas con las que trabaja, del barrio, su familia, sus amigos) y los propios, para poder comprenderlos y, quizás, lograr un encuentro positivo de los mismos. Y en ese marco, pensar qué rol juega la educación institucional.

Por todo lo dicho, es claro que la enseñanza es una elección que la Profesora Parera sigue realizando, que este trabajo es un eje importante que estructura su vida (a tal punto que, para tratar de realizarlo a conciencia, limita su carga horaria, aunque esto signifique un límite económico también) y que desde que inició los estudios en el profesorado hasta hoy los hilos conductores de su práctica han sido la curiosidad, la indagación, la escucha y la propuesta.

Celina Parera desea continuar el camino de su trabajo apuntando a que el mismo alcance a otros profesores curiosos, pensadores de las problemáticas del aula que estén dispuestos a buscar las formas de que la enseñanza - aprendizaje en las instituciones propicie el pensamiento crítico.