

Socialización de estudiantes universitarios de primer año en prácticas de lectura y escritura. Un enfoque interdisciplinar

María Eugenia Lestani

Universidad Nacional de San Martín

Guadalupe Álvarez

Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas

Ana Inés Heras

Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas

Aceptado: setiembre 2022

Datos de la autora:

María Eugenia Lestani es Licenciada en Educación por la Universidad Nacional de San Martín; docente de nivel primario; adscripta a la docencia en la cátedra Epistemología de las Ciencias Sociales, Escuela de Humanidades, Universidad Nacional de San Martín.

Dirección de correo electrónico:
mlestani@unsam.edu.ar

Guadalupe Álvarez es Doctora en Letras por la Universidad Nacional de Cuyo; investigadora independiente del CONICET / Instituto del Desarrollo Humano, Universidad Nacional de General Sarmiento; docente de grado y posgrado.

Dirección de correo electrónico:
galvarez@campus.ungs.edu.ar

Ana Inés Heras es Ph.D.; investigadora principal del CONICET / Laboratorio de Investigaciones en Ciencias Humanas, Escuela de Humanidades, Universidad Nacional de San Martín e Instituto para la Inclusión Social y el Desarrollo Humano; docente de grado y posgrado.

Dirección de correo electrónico:
aheras@unsam.edu.ar

Resumen

Nos proponemos explorar algunas cuestiones que surgen de situaciones de socialización de estudiantes de primer año en prácticas de lectura y escritura desde un enfoque pedagógico que articula los postulados de la autogestión pedagógica, la psicología social argentina y el análisis institucional. Para ello, hemos llevado a cabo un proceso de documentación, reflexión y análisis en “Epistemologías de las Ciencias Sociales y Humanas y de Otros Modos de Conocer”, una materia de primer año de una universidad nacional en Argentina, ubicada en el conurbano bonaerense. Analizamos datos de la primera vez que esta materia se dictó en formato no presencial a causa del COVID-19. Examinamos los procesos singulares de cuatro estudiantes a partir de analizar sus producciones. Finalmente, dejamos planteada una reflexión conceptual.

Palabras Clave lectura, escritura, universidad, socialización, interdisciplinariedad

ISSN: 0328-5413

Vol. 13 – Núm. 17 – Año 2022

www.cicuyo.org

Para citar este artículo / To reference this article / Para citar este artigo

Lestani, M. E., Álvarez, G. y Heras, A. (2022). Socialización de estudiantes universitarios de primer año en prácticas de lectura y escritura. Un enfoque interdisciplinar. *Psicopedagógica* 13(17), 36-66

Socialization of first-year college students in reading and writing practices. An interdisciplinary approach

Abstract: *We explore some of the issues that university students face when accomplishing reading and writing tasks in the context of a one semester course taught at a national public university located in the surrounding area of the city of Buenos Aires. We have documented, analyzed and interpreted data from a first-year course called "Epistemologies of Social and Human Sciences and Other Ways of Knowing". This course was taught for the first time in virtual format in 2020, due to COVID19. We concentrate on the processes followed by four students, and we interpret their work by taking into account an interdisciplinary framework (self-governed educational pedagogies; Argentinian social psychology, and institutional analysis). We end by presenting some conceptual issues arising from our analysis related to the implications of taking an interdisciplinary framework.*

Keywords: *reading, writing, university, socialization, interdisciplinarity.*

Agradecimientos. Al grupo de estudiantes de la cohorte 2020. A Julia E. Juárez y Carla Meyer por su colaboración en la generación del corpus de datos y en la discusión de algunos aspectos metodológicos que nos permitió pensar el trabajo presentado aquí.

Introducción

Leer y escribir en la universidad

La lectura y la escritura son prácticas complejas, altamente variables según sus contextos de uso y pueden llegar a aprenderse de por vida, sin necesariamente conseguir un nivel experto en sus diferentes variantes (Miano y Heras Monner Sans, 2015; Miano y Heras, 2018; Hymes, 1996; Rockwell, 2006). Resulta útil acudir a la ya clásica distinción forjada por Gee (2004) entre *Discurso* y *discurso*: el primero da cuenta de diferentes espacios sociales, definidos y percibidos como distintos entre sí y con normas propias, van

produciendo formas canónicas (por ejemplo, Discurso Médico, Discurso de la Política, Discurso Académico). El segundo refiere a los modos concretos y singulares en que se produce la comunicación, y que en general se objetivan materialmente en encuentros, o bien cara a cara, o bien por escrito u otros medios. Es así que al producir nuestros discursos cotidianamente estamos ubicándonos permanentemente en Discursos, tengamos o no esta distinción en cuenta. Gee (2004) destacó que la producción de Discursos genera de hecho inclusiones y exclusiones, en tanto es necesario conocer, comprender y utilizar correctamente las normas de cada caso. Las fronteras entre la inclusión y la exclusión son por supuesto difusas y cambiantes, y, sobre todo, posibles de ser transformadas, tal como desde una perspectiva post-estructuralista lo ha venido documentando Gibson-Graham (2002).

De acuerdo con esta conceptualización, quienes estudian en la universidad requieren habilidades de lectura y escritura sofisticadas y altamente diferenciadas entre sí para participar de los discursos que se llevan a cabo en los contextos universitarios a fin de introducirlos en el Discurso Académico y en los diferentes Discursos Disciplinarios. Carlino (2005) usa el concepto de *literacy* para referirse específicamente a prácticas letradas que permiten realizar una serie de procedimientos complejos tales como exponer (descriptivamente), argumentar (con evidencia), sintetizar información previamente a su búsqueda y jerarquización, o identificar posibles relaciones entre fuentes de información distintas, entre otras prácticas. Esta misma autora da cuenta de que el concepto

(...) señala el conjunto de nociones y estrategias necesarias para participar en la cultura discursiva de las disciplinas así como en las actividades de producción y análisis de textos requeridas para aprender en la universidad. (...) la noción alfabetización académica tiene dos significados: uno sincrónico, que se refiere a las prácticas y representaciones características de una determinada comunidad, y otro diacrónico, que atañe al modo a través del que se logra ingresar como miembro de ella. Ambos significados están contenidos en el término literacy. (Carlino, 2005, p. 13)

Cassany (entrevistado por Caballero, 2007) usa el término *literacidad*, que en español es un préstamo del concepto anglosajón *literacy*, para referir a una serie de conocimientos (y capacidades de distinguir y usar adecuadamente) vinculados a diferentes códigos escritos, y reconoce que la educación escolar sostiene (o debería sostener) un ingreso amplio a dichos distintos códigos. Así, los estudiantes universitarios deben acceder simultáneamente al Discurso Académico y al Disciplinar Específico en su institución universitaria, además de generar una serie de interacciones (que pueden ser nuevas para gran parte del grupo de estudiantes) en soportes y formatos variados: oralidad, escritura, diseño de presentaciones, entre otras.

Es necesario destacar los grandes desafíos que implican las tareas de lectura y escritura para los estudiantes, por lo que tanto en la formación de grado como en la de postgrado se viene refrendando la alta complejidad de esta tarea y realizando propuestas de distinto tenor para acompañar al estudiantado en su desarrollo (e.g., Álvarez y Difabio, 2019; 2020; Carlino, 2005, 2011, 2013). Con el objeto de contribuir a la reflexión sobre propuestas concretas para dicho acompañamiento, nos proponemos explorar algunas cuestiones que surgen de situaciones de socialización de estudiantes de primer año en prácticas de lectura y escritura desde un enfoque pedagógico que articula los postulados de la autogestión pedagógica, la psicología social argentina y el análisis institucional.

Hasta el momento, no hemos encontrado literatura que dé cuenta de la combinación de estos enfoques para diseñar la didáctica universitaria; tampoco hemos encontrado trabajos que pongan en diálogo la alfabetización académica universitaria con las disciplinas mencionadas. Una de las autoras ha comenzado a realizar esta articulación teórica y a documentar sus alcances en espacios educativos no universitarios (Heras y Miano, en prensa; Heras y Miano, 2018), partiendo de los conceptos de disponibilidad y acceso, elaborados originalmente por Kalman (2004), y poniéndolos en relación con los constructos teóricos de grupo operativo, deseo de producción, acción y organización, trabajados originalmente por Rivière y retomados críticamente por Miano et al. (2020). El eje transversal que articula estos conceptos, aparentemente dispares y disímiles, es que la labor grupal puede poner a disposición de la tarea grupal una innumerable

cantidad de recursos (tomando aquí recursos en el sentido más amplio que podamos asignarle, es decir, conocimientos, experiencias, materiales) y que, para que dichos recursos puedan irse volviendo accesibles, es necesaria una permanente labor grupal enfocada en la tarea, tomando en cuenta la capacidad deseante generada en conjunto

De este modo, en este trabajo describimos y analizamos por primera vez esta conceptualización y práctica docente a nivel universitario. Para ello, hemos llevado a cabo un proceso de documentación, reflexión y análisis en “Epistemologías de las Ciencias Sociales y Humanas y de Otros Modos de Conocer”, una materia de primer año de una universidad nacional en Argentina, ubicada en el conurbano bonaerense. Analizamos datos de la primera vez que esta materia se dictó en formato no presencial a causa del COVID-19. En primer lugar, presentamos brevemente algunos antecedentes del campo de la lectura y la escritura que permiten situar al lector en nuestro marco conceptual. Luego, brindamos una descripción del modo de trabajo en la materia de primer año que analizamos, cuya perspectiva sobre la lectura y la escritura se combina con el contenido específico. A continuación, examinamos los procesos singulares de cuatro estudiantes que cursaron esta materia durante el primer semestre de 2020 en el contexto COVID19, a partir de analizar sus producciones. Finalmente, dejamos planteada una reflexión conceptual.

Dos son las preguntas centrales que guiaron nuestro análisis: ¿Qué puede indicarnos la evidencia desarrollada en las producciones de las estudiantes con respecto a la percepción de sí mismas como productoras de conocimiento y autoras? ¿Qué enseñanzas podemos tomar las docentes al comprender estos procesos?

Los interrogantes nos han permitido poner en visibilidad al menos cuatro procesos que se desarrollan durante la socialización en prácticas de lectura y escritura desde el enfoque ya mencionado: los recorridos singulares de cada estudiante en esta materia, las relaciones entre su proceso y el proceso de otros-as estudiantes y docentes, los modos de reflexión sobre la constante objetivación producida a través de la escritura, lo que proporciona índices interpretativos sobre el valor epistémico de la escritura y el trabajo con otros para pensar su propio posicionamiento epistémico.

A modo de marco conceptual: leer, escribir, pensar e interactuar en la universidad

Se han documentado distintas experiencias educativas que buscaron acompañar a los estudiantes en la resolución de tareas vinculadas a los usos del lenguaje escrito y oral en la universidad, en algunos casos, recurriendo a las tecnologías digitales en el desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje (Álvarez y Taboada, 2016; Savio, 2020). Gran parte de estas situaciones educativas asumen que el aprendizaje de los contenidos disciplinares está estrechamente relacionado con la lectura y la escritura de los textos en las disciplinas (Carlino, 2012) y, por lo tanto, se trata de proponer una alfabetización académica que permita formar a los estudiantes en las prácticas de lectura y escritura propias de cada disciplina. En consonancia con estos desarrollos, y a través de vincularlos por su coherencia metodológica y conceptual al trabajo pionero desarrollado por sociolingüistas y etnógrafos de la educación clásicos estadounidenses (Cazden y Hymes, 1972; Hymes, 1964, 1968, 1971, 1974 y 1980) y más tarde por otras y otros investigadores de diferentes geografías (Kalman, 2003, 2004; Zavala, 2002; Zavala et al., 2004), hemos construido en este trabajo un marco conceptual que nos permite analizar la experiencia de alfabetización académica en el marco de una asignatura universitaria para estudiantes de primer año.

Partimos de suponer que leer y escribir en las aulas universitarias constituyen procesos que involucran a quienes compartimos el espacio, y no solamente a los estudiantes. Si bien afirmamos que por supuesto los estudiantes están en la universidad para aprender, sostenemos que los docentes también estamos allí aprendiendo. Asimismo, en lugar de pensar que esos procesos ocurren solamente en el ámbito de lo cognitivo, y que se realizan a partir de conocer herramientas, procedimientos y técnicas, partimos de reconocer que los aspectos técnicos de la lectura y la escritura forman una parte de lo que implica leer y escribir como práctica social que se produce en el aula, para aprender nuevos conocimientos. Esta postura ya había sido señalada por el maestro e investigador Iglesias durante la década de 1950 en Argentina y fue refrendado luego por otras investigaciones en diferentes geografías (ver López Bonilla y Frago, 2010). Por eso,

asumimos que en los procesos de lectura y escritura en la universidad tanto estudiantes como docentes realizamos una serie de operaciones: nos relacionamos con textos, autores y autoras, nos vinculamos con conocimientos previos y con los propios conocimientos que vamos generando; interactuamos entre nosotros y con nosotros mismos, con nuestros propios deseos y expectativas, con nuestros propósitos explícitos e implícitos, con nuestras dificultades, deseos y preguntas. Se ponen también en juego otros aspectos, tales como nuestros saberes previos y nuestra posibilidad de ponerlos en juego en la interacción de las clases. Esto se vincula al concepto de poner en *disponibilidad* nuestros deseos de establecer vínculos con otras personas y nuestras posibilidades de producir esos vínculos con confianza y hacia la construcción de un sentido colectivo. En el trabajo grupal emergen también nuestras incomodidades y nuestra capacidad de reconocerlas y trabajar con ellas, tarea indispensable para sostener los vínculos en situaciones de aprendizaje.

En relación con lo anterior, suponemos que la participación en las tareas de lectura y escritura desarrolladas en la asignatura ha favorecido la inclusión de los estudiantes en una comunidad de práctica académica, es decir, en un “grupo de personas socialmente interdependientes que comparten objetivos y prácticas definidos en conjunto” (Barab et al., 2002, p.6). Esto, a su vez, creemos que ha incidido favorablemente en la producción textual y en los procesos implicados en esta producción, así como en el punto de vista que los estudiantes tienen sobre sí como productores de conocimiento y como escritores. Presentaremos en este artículo evidencia en tal sentido.

Contexto del estudio: la asignatura y su propuesta

“Epistemologías de las Ciencias Sociales y Humanas y de Otros Modos de Conocer” es una materia que se dicta en el primer cuatrimestre del primer año de la Licenciatura en Educación y el Profesorado en Ciencias de la Educación. Durante la pandemia se dictó de manera sincrónica. La materia se dicta una vez por semana durante 4 horas y prevé trabajos prácticos y lecturas fuera del aula. Esto implica una carga horaria de 6 horas semanales más. La asignatura es obligatoria para todos quienes deseen realizar alguna carrera en el área de Educación en esta universidad. Los estudiantes pueden elegir entre

cátedras diferentes con distintas orientaciones: una basada en la filosofía y otra basada en un enfoque interdisciplinario (antropología, psicoanálisis, filosofía y sociolingüística); en este escrito trabajaremos con datos de esta última cátedra. La cantidad de alumnos varía año a año (entre 40 y 80). Esta materia cuenta con una docente titular y otra docente de lectura/escritura. El equipo varía su constitución año a año porque en cada ciclo lectivo se incluyen estudiantes que realizan una adscripción académica y voluntarios (estudiantes avanzados o profesionales que se interesan por la propuesta).

En 2020, a partir de la situación de Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio (ASPO), se cursó de manera totalmente virtual; el grupo estuvo integrado por 80 participantes. El desgranamiento (dejaron de cursar 20 estudiantes) repite la pauta ya documentada en materias de primer año en esta universidad. De los cursantes, todos obtuvieron una calificación de 7 o más (7 es el mínimo para aprobar la materia). Los criterios de evaluación e indicadores de logro estuvieron descritos en el programa; asimismo, se brindó una orientación por correo electrónico desde la semana anterior al inicio de las clases. Este primer mensaje actuó además como invitación a participar a quienes quisieran de un espacio para ir acompañando la transición a la virtualidad, que en ese momento inicial no se sabía cómo tendría lugar. Esos estudiantes rotaron a lo largo del cuatrimestre y se autodenominaron Equipo de Apoyo y en sus comunicaciones se posicionaron como “sosteniendo” al equipo docente, un aspecto que interpretamos como de solidaridad frente a la situación de extrema dificultad que se estaba viviendo.

Las clases de esta materia comenzaron en la semana del 30 de marzo y se desarrollaron 13 encuentros sincrónicos semanales. La duración mínima de cada encuentro fue de 2 horas y media y la máxima de 4 horas y media. Cada clase se propuso abordar diferentes formas de trabajo: exposición, exposición dialogada sobre contenidos y/o lecturas asignadas, diálogo sobre contenidos y metodologías pedagógicas de la materia, presentaciones y diálogos con expertos, realización de ejercicios y debates acerca de cuestiones que los estudiantes propusieron, vinculadas a los contenidos de la materia. También se realizaron algunas actividades relacionadas con la socialización entre los participantes (compartir música en vivo, producciones visuales, lectura de algún texto

literario, relatos de la vida cotidiana, intercambio de ideas de los estudiantes, lectura de poesía en voz alta, juegos y actividades lúdicas).

Asimismo, la cátedra fundamentó su enfoque en la noción de *método como camino* (que se hizo explícita con esta terminología en el programa de la materia). Se fundamenta en el trabajo pionero de Bleger y Pichon Rivière, su conceptualización de aprendizaje vinculado a un modo grupal que permita construir, re-conceptualizar o modificar nociones previas y que permita comprender fenómenos y situaciones que antes no se habían podido elucidar. Esta concepción implica que durante el cuatrimestre se espera producir con el aprendizaje un *movimiento* que habilite caminos posibles yendo de un lugar a otro, junto a los demás.

En el proceso que realizan los estudiantes se va señalando la posibilidad de estos pasajes, de modo singular a cada uno, con devoluciones orales y escritas a lo largo del cuatrimestre. Esto permite que el grupo y los estudiantes identifiquen una variedad de elementos disponibles que además pueden recrearse, o bien crearse *ex novo*, según los casos. En lo que respecta a la escritura, la cátedra señala continuamente que existen variedades de registros disponibles, por ejemplo, registro oral y escrito, y que estos tienen sus convenciones en diferentes ámbitos; también se señala que hay una variedad de posibilidades al usar diferentes tipos de prosa, por ejemplo, la llamada prosa del escritor (*escribo lo que pienso tal como lo pienso*) o la prosa del lector (*escribo en función de que el lector entienda lo que digo*).

Este camino que propone la cátedra es un movimiento que se da en lo material, lo emocional y lo cognitivo, es una propuesta de *enfoque* pedagógico (es conceptual) y también es una *forma* que asume la didáctica (se efectúa en procedimientos). La titular de la cátedra ha ido produciendo una metodología que vincula aspectos de la teoría clásica argentina del aprendizaje ya mencionada con aspectos de la autogestión pedagógica propuesta por la escuela francesa, fundamentalmente basada en los trabajos pioneros de Georges Lapassade (1977) y René Lourau (1997). Estos marcos conceptuales han mostrado hace décadas que el pensamiento no es una simple y mera actividad cerebral, sino que es una producción en la que estamos involucrados con todos nuestros

sentidos, y por lo tanto, con nuestro cuerpo, emociones, sensaciones, representaciones, afectos y deseos (Castoriadis, 1992, 2002, 2005; Enriquez, 1993).

Así la cátedra propone ligar estas teorías con las prácticas, de manera tal que en cada clase se proveen elementos para ejercitar juntos, docentes y estudiantes, movimientos cognitivos, emocionales y sensoriales concretos que permitan poner en práctica, en vivo, operaciones de pensamiento. Durante las clases, y tomando en cuenta ese marco general, se propusieron diferentes operaciones de puesta en sentido. Algunas son operaciones de análisis que buscan dotar a los estudiantes de herramientas para leer los textos, interpretar posibles significados, contrastarlos con otros significados que traen, buscar indicios que refieran a otros textos y/ o evidencia que permita inferir qué quieren decir los conceptos planteados en los textos o los conceptos que ellos y los docentes ponemos a disposición. Otras son propuestas para promover el pensamiento a través de una multiplicidad de materialidades, así durante las clases se muestran fotografías, producciones plásticas y producciones audiovisuales. Se invita, clase a clase, a que los estudiantes produzcan también su pensamiento en distintos soportes y formatos y que vinculen esos procesos a la lectura y la escritura de modo constante. Es decir, todas estas operaciones están dirigidas a producir el acceso, en términos de Kalman (2003).

De estos modos, los y las estudiantes ensayan tomas de posición en el mismo curso, en tanto logran poner en relación los conceptos (sobre los que leen, pero sobre los que y con los que también *actúan*) con ciertas prácticas de aula que les permiten examinarlos nuevamente. Por lo tanto, el enfoque pedagógico y la didáctica específica ponen en acto el contenido de la materia (Epistemología de las Ciencias Sociales), que para esta Cátedra, como ya se indicó, se renombró *Epistemologías de las Ciencias Sociales y Humanas, y Otros Modos de Conocer*. Al finalizar el curso, se espera que los alumnos sean capaces de mostrar cuál ha sido su camino, cuáles herramientas produjeron y/o aprendieron de otros y cuáles son las formas (instrumentales, afectivas, cognitivas) que han posibilitado el trabajo analítico conjunto, sobre los contenidos de la materia y sobre la propia acción y organización del grupo. Se espera así que, al terminar el cuatrimestre, cada participante (alumnos y docentes) podamos reconocernos diferentes y podamos también reconocer

los aportes que hemos realizado. En este sentido, la cátedra también propone para cada sesión de trabajo que los alumnos preparen material, lo utilicen, y a partir de él produzcan un registro que guardarán en su portafolio¹ de trabajo virtual. De ese modo, los estudiantes van siendo capaces de objetivar su pensamiento en alguna materialidad (oral, escrita, visual o auditiva), capaces de compartir su producción con el grupo y con las docentes, y de disponer de ese material a lo largo de la cursada. Se proponen dos entregas de portafolios individuales y dos presentaciones grupales en diferentes soportes y formatos. Por lo dicho, las tareas de preparación para la clase -tanto de estudiantes como del equipo docente- son tan importantes como lo que se realiza juntos durante la misma, ya que ambas instancias responden al método entendido como camino. También son importantes las tareas de evaluación de contenidos y de los vínculos para la producción de conocimiento, que se realizan periódicamente en la materia.

Construcción del corpus y de la metodología analítica

El corpus inicial de datos de los estudiantes se compone de un acervo que contiene alrededor de cuatrocientos productos (consideramos aquí productos tanto a los textos escritos como a algunas fotografías, videoclips y montajes realizados por alumnos y alumnas de la cátedra). Estos datos se ordenaron cronológicamente y por estudiante, de modo tal que en primer lugar fue posible tener una mirada a la vez diacrónica y sincrónica de las producciones realizadas a lo largo del cuatrimestre. Este corpus se complementa con otros materiales producidos por la cátedra: diez guías de trabajo, alrededor de 15 presentaciones de diapositivas y videos donde se documentaron los intercambios de las clases. Asimismo, forman parte del corpus inicial los textos, filmes y videoclips asignados por la cátedra para que trabajaran los alumnos.

¹ El portafolio de trabajo de cada estudiante es un reservorio de los materiales trabajados en las guías que la Cátedra ofrece como orientación. Si bien cada guía plantea un modo de trabajo específico, es posible que los estudiantes establezcan relaciones entre ellas y puedan producir otros tipos de escritos si así lo desean. Cada grupo conformado elegirá un modo de ir documentando su trabajo. Este tipo de producción se realiza en consulta con las docentes de la cátedra.

Este primer corpus fue leído y visualizado en su totalidad por dos de las profesoras de la cátedra y autoras de este texto. Luego, al formar el equipo de trabajo para analizar y escribir los resultados para este artículo, se produjo una selección de un corpus más acotado que permitiera dar respuesta a las preguntas formuladas y se invitó a otra autora a trabajar en el análisis. De este primer corpus se escogieron los trabajos producidos por cuatro estudiantes. Estas estudiantes pertenecen a generaciones diferentes y sus trayectorias de escolarización son distintas. Tres de ellas tuvieron contacto estrecho entre ellas durante el curso y la cuarta no. Para el trabajo presentado aquí, elegimos concentrarnos en cinco trabajos de cada una: la denominada Guía 0 de Presentación, y luego las Guías 1, 2, 6 y 9. Estas son producciones individuales cuyas consignas permitieron indagar sobre el proceso de cada estudiante a lo largo del cuatrimestre. Las consignas de estas Guías se describen en el Anexo I.

A partir del corpus seleccionado, re-leímos la totalidad del material y cada una de las autoras forjamos criterios de análisis primero de modo independiente, que luego debatimos para construir criterios finales, partiendo para ello de los interrogantes ya expresados al inicio de este texto. Presentamos a continuación los criterios y modos de objetivación en la *Tabla 1*.

Tabla 1. Criterios objetivables a través de evidencia

CRITERIO	OBJETIVABLE A TRAVÉS DE
Formación previa en relación con la escolaridad y otras experiencias	evidencia explícita o sugerida en sus trabajos académicos con respecto a su formación académica anterior o en el presente, su relación con la docencia, o su vinculación con trayectos educativos formalizados o no formalizados
Posicionamiento como productoras de conocimiento	evidencia de que hay posibilidades de operar sobre su propio camino de aprendizaje, estableciendo marcas textuales (o de otros tipos) de su capacidad de identificar esas posibilidades y de sus elecciones al respecto
Procesos de subjetivación	evidencia de que hay procesos en marcha en sus trayectos de aprendizaje en la materia que les están permitiendo volver a pensar-se a ellas mismas, en la situación histórico-social presente al momento de la cursada y en relación con sus pasados y futuros

Fuente: elaboración propia

Con estos criterios, se fueron analizando en profundidad caso a caso hasta completar el análisis de los cuatro casos. Y se debatieron las interpretaciones que surgían de dicha mirada analítica. Tomamos el material de dos modos: el material de cada alumna en su conjunto y el material en sus relaciones (es decir, las relaciones que es posible interpretar entre las producciones de las alumnas, transversalmente).

Si bien las estudiantes habían firmado un primer consentimiento para uso de sus producciones al comenzar la cursada de la materia, mientras realizamos este análisis, volvimos a solicitar permiso a las estudiantes cuyo trabajo analizamos, explicándoles nuestra perspectiva analítica y compartiendo el borrador de este documento. Hemos usado los textos producidos por las cuatro alumnas-autoras sobre las que trabajamos con su escritura original, sin revisiones de nuestra parte aquí. En algunos casos, hemos indicado “(...)” cuando para mayor concisión no presentamos el texto completo o hemos introducido entre paréntesis alguna aclaración para dar claridad y continuidad a la explicación presentada.

Resultados

Presentamos nuestros resultados de acuerdo con los criterios explicitados en la sección anterior. Esta organización por criterios se realiza con fines didáctico-expositivos, ya que en el análisis se hace evidente que dichos criterios organizan la lectura como puntos de entrada, pero deben tomarse en sus relaciones recíprocas.

Formación previa con relación a la escolaridad y otras experiencias

Este criterio se asocia con la evidencia que surge de las producciones acerca de la formación académica, su relación con la docencia, su vinculación con trayectos educativos formalizados o no formalizados. En función de ello, describimos primero algunas notas biográficas que surgen de los textos de cada una de las estudiantes seleccionadas, a quienes llamaremos A, C, D y M. Dichas notas surgen de sus respuestas a una de las consignas de la primera guía de trabajo que pedía la escritura de “un párrafo que te presente y que nos dé a conocer algo sobre vos, sobre qué creés que podés aportar

al grupo de aprendizaje que estamos conformando, sobre las ganas y deseos que traés". A continuación, realizamos una síntesis de cada uno de sus escritos.

A se define como "alguien grande" (en un escrito posterior comentó que tenía 48 años) y entendemos que en este contexto se refiere a que es comparativamente mayor que quienes recién terminaron sus estudios secundarios con 18 o 19 años. Comenta que "le cuesta escribir, sobre todo con la computadora". Indica que sus experiencias anteriores de estudio le costaron y establece una relación no del todo explicitada, pero que puede inferirse, acerca de que esa situación suya (el hecho de que le haya "costado") le permite ofrecer ayuda a otras personas ahora. Señala que no todas las personas aprenden del mismo modo. Comenta sobre el trabajo de su marido (chófer de transporte público); indica que por su trabajo, él no puede quedarse en casa durante la pandemia. Sugiere que es importante interesarse por los demás, establecer relaciones de empatía y cuidado de otros y ser cuidadosos (por la pandemia).

Por inferencias realizadas con respecto a la información que brinda en relación con la temporalidad de sus trayectos, C es mayor de 45 años. Comienza su escrito refiriéndose al placer que le produce estar en un grupo de aprendizaje, compartiendo; alude a que el mundo está en pausa. Refiere a su preocupación por quienes menos tienen porque cree que son las personas más afectadas por la pandemia. Se posiciona como alguien que puede brindar ayuda. Se describe como afortunada por haberse anotado en la facultad y en esta carrera; indica que ella y sus pares tuvieron un muy buen recibimiento en el ciclo de ingreso. Agradece e indica que "siente que las clases van a ser beneficiosas para aprender".

D inicia su presentación comentando que cumplirá 30 años en la semana entrante; comenta que trabaja como docente de secundaria y que, junto con la carrera de Educación está estudiando el Profesorado en Filosofía. Indica que valora mucho estas oportunidades de estudio porque amplían su perspectiva; además, comenta que la formación la compromete a hacer el mejor trabajo posible como docente. Se ofrece a ayudar a quienes lo precisen.

Finalmente, M, según referencias a su biografía, tiene entre 20 y 30 años. Indica que siempre le costó definirse: se considera una mezcla de culturas, lugares y circunstancias. Si bien nació en Buenos Aires, a los cinco años fue a vivir a España con su madre y se separó en ese momento de su padre. En años posteriores había venido de visita a Argentina. Comenta que le cuesta identificarse como “de algún país” porque se educó escolarmente en España pero mantuvo su contacto con Argentina y además pudo acceder muchos veranos a estadias en un monasterio budista al sur de Francia, luego viajar a Suiza y por último establecerse en Granada. El año anterior a establecerse en nuestro país había accedido a una beca en la Sorbona, París, y luego obtuvo una beca para estudiar en Argentina. Sin embargo, por la pandemia, en vez de residir en Buenos Aires, tuvo que quedarse en la ciudad de Mar del Plata, donde ahora vive su padre. Dice sentirse afortunada a pesar de la incertidumbre y de todo lo nuevo que está viviendo en ese momento.

De una guía y de la bitácora de C y de A extraemos dos fragmentos para pensar cómo las trayectorias escolares anteriores pueden, por un lado, autoperibirse como una limitación, pero también re-interpretarse como oportunidades. Entendemos que ese punto de vista surge cuando se ponen en relación con las lecturas de la propia bibliografía respecto de expresiones escritas de otros compañeros. En el caso de C y A ambas terminaron de manera reciente sus estudios secundarios (en una escuela nocturna y a través del Plan Fines). C refiere a su escolarización de modo explícito y nos indica que en tanto cursó el primario y el secundario en momentos separados en el tiempo, a partir de la bibliografía que brindó la cátedra, pudo resignificar los posicionamientos epistemológicos en las escuelas donde cursó. Ubica el marcador temporal (“terminé hace unos años” el secundario nocturno) para indicar que “se comenzaba a enseñar de otra manera”:

Leer lo que escribió Abril, me trajo a la memoria mis primeros años de estudio en la escuela primaria, donde me enseñaban como un lindo cuento, con final feliz, “El descubrimiento de America”, jamás esto fue relatado desde la perspectiva nativa. En

el secundario empecé a conocer un poco más la historia, marcando el genocidio que provocó la colonización. (C. Guía 6)

Por su parte, A reflexiona sobre contenidos que las lecturas de esta materia le acercaron y vincula su experiencia con la comprensión de un ejemplo que se brinda en una de las lecturas (“Intervenciones postestructurales”, de J.K. Gibson-Graham, 2002):

Descubrir términos que no entendía como queer o deconstrucción o posestructuralismo que también se usaban para definir otras cosas, el porqué de dos palabras iguales escritas con mayúscula y minúscula con el término del significante y el significado el ejemplo que yo tome fue FABRICA (...) mi compadre ahora está en cuarentena por su edad pero sin embargo el fabrica zapato en su casa y no es un edificio con esas características pero sin embargo se fabrican zapatos igual que en la FABRICA. Y así fui entendiendo cosas que nunca hubiese pensado entender o tener la curiosidad de saber porque. (A, bitácora)

En estos dos extractos las estudiantes están dialogando con los textos leídos en la materia, lo que se evidencia por las referencias a sus contenidos. Además, ambas refieren a conceptos de la materia para poder interpretar sus propias experiencias vitales y trayectos escolares. Destacamos que no solo se expresa una mirada para entender lo vivido, sino que se valora en este proceso la oportunidad de *tener curiosidad por saber*.

Una de las propuestas de la cátedra consiste en considerarse ellos mismos autores entre los estudiantes, y leer con atención el trabajo de otros para ejercitar una lectura comprensiva y a la vez identificar cómo, con los mismos textos, otras personas pueden elaborar otras ideas. En el texto de la estudiante C aparece una referencia a leer lo que escribió otra compañera.

Tanto C como A trabajaron con D para realizar algunas de las lecturas y actividades de la cátedra, ya que D, según ya adelantamos, se había ofrecido a ayudar “a quienes se les complique el trabajo virtual o en lo que sea necesario” y A y C expresaron querer trabajar más detalladamente algunos textos. Para uno de los textos, por ejemplo, D preparó un

podcast audiovisual que no solamente usaron A y C sino otros estudiantes también, como material complementario al brindado por la cátedra.

En el caso de M, de modo espontáneo y sin que mediara solicitud del equipo docente, ella acompañó el proceso de distintas estudiantes que formaron parte de su pequeño grupo de trabajo (los grupos se constituyeron entre la segunda y tercera semana del curso). De este modo, y si bien M no había ofrecido abiertamente su ayuda a otros-as como sí lo habían explicitado las otras mujeres en la Guía 0, M ejerció ese rol de apoyo en su grupo; esta situación, asimismo, produjo más adelante un auto-cuestionamiento de M acerca de su rol y de las relaciones establecidas en su pequeño grupo. Esta reflexión se pudo explicitar y trabajar durante la cursada, de acuerdo con los preceptos pedagógicos que se habían establecido al iniciar el curso, ya que la teoría de grupos y del análisis institucional con que trabaja esta Cátedra prevé que estas son situaciones posibles y que pueden abordarse no como externas al aprendizaje sino precisamente como constitutivas de dicho proceso. Vinculamos aquí este pensamiento que desarrolló M sobre esa situación con los aspectos formales de la escolarización porque, según su perspectiva, fue esta misma fortaleza académica la que la posicionó casi de modo espontáneo en un rol de coordinación académico y organizativo en su grupo de trabajo pequeño y en otro grupo que se conformó de “todas mujeres” de los cursos de primer año de Educación. Según nuestra observación, el hecho de que fuera una estudiante avanzada de Filosofía, educada en diferentes contextos geográficos e idiomas, le permitía interpretar el material propuesto como lecturas de la cátedra desde distintas perspectivas (disciplinares, de escuelas de pensamiento y de materiales leídos previamente). Esa situación generó que fuera colocada por sus pares en un lugar de saber previo (aspecto que es descriptivamente coincidente con sus trayectos anteriores, por supuesto), pero, sin embargo, fue produciendo una trama de relaciones en las que ella misma fue observando que iba quedando como quien podría tomar la última decisión en cuestiones que se elaboraban en el grupo. Fue M misma quien expresó abiertamente estas situaciones y las puso a disposición primero de su grupo pequeño y luego del

grupo completo, en forma de relato oral, para observar estas relaciones que se habían ido configurando. Asimismo, lo recuperó en su bitácora, donde escribió textualmente:

Me sentía sobrecargada, en primer lugar, por mi propia autoexigencia; en segundo, porque sentía que en el grupo no estábamos teniendo una buena organización ni comunicación. Y, por último, porque sentía que desde un primer momento se depositó demasiada confianza en mi criterio (yo también asumí ese rol, quizás sin ser del todo consciente de lo que implicaría) (...) Hablamos de esto con mis compañeras (...) me llevo de todo esto es un aprendizaje: (1) necesito un gran trabajo personal para aprender a manejar situaciones de estrés y controlar el machaque emocional que me hago a mi misma cuando me autoexijo más de lo que puedo abarcar. (2) Y para futuros trabajos grupales: aceptar que no tiene por qué ser perfecto, ni mucho menos, lo que yo considero perfecto. Estoy en proceso de aprender a equilibrarme y aprender a soltar. Y sobre todo aprender a reconocer lo valioso que me pueden aportar los otros cuando suelto. (3) Necesidad de adquirir herramientas para promover dinámicas más participativas y horizontales.

Interpretamos que existió un doble movimiento: en primer lugar, de ella y del grupo pequeño, en simultáneo, atribuyéndole una posibilidad de tomar decisiones por sobre el resto del grupo; en segundo lugar, por parte de ella misma, realizando una explicitación de ese movimiento y buscando una transformación. Entendemos que estos movimientos se produjeron en parte por el modo en que se fue realizando el planteo pedagógico, ya que desde el Equipo Docente se sostuvo permanentemente el intercambio entre el Equipo de Apoyo (mencionado más arriba), la singularidad de cada estudiante y los procesos del grupo clase entero. Se hizo explícito ya desde la primera clase que parte de nuestro desafío de aprendizaje era poder tomar la posibilidad de poner a disposición el material que cada grupo pequeño auto-producía y también, auto analizaba, tanto con respecto a los contenidos de los textos y explicaciones conceptuales, como en lo referido a la interacción grupal y los modos de construir conocimiento en acto. Este ejemplo nos permite elaborar algunas cuestiones sobre los otros criterios de análisis que se presentan a continuación.

En este apartado fuimos dando cuenta de que no parecen existir similitudes entre las experiencias de estas cuatro alumnas-autoras. Se pone de manifiesto el trayecto singular de cada una a partir de otros comentarios surgidos en la confección de las guías, por mail y/o por mensajes de texto (usados como modo de comunicación durante pandemia). Queda en evidencia la gran variabilidad de experiencias: su relación con las TIC, su acceso y disponibilidad de internet (o no), su posibilidad de tener un espacio tranquilo (o no) para trabajar en sus materias universitarias y sus vínculos familiares (cuidado de otros, preocupaciones por seres queridos, situaciones difíciles por enfermedad COVID y muertes cercanas relacionadas).

Posicionamiento como productoras de conocimiento

Hemos definido este criterio como la evidencia de que hay posibilidades en las estudiantes de operar sobre su propio camino de aprendizaje, estableciendo marcas textuales (o de otros tipos) de su capacidad de identificar esas posibilidades y de sus elecciones al respecto. En la bitácora de A ella refiere parte de su proceso de este modo:

Mi recorrido con el texto de Gibson y Graham comienza lleno de incertidumbre, es un texto difícil de comprender con una sola lectura entonces decidí empezar a desmenuzarlo .Me encontré con palabras que no conozco y otras que sí conozco pero no sé cómo ensamblan con lo que dice el texto, por lo tanto comienzo a hacer mis primeras anotaciones y pienso como voy a armar este rompecabezas, empiezo a escribir palabras para después buscar su significado, vuelvo a leer el texto de punta a punta encuentro nombres y los anoto para después buscar más referencia sobre ellos, llego a la mitad del texto y estoy confundida ,no entiendo si hablan del lenguaje o formas nuevas de hablar de sexualidad-género o de economía se abren varias puertas que poco a poco tengo que empezar a cerrar todas esas puertas que abrí.

Este fragmento nos permite ver cómo la estudiante trabajó con el texto, con otros textos de la cátedra, con otras compañeras y con su propia historia personal (aspecto que explicamos más arriba) para producir sentido. Asimismo, en su bitácora deja consignadas las múltiples herramientas que reconoce haber aprendido en el transcurso de la materia, así como las preguntas que todavía no puede responder. Entre las

herramientas aprendidas ella destacó la búsqueda de información de contexto a través de fotografías; la búsqueda de aspectos socioculturales y contextuales para interpretar un texto y la puesta en relación de textos y conversaciones.

De modo similar, la bitácora de la estudiante C da cuenta de la dificultad que representó el abordaje de algunos de los textos de la Unidad 3 y nos explica su modo de abordarlos:

Empecé a pensar en construcción y deconstrucción y pude realizar este trabajo. Ahora voy entendiendo de apoco que atreves de la imagen puedo ir reconociendo conceptos.

El texto iba acompañado de esta imagen.



Figura 1. Producción de collage por C

Cabe aquí aclarar que en el transcurso de la Unidad 3, C había comunicado al Equipo Docente por mail que, para comenzar a trabajar con los textos de la última unidad de la materia, había tomado la recomendación de generar producciones artísticas a través de collages y de imágenes, un modo de trabajo que la cátedra había presentado como

complementario y posible. Inclusive, las mismas docentes habíamos mostrado ese modo de pensar con imágenes y de construir el pensamiento a través de collages, redes semánticas escritas en pequeños pedazos de papel que se pueden manipular y unir o diferenciar, y otros recursos plásticos. C indicó que estas técnicas le permitían, por un lado, ir creando el pensamiento y realizar una objetivación en un paso anterior a escribir y, por otro lado, disfrutar de la actividad plástico-visual y calmar una cierta ansiedad que le provocaba leer textos que consideraba difíciles. Es interesante observar el uso literal que realizó la estudiante en primer lugar de los conceptos de construcción y deconstrucción, dado que nos explicó que construyó imágenes, collages, figuras para pensar, y los de-construyó, literalmente, para ponerlos en relación entre sí, como un paso anterior a producir el collage con letras que vemos en la Fotografía 1. Este modo gráfico, que permite pasar de la representación en tres dimensiones (maquetas y collages con volumen) a la representación en un collage mediador con recortes de letras y palabras, a una transposición luego en dos dimensiones (escritura en un ordenador de texto digital) sostuvo simultáneamente dos hilos de pensamiento: 1) uno referido a los contenidos que se estaba buscando comprender (en este caso, el contenido se vinculaba a la posibilidad de intervenir en los contextos en que habitamos a través de nuestra posibilidad de conocer de otro modo y no del modo impuesto patriarcal y colonialmente²) y 2) otro referido a las metodologías que podemos utilizar para producir conocimiento, de modo que podamos comenzar de lo concreto sensible a la producción de abstracciones. La estudiante C indicó en algunas de sus producciones que había estado acompañada por sus compañeras D y A, por el equipo docente y por la posibilidad de leer las producciones de sus compañeros. Presentamos dos breves extractos de su Guía 6 para dar cuenta de estos aspectos:

[Para realizar la consigna de la Guía 6, que permitía una re escritura de alguna guía anterior] Elegí tomar la guía-1, porque no estaba completa. Este proceso de trabajo me resulta cautivador, porque puedo modificar y enriquecer mi producción además

² Estos son ejes conceptuales comunes a los escritos recomendados en la cátedra. El material al que se hace referencia pertenece a las autoras Silvia Rivera Cusicanqui (2010, 2015) y Gibson-Graham (2002).

de fijar aun más lo trabajado. Me ayudó muchísimo D a trabajar con la definición de Ferrater (1980) y con la guía del (autor) Fernando Farias [Farías] (2009), es genial explicando, lo hacer de una manera muy simple para que lo pueda entender, además quiero destacar su buena onda y predisposición y también quiero agradecer a mi compañera A que pensó en mi para que D me ayude. Y a ustedes profas mil gracias, por la dosis de motivación y lo generosa que son con todos nosotros, es una cualidad que ustedes tienen y que no se encuentra muy a menudo.

Z, en su texto menciona que se utiliza el término “pre-algo” y es preferible que lo llamemos por lo que fue, un exterminio de personas y sumado a la imposición de una cultura totalmente ajena (suplantacionismo). A relaciono el suplantacionismo con sus propias vivencias en la secundaria. No todos pensamos de la misma manera, pero podemos aceptar otras opiniones y criterios. Las guías de mis compañeros, me suman para tener otras miradas de cómo ver las cosas, cada uno le dio su enfoque diferente desde sus perspectivas, de cómo lo viven o piensan. Creo que todos coincidimos en un punto, que el suplantacionismo es una forma de colonización del otro, a lo largo de la historia, fue forzando culturas y creencias para beneficio de quien las imponen y para tener bajo opresión a los pueblos.

A, por su parte, nos mostró continuamente que uno de sus modos de construir conocimientos es el de establecer relaciones con ejemplos de su vida cotidiana o de la historia de su familia. Escribió en la Guía 6:

Entiendo lo que significa (el concepto de suplantacionismo en el texto de Appfel Marglin (2004), no sé cómo expresarme al escribirlo porque me pasa que quiero decir algo y a veces me enredo en mis palabras. Trato de hacerme entender de manera más simple con ejemplos que es más fácil creo.

Este método le permitió desarrollar su comprensión de varios de los conceptos y, al ponerlos en relación con el trabajo de otros compañeros, pudo realizar conexiones y producir construcciones abstractas sobre las definiciones que iba conociendo y reconociendo a lo largo de las unidades del programa. En uno de sus escritos produjo una reconstrucción de su historia familiar (quiénes habían sido su madre, padre y abuelos maternos y paternos) y vinculó las formas en que el desconocimiento de las historias familiares podía comenzar a pensarse desde la perspectiva de-colonial. Su

razonamiento fue que en muchas ocasiones el silenciamiento actúa como opresión y que muchas veces el silenciamiento ocurre como un ocultamiento por temor a la estigmatización. Si bien estas no son las palabras usadas por A en su escrito, interpretamos que las lecturas realizadas en la cátedra y su propio método de pensar con ejemplos, le permitieron conceptualizar estos pensamientos.

Procesos de subjetivación

Este criterio refiere a la evidencia de que hay procesos en marcha en sus trayectos de aprendizaje en la materia que les están permitiendo volver a pensar-se, en la situación histórico-social presente al momento de la cursada y en relación con sus pasados y futuros. En algunos fragmentos de las bitácoras finales de cada una de las estudiantes hay elementos para interpretar cómo algunos de los movimientos que pueden producirse en las personas durante un lapso corto de tiempo (un cuatrimestre) pueden resultar significativos porque se pone de manifiesto que conocer es compartir el saber y que comprender es no solamente comprender “algo externo a mí” como una autoridad que todo lo sabe (un texto, un autor/a, un docente), sino también comprender “cómo me posiciono” y “cómo comprendo de dónde vengo y hacia dónde voy” en el trayecto educativo universitario. Entendemos que estos relatos dan cuenta de la profundidad y complejidad de la construcción del conocimiento, en un sentido amplio, entendiendo cómo se vinculan no linealmente aspectos tan distintos como la cognición sobre contenidos, las sensibilidades que se activan para comprenderlos, las historias que se invocan y re-analizan y los nuevos conceptos que se comprenden y/o generan como novedad. Veamos algunos fragmentos. Dice M:

Esta bitácora no es mía, es más bien la experiencia construida a lo largo de este tiempo, que, sin poder poner el cuerpo de manera presencial en el aula, he puesto parte de la mente, del alma y la vida (...). Sin embargo, ahora comprendo que en la acción también se crea conocimiento. O más bien que la acción es conocimiento, y el conocimiento también es acción. Que el activismo feminista en filosofía, no era algo aparte de la carrera. Estaba construyendo un inmenso saber en la práctica, en la acción. Y ese saber, era además sentido, vivido, común y compartido.

Por su parte, A nos explica:

mi padrino Edmundo cantero tenia uno en una casita que el mismo había hecho cada fin de semana le poníamos su maíz alpiste semillas monedas tabaco y otras cositas más nunca entendí bien porque y para qué. Pero hoy que lo encontré entendí todo lo que él me decía y contaba se me helo el corazón en su creencia de sus raíces aymaras.

59

C comenta sobre las fuertes sensaciones que le produce darse cuenta de que había pensado que “las autoras” eran varones (antes de leer los textos), aspecto que interpretamos en relación con su propio posicionamiento como productora de conocimiento. Es decir, sostenemos que la lectura y la escucha de los audiovisuales ofrecidos por la materia le permitieron a C identificarse con los trayectos, conceptos y modos de estas autoras, y pensarse a sí misma como productora de conocimiento también. Algunas de sus apreciaciones son de una potencia expresiva muy clara, como por ejemplo:

Cuando comencé a leer el texto creí que eran varones y cuando busque información sobre los autores me sorprendí que eran mujeres. Me gustó mucho que sean mujeres!

Por su parte, D realizó su bitácora en secciones. Transcribimos aquí una parte de dichas secciones y explicamos luego el contenido de otra de las secciones:

Uno de los encuentros más significativos de esta última parte del programa, se dio con el pensamiento y el trabajo de Silvia Rivera Cusicanqui. (...) más allá del impacto que su biografía y producción teórica pudiera haber tenido en este proceso de repensarme a mí misma, sin la posibilidad de la construcción del diálogo que se abrió a partir de la perspectiva comunitaria del aprendizaje de la cátedra, este mismo proceso en contexto de aislamiento, podría haber sido mucho menos rico. (...) La trayectoria y la experiencia individual enriquecieron la dialéctica colectiva, y la expresión lo personal es político cobró muchos más sentidos. Nos acercó y nos Hermanó.

Esta sección del escrito de D continúa y luego presenta otra sección donde transcribió conversaciones mantenidas con sus compañeras A y C para comentar las lecturas de la Unidad 3. En esta sección va mostrando cómo, efectivamente, “la trayectoria y experiencia individual enriquecieron la dialéctica colectiva” y retoma la noción de “lo personal es político” a través de ejemplos de diálogos mantenidos con sus compañeras. Interpretamos esta construcción textual (desde la elección de la forma que realizó D para presentar sus ideas hasta el recorrido que llevó a cabo en las secciones que presenta) como una clara explicitación de su posición como constructora de conocimiento. Ella se asume desde distintos roles: como aprendiz, como docente, como hermana, como compañera, como participante del mundo social que la rodea.

Conclusiones

Algunas interpretaciones y preguntas para continuar reflexionando

En primer lugar, al examinar las producciones de las cuatro estudiantes-autoras en referencia a los criterios establecidos, distinguimos enormes diferencias de estilo, de relación con los géneros discursivos escritos y orales y de experiencia vital. Cada estudiante metaboliza las categorías teóricas y las propuestas de la materia de acuerdo con sus propios procesos de subjetivación. Aquí tomamos la noción de metabolizar del trabajo de Piera Aulagnier (2003; 2007), quien refiere que cada psique singular combina los elementos de modos no predecibles; de hecho, una misma situación (en este caso, una misma materia, metodología y contenidos) son re combinados de modos diferentes por cada una de las cuatro estudiantes-autoras. Por ejemplo, D. continuamente vinculó su trabajo en esta cátedra con su labor docente; A. con su historia familiar (de origen y actual), reinterpretando aspectos de dichas situaciones a la luz de lo aprendido; C. desde su práctica corporal-filosófica y sus vínculos con los más pequeños de su familia y M. desde la filosofía resignifica su acción político feminista como estudiante en España. Sin embargo, lo que resulta significativo de resaltar es que ponen en juego su singularidad a disposición del trabajo solicitado por la materia y yuxtaponen sus capacidades,

habilidades, pensamientos, y también frustraciones, para producir movimientos durante el cuatrimestre. Por lo tanto, en las cuatro estudiantes hay marcas de su experiencia y de la experiencia compartida en la materia y registros de cómo perciben su propio proceso en interacción. Sostenemos que este aspecto resulta crucial para acompañar a estudiantes de primer año en la complejidad de la lectura y la escritura académicas. Es decir, escribir y pensar sobre cómo se escribe; leer y reflexionar sobre cuándo, cómo y con quién es posible leer; pensar en voz alta y registrar el proceso son medios con los cuales, según lo registrado, es posible sostener procesos de aprendizaje de la escritura. Esto se vuelve evidente tanto en casos donde las propias alumnas identifican que sus experiencias anteriores habrían sido limitantes como en los casos que son conscientes de que poseen una variedad de herramientas, pero deben resignificarlas en el trabajo grupal.

En segundo lugar, creemos posible sostener, con la evidencia presentada, que las cuatro alumnas-autoras pudieron realizar un proceso de aprendizaje tomando las diversas producciones que se ofrecieron en la materia: textos escritos, audiovisuales, presentaciones expositivas, presentaciones dialogadas, fotografías, material plástico, diálogos directos entre pares, diálogo con expositores invitados, inclusive intercambios con sus propios familiares y amigos (cuestiones que las estudiantes reportaron en sus escritos).

Es necesario tener en cuenta que el denominado “cuatrimestre” es corto y, por lo tanto, una limitación de observar estas prácticas en este marco temporal es que no es posible comprender cómo siguieron desarrollándose estos procesos en las otras materias académicas. Sin embargo, y por distintas circunstancias, se ha mantenido contacto con el grupo de estudiantes de esta cohorte, y todo parece indicar que sus procesos continúan siendo dinámicos y “en movimiento”, un aspecto espontáneamente destacado por ellas en sus comunicaciones.

Volviendo al aspecto de la multitextualidad creemos que la posibilidad de tomar estas referencias múltiples hizo posible también que las estudiantes pusieran en práctica ellas mismas diversidad de soportes para expresar su pensamiento y construir su conocimiento. Creemos que este aspecto es relevante para pensar en la educación

universitaria ya que (salvo en situaciones contadas y/o en disciplinas que presuponen la multitextualidad y la introducción de soportes y formatos múltiples) no suele tomarse en cuenta como herramienta legítima para producir conocimiento académico. Resulta provocativo tomar en cuenta esta cuestión para examinarla en futuros escritos puesto que, además, el aislamiento producido por COVID 19 y el pasaje obligado y abrupto a la virtualidad presentan una enorme oportunidad para reflexionar sobre la pertinencia didáctica de la intertextualidad y la multimodalidad.

Si bien no hemos presentado aquí evidencia sobre la labor en grupos (salvo cuando fue referida por las alumnas-autoras cuya producción examinamos), los indicios referidos por ellas nos sugieren la importancia de sostener espacios de trabajos en pequeños grupos ya que resultan más íntimos. Es decir, en la materia tal como se propuso, existieron pequeños grupos de trabajo que se sostuvieron a lo largo de las semanas de cursada, con los mismos integrantes, pero también se crearon otros grupos, “espontáneos”, como mencionaron los alumnos. Uno de esos grupos fue el constituido por D, A y C. Ese espacio de autogestión estudiantil probó ser muy rico para todas las involucradas. Importa tener en cuenta que la combinación de clases sincrónicas de grupo grande con espacios de trabajo grupal más pequeño, asimismo vinculados con espacios de grupos espontáneos y con el trabajo del Equipo de Apoyo y del Equipo Docente se presenta como una arquitectura compleja, pero muy necesaria para sostener los procesos de socialización en estudiantes de primer año en la universidad. Queda como interrogante cuáles deberían ser las condiciones de trabajo de los docentes universitarios para sostener este tipo de planteo pedagógico y de didáctica específica.

La limitación del espacio no nos permite profundizar en ese aspecto y otros que reclaman nuestra atención futura y que dejamos consignados aquí. Estos aspectos refieren a las modalidades implementadas durante las clases virtuales sincrónicas para poner en acto la posibilidad de que se conforme un espacio de pensamiento sin amenazas, de modo tal que todas las personas puedan tomar la palabra y arriesgar a decir sus ideas sin temor a la evaluación negativa (de pares y docentes). Las bitácoras dan cuenta de que estos aspectos fueron efectivamente contemplados por el enfoque pedagógico utilizado que,

como se explicó, se basa en una articulación de los postulados de la autogestión pedagógica, la psicología social argentina y el análisis institucional, de modo tal que se ha ido construyendo una didáctica universitaria específica que simultáneamente permite trabajar contenidos y poner en marcha espacios de reflexión sobre el aprendizaje. También dejamos consignado como limitación que aún no hemos podido resignificar completamente el impacto de la brusca transición de presencialidad a virtualidad en este escrito, tarea que realizaremos en análisis posteriores ya que creemos que tiene un gran potencial para aportar a los escenarios con que nos estamos enfrentando actualmente. En palabras de M: “todo lo de dentro que se mueve cuando una se embarca en la experiencia de conocer: curioso que este camino haya sido recorrido sin poder salir de casa”. Destacamos la potencia que tiene la educación cuando moviliza “lo de adentro” aún sin salir de casa.

Referencias bibliográficas

- Álvarez, G., & Difabio de Anglat, H. (2020). Writing a Dissertation—Expanding the Borders of the Virtual Teaching and Learning Process. En Di Gesú M.G., & M.F. González (eds), *Cultural Views on Online Learning in Higher Education* (pp.157-176). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-63157-4_9
- Álvarez, G., & Difabio de Anglat, H. (2019). Formación virtual sobre tesis de posgrado: construcción del conocimiento en actividades con pares y expertos en foros. *Revista Panorama*, 13(25), 88-100. <http://dx.doi.org/10.15765/pnrm.v13i25.xxxxxx>
- Álvarez, G., & Taboada, B. (2016). Propuestas didácticas mediadas por tecnologías digitales para el desarrollo de competencias de lectura y escritura académicas. *Revista Científica Guillermo de Ockham* 4(2), 83-91. <http://revistas.usb.edu.co/index.php/GuillermoOckham/article/view/2336>
- Appfel Marglin, F. (2004). *Criar juntos mundos vivos y vivificantes. Conversaciones entre lo andino y lo moderno*. Centro de Estudios para la Biodiversidad y Espiritualidad Andino Amazónica.
- Aulagnier, P. (2003). *El aprendiz de historiados y el maestro-brujo. Del discurso identificante al discurso delirante*. Amorrortu.
- Aulagnier, P. (2007). *La violencia de la interpretación*. Amorrortu.
- Barab, S., Barnett, M., & Squire, K. (2002). Developing an empirical account of a community of practice: characterizing the essential tensions. *The Journal of the Learning Sciences*, 11, 489-542. https://doi.org/10.1207/S15327809JLS1104_3
- Caballero, S. (2007). De la alfabetización a la literacidad crítica. Entrevista a Daniel Cassany, *Dixit*, 3, 10-15. <https://doi.org/10.22235/d.v0i3.193>

- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Fondo de Cultura Económica.
- Carlino, P. (2011). Leer y escribir en ciencias sociales en universidades argentinas. *Contextos de Educación*, 14(16), 1-12.
<https://www.hum.unrc.edu.ar/publicaciones/contextos/articulos/2011/pdfs/01-carlino.pdf>
- 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>
- Castoriadis, C. (1992). El estado del sujeto hoy. En *El psicoanálisis, proyecto y elucidación* (pp. 115-153). Nueva Visión.
- Castoriadis, C. (2002). *Figuras de lo pensable*. Fondo de Cultura Económica.
- Castoriadis, C. (2005). *Los dominios del hombre. Las encrucijadas del laberinto*. Gedisa.
- Cazden, J., & Hymes, D. (Eds.) (1972). *Functions of language in the classroom*. Teachers College Press.
- Enriquez, E. (1993). El sujeto humano: de la clausura identitaria a la apertura al mundo. En R. Dorey (coord.), *El inconsciente y la ciencia* (pp. 51-80). Amorrortu.
- Farías, F. (2009). La epistemología de las ciencias sociales en la formación por competencias del pregrado. *Cinta Moebio*, 34, 58-66. <https://doi.org/10.4067/S0717-554X2009000100004>
- Ferrater Mora, J. (1980). *Diccionario de filosofía*. Alianza Editorial.
- Gee, P. (2004). Oralidad y Literacidad: de El pensamiento salvaje a Wayswith Words. En V. Zavala, M. Niño-Murcia, & P. Ames (eds.), *Escritura y Sociedad. Nuevas Perspectivas teóricas y etnográficas* (pp. 23-55). Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales del Perú.
- Gibson-Graham, J.K. (2002). Intervenciones Post-estructurales. *Revista Colombiana de Antropología*, 38, 261-286. <https://www.redalyc.org/pdf/1050/105015289011.pdf>
- Heras, A.I., & Miano, M.A. (2018). Street Children's Narrative Accounts: Availability, Access, and Transposing across Semiotic Systems. *XIX Congreso Internacional de Sociología*, Toronto, Julio 20, 2018.
- Heras, A.I., & Miano, M.A. (en prensa). Street Children's Narrative Accounts. Availability, Access, and Transpositions. En C. Sutton Brown, & H. Bessette (eds.), *Utilizing Visual Representation in Educational Research*. Information Age Publishing.
- Hymes, D. (1964). Introduction: Toward ethnographies of communication. *American Anthropologist*, 66(6), 1-35.
- Hymes, D. (1968). The ethnography of speaking. En J. Fishman (ed.), *Readings in the sociology of language* (pp. 99-138). Mouton.
- Hymes, D. (1971). On communicative competence. En J. Pride, & J. Holmes (eds.), *Sociolinguistics* (pp. 269-293). Penguin.
- Hymes, D. (1974). *Foundations in Sociolinguistics: An Ethnographic Approach*. University of Pennsylvania Press.
- Hymes, D. (1980). *Language in education: Ethnolinguistic essays*. Center for Applied Linguistics.

- 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. <https://www.redalyc.org/pdf/140/14001704.pdf>
- Kalman, J. (2004). *Saber lo que es la letra*. Siglo XXI Editores.
- Lapassade, G. (1977). *La autogestión pedagógica*. Gedisa.
- López Bonilla, G., & Pérez Fragoso, C. (2010). *Discursos e identidades en contextos de cambio educativo*. Plaza y Valdés.
- Lourau, R. (1997). L'Éducation libertaire. *L'Homme et la société*, 123-124, 45-55. <https://doi.org/10.3406/homso.1997.2878>
- Miano, M.A., & Heras, A.I. (2018). Niñas y niños toman la palabra: el potencial formativo de la narración. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 16(2), 979-994. <https://doi.org/https://doi.org/10.11600/1692715x.16222>
- Miano, M.A., & Heras Monner Sans, A.I. (2015). Imágenes y narración: análisis de un espacio pedagógico con niñas y niños en situación de calle. *Ciencia, Docencia y Tecnología*, 26(50), 161-187. <https://www.redalyc.org/pdf/145/14538571007.pdf>
- Miano, M.A., Rotman, J., & Heras, A.I. (2020). Vivir, educar y luchar en el campo. Acciones y coaliciones de pobladores rurales. *Revista Temas Sociológicos*, 27, 373-409. <https://doi.org/10.29344/07196458.27.2458>
- Rivera Cusicanqui, S. (2010). Ch'ixinakax utxiwa. Una reflexión sobre prácticas y discursos descolonizadores. Tinta Limón.
- Rivera Cusicanqui, S. (2015) *Sociología de la imagen. Miradas Ch'ixi desde la historia andina*. Tinta Limón.
- Rockwell, E. (2006). Apropiaciones indígenas de la escritura en tres dominios: Religión, Gobierno y Escuela. *Cultura Escrita y Sociedad*, 3, 161-218.
- Savio, K. (2020). La plataforma Moodle en la alfabetización académica: el uso del aula virtual en un taller de lectura y escritura. *Páginas de Educación*, 13(1), 1-18. <https://doi.org/10.22235/pe.v13i1.1923>
- Zavala, V. (2002). *Desencuentros con la Escritura*. Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales del Perú.
- Zavala, V., Niño-Murcia, M., & Ames, P. (2004). *Escritura y Sociedad. Nuevas Perspectivas teóricas y etnográficas*. Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales del Perú.

Anexo I

La cátedra propuso 10 guías de trabajo. Aquí solamente presentamos algunos detalles de las Guías que se analizaron a los fines de este escrito.

La primera se denominó Guía 0. Fue una guía para que los participantes pudieran presentarse y expresar su conformidad (o no) con el modo de trabajo propuesto por la cátedra.

La Guía 1 solicitó al grupo de estudiantes a través de distintas consignas que hicieran explícito lo que habían comprendido y lo que no habían comprendido producto de la lectura exhaustiva del programa de la materia y de los primeros textos asignados. Se proponía a los estudiantes explicarlo “en sus propias palabras”.

La Guía 2 propuso repasar los conceptos y operaciones analíticas básicas y comenzar la lectura de un texto clave para la materia.

La Guía 6 consistió en una propuesta diferenciada y a elección (es decir, los estudiantes podían elegir entre diversas consignas). Las consignas incluían la posibilidad de revisar un escrito anterior para producir un texto nuevo a partir de indicaciones específicas al respecto. Esta guía permitía a los docentes observar, en los casos que eligieron realizar una reelaboración del material trabajado, cómo fueron construyendo la comprensión de los conceptos a partir de explicitar qué leyeron, con quién/es y cómo fueron abordados los textos.

Por último, la Guía 9 o Bitácora final solicitaba un trabajo de elaboración para terminar la materia; las consignas proponían que los estudiantes pudieran explicitar cómo se había realizado el proceso de aprendizaje durante las tres últimas semanas de la cursada.