

# ESCRITURA (S).

# BORDE (S).

# ARTE (S).



**PAMEG**  
PROGRAMA DE  
APOYO AL EGRESO

**AP** académica

**A** facultad  
de artes



**UNC**

Universidad  
Nacional  
de Córdoba

# ESCRITURA (S). BORDE (S). ARTE (S).

Claudia María del Valle Rodríguez

María Luz Galante

Ana Paula Piretro

Ornella Matarozzo

**PAMEG**  
PROGRAMA DE  
APOYO AL EGRESO

**AP** académica

**A** facultad  
de artes



Universidad  
Nacional  
de Córdoba

*Decana Facultad de Artes*  
Ana Mohaded

*Vicedecano Facultad de Artes*  
Miguel Ángel Rodríguez

*Secretario Académico*  
Sebastián Peña

La sistematización de este material se realizó en el marco de la convocatoria 2019-2020 del Programa de Apoyo y Mejoramiento al Egreso y a la Enseñanza de Grado (PAMEG) de la Facultad de Artes de la Universidad Nacional de Córdoba.

*Autoras*  
Claudia María del Valle Rodríguez  
María Luz Galante  
Ana Paula Piretro  
Ornella Matarozzo

*Diseño*  
Ivana Myszkoroski

*Ilustraciones*  
Federico Berteza

Escritura(s). Borde(s). Arte(s) / Claudia María del Valle Rodríguez ... [et al.] ; ilustrado por Federico Berteza. - 1a ed. - Córdoba : Facultad de Artes, UNC, 2020.

130 p. : il. ; 21 x 14 cm. - Libro digital, Book "app" for iOS - Archivo Digital: descarga

**ISBN 978-987-86-7182-6**

1. Escritura. 2. Arte. 3. Medios de Enseñanza.

I. Rodríguez, Claudia María del Valle. II. Berteza, Federico, ilustr.

CDD 306.47



Este material está publicado y se distribuye bajo Licencia Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-CompartirIgual CC BY-NC-SA.

# ÍNDICE

## Preliminares

Sobre el Programa de Apoyo y Mejoramiento al Egreso y la Enseñanza de Grado	5
Sobre la sistematización y producción de materiales en el marco del PAMEG	7
Presentación general	10

## Artículos

1. Escrituras y textualidades propias en los territorios de Artes: apuntes para pensar la especificidad de una escritura disciplinar	14
2. Luces y sombras de la escritura académica. Diseño de propuestas para su enseñanza	30
3. De umbrales y pasajes: escrituras, medios y tecnologías digitales en Educación Superior	51
4. Animarse al juego: la creatividad en la escritura de la práctica docente contextualizada	80

## Derivas

Deriva Primera	97
Escenas de lectura y escritura en el ámbito universitario	
Deriva Segunda	102
Pensar la alfabetización académica en las aulas de la Facultad de Artes	
Deriva Tercera	115
Entre la (re)visión y la (re)producción: de escrituras digitales/multimodales y alternativas para la enseñanza	
Deriva Cuarta	121
Compartir el juego: algunas propuestas para seguir pensando el oficio de enseñar en el campo de las Artes	

## Sobre el Programa de Apoyo y Mejoramiento al Egreso y la Enseñanza de Grado

El Programa de apoyo y mejoramiento al egreso y la enseñanza de grado –PAMEG– Artes/UNC lleva adelante un conjunto acciones transversales para fortalecer la realización y culminación de los Trabajos Finales de Licenciatura.

En los últimos años este espacio académico y de acompañamiento, financiado por la UNC, a través de los proyectos que presentan las distintas facultades, ha quedado evaluado entre los primeros lugares. Su continuidad como política de apoyo al egreso ha permitido fortalecer un sólido equipo de trabajo y generar propuestas innovadoras que permiten acompañar a lxs tesistas de grado en sus dudas e inquietudes al momento de la elaboración de su proyecto de trabajo. El reconocimiento y la cantidad de participantes, en las diversas acciones, dan cuenta de la solidez e importancia del PAMEG Artes.

A través de las Tutorías Disciplinarias y las Tutorías de Escritura se trabaja, discute y crea en Clínicas de Procesos Creativos, Foros de Trabajos Finales, Talleres de Escrituras para estudiantes, Espacios de formación y gestión de proyectos culturales, Taller de búsquedas bibliográficas y Repositorios Digitales. Es decir, un amplio abanico que cubre la variada gama de expectativas estudiantiles y que a la vez son competencias fundamentales al momento de la formulación de un proyecto de trabajo final en el campo de las artes.

Estas propuestas no solo se dirigen a la elaboración del proyecto final, también generaron políticas de apertura a lxs egresantes a

la vida universitaria pos egreso. Mediante la generación de vínculos con equipos y programas de investigación de la FA y charlas informativas para la presentación de proyectos de TF en convocatorias de financiamiento específicas.

Con parte de los subsidios otorgados en las dos últimas convocatoria se desarrollaron plataformas virtuales (Entorno virtual y Comunidad PAMEG Egreso) que permiten el trabajo en línea de casi la totalidad de las acciones que se propusieron, y que permitió, en un primer momento acercar de nuevo a la Facultad a aquellos alumnos que, por cuestiones de tiempo o distancia, no podían acceder a espacios de asesoramiento y consultoría; y que en las actuales condiciones sanitarias resultó no solo imprescindible y vital, sino que también es un espacio de intercambio de experiencias con alto nivel de valoración positiva por parte de la comunidad educativa de la casa. Cabe destacar que el desarrollo, mantenimiento y actualización de este espacio virtual se realizó y se mantiene con el enorme aporte del Área de Tecnología Educativa de la Facultad. A la fecha, Artes, no suspendió actividades, gracias a este soporte, y también ya tiene proyecto aprobado para el 2021.

Si bien la UNC subsidia al PAMEG, su éxito en las convocatorias, así como, en la implementación es producto del intenso trabajo académico y creativo y en constante diálogo desarrollado por lxs distingtxs directorxs y equipos, en todos estos años de trabajo.

Secretaría Académica.

Diciembre 2020.

## Sobre la sistematización y producción de materiales en el marco del PAMEG

Esta publicación se enmarca en las acciones del PAMEG, Octava Edición, que tiene tres líneas de trabajo hacia un objetivo común: mejorar y acompañar las trayectorias educativas de los estudiantes de las carreras de licenciatura de nuestra Facultad. Las líneas de trabajo están enfocadas en:

- **Acciones orientadas a estudiantes:** que incluyen tutorías disciplinares y de escritura, clínicas y talleres específicos de formación sobre búsquedas bibliográficas y repositorios digitales, la producción-investigación artística y las prácticas escriturarias.
- **Acciones orientadas a docentes:** que incluyen clínicas y reuniones específicas para trabajar sobre aspectos que hacen a la evaluación de los Trabajos Finales de Grado. También instancias de formación específica sobre prácticas de escrituras y de lecturas.
- **Producción de materiales didácticos y complementarios:** en esta línea de trabajo se crearon videos informativos sobre el Trabajo Final de Grado, instructivos específicos por cada departamento académico con los principales aspectos administrativos de los TFG, un entorno web y la Comunidad Virtual PAMEG con contenidos, orientaciones, recursos y actividades para apoyar los procesos de TFG.

Dichas líneas de trabajo se entrelazan e interactúan entre sí como parte del Programa pero también de las políticas educativas que lleva adelante nuestra FA. No podrían llevarse a cabo sin el acompañamiento de diferentes áreas de nuestra institución como de las personas que las conforman. En ese sentido, este material que ustedes tienen aquí es posible gracias a la continuidad de una serie de gestiones que desde hace ocho años vienen fortaleciendo y mejorando las propuestas del PAMEG. Es por ello que considero importante mencionar y agradecer a las personas que desde los comienzos del Programa le dieron impulso desde los espacios de gestión institucional en diferentes períodos: Ana Yukelson, Andrea Sarmiento, Myriam Kitroser, Marisa Restiffo, Fwala-lo Marin y Silvia Scaraffa con el acompañamiento de los Directores Disciplinarios de los Departamentos Académicos de Música, Teatro, Artes Visuales y Cine.

En la Séptima y Octava edición del PAMEG, la confianza y el acompañamiento de la gestión actual por parte de la decana Ana Mohaded, el actual Secretario Académico Sebastián Peña, y el Secretario de Gestión y Planificación Nicolás Oria fueron fundamentales para el sostenimiento político de este programa educativo. Dentro de los agradecimientos también es importante mencionar a la Prosecretaría de Comunicación Institucional y Matilde Nasser como responsable de la misma que –junto al equipo de trabajo de la Prosecretaría– impulsó la difusión y comunicación de las acciones del PAMEG con la mejor predisposición y en los momentos adecuados para llegar a nuestra comunidad de la FA. La Oficina de Tecnología Educativa a cargo de Soledad Roque, que brindó apoyo y acompañamiento en la producción de materiales didácticos hipermediales del Programa. La Biblioteca de la Facultad de Artes, a través de María Eugenia Moreyra y el equipo de trabajo de dicho centro también formaron parte del trayecto y crecimiento del Programa, colaborando con información sobre el PAMEG al momento de asesorar a los egresantes en las búsquedas bibliográficas, repositorios digitales y acceso abierto, y por supuesto en que este material llegue a ustedes a través de MAPA.

También es importante mencionar que muchas de las experiencias que encontrarán relatadas en el siguiente material (ver Derivas), fueron creadas y concebidas en las aulas y espacios donde se producen nuestras prácticas formativas en Artes. Es por eso que no puedo dejar de mencionar a quienes conforman el área de Mantenimiento, Producción y Servicios Generales de nuestra FA. Su responsable Gabriel Almada más de una vez se encontró haciendo hasta lo imposible para reorganizar horarios, cronogramas, y distribuir espacios y equipamientos para que podamos llevar adelante los diferentes talleres y actividades del PAMEG. Facilitando los elementos y las condiciones fundamentales para que ello ocurra.

Sean ustedes lectores/as disculpar la lista de agradecimientos en esta introducción –seguramente quedó mucha gente afuera– pero las instituciones educativas lejos de ser entes homogéneos son espacios dinámicos, en constante movimiento que se construyen a través de las prácticas de las personas que los conforman y que permiten que las cosas sucedan. Así, gracias a una red conformada entre varias personas y áreas, con trayectorias y experiencias diversas, se sostuvo este Programa a lo largo de estas ocho ediciones para ofrecer, dentro de nuestras condiciones, experiencias educativas enriquecedoras para les estudiantes. También posibilitó llevar adelante el PAMEG en este contexto particular atravesado por el Covid-19: contexto en el que se produjo y se presenta esta publicación.

Esperamos que este material sirva de aporte para pensar, crear y construir mejores oportunidades educativas en nuestros espacios de enseñanza en y sobre artes. Sin más para agregar, les invito entonces a conocer a las autoras a lo largo de este recorrido por los bordes de las escrituras en artes.

Ivana Altamirano  
Coordinadora del PAMEG-FA, Séptima y Octava Edición

## Presentación general

El trabajo que aquí compartimos *Escritura(s). Borde(s). Artes(s)* se sitúa en un lugar de pasaje e intenta explorar los cruces entre el territorio artístico y las escrituras propias de este campo disciplinar específico. Este ansiado proyecto comenzó a fraguarse con el respaldo del Programa de Apoyo y Mejoramiento al Egreso y la Enseñanza de Grado (PAMEG) de la Facultad de Artes de la Universidad Nacional de Córdoba (FA-UNC) y condensa en sus páginas una búsqueda construida con otros/as. En este sentido, pretendemos recuperar -a través de este material- un conjunto de acciones trazadas institucionalmente en iniciativas que formaron parte de convocatorias anteriores del PAMEG. Propuestas que intentan aportar a los procesos de acompañamiento en las distintas etapas de elaboración de los Trabajos Finales de Licenciatura en pos de contribuir a la inclusión, la permanencia y el egreso de estudiantes de las carreras de grado de Artes Visuales, Teatro, Música, Cine y Televisión. Nuestra intención es que esta producción colectiva circule y se constituya en una herramienta de consulta en la comunidad académica de la FA.

Como dijimos, desde el año 2018 hasta la presente edición 2020 se vienen promoviendo, en el marco del Programa, variadas actividades entre ellas el dictado de los cursos para la formación docente *La escritura en la frontera (quién dice qué)*. *Diseño de propuestas para su enseñanza en Artes* y, también, *De escritura(s) a la intemperie a géneros posibles en la formación en Artes*. Además del desarrollo de las *Tutorías de Escritura* y el *Taller Entre arte(s) y escritura(s)* para orientar la redacción del Trabajo Final, destinado a egresantes de la

Facultad. Este recorrido nos permitió (re)pensar la ligazón entre escritura/enseñanza/aprendizaje/investigación/artes. A través de estos espacios empezamos a definir, condensar, conjugar otra mirada sobre las prácticas de lectura y, puntualmente, de escritura en la universidad en general y en la comunidad de Artes en particular. De este modo, y a partir del intercambio con docentes/estudiantes/profesionales/expertos-as/tutores con distintas experiencias en la enseñanza de la lectura y la escritura en ámbitos académicos proponemos este material como una invitación a “provocar” la escritura, el escribir...

Esta publicación, entonces, aparece organizada en dos partes: la primera, compila cuatro artículos con ejes temáticos diferenciados pero continuos y, la segunda parte contiene cuatro derivas, que pueden ser concebidas como variaciones prácticas de esos lineamientos teóricos. Es decir que las derivas son, básicamente, ejercicios, propuestas de trabajo concretas para desarrollar en nuestras aulas contemplando el marco conceptual compartido en cada artículo teórico. De esta manera, el texto posibilita múltiples puertas de acceso, podemos pensar en ingresar a través de cada una de las diferentes derivas en función de los intereses construidos desde nuestros espacios curriculares o también hacerlo ante la solicitud o demanda de nuestros/as estudiantes. También pueden pensarse las derivas como una ejercitación reflexiva, en espiral, para distintos momentos del cursado e incluso de la trayectoria del estudiantado. No podemos dejar de mencionar que es un material fruto de un largo camino de trabajo en equipo y que esas derivas, en algunos casos, están construidas con insumos propios de docentes y estudiantes de Artes interpelados/as, que recuperaron el desarrollo de sus propias clases o se animaron a imaginar/conjeturar otras posibles formas de incluir la enseñanza de la escritura en sus propuestas didácticas.

Por su parte, los artículos abordan –desde la pregunta– una arista, una dimensión del objeto escritura(s). Así, el primer artículo *Escrituras y textualidades propias en los territorios de Artes: apuntes para pensar la especificidad de una escritura disciplinar* nos ubica en el campo de las Artes para dar cuenta de las características de una manera de decir propia que moldea un territorio o ciertas

territorialidades de lo artístico en búsqueda de aquello distintivo/ propio que le da un cuerpo o una forma particular para comunicar lo que acontece en el proceso creador y/ o en relación con la obra. El segundo artículo *Luces y sombras de la escritura académica. Diseño de propuestas para su enseñanza* se centra –a partir de ciertas metáforas (atelier, sala de ensayo, galería y escenario)– en los modos y sentidos de la enseñanza de esas escrituras en la universidad, en el aula ahí donde la intervención es requerida.

En tanto, el tercer artículo *De umbrales y pasajes: escrituras, medios y tecnologías digitales en Educación Superior* es un recorrido exhaustivo por nociones que permiten cruzar ideas en torno a cómo las mediaciones tecnológicas tensionan y/o ponen en movimiento las relaciones entre escrituras, virtualidad y digitalización e invita a reflexionar acerca de cómo esto sucede/puede suceder en propuestas formativas específicas.

Por último, *Animarse al juego: la creatividad en la escritura de la práctica docente contextualizada* es el cuarto artículo que recupera, trae a la discusión, al debate las nociones de juego y creatividad en el marco de nuestros diseños didácticos. Deja deslizar las posibilidades que implica poder narrar la práctica docente y construir saberes en torno a ella a través de una escritura potente.

Consideramos, como mencionábamos un par de líneas atrás, que los principales destinatarios/as de este material son docentes que consideran necesario ocuparse de cómo incluir en sus propuestas didácticas a la escritura como objeto de enseñanza en forma intencional y explícita. También para quienes deseen ampliar sus conocimientos teóricos dado que ya vienen trabajando sostenidamente la incorporación de géneros discursivos propios del campo de las Artes. De ahí, que en esta compilación puedan encontrar aportes concretos que permitan construir y ofrecer experiencias escriturales desafiantes, en tanto habiliten, no solo pensar la escritura en su dimensión comunicativa, sino también, y sobre todo, concebirla en sus dimensiones social, cultural y epistémica.

Queremos destacar que acompañan a estos textos una serie de ilustraciones de Federico Berteza que intentan ser un punto de

encuentro necesario entre lenguajes; ya que algo hemos aprendido en el transcurso de nuestras vivencias en Artes y es que los lenguajes convergen y, a veces, eso nos permite decir...

Finalmente, queremos compartir que este volumen con sus artículos teóricos y sus derivas nos ha permitido materializar y sostener la búsqueda de la que hablábamos al inicio de estas palabras pero que, somos conscientes, iluminan ciertos aspectos que pueden ser revisados y/ o profundizados siempre desde una construcción colectiva. Brindamos porque este trabajo sea un puente y colabore en difuminar los bordes de la frontera.

Las autoras

## Escrituras y textualidades propias en los territorios de Artes: apuntes para pensar la especificidad de una escritura disciplinar

Por Claudia María del Valle Rodríguez

*La escritura es una voz encarnada, voces de tantos unos y de tantos otros, voces de antes, remotísimas; voces de la duración, voces de los instantes en que se componen y descomponen trazos que luego se darán a ver, o a tocar, o a callar.*

(Carlos Skliar, 2017, pp.33-34)

### 1. Escritura(s): diversos modos de encarnar el conocimiento en las disciplinas

Tomar la voz, constituir una voz para, por un lado, reflexionar en torno a las prácticas de escritura en Artes como campo disciplinar, y, por el otro, para construir saberes situados en torno de la escritura académica y sus posibles géneros en la formación en Artes: mirar específicamente qué escribimos para/con nuestros/as estudiantes, en qué momentos del currículum, cómo trabajamos/mediamos estos procesos, cómo construimos materiales y propuestas que nos ponen en situación de lectura y de escritura en el marco de tareas académicas

concretas. Tratar de proyectar una respuesta a partir de la pregunta: ¿Qué escritura(s) para Artes?

Para ello, es imprescindible visibilizar cuál es la posición desde la que entendemos la escritura<sup>1</sup>. En ese sentido, retomamos la perspectiva sociocultural que la conceptualiza como una práctica cultural en tanto se desarrolla en un contexto socio-histórico determinado, está inmersa en situaciones sociales e involucra sujetos con propósitos y necesidades concretas. Podríamos decir que cada práctica escrituraria es distinta: si bien subyacen ciertas habilidades o destrezas comunes en el proceso de composición (ortografía, sintaxis, etc.); en general se manejan lenguajes diferentes, se trata con textos, vocabulario y estructuras retóricas distintas que se interpretan de manera particular en cada caso (Cassany, 2009, p. 6).

Esta particularidad radica en el hecho de que conformamos, como sujetos sociales, diversas comunidades discursivas. Cada una de estas comunidades desarrolla, entonces, sus propias prácticas letradas por lo que hay que aprender cómo, cuándo, de qué manera, con qué propósito se escribe para poder pertenecer/participar en dicha comunidad. Otra particularidad importante de la escritura es su estatuto de comunicación diferida: autor y lector se encuentran separados el uno del otro en el espacio y en el tiempo. De este modo, el texto abre /habilita una pluralidad de interpretaciones que se ponen en relación con el contexto cultural del destinatario lector. Las potencialidades de la escritura, en este sentido, son considerables. Según Claudia Mazza (en Nogueira, 2010, p. 32) el texto escrito ha cumplido –históricamente– diversas funciones:

- a. Función mnémica: la escritura se constituye en memoria externa del sujeto y fija la información.
- b. Función comunicativa: permite la comunicación diferida en tiempo y espacio.
- c. Función epistémica: facilita la representación y construcción del conocimiento.

---

1 En el primer apartado de Derivas proponemos un ejercicio para desandar nuestras representaciones sobre la lectura y la escritura en el espacio donde desarrollamos la docencia.

Si nos centramos en la escritura en el ámbito universitario podemos decir que se trata de una práctica que, por un lado, constituye una instancia de comunicación y, por el otro, interviene en los procesos de producción del conocimiento que transversalizan instancias de enseñanza y de aprendizaje. Con respecto a esto último destacamos que, en esa mediación, la escritura cumple diversas funciones que se despliegan de manera simultánea y no excluyente. Así, es importante señalar que la función epistémica –dado que no es inherente– muchas veces no es aprovechada en toda su potencialidad en el ámbito educativo ya que “(...) hay formas de escribir que no llevan a transformar el conocimiento de quien redacta sino que simplemente lo transcriben (...)” (Carlino, 2005, p. 27).

Si retomamos lo dicho hasta aquí, podemos decir que la escritura académica es una práctica sociocultural que despliega, entre otras, una función comunicativa y una epistémica. Es por ello, por su carácter situado, que podríamos pensarla como una voz que encarna en diferentes formas escriturarias modos de materializar el conocimiento, según la esfera disciplinar a la que pertenezca. Así, “(...) las diferentes formas de escritura en la educación superior están intrínsecamente vinculadas a formas de conceptualizar el mundo, es decir, variables epistemológicas, y a formas de vincularse con la comunidad de pares, es decir, variables culturales” (Navarro, 2017, p. 9).

Siguiendo estos planteamientos, podemos señalar que los diferentes campos disciplinares cuentan con maneras propias de darle materialidad al conocimiento que se constituyen en géneros discursivos. Nos interesa compartir la conceptualización de Camps y Castelló (2011) sobre esta noción:

(...) la recurrencia de situaciones da lugar a la recurrencia del conjunto de características verbales de los “enunciados” que se generan en ellas y que llegan a tener cierta estabilidad. Dan lugar a lo que se denomina géneros discursivos. Una misma persona participa en una gran diversidad de ámbitos (“esferas”) de actividad. Los géneros son instrumentos de participación en la actividad social y aprendemos a usar la lengua dentro de las esferas de actividad que han conformado usos

verbales específicos. Aprender lengua es aprender a usarla de forma adecuada en cada una de los ámbitos de la actividad humana. (p.3)

Así, cada esfera disciplinar presenta un uso particular de la lengua lo que va constituyendo diversas comunidades discursivas. Dentro de ellas –y del ámbito académico en particular– se proponen, producen, desarrollan prácticas de escritura que conforman géneros de formación y géneros expertos. Estos si bien presentan continuidades, se diferencian en sus objetivos generales: los primeros persiguen fines vinculados con la instrucción, introducción y evaluación de los nuevos ingresantes de las diversas comunidades disciplinares. Los segundos, en cambio, buscan la construcción, comunicación y negociación del conocimiento en el marco de investigaciones, experiencias. Son escritos por expertos, profesionales o científicos, y están dirigidos a colegas o a estudiantes para quienes su lectura constituye un desafío (Navarro, 2014, 2017).

De la mano de estos conceptos (escritura, comunidad discursiva, géneros) nos gustaría empezar a indagar sobre las textualidades específicas, los géneros que hacen al territorio escriturario en Artes como campo disciplinar: ¿Cuáles son los textos de la esfera de la formación?, ¿Cuáles están más estrechamente ligados a la esfera de los/as expertos/as? ¿Es posible pensar que en este territorio hay textualidades que están en proceso de legitimación? ¿Cuáles? ¿Cómo se está desarrollando este camino?

## 2. Hacia un mapa de géneros y una escritura propia de los campos artísticos

Pensar, entonces, una escritura disciplinar en Artes es un desafío. Más aún si consideramos que no existe una homogeneidad en los posicionamientos ya que los distintos campos incluyen subdisciplinas (tales como Artes Visuales, Teatro, Música, Cine y Televisión), e incluso, a veces hasta diferentes tradiciones epistemológicas. Sin embargo, hay una búsqueda común en torno a ciertas legitimidades

y ciertos consensos por aquello que define y/o caracteriza la escritura en este campo.

En este sentido, retomamos el trabajo de Guadalupe Arqueros (2017) quien recupera planteos sobre la escritura en el proceso de creación y su vínculo con la investigación artística:

En la actividad de creación la función de la escritura como reelaboración del proceso y traducción a una textualidad, es considerada un instrumento central para la toma de distancia y en el ejercicio del estilo de la misma, resuena el hacer de la obra (Arias, 2010, p. 7). Pese a que quien investiga no está investigándose a sí mismo se trata de un esfuerzo plenamente autoconsciente y guiado a la manera de una auto-observación. Es decir que el trabajo no finaliza con la producción, sino con la narrativa del proceso que la originó y completa su sentido en un recorrido experimental que es científico y que constituye un aporte diferente y enriquecedor. Para otros autores la escritura colabora en establecer el puente instrumental que aúna práctica artística y reflexión como un proceso y un resultado (Durán Castro, 2011, p.12), es decir que tiene un sentido no complementario sino constitutivo en la creación. (p.56)

Un primer intento consiste, entonces, en entender la escritura como parte constitutiva del acto mismo de creación artística y no como una simple añadidura. La autora ofrece un modo de pensar la escritura en tanto puente que habilita/permite materializar el trabajo, al menos, en dos sentidos:

- a través de un proceso escritural que hace posible ensayar articulaciones entre saberes de diversa procedencia (aquello derivados del proceso de creación de la obra y los que resultan de la reflexión construida durante/sobre dicho proceso);
- como una oportunidad para hacer comprensible/accesible a otros (a través de la palabra) aquello que –mediante la obra, en un lenguaje específico– se pretende decir sobre el mundo.

El planteo de Arqueros (2017) entra en diálogo directo con la propuesta que hace Arias (2010). En su artículo *La investigación en artes: el problema de la escritura y el "método"*, este autor propone abordar –de modo problematizador y en clave de un “distanciamiento” necesario para el análisis– el vínculo entre los procesos de creación y la reflexión teórica de las obras; lo hace a partir de la contemplación de la escritura como elemento posibilitador. Al respecto, indica: “Dicha distancia es posible en la escritura no simplemente como elaboración teórica, sino como un ejercicio de estilo en el que resuena el hacer de la obra” (Arias, 2010, p. 7). Un trabajo de “traducción” que, como señala Durán Castro (2011), no está libre de tensiones, dificultades, negociaciones y disputas.

Los textos y autores mencionados hasta aquí instalan ciertos interrogantes que habilitan a continuar pensando esta vinculación entre escrituras(s) y artes(s), como ser: ¿Es posible que “proceso creativo” sea “narrable”? ¿En qué consistiría la “textualización” de los procesos de creación? ¿Qué géneros serían los más adecuados? ¿Qué implica pensar la escritura como “memoria reflexiva”?

Finalmente, en relación con los aportes de Arqueros (2017) y Arias (2010), nos interesa mencionar el abordaje de Sylvia Nogueira (2019) para trazar un lineamiento en torno a la escritura en el campo artístico. Esta autora, a partir de sus indagaciones, entiende que la escritura –en el marco de los trabajos finales de estudios de posgrado en Artes– da cuenta de una investigación fundada en la creación de una obra artística propia, hace aparecer un enunciador completo cuyas obras son producto del recorrido tanto artístico como académico. Así, sostiene: “Con esa doble legitimación, el enunciador se instala en un “intersum”, “estar entre” o “in between” que articula una identidad específica de la producción de conocimiento desde las artes y organiza una genericidad que desafía pautas académicas canonizadas” (Nogueira, 2019, p.81).

Atendiendo a este interesante razonamiento, es posible pensar que la escritura en el campo de las Artes se caracteriza por ser una escritura oscilante, pendular. Una escritura que implica un cruce al instalarse en la intersección de algunas formas de construir conocimiento. Una escritura que es fronteriza, no por los límites sino por

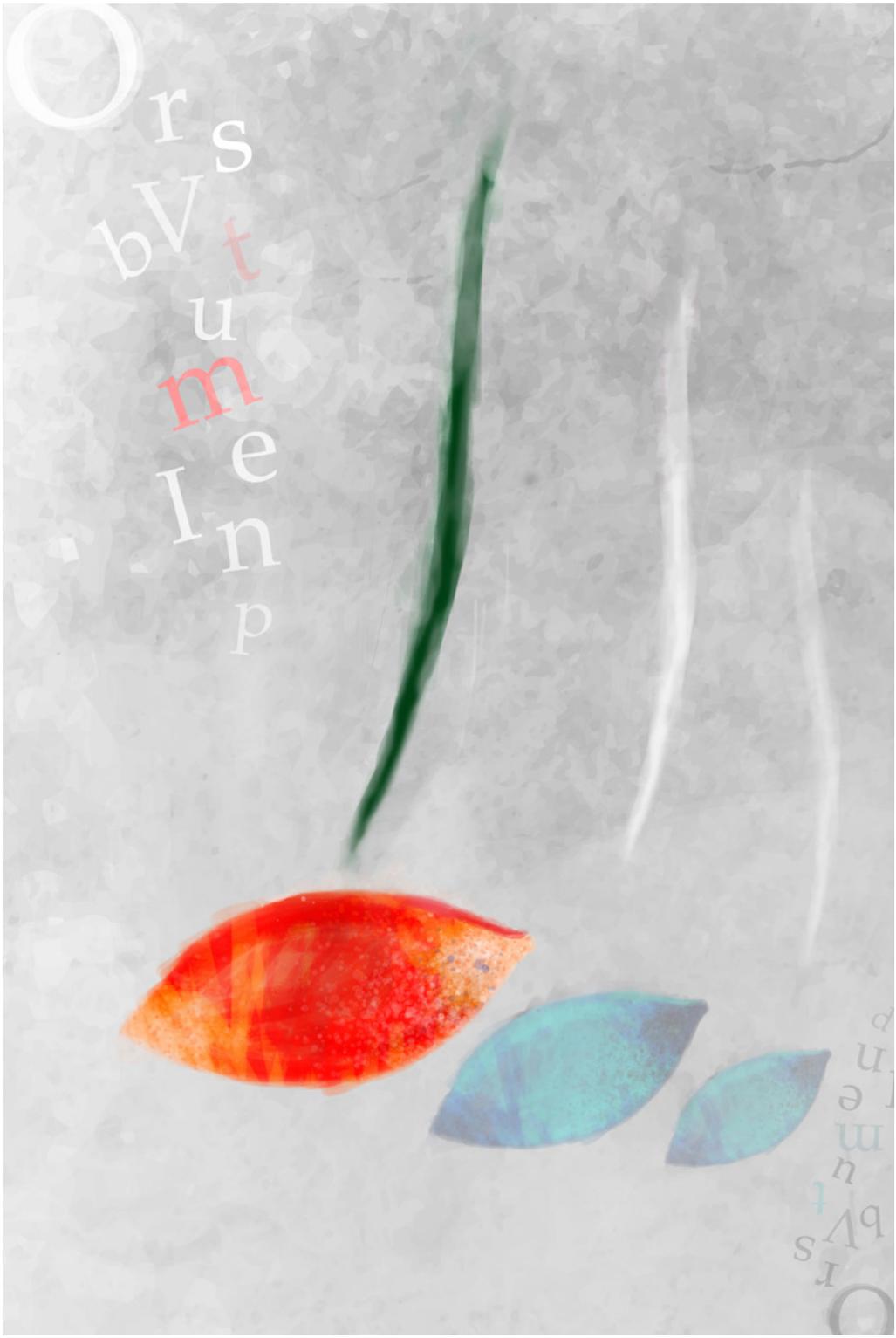
las posibilidades que promueve recrear esa línea imaginaria. Es una escritura pendular que se balancea entre lo individual y lo colectivo, lo que asume materialidades más explícitas y formales y lo que se juega en un plano ampliamente asentado en la mirada singular de cada sujeto y su modo de comunicarlo. Al mismo tiempo esa oscilación podría ser un puente para romper con cierto hermetismo, autorreferencialidad y cerrazón en algunas producciones escritas.

La intención es que estos planteos pueden ser considerados para caracterizar o avanzar en identificar los rasgos que adquiere la escritura en Artes.

### 3. Enseñar a la luz de los géneros académicos: una posibilidad en el campo de las Artes

Las investigaciones de los últimos años en ámbito educativo han marcado la necesidad de que la universidad se ocupe de enseñar los modos de leer y escribir de cada disciplina. Esto es así porque desde campo de la didáctica se ha advertido la potencialidad de enseñar en base a los géneros de cada área del saber, no solo en términos de enseñanza y aprendizaje, sino también en términos del empoderamiento que implica. La enseñanza basada en géneros (Rose y Martin, 2018) busca la ampliación y democratización del acceso a los recursos de significación de cada esfera disciplinar: se trata de enseñar a leer y a escribir en los géneros que el ámbito académico y profesional requieren no solo a los fines de acreditación sino también y, sobre todo, como un modo de acceder al conocimiento que estas prácticas letradas implican.

A razón de lo planteado, consideramos que es imperioso que, en el marco de cada espacio disciplinar de la formación de grado en Artes, se problematice y reflexione en torno de las prácticas escriturarias: ¿Cómo son los textos que solicitamos? ¿Qué fines persiguen estos textos? ¿Qué intervenciones podemos proponer/realizar para acompañar la lectura y la escritura de estos textos? ¿De qué manera se materializan estas discusiones en los programas de los distintos



O  
r  
s  
b  
V  
t  
u  
m  
e  
I  
n  
p

d  
n  
e  
m  
u  
b  
V  
t  
s  
O

espacios curriculares de la formación artística? ¿Qué géneros atraviesan la formación? ¿Qué elementos escriturales podemos reconocer en ellos y recuperar en nuestro plan de clase? De este modo, estaremos promoviendo prácticas de enseñanza más democráticas e inclusivas.

El abordaje de los géneros, creemos, siempre debe partir de una reflexión propia sobre nuestra práctica docente para luego, poder orientar nuestras propuestas de enseñanza. Sostiene Paula Carlino (2013): “Enseñar géneros académicos es (...) posibilitar que los alumnos se incluyan en situaciones discursivas típicas de comunidades especializadas, según propósitos, significados y valores compartidos. Aprender a leer y a escribir significa formarse para participar y pertenecer a ellas” (pp. 361-362). Con esta intencionalidad es importante identificar qué géneros se enseñan, qué se espera de esos escritos y con qué expectativa son solicitados en el marco del cursado de las materias y de las subáreas de conocimiento. A veces, ocurre que si bien son requeridos por los/as profesores, estas escrituras no son enseñadas. Aparece claramente, entonces la necesidad de considerar los géneros como objeto de enseñanza. Esto no quiere decir que los/as docentes disciplinares “den clase de Lengua” o manejen cuestiones gramaticales u ortográficas sino que implica ayudar/acompañar a los/as estudiantes en el aprendizaje de que la aproximación a la lógica disciplinar se hace evidente en su articulación con la escritura (Bazerman, 2016). Este autor recomienda:

No se requiere comentar en elementos como la corrección del lenguaje, la elección de las palabras e incluso la organización textual si estos no afectan directamente la precisión disciplinaria y la claridad del razonamiento. Al señalar los momentos en que la precisión conceptual depende de la precisión en el lenguaje y la escritura estaremos dando una señal mucho más potente sobre la importancia de la escritura que la que se lograría al centrarnos de manera general en el lenguaje desconectado del trabajo disciplinar. Nuestros estudiantes están interesados en las disciplinas y no necesariamente en el lenguaje, por lo tanto, van a trabajar su escritura solamente cuando la perciban como algo útil para estas. (Bazerman, 2016, p. 30)

En este marco, nos hacemos eco de algunas perspectivas teóricas que apuestan a una pedagogía basada en géneros derivada de numerosas investigaciones realizadas por un grupo especialistas bajo el nombre Escuela de Sidney (Australia). Este enfoque propone, en líneas generales, la enseñanza de los distintos géneros académicos a partir de tres fases: a) explorar el contexto de producción; b) reconocer las características estructurales; c) producir el género. En nuestro país, Estela Moyano (2005, 2007) ha retomado los desarrollos conceptuales de esta línea para realizar algunas experiencias didácticas. De sus trabajos se desprenden algunos modelos para la enseñanza de géneros en las disciplinas:

<b>Negociación del campo</b>	<b>Deconstrucción del género</b>		* Lectura conjunta * Lectura en pequeños grupos * Lectura individual	↓
	<b>Diseño del texto</b>	<b>Construcción de ejemplares genéricos</b>	* Escritura conjunta * Escritura en pequeños grupos * Escritura individual	↓
<b>Determinación del contexto</b>	<b>Edición de las propias producciones</b>		* Edición conjunta * Edición en pequeños grupos * Edición individual	↓

Modelo pedagógico para el desarrollo de la lectura y la escritura basada en géneros discursivos (Moyano, 2007, p. 581)

Así, una propuesta de escritura en nuestro espacio curricular podría iniciar con una definición y reconocimiento de la estructura del género solicitado/a enseñar –propio del campo disciplinar– ; luego se promueven intervenciones didácticas para producir colectivamente, en primer lugar, hasta llegar a la instancia individual. Por último, es necesaria la incorporación de un momento en el que se trabaje con la situación de editar, revisar o reescribir los textos producidos.

Desde esta mirada que estamos proponiendo, es importante apostar –a lo largo del currículum– a una enseñanza explícita de la escritura que permita dar cuenta de un continuum de géneros

durante la formación y en las distintas áreas curriculares. Al mismo tiempo, esto apunta a consolidar las trayectorias de escritura de los/as estudiantes en el campo disciplinar en tanto se potencia la capacidad para leer y producir textos académicos (Reguera, 2012).

Por último, si nos situamos específicamente en la zona del egreso de las distintas carreras de Artes, también nos encontramos con ese mapa de textos –que nos precede a lo largo de la formación– y aparece con fuerza un tipo de escrito en línea con el camino trazado que vincula las prácticas escriturarias disciplinares con la investigación en Artes; nos detendremos entonces en el Trabajo Final de Licenciatura para analizar algunas particularidades de este género académico.

El Trabajo Final (TF) “denota el cierre de un recorrido (una carrera universitaria de grado) y a la vez la elaboración de un producto que sintetiza saberes y competencias adquiridos a lo largo de dicho recorrido” (Iglesias y Resala, 2014, p. 16). Podemos decir también que el TF pone en juego ciertos saberes: un saber conceptual, un saber lingüístico, un saber interaccional y un saber sobre la clase textual (Tamola de Spiegel, 2005, p. 236). De ahí la importancia de conocer las características del género. Sin embargo, la construcción del TF posee un carácter dual ya que no solo es una práctica discursiva sino también una práctica investigativa. Esto implica que el/la estudiante debe definir un problema de investigación y estudiarlo a partir de coordenadas teóricas; además involucra una serie de pasos o momentos como lo son el diseño, la elaboración y la evaluación.

Esto nos conduce nuevamente a la pregunta por cómo se construye el conocimiento artístico. Es decir, ¿qué y cómo investigar en Artes? Generalmente, cada institución establece modos y criterios para la presentación de estas producciones. En este sentido, recomendamos la lectura de los instructivos institucionales en tanto explicitan los propósitos de la elaboración de los TF y guían su redacción como así también sobre la documentación administrativa requerida. Conocer esta reglamentación posibilita, tanto a docentes como a estudiantes, orientar la propia práctica escrituraria ya que allí están indicados, como mencionábamos anteriormente, entre otros puntos: la estructura, la extensión, los modos de organización

y la forma de presentación. Sin embargo, el TF –como sabemos– no es una responsabilidad individual y/o grupal sino que implica una responsabilidad institucional para asegurar el egreso de los/as estudiantes universitarios. Desde este posicionamiento, es central/indispensable que los/as docentes acompañemos el proceso haciendo uso de un saber (no siempre teorizado) sobre las prácticas de lectura y escritura propias de la comunidad disciplinar (Carlino, 2005, p. 180). Esto quiere decir que debemos poner a jugar nuestras propias estrategias como lectores/escriitores: ¿Cómo leemos los textos del campo? ¿Qué géneros preferimos o son más habituales en la profesión? ¿De qué modo accedemos a ellos? ¿Qué circuitos de lectura frecuentamos? ¿Qué autores/as recomendamos o nos han recomendado? ¿Qué textos producimos? ¿Qué ámbitos de nuestro quehacer reclaman escritura? ¿Cómo organizamos nuestros textos? ¿Qué estrategias utilizamos para escribir? Otras preguntas pueden surgir de nuestro rol como docentes de espacios curriculares específicos o como tutores/directores/as de TF: ¿Cuáles son los desafíos que implica la elaboración del TF? ¿Qué cuestiones consideramos cuando evaluamos, revisamos o corregimos un TF? ¿Cuáles son los principales “errores” al escribir un TF? ¿Cómo apuntalamos el trabajo de nuestros/as estudiantes? ¿Qué operaciones solicitamos que resuelvan? ¿Qué apoyaturas (teóricas-prácticas) brindamos?

Además de explicitar nuestras prácticas discursivas en tanto miembros de una comunidad académica, nos interesa que podamos disponer de otros dispositivos para acompañar los distintos momentos de trabajo en relación con el TF. Proponemos, entonces, algunas herramientas como:

- Mapa de citación: en el marco de la búsqueda bibliográfica y selección de material de lectura del TF este dispositivo presenta a modo de red o mapa los diferentes autores, perspectivas teóricas y/o textos que componen la bibliografía. Puede utilizarse como orientación para textualizar el marco o contexto conceptual;

- Glosario: es un listado de términos que permite sistematizar los conceptos abordados en la pregunta de investigación. Posibilita evidenciar los vacíos conceptuales y/o dar cuenta de la multiplicidad de miradas algunas nociones centrales del TF;
- Índice comentado: es un dispositivo que posibilita proyectar la estructura del TF a través de un esquema de índice del trabajo y favorece el ordenamiento de la información por partes y/o capítulos.

En el camino que realizamos hasta el momento hemos querido resaltar que lectura y la escritura en el nivel superior implican aprendizajes específicos y contextualizados según las situaciones en que se producen a la vez que se constituyen en medios privilegiados para acceder, participar y producir conocimiento en un determinado campo del saber. Estas sugerencias construidas en el marco específico de la Facultad de Artes (FA-UNC) apuntan al fortalecimiento de estas prácticas vinculadas a la producción de los Trabajos Finales de Licenciatura.

De este modo, vamos dando un cierre a este recorrido. Un trayecto que, como toda tarea, siempre puede retomarse, revisarse y potenciarse a la luz de las situaciones singulares y las prácticas concretas que nos interpelan cotidianamente. Esperamos que este artículo se convierta en eso, un “lugar” al que volver, un gesto de compañía y un puente hacia oportunidades futuras.

## Referencias bibliográficas

- Arias, J. C. (2010). La investigación en artes: el problema de la escritura y el "método". *Cuadernos de Música, Artes Visuales y Artes Escénicas*. Vol 5, N° 2, 5 – 8.
- Arqueros, N. (2017). Una técnica de las Ciencias Sociales: escritura y auto observación en artes. *Perspectivas Metodológicas*, 19, Vol. 11, 55-65.
- Bazerman, Ch. (2016). La Escritura a través del curriculum siempre ha estado ahí. En Bazerman, Ch. Little, J.; Bethel, L.; Chavkin, T.; Fouquette, D. y Garufis, J. (2016) *Escribir a través del curriculum. Una guía de referencia*, ( pp. 27-32). Universidad Nacional de Córdoba.
- Camps, A. y Castelló M. (2013) La escritura académica en la universidad. *Revista de Docencia Universitaria*. Vol. 11 (1), 17-36.
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Fondo de Cultura Económica.
- Carlino, P. (2013) Alfabetización académica diez años después. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 18, núm. 57, 355-381.
- Cassany, D. (2009). Prácticas letradas contemporáneas: claves para su desarrollo. [repositori.upf.edu/bitstream/handle/10230/21294/Cassany\\_LEERES.pdf](http://repositori.upf.edu/bitstream/handle/10230/21294/Cassany_LEERES.pdf).
- Castelló, M., Bañales Faz, G., Vega López, N. (2011) Leer múltiples documentos para escribir textos académicos en la universidad: o cómo aprender a leer y escribir en el lenguaje de las disciplinas. *Revista Pro-Posições Campinas* 22 (1), 97-114.
- Durán Castro; M. (2011). La escritura en las disciplinas artísticas. *Cuadernos de Música, Artes Visuales y Artes Escénicas*. Vol. 6 - Número 2, 5 - 12.

- Iglesias, G. y Resala, G. (comps.) (2014). *Elaboración de tesis, tesinas y trabajos finales: diferentes modalidades, pautas metodológicas, indicadores de evaluación*. Noveduc.
- Nogueira, S. (2019). Trabajos finales integradores en especializaciones sobre artes: la subjetividad en escritos desde una obra artística propia. *Traslaciones. Revista Latinoamericana de Lectura y Escritura*, Vol. 6, N° 11, 64-85.
- Navarro, F. (2014) Géneros discursivos e ingreso a las culturas disciplinares. Aportes para una didáctica de la lectura y la escritura. En Navarro, F. (coord.) *Manual de escritura para carreras de humanidades*, (pp. 29-52). Facultad de Filosofía y Letras. Universidad Nacional de Buenos Aires.
- Navarro, F. (2017). De la alfabetización académica a la alfabetización disciplinar. En R. Ibáñez & C. González (Eds.), *Alfabetización disciplinar en la formación inicial docente. Leer y escribir para aprender*, (pp. 7-15). Ediciones Universitarias de Valparaíso.
- Moyano, E. I. (2005) Una propuesta para la enseñanza de la lectura y la escritura basada en la teoría de género y registro de la LSF: resultados de una investigación e implementación en diferentes niveles educativos. [conferencia] *II Conferencia Latinoamericana de Lingüística Sistémico-Funcional*. ALSFAL y Facultad de Educación de la Universidad Católica de la Santísima Concepción. Concepción, Chile.
- Moyano, E. I. (2007). Enseñanza de la lectura y la escritura basada en la teoría de género y registro de la LSF: resultados de una investigación. *Revista Signos*, 40 (65); 573-608.
- Reguera, A. (2012). Concepción de escritura académica en biografías de escritor producidas por estudiantes universitarios. *Lenguaje*, 40 (1), 41-66.
- Rose, D. y Martin, J.R. (2018). *Leer para aprender: Lectura y escritura en las áreas del currículum*. Ediciones Pirámide.

Skliar, C. (2017). *Escribir tan solos*. Mármara Ediciones.

Tamola de Spiegel, D. (2005). La tesina de licenciatura. En Cubo de Severino, L. (Coord.) *Los textos de la ciencia. Principales clases del discurso científico*; (pp. 235-266). Comunicarte Editorial.

## Luces y sombras de la escritura académica. Diseño de propuestas para su enseñanza

Por María Luz Galante

*Diego no conocía la mar. El padre, Santiago Kovadloff,  
lo llevó a descubrirla. Viajaron al sur. Ella, la mar,  
estaba más allá de los altos médanos, esperando.  
Cuando el niño y su padre alcanzaron por fin aquellas dunas de arena,  
después de mucho caminar, la mar estalló ante sus ojos.  
Y fue tanta la inmensidad de la mar, y tanto su fulgor que el niño  
quedó mudo de hermosura. Y cuando por fin consiguió hablar,  
temblando, tartamudeando, pidió a su padre:  
¡Ayúdame a mirar!  
(Eduardo Galeano, 1989, p.7)*

### 1. El primer contraluz

En una aproximación de carácter general, las problemáticas asociadas a la lectura y la escritura con las que nos encontramos cotidianamente en el desarrollo de la tarea de enseñar son aspectos que preocupan y ocupan a los docentes en tanto reconocen que el rol de estas prácticas se vincula de manera directa con las posibilidades concretas de promoción y egreso de los estudiantes de nivel superior.

Pero además, hay una creciente conciencia de que estas, ya no son una realidad/responsabilidad plausible de ser adjudicada exclusivamente a les estudiantes y/o a los niveles educativos anteriores.

En este apartado, el foco está puesto en los aspectos vinculados a las escrituras que atraviesan nuestras prácticas educativas cotidianas en el ámbito académico. Es decir, que nos convocan temáticas/discusiones vinculadas con la escritura académica, prácticas recurrentes, géneros discursivos que se producen/circulan en estos ámbitos –específicamente en el marco de la formación superior universitaria de grado–. La finalidad es revisar y problematizar los modos en los que, como docentes universitarios –a través de nuestras prácticas de enseñanza– nos vinculamos con la escritura y esbozar algunas posibles entradas/pistas para la intervención. Es una invitación a pensar y mirar las escrituras atendiendo tanto a los aspectos más visibles, explícitos y conocidos, como a aquellos que no son tan transparentes, que requieren ser mirados, descubiertos y tenidos en cuenta.

## 2. La escritura a escena

En el terreno educativo, como en muchos otros, existen supuestos que han estructurado las prácticas. En la temática que nos ocupa, algunos de estos supuestos están anclados en una perspectiva del déficit: “les alumnos no leen, no saben escribir, no les gusta, no están preparados para la universidad, se anotan en arte para no escribir/ porque ya saben que no hay que escribir”. Este lugar de carencia no habilita muchas posibilidades de intervención ya que los supuestos parecen verdades, cuestiones que escapan al ámbito de injerencia docente. Nuestra línea de trabajo se inscribe en aquella que propone preguntas para deconstruir e intervenir: ¿Qué y cómo escriben? ¿Qué supone escribir en Artes? ¿Qué escrituras solicitamos y cómo acompañamos esas escrituras? A su vez, entender las prácticas de lectura y escritura como socioculturales, situadas y epistémicas es una concepción que entrama múltiples posibilidades de intervención porque son parte de las tareas de enseñanza en todos los campos y niveles educativos (Bazerman, 2012, 2014; Bazerman, et al. 2016;



Camps y Castelló, 2013; Carlino, 2005a, 2013; Carlino y Martínez, 2009; Navarro, 2014, 2017; entre otros).

En esta perspectiva, la Dra. Paula Carlino expresa la necesidad de integrar la enseñanza de los saberes epistemológicos y metodológicos propios de cada campo disciplinar, aquellos ligados a los modos en los que se lee y se escribe dentro de dicho campo. Al respecto, la autora en un primer momento habla de esta alfabetización académica como un proceso cuyo significado va más allá del conocimiento de las letras y abarca tanto el de las prácticas de una determinada comunidad como el proceso mismo por el cual se llega a pertenecer a ella (Carlino, 2003, 2005a). Diez años después, revisa y expande esta noción integrando a la práctica docente como mediadora central para que estos procesos puedan ser favorecidos. Entonces, la alfabetización académica debe entenderse como:

El proceso de enseñanza que puede (o no) ponerse en marcha para favorecer el acceso de los estudiantes a las diferentes culturas escritas de las disciplinas. Es el intento denodado, (...) las acciones que han de realizar los profesores, con apoyo institucional, para que los universitarios aprendan a exponer, argumentar, resumir, buscar información, jerarquizarla, ponerla en relación, valorar razonamientos, debatir, etcétera, según los modos típicos de hacerlo en cada materia. (Carlino, 2013, p.370)

La escritura y la lectura son prácticas en donde se juega la apropiación de una parte de la cultura. Asimismo, promueven el desarrollo de inclusión efectiva en las comunidades profesionales y discursivas a las que pertenecerán los estudiantes y posteriores egresados (Natale y Stagnaro, 2016). En este sentido, las nociones de democratización del conocimiento e inclusión genuina en el nivel superior solo pueden materializar el derecho a la educación en tanto se atienda de manera efectiva no solo el ingreso o acceso sino a su permanencia y egreso. Esto no puede hacerse de manera aislada o voluntaria, requiere de políticas públicas (programas, reglamentaciones, etc.) y prácticas institucionales y docentes encuadradas en estos marcos político-pedagógicos. Es así que la noción de alfabetización

académica es central ya que, por un lado, no está pensada para un momento puntual de la carrera o del cursado sino que atraviesa todo el currículum. Por otro lado, es algo que convoca y ocupa a todes les integrantes de la comunidad educativa. Es decir que la enseñanza de la escritura como herramienta de pensamiento, que construye conocimiento y empodera la propia voz autoral de les escribientes es un modo potente y central de pensar la educación de grado.

Ante lo expuesto, el interrogante aquí que urge responder es cómo traducimos esta perspectiva en acciones concretas que nos permitan promover/favorecer este tipo de procesos en el contexto de nuestros espacios curriculares. Al respecto, Carlino (2013) nos acerca la invitación a pensar que esta tarea involucra el imperativo de articular dos objetivos que están estrechamente vinculados pero que conviene diferenciar: “enseñar a participar en los géneros propios de un campo del saber y enseñar las prácticas de estudio adecuadas para aprender en él” (p.370). Así indica que, el primer requerimiento “se trata de formar para escribir y leer como lo hacen los especialistas”; y el segundo, “de enseñar a leer y a escribir para apropiarse del conocimiento producido por ellos” (p.370). Esta afirmación contribuye a desarmar esa falsa dicotomía según la cual hay que decidir si se enseña forma o contenido. De alguna manera, la tensión y el desafío es generar propuestas que favorezcan tanto el escribir para aprender como el aprender a escribir; aprender sobre un campo disciplinar y aprender sobre cómo se escribe en ese campo, esto es, aprender la escritura disciplinar.

Siguiendo con lo expuesto, es posible decir que, así como no hay un solo modo de definir arte, tampoco hay un solo modo de escribir en artes. Es por ello que navegamos entre arte(s) y escritura(s) donde habita una diversidad. La escritura disciplinar implica diversos géneros tanto de formación como profesionales. A su vez, hay escrituras intermedias, privadas, públicas. Sobre esto, volveremos más adelante.

A continuación, vamos a detenernos en el concepto de género discursivo, el mismo refiere a esos modos más o menos estables de usos del lenguaje en determinados ámbitos. El teórico ruso Mijail Bajtin (1979/1982) es quien introduce las características principales

que posteriormente fueron enriquecidas por otros autores. Entre las ideas potentes está la de señalar al lenguaje como una actividad humana que se desarrolla en diversos ámbitos y que es posible identificar tipologías discursivas a partir del reconocimiento de algunas recurrencias. Así, los enunciados se pueden agrupar según su contenido (tema), selección de recursos léxicos, fraseológicos y gramaticales (estilo) y su manera particular de ordenarse (estructura). Estos géneros, que suponen un modo de participación en las distintas esferas de la vida, adquieren cierta estabilidad pero también encierran un carácter cambiante. En palabras de Camps y Castelló (2013) es posible decir que:

(...) Los humanos desarrollamos nuestra actividad, que es en gran parte actividad discursiva, en diferentes ámbitos o esferas de comunicación. En cada una de las esferas se crean situaciones comunicativas recurrentes que dan lugar a formas de uso del lenguaje que denominamos géneros discursivos. Las situaciones y los géneros son construcciones sociales que poseen cierta estabilidad, pero al mismo tiempo son dinámicas y cambiantes, La estabilidad de los géneros conlleva que sean motivos sociales de participación. (p.20)

En esta línea, se inscriben otros autores que aportan al debate y proponen una distinción entre géneros de formación y profesionales. Los primeros, son los propios de los ámbitos de estudio en tanto están implicados en los procesos de enseñanza y aprendizaje de determinados campos de conocimiento. Los géneros profesionales, también llamados expertos, son aquellos que se producen y circulan en las comunidades discursivas propias de cada profesión (Bazerman, 2012; Carlino, 2005a; Cubo de Severino, 2014; Navarro, 2014; 2017).

Hasta aquí, nos interesa dejar planteada la complejidad que envuelve la enseñanza de la escritura en la universidad –materializada en géneros– en tanto asunto que nos compete a todos.

### 3. La escritura como obra: entre el atelier, la sala de ensayo, la galería y el escenario

La escritura como creación, como obra invita a pensar en componentes o elementos que deben estar disponibles y etapas implicadas. En el marco de la enseñanza de la escritura, que es el tema que nos convoca, la idea de atelier nos permite detenernos para focalizar nuestra atención en las tareas académicas que les proponemos a los estudiantes para acompañarles en sus aproximaciones a determinados saberes, en los modos en los que formulamos esas propuestas y en los criterios de selección y presentación de los recursos de los que deben valerse para resolverlas, entre otros aspectos. Estas tareas, que hemos naturalizado en el recorrido por la formación universitaria –primero como estudiantes y luego como docentes– y que reconocemos como imprescindibles para efectuar procesos de estudio y producción, son constitutivamente complejas. Esta complejidad radica en la presencia de algunos componentes o dimensiones que debemos identificar/reconocer/explicitar y para lo cual resulta relevante la noción de sistemas de actividad (Camps y Castelló, 2013) en los que se producen y circulan los diversos textos con los que trabajamos. Estas autoras señalan que “(...) no todos los textos que se escriben en la universidad comparten finalidades ni responden a las mismas situaciones académicas” (p.24).

Las actividades humanas –en tanto formas de acción y participación social– son variadas, el concepto de sistema de actividad refiere a ese carácter social ya que contempla la comunidad en donde acontece con todo lo que ello implica (Bazerman, 2012). Cuando pensamos en una actividad discursiva como la escritura, debemos considerar que supone la realización de operaciones diversas, orientada por diferentes finalidades y que tiene lugar en grupos humanos con reglas y convenciones propias. Entonces, un escrito en el marco de la educación superior se corresponde con más de un sistema. Por ejemplo, un informe de lectura, supone reconstruir ideas principales planteadas por otros, enlazarlas de manera coherente y presentarlas ante compañeros pero también implica un modo de acreditación/evaluación en el marco de una instancia de formación y a su vez, es

una entrada para acceder y construir conocimiento en torno a un objeto de estudio específico. Asimismo, el género informe de lectura puede significar cosas diferentes para cada disciplina o incluso para les involucrados. Al respecto, Camps y Castelló (2013) señalan que los géneros que circulan en el contexto universitario se inscriben en más de un sistema de actividad entre los que se pueden mencionar el sistema de actividad de enseñanza y aprendizaje y el de las comunidades profesionales. Las autoras ofrecen algunas características para identificar aquello que difiere entre ambos: “En los sistemas de actividad que caracterizan a las comunidades profesionales el sentido y el significado de la escritura radica en la posibilidad de difundir el conocimiento disciplinar (...) y ayudar a resolver problemas habituales del quehacer profesional” (p. 25). También destacan que se trata de escrituras compartidas (autoría conjunta) con un alto nivel de especialización y cuya audiencia está conformada por colegas. Por otro lado, en los sistemas de actividad vinculados a la enseñanza y el aprendizaje la formación, el sentido y el significado de la escritura están asociados con “(...) elaborar, construir –y reflexionar sobre– el conocimiento o a dar cuenta de lo aprendido... Además (...) hay que sumarle una función de aprendizaje de las formas comunicativas propias de las comunidades profesionales” (p.25). En cuanto a la autoría, se trata de producciones principalmente de carácter individual cuya audiencia se reduce al ámbito escolar (para sí, compañeres y profesores).

Antes de seguir avanzando, nos interesa compartir con ustedes que cada vez que decimos tareas académicas lo hacemos en el sentido en el que lo propone María Cristina Rinaudo (1999) cuando, rescatando a Winie y Marx (1989), señala que son: “los eventos de la clase que proporcionan oportunidades para que los estudiantes usen sus recursos cognitivos y motivacionales al servicio del logro de metas personales y educacionales” (p.164). De modo que, entre esos eventos se reconocen los distintos sistemas de actividad a los que aludimos, y a su vez, es una noción que materializa el currículum. Así, las tareas académicas –que se expresan/reconocen en consignas– remiten a un atelier donde se gestan las escrituras y lecturas desde las que convocamos a les alumnes. Implican tener en cuenta

algunos componentes/dimensiones tales como la finalidad y el propósito que las orienta, el tipo de producción (género), las operaciones cognitivas implicadas, los recursos disponibles (tiempo, materiales, etc.), las modalidades/maneras en que acontecen (lenguajes usados, individual, colectivo, etc.), intervención y acompañamiento, evaluación (criterios, instrumentos, retroalimentación).

Hasta aquí, es posible reconocer la diversidad de géneros (Navarro, 2014) –de formación y/o profesionales que ponemos a disposición y solicitamos en el marco de nuestras clases así como también la compleja trama de vinculaciones, expectativas, propósitos y escenarios donde tienen lugar las prácticas letradas.

La idea de atelier que proponemos, refiere tanto a un espacio como a un tiempo donde se elaboran los textos escritos para lo cual, se debe contar con ciertos elementos/ingredientes que promueven y facilitan su producción. Esto es, se diseñan y desarrollan ciertas actividades, consignas y experiencias que se ponen a disposición de los alumnos. Asimismo, la sala de ensayo nos remite a las posibilidades de poner en práctica/ejercitar distintas estrategias de enseñanza que promuevan la escritura como parte indisociable de la propuesta de clase de nuestros espacios curriculares y, a su vez, es una idea que entraña algo de lo singular que ocurre con la escritura. No hay recetas ni fórmulas infalibles, solo hay espacios, tiempos y contextos para ejercitar, probar, desandar y volver a construir. Escribir no se trata de una habilidad que se adquiere de una vez y para siempre o que puede ser transferida a cualquier situación. La escritura, desde esta perspectiva, es a su vez una búsqueda y una creación y esto se puede pensar tanto en las prácticas escriturarias de los estudiantes como en las intervenciones docentes para gestarlas y acompañarlas.

De lo que venimos hablando se desprende que las prácticas letradas y su enseñanza son tan complejas como imprescindibles. Suponen preparación, reflexión, deconstrucciones y movimientos/corrimientos desde la mirada docente.

Entre las actividades más comunes, y más desafiantes, que se suelen solicitar a los estudiantes está la de escribir un texto a partir de la lectura de múltiples documentos. Hay autores que caracterizan esto como una tarea “híbrida e interactiva que exige el uso relacionado y

estratégico de procesos de composición y de comprensión (...) Demanda adoptar una posición mixta entre lector y escritor” (Castelló, Bañales y Vega, 2011, p.98). Nos interesa proponer un camino de explicitación y problematización para revisar nuestras prácticas docentes. Es una invitación a re-pensar y diseñar actividades que contemplen lectura y escritura como tareas híbridas y a dimensionar cuáles son los momentos, las acciones y las producciones que requerimos cada vez que acercamos a los estudiantes a una propuesta de trabajo de índole similar. En primer lugar, debemos señalar que cuando presentamos una actividad, quienes la reciben no siempre realizan una interpretación unívoca, a menudo, construyen representaciones diferentes. Hay investigaciones que demuestran que esas interpretaciones tienen injerencia directa en las producciones de los alumnos. Por ejemplo, mencionan que ante la consigna de leer varios textos fuente para realizar un escrito puede haber diversas resoluciones: un grupo que entendió que debía realizar un resumen, otro que debía comentar desde su interpretación lo leído, otro hizo un diálogo/contrapunto entre las ideas extraídas y comentarios y críticas propias; un cuarto grupo buscó un concepto sintetizador alrededor del cual fueron organizando e integrando ideas de los autores y propias; por último, se interpretó que debían realizar una síntesis alrededor de un concepto organizador y orientado por finalidades específicas (Flower, 1987 como está citado en Castelló, Bañales y Vega, 2011, pp. 99-100). Esto nos permite ilustrar que escribir a partir de consultar diversas fuentes implica acciones tales como búsqueda, valoración, comprensión, establecimiento de conexiones intertextuales, selección, organización, síntesis, integración, entre otras. Para ello, se despliegan estrategias y procedimientos varios que permiten ir del rol de lectores al de autores –no repetidores– con todo lo que ello supone. Es en esta zona de complejidad que el rol docente se vuelve clave ya que puede promover aprendizajes en torno a la construcción de significados compartidos así como también a los modos de participar de las conversaciones disciplinares del campo específico que les compete y que es objeto de enseñanza. Para ello, no solo es necesario prestar atención a las consignas que se proponen y a los criterios de selección y presentación de los recursos sino a los

modos de acompañar esas resoluciones. Atender a la diversidad de operaciones y decisiones como así también a las representaciones y expectativas que se generan.

Las prácticas letradas que nos ocupan circulan en ámbitos diversos, tal como ya lo planteamos a partir de la noción de sistemas de actividad. La galería y el escenario nos permiten traer esos distintos ámbitos/esferas donde podemos pensar que circulan esos textos escritos a la vista de colegas y de miradas autorizadas en la materia pero también de otros para quienes esas escrituras pueden ser una primera aproximación a una temática. Esta multiplicidad de lectores previstos se entrama con las diversas escrituras que se ponen en juego. Esto es, en el marco de las distintas carreras que cada Departamento de la Facultad de Artes ofrece se piensa en escrituras de estudiantes (escriben y leen para aprender), que también son artistas y, en otros casos, futuros docentes. Es decir que quienes enuncian son diferentes y por lo tanto sus prácticas de escritura, y la enseñanza de las mismas, también lo serán.

Estas metáforas elegidas nos ayudan a considerar además, que hay espacios/escrituras de orden privado y otras de orden público. Al respecto, Paula Carlino (2005b) expone estas tipologías al hablar de la escritura en la investigación a partir de un interesante ejercicio donde logra desandar su experiencia en la escritura de su tesis doctoral. Esta autora señala que hay una escritura pública, que contempla al lector, que tiene como finalidad comunicar –en este caso el conocimiento producido a raíz de una investigación– y a su vez, posicionar a quien escribe y habilitar su palabra en una comunidad discursiva particular. Esto supone reconocer el desafío que implica “tomar la palabra” considerar las implicancias de establecer y explicar posturas/opiniones respecto de una temática. Pero además, como bien señala Carlino (2005b) “implica la necesidad de compaginar enunciaciones (...) las voces de otros autores (...) a quienes se debe parafrasear, resumir, citar textualmente, comentar, criticar, categorizar. Esta polifonía presenta no pocas dificultades a quien escribe” (p.16). Por su parte, la escritura privada está basada en el autor, es una escritura para sí, de descubrimiento: “el investigador escribe para sí mismo, para ordenar su pensamiento, para explorar, aclarar

y desarrollar ideas, descubrir relaciones, lagunas, contradicciones” (Carlino, 2005b, p.13). Estas categorías nos resultan útiles también para pensar lo que ocurre con los procesos escriturarios en tanto prácticas de estudio. Hay escrituras que son privadas ya que no contemplan a un lector (apuntes, notas, bitácoras, esquemas, etc.) que permiten luego la producción de escritos que circularán por esferas públicas ya sea con otros compañeros o con los profesores. En este sentido, podemos pensar que esas primeras escrituras con un carácter un tanto provisorias, son de transición ya que habilitan/nutren otras escrituras de orden público. Asimismo, nos interesa exponer la desafiante tarea que cada una de estas prácticas supone.

Para concluir, consideramos que entre el atelier, la sala de ensayo, la galería y el escenario se conjugan varias ideas en torno a la escritura y a la alfabetización académica que hemos querido plantear. La oportunidad de visualizar estos aspectos es una alternativa potente para revisar/reconstruir las maneras en las que escribimos y trabajamos propuestas de escritura y lectura en nuestras clases que materializan nuestras intencionalidades educativas, habilitan la pluralidad de voces, la democratización y acceso al conocimiento.

#### 4. Manos en la obra: consignas y resoluciones

Hasta aquí, hemos planteado que ocuparse de esta doble dimensión de la formación universitaria –el aprendizaje de los mecanismos, procesos y finalidades que hacen a la producción de discursos en determinados campos académicos y el de las prácticas de estudio– reviste una particular complejidad. Es por ello que, nos interesa hacer especial hincapié en la necesidad de visualizar la diversidad de operaciones, decisiones y prácticas que se ponen en juego cuando se efectúan tareas académicas que se producen/concretan siempre a través de la escritura y que involucran irremediablemente a la lectura. En este punto, es oportuno preguntarnos: ¿Qué lecturas y escrituras solicitamos a los estudiantes que efectúen para resolver una tarea académica determinada? ¿De qué manera lo hacemos? ¿Qué recursos esperamos que contemplen e incorporen a esas

producciones? ¿Qué ocurre efectivamente? ¿Qué puntos/aspectos no se resuelven de la manera que estimamos correcta? ¿A qué asociamos esas “diferencias”?

Esas distancias entre lo que esperamos, solicitamos y recibimos son las que permiten pensar en modos de intervenir para acortarlas. Para ello, las nociones de configuración didáctica (Litwin, 2008) y construcción metodológica (Edelstein, 2011) son claves ya que considerar la labor docente desde una perspectiva de hacedores/gestores de propuestas. Aluden a los modos particulares en los que ponemos en juego abordajes, recortes, prácticas, para favorecer los procesos de construcción del conocimiento.

Esta invitación a problematizar y revisar nuestro quehacer docente en relación a las prácticas letradas en el marco de la educación superior abre una cartografía que nos acerca un movimiento pendular, un corrimiento/desplazamiento que logra conmover las tareas académicas que diseñamos y ponemos a disposición. Se trata de desplazamientos –mínimos/sutiles o inmensos/intensos– que necesitan la activación desde lo teórico conceptual a los que hemos denominado *movimientos didácticos vinculados a la alfabetización académica*. Refieren a las “maneras de tratar la lectura y la escritura” (Larrosa, 2018, p.271) como herramienta de pensamiento desde una perspectiva sociocultural situada. El convite supone estar mirando nuestras propuestas actuales para resignificarlas, revalidarlas y/o recrearlas desde una perspectiva que promueva la inclusión efectiva en el ámbito universitario y en la comunidad discursiva de la que se forma parte. Y lo decimos usando un gerundio (mirando) ya que entendemos que es una tarea inacabada, que se da en un transcurrir y además de provisoria tiene carácter de singular, que remite a una situación de enseñanza y aprendizaje particular. En este sentido hay mucho de artesanal, de docentes que deciden ofrecer actividades y consignas que interpelan los modos de vincularse con la lectura y la escritura, asumiendo un rol que conjuga trabajos de edición, curaduría y composición.

Retomando lo planteado en relación a la ausencia de recetas o fórmulas sobre alfabetización académica en la universidad, nos interesa presentar algunos caminos posibles que puedan resultar de

interés para explorar a la hora de generar propuestas de clase y que se inscriben en líneas de investigación y desarrollos teóricos a los que adherimos (Bombini y Labeur, 2017; Brailovsky y Menchón, 2014; Carlino, 2004, 2012, 2013; Carlino et al., 2013; Castelló et al., 2011; Moyano, 2005, Navarro, 2016, entre otros).

Uno de los aspectos a tener en cuenta –que consideramos muy importante– es el de comunicar los propósitos de aquello que se solicita, explicitar de manera exhaustiva la finalidad de ese ejercicio que involucra escritura: ¿Para qué me interesa que escriban? ¿Qué objetivo formativo lo orienta? ¿Por qué considero que es necesario que escriban en lugar de comentarlo oralmente, por ejemplo? Al transparentar hacemos consciente, junto con los estudiantes el rol asignado a la escritura y la perspectiva desde donde la entendemos, ya no solo como un instrumento para comunicar sino como una herramienta para pensar.

A su vez, es necesario ocuparse de los sentidos, las características y las representaciones de las tareas requeridas. Esto, como ya vimos, suele ser objeto de disputas y controversias además de explicar en ocasiones las distancias que se producen entre lo que se solicita y lo que se recibe. Al respecto, interesa llamar la atención sobre un aspecto no menor: lo que solicitamos y esperamos está centrado en el yo (docente) y lo que realizan, presentan, resuelven involucra a otros (estudiantes); por lo tanto, deben existir instancias y palabras que oficien de puente entre uno y otro lado, que hagan transparente las finalidades, que detallen las particularidades de aquello que se pide y espera. Un modo de hacer esto puede ser analizar los géneros discursivos, prestar atención tanto a la forma como al contenido del texto, identificar cómo está estructurado, las partes que lo componen, el uso del lenguaje que hace, el lector destinatario, etc. Se podría pensar en incluir en la bibliografía de la materia alguna referencia al género que cada texto supone (artículos, ponencias, ensayos, críticas, etc.). Otra mediación puede ser generar instancias para hablar sobre la escritura y la lectura, ofrecer momentos para conversar sobre aquello que facilita y obstaculiza, para poner en común las estrategias que despliegan, los aspectos que generan tensiones, incomodidades. Disponer un tiempo y un

espacio para construir colectivamente modos de pensar y abordar las prácticas letradas en el ámbito de la educación superior y de esa asignatura en particular.

En esta misma línea, explicitar los propósitos, sentidos y funciones de las escrituras que se solicitan además de orientador, puede ser motivador. No porque todo tenga que “servir para algo” sino porque conocer el objetivo de la tarea solicitada contribuye a su comprensión.

Asimismo, es deseable el conversar sobre la intertextualidad como característica intrínseca de los textos en una doble dimensión. Por un lado, explicitar que la comprensión pone en juego los marcos de referencia desde los cuales leemos (en el sentido amplio) la realidad, exige ciertos acuerdos semánticos para despejar dudas en relación a algunos conceptos o nociones que pueden resultar polisémicas y supone reconocer los contextos de producción, circulación y validación de los textos citados. También implica reconocer las diferentes voces (autores) presentes en dicho texto y los sentidos y propósitos con las cuales fueron convocadas. Por otro lado, al escribir, es necesario tener presente esa intertextualidad que se juega por ejemplo con los procedimientos de citación, es decir, las diversas maneras de entretelar las voces que invitamos a nuestro texto, sin que por ello desaparezca la voz propia. Entonces, la intervención docente es central en estas tareas híbridas que se solicitan, en estas múltiples escrituras que problematizan el rol de estudiante-lector-escritor. Es preciso ofrecer pistas para reconocer los marcos de referencias y las conexiones entre conceptos, perspectivas, corrientes, autores, etc. Una opción puede ser la de construir esquemas, mapas conceptuales o algún otro organizador gráfico que ayude a la comprensión y que funcione como escritura intermedia o de transición para otros escritos que se puedan solicitar.

De igual importancia es considerar que las experiencias de escrituras y lecturas colaborativas ofrecen indicios de que las tareas académicas que se resuelven con otros resultan altamente valoradas por docentes y estudiantes. Lo colaborativo muchas veces está presente y surge de manera espontánea entre compañeros que se intercambian resúmenes, se juntan a estudiar, se dan textos a leer,

etc. Por consiguiente, incluir de manera planificada y deliberada estas experiencias puede potenciar las prácticas de lectura y escritura. Es posible diseñar propuestas que contemplen momentos de escritura o lectura individual conjugados con instancias colaborativas que vayan desde la socialización hasta la producción conjunta. Reconociendo la complejidad que supone pero apostando a la riqueza que aporta. A modo ilustrativo podemos pensar que escribir con otros conlleva distintas reescrituras y lecturas que no siempre tienen lugar cuando se escribe individualmente. Supone leer lo que escribieron para pensar y decidir cómo sumarse con aportes que no redunden, que amplíen. Hace imprescindible volver a leer para revisar cuestiones más formales y de estilo (evitar repeticiones, separar en párrafos, atender a la progresión temática, selección de vocablos y lenguaje técnico, unificación de registros, etc.). Exige explicitar y argumentar decisiones que se toman sobre la escritura que muchas veces se dan por supuestas. Pone sobre la mesa la discusión alrededor de la voz autoral que se va construyendo, requiere hacer acuerdos en torno a quien enuncia y desde qué posicionamiento, entre otras cuestiones.

Por último, consideramos clave las maneras de redactar las consignas que se ponen a disposición. En este sentido, es recomendable que las mismas no contengan solo la tarea principal a desarrollar sino que puedan expandirse. Esto es, narrar de manera descriptiva los pasos, procedimientos y tareas implicadas en cada actividad. Desglosar las operaciones involucradas, hacer explícito el sistema de actividades en el que se inscribe. Contextualizar con qué se vincula, qué recorrido se propone y cuál es la secuencia completa de dicha tarea académica. Al mismo tiempo, introducir el género solicitado y sus características, referenciar a otros textos del mismo género que ya fueron consultados, no para replicar sino para orientar y modelar la escritura que se solicita. Al respecto, es imprescindible indicar con claridad qué se entiende por contraponer, argumentar, describir, etc., de manera que haya un acuerdo al respecto de la tarea solicitada sin dar por supuesto que es algo sabido o que se debería saber. De igual manera, se puede plantear la escritura de las consignas como un diálogo donde aparece la voz docente en primera persona.

Por último es aconsejable que las tareas de escritura estén enmarcadas en un problema retórico a resolver, que la consigna también presente la situación comunicativa en la que se inscribe y que no necesariamente debería ser la de estudiantes que presentan un trabajo práctico para ser aprobado. Pongamos por caso, sugerir a un organismo oficial tres obras para ser presentadas en el marco de determinado programa o línea de trabajo; exponer ante una audiencia conformada por artistas de otras ramas las especificidades y características técnicas empleadas/presentes en tal obra; etc. Es decir, proponer situaciones y escritos que permitan trabajar un contenido disciplinar a partir de géneros profesionales o de instancias que repliquen otros contextos, que se vinculen con problemáticas actuales del propio campo de estudio, que supongan algún desafío que construyan/propongan un lector previsto que interpele.

## 5. Antes de bajar el telón

En términos generales, y siguiendo los antecedentes citados a lo largo de este escrito, podemos decir que en distintos ámbitos académicos y de maneras cada vez más institucionalizadas –por ejemplo, a partir de programas– hay una creciente ocupación por repensar las prácticas escriturarias, que se ofrecen y se solicitan, en los procesos de enseñanza y aprendizaje disciplinar. Desde nuestra experiencia en la Facultad de Artes, son muchos los espacios curriculares donde es posible reconocer *movimientos didácticos vinculados a la alfabetización académica*. En algunos casos puede comenzar con un cuestionamiento o problematización de las representaciones que como profesores se tiene respecto de la lectura y la escritura. Luego, pueden devenir propuestas de enseñanza que incluyan consignas donde se tengan en cuenta las condiciones didácticas y que expliciten/en enseñen la escritura disciplinar destinando y planificando tiempos, espacios, materiales y modos de acompañamiento. De alguna manera, en estos corrimientos/desplazamientos se puede distinguir un reconocimiento/anticipación de posibles dificultades en las prácticas de lectura y escritura y ante ello, se diseñan dispositivos de intervención

docente que implican pensar el antes, durante y después de estos procesos. Estos movimientos didácticos suponen pensar propuestas que posibilitan el tránsito por géneros relevantes tanto para la formación como para la profesión, con propuestas situadas que abordan la escritura desde un enfoque que da cuenta de los modos de hacer, pensar e investigar en Artes.

La escritura no es una práctica segura, siempre supone riesgos y decisiones. Pensar la escritura como obra que no es posible crear en un día, que empieza en una idea pero que al ponerse a escribir –al crear– se transforma. Es una escritura en capas, con muchas entradas, inicios, finales. Enseñar y transparentar que la escritura tiene estas características –que se escribe en tramos, por fragmentos que luego unimos (o no)– es una manera de hacer asequible esta práctica que no es un don ni algo intransferible sino un objeto de estudio y de aprendizaje. Reconocer que hay una escritura disciplinar: escribir en Artes es una invitación a crear, a transformar, a buscar; no es necesario escribir al modo de otras disciplinas, hay un modo artístico de escribir, no solo vinculado con lo estético o lo literario, es un modo que permite construir conocimiento y ponerlo a circular.

En este artículo hemos convocado a revisar las intervenciones docentes desde su potencial para promover prácticas letradas que reconozcan la complejidad que supone la educación superior. Hemos puesto a disposición algunas ideas para mirar nuevamente aquello que se muestra como cotidiano y desafiante, para desplazarnos de ciertas concepciones de la escritura y el lenguaje como simple conductor de ideas para adentrarnos en sus claroscuros y riquezas. Como ya hemos señalado, la escritura no es una sino muchas y es materia de estudio. Para ello, entendemos que es central una concepción de profesores artistas creadores, capaces de llevar adelante tareas de composición, edición y curaduría a la hora de gestar y promover instancias de lectura y escritura que se inscriban en un marco de inclusión para propiciar la permanencia y el egreso efectivo de los estudiantes en el ámbito universitario.

## Referencias bibliográficas

- Bajtín, M. (1979/1982) *Estética de la creación verbal* (T. Bubnova, Trad. 1.a ed.). Siglo Veintiuno Editores.
- Bazerman, C. (2012). *Géneros textuales, tipificación y actividad*. Benemérita Universidad de Puebla.
- Bazerman, C. (2014). La escritura en el mundo del conocimiento. Al encuentro de nuestra voz en la escuela, la universidad, la profesión y la sociedad. *Verbum*. 9 (9), 23-35. [https://www.researchgate.net/publication/314348233\\_La\\_escritura\\_en\\_el\\_mundo\\_del\\_conocimiento](https://www.researchgate.net/publication/314348233_La_escritura_en_el_mundo_del_conocimiento)
- Bazerman, C.; Little, J.; Bethel L.; Chavkin, T.; Fouquette, D. y Garufis, J. (2016). *Escribir a través del curriculum. Una guía de referencia*. Universidad Nacional de Córdoba.
- Bombini, G. y Labeur, P. (Coord.) (2017) *Leer y escribir en las zonas de pasaje: articulaciones entre la escuela secundaria y el nivel superior*. Biblos.
- Brailovsky, D y Menchón, A. (2014) *Estrategias de escritura en la formación. La experiencia de enseñar escribiendo*. Noveduc.
- Camps, A. y Castelló, M. (2013). La escritura académica en la universidad. *REDU Revista de Docencia Universitaria. Número Monográfico dedicado a Academic Writing*. 11(1), 17-36.
- Carlino, P. (2003). Alfabetización académica: Un cambio necesario, algunas alternativas posibles. *Educere. Revista Venezolana de Educación*, 6 (20), 409-420.
- Carlino, P. (Coord.) (2004). *Leer y escribir en la universidad*. Asociación Internacional de Lectura/Lectura y Vida.
- Carlino, P. (2005a). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Fondo de Cultura Económica.

- Carlino, P. (2005b). La escritura en la investigación. Documento de trabajo n° 19. Serie Documentos de trabajo. Escuela de Educación. Universidad de San Andrés.
- Carlino, P. (2012). Escribir a través del currículum: tres modelos para hacerlo en la universidad y una agenda. *Cuadernos Pedagógicos*, 1 (1), 8-21.
- Carlino, P. (2013). Alfabetización académica diez años después. *Revista Mexicana de Investigación Educativa* 18, (57), 355-381. <https://www.redalyc.org/pdf/140/14025774003.pdf>
- Carlino, P. y Martínez, S. (Coord.) (2009). *Lectura y escritura, un asunto de todos*. Universidad Nacional del Comahue. [http://www.uncoma.edu.ar/academica/programas\\_y\\_proyectos/publicaciones/la\\_lectura\\_y\\_la\\_escrita.pdf](http://www.uncoma.edu.ar/academica/programas_y_proyectos/publicaciones/la_lectura_y_la_escrita.pdf)
- Carlino, P., Iglesia, P. y Laxat, I. (2013). Concepciones y prácticas declaradas de profesores terciarios en torno al leer y escribir en las asignaturas. *Revista de Docencia Universitaria*, 11(1), 105-135.
- Castelló, M., Bañales, G y Vega, N. (2011). Leer múltiples documentos para escribir textos académicos en la universidad: o cómo aprender a leer y escribir en el lenguaje de las disciplinas. *Pro posições*, 22(1), 97-114.
- Castelló, M., Corcelles, M., Iñesta, A., Vega, N. & Bañales, G. (2011). La voz del autor en la escritura académica. Una propuesta para su análisis. *Revista Signos*, 44(76), 105-117.
- Cubo de Severino, L. (2014). Escritura de formación en la universidad. En Navarro, F. (Coord.) *Manual de escritura para carreras de humanidades*, (pp. 17-25). Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.
- Edelstein, G. (2011) *Formar y formarse en la enseñanza*. Paidós.

- Galeano, E. (1989). *El libro de los abrazos*. Siglo XXI Editores.
- Larrosa, J. (2018). *P de Profesor*. Noveduc Ediciones.
- Litwin, E. (2008). *El oficio de enseñar. Condiciones y contextos*. Paidós.
- Moyano, E. (2005). Una propuesta para la enseñanza de la lectura y la escritura basada en la teoría de género y registro de la LSF: resultados de una investigación e implementación en diferentes niveles educativos [conferencia]. *II Conferencia Latinoamericana de Lingüística Sistémico-Funcional*. ALSFAL y Facultad de Educación de la Universidad Católica de la Santísima Concepción. Concepción, Chile.
- Natale, L. y Stagnaro, D. (2016). (Comp.) *Alfabetización académica: un camino hacia la inclusión en el nivel superior*. Ediciones UNGS: Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Navarro, F. (2014). Géneros discursivos e ingreso a las culturas disciplinares. Aportes para una didáctica de la lectura y la escritura. En Navarro, F. (Coord.) *Manual de escritura para carreras de humanidades*, (pp. 29-52). Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.
- Navarro, F. (2016). El movimiento Escribir a través del currículum y la investigación y la enseñanza en Latinoamérica. En Bazerman, C. et al. *Escribir a través del currículum. Una guía de referencia*, (pp. 33-43). Universidad Nacional de Córdoba.
- Navarro, F. (2017). De la alfabetización académica a la alfabetización disciplinar. En R. Ibáñez & C. González (Eds.), *Alfabetización disciplinar en la formación inicial docente. Leer y escribir para aprender*, (pp. 7-15). Ediciones Universitarias de Valparaíso.
- Rinaudo, M. C. (1999). *Comprensión del texto escrito. Estudios acerca de la naturaleza del proceso y las posibilidades de la instrucción*. Editorial de la Universidad Nacional de Río Cuarto.

## De umbrales y pasajes: escrituras, medios y tecnologías digitales en Educación Superior<sup>1</sup>

Por Ana Paula Piretro

*Escribir es abandonarse al territorio de las fronteras.  
Habitar los umbrales: los espacios por los que los demás  
solo pasan (...). Es incómodo, es revelador y es definitivo:  
deja en el cuerpo la marca de haber permanecido allí donde solo  
deberíamos haber seguido caminando.  
(Eugenia Almeida, 2019, p. 96)*

### 1. A modo de introducción: pistas para un recorrido

Preguntarnos por los rasgos que la lectura y la escritura presentan en escenarios marcados por la mediatización cultural, procesos de convergencia tecnológica y una creciente digitalización, así como por los

---

1 Este artículo pretende reunir ideas, planteos y reflexiones construidas en los últimos años desde un lugar de “cruce” entre la docencia y la investigación –en instancias individuales y colectivas desarrolladas en la FA y la FCC de la UNC– respecto de relaciones posibles/experiencias posibles en torno de la reunión entre medios y tecnologías digitales, saberes, propuestas de enseñanza y prácticas de escritura.

modos en los que estas prácticas letradas se concretan en espacios educativos formales, resulta una tarea al menos movilizante. Implica habitar un territorio de pasajes y fronteras relacionado con otros/nuevos espacios de producción y de intercambio.

Antes de abordar algunas ideas sobre las complejidades que caracterizan a estos procesos nos preguntamos: ¿En qué ámbitos de nuestra vida diaria lecturas, escrituras y medios y tecnologías digitales se cruzan/encuentran? ¿Qué rasgos asumen las prácticas de lectura y escritura cuando lo multimodal se plantea como modo de representación dominante? ¿Qué continuidades y qué rupturas se producen respecto de las modalidades preponderantes en otras épocas? ¿De qué maneras estos movimientos/pasajes se encuentran/tensionan con nuestra tarea cotidiana de enseñar? ¿Y con los procesos de escritura que atraviesan esas instancias? Estos interrogantes nos convocan, al menos, en dos sentidos. Por un lado, a efectuar un ejercicio de revisión de aquellas cuestiones que “tenemos a mano” en tanto prácticas cotidianas. Por otro lado, a iniciar/retomar indagaciones/revisiones –conceptuales y metodológicas– vinculadas con nuestras propuestas y prácticas de enseñanza en los espacios educativos en los que nos desempeñamos como docentes.

En los contextos en los que desarrollamos nuestra tarea la presencia de diversas mediaciones tecnológicas no solo es (casi) constante, sino que ingresa de diversos y múltiples modos. En algunas oportunidades lo hace de la mano de propuestas formales/sistemáticas elaboradas por profesores; en otras, de manera espontánea a partir de la iniciativa de los estudiantes. En muchas ocasiones se trata de recursos que contribuyen a la comprensión de ideas y/o a la construcción de producciones “intermedias” que andamian piezas escriturarias involucradas de manera directa con los procesos de formación (Castagno et. al, 2016). En este marco nos interesa aproximarnos a reflexiones sobre posibles relaciones entre tecnologías, medios digitales y escrituras en contextos de formación superior. Es decir, pretendemos esbozar algunas notas en torno de lo que ocurre con las prácticas de escritura cuando están mediadas por tecnologías digitales y de las maneras en las que pueden potenciar/facilitar el desarrollo de las tareas propuestas y los aprendizajes que, a través

de ellas, se pretenden favorecer. No se trata de un listado de instrumentos para “aplicar”, sino de un conjunto de aportes teóricos y metodológicos que esperamos sean de utilidad para revisar/construir/fortalecer perspectivas y fundamentos; recursos que contribuyan a sostener propuestas de enseñanza en las que escrituras, medios y tecnologías digitales<sup>2</sup> se reúnan.

El artículo está organizado en dos momentos. El primero, centrado en procesos socio-técnicos y culturales amplios, su vinculación con la producción de conocimiento, la circulación de saberes y las prácticas culturales (entre ellas las de lectura y escritura), así como en los modos en los que estas transformaciones permean/atraviesan el campo educativo y se presentan como alternativas que pueden favorecer/acompañar procesos de aprendizaje. El segundo, con eje en relaciones entre escrituras, virtualidad y digitalización. Haremos referencia a ciertas singularidades de esos vínculos, a desplazamientos en torno de unas/otras formas y procesos de producción de textualidades, así como de las operaciones de composición/discursivas que allí se juegan. Todo ello con la intención de ofrecer aportes para pensar maneras en las que pueden imbricarse MyTD, escrituras y propuestas de enseñanza.

## 2. Escenarios actuales: mediatización de la cultura, convergencia tecnológica y digitalización

Diversas investigaciones señalan que las transformaciones que nuestras sociedades –desiguales y complejas– experimentan, a partir de la presencia creciente/transversal de procesos de mediación tecnológica, no se reduce al incremento de aparatos en la vida cotidiana (Verón, 1992; Mata, 1999; Martín Barbero, 2003, 2009; entre otros). Esa presencia “(...) introduce (...) nuevo modo de relación entre los procesos simbólicos –que constituyen lo cultural– y las formas de producción y distribución de los bienes y los servicios: un nuevo modo de producir, asociado a un nuevo modo de comunicar (...)”

---

2 De aquí en adelante MyTD.

(Martín Barbero, 2009, p.81). Así, el lugar de la cultura se modifica cuando esa mediación se torna “estructural”; es decir, trasciende el carácter meramente técnico para remitir a “(...) nuevos modos de percepción y de lenguaje, a nuevas sensibilidades y escrituras” (Martín Barbero, 2009, p. 24). Se trata de “(...) procesos contemporáneos donde los medios se vuelven fundamentales en la sociedad (...)” (Da Porta, 2015, p. 22). Analizarlos desde perspectivas de carácter socio-cultural implica “(...) poner énfasis en las transformaciones que se están dando en los procesos sociales de producción de sentidos vinculados a la presencia de estos dispositivos (...)” e invita a problematizar miradas “instrumentales” y/o “tecnoutópicas” (Da Porta, 2015, p. 22). Y a hacerlo sin perder de vista que esta operatoria mediática continúa complejizándose y ha adquirido mayor poder a partir del proceso de convergencia tecnológica (1), una de cuyas resonancias más profundas se vincula con la digitalización de la cultura (2). Detenernos un momento en la complejidad que revisten estos escenarios y los procesos que allí se producen requiere asumir una mirada que está dispuesta a desnaturalizar órdenes y lógicas dominantes en los diversos ámbitos que habitamos. Es también la posibilidad de construir prácticas alternativas aprovechando ciertos recursos/ opciones que estas propuestas nos acercan.

## 2.1 De todas las transformaciones, una: desplazamientos en la producción de conocimientos y en las relaciones con el saber

Asociados a estas transformaciones que señalábamos en el apartado anterior, y como parte de las reconfiguraciones que provocan, Martín Barbero (2003, 2009) menciona un conjunto de cambios relacionados con el acceso y la circulación de los saberes y con los procesos de producción de conocimiento<sup>3</sup>, cambios que no se vinculan solo con las variaciones a nivel técnico-instrumental y que remiten modificaciones en el “estatuto epistemológico del saber” y en los “modos

---

3 La distinción entre saber y conocimiento se retoma del planteo de Facundo Ortega. Para conocer en detalle la propuesta cfr. Ortega, 2008.

de experiencia del saber” (Huergo, 2010). Sobre las primeras modificaciones es posible decir que implican, por un lado, el “descentramiento” del saber de los objetos y soportes mediante los que históricamente se ha comunicado; los libros son desafiados en tanto “objetos” dominantes y privilegiados para contenerlo y hacerlo circular. Por otro lado, la diseminación que se genera como producto de la “deslocalización” y la “destemporalización”: “(...) los saberes escapan de los lugares y de los tiempos legitimados socialmente para la distribución y el aprendizaje (...)” (Martín Barbero, 2003, p.2)<sup>4</sup>. Allí son los espacios y las lógicas escolares los que se ven interpelados tanto en lo que respecta a la relación entre el “saber académico” y el “escolar”, como respecto de saberes que se producen en otros ámbitos de la realidad social (Huergo, 2010, p. 24). Acerca de los segundos cambios, aquellos que remiten a las transformaciones en el estatuto de la experiencia con el saber, Huergo (2010)<sup>5</sup> luego recurre a dos metáforas para mencionarlos: la de los “navegadores” y la de los “surfistas” (3). Señala que no se trata de opciones antitéticas y que no debemos valorar en clave de mejor/peor cada una de estas experiencias, sino de ver que nos interpelan para estar atentos a los modos en los que ambas “(...) se imbrican en formas imprevistas, conformando articulaciones que ayudan a comprender el problema (como) una tensión y no (como) exclusión mutua” (Huergo, 2010, p. 24).

Atendiendo a la urdimbre compleja y dinámica en la que se entran procesos más amplios con experiencias cotidianas, prácticas tradicionales y residuales –en términos de Williams (1988)– con otras emergentes es que, a continuación, referenciamos sintéticamente rasgos de ciertas maneras en las que estos MyTD (4) ingresan a los espacios educativos formales para visualizar algunos de los desafíos que acercan a dichos espacios, a propuestas y prácticas de enseñanza y a quienes allí nos encontramos.

---

4 Para aproximarse a referencias sobre las transformaciones en relación con las formas de operar con el saber ver desarrollos de Dussel, 2010.

5 Lo reconstruye retomando aportes de Baricco, 2009.

## 2.2 Medios y tecnologías digitales en espacios/ámbitos educativos: un posicionamiento singular

Diferentes estudios afirman que el ingreso de MyTD a los espacios educativos se da en contextos y condiciones de desigualdad estructural y complejidad creciente, y que esto tiene fuertes incidencias en las maneras en las que dichos dispositivos y recursos pueden integrarse en cada instancia (Dussel, 2015; Da Porta et. al, 2015; Landeau, 2018; Pini, 2018; Lugo, 2019). Este proceso dificultoso inquieta a les involucrados en el desarrollo de los procesos educativos, especialmente a quienes asumen la tarea de pensar y proponer la enseñanza. La complejidad no solo reside en el “manejo” de los “instrumentos”, sino también en las maneras en las que se produce (o no) lo que en términos de Kalman (2003) podríamos llamar procesos de apropiación. Allí entran en tensión condiciones y posibilidades ligadas al acceso, la disponibilidad y la participación; aspectos que repercuten en las formas en las que nos vinculamos –mediaciones tecnológicas mediante– con diferentes modos y lógicas de producción/circulación de conocimientos y saberes, experimentamos con lenguajes, ponemos en juego prácticas otras en el intento por acompañar procesos de formación.

Los planteos que aquí compartimos pretenden convocar a un abordaje de las prácticas (y de las reflexiones a ellas asociadas) que se distancie de enfoques según los que MyTD son vistos como meros instrumentos para transmitir informaciones. Por ello, nos interesa señalar que entendemos a esos medios y tecnologías digitales como “territorios potenciales” en los que pueden producirse intercambios que favorezcan aprendizajes (Burbules y Callister, 2001; Litwin, 2005). En este sentido, y en clave de enseñanza, vale destacar que esa perspectiva a la que adscribimos nos convoca desde una mirada integral: aquella complejidad de la que hablábamos requiere que, al planificar y poner a rodar propuestas que incorporan MyTD, consideremos –simultáneamente y en diálogo constante– tres dimensiones: la técnico-instrumental, la pedagógico-didáctica y la comunicacional (Da Porta et. al., 2020). En la medida en la que

lo hagamos tendremos más posibilidades de que estas alternativas sean productivas para quienes nos reunimos en torno de ellas<sup>6</sup>.

Hasta aquí hemos efectuado una suerte de revisión de aspectos que hacen a los rasgos contextuales de los escenarios en los que intervenimos, a las transformaciones estructurales que traen aparejadas las mediaciones tecnológicas y los modos en los que estas permean nuestras prácticas y propuestas puntualmente en lo que refiere a la producción de conocimientos y las relaciones con los saberes en contexto de la vida cotidiana entre los que se encuentran los espacios educativos formales.

Nos detendremos, seguidamente, en el tratamiento de algunas ideas sobre posibles articulaciones entre escritura y digitalización/virtualidad para luego recorrer algunos territorios de cruce entre estos procesos y las prácticas de enseñanza.

### 3. Escrituras, digitalización y virtualidad: hibridaciones, desplazamientos y posibilidades

Atendiendo a los marcos antes descriptos, resulta cada día más evidente el conjunto de transformaciones en nuestras prácticas cotidianas, como lectores y escritores, con el advenimiento creciente de la digitalización y de la convergencia tecnológica (Chartier, 2011; Ferrer, 2011, Sibilia, 2015). Aún así, lejos de asistir a la desaparición del libro –y de las prácticas letradas a él asociadas– estamos ante un movimiento que es, a la vez, de “(...) persistencia y mutación en el marco de la tendencia expansiva de tecnodispositivos que privilegian la dimensión visual y sonora de los textos” (Da Porta y Tabachnik, 2019, p. 3). Nos hallamos ante formas en las que las escrituras adquieren

---

6 Haremos referencia, de manera general/transversal, a aspectos ligados a estas dimensiones a lo largo de todo el artículo. Puntualmente remiten a los aparatos pero también a nuestro modo de vincularnos con ellos, a la intencionalidad formativa con la que los incorporamos a una propuesta y, finalmente, a la producción discursiva, su circulación y los modos de interpelación que allí se juegan.

E  
M  
J  
L  
S  
a



D g T  
P r C  
u

I  
N

una “condición híbrida”; formas que dan lugar a “(...) una apertura a otras semióticas icónicas, indiciales, simbólicas, que componen “hipertextos” complejos, discursos multimodales que articulan diversas materias significantes, dinámicas intertextuales y componentes de diseño muy diversos” (Da Porta y Tabachnik, 2019, p. 3).

La diversificación y expansión de opciones respecto de modos de representar y comunicar (Kress, 2005) torna relevante para nosotres la adopción de una “(...) concepción de la escritura digital en sentido ampliado y expandido (que) “(...) acepta e incorpora otras materias significantes como la imagen, el cuerpo, la coreografía, las artes visuales en general”. Así, a partir de esta convergencia, son posibles/trazables “(...) recorridos y anclajes subjetivos que requieren (...) ser abordados en su dinamismo, fugacidad y multiplicidad” (Da Porta y Tabachnik, 2019, pp. 3-4). Estas escrituras digitales, centralmente las que se despliegan en y por las redes, se “(...) proponen como dispositivos semióticos productores de subjetividad e intersubjetividad en cuanto lugares de producción de sentido cuyos miembros devienen sujetos de (y por) la escritura”. Se trata de condiciones en las que nuestras escrituras se reconfiguran y, con ellas, nuestras prácticas y maneras de constituirnos; se vuelven instancias de “pasaje” hacia/en “(...) las pantallas en cuanto nuevo soporte de inscripción de los signos (...)” (Vaggione, 2019, p. 4).

Tabachnik (2012) alerta respecto de cómo aquello que muta impregna aspectos estructurales de la producción de sentido, incluidas las “formas genéricas”, que “(...) se reactualizan y entran en composiciones en el marco de los juegos de lenguaje mediados por las nuevas tecnologías de comunicación” (Tabachnik, 2012, p. 86 en Vaggione, 2019, p. 4). Esta referencia permite observar el modo en el que la red –y todos los procesos de digitalización que atraviesan a soportes y medios– adquieren un “estatuto singular” por el que pueden oficiar como “(...) un dinámico laboratorio de experimentación, engendramiento y procesamiento de (esas) formas genéricas (...)”, así como las diversas modalidades a través de las que pueden producirse prácticas y discursos (Vaggione, 2019, p. 3). Volveremos sobre esto en próximos apartados.

Dando continuidad a lo antes señalado, al problematizar relaciones entre escrituras, virtualidad (5) y digitalización como cuestiones

vinculadas a procesos de constitución de las subjetividades, interesa rescatar de la mano de Da Porta y Tabachnik (2019) dos aspectos. Por un lado, el que remite a rasgos y modos de producción de las escrituras y, por el otro, el que refiere a nuevas/novedosas “posiciones enunciativas”. En el primer caso, estas autoras caracterizan a las escrituras como “rizomáticas”, “deslocalizadas” y “nómades”; afirman que se trata de escrituras que se producen en/al mismo tiempo que constituyen una especie de “archivo/memoria” en constante reactualización y que hacen posible la “reescritura infinita” poniendo en cuestión y desplazando tópicos relacionados con una “autoría original”<sup>7</sup> (Da Porta y Tabachnik, 2019, p. 2). En el segundo caso, convocan a mirar las formas en las que esas posiciones emergentes se relacionan con el eje saber-poder como “sujeción” y/o como “resistencia”. Allí, en lo que se produce en torno de estas “escrituras híbridas” (tanto en el plano de las posibilidades de creación como respecto de la producción subjetiva), radica el aporte de este desarrollo. No solo se reconfiguran formas de decir, sino también los lugares desde los cuales es posible hacerlo. Esto abre para nosotres un abanico de alternativas para (re)pensar, de manera creativa/novedosa, recorridos formativos vinculados con escrituras que den lugar a procesos de hibridación y puedan enriquecerse, a partir de ellos, para ofrecer a aquellos con quienes trabajamos distintas formas de participación.

### 3.1.1 Entre inicios y posibilidades actuales. De documentos de texto e hipertextos a producciones multimodales

En este apartado, abordaremos algunas especificaciones acerca de los rasgos de las escrituras digitales/hipertextuales/multimodales y su vinculación con momentos y prácticas relativas a la composición. No efectuaremos un ejercicio de comparación (lo analógico vs. lo digital) (Cfr. Cassany, 2000), sino que nos centraremos directamente

---

7 Un capítulo aparte merece el tratamiento de aspectos ligados con las maneras en las que se problematiza la noción de autoría y se despliegan perspectivas relacionadas con las propuestas de conocimiento abierto. Para más detalles ver Busaniche (2016) y Martínez (2019), entre otros.

en aspectos ligados a la relación entre escritura y digitalización respecto de soportes/medios, momentos y tareas, géneros, modalidades de trabajo y articulación entre diversos lenguajes.

Desde comienzos de este siglo XXI diversos autores señalan rasgos que han adquirido los procesos escriturales en estos contextos. Entre ellos, Cassany (2000) destaca “(...) la expansión del soporte digital del lenguaje (computadoras, pantallas, teclados, internet, etc.) como complemento o sustituto del soporte analógico tradicional (sonidos, ondas hercianas, papel, libros, etc.)”. Esto remite a un movimiento por el que “la tecnología digital” avanza en la sustitución creciente de lo analógico en “ámbitos de producción” del “discurso escrito”. Ocurre con la “(...) correspondencia personal, comercial y empresarial, textos académicos y científicos, publicaciones editoriales (...)” –entre otros ámbitos y géneros– y también con su “transmisión” (correo electrónico, internet)” (pp.1-2). Veamos algunas referencias a estos pasajes.

### 3.1.2 Hacia otras formas de producir textualidades: escrituras digitales e hipertextuales

Iniciaremos retomando distinciones que diferenciaban “escritura digital” de “escritura hipertextual”. Si bien ambas se concretaban –y aún lo hacen– en el soporte que ofrece la pantalla, la primera refería a “(...) la producción de textos electrónicos empleando un procesador de textos”; mientras que en la segunda se integran al texto “(...) enlaces o links (para ir de un fragmento de texto a otro)” (Cano y Magadan, 2013, p. 5). Esta distinción que hoy puede resultar obvia y, que parece remitirse a una cuestión de orden meramente técnico-instrumental, puede convertirse en la puerta de entrada a una instancia en la que se densifique la reflexión respecto de qué ocurre con los procesos de planificación y construcción de los textos en la medida en que se profundiza el avance de los diferentes modos que asume esta “textualidad electrónica”. Una textualidad que no refiere a “(...) una continuidad sino una mutación (...): la argumentación ya no es lineal y deductiva, (sino que) es abierta y relacional (Chartier, 2000 en Huergo, 2010, p. 23). Así, estamos frente a un “conjunto textual” que

ofrece múltiples itinerarios para recorrerlo y que esconde un entramado complejo sostenido en operaciones de producción. La diferencia con lo que ocurría en épocas previas es que nuestra participación en estas experiencias ya no se reduce a esa opción de recorrer, sino que desde hace un tiempo contamos con la posibilidad de diseñar y definir itinerarios en y entre los textos; cuestión que requiere de nosotros revisar enfoques, lógicas, dinámicas y formas de producción textual especialmente cuando las pensamos en el marco de la enseñanza. Así, definiciones referidas a géneros, soportes/medios, lenguajes y espacios de circulación siguen siendo operaciones necesarias vinculadas con las escrituras e implican poder tomar decisiones sin dejar de atender la situación en la que lo estamos haciendo, los objetivos que nos orientan y aquellos con quienes vamos a/estamos interactuando, así como los distintos momentos del proceso de escritura de los textos. Cano y Magadan (2013) sugieren el ejercicio de una reflexión constante que nos permita “(...) considerar si ciertos procesos o subprocesos de la escritura –como la generación de ideas, como la planificación– podrían vincularse con ciertos soportes que los favorecen o que potencian su abordaje” (p. 5). Antes de avanzar en planteos sobre rasgos que asumen estas operaciones/decisiones nos interesa detenernos para compartir algunas ideas acerca de cómo este pasaje de lo analógico a lo digital, y la vinculación creciente entre diversos modos de representar y comunicar –que se conjugan a partir del encuentro creciente entre distintos lenguajes–, hace que nos desplazemos cada vez más de modos “monomodales” a formas “multimodales” en lo que a la relación/trabajo con esos múltiples lenguajes refiere (Kress, 2005).

### 3.1.3 ¿Una “vieja” conocida?: multimodalidad, variaciones y reconfiguraciones

Comentamos ya que no existen maneras únicas de representar y comunicar aquello que queremos decir/significar y poner en circulación. También señalamos que la escritura alfabética y todo lo que la cultura escrita (Chartier, 2011) contiene y posibilita ha tenido un lugar central a lo largo del tiempo en nuestras sociedades, tanto en la

producción social de sentido en general como en la generación y distribución de conocimiento. Esto ha implicado que otros modos presentes ocuparan lugares subsidiarios (Kress, 2005; Bombini, 2019). A pesar de esa preeminencia, la multimodalidad ha estado vinculada desde siempre con las prácticas de lectura y escritura, por ejemplo, a partir de la conjugación de textos e imágenes. Lo que se destaca es que, en la actualidad, la multimodalidad supone que quienes leen y escriben lo hacen “(...) en interfaces complejas, donde letras, ilustraciones, fotos, imágenes en movimiento, sonidos y símbolos se articulan de manera interactiva (...)” (Bombini, 2019, p. 7) y que estos movimientos interpelan profundamente las formas conocidas de lo escolar –en sentido amplio– y las propuestas que como formadores acercamos a nuestros estudiantes.

Previo a continuar realizaremos una referencia a la noción de lenguaje, una aclaración que resulta pertinente para comprender esta mirada acerca de la idea de multimodalidad. Moreiras (2019), recuperando y poniendo en relación aportes de diferentes autores, afirma que “(...) cuando los signos comparten cierta materialidad, es decir, cuando están “hechos de los mismos elementos”, y además estos elementos conforman un sistema más o menos estable, utilizado para ‘comunicar’, podemos hablar de lenguaje” (p. 63). Esta perspectiva permite, como anticipan Da Porta y Tabachnik (2019), expandir la noción para incluir bajo la denominación de “lenguaje” no solo a aquel construido en base a lo lingüístico, sino también a aquellos “(...) que usan otras formas de comunicación no lingüísticas, otros modos de comunicar sentidos (otras materialidades semióticas)” (Moreiras, 2019, p. 63); entre ellos la fotografía, lo sonoro, lo audiovisual, pero también lo gestual, la vestimenta, la arquitectura. De este modo el autor, integrando aportes de Kalman (2008), define a los “lenguajes multimodales” como aquellos que (...) recurren a diferentes modos o materialidades significantes (...) en simultáneo, para la construcción del sentido” y los diferencia del “lenguaje digital” (6) (Moreiras, 2019, pp. 63-64).

Hecha esta aclaración resulta pertinente complejizar las primeras acepciones de escritura digital e hipertextual que mencionábamos. Podemos decir entonces que la escritura multimodal es “(...)

un conjunto de recursos semióticos que buscan comunicar una idea mediante múltiples modos de representación (tales como la imagen, el sonido, el gesto, entre otros) (y) que permite a quien recibe el contenido comprender el significado de lo que se expresa”. Ese conjunto de recursos, en tanto construcción que alberga la intención de ser comprendido, “(...) debe cumplir con convenciones culturales (para) ser reconocido (...); (e) implica tener la disposición y la articulación intencionadas de los elementos presentes en el texto, de tal manera que logre un efecto comunicativo” (Chaverra Fernández et al, 2016, pp. 183-184).

En este marco, y atendiendo a que “(...) construimos conocimientos a través de múltiples medios, como parte de procesos contextuales, situados (...) y cada día más los discursos permiten la construcción de sentido a través de la interacción de múltiples modos (...)” (Moreiras y Castagno , 2019, p. 169), vale preguntarnos: ¿Es posible planificar, diseñar y acompañar la realización de tareas que involucren el trabajo con escrituras multimodales en plataformas específicas y con pretensiones formativas? ¿Qué decisiones, recursos y condiciones (materiales y simbólicas) necesitamos tomar, tener a disposición y generar para ello? También podemos preguntarnos respecto de lo que ocurre en el caso de que estas experiencias se proyecten y/o desarrollen en plataformas/entornos virtuales que no han sido creados con finalidades estrictamente educativas, pero que ponen a disposición herramientas que pueden ser productivas para la tarea. Aquí un interrogante central es el siguiente: ¿Qué se pone en juego en/detrás de propuestas que imitan/retoman formatos y gramáticas concebidas bajo las lógicas de MyTD como redes sociales u otros entornos/aplicaciones de origen comercial? ¿Cómo se conjuga esto con el uso de las otras plataformas institucionales (aulas virtuales) de las que disponemos para enmarcar nuestro hacer diario? Comenzar a (re)considerar estas cuestiones resulta imprescindible para llevar adelante las reflexiones y los pasajes que les proponemos efectuar.

Hemos (re)visitado un conjunto de nociones a partir de las que podemos revisar/replantear/enriquecer tanto el lugar que las escrituras “lingüísticas” ocupan en nuestras propuestas, como las

relaciones deseables/posibles de este modo de representación con otros ligados a los lenguajes multimodales; todo ello en tanto alternativas para facilitar/habilitar/acompañar la realización de recorridos diversos en lo que a prácticas educativas y a escrituras refiere. Revisemos ahora algunas ideas que remiten a lo que ocurre/puede ocurrir con las diversas operaciones y dinámicas que se generan o pueden generarse a partir de la convergencia entre digitalización, procesos de escritura y multimodalidad.

### 3.1.4 Lo digital y las escrituras: situaciones, dinámicas y operaciones de composición/discursivas

Para trabajar este conjunto de movimientos al que hacíamos referencia en el apartado anterior, recuperamos también ideas esbozadas por Cassany (2000) respecto de tres planos en los que evidencian desplazamientos o cambios en relación con lo analógico: el “pragmático”, el “discursivo” y el referido a la “composición”<sup>8</sup>.

El primer plano, relacionado con lo pragmático, remite a la manera en la que los soportes digitales –y sus lógicas de funcionamiento– favorecen la creación y la expansión de comunidades virtuales. Allí se reúnen “(...) personas que comparten rasgos particulares y que se conectan, interactúan y se desarrollan como grupo a través del entorno digital” (Cassany, 2000, p. 3). Entre las “ventajas” –respecto de estos espacios y las prácticas que allí pueden desplegarse– se destacan: a)- la creación de comunidades discursivas que trascienden “fronteras” tradicionales” y que están motivadas por variadas actividades y objetivos; b)- la diversidad de prestaciones y el bajo costo para producir y poner en circulación discursos; c)- el acceso “casi” ilimitado, directo –en algunos casos– y privado –en ocasiones– a un número importante de destinatarios y recursos; d)- la posibilidad de crear imágenes/perfiles virtuales atendiendo a intereses personales;

---

8 Interesa señalar aquí que si bien el planteo de Cassany fue formulado hace tiempo, su vigencia y la claridad en la organización de las ideas –particularmente en el texto recuperado– lo hace un recurso valioso para su abordaje en estas circunstancias.

y, en consonancia con planteos previos, una multiplicidad de espacios y modos comunicativos que incluye el medio digital acompañado de: “gran velocidad de transmisión” y “grados simultáneos o casi simultáneos de interactividad”. Se trata de aspectos que dotan de un interesante “dinamismo” a estas comunidades (Cassany, 2000, pp. 3-4). Desde esta mirada, las alternativas que vienen de la mano de estos ámbitos y experiencias refieren a transformaciones de orden retórico; transformaciones que posibilitan situaciones de escritura en contextos auténticos y nos invitan a observar cómo mutan o se reconfiguran aspectos ligados a comunidades discursivas –que, en nuestros casos, son también comunidades de aprendizaje/y o académicas (Carlino, 2005)– y las prácticas que allí se concretan.

Sabemos que los entornos disponibles para este tipo de agrupamientos virtuales son diversos y que las complejidades asociadas con el acceso y la conectividad son cuestionables; aún así (o más aún en estos contextos) no podemos dejar de reconocer que las alternativas son múltiples. Atendiendo a ello, y con la intención de llevar un poco más allá la reflexión, apuntaremos sintéticamente aquí una distinción general a considerar –antes ya esbozada– entre aquellos entornos que han sido creados con intencionalidad educativa (entre los que se destacan las aulas virtuales con sus múltiples y variadas herramientas y recursos) y otros que han sido generados con intencionalidades más amplias (redes sociales, blogs, muros digitales, entre otros) entornos que –con frecuencia– han sido/son resignificados y habitados por personas que se encuentran allí con objetivos formativos. Entendiendo que nos hallamos en marcos institucionales, que en general ponen a nuestra disposición aulas virtuales para llevar adelante la tarea, resulta pertinente invitar a explorar estos recursos y a indagar/problematizar su posible articulación con otras alternativas que se alojan fuera de ellas; a concretar estas búsquedas atendiendo centralmente a aspectos que se vinculan con los procesos, prácticas y tareas de lectura y escritura (recorridos, géneros, lenguajes, situaciones, entre otros) para analizar qué potencialidades y/o limitaciones presentan estos espacios en función de los

objetivos formativos que nos motivan (o no) a integrarlos a nuestras experiencias<sup>9</sup>.

El segundo plano indicado se refiere a lo discursivo. Aquí se pone de relieve nuevamente la referencia respecto de cómo el advenimiento y el permanente desarrollo de los soportes digitales “(...) rompe definitivamente la linealidad del discurso y organiza el contenido textual de manera hiper e intertextual”. Sobre este proceso, Cassany (2000) indica que los espacios virtuales usan el hipertexto “como estructura básica”. Nos hallamos así ante una “diversidad de fragmentos autónomos” interconectados mediante “enlaces” que permiten recorrer las piezas textuales en múltiples y diversas direcciones. A esta transformación estructural se agrega la modificación de un conjunto de condiciones que atañen directamente al proceso de producción discursiva. Entre ellas, los tamaños variables y, en muchas ocasiones, reducidos de las pantallas (en tanto “unidades visuales”) y la pretensión de “interactividad” (como invitación a los lectores a elegir los fragmentos del texto a abordar y el orden en que desean/necesitan hacerlo) hacen que cambie la extensión de las producciones construidas. Podemos destacar que esto ocurre en la actualidad tanto con lo que remite a escrituras alfabéticas/lingüísticas como a escrituras multimodales: lo breve por sobre lo extenso como tendencia (Cassany, 2000, p. 5). Ante estas condiciones es necesario contemplar, por un lado, “exigencias lingüísticas” nuevas/otras: “(...) atomización del discurso en unidades pequeñas y autónomas, organización jerárquica e interconectada de las mismas, búsqueda de enlaces adecuados y títulos de enlace comprensibles (...)”. Y, por otro lado, un reordenamiento del contenido a partir de la ruptura de la linealidad en los hilos que conducen las ideas dentro de los textos: “(...) una progresión de lectura: de lo conocido a lo nuevo, de lo básico a lo complejo, etc.” (Cassany, 2000, pp. 5-6). Allí las preguntas por los rasgos y las iniciativas de los lectores potenciales se diversifican e implican otros esfuerzos para orientar procesos de lectura; para desplegar invitaciones a navegar entre la intra y la intertextualidad

---

9 Para más detalles y sugerencias respecto de asuntos relacionados con virtualidad y enseñanza en Educación Superior, sugerimos consultar Da Porta et al., 2020.

mediada por recursos digitales<sup>10</sup>. Otra cuestión que se deriva de estos cambios se relaciona, como anticipamos, con la creación de nuevos/otros géneros (como el correo electrónico, los chats, los sitios web, las entradas de blogs, los posteos y/o mensajes en redes sociales, los comentarios, las reacciones mediante el uso de recursos como emoticones) y formatos discursivos. Esas nuevas/otras formas genéricas "(...) van estandarizando sus usos lingüísticos, con estructura, registro y fraseología particulares" (Cassany, 2000, p. 6). Esto puede vislumbrarse en movimientos en los planos estructurales –partes y formatos de los textos en relación con la organización de los espacios virtuales– y léxicos –que implican el ingreso ya un tanto naturalizado de “términos semiespecializados” (chat, post, like, retweet, interfa- ce, navegador, íconos, botones, adjuntos, entre otros)– como parte del despliegue de un “vocabulario específico” de estos géneros que se amplía conforme los avances tecnológicos siguen sucediéndose. Estas afirmaciones nos invitan, al menos, a formular una serie de in- terrogantes que problematizan/tensionan rasgos de la alfabetización académica (Carlino, 2013) y de los textos que en vinculación con ella producimos: ¿Qué lugar ocupan estas otras experiencias y formas de producir escrituras en relación con los procesos de formación de nuestros estudiantes? ¿Y en la construcción de nuestras propuestas de enseñanza? ¿Qué inquietudes nos provocan? ¿Cómo abordamos estas tensiones? ¿Qué alternativas “de pasaje” construimos? Estas transformaciones en el plano de lo discursivo que hasta aquí he- mos mencionado, nos remiten a una complejidad que se despliega de la mano de una forma de construcción hipertextual y multimodal. Se trata de un modo que torna a los textos abiertos, versátiles, interconectados y significativos –en tanto habilita múltiples inter- pretaciones–, que abre el juego para la aparición y reconfiguración (casi) permanente de nuevos géneros que movilizan estructuras

---

10 Así, lo que se denomina “elección de los enlaces” parece ahora asentarse menos en la diversidad de voces que convocan y más en la utilidad y el interés que moviliza a quienes leen. Aspectos estos que ponen en cuestión/interpelan a “(...) los conceptos de límite o unidad textual, de contextualización espacio-temporal, de autoría e incluso –en parte– de originalidad” (Cassany, 2000, p. 6).

aprendidas. Estos modos nos permiten, si lo deseamos, sostener algunas continuidades y abrir a nuevas alternativas respecto de esas escrituras foráneas que se involucran –explícita o implícitamente, deliberada o espontáneamente– con nuestras propuestas de enseñanza y los procesos de estudio de los estudiantes.

Finalmente, el tercer plano se relaciona con la composición. La primera cuestión a señalar es la que se refiere a las incidencias que tienen las aplicaciones y las diferentes herramientas informáticas en las maneras de escribir. Los diversos mecanismos relacionados con recursos ortográficos, gramaticales, estilísticos, traductores y otros instrumentos tornan viable, en general, “mejores escritos” elaborados con “menos tiempo y esfuerzo”; sabemos que esto no se concreta de manera natural y requiere también orientación y acompañamiento. Al encontrarse todos estos recursos integrados en un mismo medio/soporte digital es posible acceder a ellos de manera “simultánea” y “casi automática”. Aquí no solo podría pensarse en una suerte de descanso de las búsquedas respecto de los instrumentos, sino también de una especie de alivio en relación con la puesta en juego de algunos “recursos cognitivos” asociados a operaciones como la “elaboración del significado” y el “análisis de la situación retórica” para poder asumir otras tareas de orden más “estratégico” (Cassany, 2000, p. 7). El trabajo de orientación, a partir de dichos elementos, facilitaría el acompañamiento de procesos de formación para favorecer un grado mayor de autonomía. Así, en una mirada retrospectiva, podemos decir que estas afirmaciones nos permiten reconocer opciones y nos invitan a mirar/desnaturalizar/problematizar supuestos/hipótesis y/o expectativas para revisar nuevamente allí el lugar de la enseñanza en relación con estas mediaciones. Esto nos interpela respecto de la enseñanza de la escritura académica en un sentido general; más allá de lo vinculado con las prácticas/momentos de redacción y corrección de estilo. En este caso se trata de observar de manera “panorámica” qué ocurre cuando los recursos digitales aparecen como alternativas para acompañar, de manera integral, el trabajo en el marco de objetivos y estrategias más amplias.

Entendemos que las categorías que Cassany (2000) nos acerca, y que recuperamos para analizar de qué forma medios/soportes/

espacios/prácticas/operaciones presentan modificaciones y desplazamientos en el pasaje constante entre lo analógico a lo digital, son sumamente pertinentes. Al tiempo que resultan enriquecedores para pensar/dimensionar efectivamente el nivel de complejidad que encontramos detrás de las escrituras digitales/multimodales y de las tareas que las involucran, son una herramienta valiosa para trabajar en aras de tornar más productivas/significativas experiencias/recorridos que diseñamos, así como las maneras en las que acompañamos los procesos de aprendizaje que realizan nuestros estudiantes allí, en estos espacios de umbrales y fronteras.

#### 4. Reflexiones finales

*¿Cómo alentamos con la tecnicidad espacios de posibilidad? Éste, además de ser un desafío creativo, estético, didáctico, es, sobre todo, un desafío político, porque nos interpela a preguntarnos (...) cómo provocar formas de pronunciar la palabra, de expresar visiones del mundo,(...) de contar la propia historia. (Huergo, 2010, p. 24)*

Comenzamos el artículo con una serie de preguntas que nos invitaban a reflexionar sobre prácticas e ideas que atraviesan nuestra cotidianidad en los planos personal y también profesional. Recorrimos nociones y planteos, interrogantes e inquietudes acerca de procesos que están modificando sustancialmente nuestras experiencias y abriendo paso a otras/nuevas posibilidades. Alternativas que tienen sus matices y que no pueden pensarse separadas de las realidades –desiguales y complejas– que caracterizan a nuestra sociedad y a nuestras comunidades académicas; aquellas en las que participamos de procesos de formación propios y de otros.

Cuando abordamos vinculaciones entre escrituras, digitalización y virtualidad en espacios educativos desde estas miradas, comprendemos que aquellos cambios de los que hablamos no remiten solo a transformaciones en la “forma” o en el “contenido”, sino que refieren a procesos más profundos a partir de los cuales se modifican

sensibilidades, modos de vinculación con el conocimiento y los saberes, maneras de producir, poner a circular y reconocer significados (Barbero, 2006; Huergo, 2010). Aspectos estos que se complejizan aún más cuando ingresamos a la enseñanza cuestiones del orden de la escritura académica en contextos mediatizados.

Muchos de nosotros ponemos en juego/trasladamos estrategias para resolver demandas y situaciones que han sido enriquecedoras y que no fueron inicialmente generadas para trabajar respecto de estas escrituras en entornos mediados por tecnologías digitales. Esto da cuenta, una vez más, de que la tarea de enseñar requiere un trabajo que –en reiteradas ocasiones– implica abordar lo imprevisible/novedoso y conjugarlo con aquello que conocemos. Esto es posible y se potencia a partir de la revisión constante de ese hacer; un hacer sostenido en saberes diversos y de distinta índole. En ese ejercicio reflexivo aprendemos que no se trata de desestimar y descartar aquello que está consolidado y es valioso, sino de continuar mirándolo con atención para resignificar o reconfigurar lo que cada situación requiere en función de los objetivos formativos que nos orientan. En esa línea, este artículo pretende ser una invitación más a investigar y experimentar, a intercambiar con colegas experiencias, dudas, posibilidades.

El vertiginoso desarrollo tecnológico que vivenciamos nos llama la atención sobre cambios frecuentes que presentan entornos, herramientas y aplicaciones, acerca de los modos en los que son reinventadas a partir de versiones que amplían, mejoran o limitan los usos que conocemos y las apropiaciones que de ellas realizamos o podemos realizar. Esta vertiginosidad puede resultar abrumadora si nos aferramos solo a la dimensión instrumental de estos procesos y dejamos que ella comande nuestra tarea. Sin embargo, cuando la dimensión simbólica/cultural de estos procesos cobra fuerza y definimos objetivos y supuestos desde los que nos interesa acompañar los trayectos formativos de nuestros estudiantes, “bucear” en el universo que se despliega en relación con MyTD nos permite conocer lo disponible para pensarlo en/desde sus potencialidades dentro de nuestras propuestas educativas. Por ello, resulta relevante comprender que estos medios y tecnologías digitales no traen consigo respuestas mágicas. Si aún a pesar de todo así pareciera, es un buen punto de partida

problematizarlas y analizarlas –desde marcos teóricos y metodológicos críticos– a la luz de los escenarios puntuales y de prácticas singulares considerando siempre su sentido formativo en el contexto de las actividades a las que las incorporamos. Quizás el movimiento más profundo no esté solo allí, sino también en el proceso de reflexión que estamos transitando respecto de cómo asumimos el desafío de acompañar los procesos de formación relativos a la escritura académica en contextos de Educación Superior que, además, están atravesados por procesos de mediatización y virtualización/digitalización como otras tantas esferas de nuestras vidas. Allí coexisten/se tensionan lo analógico y lo digital y estas tensiones nos obligan a repensar las propuestas que generamos y nuestras intervenciones didácticas en torno de ellas. Retomando y expandiendo los interrogantes iniciales, vale entonces preguntarnos: ¿De qué modo se configuran las/nuestras escrituras cuando las intervenciones que realizamos (tanto docentes como estudiantes) se materializan en/participan de espacios educativos formales atravesados por la digitalización, la multimodalidad y/o la virtualidad? ¿Qué procesos de indagación, definición, contextualización y qué “traducciones” nos exigen/requieren desde el lugar de la formulación de la propuesta de enseñanza? En estos marcos y bajo estas condiciones, atravesados por la inscripción en un campo disciplinar particular, ¿qué recursos disponibles, en los espacios en los que las prácticas artísticas se encuentran con lo digital/lo multimodal, podrían recuperarse para pensarse como elementos que puede contribuir al abordaje de las temáticas con las que tenemos que trabajar en el campo de la enseñanza? Redoblamos la apuesta y pensamos estos interrogantes no solo en clave de potencialidades y limitaciones. Lo hacemos a partir de variaciones que se desprenden del encuentro/tensión entre las alternativas/las propuestas “en pantalla” (de carácter multimodal) y las prácticas que allí pueden desplegarse respecto de la escritura académica. Será cuestión de comenzar/continuar nuestros propios itinerarios, de traspasar umbrales y de habitar pasajes/fronteras.

## Referencias bibliográficas

- Almeida, E. (2019). *Inundación. El lenguaje secreto del que estamos hechos*. DocumentA/Escénicas.
- Bombini, G. (2019). Didáctica de la lectura y la escritura y multimodalidad. *Cuadernos Del Centro De Estudios De Diseño Y Comunicación*, (72), 71-79.
- Burbules N. y Callister T. (2001). *Educación: riesgos y promesas de las nuevas tecnologías de la información*. Garnica.
- Busaniche, B. (2016). *Propiedad intelectual y derechos humanos: hacia un sistema de derechos de autor que promueva los derechos culturales*. Tren en Movimiento.
- Cano, F. y Magadan, C. (2013). Clase 3. Sobre las prácticas de enseñanza en Lengua y Literatura. Lengua y Literatura con TIC. *Especialización docente de nivel superior en educación y TIC*. Ministerio de Educación de la Nación.
- Castagno F., Matarozzo, O., Piretro, A, Rodríguez, C. (2016). Escritura académica en instancias de evaluación/acreditación: producciones y procesos de estudio mediados por TIC en la formación inicial de comunicadores sociales. En *Actas de Periodismo y Comunicación*, 2 (1), XVIII Congreso REDCOM. Facultad de Periodismo y Comunicación Social. UNLP. <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/60770>
- Cassany, D. (2000). De lo analógico a lo digital. El futuro de la enseñanza de la composición. *Lectura y Vida*, 21(4), 6-15.
- Castelló, M. Bañales Faz, G. y Vega López, N.A. (2011). Leer múltiples documentos para escribir textos académicos en la universidad: o cómo aprender a leer y escribir en el lenguaje de las disciplinas. *Pro-posiciones, Campinas*, 22(1), 97-114.

- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer, y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Fondo de Cultura Económica.
- Chartier, R. (2000). *Las revoluciones de la cultura escrita*. Gedisa.
- Chartier, R. (2011). Clase 2. ¿Es que el libro ha muerto? Reflexiones en torno a las nuevas textualidades. *Diploma Superior en Lectura, escritura y educación*. Flacso Virtual, Argentina.
- Chaverra Fernández, D. I y Bolívar Buriticá, W. (2016). Escritura multimodal digital, formas alternativas de comunicación y su incidencia en el aprendizaje de estudiantes de Educación Básica Primaria *Revista Lasallista de Investigación*, 13 (1), 181-187.
- Da Porta, E. (Comp.). (2015). *Las significaciones de las TIC en educación. Políticas, proyectos y prácticas*. Grupo Ferreyra Editor.
- Da Porta, E., y Tabachnik, S. (2019). Escrituras virtuales y subjetivación. Los nuevos escribientes de la red. *Heterotopías*, 2 (3), 25-35.
- Da Porta, E.; Llimós, G.; Palmero, P. M. y Plaza Schaefer, V. (2020). Aproximación a los entornos virtuales para la enseñanza. Módulos 1 a 3. Facultad de Ciencias Sociales. Universidad Nacional de Córdoba.
- Dussel, I. (2010). La escuela y los nuevos medios digitales. Notas para pensar las relaciones con el saber en la era digital. En Dussel, I, Minzi, V, Mosenson, F., Pagola, L., Peirone, F. y Sibilia, P. *La educación alterada. Aproximaciones a la escuela del siglo XX*. (pp. 9-36). EDUVIM.
- Dussel, I. (2012). La Formación Docente y la cultura digital: métodos y saberes en una nueva época, en Birgin, A. (Comp.). *Más allá de la capacitación. Debates acerca de la formación de los docentes en ejercicio*, (pp. 203-232). Paidós.

- Dussel, I. (2015). *La incorporación de TIC en la formación docente de los países del Mercosur: estudios comparados sobre políticas e instituciones*. Teseo.
- Ferrer, C. (2005). Clase 14. La letra y su molde. Meditaciones sobre lectura, escritura y tecnología. *Diploma Superior en Lectura, escritura y educación*. Flacso Virtual, Argentina.
- Galante, M.L., Matarozzo, O., Piretro, A. y Rodríguez, C. (2019). Encuentro N° 3. Del lápiz a la pantalla: claves para pensar prácticas de escritura en el marco de la mediatización. *Curso de escritura(s) a la intemperie a géneros posibles en la formación en Artes*. Programa de Apoyo al Egreso, Facultad de Artes, Universidad Nacional de Córdoba.
- Hamada, J. P. (2015). Aproximaciones desde una perspectiva socio-discursiva al portar educativo Educ.ar. En Da Porta, E. (Comp.). *Las significaciones de las TIC en educación. Políticas, proyectos y prácticas*, (pp. 127-141). Grupo Ferreyra Editor.
- Huergo, J. (2013). Mapas y viajes por el campo de Comunicación/Educación. *Revista Tram[p]as de la comunicación y la cultura*, 75, 19-30.
- Kalman, J. (2003). El acceso a la cultura escrita: la participación social y la apropiación de conocimientos en eventos cotidianos de lectura y escritura. *Revista mexicana de Investigación Educativa*, 8 (17), 37-66.
- Kress, G. (2005). *El alfabetismo en la era de los nuevos medios de comunicación*. Ediciones Aljibe.
- Mata, M. C. (1999). De la cultura masiva a la cultura mediática. *Diálogos de la comunicación*, 56, 80-91.
- Martínez, M. (2019). Imágenes, palimpsestos y figuración. *Heterotopías*, 2(3), 47-59.

- Moreiras, D. y Castagno, F. (2019). Exploraciones multimodales. Aportes para la enseñanza de la Comunicación Social en La experimentación multimodal en la comunicación y en el aprendizaje. Una vía para repensar la alfabetización. *Cuadernos del Centro de Estudios en Diseño y Comunicación*, 22(89), 167-186.
- Landau, M. (2018). Los discursos sobre tecnologías y educación en la esfera pública. *Cuadernos del Centro de Estudios en Diseño y Comunicación*, 72, 81-93.
- Litwin, E. (Coord.) (2005). *Tecnologías educativas en tiempos de Internet*. Amorrortu Editores.
- Lugo, M. T. y Ithurburu, V. (2019). Políticas digitales en América Latina. Tecnologías para fortalecer la educación de calidad. *Revista Iberoamericana De Educación*, 79(1), 11-31.
- Martín Barbero, J. (2003). *La educación desde la comunicación*. Norma.
- Martín Barbero, J. (2009). Cuando la tecnología deja de ser una ayuda didáctica para convertirse en mediación cultural. *Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información* 10(1), 19-31.
- Moreiras, D. (2019). Qué definiciones de lenguaje para qué procesos de comunicación. *Revista EFI DAGES*, vol. 5, n° 9, 60-67. Dirección General de Educación Superior, Ministerio de Educación.
- Novomisky, S. (2018). Digitalización de la cultura: un fenómeno que resignifica el campo de Comunicación/Educación. *RevCom*, (7), 30-39.
- Novomisky, S. (2020). La marca de la convergencia. Medios, tecnologías y educación. Doce ensayos en busca de una narrativa. Facultad de Periodismo y Comunicación Social de la Universidad Nacional de La Plata. <https://doi.org/10.35537/10915/81658>

- Ortega, F. (2008). *Atajos. Saberes escolares y estrategias de evasión*. Miño y Dávila Editores.
- Pini, M. (2018). Políticas de alfabetización digital. Educación e inclusión. *Cuadernos del Centro de Estudios en Diseño y Comunicación*, 72, 95-107.
- Sibilia, P. (2011). Clase 3. Del libro a las redes: compatibilidades históricas entre tecnologías, cuerpos y subjetividades. *Diploma Superior en Lectura, escritura y educación*. Flacso Virtual, Argentina.
- Vaggione, A. (2019). Nuevas “variaciones de la escritura”. *Heterotopías*, 2(3), 330-335.
- Verón, E. (1992). Interfaces sobre la democracia audiovisual evolucionada En Ferry, J. M et al. *El nuevo espacio público*, (pp. 124-139). Gedisa.
- Williams, R. (1988). *Marxismo y Literatura*. Ediciones Península.

## Notas

1. En este sentido, –y en la misma línea en la que venimos pensando el proceso de mediatización– resulta central comprender que “(...) la digitalización de la cultura no es solo un proceso de interacción con máquinas o con dispositivos binarios, sino más bien un profundo y complejo entramado en las prácticas que va modificando (...) formas de ser y de estar en el mundo” (Novomisky, 2020, p. 71).
2. Retomamos la noción de convergencia que Novomisky (2018) recupera de Jenkins (2008) para referirse a: “(...) una situación en la que coexisten múltiples sistemas mediáticos y en la que los contenidos discurren con fluidez a través de ellos. El concepto se entiende aquí como un proceso o una serie de intersecciones entre diferentes sistemas de medios y no como una relación fija” (p. 36). Se trata de un proceso que se extiende a diversos ámbitos, entre ellos el de la cultura.
3. Así podemos distinguir cómo, en el marco de procesos culturales en los que el libro era el centro de atención, “(...) circula(mos) y trabaja(mos) con los saberes preferentemente en un punto y en profundidad”. Por el contrario, en contextos en los que los procesos culturales dan cuenta de un atravesamiento por parte de la digitalización “(...) circula(mos) por la superficie y a velocidad” (Huego, 2010, p. 24). Interesa aclarar que recuperamos estas metáforas en tanto nos permiten acercarnos a las características de estas experiencias y no porque consideremos que dichas figuras pueden utilizarse de manera directa para “catalogar” prácticas y sujetos en ellas involucradas.
4. Aclaremos entonces que entendemos a los medios y tecnologías digitales (MyTD), como aquellos que se diferencian de los medios masivos de comunicación –aunque recuperan y reconvierten muchas de sus características, resignifican y complejizan– y se vuelven parte de nuestra cotidianidad cada vez con mayor velocidad, como “nuevos medios digitales”. Aquellos que “(...) se basan en un soporte digital y tienen características comunes como la programabilidad y la reducción de la información a bits, (...) (que) pueden contener sonido, texto o imágenes

en una combinación de registros inéditas (...). Incluyen computadoras, celulares, redes sociales, cámaras y videos digitales y videojuegos, entre otros” (Dussel, 2012, p. 206). Agregamos en consonancia con el encuadre que venimos desarrollando que se trata de “(...) dispositivos culturales, con historia, con usos y representaciones adheridos a su propio funcionamiento, como sedes de lo social mismo, como entornos sociales (...) donde se genera cultura, sentido y poder (...)” (Da Porta et. al., 2015, p. 86).

5. Cuando hablamos de lo virtual lo hacemos en el sentido en el que Hamada (2015) –recuperando a Lévy– indica que no se trata de una oposición a lo real sino que más bien remite a “(...) la posibilidad de un objeto o una entidad. La virtualidad es entonces (...) una dinámica, (...) el movimiento inverso a la actualización” (p. 135).
6. Moreiras, retomando Levis (2007) y a otros, define al lenguaje digital como un “(...) lenguaje unificador de naturaleza matemática. (...) Se trata de un lenguaje que, debido a su naturaleza matemática, no admite la polisemia; (...) muy diferente en su funcionamiento a la lengua y los lenguajes multimodales. (...) Un lenguaje no ambiguo (...) que aplica (...) conceptos de lógica para procesar información (...). (...) Un sistema combinatorio en sentido estricto (...)” (Moreiras, 2019, p. 65).

## Animarse al juego: la creatividad en la escritura de la práctica docente contextualizada

Por Ornella Matarozzo

*El oficio de la palabra  
es la posibilidad de que el mundo diga al mundo,  
la posibilidad de que el mundo diga al hombre.*

*La palabra: ese cuerpo hacia todo.*

*La palabra: esos ojos abiertos.*

*(Roberto Juarroz, 2001, p.65)*

La creatividad en tanto acto de imaginación y creación no parecería ser un aspecto propio de la escritura académica. No hay discusión, en cambio, de su presencia en los procesos de producción de las obras de arte. En este artículo nos proponemos no solo a convocar su presencia en las prácticas de escritura académica, sino también a dar cuenta de su importancia y valor a la hora de abordar la práctica docente contextualizada. En tal sentido, nuestro objetivo será reflexionar sobre la creatividad como ejercicio de imaginación, de creación, teniendo en cuenta dos instancias: por un lado, la creatividad en las propuestas didácticas en el marco de una clase, y, por el otro, la creatividad en relación con la escritura de la propia práctica docente, o narrativa pedagógica. Consideramos que convocar su presencia como instancia puesta en juego tanto a la hora de diseñar propuestas

didácticas en torno a la escritura académica en la formación superior, como al momento de pensar la práctica docente contextualizada es vital para construir propuestas didácticas transformadoras, para poder mirar con ojos abiertos las propias prácticas de modo tal de producir conocimiento en torno a ellas.

Así partiremos dando cuenta, por un lado, desde qué perspectiva concebimos la escritura académica y, por el otro, brindaremos una referencia inicial para pensar la creatividad. Luego, nos detendremos a proponerles algunos sentidos en torno a lo que entendemos por creatividad en las propuestas didácticas a la vez que presentaremos algunos autores cuyas propuestas consideramos se encuentran en sintonía con lo aquí planteado. Finalmente, abordaremos la creatividad en la escritura de la práctica docente contextualizada, principalmente desde los aportes de Bombini y Labeur (2013), con la intención de dar cuenta de su potencialidad epistémica.

## 1. Desde dónde partimos en este juego

En una primera instancia nos interesa detenernos en una breve conceptualización de escritura académica que nos permita dar cuenta de cómo la entendemos. En este sentido, retomamos dos perspectivas claves para abordarla: *la perspectiva sociocultural* y *la perspectiva epistémica*. En el marco de la primera perspectiva convocada, se define la escritura académica como práctica cultural ligada a campos disciplinares inmersos en contextos socio-históricos (Cassany, 2009; Carlino, 2013). La *perspectiva epistémica*, por su parte, concibe la escritura en sus potencialidades, no solo en cuanto al aprendizaje de los modos de decir de una disciplina, sino también en la posibilidad transformadora del conocimiento que habilita (Carlino, 2005; Castelló, 2009).

Ambas perspectivas marcan un quiebre importante a la hora de redefinir / repensar, la escritura académica en la universidad: ya no podemos pensar la escritura como una práctica generalizable a todos los campos del saber, ni tampoco como una habilidad que les estudiantes deben traer consigo. En consecuencia, nuestras prácticas

de enseñanza deben orientarse en promover la alfabetización en los modos de leer y escribir de nuestras disciplinas con el objetivo de que los estudiantes puedan apropiarse, transformar el conocimiento.

Desde este abono de miradas para entender la escritura académica, nos interesa reflexionar sobre la creatividad como elemento interviniente en los procesos escriturarios de la práctica docente. Como punto de partida para presentar una primera aproximación a la idea de creatividad y convocar su presencia en la escritura de la práctica docente, tomamos lo referido por Liliana Bodoc (2012), en su conferencia, TEDx Río de la Plata, *Mentir para decir la verdad*. Aquí la autora además de exponer y desarrollar dos aspectos fundantes del discurso literario, la dimensión poética y ficcional, remarca y valora la dimensión epistémica de literatura/palabra literaria: “el pensamiento poético nos sirve para conocer (...) la verdad está repartida entre todas las formas de pensamiento” (Bodoc, 2012). Así, la autora expone cómo el pensamiento poético es una forma de la mentira, ficción, producto de la imaginación, a partir de la cual podemos, también, conocer.

Es esta dimensión ficcional del discurso poético, en tanto acto creativo de imaginación, a partir de la cual nos interesa entender la creatividad. De este modo, podemos “mentir”, en tanto ejercicio de imaginación, en el diseño de las propuestas didácticas, “mentir para decir la verdad”, para construir otras formas de producir conocimiento en el marco de las distintas disciplinas del campo de las Artes. Además, consideramos que abordar de este modo la escritura de la práctica docente, habilita un juego, un horizonte de posibilidades, no solo referido al diseño de una clase, sino también en relación con la práctica docente que hace emerger la dimensión epistémica puesto que ese ejercicio escriturario de imaginación, ese despliegue de posibilidades que desarrollamos en la propuesta didáctica y en la narrativa pedagógica nos permite ir construyendo saberes en torno a ellas.

Finalmente, nos parece oportuno retomar la idea de juego propuesta por Huizinga (2007), pensador neerlandés quien teorizó respecto de su rol e importancia en la constitución de la cultura. Este autor plantea que quien se detiene a mirar la función del juego en la cultura lo observará como una magnitud dada previamente, como

una cualidad determinada de la acción. El objetivo de esta cualidad es “el juego como una forma de actividad, como una forma llena de sentido y como función social” (Huizinga, 2007, p. 15). Se señala que el lenguaje, este principal instrumento a partir del cual el hombre se comunica, aprende, enseña, nombra, está atravesado por el juego: “Jugando fluye el espíritu creador del lenguaje constantemente de lo material a lo pensado” (pp. 15-16).

Desde la perspectiva de Huizinga para concebir el juego, es posible también comprender nuestra propuesta referida a la creatividad en la escritura de nuestros diseños de clase y en las narrativas de la práctica, en tanto constituyen actividades, actos de creación, llenos de sentido y con una función específica en el devenir de nuestra práctica docente.

## 2. ¿A qué jugamos?: creatividad en nuestros diseños de clase

En este apartado nos interesa abordar, por un lado, en qué sentido proponemos la creatividad en las propuestas didácticas, y por el otro, presentar algunas miradas elaboradas por otros autores que iluminan nuestra perspectiva. Importa señalar en este punto que entendemos la didáctica como un saber-hacer en el cual intervienen la planeación, el contexto, la flexibilidad, la experiencia profesional y la revisión continua, no como un conjunto de recursos meramente instrumentales. Es, en este sentido, que en este segmento compartimos algunas propuestas que tienen como objetivo, no constituirse en proposiciones imperativas, sino invitar a la reflexión, en torno de la escritura en los diseños didácticos, a quienes desarrollamos la tarea de enseñar en Educación Superior.

Pensar/generar la creatividad en las propuestas didácticas implica diseñar instancias de trabajo que promuevan aprendizajes y conocimiento -de allí su dimensión epistémica - en una doble perspectiva: aprendizaje en torno a escribir en un campo disciplinar específico y en relación con el conocimiento que se adquiere. Partir desde este enfoque implica alejarse de concepciones donde la escritura es un objeto, un instrumento que comunica saberes -con lo cual interesan

solo sus aspectos de orden discursivo y lingüístico- y abrazar otra mirada en la cual la escritura, como bien dijimos, no solo promueve aprendizajes, sino también se constituye como forma de pensamiento (Brailovsky y Menchón, 2014).

A continuación nos interesa convocar una serie de enfoques respecto de la escritura como práctica en la formación superior que consideramos productivas a la hora de diseñar propuestas didácticas en torno de la escritura en el marco de nuestras clases, para lo cual compartimos los aportes de Daniel Brailovsky y Ángela Menchón (2014), en el libro *Estrategias de escritura en la formación*. Aquí, los autores desarrollan una serie de aportes teóricos y propuestas de trabajo, bajo la forma de dispositivos didácticos, producto de un periodo de investigación durante el cual indagaron sobre los sentidos que profesores y estudiantes le otorgan a la escritura en el contexto de sus materias.

Uno de los núcleos teóricos que desarrollan aborda una serie de tensiones discursivas en torno de la escritura en la formación superior. Este constructo teórico fue elaborado a partir de analizar diversas prácticas escriturarias, en el marco de un profesorado, las posiciones de los actores intervinientes en la experiencia de escritura, sus posicionamientos al escribir, aquello sobre lo cual se escribe, los sentidos desplegados en el escrito.

Así, por ejemplo, mencionan que uno de los escenarios paradigmáticos de escritura formal es aquel en el cual los estudiantes deben escribir sobre lo que han leído. Esta escritura que puede darse bajo la forma de parciales, monografías, trabajos prácticos, presenta problemas ligados con la dificultad de quienes escriben a separarse de las fuentes, a construir un destinatario que no redunde en el profesor, a correrse de la instancia evaluable. Considerando estas prácticas de escritura en la formación, los autores recogen las quejas de docentes quienes alzan la voz respecto de la problemática del copipasteado, es decir, textos producidos principalmente por prácticas de escrituras que consisten en cortar y pegar fragmentos de diversas fuentes, sin recurrir a estrategias de citado. A partir de esta problemática, que atraviesa la experiencia de escritura académica en la formación universitaria, acordamos con Brailovsky y Menchón (2014), en que

es necesario que las instituciones de Nivel Superior incorporen en su agenda la alfabetización académica de modo tal de “promover la aparición de una cultura profesional, donde se desarrollen y maduren también las prácticas de escritura específicas” (p. 29). Además, coincidimos en la necesidad de incorporar en el diseño didáctico propuestas cuyo centro sea la experiencia de la escritura académica entendida como práctica clave para el aprendizaje en el marco de una disciplina.

En este sentido, un diseño creativo en el marco del campo de las Artes podría ser aquel que partiendo de su particular contexto disciplinar, de sus propios géneros escriturarios, ensaye una propuesta donde los estudiantes experimenten la escritura académica como una oportunidad a partir de la cual “ampliar el territorio” de conocimiento disciplinar; además implica brindar herramientas escriturarias para promover la autonomía del que escribe, implica ver la dificultad en la escritura como el inicio de un proceso y la posibilidad para el aprendizaje, implica, en suma, discernir entre:

(...) la escritura que se emprende para “extender el territorio” de lo pensable, lo decible, lo evaluable. Entre la escritura que conquista y la que se aliena, entre la que se erige soberana y auténtica y la que se copipastea de Internet, entre la que asume riesgos y la que se reserva del mundo - como ha dicho el poeta –solo un rincón tranquilo-. (Brailovsky y Menchón, 2014, p. 21)

Otro aspecto interesante para pensar la creatividad en nuestros diseños, está relacionado con la incorporación de otras propuestas de trabajo que inviten a una relación diferente con la escritura. Siguiendo a Ana María Finocchio (2009) proponemos promover un vínculo renovado con la escritura que permita el descubrimiento y la sorpresa en vez de la mimesis y la repetición que, por lo general, se produce entre la escritura de los estudiantes y la escritura del docente:

El desafío es seguir trabajando para constituir el aula universitaria en un espacio valioso para compartir lecturas y para pensar el conocimiento desde una perspectiva amplia, en la que la ciencia y la

literatura se ‘presten’ mutuamente significados y sentidos. Esto parte también de una idea de solidaridad entre lectores, pues creemos que la construcción conjunta del conocimiento nos permite acercarnos a mejores comprensiones del mundo, de los otros y de nosotros mismos. (Vélez y Rapetti, 2008, p.12)

En este punto creemos que la escritura de invención, la escritura creativa, sus estrategias pueden aportar innovaciones en la experiencia de escribir en la formación superior. En esta línea de trabajo se inscribe la propuesta de Urtasun y Dominguez (2020), docentes de la Universidad Nacional de La Pampa, para quienes resulta imperioso incorporar estrategias propias de la ficción en la alfabetización académica. Las autoras arguyen sobre la necesidad de que la escritura académica se sustraiga de “la ‘burocracia académica’ –regulada por normas discursivas y retóricas, la rigidez de un discurso especializado y altamente formalizado, los sistemas de referencias bibliográficos y la pretendida, aunque discutible, “objetividad”- e insertarla en el espacio más flexible de la escritura creativa” (Urtasun y Dominguez, 2020, p. 95). Con este horizonte, las docentes desarrollan en el Taller de Escritura Académica, asignatura obligatoria del Profesorado y la Licenciatura en Letras, una propuesta de trabajo que incorpora estrategias propias de la ficción en la cual la práctica de escritura académica se desarrolla en la articulación entre el ensayo y ficción. Conviene destacar, en este punto, que las autoras proponen el trabajo con el género ensayo a pesar de que ha sido relegado dentro de las prácticas letradas de grado en tanto y en cuanto se lo considera como un género híbrido, poco riguroso. Por el contrario, las docentes consideran que son estas características las que posibilitan, en el marco de un taller de escritura, otros modos de acercarse al conocimiento a través de la combinación de estrategias argumentativas y estetizantes.

Asimismo, otra posibilidad, que podemos considerar en nuestros diseños, es generar consignas de escritura “que impliquen desafíos cognitivos, que se plantean como problemas a resolver” (Finocchio, 2009) para, de este modo, convocar distintos tipos de saberes:

retóricos, lingüísticos y enciclopédicos y así desarrollar habilidades vinculadas a la metacognición y a la flexibilidad propia de la creatividad y del pensamiento crítico.

En esta reflexión sobre los diseños didácticos, nos gustaría presentarles el trabajo de investigación sobre escritura académica desarrollado bajo la modalidad investigación-acción, en la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad de Tucumán, cuya referente es Constanza Padilla. A raíz de esta experiencia, la investigadora plantea que hay factores que intervienen en la posibilidad de que los estudiantes pasen de una etapa de extrañamiento a una etapa de apropiación participativa en relación con la escritura. Así los factores que más intervendrían son las prácticas de enseñanza que ofrecen una mediación didáctica que:

Favorece los procesos metacognitivos; promueve el planteamiento de problemas de investigación; orienta los procesos de investigación, lectura, planificación, escritura y revisión, focalizando en la dimensión epistémica y argumentativa de la escritura científico-académica, a través de los procesos didácticos de devolución, regulación e institucionalización (Brousseau, 2007), y promueve la escritura entre pares, bajo el supuesto de que el aprendizaje colaborativo (Bruffee, 1999) permite un aprendizaje más profundo que el individual. (Padilla, 2015, p. 207)

Así, a partir de los aportes de Padilla, podemos afirmar que es necesario dedicar un espacio de la clase a intervenir en los distintos procesos de composición de los escritos y hacerlos evidentes. Recomendamos tanto, instalar y andamiar la creación de planificaciones y borradores, particularmente, en la producción de textos expositivos y argumentativos, como invitar a la escritura colaborativa. Incluso se puede solicitar que los estudiantes den cuenta de su propio proceso de escritura (fortalezas y debilidades, obstáculos y modos de resolución) a través de sencillas preguntas metacognitivas.

Finalmente, recordar que enseñar a escribir es, de algún modo, enseñar a reescribir. En los últimos años, se han multiplicado las investigaciones que abordan la revisión, reparación o reescritura de los

textos producidos en situación áulica (Brailovsky y Menchón, 2014; Padilla 2015). En este sentido, entendemos que, en nuestras intervenciones, la instancia de revisión y reescritura podría revestir una potencialidad epistémica y pedagógica significativas.

### 3. El juego en el que andamos: mirar nuestras prácticas docentes

En el apartado anterior nos detuvimos, por un lado, en abordar en qué sentidos entendíamos la creatividad en los diseños didácticos que desplegamos en la escritura de la clase; por el otro, en compartir aportes, miradas teóricas, que nos permitieran reflexionar y pensar otros modos de diseñar nuestras propuestas. En este segmento, abordamos el segundo aspecto en el cual nos interesa focalizar: la creatividad en relación con la escritura de la práctica docente. Entendemos que en esa práctica escrituraria se construyen saberes en torno del oficio de enseñar (Bombini y Labeur, 2013), saberes que consideramos valiosos para movilizar transformaciones en la tarea.

Esta posibilidad de reflexionar en la escritura sobre la práctica como un modo de construir conocimiento sobre ella también es advertida por Recchia y Larrosa (2018) en el libro, *P de profesor*, donde Karen Recchia a partir de sus observaciones y registros de las clases que desarrolla Larrosa en la Universidad de Barcelona, interpela al docente español respecto de sus decisiones, de sus modos de ser profesor. El trabajo que realizan es sumamente interesante en cuanto se trata de una mirada entre pares. Estas conversaciones a partir de los registros que Recchia escribe, motivaron a Larrosa a focalizar también su preocupación en pensar, reflexionar, sobre qué significa ser profesor:

Su cuaderno se convirtió en una especie de archivo, o de memoria de lo que íbamos haciendo. (...) Sus comentarios (...) me obligaban a explicitar criterios a dar razones y, en definitiva, a pensar en cosas sobre las que nunca había pensado. Digamos que me hizo consciente



de mi forma de ser profesor, de mi manera de habitar el oficio, como yo nunca antes lo había sido. (Larrosa, 2018, pp. 14-15)

Es importante destacar que las razones que guiaban los registros de Recchia estaban relacionadas con intentar indagar los modos de hacer el oficio. De esta manera, se fue perfilando un personaje en ese registrar, objetivar lo que sucedía en las clases, que posibilitó un proceso a partir del cual colocar en la superficie diversos aspectos que atravesaban los modos de ser profesor.

Además, el profesor español advierte cómo las observaciones de Recchia, el trabajo reflexivo que implicó tanto para él como para la autora brasilera, provocaron un cambio en sus propios planteamientos, en su forma de desarrollar la tarea; cambio que era posible observar en los trabajos finales de sus estudiantes.

En esta misma línea de pensamiento, Bombini y Labeur (2013), en el artículo *Escritura en la formación docente: los géneros de la práctica* también dan cuenta de las potencialidades de la escritura para pensar y reflexionar sobre la práctica docente. Aquí, los autores exponen una serie de aportes teóricos producto de una investigación llevada adelante en el marco de la Cátedra Didáctica Especial y Prácticas de la Enseñanza del Profesorado de Letras de la Universidad de Buenos Aires donde les estudiantes realizan sus prácticas docentes.

En una primera instancia, los autores realizan una justa crítica a las tradiciones didácticas a partir de las cuales se reflexionaba sobre la práctica docente y señalan que las tradiciones históricas a partir de las cuales se pensaba nuestro oficio eran fuertemente prescriptivas con lo cual nuestra tarea se abordaba desde lo que debía ser y no desde lo que realmente acontecía. En contraposición, exponen cómo las orientaciones socioantropológicas en el campo de la didáctica han posibilitado un cambio interesante en tanto que conciben la enseñanza como una práctica social. A partir de este viraje, se produjeron nuevas propuestas para pensar las prácticas, como los estudios de narrativas en educación, la etnografía escolar, los enfoques biográfico-narrativos.

Así, desde estas nuevas miradas y desde una perspectiva socio-cultural y epistémica en torno de la escritura, los autores reflexionan

sobre la escritura y sostienen que el ejercicio escriturario de práctica docente, del hacer cotidiano, posibilitaría, a partir de la puesta en discurso, una objetivación desde la cual mirarla, analizarla en pos de instancias transformadoras.

Desde esta perspectiva Bombini y Labeur proponen nuevos dispositivos de escritura que permitan complejizar “el proceso de construcción y reflexión sobre las prácticas” (Bombini y Labeur, 2013, p. 22) puesto que el género tradicional para abordarla, la planificación, heredero de una perspectiva didáctica de tipo tecnocrático, no permite considerar las tensiones que se producen en la práctica docente. Desde estos supuestos, los autores presentan y definen el *guion conjetural* cuya escritura desarrollan sus estudiantes en el contexto de sus prácticas. El guion conjetural es un ejercicio de imaginación y de toma de decisiones en el que los saberes disciplinares son pensados desde el lugar de la enseñanza y en contexto; su autor hipotetiza en un aula concreta con sujetos concretos, entre los que está él mismo (Bombini y Labeur, 2013, p. 22).

Se trata de una escritura en la cual los autores son invitados a producir, a crear como acto de imaginación y desde un yo, un trazado del recorrido – y su posible devenir- de lo que acontecerá en el aula. Esta narrativa implica a su vez un detenerse en explicar y argumentar respecto de cada decisión y propuesta sobre la cual gira la clase. Como mencionamos anteriormente, esta escritura, a diferencia de las planificaciones, en las cuales debemos encorsetar objetivos, contenidos y actividades, permite una narración detallada y sin embargo provisoria,- en tanto y en cuanto está atravesada por vaivenes producto de las revisiones en función del contexto, el contenido, los actores intervinientes, etc.- que le otorgue sentido a lo que allí acontecerá en el desarrollo de esa práctica docente.

Como complemento a esta escritura, aparece el *autorregistro* como género productivo para abordar lo que sucedió, lo que sucede en el transcurso de la práctica. En este caso, se trata de una escritura narrativa en la cual el docente recurre a narraciones, explicaciones y argumentos que le permiten contar, interpretar y explicar/se lo que finalmente aconteció de lo imaginado y deseado en el guion de esa clase. Así, “el autorregistro reflexiona sobre qué caminos marcados

en el mapa se siguieron y dónde llevaron y de los golpes de timón que se fueron dando para acomodar ese texto mutante a los sucesos del aula” (Bombini y Labeur, 2013, p. 25). En este sentido, este género posibilita objetivar escenas de la práctica, recrearlas para volver a mirar y cuestionar decisiones, contenidos, expectativas sobre la propuesta.

La creatividad puesta en juego en estos textos aparece en el instante mismo en que iniciamos la tarea de imaginar una clase o volvemos a recrearla, a revisarla, siempre en relación con un saber disciplinar, un grupo particular de estudiantes y en un contexto institucional y académico específico. Así, aparece con toda su fuerza “el texto escrito, como herramienta para imaginar y pensar, para reflexionar y volver sobre lo conjeturado, para revisarlo y elaborar nuevas posibilidades” (Bombini y Labeur, 2013, p. 26).

Los géneros trabajados y presentados se enmarcan en la práctica docente de estudiantes en el umbral de su devenir en profesores de Letras, no obstante, entendemos que son géneros que pueden ser abordados en la práctica docente de diversos campos disciplinares. En este sentido, lo que se evidencia como valioso es la necesidad de narrar, narrarse, la experiencia de la docencia, el particular modo de cada uno de, en palabras de Jorge Larrosa, habitar el oficio.

Por último, nos interesa mencionar que, en efecto, en el fragor de la tarea es difícil detenerse y habitar el tiempo de la escritura que estos géneros proponen. Sin embargo, consideramos que a lo largo del apartado hemos intentado compartir una perspectiva que entiende la creatividad de la escritura de la práctica en su dimensión epistémica y que da cuenta de cómo el género tradicional para abordarla no habilita una mirada reflexiva en torno a lo que sucede cuando desarrollamos nuestra práctica docente. Es por eso que si bien estos géneros pueden no ser los más acordes, pertinentes, a nuestro contexto disciplinar, sí manifiestan la potencialidad de una narrativa que nos permita mirar la propia práctica. De este modo, esperamos que este apartado les movilice a la invención de géneros narrativos propios que les permitan poner en palabras, objetivar y preguntarse por ese juego en el que andamos.

## 4. ¿Final del juego?

A lo largo de este trabajo quisimos, ante todo, realizar una aproximación a posturas teóricas actuales que dan cuenta, no solo de la potencialidad epistémica de la escritura en el ámbito académico, sino también de la importancia de una mirada situada al contexto universitario del que formamos parte. Nuestra apuesta ha sido doble: pensar prácticas de escritura para nuestros estudiantes que les acerquen a la transformación del conocimiento disciplinar y pensar nuestra propia práctica a través del ejercicio escriturario para generar saber pedagógico al respecto.

En relación con nuestro primer objetivo vinculado con pensar la invención en nuestros diseños didácticos, hemos intentado dar cuenta cómo entendemos este aspecto y, al mismo tiempo, hemos compartido propuesta teóricas que habiliten posibilidades didácticas transformadoras que puedan, como mencionamos anteriormente, movilizar la construcción del conocimiento disciplinar en el marco de la formación superior.

Asimismo, creemos que estas propuestas compartidas contribuirán a alejarse de la tendencia de muchos diseños didácticos de experimentar la práctica escrituraria solo en el marco de instancias de acreditación. En tal sentido, consideramos la importancia de ensayar la creatividad en nuestros diseños de clase, de imaginar nuevos modos de proponer experiencias de escritura académica en el contexto cotidiano de nuestros espacios con la intención de que les estudiantes puedan acercarse a propuestas de escritura ligadas a la búsqueda, a las posibilidades de construcción del conocimiento disciplinar de otros modos. Consideramos con Brailovsky y Menchón (2014) que una experiencia de estas características, por fuera de la instancia de acreditación, habilitaría un goce, un placer en la práctica de escritura en tanto le estudiante comienza a recuperarla por el valor intrínseco, por esa experiencia transformadora que habilita en relación con el conocimiento disciplinar. En tal sentido, los autores plantean la dimensión soberana de la escritura, una escritura que pueda ser vivida por lo que en sí misma habilita como forma de pensamiento.

Respecto de las posibilidades de la creatividad en la escritura de la práctica docente, insistimos en nuestra intención de, principalmente, compartir una propuesta teórica enmarcada en una experiencia de investigación que da cuenta de la potencialidad de la creatividad en la escritura de la práctica como un modo de construir saberes en torno a ella. Sin embargo, enfatizamos que en ningún caso se trata de imponer géneros, sino en todo caso invitar a la búsqueda de nuevas narrativas adecuadas a los particulares contextos disciplinares e institucionales y académicos de los cuales formamos parte.

El personaje principal de la novela, *Formas de volver a casa*, del escritor chileno Alejandro Zambra (2011) dice: “Leer es cubrirse la cara, pensó; y escribir es mostrarla” (p. 66). Es nuestro deseo que el recorrido compartido en el artículo les haya permitido reflexionar sobre la escritura académica en nuestras propuestas de enseñanza en la universidad, sobre nuestros modos de ser docente en pos de que podamos redefinir nuestras prácticas para acompañar, mediar, andamiar, el proceso de “mostrar la cara” de los estudiantes con quienes experimentamos el oficio de enseñar.

## Referencias bibliográficas

- Bodoc, L. (2012). *Mentir para decir la verdad*. Conferencia TedxJoven Río de la Plata, Buenos Aires. <https://youtu.be/qOFyNOYp3MU>
- Bombini, G. y Labeur P. (2013). Escritura en la formación docente: los géneros de la práctica. *Revista Enunciación*, 18, (1), 19 – 29.
- Brailovsky, D. y Menchón, A. (2014) *Estrategias de escritura en la formación. La experiencia de enseñar escribiendo*. Ed. Noveduc.
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Fondo de Cultura Económica
- Carlino, P. (2013). Alfabetización académica diez años después. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18, 355-381. <http://redalyc.org/articulo.oa?id=1425774003>
- Cassany, D. (2009). *Prácticas letradas contemporáneas: claves para su desarrollo*. [repositori.upf.edu/bitstream/handle/10230/21294/Cassany\\_LEERES.pdf](http://repositori.upf.edu/bitstream/handle/10230/21294/Cassany_LEERES.pdf).
- Castelló, M. (2009). Aprender a escribir textos académicos: ¿copistas, escribas, compiladores o escritores? En Pozo, J.I. y Pérez Echeverría, M. P. (Coords.) *La Psicología del aprendizaje universitario: de la adquisición de conocimiento a la formación en competencias*, (pp. 120-133). Morata.
- Finocchio, A. M. (2009) *Clase 21: Escribir en la escuela*. Diplomatura Superior Lectura, Escritura y Educación, FLACSO.
- Huizinga, J. (2007). *Homo ludens*. Alianza Editorial.
- Juarroz, R. (2001). *Poesía Vertical, antología esencial*. Emecé editores.
- Larrosa, J. (2018). *P de profesor*. Ed. Noveduc.

Padilla, C. (2015) Escribir ponencias y artículos de investigación en la universidad: resultados de ciclos de investigación- acción en una carrera de humanidades en Díaz, S. [et al.] *Lectura y escritura en el nivel superior* 3, (pp. 206-220). Universidad Nacional de Córdoba.

Vélez, G. y Rapetti, M. (2008). Algo para leer. Las elecciones de los ingresantes universitarios. *Revista Iberoamericana de Educación*, 45 (3), 1-12. <https://rieoei.org/RIE/article/view/2126>

Urtazun, M. y Dominguez, M. C. (2020). Con “voz propia”: tensiones entre escritura académica y escritura creativa. *Traslaciones. Revista Latinoamericana de Lectura y Escritura*, 13 (7), 95-128.

Zambra, A. (2011). *Formas de volver a casa*. Anagrama.

### Escenas de lectura y escritura en el ámbito universitario

Por Claudia María del Valle Rodríguez

En el espacio escolar, en sus distintos niveles, conviven ciertas concepciones sobre el leer y el escribir y sus modos de enseñanza. A lo largo del tiempo se han ido constituyendo tradiciones didácticas que dan cuenta de determinadas prácticas, discursos, rutinas, consignas, valoraciones, propuestas que recuperan algunas miradas sobre la lectura, la escritura y la alfabetización. Por su parte, los/as estudiantes también han ido establecido distintos modos de vincularse con lo escrito, aún a contrapelo de la normativa escolar o de alguna representación hegemónica de la lectura y la escritura.

En esta propuesta partimos del concepto de escena de lectura y/o escritura que proviene de distintos trabajos inscriptos en el campo de la historia social de la lectura y la escritura. En su libro *El lector libertario Prácticas e ideologías lectoras del anarquismo argentino (1898-1915)*, Mariana Di Stefano analiza el concepto de Roger Chartier de práctica de lectura o escritura y, retomando al autor, dice:

(...) las prácticas de lectura o escritura son las actividades, las formas de actuación que se despliegan para leer o escribir, que se sostienen en esquemas matrices de percepción, valoración y clasificación del conjunto de elementos que intervienen en la lectura o escritura. De modo que, el concepto mismo de práctica implica la confluencia, en mutua determinación, de dos componentes: un aspecto material,

visible, en el que la práctica se plasma, se corporiza, y un componente del orden de las representaciones sociales, determinadas y a la vez determinantes de la actividad misma. (Di Stefano, 2011, p. 152)

Siguiendo esta línea, entonces, es necesario para entender las prácticas de lectura y escritura comenzar a mirar la multiplicidad de elementos que comprenden. De este modo, apelamos a la noción de escena de lectura o escritura –en clara asociación con la materialidad de esas prácticas– como “el lugar en el que se materializa/realiza lo escrito como práctica social de comunicación” (Cucuzza y Pineau, 2002, pp. 16-17). Además, de acercarnos esta definición, los autores Cucuzza y Pineau incluyen los posibles componentes de la escena tales como: actores, finalidades, espacios, tiempos y soportes materiales o tecnología de la palabra como aspectos a considerar.

El registro y la observación de escenas que impliquen la enseñanza y aprendizaje de la lectura y la escritura, permite preguntarnos justamente qué representaciones / tensiones / ideas / preconceptos subyacen en esas imágenes. Podemos seleccionar diversas fotografías vinculadas al campo disciplinar o utilizar un algún archivo fotográfico propio y que tengamos disponibles.

En el ejercicio que presentamos a continuación hemos recuperado una serie de imágenes incluidas en *Retratos de la educación argentina* (2015), producido por el Ministerio de Educación de la Nación. La acompañamos de algunas preguntas que funcionan como orientadoras para poder identificar dos cuestiones:

- qué ideas sobre el proceso de lectura y escritura tienen nuestros/as estudiantes y cómo se conciben a sí mismos en relación con esas prácticas, si pueden visualizarse como lectores/escribientes de textos;
- qué representaciones de lo escrito y de la tarea del lector/escribiente sostienen nuestras propuestas de escritura según el área disciplinar y el nivel educativo en el que nos desempeñamos.

Se trata de acercar claves puntuales/diferentes para mirar(nos) y avanzar en el trabajo de explicitar ciertos aspectos en torno a las prácticas de lectura y escritura en nuestras aulas.

Así dada una fotografía, podemos indagar oralmente a través de los siguientes interrogantes<sup>1</sup> y considerando los componentes de la escena en cuestión:

¿En qué lugar/espacio se desarrolla esta práctica de lectura y/o escritura? ¿A qué nivel educativo se asocia (inicial, primario, secundario, superior o universitario)? ¿Quiénes participan de estas prácticas? ¿Qué roles cumplen? ¿Qué tipo de interacciones se establecen? ¿Para qué leen y/o escriben los sujetos involucrados? ¿Sobre qué temas? ¿Qué tiempo (reducido- extenso; distendido- formalizado) involucran estas prácticas? ¿Qué tipos de soportes de lectura y/o escritura o instrumentos aparecen? ¿Cuál es el uso que se realiza de los mismos? ¿Circulan objetos para la lectura y/o la escritura? ¿Qué tipos de textos se escriben o circulan para la lectura? ¿Qué función cumple el/la docente en la realización de esa práctica? ¿y el/la estudiante? ¿Qué posturas corporales asumen los sujetos que leen y escriben?

Al mismo tiempo, una vez que hemos realizado este ejercicio en el marco de la clase, podemos profundizar y reconocer ciertos supuestos ligados a la concepción de escritura. A continuación, les dejamos algunas afirmaciones<sup>2</sup> para que reflexionemos acerca de los discursos que circulan en algunas de nuestras instituciones educativas y los sujetos que las habitan:

### *La escritura es un don.*

Este supuesto remite, con frecuencia, al campo literario y se asienta erróneamente en la figura de los “grandes escritores”. Sostener que la escritura es un don se aleja de la importancia de un trabajo sostenido para escribir y plantea que hay quienes nacen con una habilidad natural y otros/as con dificultades “innatas”.

---

1 Algunas de las preguntas utilizadas para la realización de este ejercicio reflexivo han sido adaptadas del texto *Iniciación universitaria* de Daniela Stagnaro et al (2016), p. 45.

2 Estas y otras ideas instaladas sobre la escritura están desarrolladas en el primer capítulo del libro de Martín Domecq *Pensar-escribir-pensar. Apuntes para facilitar la escritura académica* (2014), pp.21-30.

*La escritura es una transcripción de la oralidad y/o del pensamiento.*  
Este supuesto se asocia con que la escritura implica meramente “pasar a un papel” lo que ya sabemos o pensamos como si tratáramos de fijar algo ya existente. En realidad, podemos decir que escribir es una forma de pensar y mientras escribimos le damos forma y contenido a aquello que queremos decir.

*La escritura es una práctica homogénea.*

La escritura se haya inscrita en determinados marcos institucionales y profesionales, es decir, es una práctica social asociada a otras prácticas. En este sentido, la escritura no es una, sino muchas y cada campo del saber (por ejemplo, Filosofía, Medicina, Periodismo, Artes) establece formas propias de decir.

*La escritura se aprende al inicio de la escolaridad, de una vez y para siempre.*

Esta idea sitúa la enseñanza y el aprendizaje de la escritura generalmente en la escolaridad inicial del sujeto. Sin embargo, a medida que nos incorporamos a nuevos ámbitos de estudio y/o profesionales necesitamos conocer y apropiarnos de otros géneros discursivos y/o convenciones para insertarnos en esas comunidades.

*La escritura es un contenido propio del área de Lenguaje.*

En general, a partir de este supuesto se tiende a circunscribir la enseñanza de la escritura a espacios curriculares específicos, descartando otros posibles ámbitos de formación. Sin embargo, todas las áreas/disciplinas científicas y artísticas requieren la enseñanza explícita e intencional de la escritura dado que es el modo a través del cual construimos y comunicamos el conocimiento.

Investigaciones desarrolladas en los últimos años indican que las representaciones de docentes y estudiantes sobre la escritura derivan en ciertas prácticas recurrentes en las aulas universitarias. Así, Paula Carlino (2004) indica cuáles son/se- rían esas representaciones más difundidas en el nivel superior:

- Aquella que concibe que la escritura es sólo un canal para comunicar lo que se sabe y no una herramienta de análisis.
- La que cree que redactar es una labor instantánea: sabiendo lo que se quiere decir, sólo hace falta hacerlo por escrito.
- La que presupone que escribir es una técnica básica, la cual, una vez adquirida, sirve para poner sobre el papel cualquier conocimiento disciplinar. (p. 10)

La invitación es –a partir de la actividad que propone esta deriva– movilizar acciones arraigadas en el uso de la escritura como mero método de registro, transcripción o reproducción. Hacernos conscientes como profesores y en el caso de los/as estudiantes, incorporar, tematizar, explicitar y deconstruir colectivamente estas representaciones en el espacio del aula.

## Referencias bibliográficas

Argentina, Ministerio de Educación de la Nación (2015) *Retratos de la educación argentina*. Ministerio de Educación de la Nación.

Carlino, P. (2004) La distancia que separa la evaluación escrita frecuente de la deseable. *Acción Pedagógica*, 13 (1) 8-17.

Cucuzza, H. y Pineau, P. (2002). *Para una historia de la enseñanza de la lectura y escritura en Argentina. Del catecismo colonial a La Razón de mi Vida*. Miño y Dávila.

Di Stefano, M. (2013). *El lector libertario Prácticas e ideologías lectoras del anarquismo argentino (1898-1915)*. Eudeba.

Domecq, M. (2014) *Pensar-escribir-pensar. Apuntes para facilitar la escritura académica*. Lugar Editorial.

Stagnaro, D.; Fernández, N. y Bottino, V. (Comp.) (2016). *Iniciación universitaria*. Ediciones UDTF.

## Pensar la alfabetización académica en las aulas de la Facultad de Artes

Por María Luz Galante

### 1. Claves de la propuesta

En el interés por revisar/reflexionar nuestra labor docente está siempre presente la idea de mejorar las propuestas en tanto permitan diversos aprendizajes, mayores instancias que interpelen a los estudiantes y que se constituyan en despertares o inicios a otras indagaciones y reflexiones. Como ya lo hemos planteado, sabemos que es posible “con-mover” nuestras maneras habituales de dar clases y de proponer trabajos prácticos donde la escritura y la lectura son también asuntos que nos competen y por lo tanto, objeto de enseñanza. Para que ciertos movimientos didácticos vinculados a la alfabetización académica acontezcan se requieren ciertas conceptualizaciones y abordajes teóricos que activen/interpelen supuestos y promuevan variaciones en las prácticas. A su vez, estamos convencidas de que el intercambio con colegas es también un factor altamente positivo que contribuye en este sentido.

Por lo expuesto, en este apartado queremos ofrecer lecturas de materiales que hemos seleccionado atendiendo a su potencial para activar algunas reflexiones sobre la temática que nos ocupa. Claramente hemos debido optar por algunos aspectos donde hacer foco

sabiendo que no son los únicos pero que son los que hemos considerado más pertinentes para esta ocasión. Asimismo, elegimos para compartir cuatro propuestas construidas por colegas de la Facultad de Artes de la Universidad Nacional de Córdoba y de la Facultad de Arte y Diseño de la Universidad Provincial por su riqueza para inspirar otros abordajes/experiencias. Conocer maneras de ocuparse de la lectura y la escritura en el marco de los distintos espacios curriculares permite registrar que hay otros modos posibles. De ninguna manera se trata de modos perfectos o recetas a seguir sino de versiones reales de prácticas habituales. Es con ese espíritu que, de manera generosa, los autores de estas propuestas han permitido que las demos a conocer. Son producciones que fueron creadas para responder a la consigna del trabajo final de un curso<sup>1</sup> que solicitaba pensar una propuesta que se enmarcara en los espacios curriculares propios.

Entonces en clave de ampliar/retomar lo planteado en el artículo segundo y de inspirar y recrear –crear algo diferente y acorde al contexto donde acontece– es que ponemos a disposición estas lecturas + experiencias + pistas/preguntas para seguir pensando propuestas educativas que contemplen la lectura y la escritura desde una perspectiva social cultural situada y compleja en el marco de la educación superior. Sabiendo que esto contribuye a promover la inclusión genuina, el acceso al conocimiento, la democratización de las prácticas y la materialización del derecho a la educación para todos.

Cabe aclarar que el orden en que se presentan es absolutamente aleatorio y no responde de ninguna manera a un modo de secuenciar o jerarquizar. Son cuatro puertas de ingreso igualmente válidas y potentes para gestar propuestas de intervención docente vinculadas a la alfabetización académica. A su vez, es oportuno señalar que si bien está anclado en Artes es posible que cada docente realice las lecturas y cruces necesarios para pensar lo expuesto en otros ámbitos académicos e incluso en otros niveles del sistema educativo.

---

1 Curso denominado “De escritura(s) a la intemperie a géneros posibles en la formación en Artes” –diseñado y dictado por este Equipo– en el marco de las acciones de PAMEG en la Facultad de Artes (FA-UNC) en el año 2019.

## 2. Cuatro puertas:

---

### ACOMPañAMIENTO

Lectura sugerida: Castelló, M. (2009). Aprender a escribir textos académicos: ¿copistas, escribas, compiladores o escritores? en Pozo, J.I. y Pérez Echeverría, M. P. (Coord.) *La Psicología del aprendizaje universitario: de la adquisición de conocimientos a la formación en competencias*, (pp.120-133). Morata.

La autora se propone ofrecer algunas herramientas metodológicas para acompañar y enseñar modos de vincularse con las prácticas letradas y el conocimiento. Comienza con un análisis de los diferentes vínculos con la escritura de los estudiantes para luego describir las competencias requeridas para cursar estudios superiores.

A lo largo del texto, contribuye a comprender la complejidad de la tarea que supone acompañar estas actividades y tareas y acerca posibles respuestas a cuándo y cómo ocuparse de la alfabetización académica.

*Pistas/preguntas para pensar:* ¿Qué andamiajes/modos de acompañar ofrecemos para los escritos que solicitamos? ¿Cuál es el rol que se juega en el antes, durante y después del proceso? ¿Qué mediaciones y maneras de acompañamiento ponemos a disposición? ¿Cómo promovemos instancias que habiliten la construcción de la propia voz autoral a los estudiantes?

---

---

## REESCRITURAS

Lectura sugerida: Carlino, P. (2004). La distancia que separa la evaluación escrita frecuente de la deseable. *Acción Pedagógica*, 13 (1), 8-17.

El texto presenta un análisis de prácticas evaluativas habituales a las que contrasta con otras menos difundidas. Revisa las funciones y las condiciones de las mismas a luz de la escritura desde una conceptualización de práctica social cultural y compleja. Pone preguntas en torno a la pertinencia de las intervenciones y las propuestas docentes en relación con los propósitos educativos de las asignaturas y sobre si es posible evaluar contenidos sin tener en cuenta la forma. Interpela la noción de escritura vinculada meramente a lo comunicativo y despojada de su función epistémica. Reflexiona sobre la competencia de profesores e instituciones al respecto y pone a disposición ideas y maneras de abordar la evaluación escrita desde una perspectiva más cercana a prácticas potentes e inclusivas.

*Pistas/preguntas para pensar:* ¿Qué instancias de reescritura ofrecemos/ponemos a disposición? ¿Cómo se aborda el error en nuestras prácticas habituales? ¿En qué clave son las retroalimentaciones que hacemos? ¿Qué concepción/representación de escritura se pone en juego en los escritos que solicitamos? ¿De qué manera se piensa la relación contenido-forma en las actividades que solicitamos a los estudiantes?

---

---

## TAREAS ACADÉMICAS

Lectura sugerida: Finocchio, A. (2011) *Clase 25. Cuando las consignas invitan a escribir*. Diploma Superior en Lectura, Escritura y Educación. FLACSO

En este escrito se desarrolla una historización sobre los modos de escribir y solicitar escrituras en el ámbito escolar. Se plantean análisis, preguntas y propuestas para revisar y reflexionar acerca de los modos de formular consignas de escritura así como también la relación de las propuestas con los estudiantes reales –sus experiencias y expectativas– que habitan nuestras aulas. Es además, una invitación a pensar qué dicen las consignas de la concepción de escritura que las sustentan. Dado que se trata de una clase, hay bibliografía que complementa y un itinerario de lecturas sugeridas para ampliar la temática.

*Pistas/preguntas para pensar:* ¿De qué manera podemos ampliar, desglosar, expandir las consignas a fin de incluir pistas acerca de lo que esperamos que escriban (no solo a cuestiones de forma: extensión, márgenes, interlineado) sino también de contenido (estructura, vocabulario, etc.)? ¿En qué medida se trata de consignas y actividades situadas, que contemplan al estudiante real?

---

## ENSEÑANZA DE GÉNEROS

Lectura sugerida: Moyano, E. I. (2005) Una propuesta para la enseñanza de la lectura y la escritura basada en la teoría de género y registro de la LSF: resultados de una investigación e implementación en diferentes niveles educativos [conferencia]. *II Conferencia Latinoamericana de Lingüística Sistémico-Funcional*. ALSFAL y Facultad de Educación de la Universidad Católica de la Santísima Concepción. Concepción, Chile.

El artículo contempla una breve reseña y algunos resultados de una investigación acción basada en la teoría del género y discurso desde la perspectiva de la Lingüística Sistémico-funcional (LSF) –que señala una relación de mutua determinación entre contexto y lenguaje– además de presentar un dispositivo didáctico adaptado del modelo de la Escuela de Sidney.

Se describe y narra la propuesta pedagógica llevada a cabo y algunas actividades que contemplan momentos individuales y colectivos a partir de un modo de deconstruir géneros.

A su vez, reflexiona sobre ciertas dificultades o incomodidades de estas prácticas. Si bien se circunscribe a un contexto singular, su potencial radica en que puede permitir pensar otras versiones.

Pistas/preguntas para pensar: ¿Qué decimos sobre los géneros discursivos que circulan en la propuesta de clase? ¿Cómo se desarman/abordan? ¿Identificamos y explicitamos cuáles son de formación o cuáles profesionales? ¿Qué abordaje de escritura de los mismos estoy habilitando?

---

### 3. Cuatro experiencias de colegas para conocer e inspirarse

---

#### Escribir reseñas en el marco de las Tutorías disciplinares del Apoyo al Egreso de PAMEG

---

*Palabras claves de la propuesta:* reseña, acompañamiento, escritura disciplinar, géneros profesionales.

La actividad está pensada para el espacio de las tutorías de Artes Visuales. Surge a partir de observar/analizar algunas cuestiones planteadas por los egresantes en relación con las dificultades para vincular la producción artística con el escrito –una especie de escisión entre teoría y práctica– y a incomodidades/tensiones entre textos académicos y textos que denominan más cercanos a “diarios íntimos” y que plantearían una falsa dicotomía si se tiene en cuenta la noción de escritura disciplinar.

Se propone la escritura de un texto de un género profesional: escribir una reseña de arte sobre la propia producción que sería parte de un blog especializado en reseñas de arte. En un primer momento, deberán realizar lecturas previas de reseñas de arte del blog La Candelaria, elegir alguna de su interés y fundamentar esa elección. La segunda instancia será grupal, una puesta en común con egresantes que están atravesando el mismo momento de producción del Trabajo Final para analizar y deconstruir el género orientada por preguntas a cargo de la Tutora. Luego, le estudiante realizaría su propia reseña a partir de la obra producida hasta el momento y se tendrían en cuenta cuestiones sobre la escritura de reseñas abordadas en el encuentro grupal. A su vez, contaría con reuniones de tutoría para plantear dudas y acompañar el proceso. Por último, se propondría la creación de un blog donde compartir las producciones.

La Tutora/Docente comenta: “(...) si bien no se centraliza en el género específico del escrito del trabajo final, sería un aporte (...) Escribir una reseña tiene como objetivo que los estudiantes desarrollen una escritura que permita indagar en el conocimiento específico

del campo disciplinar, practicar la utilización del lenguaje propio del campo e intentar salvar esa escisión construida entre la producción artística material y la producción escrita. (...) mediante este género de escritura, pondrían en práctica la auto observación, comprendiendo este término desde el análisis de Guadalupe Arqueros (2017)<sup>2</sup> (...) En este sentido creo que la escritura de la reseña y su socialización en un blog permitirían, mediante la tarea de escribir, reflexionar sobre la propia práctica y sobre conceptos del campo disciplinar compartiendo y construyendo conocimientos específicos situados dentro del trayecto formativo de las licenciaturas en Artes Visuales de la Facultad” (Demaría, V., 2019)<sup>3</sup>.

---

### Reescrituras e intercambios en el Taller de Elaboración de Trabajo Final

---

*Palabras claves de la propuesta:* reescritura, evaluación, retroalimentación, diálogos, investigación.

Esta experiencia está pensada para un grupo que cursa un trayecto complementario obligatorio para obtener la licenciatura. Se presenta como heterogéneo y fragmentado formado por estudiantes que provienen de diferentes trayectos (profesores o técnicos de diversas tradiciones artísticas: artes del fuego, artes visuales, fotografía, danza, teatro y música) que no acostumbran a interactuar entre sí. La propuesta se desarrolla en el marco de la unidad “Formato producción. Problemáticas propias del campo de la producción artística”, se diseñaron actividades para trabajar contenidos vinculados a la construcción de preguntas, objetivos de investigación y fundamentación de

- 
- 2 Arqueros, G. (2017). Una técnica de las ciencias sociales: Escritura y auto observación en la investigación en artes. *Perspectivas metodológicas*, 2 (19).
  - 3 Trabajo final del curso “De escritura(s) a la intemperie a géneros posibles en la formación en Artes” (2019) presentado por la docente Victoria Demaría. Disponible en: <https://bit.ly/3kj5Sv7>

un proyecto de trabajo final. Entre los desafíos se pueden mencionar los relacionados con la puesta en palabras de su mundo de curiosidades, la falta de operaciones reflexivas sobre actividades artísticas, la ausencia de la práctica, observación de ejemplos y conceptualización de problemas situados en el quehacer.

En este contexto, se propuso un trabajo práctico evaluativo del estilo parcial de dos vueltas, donde se incluyó una instancia de reflexión e intercambio a través de un foro donde se les solicitó, como parte de la consigna evaluativa, que compartan los temas y objetivos. Para quienes no aprobaron se habilitó la posibilidad de rehacer el trabajo sin que eso contara como recuperatorio y les demandaba una reformulación a posteriori de haber comentado los objetivos y temas de otro grupo. Para ese comentario, se les brindó una guía de preguntas o puntos a observar. Contaban también con devoluciones minuciosas en sus propios trabajos. A su vez, en el transcurso de las correcciones se generó una instancia de reflexión a partir de intervenciones breves, concretas, orientadas y en clave lúdica.

Si bien, muchas reelaboraciones fueron entregadas de manera previa a las intervenciones en los foros, la docente considera que: "(...) estos trabajos se basaron en las sugerencias señaladas en mis correcciones y en los temas y objetivos compartidos por sus pares en el foro. Es decir: no fue posible decir cosas de los pares, pero sí fue posible revisar el propio trabajo a la luz de ejemplos variados y de observaciones particulares sobre su propuesta." En este sentido, se destaca la potencialidad de la escritura en tanto práctica epistémica y de formación, reconociendo las reescrituras como partes propias de dichos procesos.

Como se comprende, esta experiencia –diseñada en el curso de formación docente– se pudo llevar a cabo ya que se desarrolló de manera simultánea al dictado del Taller.

En palabras de la docente, la propuesta, se inscribe en el cruce entre investigación, artes y escrituras, un campo que problematiza pre-conceptos y representaciones que escinden al arte –y les estudiantes de artes– y lo circunscriben y reducen. "(...) De manera empírica y lúdica, presentó una cuestión que resonó con sus propias dudas, con sus imaginarios y con su capacidad para poner en palabras sus

intuiciones... (les estudiantes) saltan las barreras imaginarias y tejen un mundo de palabras, quizá modestas pero propias, para compartir eso que realizaron en la práctica. Entre tanto y sin darse cuenta, crearon conceptos, recrearon abstracciones ajenas y construyeron su propia trama teórica." (Marín, F., 2019)<sup>4</sup>

---

### La bitácora como género potente para las clases de Instrumento Principal IV (piano)

---

*Palabras claves de la propuesta:* bitácora, escrituras, lecturas, investigación, reflexión, intercambios.

Esta propuesta consiste en acompañar la escritura de bitácoras y generar espacios de socialización e intercambio. Surge a partir de la evidente carencia de prácticas escriturarias y de alfabetización académica en el espacio curricular Instrumento Principal IV (piano) de la Lic. en Interpretación Instrumental del Departamento de Música donde las clases son individuales. Se trata de un género "(...) de gran potencialidad para sus procesos de formación en el instrumento y para la investigación en artes (...) También se busca acercar lecturas, vocabulario y herramientas para la investigación en el campo de la ejecución instrumental."

Se entiende a la escritura como práctica compleja, haciendo foco en su función epistémica: "(...) pautas escriturarias que conduzcan a la generación de nuevos aportes en el campo disciplinar desde la deconstrucción y la reflexión de las prácticas interpretativas, poniendo al artista como eje central en la investigación, ponderando los procesos que atraviesa".

Se propone una primer instancia a través del aula virtual donde participen en un foro para abordar aspectos generales del género y

---

4 Trabajo final del curso "De escritura(s) a la intemperie a géneros posibles en la formación en Artes" (2019) presentado por la docente Fwala-lo Marín. Disponible en: <https://bit.ly/3kJ5Sv7>

referenciar con otras escrituras conocidas por los estudiantes tales como relato anecdótico, informe, investigación y crítica. Con la guía docente se hará foco en las características, potencialidades e implicancias de estas prácticas escriturarias.

Posteriormente, cada estudiante inicia la escritura de su bitácora a partir del proceso de estudio de una obra. Se piensa en una bitácora que también contenga audios, videos y que forme parte de un portafolio digital que esté disponible para ser leído y consultado por otros. A su vez, el docente pondrá a disposición "(...) una carpeta con bibliografías sugeridas y catalogadas sobre distintos ejes dentro de las prácticas del instrumento (técnica, interpretación, entrevistas, biografías de intérpretes, trabajos finales de grado con éstas perspectivas, etc.) que les permitirá a los estudiantes tomar distintos conceptos y modos de escribir".

Se promueven las instancias de intercambio entre quienes están atravesando experiencias similares y se alienta la reflexión y construcción de saberes a partir de lecturas y escrituras.

En palabras del docente: "(...) este espacio se caracteriza por primar lo individual sobre lo colectivo, y creemos importante articular puentes para romper con el hermetismo y la autoreferencialidad, abriendo caminos a la socialización de las prácticas que en su mayoría la realizan solos (...) posibilita el intercambio y la construcción de saberes que superan a las consultas y clases individuales... favoreciendo la construcción de un sentido de pertenencia y las posibilidades de un aprendizaje reflexivo" (Barbero, 2019)<sup>5</sup>.

---

5 Trabajo final del curso "De escritura(s) a la intemperie a géneros posibles en la formación en Artes" (2019) presentado por el docente Eric Barbero. Disponible en: <https://bit.ly/3kJ5Sv7>

---

## Enseñar géneros en la Licenciatura en Cine y Artes Audiovisuales para pensar la inclusión

---

*Palabras claves de la propuesta:* géneros de formación, géneros profesionales, escrituras, inclusión.

Esta experiencia constituye una versión revisada y reflexionada del primer Trabajo Práctico denominado Inclusión de género en la UNC de la materia “Introducción a los estudios audiovisuales” (primer espacio curricular de la Licenciatura en Cine y Artes Audiovisuales).

Una de las variaciones que se introduce es la de definir y explicar el género discursivo del escrito que se solicita. Se trata de la biografía que en el marco de este campo disciplinar constituye un género discursivo propio que reviste de características diferentes de las del literario o histórico. Es un escrito que varía y que tienen diferentes lectores previstos: “La biografía es importante en la etapa de desarrollo del proyecto, porque aporta no sólo a la construcción del personaje sino que nutre la historia (...) Se trata de un saludable movimiento de ida y vuelta, de retroalimentación, de escritura en “capas” que van cobrando espesor. A medida que nos hacemos más diestros en esta tarea de creación y composición, más verosímiles, creíbles, coherentes e integrados con sus motivaciones y con la historia estarán nuestros personajes.” La docente destaca el valor de enseñar este tipo de escrito ya que “es solicitado directa o indirectamente en todas las materias prácticas y proyectuales, pero muchas veces es subestimado y en pocas oportunidades se ofrecen pistas para hacerlo bien.”

En el caso del Trabajo Práctico para el cual se proponen las variaciones tiene una primer parte que supone un análisis y una invitación para pensar los derechos sociales y políticos universitarios desde una perspectiva de género, indagando sobre lo que se entiende por identidad y expresión de género. Luego, y a partir de lecturas de material teórico, se les propone crear un personaje cuyo objetivo sea mejorar la habitabilidad en términos de las diversidades de género y escribir su biografía. Para ello, se prevén instancias de deconstrucción del

género a partir de mediaciones docentes que orienten y acompañen el proceso, acercando herramientas para la práctica escrituraria solicitada. Se alientan instancias de revisión y reescritura. Asimismo, las producciones finales serán compartidas en el formato galería digital, acompañada por fotos dando lugar a otras instancias de intercambios y reflexiones en torno a la temática que convoca. Las decisiones que sustentan esta propuesta buscan “focalizar mejor en un género concreto en el que es muy útil empezar a indagar. Además, las instancias previstas van generando procesos individuales y grupales de intercambio, negociación y creación, que involucran la articulación de contenidos de diferentes módulos del programa.” En este sentido, se identifica el aporte de trabajar géneros de formación y profesionales como así también promover modos de trabajo colectivo propios de la carrera. Y, por otro lado, la docente destaca que esta versión del Trabajo Práctico se vincula con la búsqueda de “achicar las brechas en un camino guiado por el objetivo principal de lograr la mejor transición y ambientación en este momento de la carrera. Asumir el necesario proceso de alfabetización académica implica un modo de entender la tarea docente en el marco de la educación en la universidad pública” (Suárez, V., 2019)<sup>6</sup>.

---

6 Trabajo final del curso “De escritura(s) a la intemperie a géneros posibles en la formación en Artes” (2019) presentado por el docente Victoria Inés Suárez. Disponible en: <https://bit.ly/3kJ5Sv7>

# Entre la (re)visión y la (re)producción: de escrituras digitales/multimodales y alternativas para la enseñanza

Por Ana Paula Piretro

*¿Cómo aprender a ejecutar una obra en movimiento que combina (...) repetición institucional y saberes duros (...) con (la) improvisación que proponen las contingencias sociales actuales? (...) ¿Cómo prepararse y actualizarse para ejercer un oficio que por su propia naturaleza cambia? (D' Iorio, G., 2012, p. 56).*

### 1. Palabras de apertura

Este espacio de Derivas está compuesto por tres “paradas”. La primera remite a algunas ideas respecto de los sentidos y las operaciones didáctico-pedagógicas a partir de las que entendemos que es relevante pensar el ingreso de medios y tecnologías digitales a nuestras propuestas de enseñanza. La segunda, refiere a dos experiencias/procesos que entendemos como emergentes y, cada vez, más transversales a muchas de las prácticas que cotidianamente desplegamos o con las que nos vinculamos en nuestros espacios de trabajo en los que nos desenvolvemos como docentes: escrituras colaborativas y

narrativas transmedia. La tercera, está organizada en torno de dos propuestas: una ligada a producciones que usualmente generamos los profesores para acompañar instancias de explicación de “temas” (presentaciones visuales) y otra relacionada con una iniciativa que apunta a repensar las formas de construir los “repasos” (entre clases y/o al final del desarrollo de unidades o ejes) de manera colectiva; incluyendo lo planteado por les docentes, pero también lo registrado y retomado por les estudiantes como un modo de contribuir a unas formas otras de circulación y construcción de conocimientos.

Finalmente un breve apartado de cierre que recapitula lo puesto a disposición en estas instancias. Así, se trata de un conjunto de materiales y recursos que esperamos oficien como orientaciones para el (re)diseño de lo generado y/o para el desarrollo de alternativas futuras: un pasaje/umbral que se abre como “prisma” para dar lugar a otras/nuevas oportunidades.

## 2. Altos en el camino: de opciones y enlaces

### 2.1 Parada N° 1: No son solo aparatos... De instrumentos para transmitir información a territorios para el intercambio y la construcción

En la parada inicial de esta deriva compartimos un breve texto que nos invita a reflexionar en torno de sentidos, operaciones y decisiones respecto de la presencia/integración de medios y tecnologías digitales (MyTD) a la enseñanza.

Para conocer su contenido les proponemos ingresar al siguiente link: <https://bit.ly/3423nxO>



## 2.2 Parada N° 2: Dos “postas” obligadas: escrituras colaborativas y narrativas transmedia

En esta entrada pretendemos acercarlos, a través de una apretada síntesis, nociones centrales ligadas a dos procesos –en ocasiones transversales– en los que escrituras y MyTD se reúnen alrededor de la producción de textos diversos.

La primera síntesis nos permite recuperar distinciones entre propuestas y prácticas de escritura cooperativa y otras que refieren a la escritura colaborativa para, luego, abordar diversas dimensiones de cuya imbricación pueden emerger propuestas como oportunidad para el trabajo con el conocimiento colectivo. La segunda vuelve sobre aportes en torno de las narrativas transmedia para acompañarnos a conocer de qué se tratan y de qué manera en este tipo de experiencias se construyen no sólo otros textos sino también otras formas de decir/mostrar.

Entendemos que en ambos casos se trata de insumos interesantes para trabajar en las propuestas de ejercicios que, en la próxima parada, presentamos. Veamos de qué se trata...

### 2.2.1 Parte I: Escribir a cuatro (o más) manos: de la escritura cooperativa a la colaborativa, ¿y entonces?

Para ingresar: <https://bit.ly/3fyWEAT>



## 2.2.2 Parte II: Escribir/contar a partir de/con múltiples medios: narrativas transmedia

Para acceder al contenido: <https://bit.ly/3bluUZn>



## 3. Parada N° 3: Ejercicios para orientar/ revisar/recrear la producción didáctica

En esta instancia, a modo de ejercicio, tomaremos dos producciones relacionadas con la escritura en el marco de propuestas de enseñanza y ligadas con procesos de aprendizaje:

- una con “foco” en la tarea de enseñanza. Abordaremos pautas/ pistas para la revisión/elaboración de una presentación visual, un recurso que usualmente acompaña/puede acompañar el desarrollo de una explicación sobre una temática específica;
- otra con “foco” en la producción de los estudiantes. Abordaremos una estrategia relacionada con la construcción de instancias de “repasso” de lo trabajado en clases: la reseña de clases.

En esta oportunidad acercamos algunos interrogantes e ideas con la finalidad de acompañarles en la problematización respecto de qué decisiones, operaciones, recursos y miradas se ponen en juego para llevar adelante el diseño y la construcción de estas piezas. Con las particularidades de cada caso, cada una de ellas involucra un trabajo intenso y profundo respecto de la escritura, una dinámica en la que las dimensiones elaborativa y comunicativa de esas escrituras

se vinculan dialécticamente y ponen en tensión diferentes aspectos involucrados en esa creación.

Cada una de estas producciones, cuya relación con géneros concretos ya establece determinadas reglas de juego, adquiere otros rasgos cuando se proyecta y concreta a partir del trabajo con medios y tecnologías digitales (MyTD). Se trata de opciones puestas a rodar en entornos presenciales, semi-presenciales o virtuales, esas decisiones sobre el modo en el que trabajaremos con lenguajes y soportes implica que estemos atentos a una multiplicidad de factores. En ese sentido, ponemos a disposición estos recursos. Al final del planteo sugerimos algunos materiales de consulta que pueden enriquecer esas revisiones u orientar la construcción de nuevas alternativas.

### 3.1 Propuesta N° 1: Eso” que “armamos” para explicar: las presentaciones visuales

Para acceder: <https://bit.ly/2QzACp8>



### 3.2 Propuesta N° 2: “Repasos”: de construcciones colectivas y recursos para estudiar/aprender. Reseñas de clase

Para ingresar: <https://bit.ly/3oyaJTf>



#### 4. A modo de cierre (o de nuevo comienzo)

Hasta aquí el itinerario propuesto. Así, como un final que no es más que un comienzo, les proponemos que exploren, analicen, recuperen, reintenten los aportes que acercamos de modo que se conviertan en prismas a través de los cuales una mirada/experiencia pueda recrearse, multiplicarse, redimensionarse y tornarse adecuada/factible/enriquecedora para los recorridos por venir. Esa es la intención con la que “arrimamos” ideas, recursos, lecturas, actividades; todas ellas enlazadas en torno de esta interesante –pero no por ello menos compleja y desafiante– relación entre escrituras, medios y tecnologías digitales y enseñanza. Ahí está el umbral, como espacio de cruce entre estos aspectos que hacen/interpelan a nuestra tarea y a nuestros lugares/posiciones allí; un espacio de pasaje y también de retorno o nuevo impulso, disponible para ser habitado.

### Compartir el juego: algunas propuestas para seguir pensando el oficio de enseñar en el campo de las Artes

Por Ornella Matarozzo

*Hay que dejar la puerta abierta  
aunque la cierre el viento.  
Alguien puede llegar y compartir la lluvia  
cuando el último gorrión nos abandona.  
(Javier Villafañe, 2006, sección 1)*

Esta deriva que les presentamos, a modo de puerta abierta del artículo *Animarse al juego: la creatividad en la escritura de la práctica docente contextualizada*, pretende brindar propuestas concretas respecto de los puntos centrales planteados en aquel texto, propuestas que entendemos pueden redefinirse y contextualizarse en el marco de las distintas disciplinas del campo de las Artes.

## 1. Convite de estrategias para pensar la escritura en nuestras clases

Uno de los ejes, a partir del cual abordamos la creatividad en el capítulo mencionado, está planteado en torno de los diseños y propuestas de actividades en el marco de las clases que se desarrollan en el Nivel Superior. Aquí, la mirada se enfoca en la creatividad para diseñar instancias en las cuales la escritura aparezca en su dimensión epistémica, como una práctica a partir de la cual se construye conocimiento disciplinar. En este sentido cabe preguntarse qué propuestas, estrategias, pueden inscribirse en esta perspectiva, qué características o modalidades pueden revestir. A partir de estos interrogantes, nos interesa exponer algunas estrategias diseñadas por Brailovsky y Menchón (2014) que fueron la resultante de su recorrido de investigación en torno de la escritura en la formación superior. Estas estrategias, dispositivos, en palabras de los autores, pretenden ofrecer una alternativa para que la escritura tenga lugar en las clases en tanto “herramienta de pensamiento y aprendizaje” (p. 21). Así, consideramos valioso retomar y compartir algunos de ellos puesto que cada uno de los dispositivos parte de una concepción epistémica de la escritura en la formación, e intenta generar instancias superadoras de problemas que presentan nuestros estudiantes (literalidad, miedo a la hoja en blanco, desconocimiento de la estructura de géneros académicos, reproducción de la oralidad en textos académicos, entre otros); asimismo cada una de estas propuestas constituyen alternativas posibles de ser adaptadas a diversos contextos sociales –culturales y disciplinares– cuyo objetivo es posibilitar la generación de espacios donde sea posible aprender escribiendo.

A continuación, exponemos y destacamos la potencialidad de dos de los once dispositivos presentados por los autores: toma de apuntes compartidos y ronda de preguntas o cadáver exquisito de preguntas.

## 1.1 Toma de apuntes compartidos:

El objetivo de esta estrategia es, por un lado, promover entre estudiantes un análisis de sus propios procesos de organización de los temas trabajados en la clase y, por el otro fomentar la autonomía en la relación del estudiante con la toma de apunte, ofreciendo criterios que excedan la mera “literalidad” y repetición de las palabras del docente. Además, es una estrategia que implica socializar los materiales que los estudiantes producen para sí mismos, en el ámbito privado, para así poder cotejar criterios y elaborar versiones colectivas de los conceptos abordados en el aula de una manera reflexiva y activa.

Para desarrollar esta propuesta los autores proponen que al finalizar una clase, habiendo avisado previamente de la propuesta, le docente solicite tres o cuatro versiones diferentes de apuntes tomados por los estudiantes. En el encuentro siguiente, de manera grupal, se invita a los estudiantes a comparar las diferentes versiones. Asimismo, le docente les propone completar conceptos y destacar interrupciones y contradicciones de manera tal que se pueda, a partir de lo trabajado, generar reflexiones al respecto. Luego de esta instancia, da lugar a una discusión en la cual aparecen las distintas modalidades de toma de apuntes, e invita a clasificarlas. Aquí, le docente puede sugerir y ofrecer criterios alternativos –registrar el tema, conceptos claves, bibliografía, el contexto de preguntas que surjan, interrogantes propios, etc.–. A continuación de este momento, es posible solicitar la reconstrucción en texto en computadora sin borrar los ajustes y correcciones del proceso.

A partir de este dispositivo es evidente que Brailovsky y Menchón intentan dar respuesta a una problemática común entre estudiantes relacionada con la “literalidad”, mecanismo a partir del cual se escriben los apuntes. De este modo le estudiante aborda esta escritura con la intención mecánica de registrar todo lo que dice/escribe le docente –tarea casi imposible–. Además, este abordaje, mencionan los investigadores, muchas veces genera que no se recurra a la bibliografía ya que estudian del apunte. En este sentido junto a los autores, entendemos la importancia de presentar otros criterios y categorías

–temas, recuperar fuentes datos, preguntas de la clase, inquietudes propias– de trabajo escriturarios que organicen el apunte.

Finalmente, entendemos que esta estrategia es sumamente interesante puesto que no solo focaliza su mirada en una de las prácticas de escritura más frecuentes e indispensable –en tanto constituye un género de formación central en el proceso de estudio y aprendizajes para les estudiantes– sino también intenta hacer de ella una instancia valiosa de aprendizaje colaborativo.

## 1.2 Ronda de preguntas o cadáver exquisito de preguntas:

Esta propuesta fue diseñada por les investigadores con la intención de brindar una instancia de escritura profunda y, sin embargo, breve en cuanto a la extensión. Además, este dispositivo implica la ejercitación en la formulación de preguntas de indagación y su consecuente corrección o reformulación colectiva.

A continuación mencionamos cómo se desarrolla: luego de haber trabajado una temática/contenido disciplinar a lo largo de una o varias clases según corresponda, invitamos a les estudiantes a disponerse en el espacio de modo tal que se forme una ronda cerrada. Acto seguido, cada estudiante dispone una hoja en blanco y escribe una pregunta de indagación acerca del tema trabajado, discutido en clase. Una vez que todes hayan terminado, les solicitamos que giren hacia la misma dirección la hoja para que cada estudiante reciba la pregunta de un compañere. Posteriormente, invitamos a les estudiantes a reformular, complejizar la pregunta –aclarando que no debe responderse– y a escribir una nueva versión del interrogante recibido. Cuando finalicen ese momento, solicitamos nuevamente las rotaciones y reescrituras hasta que consideremos oportuno. Culminamos la propuesta con la lectura en voz alta del cadáver exquisito.

A partir del análisis de este dispositivo, les autores valoran su abordaje puesto que permite la emergencia de estrategias de construcción y reconstrucción de preguntas de investigación. Así, mencionan tres categorías que agrupan estas estrategias: la complejización, la reformulación y el desvío.

- La complejización como criterio de reescritura y corrección de preguntas adopta diferentes formas que los autores identifican del siguiente modo: el añadido de datos a la pregunta, la modificación del carácter de la pregunta con la intención de transformarla en una pregunta de indagación, la puesta en contexto y la detección y explicitación de supuestos.
- La reformulación es otro de los mecanismos que aparece en este juego de reescritura al que invita la ronda de preguntas. Los autores señalan que una operación frecuente que aparece como modo de reformulación es la “traducción” de una pregunta típica de evaluación. Además, la reformulación puede darse a partir de otros tres procedimientos: la ampliación de una pregunta en dos preguntas separadas, o una secuencia de argumentos; una reescritura donde la repregunta sea sobre una hipótesis o supuesto de respuesta –marcas de esta operación son los giros y si así fuera.../ en tal caso–; y, finalmente, una reformulación que se construye a partir de una afirmación inicial que funciona como un contexto.
- La última categoría propuesta por los investigadores es el desvío. Esta les permite dar cuenta de aquellos interrogantes que aparecen en el desarrollo de esta estrategia que constituyen muchas veces preguntas absurdas, obvias; otras veces, son interrogantes retóricos o se orientan hacia hechos o referencias específicas. Cuando esto sucede, la sugerencia es trabajar en correcciones que den cuenta de reescrituras que impliquen una complejización y/o reformulación.

Finalmente, junto a los autores sugerimos el trabajo con las introducciones de las preguntas ya que permiten evidenciar la naturaleza de estas. Así, aquellas que inician: “¿Será que...?”/ “¿Y si...?”/ “¿Acaso?”, anticipan afirmaciones encubiertas; también aquellas, que comienzan “¿Está bien o está mal...?”/ “¿Es importante que...?” limitan la posibilidad del interrogante de teorizar; por el contrario, las preguntas que comienzan “¿Cómo se explica tal aparente.....?”/ “¿Por qué se afirma....?”/ “¿En qué sentido...?”, dan cuenta de un carácter indagatorio más complejo, profundo. En consecuencia reparar

sobre estos aspectos brinda orientaciones, pistas para enseñarlas y ejercitarlas en el marco de nuestras disciplinas.

## 2. El guion conjetural y su potencialidad en la construcción de conocimiento sobre la práctica docente

El segundo eje que organiza el artículo del cual esta deriva forma parte plantea la idea de creatividad en la escritura de nuestra práctica docente, entendiéndola como esa creación escrituraria en cuya narrativa es posible ir construyendo saberes sobre nuestro oficio.

Uno de los géneros presentados, siguiendo a Bombini y Labeur (2013), para esta puesta en discurso de lo que pensamos para nuestras clases es el guion conjetural– texto que implica un ejercicio de imaginación en el cual vamos narrando cómo imaginamos que se desarrollará nuestra clase. En este ejercicio de imaginación mencionamos qué trabajaremos, quiénes son los estudiantes con quienes interactuamos. Además, pensamos los modos de llevar a cabo nuestra propuesta, mencionamos las herramientas que necesitamos, nos adelantamos a posibles dificultades y proponemos estrategias para abordarlas, entre otros aspectos que atraviesan la tarea.

A partir de estas nociones y del convencimiento de la potencialidad de esta escritura es que en este apartado nos interesa compartir fragmentos de una narrativa del campo de las Artes que si bien no fue explícitamente abordada como guion conjetural, podemos considerarla como tal ya que presenta las características del género. Nuestra intención es compartir segmentos que nos permitan dar cuenta de algunos saberes que aparecen en el devenir de la puesta en discurso de nuestra tarea.

Los fragmentos que compartiremos forman parte del Trabajo Final de una docente del Departamento de Teatro, en el marco del curso *De escritura(s) a la intemperie a géneros posibles en la formación en Artes* –desarrollado entre septiembre y octubre de 2019 en la Facultad de Artes (FA- UNC).

Puesto que no compartiremos el documento en su totalidad a lo largo del apartado iremos mencionando aspectos centrales que les permitan comprender la propuesta narrada por le docente.

Al comienzo del documento, se contextualiza el espacio curricular, se explicita el tiempo en el que está previsto desarrollar la propuesta, se mencionan los fundamentos teóricos que la sustentan, las herramientas y estrategias didácticas necesarias para poder llevarla a cabo.

El objetivo del diseño didáctico es que les estudiantes puedan reconocer el modo en que se desarrolló el teatro para público infantil en diálogo con el teatro escolar para comprender que, si bien el teatro como asignatura se incorporó en la reforma educativa en los años noventa, antes existieron experiencias que fueron fundantes para su inserción el Diseño Curricular de Nivel Primario.

A partir de este objetivo, le docente se propone abordar la lectura y la escritura de textos académicos del siguiente modo:

(...) pienso esta actividad también como una práctica de lectura y escritura intertextual entre distintos géneros discursivos: el texto dramático, el resumen y el lenguaje teatral.

El teatro como sistema de signos y lenguaje artístico puede ser concebido como un tipo particular de género discursivo. La potencia que tiene radica en que permite poner en diálogo el lenguaje verbal con lenguajes no verbales en un entramado textual. Puesto en función didáctica, posibilita una interacción de los aprendizajes propios del lenguaje teatral con aprendizajes provenientes del lenguaje escrito (textos teóricos y los textos dramáticos literarios).

Este fragmento constituye, por un lado, la explicitación del modo a partir del cual abordará su objetivo y, por el otro, una propuesta innovadora respecto de las modalidades que puede tomar la práctica de lectura y escritura atravesada por la naturaleza del discurso teatral; esta modalidad habilita una interacción entre lenguajes verbales y no verbales. De esta manera, este extracto aporta un nuevo saber

en torno a un modo otro de leer y escribir para aprender ligado a la propia disciplina.

La narrativa avanza, le docente cuenta cómo previamente les solicitó a los estudiantes la lectura de tres textos de la bibliografía en torno al tema y se anticipa ante posibles dificultades:

Supongo que no todos llevarán leído el material y puede que resulte difícil para las/os estudiantes hacer foco sobre determinados aspectos de los mismos. Por eso les brindaré las siguientes preguntas orientadoras: ¿En qué períodos o contextos históricos reconocen que se dio el teatro en las escuelas? ¿Qué valores se abordaron en las escuelas a través del teatro? ¿Cómo era el campo teatral para la infancia? ¿Qué tradiciones, técnicas y lenguajes escénicos reconocen? ¿Qué relaciones encuentran entre algunos de los textos dramáticos literarios abordados en el juego dramático, con el material teórico?

La potencialidad de imaginar posibles dificultades que pueden presentar los estudiantes respecto de la propuesta tiene sentido en tanto y en cuanto podamos diseñar/imaginar estrategias que nos permitan abordarla. En el fragmento compartido este aspecto aparece con claridad.

Luego del trabajo con los textos teóricos, le docente cuenta cómo les solicitará que realicen una escena que resuma lo central del texto a partir de lo conversado en el grupo. Esta escena podrá construirse a partir de intervenciones cantadas o habladas, utilizando objetos o elementos de vestuario. A continuación, los estudiantes muestran su escena-resumen y explican respecto de lo que hicieron y por qué.

Una vez finalizado este momento, le docente narra que les propondrá trabajar con el género resumen, les hará preguntas en torno a los saberes previos, definirá este género de formación y dará cuenta de las operaciones de construcción e integración que implican su escritura. A partir de un autor que aborda este género académico y su potencialidad como práctica en la formación, le docente afirma en su texto:

El resumen, entonces, lo pienso como una posibilidad también creativa ya que en esa complejidad de seleccionar, jerarquizar como también unir y combinar ideas y saberes, se pone en juego lo expresivo de la escritura

Esta referencia en la narrativa de su propuesta también se constituye en un saber que asoma respecto del género que se propone abordar.

El último fragmento que nos interesa compartir da cuenta nuevamente de la potencialidad en anticiparse a posibles dificultades o aspectos que puedan cambiar el curso de lo que planeamos para ese encuentro; además expone una reflexión interesante, convocando a un autor, respecto de la práctica de escritura en la carrera, de cómo se supone que esta solo tiene lugar en los espacios teóricos y no en aquellos que constituyen la formación/ entrenamiento y producción artística. Podemos inferir de su narrativa que en esos espacios se pierde el abordaje de la lectura y la escritura en su potencialidad epistémica. Por último, señalamos cómo hacia el final del fragmento realiza una última reflexión que constituye un gran aporte para aproximarnos a un nuevo modo de pensar la escritura en el marco de la enseñanza del campo de las Artes en el cual confluyen e interactúan el lenguaje verbal y el no verbal:

Seguramente ya estaremos llegando al final de la clase, estoy pensando en que me quedará con ganas de pedirles que armen una nueva escena por grupo que traduzca al lenguaje teatral ese resumen. Les compartiré estas ganas, quizás sirva de disparador para continuar trabajando la clase que viene. Estoy pensando que trabajar la escritura en clase, necesita de una inversión de tiempo a la que no estamos acostumbrados en la carrera. Generalmente se piensa la escritura y la lectura abordadas por las asignaturas teóricas y no tanto por las asignaturas expresivas o de entrenamiento y producción artística. Aquí se me hace presente una idea de Arias (2010) que habla de un hacer creador y una reflexión teórica que no suponga diferencias entre ambos. Si bien el autor lo plantea para la investigación en artes, creo que es posible pensarlo también para la enseñanza de las artes. Pensar

una enseñanza en artes como un entramado textual donde confluyan el lenguaje escrito con el lenguaje artístico se presenta como un enorme desafío para intentar comprender, siguiendo a Arias (2010), “el papel de la escritura en el arte” (p. 6) pero también el papel del arte en la escritura.

A lo largo de este apartado hemos intentado compartir una narrativa próxima al género guion conjetural que diera cuenta de cómo en esa puesta en discurso, se produce una operación a partir de la cual se va construyendo una toma de decisiones, un despliegue de estrategias y principalmente unas reflexiones sobre la práctica docente que devienen en saberes no solo disciplinares, sino también sobre nuestro modo particular de experimentar, vivir, el oficio.

## Referencias bibliográficas

- Bombini, G. y Labeur P. (Enero- junio de 2013). Escritura en la formación docente: los géneros de la práctica. *Revista Enunciación*, 18, (1), 19 – 29.
- Brailovsky, D. y Menchón, A. (2014) *Estrategias de escritura en la formación. La experiencia de enseñar escribiendo*. Ed. Noveduc, Colección Universidad.
- Villafañe, J. (2006). *Hay que regar antes que llueva... El suriporfiado*. <http://www.elsuriporfiado.com.ar/librosjavier-villafane-%C2%B7-hay-que-regar-antes-que-llueva/>

**Facultad de Artes**  
Universidad Nacional de Córdoba  
Córdoba • Argentina

Pabellón Brujas • Ciudad Universitaria  
(+54) 0351 5353630  
[www.artes.unc.edu.ar](http://www.artes.unc.edu.ar)



UNC

Universidad  
Nacional  
de Córdoba