

Año 1. N° 1.  
Septiembre de 2016

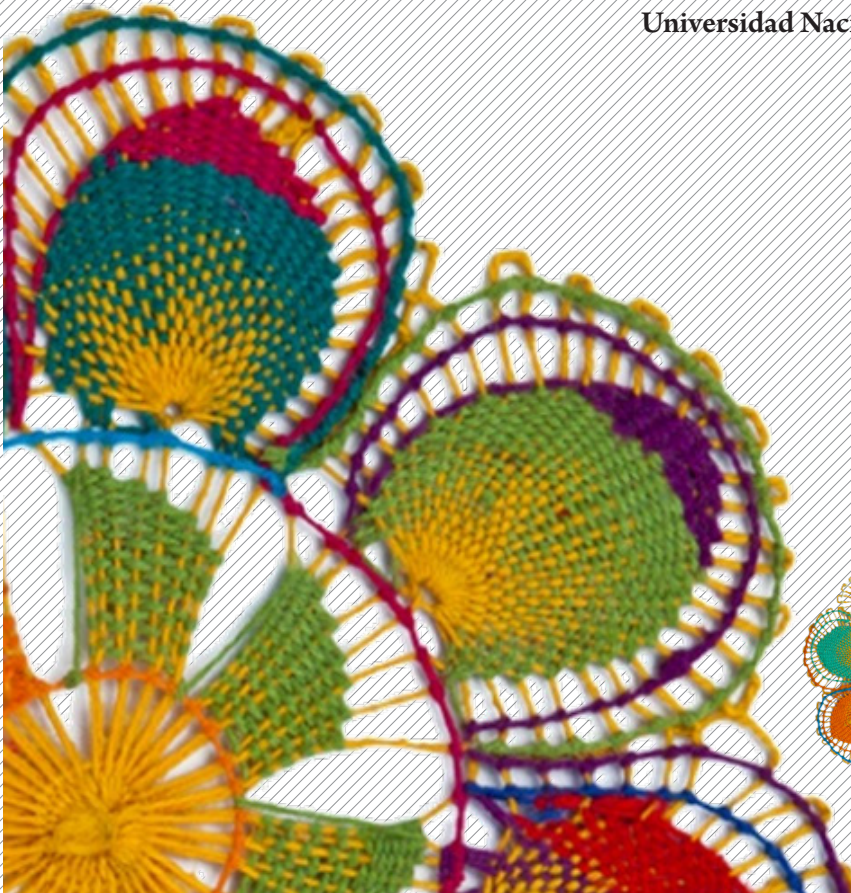
ISSN 2525-1058

# Leyente

*Publicación del grupo de estudio, investigación y transferencia*

**“Prácticas de lectura y escritura.  
Umbrales académicos en articulación con la enseñanza media”**

**PROGRAMA DE SEMIÓTICA  
Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales  
Universidad Nacional de Misiones**







LEYENTE

es una publicación del grupo de estudio,  
investigación y transferencia  
“Prácticas de lectura y escritura. Umbrales  
académicos en articulación con la enseñanza  
media”.



PROGRAMA DE SEMIÓTICA.

Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales.  
Universidad Nacional de Misiones.  
Tucumán 1605 – 1° piso. CP: 3300. Posadas,  
Misiones, Argentina.  
Tel: 376-4436796  
Correo electrónico: [vitrulina@gmail.com](mailto:vitrulina@gmail.com)



Editoras responsables de este número: Carla  
Andruskevich y Marcela da Luz.  
Diagramación: Francisco A. Sánchez.



Las opiniones expresadas en los artículos  
son exclusiva responsabilidad de sus autores  
y no reflejan necesariamente la opinión de la  
publicación.



ISSN 2525 - 1058

# *Leyente*

Publicación del grupo de estudio, investigación  
y transferencia “Prácticas de lectura y escritura.  
Umbrales académicos en articulación con la  
enseñanza media”

Año 1. N° 1. Septiembre de 2016 / ISSN 2525 - 1058

PROGRAMA DE SEMIÓTICA  
Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales  
Universidad Nacional de Misiones





# Índice

---

**Presentación / 7**



**“Vi luz y entré...”**

Notas en torno a la experiencia de la lectura.

Por Romina Tor / 9



**La palabra: ese cuerpo hacia todo**

Por María Eugenia Kolb / 15



**Él... lector**

Nuevos lectores, viejos escenarios

Por Marcela da Luz / 23



**La intertextualidad: de formas y formatos**

Para acercar la literatura al estudiante

Por Franco Saúl Barrios / 29



**Nuevos desafíos en las prácticas de lectura y escritura**

La tecnología en la educación...

Por Brenda Macarena Amarilla / 35



**No dejes para mañana lo que puedes leer hoy...**

Bibliotecas y posibilidades de lectura en la comunidad de las Letras

Por Carla Andruskevich / 43



**La escritura nos afecta**

Por Alba Isabel Areco / 53



**Dime cómo escribes y te diré cómo eres**

Por Mónica Graciela Fleitas / 59





# Presentación

---

El *grupo de estudio, investigación y transferencia* a partir del cual se despliegan las reflexiones que hoy compartimos en esta publicación, nació en el año 2014 a partir de las conversaciones entre dos Profesoras de Letras que, trabajando una en el ámbito universitario y la otra en el de la enseñanza media –secundario–, reconocían la necesidad de instalar un *punte* entre ambos espacios educativos para fortalecer los lazos y aunar esfuerzos en torno a la práctica y la enseñanza de la lectura y la escritura de los alumnos-estudiantes.

El punto de partida quizá fue reconocer que en múltiples ocasiones –institucionales, formales o informales– los docentes hacemos *catarsis*: una suerte de queja desesperada y casi terapéutica respecto a los problemas que tienen nuestros alumnos para poner en marcha la lectoescritura en diferentes situaciones –cotidianas, escolares, académicas. Esto se ve traducido en ciertas frases hechas que circulan de *boca en boca* y dicen, *palabras más, palabras menos*, algo así:

- los alumnos no leen (o no “me” leen nada)...
- no se entiende lo que escriben ...
- no pueden hilar dos frases con coherencia y cohesión...
- nada los motiva a la hora de leer o escribir ...
- no leen ni entienden las consignas ...
- qué mal que están saliendo de la escuela o llegando a la universidad ...
- no saben sintetizar solo cortar y pegar ...

Entre tantas otras ...

Consideramos que estos diálogos ciertamente *catárticos* son válidos y beneficiosos –tanto para el docente como para el alumno– siempre y cuando sean puntos de partida para la búsqueda y el ensayo de soluciones posibles: de este modo, pensamos que cuando hay demasiadas quejas probablemente sea el momento oportuno para repensar las estrategias didácticas, renovar las herramientas y dispositivos de enseñanza con la finalidad de afianzar y potenciar el diálogo para *acercar* a nuestros alumnos a la lectura y la escritura.

De esta manera, el grupo nace con la necesidad imperiosa –aunque suene algo exagerado– de leer, estudiar –puesto que los docentes de todas las áreas disciplinares también deberíamos ser alumnos *para toda la vida*– y conversar en torno a estos temas con la finalidad de encontrar fundamentos teórico-metodológicos que nos ayuden a buscar y proponer modalidades, prácticas, hábitos para leer y escribir de manera exitosa tanto en la escuela como en la universidad y, especialmente, en el pasaje entre ambas instancias educativas.

De este modo, los artículos que hoy compartimos con los lectores encuentran sus antecedentes en diversas investigaciones previas en torno a la *lectoescritura en los umbrales* (como las de Ana Camblong y Silvia Carvalho, mencionadas en la bibliografía de algunos textos), es decir, en aquellas instancias de crisis y de procesos que involucran cambios espaciales y contextuales que no son sencillos de afrontar; en este sentido, quien ha pasado por una *mudanza* sabe que el cambio de espacio –de la primaria a la secundaria y de esta a la universidad, pero también, el pasaje de un grado/año/ciclo a otro– involucra una reorganización de muchos otros aspectos: ¿dónde y cómo acomodo *lo que traigo* –textos, conocimientos, lecturas, hábitos de estudio, etc.– a este nuevo escenario?

En relación con ello, el grupo que actualmente aborda estas problemáticas cuenta con un poco más de diez integrantes con perfiles disímiles –profesores, investigadores, graduados y alumnos– y si bien todos pertenecen al campo de Letras, desde el corriente año nos hemos propuesto abrir el juego hacia otras carreras porque entendemos que la lectura y la escritura son prácticas relevantes para todas las disciplinas, cátedras y materias y que, ciertamente, van de la mano, es decir que no pueden entenderse –practicarse– de manera aislada puesto que *al leer escribimos* –nuestros propios textos a partir de la palabra de los otros– y *al escribir leemos* –el mundo que habitamos y el contexto que nos envuelve y atraviesa...

Para finalizar, y luego de estas palabras pensadas como un *umbral* que habilita y allana el camino para las reflexiones y conversaciones que siguen, invitamos a quienes se sienten *leyentes* –y *escribientes*– de tiempo completo, sumidos en la continuidad de ambas prácticas que recorren y atraviesan los ámbitos educativos pero también la vida cotidiana de todos los seres humanos, a leer-nos con la finalidad de instalar un diálogo enriquecido con vistas a pensar y debatir en torno a la lectoescritura en el entremedio escuela-universidad.

# “Vi luz y entré...”

---

## Notas en torno a la experiencia de la lectura

Por Romina Tor<sup>1</sup>

Escribir (y leer) es como sumergirse en un abismo en el que creemos haber descubierto objetos maravillosos. Cuando volvemos a la superficie solo traemos piedras comunes y trozos de vidrio y algo así como una inquietud nueva en la mirada. Lo escrito (y lo leído) no es sino la traza visible y siempre decepcionante de una aventura que, al fin, se ha revelado imposible. Y sin embargo hemos vuelto transformados. (Larrosa 2003: 53).

Este texto es la materialización de una experiencia de lectura, de un movimiento ondulante entre lo leído, lo conversado, lo vivido. Escribir la lectura (entendiéndola en su sentido más amplio) escribir lo leído, otorgarle un nuevo orden, atravesar las palabras de los otros y tejer. Citando la obra de Macedonio Fernández, este es un texto de siempre-empezar, un prólogo continuo, una tentativa de un decir crítico: “Todo se ha escrito, todo se ha dicho, todo se ha hecho, oyó Dios que le decían y aún no había creado el mundo, todavía no había nada” (Fernández 2012: 13).

Nos encontramos, por lo tanto, ante la problemática del *decir* algo nuevo a través de las palabras de los otros, el desafío de recopilar los fragmentos, esas piedritas y trozos de vidrio de los cuales habla Larrosa –y a los cuales nos abocamos con tanta atención para crear un nuevo espacio de significaciones, una primera *entrada* a territorios lecturales dispersos y diseminados, constelaciones de sentidos que atraviesan al cuerpo-que-lee y el cuerpo-que-escribe. La luminosidad del lugar hallado a la que hace referencia el

---

1. Profesora en Letras. Prof. Ayudante de la cátedra *Procesos Sociocomunicativos* (Bibliotecología) y adscripta graduada de la cátedra *Procesos Discursivos* (Letras), FHyCS-UNaM. Docente en Escuelas Secundarias e Institutos Terciarios de la ciudad de Posadas. Contacto: romina.tor@hotmail.com

título de este texto no indica más que la estancia del otro, la disponibilidad de una voz con la cual conversar, el umbral pero también la contingencia y el viaje o la irrupción al territorio de otras textualidades.

Este escrito surge, así, de un itinerante recorrido teórico por varios textos y autores, inquietudes y búsquedas de sentidos con respecto al lugar de la lectura y la escritura en los espacios áulicos, y más aún acerca de la figura del profesor en este entramado muchas veces caótico de currículos escolares, teorías pedagógicas y la propia aula.

### **La experiencia y la formación o trans-formación**

Ahora bien, en este entretejido de los otros y uno mismo, nos interesa colocar el foco en la problemática de la experiencia de la lectura. Comprendemos a la experiencia como aquello que nos pasa, y que al pasarnos nos transforma. Larrosa sostiene que la experiencia nos trans-forma, nos de-forma, nos modifica. Luego de una experiencia no somos los mismos. En este proceso, nos colocamos a nosotros mismos como sujetos de escucha, receptores del otro. Pensar la lectura como experiencia significa desestabilizarnos, aceptar el riesgo de la lectura como estremecimiento del yo. Yo no elijo mis experiencias, las padezco, es un acontecimiento que sucede a pesar de *mí* pero a través de *mí*, lo cual significa, que la experiencia incorpora desde el primer momento la idea de la alteridad.

Sin embargo, entender la experiencia en estos términos, no en un sentido cientifista y objetivista a partir del cual podemos “controlar” y “otorgar sentido”, significaría entenderla en una dinámica flexible e independiente de nosotros. Larrosa despliega diversas reflexiones en torno a la idea de la “la lectura como formación” y la “formación como lectura”, vinculaciones bifrontes y continuas que dialogan acerca de “...las fronteras entre lo que sabemos y lo que somos, entre lo que pasa (y que podemos conocer) y lo que nos pasa (como algo a lo que debemos atribuir un sentido en relación a nosotros mismos)” (Larrosa 2003: 29).

Las instituciones educativas por su parte, han intentado verificar y apropiarse de estas experiencias de lecturas. Una representación habitual del docente lo describe como aquel que parece “asimilar” el sentido oculto de los textos que circulan por el aula, y se desarrolla esa muralla china de la cual habla Petit (2003) que circunscribe el secreto de una obra, siempre más allá del alcance del propio lector. En ocasiones, el aula se aleja de la experiencia y se centra más bien en el “experimento” preestablecido ya que parte de un

método, intentando eliminar o esquivar los riesgos de lo inesperado y de lo imprevisto que podrían desencadenarse con las interpretaciones múltiples y con la pluralidad de la misma experiencia. Aquí se encontraría la transgresión del orden, a veces sigilosa y discreta.

### **Sobre el espacio íntimo**

Según Petit (2003), una lectura está compuesta de gestos, miradas, hábitos, muchas veces privados e íntimos. Es decir, los lectores hacen con los textos lo que desean, muchas veces a pesar del "control de interpretación" del aula o a pesar del despliegue de estrategias/ocasiones que propongan una experiencia de lectura. Nos urge, por lo tanto, reflexionar en torno a esta figura incierta e inquieta: los lectores.

Podemos pensar a los lectores como viajeros (Cfr. De Certeau 2000: 186), sujetos intermitentes en diversas configuraciones de espacio-tiempo, dispersos en un *más allá*, en una escena secreta de donde entran y salen según su voluntad, espacios de los cuales solamente podemos vislumbrar indicios, huellas de ruta o tal vez una luz encendida desde la ventana que indica una estancia, un habitar el texto.

Según la autora francesa, el acceso a los libros, a la literatura, a diversos relatos, puede significar en los lectores el desarrollo de ese espacio íntimo a partir del cual se hagan más narradores de su propia realidad y de lo que los rodea, y les permita significar de diversos modos su entorno y elaborar su propia subjetividad. A su vez, tal vez el vínculo entre literatura y espacio íntimo nos permita repensar las formas de las relaciones sociales, otras formas de diálogo posibles a partir de múltiples voces en vez de todas ellas al unísono.

En este sentido, Michel Petit sostiene que todos y cada uno de nosotros tiene derecho a una historia, a ser partícipes de su propia narración de vida pero a su vez, también tiene derecho a la metáfora, al símbolo y al desvío (Cfr. Petit 2003: 19). De este modo, comprendemos que el lenguaje nos construye, nos permite narrar el mundo y narrarnos a nosotros mismos y la lectura, desde este lugar, puede ser una forma de discurrir, de nombrarnos y re-nombrarnos a partir del "otro".

## La habilitación de la experiencia

En torno a estas reflexiones nos surgen algunas inquietudes: ¿Cómo se puede habilitar un espacio para la experiencia de la lectura en el aula si ésta no puede ser controlada, si la lectura es una práctica muchas veces discreta, móvil?

Larrosa enuncia que la experiencia es un acontecimiento, deja huellas en nuestra práctica, sin embargo no puede ser anticipada y no puede ser pensada en términos de causa-efecto. La experiencia es contingente y se encuentra en el plano de la posibilidad, tan solo pueden tenerse en cuenta las "condiciones adecuadas" para que ésta se desarrolle: el clima del aula, el texto adecuado, la ocasión.

Y esto nos lleva a pensar en "esa gran ocasión" de la cual nos habla Graciela Montes (2006). La autora despliega en su escrito una serie de reflexiones en torno a la importancia del lenguaje y la narración en las personas, y sostiene que cada lector desarrolla su propia "lectio" (concepto tomado del autor Michel de Certeau); la lectio es el resultado de la experiencia/vínculo del lector con su texto, la cual se relaciona con los intereses, las hipótesis del propio sujeto, sus modos de vida, sus modos de narrar -y de narrarse-. De este modo, la autora coloca en relevancia el dinamismo del lector y su resistencia con el texto: la lectura no es pacífica, implica un movimiento, un colocarse en el juego, puede ser una experiencia de lenguaje, de pensamiento y una experiencia emocional. Esta implicancia de "mí mismo" en la lectura no tiene nada que ver con el libro en sí, sino con la construcción/operación que yo hago con el libro. Larrosa sostiene: "...lo importante, desde el punto de vista de la experiencia, no es ni lo que Kafka [o cualquier otro autor] dice, ni lo que yo pueda decir sobre Kafka, sino el modo como en relación con las palabras de Kafka puedo formar o transformar mis propias palabras." (Larrosa, 92)

Nos parece relevante recuperar, en este aspecto, la metáfora de la escuela o el aula como la "gran ocasión", la cual implica un lugar y un tiempo, un estado de ánimo, y una mediación entre el texto y el lector. Si bien, retomando a Larrosa podemos pensar que la experiencia puede suceder sencilla e inesperadamente por el vínculo de un lector y su libro, también reflexionamos que podemos cuidar que se den determinadas condiciones de posibilidad: el momento y lugar adecuado y el clima. De este modo, el acontecimiento de la experiencia se produce en ciertas condiciones de posibilidad, pero no se subordina a ellas (Cfr. Larrosa 2003: 40).

En estos términos, quisiéramos retomar la importancia de esta *habilitación* de la experiencia en palabras de Michele Petit:

...en el fondo lo esencial de la experiencia de la lectura quizás fuera eso: a partir de imágenes o fragmentos recogidos en los libros, podemos dibujar un paisaje, un lugar, un habitáculo propio. Un espacio donde podemos dibujar nuestros contornos, comenzar a trazar nuestro propio camino y desprendernos un poco del discurso de los otros o de las determinaciones familiares o sociales. (Petit 2003: 112)

Sostenemos entonces, que reflexionar acerca de la categoría o la idea de la experiencia en el aula en diálogo con las prácticas de lectura que en ella se diseminan significaría en algún aspecto revalorizar la lectura del otro y su subjetividad, revitalizar el dinamismo de la misma, permitirnos lo que hay de inoportuno e inesperado en ella –como aquel espacio luminoso que observamos de lejos y al cual decidimos ingresar/visitar– vincularla en la construcción, de-formación, trans-formación, re-construcción de nosotros mismos como “homo narrans”.

## **Bibliografía**

- De Certeau, Michel (2000): “Leer una cacería furtiva”. En *La invención de lo cotidiano 1. Artes de hacer*. México, Universidad Iberoamericana.
- Fernández, Macedonio (2012): *Museo de la Novela de la Eterna* (Primera novela buena). Bs. As., Corregidor.
- Larrosa, Jorge (2003): “Experiencia, literatura y formación”. En *La experiencia de la lectura*. México, FCE, 2003.  
-*Sobre la experiencia*. Universidad de Barcelona. Disponible en <http://www.raco.cat/index.php/Aloma/article/viewFile/103367/154553> (Consultado el 11/05/16).
- Montes, Graciela (2006): *La gran ocasión. La escuela como sociedad de lectura*. Plan Nacional de lectura. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación. Disponible en: <http://repositorio.educacion.gov.ar/dspace/bitstream/handle/123456789/96080/EL002208.pdf?sequence=1> (Consultado el 11/05/16).
- Petit, Michele (2003): “La lectura, íntima y compartida”. En *I Jornadas Aragonesas de Bibliotecas escolares y promoción de la lectura. 10mo Aniversario de <Leer junto>*. Bañobar, 8, 9 y 10 de mayo de 2003.





# La palabra: ese cuerpo hacia todo

---

Por María Eugenia Kolb<sup>2</sup>

El mundo es un llamado desnudo (...)  
una voz con su propio eco a cuestas.  
Y la palabra del hombre es una parte de esa voz...

ROBERTO JUARROZ

Jorge Larrosa dice en “La experiencia de la lectura” que el estudio “no tiene otro lugar que no sean sus preguntas”, que no quiere nada que no sea su leer y escribir preguntando. Nuestras reflexiones colectivas en el grupo de estudio merecen una consideración al estar tan arraigadas a las acciones que elegimos cotidianamente en las aulas. No solo leemos y escribimos preguntando, sino que también trabajamos preguntándonos si lo que hacemos es útil, adecuado, o es lo mejor que podemos hacer... Intentaré elegir las palabras para organizar tantos interrogantes, siguiendo el consejo del mismo Larrosa: “tienes que darle una forma a ese murmullo en el que se oyen demasiadas cosas, y justamente por eso no se oye nada” (Larrosa 2003: 3).

Cuando escuché por primera vez a una narradora oral en un evento en el *Centro del Conocimiento* en la ciudad de Posadas, me fascinó su capacidad para memorizar el texto y para interpretarlo. Me sentí cautivada por la historia, inmersa en un acontecimiento narrativo del que no podía ni quería escapar. El cuento se llama “Hoy viene mamita”, y es de la escritora entrerriana Estela Smania<sup>3</sup>. Si lo hubiera leído por primera vez en la soledad de mi pieza frente a la computadora, el encuentro habría sido distinto, porque la voz de la narradora, sus gestos, sus pausas, su actuación con las palabras y con su

---

2. Profesora en Letras. Adscripta graduada de las cátedras *Semiótica I y II* (Letras), FHyCS-UNaM. Docente en Escuelas Secundarias de la ciudad de Posadas. Contacto: me.kolb@yahoo.com.ar

3. El cuento puede consultarse en <http://narradorasargentinas.blogspot.com.ar/2010/11/el-erotismo-y-las-formas-del-fracaso.html>

cuerpo fueron parte del “encanto”. El encuentro con esas palabras, con esa ficción, fue mediado por ella.

A partir de esa experiencia como oyente, empecé a preguntarme cómo se podría lograr en un aula escolar un clima de fascinación por una historia. La corporización de las palabras, la emoción impresa en el relato, la intriga que genera la imposibilidad de apresurarnos hasta el final nos convierte un poco en prisioneros del acontecimiento, pero en tanto lectores de diferentes signos trazamos caminos interpretativos personales. Graciela Montes retoma la idea de la lectura como un proceso más amplio que el desciframiento de signos:

Leer es construir sentido (...) Se “lee” una imagen, la ciudad que se recorre, el rostro que se escudriña... (...) La lectura empieza siendo oral. En el lenguaje y con el lenguaje construimos nuestros primeros pequeños textos, dejamos nuestras primeras, deliberadas marcas. (Montes 2006: 2)

Por eso desde que nacemos, todos somos lectores del mundo, pero para examinar las complejidades de los significados y de la construcción del sentido tenemos que entrenar nuestra forma de leer. Al mismo tiempo, tenemos que trabajar en la producción de textos de todo tipo que sean leídos por otros. En estas tareas participa la escuela, ahí entramos nosotros los docentes, pero ¿qué podemos hacer frente a todo esto?

Cuando escuché esos espectáculos de narración oral, imaginé que se podrían crear situaciones similares en el aula con las herramientas que tenemos a mano. La práctica de la lectura en voz alta podría ser considerada no como una mera actividad instrumental, sino como un acontecimiento que duplicaría el cuerpo del texto escrito volviéndolo oral, como los primeros relatos de nuestra infancia, y que nos permitiría como docentes-mediadores acompañar de manera más cercana el proceso de interpretación. Aunque no lo parezca, es algo inusual el sonido que nos rodea cuando leemos. Podemos darle cuerpo a las historias a través de nuestro propio cuerpo, hacer que la presencia de las palabras se imponga en el silencio, buscar que nuestra voz rompa con el murmullo alienado y monótono del cotidiano escolar.

Los narradores orales son artistas que se *apropian* de las historias, “las hacen pasar por el corazón”<sup>4</sup>, y las presentan de una manera espectacular. A veces visitan las escuelas

---

4. Palabras de Garba, narradora oral cordobesa.

pero por lo general se mueven en otros espacios adonde concurre el público interesado. Como señala Montes, dentro de la institución escolar, tenemos la oportunidad como docentes de construir *ocasiones de lectura* para nuestro público cautivo; ocasiones en las que podemos interrumpirnos para explicar, comentar, o escuchar a los oyentes. Leer juntos un texto, compartiendo y expresando dudas, quizás sea un acontecimiento *digno de ser recordado* si se produce de manera tal que propicie el encuentro con las palabras y con su potencia semiótica.

Pensemos en cualquier texto como un lugar que se construye de manera más sólida mediante la voz del narrador. Los lectores serían “*paseantes*” atendiendo las indicaciones del mediador docente, que oficiaría como un guía porque se supone que es un visitante frecuente que conoce mejor el lugar, y que sabe indicar cosas que le parecen importantes. Seguramente ellos verán otras que les llamen la atención, o querrán ir por otros caminos. Rodolfo Castro, narrador oral argentino, plantea que los oyentes pueden *arroparse* en el sonido y *habitarlo*, siendo cómplices de la narración, y tomando del texto lo necesiten (Cfr. Castro 2013). Estos visitantes podrán llevarse algo del paseo, e incluso capaz sientan ganas de seguir viajando solos por otros textos. Castro propone que la narración oral hacer sentir al oyente que está “*viendo el cuento escuchado*”, es decir, que lo haga vivir el cuento como una experiencia propia.

Entonces, ¿cómo enseñar a leer en los ámbitos de enseñanza, aunque en un primer momento resulte difícil o parezca aburrido? Leer en voz alta podría funcionar como una invitación al oyente-alumno a pasear en el texto, como una novedad en la relación con la lectura. Como si les dijéramos “mirá qué interesante esto, leyendo una sola vez no se entiende, volvamos”. Como sugiere Cassany en “Leer y escribir en el siglo XXI”, los docentes podríamos mostrarnos lectores también, con nuestras dificultades, estrategias y pasiones, y guiar responsable y respetuosamente el movimiento lector para que los alumnos disfruten del paseo (o por lo menos, no lo rechacen). Quizás nuestro acompañamiento, poniendo cuerpo y voz, sea una experiencia habitual que podría colaborar con el entrenamiento en las prácticas lectoras.

Pensemos en esto: Pasamos gran parte de nuestras vidas en la escuela pero, ¿cómo se trabaja la relación con la palabra en ella? ¿Siempre se apunta a lo mismo? ¿Cómo funcionaría leer en voz alta en las aulas donde se priorizan otras prácticas? ¿Ayudaría en la formación de lectores esta estrategia? Esta propuesta pretende habilitar espacios para que la palabra asuma un cuerpo y circule, para que a través de ella se produzcan los encuentros con los otros y con nosotros, con el llamado desnudo (a veces balbuceo, murmullo, caos) que es el mundo.

## Bitácora breve de experiencias lectoras

Me gustaría articular estos interrogantes con experiencias lectoras realizadas. Una de ellas sucedió en un Hogar de Niñas al que fuimos junto con una compañera. Allí vivían chicas de entre 6 y 12 años. Les llevamos fotocopias de dos cuentos de Laura Devetach, “Un cuento puaj” y “Medias de monigote”, y los leímos en voz alta, haciendo pausas para conversar con ellas. Cuando empezamos con el segundo cuento las más grandes se animaron a participar leyendo, y esto ocasionó que las más chiquitas quisieran dibujar en vez de escuchar a sus compañeras. El desinterés de las más chicas no fue a causa del cuento en sí –pensamos– sino que se debía al hecho de no poder participar como las otras, ya que no sabían leer. Regreso a Montes para ponerla en diálogo con este relato:

Para quien vive dentro de una sociedad de escritura, no es lo mismo leer que no leer, no es lo mismo entretejerse y formar parte del tapiz, que quedar mudo y afuera. (...) eso es algo que saben bien los niños que ingresan al primer año (...) esperan que, cuanto antes, la escuela les “enseñe a leer”, y con eso están pidiendo (...) que se les franquee la entrada al mundo de lo escrito... (Montes 2006: 4)

En visitas posteriores, las más grandes me pidieron que las escuchara leer en voz alta para practicar lo que en la escuela se conoce como “tomar lectura”. El encuentro con las historias fue algo secundario para ellas, ya que estaban cumpliendo con una *tarea domiciliaria* para mejorar lo que sería evaluado luego en la escuela con una nota. No les importaba qué leer, sino que me pedían que les diera algo breve y en lo posible con palabras fáciles. Palabras que las ayuden, que no sean una dificultad para ser evaluadas. Confieso que no supe cómo construir una ocasión en la que no pensarán en su manera de leer, en lo que diría la maestra cuando las escuchara, o en quién de ellas leía mejor. Las exigencias de la escuela no nos dejaban mucho margen; me encontré entonces con el interrogante acerca de cómo debería ser el ambiente creado para lograr el encuentro con la historia sin detenerse en cuestiones de evaluación.

Otro día, casi por casualidad, les llevé un cuento de Hugo Mitoire acerca del *Pomberito* porque me habían hablado mucho de esa leyenda, pero no imaginé el efecto que tendría ese libro: Sorpresivamente, leyeron por turnos, interrumpiéndose para compartir narraciones de eventos similares. No estaban concentradas en cómo leían sin pensar en los acontecimientos, sino que los estaban compartiendo y *se* estaban compartiendo a través de sus propios relatos. Las palabras eran un puente entre sus vivencias

y la ficción, entre el texto y ellas. Esta lectura no fue realizada en el marco de la tarea escolar, sino que surgió de su más genuino interés en la figura del *Pomberito*.

Fue evidente que les gustaba darle voz a la lectura y *tomar* de la historia determinados elementos para entretenerlos con sus propias vivencias. Las que no saben leer, quieren aprender para ganarse también un espacio para su voz. La dificultad en estos casos, en el de los niños que inician su aprendizaje lector, es separar lo que es la tarea, sujeta a evaluación, de lo que sería el encuentro con una historia. ¿O quizás son momentos en el aprendizaje necesariamente relacionados?

¿Cómo funcionó en un aula esta propuesta de hacer presente el texto a través de la voz? La mayoría de los chicos de un curso de 1° no se animaron a leer; al igual que en el Hogar, me decían que *les daba vergüenza porque leían mal*. Luego, trabajamos con un cuento de Jorge Morhain, “La Salamanca”, que retoma personajes de leyendas de una manera humorística. Noté que cuando yo leía seguían el hilo de la historia y que luego se animaron a hacer preguntas o a responder de manera más extensa lo que yo les preguntaba; incluso varios comentaron lo que sabían de los personajes. Uno de mis temores era que no sólo no participaran –como oyentes aunque sea–, sino que la rechazaran abiertamente, que me ignoraran o que me enfrentaran. Nada de eso pasó; sin embargo, hay una consideración que señala Castro y que no tuve en cuenta, que tal vez explique el hecho de que tan pocos chicos se animaran a leer:

La lectura en voz alta demanda una lectura previa. Hay que leer antes de leer en voz alta (...) [lo que hace el maestro que pide a los alumnos que lean por primera vez] es empujar al niño a la frustración y al rechazo hacia la lectura, porque lo está poniendo en un lugar de indefensión ante sí mismo, ante el texto, y ante sus compañeros (Castro: 2013)

En otra ocasión, y para trabajar con sus producciones, les pedí que hicieran borradores de sus propios cuentos y hablé con cada uno acerca de lo que estaban escribiendo. La idea era leer esos cuentos hechos con sus ideas, con el juego de palabras que elegían. La respuesta favorable que tuvo esta tarea me hizo pensar en cómo funciona la escritura como contraparte de la lectura, como otra manera de *tomar la palabra*. Las niñas del Hogar contaban sus propias historias de terror mientras escuchaban el cuento de Mitoire; estos alumnos aceptaron, luego de leer y conversar acerca de varios cuentos, la propuesta de escribir algo propio.

“Empezar a escribir es crear una voz, dejarse llevar por ella y experimentar con sus posibilidades” dice Larrosa (2003: 3). Lamentablemente, terminó mi suplencia y nunca supe si socializaron sus cuentos y si compartieron esas voces que habían creado.

### **“...La palabra: esos ojos abiertos”<sup>5</sup>**

Para terminar con este escrito, regresemos a Larrosa: “Lo que el estudio busca (...) [es] el llegar, quizá, a una lectura propia” (Larrosa 2003: 2). Si leer es construir sentido como dice Montes, el estudio que realizamos y que queremos enseñar en el aula sería entonces una búsqueda propia y permanente de sentido. Una búsqueda articulada en preguntas, en palabras, en un hacer con los ojos bien abiertos... Este trabajo sería el principio de esa búsqueda.

La mirada atenta busca indicios, caminos, posibilidades, interroga constantemente el trabajo cotidiano. Lee la palabra ajena, busca las palabras para ordenar sus dudas y afirmar sus creencias. Por ejemplo, ¿qué papel juegan ciertas prácticas como la lectura en voz alta, la escritura personal, o las narraciones orales en la formación de lectores? Lectores en un amplio sentido: Leer literatura, leer en voz alta, leer el mundo. No se puede dejar de lado el papel que estas prácticas tienen en el nivel superior de educación, entonces ¿cómo se prepara a ese lector que deberá enfrentarse a textos complejos, mostrándole estrategias de comprensión y escritura? ¿Cómo se enseña a leer, a desarrollar el hábito de la lectura, a disfrutar del placer que puede representar y sufrir las dificultades sin abandonarla?

¿Cómo podemos hacer para recrear la relación con la palabra? Hay una exigencia implícita en esta propuesta, ya que si optamos por la estrategia de la lectura en voz alta, tenemos que asumir el trabajo con el cuerpo y la voz que eso implica. Dice Castro:

Si uno en verdad quiere que su lectura en voz alta adquiera cuerpo y calidad narrativa (...) tendrá que *ensayar* (...) [esta práctica] raras veces logra sus objetivos si se toma a la ligera, sin cuidado y sin respeto. (Castro 2013)

---

5. Fragmento del poema de Roberto Juarroz, “Desbautizar el mundo”

Darle cuerpo a las palabras escritas habilitando al mismo tiempo un espacio para las voces de los lectores podría ser una práctica que nos ayude en el trabajo con cualquier texto, como una manera de acompañar el encuentro; de estar presentes junto al texto mediante preguntas o comentarios, pensando que nuestra compañía puede ayudarlos. Según el poema de Juarroz, la palabra es un acto de amor porque crea presencia. Entonces, marquemos nuestra presencia y la del texto a través de la voz.

Quizás este esfuerzo valga la pena para crear esas ocasiones que permitan a los niños y jóvenes “tomar” del texto, del acontecimiento narrativo, de lo que la escuela les ofrece, lo que sea que necesiten para seguir leyendo el mundo.

## **Bibliografía**

Cassany, Daniel: “Ideas para leer y escribir en el siglo XXI”. Disponible en <http://ampliarlasventanas.blogspot.com.ar/2011/11/ideas-para-leer-y-escribir-en-el-siglo.html> (Consultado el 20/04/16).

Castro, Raúl. “Habitar el sonido”. Disponible en <https://latintainvisible.wordpress.com/2013/08/22/habitar-el-sonido/> (Consultado el 20/04/16).

Larrosa, Jorge (2003): *La experiencia de la lectura*. México, FCE, 2003.

Montes, Graciela (2006): *La gran ocasión. La escuela como sociedad de lectura*. Plan Nacional de lectura. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación. Disponible en: <http://repositorio.educacion.gov.ar/dspace/bitstream/handle/123456789/96080/EL002208.pdf?sequence=1> (Consultado el 11/05/16).





# Él... lector

---

## Nuevos lectores, viejos escenarios

Por Marcela da Luz<sup>6</sup>

¡Las aventuras de *Vegetta* y *Willy* están a punto de comenzar! (...) si te apetece emprender este viaje desde el lado de *Vegetta*, empieza a leer en la página 18 y, cuando termines, salta al capítulo 3. Si prefieres que tu viaje arranque con *Willy*, ve a la página 31 y empieza a leer desde ahí. ¡Eso que ganas!

Así comienza una parte del primer capítulo del libro impreso *Wigetta, un viaje mágico*. Los autores son *Vegetta 777* y *Willyrex*. “¿Quiénes son?”, se estarán preguntando los lectores, al igual que en algún momento me lo pregunté yo. Señoras y señores... estos dos autores son reconocidos en el mundo de los adolescentes por ser *gamers*. Sí, como lo escucharon: *gamers*. Este término que en el mundo bidimensional de los adultos es casi desconocido, está definido en Wikipedia más o menos así: videojugador que se caracteriza por jugar con gran dedicación e interés a videojuegos y por tener un conocimiento diversificado sobre estos. *Un viaje mágico* es una historia interactiva acompañada de ilustraciones, inspirada en los videojuegos de sus autores. En el relato aparecen íconos representativos de los *gamers* con los que sus suscriptores están familiarizados. Es un viaje de aventuras protagonizadas por personajes también reconocidos en el universo del videojuego.

Por otra parte, En *YouTube* nos podemos suscribir al canal de *MATIAS G.B* y podemos ver/escuchar el video “*Top 10 Lecturas de 2014*”. En este video, Matías en un escenario simple, con una biblioteca de fondo y en un registro muy descontracturado, juve-

---

6. Profesora y Licenciada en Letras. Profesora Ayudante en la cátedra *Lengua y Comunicación* (Bibliotecología), FHyCS-UNaM. Docente en Escuelas Secundarias de la ciudad de Posadas. Contacto: marceladaluz7@gmail.com

nil y con palabras que podría usar cualquiera de nuestros alumnos en las aulas, aparece hablando de los diez mejores libros (desde su punto de vista) que ha leído en el 2014. Para ello, hace una suerte de reseña argumentativa de novelas que en su mayoría son sagas. Comparte generalidades del argumento, personajes, tipo de narración, etc. Todo es “*súper gracioso*”, “*súper genial*”, “*muy lindo*” o “*muy cruel*”. Matías es un “*booktubers*”. En un artículo de la *Revista Ñ* su actividad fue definida como “agentes culturales del video: ejercen algo más parecido a la recomendación boca a boca que a la crítica que goza de los conocimientos académicos del caso. Despiertan confianza entre quienes tienen edades parecidas a ellos y también por ser, a priori, independientes de las editoriales.”

Ya en un escenario más conocido por todos como lo son las redes sociales, podemos encontrar en un perfil de *Facebook* llamado: *Frases de libros* lo siguiente “*De pronto mientras ibas conmigo/te toqué y se detuvo/mi vida*” de Pablo Neruda del *Soneto XXII de Cien Sonetos de amor*. Perfil muy visitado y posteado por usuarios de edades diversas, al que suben fragmentos que rápidamente tienen abundantes ME GUSTA y comentarios. Estos últimos, expresados en palabras o significados con carita - triste, carita con lágrimas, carita más corazón, carita-feliz-carita-feliz-corazón, en fin, emoticones tan usados en la actualidad. Vale decir que las intervenciones a partir de la lectura del texto, instalan la conversación virtual donde se ofrece a los otros usuarios la posibilidad de apropiarse del texto, leer y darle otra actualidad, otra significación. La lectura del fragmento literario tiene que generar comentario, la falta de comentarios es igual a ausencia, a silencio.<sup>7</sup>

Y así están las cosas ... en este escenario entramos a jugar los especialistas de la lengua y la literatura con estos contenidos curriculares:

La lectura reflexiva y crítica de una amplia variedad de textos literarios (narración, poesía y teatro), pertenecientes a literaturas americanas (latinoamericana, norteamericana y del Caribe) y a la literatura argentina, en especial, incluyendo la literatura de los pueblos indígenas de esos territorios. La construcción de recorridos de lectura organizados en torno a temas y problemas específicos del campo de la literatura ... (MAP. Lengua y Literatura-campo de formación general. Ciclo orientado)

---

7. Esta es la idea que plantea Silvia Tabachnik en *Lenguaje y juegos de escritura en la red*. Una incursión por las comunidades virtuales. “En el entorno virtual ausencia equivale a silencio en la escritura; no hay otro testimonio ni huella de la presencia-y de la escritura – que no sea la palabra escrita.”

Armamos itinerarios de lectura, organizamos recorridos que creemos son los mejores para conocer el campo literario, planificamos nuevos proyectos que incluyan lecturas en el *Facebook*, como “lo novedoso”. En fin, pretendemos convertirnos en los *fundamentalistas* de las lecturas que “*corresponden*”, de la literatura que nuestros alumnos deberían leer. Entramos a jugar así en esta multiplicidad de voces, videos, personas/personajes y perfiles; nos arriesgamos a decir: nuevos lectores en estos viejos escenarios escolares.

Según Littau “las características materiales con que nos llega lo escrito (...) son un factor de importancia para determinar nuestra relación con la palabra escrita. También influye sobre el modo en que llevamos a cabo la lectura sobre el lugar elegido para leer, el tipo de literatura que leamos y el volumen de nuestras lecturas” (Littau 2006: 41)

Como lo presentamos al inicio, estos novedosos modos de lectura proponen los caminos y recorridos que están diversificados y mediatizados por la virtualidad. Así, si volvemos a la idea de los *booktubers* y los perfiles de *Facebook*, estos proponen lecturas y materialidades que exponen y abren “un camino hacia una interioridad hacia territorios inexplorados de la afectividad, de las emociones, de la sensibilidad (...) lo que se comparte con el autor, con el o la que presta su voz, con los que participan en esos espacios de lectura, abre un espacio íntimo, subjetivo” (Petit 2009: 107). Entonces podríamos decir que se da curso a la lectura en esa intimidad de quien lee, comparte y de quien escucha o mira.

Para el *booktuber*, el momento de leer es el momento de poner el cuerpo porque como diría Barthes en *El susurro del lenguaje* “...leer es hacer trabajar a nuestro cuerpo...” (Barthes 1994). Estos nuevos lectores ocupan escenarios donde la lectura se disemina y se dispersa y pueden mostrarlo, pueden indicarlo y lo recorreremos a través de un *click*. Hacen uso de la lógica de funcionamiento de la virtualidad esa que es “... asociativa: asocia al texto material (...) otras ideas, otras imágenes, otras significaciones” (Barthes 1994: 37).

En esta lógica, la de la lógica asociativa, Wigetta, *un viaje mágico* y *Frases de libros* muestran una forma de leer que requiere de asociaciones que “proceden (entresacadas y luego insertadas) de determinados códigos, determinadas lenguas, determinadas listas de estereotipos” (Tabachnik 2012: 37). Es decir, *Un viaje mágico* acerca al lector una trama que seguirá las reglas de *Vegetta 777*, los tópicos son los del gamer, la dinámica de la lectura es conocida por los suscriptores de su canal, los personajes son los de sus videos. Por lo tanto, los lectores reconocen el *género de Vegetta* así se entiende que “La

más subjetivas de las lecturas que podamos imaginar nunca es otra cosa sino un juego a partir de ciertas reglas” (Tabachnik 2012: 37).

Por otro lado, una cita de un soneto de Neruda en el *Facebook* abre un juego entre lectores que está organizado por las reglas de la red social. El fragmento elegido, la disposición del texto en el espacio y los comentarios que se desprenden de él no son otra cosa que la cristalización de las reglas de producción y circulación de sentido de la red.

En medio de todo este torbellino de textos, vínculos, me gusta, comentarios, etc. está la escuela y estamos nosotros, los docentes, tratando de entender esta comunidad de lectores que pareciera amenazar contra lo que debemos enseñar, lo que se debe leer. Consideramos que la escuela podría ser “la gran ocasión”<sup>8</sup> para proponer la lectura de textos canónicos a partir de Él, lector/usuario que “*no es tabula rasa*” porque – y parafraseando a Graciela Montes– lo que lee está en un universo de significaciones personales entretejido con su cultura, sus códigos y principalmente sus lecturas reactualizadas en cada nueva oportunidad de leer. Pongámonos a pensar que de las disposiciones y determinaciones que distinguen a esa comunidad de lectores “dependen las maneras en que los textos pueden ser leídos de distinto modo (...) y que no mantienen una misma relación con lo escrito” (Ibídem: 25).

De esta manera, frente a esta lectura y a estos nuevos lectores, nosotros, los docentes, los de la comunidad de lectores literarios debiéramos ser, en palabras de De Certeau, los viajeros que circulamos por la tierra del prójimo, nómadas, furtivos y arrebataando tesoros que tienen que ver con una lectura y con lectores que son el productos de prácticas, destrezas y entrenamientos muy diferentes del nuestro.

Así, podríamos proponernos no analizar la pertinencia del objeto de estas nuevas comunidades (el libro de aventuras, el fragmento literario en el *face* o la reseña de libros en *YouTube*) o el de los viejos escenarios sino ver que, siguiendo la idea de Barthes en *Escribir la lectura*, los objetos son millares y variados pero tienen en común una unidad intencional: es *algo* para leer.

---

8. La idea de *ocasión* es tomada del texto *La gran ocasión: la escuela como sociedad de lectura* de Graciela Montes (2006) donde la autora apela a que la escuela, a través del docente, sea la generadora de espacios y ocasiones propicias para la lectura. “Lo primero que puede hacer un maestro que quiere “enseñar a leer” es crear la ocasión, un tiempo y un espacio propicios, un estado de ánimo y también una especie de comunión de lectura.”

Finalmente, estos son los nuevos lectores que asisten al encuentro de nuestros propósitos de lectura. Estamos entre *videojugadores*, *recomendadores* de libros y fragmentos literarios compartidos y re-compartidos en las redes sociales. Los modos de lectura han sufrido transformaciones pero el leer sigue manteniendo géneros, reglas, códigos, pareciera que la lectura “no desborda la estructura...” (Barthes 1994: 37).

En la virtualidad de las textualidades, diseminaciones y significaciones:

Él es un *lector* dispuesto, con destrezas que devienen de un entrenamiento en otras materialidades, con otros recursos.

Él es un *lector/ autor* de sus propios textos.

Él es un *lector* que “*juega*” a interpretar con otros lectores.

Él es un *lector* que se *reinventa*.

Él es un *lector/usuario/suscriptor/jugador*.

Él es un lector *íntimo/público/actor*.

Él es un *gamer/booktuber/facebookero*.

Él es un *lector* que *lee/interpreta/recomienda/arriesga/comenta/comparte*.

Él, es un lector que nos invita a saltar del otro lado para comenzar a crear “situaciones más amparadoras de lectura” a crear “la actitud de lectura, esa postura primera, hecha de toma de distancia, perplejidad y arrojo –una actitud en cierta forma natural y condición necesaria para cualquier forma ulterior de lectura– no es un don mágico y eterno sino una historia” (Montes 2006: 6-7).

## **Bibliografía**

Barthes, Roland (1994): *El susurro del lenguaje*. Bs. As, Paidós.

Chartier, Roger (1992): *El orden de los libros*. Barcelona, Gedisa.

Littau, Karin (2006): *Teoría de la lectura*. Bs. As., Ediciones Manantial.

Montes, Graciela (2006): *La gran ocasión. La escuela como sociedad de lectura*. Plan Nacional de lectura. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación. Disponible en: <http://repositorio.educacion.gov.ar/dspace/bitstream/handle/123456789/96080/EL002208.pdf?sequence=1> (Consultado el 11/05/16).

Petit, Michele (2009): *El arte de la lectura en tiempos de crisis*. Bs. As, Océano.

Tabachnik, Silvia (2012): *Lenguaje y juegos de escritura en la red. Una incursión por las comunidades virtuales*. México, Universidad Autónoma Metropolitana.

Vegetta 777 - Willyrex (2015): *Wigetta, un viaje mágico*. Planeta, Barcelona.

### **Documentos consultados**

MAP Lengua y Literatura-campo de formación general. Ciclo orientado. Educación secundaria Disponible en [www.me.gov.ar](http://www.me.gov.ar)

### **Artículo en línea**

“Son chicos hablan de libros en youtube y estarán en la feria”. Disponible en [http://www.revistaenie.clarin.com/literatura/Booktubers-Feria-Libro\\_0\\_1330067331.html](http://www.revistaenie.clarin.com/literatura/Booktubers-Feria-Libro_0_1330067331.html) (Consultado el 20/04/16).

# La intertextualidad: de formas y formatos

---

## Para acercar la literatura al estudiante

Por Franco Saúl Barrios<sup>9</sup>

Ahora que he vuelto a frecuentar los ámbitos escolares de la Educación Media, es común (casi diario) que los docentes expresen con desánimo en tonos de desahucio: “los chicos ya no leen, no saben leer”, “los chicos no te quieren leer nada”. Escuchar esto con tanta insistencia, me llevó muchas veces a pensar sobre ello: ¿Es así? ¿Los chicos realmente no leen? ¿No leen en determinadas materias/cátedras o determinados contenidos? ¿O simplemente no leen como nosotros creemos que se debe leer?

Algunos de estos cuestionamientos motivan este trabajo que se enfoca directamente en los contenidos para el área de *Lengua y Literatura* y que busca respaldar la idea de que el trabajo con la intertextualidad, y a partir de formatos que excedan el texto escrito/impreso, es una herramienta didáctica poderosa para acercar las obras literarias a los estudiantes en el nivel medio.

He notado varias veces cómo al hablar de obras literarias o autores legitimados en el aula, los chicos no los reconocen; pero al citar canciones, películas o series animadas que sean intertextos directos con dichas obras o autores, sí los reconocen y se muestran mucho más abiertos a la charla y el diálogo sobre el tema a tratar. Por ello es que este trabajo busco proponer al *intertexto* como herramienta facilitadora para la entrada a los *grandes* textos literarios.

---

9. Alumno avanzado de las carreras del Profesorado y la Licenciatura en Letras, FHyCS-UNaM. Docente en distintas Escuelas Secundarias de la localidad de Aristóbulo del Valle, Misiones. Contacto: frankito\_saul@hotmail.com

## **¿Quién aprovecha la Lectura? Sobre lectores disímiles**

Guiado por mi breve experiencia como docente podría decir, de manera superficial, *los chicos no leen*, puesto que siempre encontré negativas al hacer preguntas sobre las lecturas propuestas –que supondrían una interpretación de lo leído por parte de los estudiantes. Pero ¿Qué idea de lectura poseo yo? Y esto deviene de una actividad realizada en clases donde pude percibir que los chicos sí saben leer, puesto que lo hacían en voz alta y de forma clara; lo cual revela la capacidad por parte de los estudiantes de decodificar la escritura, pero como sabemos la capacidad lectora no supone una mera decodificación de palabras; y el hábito no se circunscribe a esta; entonces podría ser que la resistencia a la práctica de lectura no está en la imposibilidad de realizar el acto de lectura sino en saber aprovechar los saberes que de ella devengan.

Es sabido que la necesidad de fortalecer la competencia lectora en los alumnos es fundamental y supone uno de los grandes desafíos de la escuela de hoy en día. Pero ¿cómo podríamos hacerlo? Si el hábito de lectura es algo que se forja con práctica, y si no leen, ¿cómo practican? La realidad cultural de estos chicos ha relegado el culto a la lectura tradicional, atrás quedó este método de adquirir conocimiento, que a su vez va mucho más allá de esa mera funcionalidad del texto literario, tal como Michele Petit proclamaba al decir:

Para mí es importante que los niños, y también los adultos, tengan acceso a los libros pues la lectura me parece una vía por excelencia para tener acceso al saber, pero también a la ensoñación, a lo lejano y, por tanto, al pensamiento.

Matisse, cuyos viajes fertilizaron tanto la pintura, decía que “la ensoñación de un hombre que ha viajado tiene una riqueza diferente a la del que nunca ha viajado”. Yo creo que la ensoñación de un hombre, de una mujer o de un niño que han leído posee también una riqueza diferente a la de aquel o aquella que nunca lo han hecho; la ensoñación, y en consecuencia la actividad psíquica, el pensamiento, la creatividad. Las palabras adquieren otras resonancias, despiertan otras asociaciones, otras emociones, otros pensamientos. (NAP 2015: 22.)

Actualmente, esa necesidad es suplantada en muchos casos por los medios de comunicación masiva, internet, la televisión y el cine. Generalmente nadie lee mitología griega, pero todos han visto *Furia de Titanes*, taquillera película estrenada hace poco



tiempo. Cuando se habla en el curso sobre datos históricos importantes nadie los registra, pero sí recuerdan capítulos de *Los Simpson* que hacen alusión directa a las situaciones narradas. Pero ¿esto supone una pérdida del hábito de lectura? En mi humilde opinión todo lo contrario, puesto que resulta una ventaja para reactivar un hábito/costumbre dormido-olvidado.

Al buscar lecturas que me ayudaran a entender esta conducta en mis propios alumnos, pude ver que varios ya habían abordado la cuestión que circunda a este problema, y todos, medianamente coincidían en *la idea de lectura* desde la cual se abordaba la cuestión. Por ello al reflexionar sobre mis propias experiencias en actividades de lectura y mi propia actividad lectora, podría establecer que no existe un *no lector* sino que existen lectores disímiles.

Lejos queda *el lector modelo*, que proponía Umberto Eco, el cual era capaz de rellenar los vacíos que el autor deja, un lector con capacidad de actualizar, como un programa automático, con su lectura dichos textos y que ante todo es una construcción ficticia y más aun considerando a los lectores reales de la educación media de hoy día. Las dos virtudes que Eco reconoce son endebles, puesto que no existe una similitud entre las competencias que ha tenido el autor, por ejemplo de los grandes clásicos literarios, al momento de confeccionar dichos textos con aquellas que posee el lector que hoy está intentando decodificar.

Surge entonces la imperativa necesidad de reactivar la práctica de la lectura, y en el afán de realizar esto, es cuando tomo conciencia de la importancia de la intertextualidad como una herramienta clave a la hora de proponer y realizar lecturas, preferentemente de *grandes obras* literarias.

Lo *intertextual* podría decirse que es la relación de correspondencia entre los textos, de los formatos que fueran. Es decir, que se establece una relación entre ambas unidades textuales. A partir de esto se puede establecer que existe un espacio más allá, una realidad que trasciende el texto como unidad cerrada y configura un nuevo sitio donde la pluralidad en la interpretación del texto es moneda común. Al sustantivarse este adjetivo (intertextual) y codificarlo en *intertextualidad*, podríamos hablar, de una característica particular de los textos.

La idea de intertextualidad asiste a la intención de reactivar en los alumnos las prácticas de lecturas. Si pensamos en la idea de que un texto es intertextual, estamos aceptando que anteriormente se configuró otro tejido con el cual el primero posee relación directa, es decir que existen reminiscencias constantes que nos demuestran que no existen textos *vírgenes, inmaculados* –con esto hago referencia a que son pocos los cam-

pos sin estructuración, ya fueron trabajados y por ello es posible establecer miles de líneas que se conectan entre sí, líneas intertextuales. Es así como en los sujetos *aprendices* existe una reminiscencia hacia la práctica de la lectura, pues se percibe a simple oído/vista su capacidad de leer y reconocer estructuras lingüísticas y discursivas. Es decir que –y reitero– los alumnos pueden leer y el problema excede esta premisa y se enmarca en el problema que supone el hábito de la práctica

Cabe destacar entonces, que en estas relaciones que establecen los jóvenes lectores entre los textos y su nuevo entorno de significación está relacionado con la semiosis infinita, la cual estipula que un significado deriva en otros y así hasta el infinito, conectando campos, contextos y textos deviniendo uno en otro y así sucesivamente. Podría entonces esta semiosis infinita (Peirce 1988) anclar a los lectores a las obras de las que tan alejados están. Es decir, podría valerse un docente del nivel medio de la intertextualidad como una herramienta clave a la hora de acercar por ejemplo, obras literarias, como los clásicos griegos a sus alumnos –podría decirse que los rizomas creacionales del texto semilla serían una puerta de entrada eficaz para el abordaje inicial de una obra literaria.

Por otra parte, la dimensión de los textos literarios siempre significó una adversidad para los alumnos, es decir que si el libro propuesto para la lectura excede cierta cantidad de páginas, se entra en terrenos conflictivos. Es así que muchas veces se recurre al uso de fragmentos para trabajar la obra, pero esto supone una sola visión, la del docente, que decide y establece qué fragmento será leído; considero que sería mucho más enriquecedor si el libro se leyera en su totalidad. En relación con ello, me gustaría comentar una actividad realizada con un cuarto año del nivel medio que me resultó provechosa: en articulación con la lectura de *La Odisea* de Homero, se reprodujo un capítulo de *Los Simpson* donde se establecía un intertexto preciso entre la obra literaria y el texto a trabajar; muchos de los estudiantes se vieron motivados a reconocer similitudes entre la obra y la serie animada y consultaron de buen ánimo el libro. Si bien no podría decir que han leído el texto en su totalidad –por cuestiones de tiempo y demás avatares que enfrenta el discurrir de las clases en el nivel medio–, pude constatar que realizaron lecturas provechosas y significativas, en la medida en que podrían reproducir en comentario lo recabado en el texto.

Estamos ante una nueva realidad que nos obliga a configurar y proponer nuevas formas de lectura, y sobre esto argumenta Teresa Colomer:

La alfabetización social diversificó los usos de la lectura y la escritura, la extensión de la escolaridad incorporó sectores sociales para los que las formas habituales de enseñanza resul-

taban ineficaces, la irrupción de los instrumentos de comunicación audiovisual contribuyó a satisfacer la necesidad de ficción propia de los seres humanos ofreciendo otros canales de formación del imaginario colectivo, y los mecanismos ideológicos para crear modelos de conducta y de cohesión social hallaron también nuevos cauces en los poderosos medios de comunicación. (Colmer 2001: 3)

Para finalizar, podría decirse que con los cambios citados, se establecerán también nuevos lectores, lectores disímiles entre sí, lo cual no supone un retroceso, sino un avance, al cual los docentes deberemos adaptarnos. No considero estos nuevos cambios como adversidades, sino como nuevos retos que ponen muchas veces *en jaque* nuestra capacidad para organizar y planificar clases. De esta manera, así como de un mismo texto existen muchas lecturas posibles por hacer, de la misma forma existen muchos lectores intérpretes. Quizás exagere, pero al guiarme por la idea de que los lectores son categorías que rellenan los seres humanos, podría decir que dependiendo de estos el tipo de lector fluctuará también.

## **Bibliografía**

- Kristeva, Julia (1978): *Semiótica I*. Caracas, Ed. Fundamentos.
- Larrosa, Jorge: *Sobre la experiencia*. Universidad de Barcelona. Disponible en <http://www.raco.cat/index.php/Aloma/article/viewFile/103367/154553> (Consultado el 11/05/16).
- Cassany, Daniel: “Ideas para leer y escribir en el siglo XXI”. Disponible en <http://ampliarlasventanas.blogspot.com.ar/2011/11/ideas-para-leer-y-escribir-en-el-siglo.html> (Consultado el 20/04/16).
- Colmer, Teresa: “La enseñanza de la literatura como construcción del sentido”. En *Revista latinoamericana de lectura*. Año 22. Diciembre 2001.
- Villalobos, Iván: “La noción de intertextualidad en Kristeva y Barthes”. Disponible en <http://www.inif.ucr.ac.cr/recursos/docs/Revista%20de%20Filosof%C3%A1Da%20UCR/Vol.%20XLI/No.%20103/La%20noci%C3%B3n%20de%20intertextualidad%20en%20Kristeva%20y%20Barthes.pdf> (Consultado el 18/05/2016).
- Peirce, Ch. S. (1988): “Algunas consecuencias de cuatro incapacidades” en *El hombre, un signo*. Madrid, Cátedra. 88-122.



# Nuevos desafíos en las prácticas de lectura y escritura

---

## La tecnología en la educación...

Por Brenda Macarena Amarilla<sup>10</sup>

No es el hombre que piensa que lo sabe todo el que puede llevar a otros hombres a sentir la necesidad de aprender, y es únicamente un profundo sentido de que uno es miserablemente ignorante lo que puede espolear a uno en el arduo camino del aprendizaje (C.S. Peirce).

En el camino de formación de un Profesor de Letras se hacen presentes ciertas preocupaciones como por ejemplo: *de qué manera acercar la literatura a los adolescentes, cómo lograr su interés por la lectura, cómo aproximarse a una producción escrita hecha por ellos*, entre tantas otras. Es que el entusiasmo que uno como futuro profesor siente, quiere que sea transferible, que *llegue*, que se expanda, pero enseñar a adolescentes no resulta un trámite, y si enseñar no es significativo (si no da resultado) para qué hacerlo.

Cuando nos estamos refiriendo a “aprender” no estamos hablando solo del papel del sujeto de aprendizaje (alumnos) sino también del sujeto de enseñanza (profesores) porque acercarnos a su mundo y conocer el mismo, posibilita que el enriquecimiento sea mutuo, aunque resulte ardua la tarea de buscar, indagar y probar estrategias.

Por lo tanto, uno de los mayores desafíos para el docente es no conformarse con lo que “ya sabe”, seguir aprendiendo y despertar en sus alumnos también lo que a él lo motiva al emprender esta tarea, mantener encendido lo que Peirce denomina “El De-

---

10. Alumna avanzada del Profesorado y la Licenciatura en Letras y adscripta-practicante de la Cátedra *Procesos Discursivos*, FHyCS-UNaM. Contacto: maca.amarilla@live.com.ar

seo de Aprender”, la sensación de no saber algo, el deseo de saberlo y un esfuerzo (Cfr. Peirce 1898: 7-8).

A continuación se van a exponer ideas acerca de la educación en relación con los principales usuarios de las nuevas tecnologías, los adolescentes, para luego hacer hincapié en cómo funcionan la lectura y escritura con estos *nuevos* avances de comunicación.

### **Estar “en línea”. Innovación tecnológica y virtual en el contexto escolar**

Varios de nosotros nos hemos *topado* en nuestro trayecto de formación profesional con una premisa que dice: *el docente debe conocer a sus estudiantes*, por ejemplo, en el caso de un docente de Lengua, este debería indagar sobre qué leen y escriben en la actualidad sus alumnos y mediante qué medios están más habituados a hacerlo; si lo trasladamos a otro campo disciplinar totalmente diferente, como puede serlo por ejemplo la danza, el profesor debería conocer a sus bailarines para poder trabajar sobre sus habilidades, destrezas o debilidades en cuanto a técnicas de baile. Y de este modo, podríamos continuar buscando analogías respecto a la importancia de que los profesores *conozcan* a sus alumnos.

En relación con lo dicho y para continuar con estas reflexiones, quisiera ahora centrarme en la idea de la influencia de las tecnologías y el uso de las redes sociales en la vida de los adolescentes –cuestiones que, considero, los docentes tendrían que *conocer* de sus alumnos con la finalidad de aprovechar estos recursos en el aula– en articulación con los beneficios y los obstáculos que podría generar en la educación.

Una de las circunstancias recurrentes que se presentan en las aulas de las escuelas secundarias en la actualidad, es que la mayoría de los estudiantes poseen celulares; frente a esta situación algunos docentes restringen el uso del dispositivo porque interrumpen la clase, no prestan atención, los distrae, entre otros motivos.

Claro está, como se dijo anteriormente, los adolescentes son los más habituados en el uso de las *nuevas tecnologías* en general, sobre todo el celular mediante el cual se descargan múltiples aplicaciones que forman parte de su vida diaria. Por ejemplo, en horas de clases suelen enviar tweets, estar conectados a Facebook, publican las famosas *selfies* con sus compañeros mediante Instagram, se comunican por whatsapp, leen blogs. Estamos hablando de un mundo de notificaciones, de perfiles, de últimas conexiones, de estados, etc.

Ahora bien, esto sucede y va a seguir sucediendo, y la mirada negativa ya está puesta, pero considero que sería un gran tema a debatir si el uso de los celulares en la escuela puede resultar positivo y si se les puede dar un uso pedagógico en el aula.

Si puntualizamos en la práctica de la lectura, retomo las palabras de Michele Petit en una conferencia en la cual arriba a la siguiente conclusión:

En consecuencia no debe sorprendernos que hoy en día muchos adolescentes le asignen a la lectura carácter de obligación, según el cual hay que leer para satisfacer a los adultos. Si generan resistencia a los libros, quizás sea también debido a los esfuerzos para hacerlos “tragar” esos libros. (Petit 2000: 38-39)

El docente de Lengua reconoce la importancia de la lectura, como experiencia, como productora de sentido, y aunque en la actualidad se hable de un *déficit de la lectura*, el trabajo de acercar los libros a los adolescentes sigue siendo un desafío. Esta cuestión equivale a mucho trabajo e investigación acerca del modo en que se podría implementar por ejemplo la tecnología en la escuela, como casi también una búsqueda de estrategias que se llevarían a la práctica para ver los resultados e ir modificando los mismos. En el caso de la lectura, quizás, se pueden descargar libros al celular: se trata de libros digitales que se obtienen de forma gratuita facilitando así la adquisición del material.

Esto nos ayuda a re-pensar una manera para generar interés en los alumnos haciendo uso de los medios con los que ellos se sienten más cómodos, más “en su mundo”. Claro que implicaría un esfuerzo por buscar las estrategias adecuadas, pero es justamente esta tarea la que conlleva inconvenientes y obstáculos, lo que Donald Schon denomina *pantano*: “En las tierras altas, los problemas fáciles de controlar se solucionan por medio de la aplicación de la teoría y la técnica con base en la investigación. En las tierras bajas del pantano, los problemas confusos y poco claros se resisten a una solución técnica” (Schon 1994: 17).

Es probable que allí, en lo que Schon denomina las “tierras bajas” se encuentre el desafío que como docentes debemos enfrentar, haciendo foco en esas *supuestas verdades* que llegan a nuestros oídos, como por ejemplo la que dice que *los alumnos no leen*.

## El desafío de trabajar con adolescentes

Si el trabajo de un docente de enseñanza media implica tener que tratar con adolescentes conviene, desde luego, conocerlos. Sin embargo, es una etapa que muchos consideran complicada; la adolescencia en sí, es un período de cambios constantes, de búsqueda de independencia, de querer “cambiar el mundo”, de definir una personalidad. Encasillar, por lo tanto, dentro de ciertas características a los adolescentes es exponer en vano una generalidad, por más teorías que surjan desde diferentes ciencias. Como por ejemplo, desde la sociología, los adolescentes son de una determinada forma en el 2016 y fueron de tal manera en el '80; desde la biología el adolescente empieza a notar cambios en su cuerpo, y desde la psicología el sujeto en ese paso hacia la adultez, construye una personalidad, busca su autonomía.

Sabemos porque lo notamos o por lo que vivimos, que un adolescente transita – como se dijo anteriormente– distintos cambios, por lo tanto estos van a implicar crisis y vulnerabilidad. El joven ya no es niño e intenta formar un grupo el cual al mismo tiempo lo influye, se despega de sus padres, desafía la autoridad, se conoce a sí mismo, busca a sus pares con los que comparte gustos, intercambia ideas.

En esta heterogeneidad, el docente en el aula tendría que intentar enseñar, teniendo en cuenta todo lo que están transitando sus alumnos, por los diversos “grupos” que se establecen, y encontrar la manera adecuada de transmitir conocimiento de tal forma que sea significativo tanto para él como para sus alumnos.

El profesor de cualquier disciplina debería desarrollar una clase que aunque no a todos los alumnos les resulte fácil, agradable, complicada, o aburrida, intente encontrar o probar modos de enseñar. Desde el otro lado, los alumnos también se sienten cómodos con respectivas materias, a algunos les disgusta matemáticas, pero le agrada lengua, prefieren biología a historia, o educación física en lugar de geografía. Es como el profesor de danza que de repente tiene que *unificar* un grupo de bailarines, por un lado están los bailarines de contemporáneo, en el fondo los de hip-hop, en aquella esquina los de danza española, en la fila del medio los de ritmos caribeños y por acá adelante los de danza clásica; el profesor puede unificar su grupo enseñando una coreografía de danza contemporánea, aunque a los de hip-hop les resulte aburrido o poco factible.

Quizás algunos estudiantes entiendan el contenido, a otros les tomará más clases, o un trimestre, pero *lo enseñado queda*. También las actitudes de los jóvenes pueden variar, sobre todo si nos basamos en la educación secundaria; en cuanto a esto Françoise Dolto, psicoanalista francesa menciona:



Digo y repito a todos los que enseñan y se desaniman, que traten de valorizarlos: continuad, aunque el joven parezca “tomarlos el pelo”, como se dice. Cuando son varios, con frecuencia le toman el pelo a una persona mayor y, cuando están solos, esta persona es para ellos alguien muy importante. Pero hay que soportar ser abucheado. Uno puede pensar: sí, soy abucheado porque soy adulto, pero lo que les digo les ayuda y les apoya. (Dolto 2004: 22)

Las palabras de Dolto nos remiten, tal vez, a experiencias propias, si recordamos nuestra reacción frente a ciertos profesores que no nos agradaban cuando éramos adolescentes sin embargo a varios de ellos hoy le agradeceríamos por su influencia. Después de todo lo único que cambiaron fueron los roles.

### **Lectura y escritura: prácticas naturalizadas**

La escritura y la lectura forman parte de nuestra vida diaria, las tenemos tan incorporadas y naturalizadas que no nos damos cuenta. Quizás ahora cabe preguntarse, *bueno, pero qué es considerado “lectura” y qué es considerado “escritura”*; no es lo mismo leer una obra literaria de 140 páginas a un tweet de 140 caracteres (extensión establecida por esta aplicación), quizás no es lo mismo escribir un texto argumentativo sobre el dengue, que escribir un estado en Facebook sobre los modos de prevención de esta enfermedad. Sin embargo estas prácticas son y siguen siendo modos de relacionarse, de *llegar al otro* y de poder expresarse.

A través de lo que escribimos y leemos en las redes sociales queda en evidencia no solo nuestra manera de pensar, nuestras ideas, opiniones o comentarios respecto a lo que escribimos sino también el uso y manejo de las propiedades textuales. Sin dudas, el solo hecho de estar comunicándonos espontáneamente a través de ciertos recursos nos ejercita y nos acostumbra a escribir, a ver nuestros errores ortográficos, a expresarnos, teniendo en cuenta el contexto. Quisiera dar un ejemplo sin apartarme mucho de la idea central, y esto ocurre sobre todo a partir de esta *ola tecnológica* que se aproximó en los últimos tiempos, y tiene que ver con los niños, quienes desean aprender a escribir y leer, de hecho lo hacen, para poder buscar en internet sus programas favoritos de dibujos animados, para poder ser usuarios de herramientas tecnológicas y crearse cuentas en las redes sociales.

Por lo tanto, cuando nos preguntamos *¿los chicos no leen?*, la respuesta depende del enfoque que le demos a este interrogante ya que sabemos que en la actualidad lo hacen a una edad temprana; lo mismo ocurre con la escritura, quizás con el objetivo claro de comunicarse y no con el mismo objetivo por el que la escuela quiere que lo hagan, sin

embargo, esta podría aprovechar estos usos para instalar las prácticas de lectura y escritura que desea potenciar en sus alumnos.

En uno de sus escritos, la autora Maite Alvarado haciendo referencia al proceso de composición (el proceso completo de generar ideas, organizarlas y escribirlas) nombra a dos lingüistas, Robert De Beaugrande y Michel Charolles, quienes dan un punto de vista acerca de estas dos cuestiones dentro del contexto escolar:

En la escuela (...) los textos se escriben y se leen por obligación, no por interés o necesidad. Enfrentar a los alumnos a tareas de escritura que se presenten como problemas y demanden, para su resolución, la puesta en práctica de estrategias diversas, es una opción para contrarrestar la inercia y el desaliento que suelen pesar sobre el trabajo escolar de composición. (Alvarado y Silvestri 2004: 27)

Consideramos que el hecho de que los alumnos descarguen libros al celular, que puedan traer material obtenido de las redes sociales, fragmentos de textos publicados en Facebook, frases escritas en Twitter, capturas de conversaciones de whatsapp –usadas de manera prudente– o grabaciones de audios, todo con un fin educativo y para la enseñanza de ciertos contenidos relacionados con Lengua y Literatura, podrían resultar estrategias útiles y beneficiosas para atraer el interés de los adolescentes que tan habituados están al mundo virtual.

En conclusión, quizás enseñar a leer y escribir en la era de la tecnología y las redes sociales, para algunos docentes sea algo parecido al coreógrafo de danza clásica marcando una coreografía con música moderna y diferente a la que está acostumbrado, es decir, aprender a enseñar con estrategias nuevas y adecuadas que se sumen o complementen a las formas y métodos a los cuales estamos acostumbrados pero que quizá no dan los resultados que se esperan.

Entonces nos preguntamos: Si se piensa que el uso de ciertos dispositivos tecnológicos *obstruye* el camino de la educación y el aprendizaje en el aula, ¿resultaría quizás productiva la búsqueda de la incorporación de los mismos con un fin didáctico? Entonces: ¿Le damos la bienvenida a las “nuevas tecnologías” en la educación...?



Me gusta



Me encanta



Me divierte



Me alegra



Me asombra



Me entristece



Me enfada

## **Bibliografía**

- Alvarado Maite y Silvestri Adriana (2004): “La escritura y la lectura”. En Alvarado Maite (Coord.) *Problemas de la enseñanza de la lengua y la literatura*. Bs. As., Universidad Nacional de Quilmes Editorial. (p. 11-44).
- Dolto, Françoise (2004): “El concepto de adolescencia: puntos de referencia, puntos de ruptura” en *La Causa de los adolescentes*. Barcelona, Ed. Paidós. (P.17-29).
- Peirce, Charles (1898): “La primera regla de la lógica”. En *Obra filosófica reunida*. Tomo II. México: FCE, 2012. (p. 1- 21).
- Petit, Michel (2009): “¿“Construir” lectores?”. En *Lecturas: del espacio íntimo al espacio público*. Bs. As.: FCE.
- Schön, Donald (1994): *La formación de profesionales reflexivos*. Bs. As., Ed. Paidós. (P.17-32)



# No dejes para mañana lo que puedes leer hoy...

---

## Bibliotecas y posibilidades de lectura en la comunidad de las Letras

Por Carla Andruskevicz<sup>11</sup>

Muchos de los docentes que pertenecemos a alguna comunidad educativa y/o académica leemos de todo y leemos todo el tiempo, de múltiples formas diferentes y desencadenando una variedad de hábitos y posturas lecturales que generan diversos vínculos con la materialidad de lo escrito –llámese libro, pantalla, fotocopia, etc. Es claro que también tenemos distintas concepciones acerca de lo que significa leer, las cuales se trasladan habitualmente al aula de clase en forma de consignas, trabajos prácticos, guías de lectura, estrategias de enseñanza, herramientas didácticas, entre tantas otras posibilidades.

Consideramos que una representación interesante de la práctica de la lectura es aquella que se corresponde con un trabajo incesante de interpretación y aproximación a las multiplicidades de sentido que se dispersan, aglutinan y movilizan en el discurrir de los textos; el lector se sumerge en ellos pero este sumergirse no implica una postura pasiva ni un *acomodo* indiferente a lo leído: *el lector construye la lectura*, o mejor la va construyendo mientras lee y en este proceso actúan su enciclopedia, sus competencias, sus saberes *recopilados* en la diversidad de espacios en los cuales circula e interactúa.

---

11. Magister en Semiótica Discursiva. Profesora y Licenciada en Letras. Profesora Adjunta de las cátedras *Procesos Discursivos* (Letras) y *Procesos Sociocomunicativos* (Bibliotecología), FHyCS-UNaM. Contacto: [vitrulina@gmail.com](mailto:vitrulina@gmail.com)

En el devenir de la lectura, se conjugan diversos recorridos sígnicos que posibilitan la *diseminación* del trabajo interpretativo, ese develar, recoger, apropiarse de los textos y circular en el entramado lectural que avanza y retrocede, pliega y despliega los sentidos que son conectados, relacionados e *involucrados* con otros. Este tipo de lectura genera una suerte de placer en quien lee ya que lo *seduce*, lo cautiva y, de esta manera, en la medida en que el juego de seducción se *enciende*, el trabajo con la interpretación de los signos –palabras, huellas, guiños– se torna protagónico.

Sin embargo, podríamos arriesgarnos a reconocer que solo en el mejor de los casos –en *el mejor de los mundos posibles*–, la lectura en la comunidad educativa de las Letras<sup>12</sup> se corresponde con esta representación ya que ella misma tiene que luchar y enfrentarse a ciertos avatares propios de estos espacios –tiempo, rutina, indiferencia, ausencia o sobrecarga de lecturas/libros/textos/fotocopias, etc. En relación con esto nos parece oportuno preguntarnos: ¿Cuáles son las formas, modalidades y hábitos de lectura que enseñamos –mostramos, compartimos, ¿imponemos?– los profesores de lengua y literatura de múltiples niveles educativos a nuestros alumnos?

Si pensamos específicamente en el espacio del umbral académico de una Carrera como la de Letras, este es un territorio que habilita la reflexión sobre hábitos culturales y lingüísticos cristalizados por el uso reiterado y cotidiano ya que las competencias desarrolladas en experiencias educativas anteriores —la escolaridad, pero también otros posibles recorridos académicos previos, terciarios y universitarios— se ponen en diálogo con los saberes que la comunidad de las Letras ofrece a quienes buscan instalarse en ella. El umbral es la puerta de entrada al universo académico, pero no se corresponde simplemente con el gesto de *entrar-pasar* sino con un camino complejo en el cual el ingresante se encontrará *pasando*, y en esta temporalidad presente e indefinida reconocemos un proceso espiralado antes que una serie de etapas jerárquicamente organizadas y dispuestas:

---

12. Nos referimos con esta denominación a alumnos y docentes/profesores de Letras, de Lengua y Literatura, que trabajan y se movilizan en diversos espacios y niveles educativos: Escuela Secundaria, Institutos Terciarios y Universidad. Sabemos que la generalización podría arrojar imprecisiones, sin embargo, con este trabajo no nos proponemos categorizar o trazar lineamientos y *deberes* del docente o del alumno frente a la lectura, sino ante todo de reflexionar críticamente sobre algunas temáticas/problemáticas que nos interesan en torno a esta práctica y las bibliotecas.

El umbral es un tiempo-espacio de pasaje, un crono-topo de la crisis en la que un sujeto se encuentra comprometido en tanto enfrenta el límite de sus posibles desempeños semióticos, sean prácticas socioculturales en general, sean usos lingüísticos en particular (Cambong 2005: 33).

Lejos de pasar —como quien da un paso, avanza y pasa—, el ingresante de Letras *va pasando* (¡valga la redundancia!) y se sumerge en un proceso de aprendizaje y desarrollo de competencias que poseen sus propias características, normativas y cánones fijados y legitimados. Así, desde un primer momento, la *academia* que recibe al alumno le muestra —pero también le impone— una serie de gestos, actitudes y habilidades vinculadas con formas de leer *diferentes* a las aprendidas en la escuela secundaria, las cuales le permitirán moverse “como un pez en el agua” en este nuevo espacio y no sentirse como “sapo de otro pozo”.

En estas notas que se desprenden de las conversaciones y debates generados en el grupo de estudio, nos proponemos compartir algunas reflexiones teórico-críticas en torno a la práctica de la lectura y al espacio de la biblioteca en diálogo con las representaciones y vínculos que la comunidad educativa de las Letras posee con y sobre ellas. En relación con ello, según Chartier:

... las experiencias individuales siempre se inscriben en el interior de modelos y de normas compartidas. Cada lector, en cada una de sus lecturas, en cada circunstancia, es singular. Pero esta singularidad está atravesada por el hecho de que ese lector se asemeja a todos aquellos que pertenecen a una misma comunidad cultural. (Chartier 2000: 58)

En este sentido, entendemos y nos gusta pensar en que cada lectura es única e irreplicable, sin embargo, simultáneamente se instala en una red de lectores entrecruzados, con formas y modalidades compartidas y similares según los contextos culturales e históricos.

## **Claves de lectura**

Acompañaremos nuestros planteos iniciales afirmando que la lectura posibilita la escritura de múltiples textos que se van construyendo *en nuestro interior* de manera lúdica e *irrespetuosa*; un cuerpo que lee es también un cuerpo que escribe y, ese cuerpo que

al leer trabaja, según Barthes, se somete a la lógica de los símbolos, de los entrecruzamientos caleidoscópicos entre lo que está leyendo y todo cuanto ya ha leído, en otras palabras, su biblioteca. Seguramente todos los docentes compartimos la satisfacción de encontrarnos con un alumno o un grupo de alumnos que en cada clase pone en juego su *enciclopedia*, que dialoga y manifiesta abiertamente sus *otras lecturas*, que arriesga interpretaciones y sentidos interesantes y que *congenian* de alguna manera con el texto que estamos leyendo. Sin embargo, sabemos que no podemos preverlo todo ya que proponer la lectura de *algo* en el aula –teniendo en cuenta que ese *algo* podría pertenecer a cualquier formato o género– es un poco como arrojar una botella al mar sin saber a ciencia cierta a qué islas o territorios desconocidos podría llegar...

En este sentido, los objetos de la lectura no son *pertinentes* en cuanto a niveles o jerarquías ya que si bien la lectura está sometida a una estructura –hábitos, modos y formas de leer cristalizados–, continuamente la *pervierte*, la transforma para generar nuevos textos que imposibilitan la clausura de los sentidos ya que siempre habrá *algo para leer*:

... no hay límite estructural que pueda cancelar la lectura: se pueden hacer retroceder hasta el infinito los límites de lo legible, decidir que todo es, en definitiva, legible (por inteligible que parezca), pero también en sentido inverso, se puede decidir que en el fondo todo texto, por legible que haya sido en su concepción, hay, queda todavía, un resto de ilegibilidad. (Barthes 1987: 41)

Entonces, la lectura es infinita, puesto que sus ramificaciones simbólicas se dispersan de manera irreverente en los textos que el lector *escribe* al practicarla. En relación con estos planteos, Barthes habla de las huellas del *deseo* o *no deseo* que se encuentran sumergidas en una lectura y que son las que se encargan de transformar las estructuras y hábitos multiplicando y diseminando sus posibilidades lúdicas.

En la historia cultural se visualiza una tendencia hacia el inicio de toda lectura, hacia el punto de partida en el cual arranca y se despliega; sin embargo, Barthes nos recuerda que sucede lo contrario respecto al punto de llegada, es decir a aquellos espacios —imprevistos, inmanejables— hacia los cuales una lectura podría dirigirse; de esta manera, se ejerce cierta censura sobre su función y condición primordial: la posibilidad de desparramarse, dispersarse, generando nuevas lecturas, renovadas combinaciones simbólicas e inesperadas claves de sentidos.



En cuanto a los *no deseos*, Barthes nos habla del rechazo de una lectura entendida como *deber*, fijada en el tiempo y en la historia a través de leyes universales, pero también de modas asociadas a grupos, comunidades e instituciones. Entonces, nuevamente nos preguntamos: ¿Es posible, tanto en una cátedra universitaria como en una materia del secundario, abordar a la lectura de un modo diferente evitando transformarla en un *deber*... ?

En el caso del alumno de Letras, desde el inicio de su recorrido académico se acostumbra a leer *tal texto* –que generalmente es una fotocopia<sup>13</sup>– para la siguiente clase, a respetar programas con itinerarios de lectura pautados y a resolver guías de lecturas que lo orientan y conducen hacia las interpretaciones y sentidos *deseados, esperados* por el docente. De manera similar ocurre en la escuela: el alumno lee para realizar el trabajo práctico, para preparar la exposición, para rendir el examen, en fin para ser calificado. Entonces: ¿Disfrutamos de la lectura, en algún momento, en la comunidad educativa de las Letras? ¿En qué medida los docentes abrimos el juego de los sentidos y nos aventuramos en las posibilidades de lectura que nuestros alumnos *traen* al aula? Si la obra, tal como lo dice Barthes, es una *trampa amorosa*, ¿nos dejamos atrapar e invitamos a nuestros alumnos a *caer* juntos en ella?

Por supuesto, no estamos proponiendo dejar de cumplir y de desarrollar nuestros programas y planificaciones –que dicho sea de paso no son más que itinerarios posibles que de vez en cuando pueden darse el lujo de tomar atajos o escabullirse por vericuetos impensados–, sino de no olvidarnos de las posibilidades lúdicas/placenteras de la lectura en las prácticas áulicas habituales puesto que, tal como venimos planteando, reconocer en ella un simple *deber* es reducirla a una suerte de máquina imposible: la lectura es ante todo irreverente, móvil, oscilante, arraigada a los avatares de los símbolos, a las pasiones de sus lectores y a las combinaciones infinitas.

---

13. Si acordamos con Chartier en que la *forma produce sentidos* y/o que los *sentidos de un texto dependen de la forma en que se lo lee*, nos preguntamos de qué manera el *envase*, en este caso una fotocopia, podría condicionar, modelar e influir en la lectura de nuestros alumnos. Esto habilitaría una serie de reflexiones interesantísimas que exceden este trabajo pero en las que nos interesaría profundizar más adelante en otros recorridos.

## Bibliotecas hacia el infinito

La biblioteca es ilimitada y periódica. Si un eterno viajero la atravesara en cualquier dirección, comprobaría al cabo de los siglos que los mismos volúmenes se repiten en el mismo desorden (que, repetido, sería un orden: el Orden). Mi soledad se alegra con esa elegante esperanza. (Borges 1996).

Es de público conocimiento que “el de Letras” –sea profesor o alumno– ha leído todos los libros del universo (esto equivale a que cuando nos pregunten *si hemos leído a...*, es imperdonable y hasta vergonzoso responder que no...), que ha pasado por todos los textos clásicos y vanguardistas y que en su biblioteca no hay un solo libro que él no haya leído. No hay nada que hacer, para el mundo, somos lectores infinitos.

En consonancia con ello, así como la lectura es infinita, también para Barthes lo es la *biblioteca*, puesto que en ocasiones actúa como el *espacio de los sustitutos del deseo* en el sentido de que el libro buscado, ansiado y muchas veces perseguido es, paradójicamente, el *libro que falta*. Esta ausencia o carencia casualmente es muy común en la comunidad educativa de las Letras: ¿Cuántas veces nuestros alumnos no encuentran el libro que necesitan, el que pedimos que lean en el aula o el que forma parte de la consigna? En la escuela probablemente se resuelva con las compilaciones armadas por los propios docentes, con la entrega de fotocopias *en mano* de los alumnos –ya que un libro para cada uno es una situación utópica y hasta casi inalcanzable–, y con el texto digital en sus netbooks –siempre y cuando funcionen *para la ocasión*– para trabajarlo con las herramientas y recursos que los programas informáticos proveen.

En la Facultad de Humanidades de la UNaM la situación es similar ya que la mayoría de los docentes, ante la ausencia de ciertos libros en la biblioteca institucional, disponemos de nuestras bibliotecas personales a partir de las cuales armamos las *cajas* de materiales que cada año organizamos y dejamos en las fotocopadoras aledañas; sin embargo, estas cajas son como objetos vivientes que se van modificando y con el uso se estropean, disipan y van perdiendo hojas y artículos enteros.

Para evitar la frustración al no encontrar el material de lectura, los alumnos de Letras se las *re-buscan* y han formado una suerte de red interconectada a través de Facebook en la cual quien necesita algún texto publica sus inquietudes e interrogantes y el grupo responde rápidamente acerca de los distintos caminos a recorrer para encontrarlo. También una alumna, creativa y solidaria, ha organizado un grupo, “Las letras en PDF”, en el cual se trabaja del mismo modo.

Por su parte, cada docente posee su propio grupo de la cátedra en Facebook, espacio en el cual se comparten guías de trabajos, bibliografía, textos digitalizados –generalmente por el propio equipo de cátedra–, enlaces relacionados, etc.; todo este trabajo reemplaza al aula virtual *tibiamente* utilizada hasta hace algunos años y casi dejada a un lado debido al avance de la red social y a la baja conectividad fundamentalmente durante los fines de semana.

Además, los alumnos de Letras poseen su propia biblioteca llamada el *Cuartito de Letras*, creado hace más de quince años y formado a partir de la donación de los docentes y de los propios alumnos quienes se van graduando y a la vez desprendiéndose de los materiales bibliográficos de cada cátedra; también en el Departamento de la Carrera se encuentra disponible un armario con materiales valiosos que son compartidos a través de un sistema de préstamo casero.

En cuanto a la biblioteca de la propia Facultad, además de utilizar la sala de lectura, los alumnos poseen el catálogo en línea a partir del cual pueden consultar si el libro buscado figura en sus anaqueles o si hay que recurrir a alguna otra vía para conseguirlo; una de ellas es la Biblioteca Popular Posadas que, sabemos, es bastante frecuentada por los propios alumnos quienes también participan de las distintas e interesantes actividades de extensión cultural realizadas por esa institución –ciclos de cine, conferencias, talleres, etc.

De esta manera, como puede observarse, difícilmente alguien se quede sin leer en esta comunidad académica, ya que a pesar de las dificultades de infraestructura o carencia de materiales, son múltiples las posibilidades para encontrar-se con el libro/lectura deseado.

Volviendo a Barthes, en la ausencia reiterada del libro deseado leemos también –además del sentido literal respecto a reemplazar un libro por otro al no encontrar el que buscamos– una delicada metáfora que insiste en la imposibilidad de clausurar la práctica de la lectura, la cual empuja al lector hacia nuevos recorridos y, como ya lo hemos afirmado, hacia nuevas escrituras. Desde esta concepción la biblioteca es un laberinto recorrido –pero también habitado– por un lector que se enfrenta a múltiples combinaciones posibles que habilitan el juego con los sentidos y con los avatares de una lectura que interviene, *afectando* el cuerpo de quien lee, movilizándolo en una trama que no tiene fin, en un camino cuyos senderos no han sido trazados de antemano.

En sus planteos sobre la biblioteca, Barthes también diferencia a las *públicas* de las *domésticas* en las que el libro —es decir la lectura— se libera de las ataduras institucionales y de las apariencias para dar paso al *placer* de la *lectura* que podría resultar de tres

maneras posibles: un placer fetichista respecto del libro leído a partir del cual el lector disfruta con las combinaciones poéticas de las palabras; un placer metonímico por el cual el lector, sumergido en el suspenso, es empujado hacia adelante a partir del deseo de saber *qué vendrá*; y finalmente el placer vinculado a la posibilidad de leer-escribir otras lecturas: “La lectura es buena conductora del Deseo de escribir” (Barthes 1987: 46), y esto es fantástico y hasta esperanzador para los Profesores de Letras, porque sabemos que si hacemos una elección *acertada* del texto que propondremos leer –y en este sentido lo elegimos pensando en que podría *conquistar* a nuestros alumnos no solo por el “*mensaje*” que les *deja*<sup>14</sup> sino también por su entretejido estilístico, por su complejidad estructural y por los correlatos e intertextos que podría desencadenar–, seguramente será la puerta de entrada hacia otros textos, pero esta vez, felizmente escritos por nuestros alumnos.

Para finalizar estas reflexiones, recordemos que la biblioteca es ante todo

un lugar construido para leer, donde los libros se ordenan, se acumulan, hay un recorrido, un movimiento más físico, hay que moverse por ese espacio, los pasillos, las galerías, los estantes; se puede ir de un libro a otro. Las bibliotecas no sólo acumulan libros, modifican el modo de leer. (Piglia 2007)

Y si sostenemos que la práctica de la lectura, con todas las aristas, vericuetos, recorridos y posibles atajos que pudiera desencadenar, es siempre incompleta, inacabada, imposible de asir *de una vez y para siempre*, entonces nos imaginamos y proponemos para la comunidad educativa de las Letras “una Biblioteca giratoria, semoviente, en permanente transformación, sin Centro, excéntrica (...) donde el espacio vacío no espanta, sino que intriga: convoca a imaginarle un sentido, a producir significación” (Gruner 2005).

De esta manera, los itinerarios de lectura de nuestros alumnos —¡y también los nuestros!— serán dinámicos y móviles, desarmables como un rompecabezas, pero uno en el que las piezas encastran de diferentes modos configurando figuras múltiples y posibilitando el devenir lúdico, placentero y crítico de la lectura.

---

14. Tanto en ámbitos escolares como en espacios universitarios, muchas veces se enfatiza demasiado en el mensaje/argumento impulsando un análisis meramente *contenidista* y dejando de lado las múltiples dimensiones que todo texto posee.

## **Bibliografía**

- Barthes, Roland (1987): *El susurro del lenguaje*. Barcelona, Paidós. (1era. edición en 1984).
- (2006): *El placer del texto*. Bs. As., S. XXI. (1era. edición en 1973).
- Borges, Jorge Luis (1996): "La biblioteca de babel". En *Ficciones*. Bs. As., EMECÉ.
- Camblong, Ana (2005): *Mapa semiótico para la Alfabetización Intercultural en Misiones*. Posadas, FHyCS – UNaM, MCE de la Prov. de Misiones.
- Chartier, Roger (1992): *El orden de los libros*. Barcelona, Gedisa, 1996.
- (2000): "El lector: entre restricciones y libertad". (1era. edición en 1997) en *Las revoluciones de la cultura escrita*. Barcelona, Gedisa.
- Gruner, Eduardo (2005): "Ni Caverna ni Laberinto: Biblioteca" en *Revista La Biblioteca*. N° 1. Biblioteca Nacional de Bs. As.
- Piglia, Ricardo (2007): "Entrevista" en *Revista La Biblioteca*. N° 6. Biblioteca Nacional de Bs. As.



# La escritura nos afecta

---

Por Alba Isabel Areco<sup>15</sup>

El *afianzamiento de la escritura* es un desafío –casi siempre desconcertante– al que nos enfrentamos cotidianamente en el ámbito escolar, tanto los docentes *responsables* de la enseñanza de la lengua, como los alumnos. En el presente artículo intentaremos realizar un itinerario por distintas teorías con la esperanza de que nos ayuden a transitar la enmarañada *selva de la escritura* y nos orienten a diseñar estrategias para abordarla.

Imposible no comenzar con Barthes, quien considera la relación entre *escritor/lengua, literatura/lingüística* buscando dilucidar “...de qué manera la actividad de la escritura puede enunciarse con la ayuda de ciertas categorías lingüísticas” (Barthes 1987: 24). En este sentido, se pregunta si el verbo *escribir* puede realmente ser considerado *intransitivo* y, desde la *diátesis* –en Lingüística equivale a la *voz* en Gramática– considera que pertenece a la *voz media*: en él coinciden acción y afección, quien escribe se encuentra dentro de la escritura como agente de la acción; de esta manera acorta la distancia entre el escritor y el lenguaje pues “...escribir es constituirse en el centro del proceso de la palabra, es efectuar la escritura afectándose a sí mismo...” (Ob. cit: 32). Si bien este autor centra su análisis en la escritura de textos literarios, la idea de un *sujeto* que se ve *afectado por su escritura* es válida para todo tipo de producción escrita y puede constituirse en la punta de ese hilo conductor que buscamos para pensar en un estudiante que tienda a convertirse progresivamente en un *escritor autónomo*.

Por su parte, Nicolás Rosa tiene en cuenta la *actitud* del *escritor* y del *lector*. Sostiene que la *escritura* es un *acto primitivo* por cuanto cumple la función de *dejar una huella*, de persistir y –por eso mismo– se convierte en una *condena* para el que *escribe una sola vez el texto* (en el sentido de la publicación o impresión) frente a aquél que tiene la posibilidad de volver a leerlo más de una vez, poniendo a prueba la capacidad del escritor en

---

15. Profesora en Letras. Docente en Escuela Secundaria de la ciudad de Candelaria, Misiones. Contacto: nityareco@gmail.com

el dominio de la propiedad textual. Se produce de esta manera un *desequilibrio* entre el “... escritor que escribe para recordar y el lector que lee para olvidar” (Rosa 1992: 34). Podríamos decir que el primero asume una actitud mucho más comprometida y por eso mismo *escribir* sería sinónimo de *exponer* y *exponerse*: el escritor no sólo muestra al mundo su texto sino también sus aciertos y sus errores, lo cual puede llevarlo al reconocimiento o a la *condena*.

Roquepitt, en cambio, analiza la problemática teniendo en cuenta los componentes *texto* y *sujeto*. Para este autor la *escritura* instaura una distancia entre el texto escrito y el sujeto que escribe y *ayuda a desarrollar el pensamiento crítico* por cuanto el escritor puede volver sobre su texto, revisarlo y corregirlo si lo cree necesario. Escribir es un proceso que exige realizar complejas operaciones mentales y verbales fundamentalmente a partir del

... traspaso de la organización jerárquica de las ideas a su disposición lineal... el control de la adecuación de los elementos lingüísticos [que organizan el texto] y la regulación de su pertinencia y su eficacia en relación con los destinatarios. (Roquepitt 2007: 17)

Siguen latentes aquí las nociones de *compromiso* y *afección*. El escritor debe comprometerse profundamente en una tarea que le exige llevar adelante operaciones nada sencillas y que no siempre resultan como esperaba, pero que una vez realizadas lo modifican de tal manera que ya no es el mismo de antes: ahora es capaz de abstraerse, de tomar distancia y cuestionar su texto, de corregir errores y volver a escribirlo parcial o totalmente, es decir, es capaz de *reescribirlo*. Primer punto de encuentro con Maite Alvarado, para quien el *proceso de reescritura* está íntimamente ligado al de *escritura* pues sostiene que “... a escribir se aprende reescribiendo...” (Alvarado 2003:5). Entonces, todo texto cuenta –en mayor o en menor medida– con una serie de borradores que lo preceden.

Otro punto de encuentro entre ambos autores lo constituye la afirmación de Alvarado sobre la *escritura* como una actividad que “... promueve procesos de objetivación y distanciamiento respecto del propio discurso” (Ob. cit: 1) y avanza reconociendo dos *tipos de escritores*: el *inmaduro*, incapaz de reformular su texto; el *maduro*, que somete su texto a una constante revisión/ adecuación, en otras palabras, que monitorea su texto y lo *reescribe* si lo considera pertinente. Este último es el *sujeto afectado por su escritura* del que hablábamos anteriormente y al que aspiramos llegue el estudiante de secundaria: alguien que se involucra en la tarea y que, en el proceso de modificar su texto se modifica a sí mismo, sale fortalecido como escritor. Ahora bien: ¿qué estrategias podríamos



poner en práctica los docentes para ayudarlo a comprometerse con su proceso de escritura?, es decir, ¿cómo orientarlo para que logre llevar adelante de manera autónoma las tareas previas al texto definitivo?

Una respuesta posible sería la propuesta de Federico Navarro, quien en el *Manual de escritura (UBA)* destaca la importancia del contexto y se inclina por la enseñanza de la escritura teniendo en cuenta la noción de *género discursivo* de Bajtín que, a partir del uso contextualizado de la lengua le da “... sentido a las prácticas de escritura como objeto de enseñanza... [e]... identifica un conjunto de dimensiones lingüísticas relevantes [léxico, estructura, gramática, temas] que permiten integrar en un solo concepto aspectos generales y particulares...” (Navarro, 2014: 32) para producir textos escritos con fines diversos. Esta propuesta de *contextualizar la escritura* implica poner al alumno *en situación de...* y es una manera de buscar un anclaje en un proceso que se caracteriza por su abstracción.

Por su parte, Alvarado propone la *modalidad de taller* como una opción de trabajo sistemático con la escritura en la que el mismo grupo se convierte en receptor de los textos y donde las prácticas de escritura constituyen un verdadero “...problema retórico que obliga al escritor a tomar una serie de decisiones...” (Alvarado, 2013: 10), haciendo hincapié en la importancia de formular *consignas* claras, que brinden la información necesaria para facilitar la *representación del problema*, por cuanto son un “...marco de referencia compartido por alumnos y docentes...” (Alvarado 2003: 3) y guían, tanto la producción como la evaluación del texto.

Graciela Montes plantea la cercanía que hay entre las prácticas de lectura y de escritura al sostener que son “... como dos caras de una misma moneda...” (Montes 2006: 13) y considera que la *escuela* es “...la gran ocasión para que la lectura tenga lugar...” (Ob. cit.: 8), del mismo modo podemos decir que la *escuela* es la *gran ocasión* para fortalecer al *escritor inmaduro* y ayudarlo a transitar el camino hacia la madurez, para lograr la metarreflexión sobre ambas *caras* de esa *moneda* que es la lengua. La producción de textos escritos –gramaticalmente correctos, coherentes, adecuados al contexto comunicativo– lejos de ser una tarea sencilla, es el resultado de una práctica que debe ser sostenida en el tiempo y que se apoya en la lectura de otros textos que sirven de modelo, tanto para la organización espacial como para la mental.

Es aquí donde nuestra intervención docente es clave. Pero no como alguien que desde afuera opina y corrige, sino incorporados a la clase como lectores y escritores, mostrando en la dinámica del aula las acciones que llevamos adelante para resolver situaciones de escritura, asumiendo el rol de guía que orienta al escritor *inmaduro* a

través de las diversas opciones que propone la lengua y ayudándolo a seleccionar en cada caso la más adecuada y conveniente.

De los distintos textos y autores puestos en diálogo en este trabajo surge que, si bien no hay fórmulas mágicas para afianzar la escritura, sí existen estrategias a las que podemos recurrir en diferentes momentos para que el estudiante adquiera confianza y autonomía progresivamente, superando el miedo a *quedar expuesto* que supone la escritura. Algunas de ellas son:

- incentivar una actitud de compromiso con el propio proceso;
- desarrollar la capacidad de autocrítica;
- considerar el error como posibilidad para reflexionar y reescribir;
- proponer la elaboración de textos variados y de complejidad creciente, atendiendo al contexto;
- recurrir a la lectura de textos que sirvan como modelo de escritura;
- habilitar espacios de producción y reformulación grupales;
- proponer múltiples situaciones de escritura con consignas claras y explícitas.

El criterio pedagógico intervendrá para seleccionar, eliminar, modificar o incorporar otras en función de las variables.

Si bien actualmente la virtualidad provee una serie de recursos que facilitan la tarea del escritor, es preciso que nuestros estudiantes sean conscientes de que la *máquina* es sólo una herramienta en manos del usuario que necesita contar con determinadas competencias y hábitos que le permitan la articulación entre pensamiento y escritura, lo que únicamente se puede desarrollar mediante la práctica constante, mediante el trabajo persistente sobre la prueba y el error. A propósito de esto, cuando Graciela Montes habla de lectura hace una afirmación referida a los *lectores* que puede ser perfectamente trasladada a la escritura, tomamos prestadas sus palabras para decir entonces que los escritores “... se hacen a sí mismos, a mano, personalmente, y se hacen en la práctica...” (Ob. cit: 28)

Los docentes de Lengua de secundaria sabemos que es así, sabemos además cuánto esfuerzo demanda la tarea y sabemos –sobre todo– que la mayoría de las veces tenemos que enfrentar en forma solitaria ese desafío. No obstante, si contamos con variadas propuestas que entrenen a nuestros alumnos en el rol de escritores probablemente terminen habituándose a ello. El tiempo destinado a la escritura en el aula es una inversión a mediano o tal vez largo plazo, pero necesario para ayudarlos a salir airosos de esa enmarañada y desconcertante *selva* a la que ingresan cuando tienen que escribir.

## **Bibliografía**

- Alvarado, Maite (2013): *Escritura en invención en la escuela*. Bs. As., FCE.
- (2003): “La resolución de problemas” en *Revista propuesta Educativa No.26*, Argentina, FLACSO, Ed. Novedades Educativas.
- Barthes, Roland (1987): “Escribir, ¿un verbo intransitivo?” en *El susurro del lenguaje*. Bs.As., Ed. Paidós.
- Montes, Graciela (2006): *La gran ocasión. La escuela como sociedad de lectura*. Plan Nacional de lectura. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación. Disponible en: <http://repositorio.educacion.gov.ar/dspace/bitstream/handle/123456789/96080/EL002208.pdf?sequence=1> (Consultado el 11/05/16).
- Navarro, Federico (2014): “Géneros discursivos e ingreso a las culturas disciplinares”, en *Manual de escritura para carrera de Humanidades*. Bs. As., EUDEBA.
- Rosa, Nicolás (1992): “Cómo leer y escribir” en *Artefacto*. Rosario. Beatriz Viterbo.
- Roquepitt, Héctor (2007): “La escritura” en *Taller del escritor universitario*. Bs. As., Ed. Prometeo.



# Dime cómo escribes y te diré cómo eres

---

Por Mónica Graciela Fleitas<sup>16</sup>

## Primera parte: Escritores inmaduros o inexpertos

En este artículo se pretende reflexionar acerca de la escritura y de nuestra función como docentes de lengua para fomentar su trabajo en el aula. Esta autocrítica, debería permitirnos ser conscientes de que nuestra profesión está en permanente formación con respecto a qué sabemos y cómo actuamos cuando nos enfrentamos con la ardua tarea de trabajar la producción textual en el aula. Cabe señalar que este ploteo ha surgido de una investigación previa realizada en una escuela secundaria rural de la provincia de Misiones<sup>17</sup>, la cual se puso en articulación con las lecturas y discusiones del grupo de estudio.

En el trabajo antes mencionado se pudo observar que la escritura de los alumnos es compleja y la mayoría de las veces *caótica* (Carvallo 1996), ya que la gran mayoría desconoce las pautas y las reglas que se tienen en cuenta en el registro escrito formal. En dichos textos escolares se distinguen errores de ortografía, palabras que se alejan de la norma, rasgos de oralidad y problemas relacionados con la coherencia, cohesión y adecuación. Por lo tanto, suelen alejarse de la *aceptabilidad* (Coseriu 1982) según las normas vigentes en el ámbito escolar.

Entonces, podemos decir que los estudiantes de la escuela secundaria son *escritores inmaduros o inexpertos* porque, además de lo expuesto anteriormente quizás no cuentan con un abanico de posibilidades que les permitan seleccionar las palabras, expresio-

---

16. Profesora y Licenciada en Letras. Docente en Escuelas Secundarias de la ciudad de Posadas y de la localidad de Loreto, Misiones. Contacto: monyfle@hotmail.com

17. Nos referimos a nuestra Tesina de Licenciatura (2006): "La escritura de estudiantes adolescentes desde la ruralidad y la marginalidad", dirigida por la profesora Silvia Carvallo. Licenciatura en Letras, Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Misiones.

nes, y géneros más adecuados (Cfr. Alvarado 2003: 2). Además, generalmente no están acostumbrados a revisar y autocorregir sus textos delegando toda la tarea al docente. En este sentido, y de acuerdo con las ideas de Alvarado esa dificultad se podría producir porque se omite el *proceso de reformulación*, en el cual se descubren nuevas asociaciones entre conocimientos que estaban archivados en la memoria generando nuevas ideas. Por lo tanto, se trata de una etapa de “descubrimiento desencadenado por la representación retórica de la tarea de escritura y por la misma actividad de escribir (...)” (Alvarado 2003: 2).

En el espacio áulico, notamos de manera reiterada que los adolescentes no están acostumbrados a releer y a revisar sus producciones porque, según nuestra hipótesis, se piensa que dicha práctica es prioritaria del Área de Lengua ya que las otras asignaturas generalmente enseñan el contenido pero no el formato y las tipologías textuales, visto de esta manera se produce una disociación del binomio *contenido/expresión* (Alvarado 2013). En otras palabras, los alumnos entienden que por ejemplo, una monografía, un informe, un artículo de opinión, y todos los textos que circulan en la escuela son temas exclusivos del Área de Lengua como así también la redacción y todo lo que encierra la práctica discursiva. De esta manera, advertimos que lamentablemente y con frecuencia, la institución, los docentes y los estudiantes no se apropian de la escritura como una habilidad intelectual que se debería ejercitar en todos los espacios curriculares, ese gesto de desinterés hace que la misma cada vez se vea más empobrecida.

¿Qué podemos hacer? ¿Cómo enfrentar a esa problemática? Consideramos que es preciso repensar la enseñanza de la lengua y de la textualización desde ejercicios que prioricen la resolución de *problemas de escritura*, esta actividad se vincula con desafíos cognitivos que convocan competencias (retóricas, enciclopédicas, lingüísticas) que suponen el desarrollo de habilidades y prácticas más generales relacionadas con la metacognición y, con la flexibilidad que es propia de la creatividad y del pensamiento crítico (Cfr. Alvarado 2003: 2).

Así, el proceso de la escritura podría fundamentarse en la resolución de problemas enmarcados en consignas que circunscriben dificultades que el alumno deberá superar en su propia producción textual: “A veces la consigna parece lindar con el juego; en otras ocasiones con un problema matemático pero cualquiera sea la ecuación, siempre (...) tiene algo de valla y algo de trampolín, algo de punto de partida y algo de llegada” (Grafein 1981, en Alvarado 2013: 159).

Cuando elaboramos consignas: ¿qué criterios son los que tenemos en cuenta? Siempre buscamos que se sean claras, pero a veces omitimos ideas vinculadas con la elección del género, la intencionalidad, quién es el receptor, qué vocabulario utilizar, qué tipo de

registro debe tener ese texto o simplemente no queda claro qué hacer. Otro aspecto elidido es cómo comprenden los alumnos, porque siempre surge la pregunta: “¿profe qué tengo que hacer?” Nos olvidamos que ellos necesitan la explicación oral, el diálogo y la conversación sostenida para comprender qué se debería producir. Esta es la cuestión: ¿cómo somos cuando escribimos?, ¿quizá estamos con poco tiempo?, ¿quizá sean las presiones de la vida agitada que llevamos los docentes...? En síntesis existen muchos factores sociales y culturales que influyen a la hora de redactar para nuestros alumnos.

Alvarado señala:

Entiendo la consigna como el enunciado que plantea el desafío, es importante que en ella estén contenidos todos los elementos necesarios para una adecuada representación o definición del problema por parte del que escriba. (...) Pero siempre tiene algo de llegada, y por eso también el enunciado de un contrato, de un acuerdo entre las partes, que debe guiar la producción y la evaluación de los textos. Como herramienta didáctica, la consigna proporciona un marco de referencia compartido por alumnos y docente, que encausan el comentario y la corrección de los trabajos. (Alvarado 2003: 3).

Con todo lo dicho acerca de la consigna, su producción y circulación, percibimos que existen problemáticas sociales, escolares, de enseñanza-aprendizaje que se van tramando con conflictos entre lo que el educador pretende que el alumno produzca y lo que éste entiende cuando debe escribir su texto. Esto se debe a que las *condiciones de producción*, a veces, son inadecuadas para desarrollar las tareas de escritura ya que en algunos casos no está enmarcada en un contexto apropiado y no contiene toda la información necesaria para que el alumno llegue a producir lo deseado por el docente. Al respecto, señalamos “si la consigna es ambigua, o muy general, o incompleta, es decir, si no circunscribe correctamente el problema que el alumno deberá resolver escribiendo, este no podrá encausar eficazmente su inventio, el docente no podrá evaluar los textos ni orientar la reescritura” (Alvarado 2013: 159).

Entonces, se podría poner más énfasis en la elaboración de las consignas y en el trabajo que implica la reformulación de la escritura pues consideramos que esto influiría de manera positiva en los resultados de los objetivos propuestos por los docentes. De esta manera podríamos habilitar a nuestros alumnos la entrada al *umbral de la escritura* (Camblong 2005) y mostrarles que se trata de un camino que requiere de un complejo y permanente ejercicio intelectual, que se inicia en la escuela y se sigue aprendiendo a lo largo de la vida –cotidiana, académica, profesional, etc.

## **Segunda parte: Escritor maduro**

Un alumno de 72 años que asiste al turno nocturno en la *Escuela Superior de Comercio* N° 6 de la ciudad de Posadas, *se la pasa escribiendo*, poemas, cuentos, discursos para todos los actos, notas de reclamo, textos –tipeados y manuscritos– relativamente aceptables, adecuados, con coherencia y cohesión, los cuales muestra constantemente para que sean leídos; él escribe fuera y dentro de la escuela. En distintos espacios del ámbito escolar pide que se lea y se corrija su producción; podría decir que actualmente sus trabajos están mejorando, y me arriesgaría a afirmar que *José* tiene algunas características del escritor *maduro* porque transforma su conocimiento acerca del tema sobre el que escribe a partir de la representación retórica de la tarea de escritura. Esta habilidad le permite “construir enunciadores diversos (...) y adecuarse a diferentes auditorios, así como reformular su texto y producir versiones distintas en función de la situación” (Scardamalia y Bereiteir 1992, en Alvarado 2003: 2)

Además este alumno es consciente de la situación comunicativa que lo mueve a revisar conocimientos guardados en su memoria en relación con el tema del texto y esta constante búsqueda de información le permite reformular ya sea ampliando o especificando su escrito (Cfr. Alvarado 2003: 2).

Esta escena de escritura sumada a la de los alumnos de la escuela rural, me llevaron a reflexionar acerca del delicado proceso de escribir, actividad que remite a un trabajo ambiguo, ya que es interno y subjetivo pero que a la vez promueve etapas de objetivación y de distanciamiento con respecto a la propia producción. Esto se produce porque la escritura materializa el discurso y da persistencia, permitiendo una recepción diferida en la que el escritor coteja su texto desde una perspectiva más próxima a la de un lector externo. Ese descentramiento permite una revisión crítica de sus ideas y su transformación. Por ese motivo, se ha caracterizado a la escritura como herramienta “intelectual y se ha insistido en la incidencia que su interiorización tiene en la transformación de los procesos de pensamiento” (Cfr. Alvarado 2003: 1).

Así, ese trabajo arduo y solitario que exige un lugar y un tiempo para la reflexión, la mayoría de las veces no es el más propicio, por ejemplo si nos referimos al espacio áulico. Entonces, la reformulación de la escritura va más allá del aula ya que se expande en otros escenarios, atraviesa lo más profundo de cada uno de nosotros. Solo imaginemos todos los factores que se involucran cada vez que exponemos a nuestros alumnos frente a esa gran maquinaria: Quiénes somos nosotros y quiénes son ellos cada vez que se enfrentan a la escritura, actividad intelectual, humana y transformadora, una “elaboración lapidaria (...), para inscribir en el espacio vacío un gesto notoriamente ambiguo, que



participa simultáneamente del recuerdo y del olvido, puro gesto indecible, escándalo semiótico” (Rosa 1992: 31).

Cuando trabajamos la escritura afrontamos dificultades, cruzamos *umbrales* y muchos significados se van entrelazando entre lo que intentamos recordar para plasmar en un texto, pero cuando ese pensamiento se materializa es indudable que tanto docentes como alumnos sienten una sensación liberadora cuando dicen: “¡eso era lo que quería escribir pero no sabía cómo hacerlo!”. Como expresa Beatriz Sarlo: “Escribo porque quiero saber cómo es eso que estoy pensando y que no lograré saber si no lo escribo. Se piensa porque se escribe” (Sarlo en Klein 2007: 9).

Retomando la escena de escritura del alumno de 72 años, esta tuvo mucha significación porque se produjo en espacios múltiples fuera y dentro del ámbito escolar, se utilizaron metodologías diversas, el trabajo de la reformulación fue sostenido y con un contrato permanente entre docente y alumno. De esta manera, ese ejercicio de producción sirvió de *punte* entre el interior y el exterior que se materializó en varios tipos de textos compartidos por la comunidad educativa.

Rescatar estas imágenes escolares podría permitirnos reflexionar acerca de lo que somos como mediadores y guías de nuestros alumnos –escritores inmaduros y a veces maduros– , y estar en permanente formación para poder ofrecerles las herramientas necesarias y adecuadas para que ellos puedan *superar* paso a paso sus propios textos.

A veces, pienso en la *cadena* que nos atamos cada vez que escribimos porque el trabajo muchas veces es angustioso y algo caótico, ya que tanto alumnos como docentes comenzamos la producción con ideas inconexas, desordenadas, sin signos de puntuación, hasta que en algún momento pasan por la *cocina de la reformulación* produciendo esa suerte de *liberación* de la que hablábamos anteriormente. La escritura es un ejercicio que requiere constancia y dedicación, que comienza en el aula y continúa durante toda la escolaridad: “La escritura es una condena, escribiendo uno se condena al objeto y como el perverso vive, no en la displicencia indiferente de la histérica lectura, sino en la angustiada inminencia del acto de escritura” (Rosa 1992: 33)

Para finalizar, consideramos que la Escuela Secundaria debería revalorizar las situaciones escolares de escritura como situaciones legítimas de comunicación dándoles protagonismo, porque sólo es significativo aquello que nos incumbe y aquello que forma parte de nosotros. Así como José encontró en la escritura el sentido de su vida, la comunidad educativa también podría *propiciar la ocasión* para que en forma conjunta encuentren la manera de resignificar la práctica y la enseñanza de la escritura en el Área de Lengua y en todos los espacios curriculares.

## **Bibliografía**

- Alvarado M. (2003): “La resolución de problemas” en *Revista propuesta Educativa*. FLACSO-Sede Argentina, Ed. Novedades educativas, Págs: 1-6.
- Carvalho, S. (1998): *Itinerarios críticos en el umbral universitario. Pedagogía de la escritura: complejidades y estrategias alternativas*. Posadas, Secretaría de investigación y postgrado, FHyCS-UNaM.
- Coseriu, E. (1982): *Más allá del estructuralismo*. Curso de especialización de Postgrado. FFHyA-UNSJ.
- Rosa, Nicolás (1992): “Si esto no es una pipa entonces ¿qué cosa es? O Cómo leer y escribir” en *Artefacto*. Rosario, Beatriz Viterbo.
- Klein I. (2007): *El taller del escritor universitario*. Bs. As., Prometeo.



# Índice

---

**Presentación / 7**

~  
**“Vi luz y entré...”**

*Notas en torno a la experiencia de la lectura.*

*Por Romina Tor / 9*

~  
**La palabra: ese cuerpo hacia todo**

*Por María Eugenia Kolb / 15*

~  
**Él... lector**

*Nuevos lectores, viejos escenarios*

*Por Marcela da Luz / 23*

~  
**La intertextualidad: de formas y formatos**

*Para acercar la literatura al estudiante*

*Por Franco Saúl Barrios / 29*

~  
**Nuevos desafíos en las prácticas de lectura y escritura**

*La tecnología en la educación...*

*Por Brenda Macarena Amarilla / 35*

~  
**No dejes para mañana lo que puedes leer hoy...**

*Bibliotecas y posibilidades de lectura en la comunidad de las Letras*

*Por Carla Andruskevich / 43*

~  
**La escritura nos afecta**

*Por Alba Isabel Areco / 53*

~  
**Dime cómo escribes y te diré cómo eres**

*Por Mónica Graciela Fleitas / 59*