

## Apuntes en zonas de pasaje

Paula Labeur

VIII Congreso Nacional de Didáctica de la Lengua y la Literatura

Universidad de Tucumán, 6 al 8 de agosto de 2015

En junio de este año concurrí a un congreso de teoría literaria que organizó sus mesas de debates por simposios. En cada uno de los simposios, los ponentes tenían 15 minutos para exponer su trabajo que no debía exceder las ocho hojas en times new roman 12, a espacio uno y medio. Algunos de los concurrentes eligieron leer y otros, explicar oralmente el tema que presentaban. Si bien algunos cumplieron con lo pedido por la organización del congreso (pedido que ya estaba en la convocatoria a presentar trabajos y que fue reforzado por un mail personal del coordinador del simposio días antes de que se realizara el congreso) la gran mayoría de los alrededor de 20 ponentes no logró terminar de exponer sus escritos aunque se pasaran mucho más de los 15 minutos asignados y se vieran varias veces requeridos por la coordinación que les pasaba papelitos de *quedan cinco minutos* cada vez más perentorios.

Ahí había un género académico –la ponencia- en un contexto académico –el simposio en un congreso- con el que la mayoría de los expositores no pudo. No pudo porque sus temas no entraban en ocho hojas, no pudo porque se explayaron con ejemplos que llevaron más tiempo que el que tenían, no pudo porque confundieron el género ponencia con el género conferencia o con el género clase magistral. Como sea, el género discursivo académico ponencia los pudo. Y sin embargo nadie pensó que no pudieran manejar el género si se lo propusieran en serio, que no merecen pertenecer a la vida académica, que no saben escribir, que no entienden las consignas.

La anécdota me parece interesante para pensar qué pasa, qué exigimos, qué esperamos, qué nos asusta cuando los textos académicos y las escrituras dentro de la vida académica están situadas al principio y no en el posgrado, como era el caso de estos especialistas que se reúnen para compartir sus intereses de investigación.

Como una serpiente que se muerde la cola, los estudios superiores requieren del manejo de géneros complejos -en palabras de Mijail Bajtin-, géneros escritos que demandan tanto para su composición como para su recepción de habilidades y estrategias maduras de escritura y lectura que resultan de una capacitación

especializada y sistemática que se requiere a quienes pretenden ingresar, cursar, aprobar y egresar de esa etapa de su formación.

Dada la presencia de talleres de escritura bajo diferentes denominaciones en los ingresos a la educación universitaria y terciaria ya parece despejada la pregunta acerca de si es o no una responsabilidad del nivel al que los alumnos ingresan propiciar los espacios que permitan adquirir los niveles de reflexión necesarios en estos géneros específicos del ámbito. Dicho de otro modo, los alumnos ingresan en un ámbito académico donde circulan textos, precisamente, académicos y es en ese espacio específico donde deberían apropiarse de los saberes necesarios para acceder a los textos específicos, unos textos de controvertida definición como ya señalaba Gustavo Bombini en su “¿Existen los textos académicos?” de 2007.

La complejidad de esa apropiación es evidente y no parece poder resolverse con una serie de fórmulas acerca de cómo escribir o pensar los textos del nivel, ya que en cada caso se trata no solo de los textos y nuestra propia formación académica sino de los sujetos que ingresan desde distintas experiencias socioculturales y tienen que empezar a acomodarse a las múltiples exigencias de los estudios superiores. Allí los textos no son tersas superficies, sino que constituyen el espacio en el que se dirime quiénes permanecen, quienes egresan y quiénes, no. Porque de lo que se está tratando allí no es solamente de la apropiación de ciertas habilidades para leer y escribir de maneras más o menos convencionalizadas sino de los modos de pensar y conocer en los que se juegan relaciones de poder, discursos sobre el mundo, miradas más o menos legítimas o legitimadas.

Hace años que venimos dándole vueltas al asunto y preguntándonos qué hacer frente a la desafiante responsabilidad que constituyen una escuela secundaria obligatoria e inclusiva y el derecho a los estudios superiores para todos. Lo que es decir cómo trabajamos para reconfigurar los espacios de matriz elitista en otros, abiertos a todos que aseguren, además, que formarse y egresar es posible. Creo que lo dice muy bien Eduardo Rinesi cuando dice:

La educación sólo es de calidad si es una educación para todos. No es verdad que una institución que después de recibir a cien alumnos produce por la vía de un prolongado proceso de selecciones a diez excelentes graduados, sea una universidad de excelencia. Es una universidad mala, porque no ha estado a la altura de garantizarles a todos el derecho a la educación que proclama. Pero con la misma fuerza quiero sostener que una universidad no es de verdad una universidad para todos si no es para

todos de la más alta calidad. Si no, es un engaño, es hacerle el juego a una derecha a la que no debemos concederle que los más no puedan hacer igual de bien lo mismo que los menos.

Lo que quiero compartir hoy es una serie de experiencias en esas zonas de pasaje entre la escuela secundaria y la educación superior. Es una lista de experiencias en estos años de andar dándole vueltas al asunto en un instituto de formación docente de la ciudad de Buenos Aires, para compartir el trabajo en talleres de escritura que pretenden acompañar a los ingresantes en sus primeros asomarse a la lectura y escritura de los textos que devendrán, más tarde, después de un recorrido largo e intenso, los textos que tiene que manejar un egresado de la formación superior sean los que sean: la respuesta de parcial, el ensayo, la monografía, el paper, el registro, el proyecto de investigación, la reseña, el informe de lectura, el artículo, el artículo breve, el apunte de una clase, la tesina, la presentación en power point o prezi, el póster...o la ponencia si, en los últimos momentos de la formación de grado, decide participar, porque forma parte de un equipo de investigación, de un encuentro de especialistas.

El instituto de formación docente es el IES N°1 "Dra. Alicia Moreau de Justo" dependiente de la Dirección de Educación Superior de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. La lista está conformada por los ingresos 2003/2006, 2007/2008, 2009/2012 y un taller como espacio curricular obligatorio y anual en 2008.

El primero de la serie. Ingreso 2003/2006

Los ingresantes a las carreras de profesorado (de Historia, de Lengua y Literatura, de Psicología, de Filosofía, de Matemática y de Física) se encontraron con un taller de lectura y escritura como curso de ingreso obligatorio y no eliminatorio que se desarrolló durante las semanas de exámenes, al inicio del ciclo lectivo, justo antes de que comenzara la cursada "oficial" de las materias. Coordinado por egresados flamantes, el taller recibe a los ingresantes con un sobre que contiene la presentación de un caso policial y una serie de pistas. Se trata de uno de los casos del detective Sherlock Holmes de Conan Doyle "reescrito". La consigna promueve una transformación: asumir el lugar de un detective del género policial e intentar resolver el caso primero de manera oral y grupal y luego por escrito.

La propuesta es recorrer algunos de los procedimientos de los textos argumentativos sin adentrarse en los géneros más utilizados en el nivel superior. Al contrario, se invita a la escritura y discusión de breves textos que permiten poner a la vista la materialidad

de la escritura y los pequeños desafíos que va resolviendo el escritor nuevo en estas lides. Nos decidimos a trabajar con textos ficcionales o situaciones de “como si” porque pretendemos correr del “se sabe” como razón última y plantear el problema de la construcción del texto argumentativo en una situación de extrañamiento que permita evaluar los argumentos y su conexión de otra manera.

Siempre antes de que los escritores se lancen a “volcar en el papel” como pretenden, se discuten oralmente las condiciones de enunciación del texto: su finalidad, a quién está dirigido y que efecto se espera provocar, qué saben los futuros lectores sobre el tema en cuestión, qué saben los futuros lectores acerca de quien presenta el texto.

Las primeras resoluciones se cruzan de pronto con un típico texto posible de la formación superior, un artículo que se discute oralmente para intentar identificar procedimientos que podrían servirle al detective en su exposición: el ejemplo, la definición/explicación, la cita de autoridad.

La propuesta es que cada procedimiento se analice y se incorpore al texto original de uno en uno lo que obliga a por lo menos tres reescrituras de ese texto. El acento de esta parte de la propuesta está puesto en la producción de los alumnos, en que reflexionen acerca de esos procedimientos y los incorporen de alguna manera en los textos que están escribiendo y que, a su vez, vayan internalizando la idea de necesaria recursividad de la escritura como práctica atendiendo a ir desarmando la idea de que

*antes creía q´mis textos eran muy malos xq´no me salían excelentes desde el principio y la autocorrección era hasta el punto de llegar a tirar lo q´escribía, es decir que nada servía ni era rescatable (ingreso 2003)*

y al revés, que es raro que un raptó de iluminada inspiración termine en un texto aceptable de un solo golpe, que en general, la tarea es más ardua.

Tres semanas después del inicio y a una semana de empezar la cursada oficial, los alumnos han recorrido una experiencia de escritura que la piensa como situada, recursiva, colaborativa y han podido experimentar algunos procedimientos de un texto argumentativo sin pretender manejarlos todos.

El segundo de la serie. Ingreso 2007/2008

El taller de lectura y escritura como curso de ingreso estuvo solo dirigido a los alumnos que ingresaban al Profesorado en Lengua y Literatura. Entonces pensamos en Puig. ¿Por qué no empezar una carrera de letras empezando por Manuel Puig? La

propuesta de cuatro encuentros, esta vez, es que coordinadores e ingresantes lean los capítulos 3 y 8 de *El beso de la mujer araña*. En esos capítulos la hoja está dividida en dos: el texto de arriba desarrolla un diálogo entre los personajes y también incluye textos informativos; el texto de abajo -como extensísima nota al pie- desarrolla un texto explicativo.

En el primer encuentro, el trabajo es escribir un hipotético capítulo 9 que continúe (y cierre) la situación narrativa planteada en los capítulos leídos. Trabajamos entonces con las voces que hablan en los textos, con la instancia de enunciación: dónde está el narrador, desde dónde dicen los personajes, cómo se articula este discurso ficcional. En el segundo encuentro se enfrenta esta enunciación a la de las notas (que ahora sí habrá que leer) ¿quién habla allí? ¿cómo se construye esa instancia? Los alumnos tienen como bibliografía un apartado de *Paratexto* de Maite Alvarado, para poder discutir acerca de las notas y la bibliografía en discursos narrativos y académicos. Se trabaja con la “falta de autonomía” de las notas al pie en el texto de Puig y qué habría que hacer para que esas notas se transformen en una especie de breve artículo. Cómo plantear el problema, asignarle autoría al trabajo, definir el sistema de notas, las citas de autoridad, la bibliografía son cuestiones a discutir y resolver en esta transposición genérica.

En los últimos encuentros se trabaja con la construcción de una hipótesis que intente contestar qué relación sostienen en la novela de Puig el texto de arriba y el de abajo. En otras palabras, unir lo que se trabajó separadamente en los encuentros anteriores. Y poder escribir esa hipótesis o mejor, un primer planteo que quiere ser un primer acercamiento a la crítica literaria, a la construcción de la hipótesis, al planteo de una lectura posible de un texto literario que resulta no ser única y depender bastante de los lectores que están en el taller.

Fragmento de texto narrativo, especie de breve artículo, hipótesis de lectura son los géneros o fuera de género que exploran los ingresantes para empezar a pensar en cómo es escribir y leer en el ámbito de los estudios superiores.

El tercero de la serie. Ingreso 2009/2012

Lo primero que escucharon los ingresantes al profesorado de Lengua y Literatura fue “Ámbar amarillo” primero leído y luego declamado por el coordinador:

Es un resina fósil

derivada de antiguas  
coníferas del oligoceno,  
que a veces encierra  
pequeños insectos, arácnidos y miriápodos.  
Se la encuentra especialmente  
en las costa del Mar Báltico  
y en Italia  
en el valle del Simeto (Catania).

“Ámbar amarillo” es el primer punto de lo que entre 2009 y 2012 llamamos el zoom literario para recibir a los nuevos alumnos. El coordinador pregunta: ¿esto que estamos leyendo...es literatura? La tímida discusión grupal comienza y se va haciendo airada. Parece tratarse de una definición de diccionario complicada solamente por una disposición engañosa o al contrario, la disposición parece indicar que se leerá un poema que no lo es por su contenido que debería ser otro entre una lista de temas posibles.

Antes de que la sangre llegue al río, el coordinador presenta una fotocopia: allí se lee “Eher Sugarno”, un texto que por su extensión podría ser un cuento, pero...¿lo es? ¿es literatura? Las discusiones continúan cada vez más entre entusiastas y enojadas: una descripción, una definición de un raro ser inclasificable que ha escrito “Ámbar amarillo”. ¿Pero... literatura? El coordinador dobla la apuesta y muestra para todos un libro: *El libro de los monstruos* de J. Rodolfo Wilcock y recorre su paratexto. Ha sido editado en Buenos Aires por la editorial Sudamericana en 1999. “Eher Sugarno” está allí, junto a otros “monstruos” que conforman una colección presentada al público como narrativa. Editado, hecho público, circulando...las primeras impresiones sobre el texto van cambiando sin que falte quien ahora asegura que se publica cualquier cosa y aporta a la discusión otras complejidades acerca del valor y el gusto.

Con estas reflexiones frescas y presentes, el coordinador propone escribir el discurso de admisión de Eher Sugarno a la Academia Argentina de Letras. Para eso es necesario leer un texto previo de presentación de académico de número que funcionará como “modelo” para mostrar algunas características del género. Utilizar los argumentos esgrimidos a favor o dar vuelta el signo de los presentados en contra en un lenguaje que de pronto se vuelve engolado a diferencia del utilizado en las previas discusiones orales va dando cuenta de las primeras dificultades en los modos particulares y específicos que se derivan de la circulación de los textos en sus

espacios específicos. Lo lúdico de la situación no deja de mostrar algunas de las convenciones y de la mano del humor van apareciendo las exigencias de un formato particular en un ámbito particular, ajeno a los ingresantes que de pronto se topan con la institucionalidad de la institución literaria.

Una nueva situación de escritura sigue a la del texto de presentación de la obra del autor: “Considere que, en vez de una insistente picazón tal como se afirma en *El libro de los monstruos*, Eher Sugarno sufre de una crónica, consecuyente y constante pataleta al hígado. ¿qué texto poético escribiría entonces? Escriba el poema que escribiría un Eher Sugarno así y que lleve por título “Coleópteros”. Algunos alumnos recurren a la ayuda del diccionario; otros, cuentan con sus saberes acerca de los coleópteros o disparan sus textos hacia lo que pueden imaginar. El último momento del taller supone que cada ingresante es Eher Sugarno quien, como agradecimiento, declama su poema en la misma ceremonia de admisión de la Academia. Las diferentes decisiones de los escritores de poemas amerita volver sobre la pregunta inicial: ¿son esos textos literatura? ¿cómo, si no lo son, responden a la consigna de “escribir un poema”? si es necesaria la circulación y la conformación de un público, ¿podemos decir que ya entraron a la institución literaria si se les asegura la presencia en el espacio público de la web en un blog?

Poemas y discursos de presentación de académicos de número son los textos que los alumnos transitaron en la zona de pasaje.

El último de la serie. Taller de lectura, escritura y oralidad 2008

Empezando por el final, tenemos la presentación de una novela: *Nueve caminos de un millón* de Luna Moró. Luna Moró es la construcción colectiva de los alumnos participantes de un taller de lectura, escritura y oralidad I que se encuentra en el primer año del Profesorado en Lengua y Literatura que durante un año participó de la escritura de una novela como un modo de respuesta a la pregunta de cómo ingresar a los estudios superiores.

El trabajo comenzó con la construcción de un personaje a quien hubo que escribirle una biografía que resultó, en todos los casos, similar a las que se pueden hallar en una enciclopedia general. Y que por eso mismo –como conocimiento y tensión en un género más transitado– abrió a discusiones relacionadas con el tipo textual, la pertinencia de la información, la misma posibilidad de textualizar la vida de alguien, el orden en que se expondría y por qué, la relación entre textos que hablan de la realidad

y textos ficcionales. Todas estas cuestiones se trastocaron cuando hubo que relacionar esas biografías con el capítulo de una novela. De alguna manera el personaje imaginado tenía que intervenir en él y los biógrafos debieron reescribir empezando por un momento bisagra en la vida de su personaje que coincidiera con algo de lo sucedido en el capítulo leído. Estas consignas proponen un primer obstáculo que tiene que ver con el manejo de los géneros académicos: hay que discutir con las fuentes en el desarrollo de la propia escritura y hay que reorganizar y rejerarquizar la información en función del nuevo objetivo.

Por otro lado, se pone en juego la idea de escribir. Escribir aparece en el taller desde las mismas consignas que implican sí o sí la reescritura, como volver a escribir, como escritura provisoria, como escribir con otros –los pares, la profesora-, para volver al texto propio e intentar ir acercándose a procesos de distanciamiento respecto del propio discurso para evaluar como lector crítico la posibilidad de transformación de sus ideas. Estas discusiones ponen en juego una de las características de la escritura en la vida académica que la formación suele obturar cuando coloca al texto escrito al final de la cursada y como modo de evaluación: hablar acerca de lo que se escribe, compartir escrituras, encontrar entre compañeros los modos más adecuados para formular lingüísticamente las buenas ideas y mejorar o rever las que resultan malas. En los intercambios orales además aparecen constantes remisiones a textos literarios, cinematográficos y televisivos que al tiempo que van promoviendo ideas y modos de cómo seguir permiten discutir los complejos conceptos de originalidad e intertextualidad. Y a la vez, funcionan como una biblioteca ampliada con textos audiovisuales que promueve lecturas cada vez.

El siguiente paso fue “amoblar el mundo” del personaje pensando con Eco (1986, 27) la novela como un hecho cosmológico: esto obliga a los escritores a investigar en los contextos en los que habían situado a sus personajes en fuentes diversas y a reconsiderarlos avatares de sus vidas y sus condiciones de posibilidad. Es una búsqueda de información y recorte, de hallazgo y modificación. Estas búsquedas no solo obligan a modificar algunos detalles de la vida de los personajes de modo tal que se adapten a lo ahora conocido, sino también a desarrollar modos específicos de relacionar toda esa información en el texto para que justifique el accionar de los personajes en una lógica narrativa y no que se muevan por enviones eléctricos como parecían hacerlo en los primeros textos. Supone además, aprender o saber más acerca de campos poco explorados para justificar el accionar de los personajes que



van siendo repensados desde la mirada extrañada, la descripción y la enumeración como procedimientos específicos.

Quién habla en el texto es el siguiente punto de discusión: los narradores en tercera persona de la primera biografía ponen en cuestión esa instancia que rápidamente se cruza con la voz autorial de los textos académicos. Introducir otros textos como cartas o crónicas periodísticas ficcionales que incluyen las voces de otros en el texto propician la discusión acerca de la cita de autoridad y su función en los textos académicos. La cita bibliográfica entra aquí en discusión: ¿para qué apropiarse de la voz de otros en un texto ficcional y para qué en los textos que los alumnos ya están escribiendo en otras materias en las que se les requieren informes o monografías? Y al mismo tiempo y en espejo: ¿quién es yo en cada uno de estos textos y quién es nosotros o nosotras y quiénes son ellos o ellas? ¿cuándo un yo es académico y cuándo no y cuándo es –como señalan Bourdieu y Passeron (2003, p. 37)- “demasiado “académico” tanto que muestra la marca de haber aprendido lo que parecería tener que aparecer sin esfuerzo? ¿cómo encuentra ese yo nuevito los límites sutiles entre el cortar y pegar, la cita, el intertexto, lo ya dicho que legitima eso nuevo que tiene que intentar decir?

La novela tendría tantos capítulos como escritores y y uno más, el primero, que tendría que funcionar como el marco para los restantes y resultó una glosa del capítulo de la novela original en lenguaje coloquial, según una idea que llegó de *Rebobinados*, (*Be kind rewind*, Michel Gondry, 2008) una película que algunos habíamos visto en dvd. Las reescrituras son varias: no es fácil encontrar un tono coloquial verosímil para un texto escrito. Un tono que además no pierda vigencia rápidamente como discutimos en textos de Arlt y Walsh.

Resuelto este primer capítulo hay que encontrar un título para la novela y decidir la autoría. Se definen la tapa y la contratapa y se inician los trámites de catalogación. Transformar archivos de word en libro, definir el formato del objeto, situar ese libro entre otros y en unos modos de circulación, inventarle una editorial y una editora, tramitar el ISBN, habilita a discutir en el taller muchas de las convenciones de la institución literaria. El concepto de obra, con sus características de unidad y coherencia, la función autor que hace que la obra se asigne a un nombre propio, el público, el mercado, algunas tradiciones, el editor, la edición, el valor y el gusto son conceptos que aparecen una y otra vez cuando se trata de tomar decisiones acerca de esta transformación.

Mientras la imprenta pega lomos y guillotina tapas, los autores asumen un nuevo papel: serán los críticos de la obra, la interpretarán y sacarán a la luz su significación. Ahora leerán la novela como totalidad y escribirán una reseña que la presentará. Las distintas hipótesis de lectura se discuten en el taller: encontrar un modo de leer e interpretar, de decirlo a otros que no han leído la novela, de partir de un marco teórico que oriente la lectura de una manera determinada y no se limite a un comentario del argumento o los modos en los que se escribió la novela son desafíos que permiten repensar sus procedimientos constructivos y otorgarles un efecto de sentido. Elaborar una hipótesis de lectura, qué pensar desde allí, cómo organizar los textos que cruzan lecturas personales con marcos teóricos son operaciones que ponen en foco los saberes disciplinares de los que los ingresantes al campo disciplinar tienen que ir apropiándose al tiempo que se apropian de las características formales de los textos que van escribiendo. Dicho de otro modo, en esta instancia los escritores ponen a jugar otros géneros discursivos de la comunicación académica en los que vuelven desde otro lugar sobre las preguntas que se fueron formulando mientras escribían el texto de ficción. Escritas estas reseñas, suben a un blog que presenta la novela y se organiza la presentación formal con la que empezamos y ahora terminamos este ítem de la serie. Y la primera serie.

Comienzo otra: alegato final del detective del género policial clásico, fragmento de texto narrativo, breve artículo, hipótesis de lectura, poemas con pataleta al hígado, discursos de ingreso a la academia de letras, capítulo de novela, prefacio, glosa, resumen de capítulo, reseñas digitales...las experiencias de lectura y escritura de estos talleres transitan géneros más o menos convencionalizados y trabajan también en los fuera de género. En todos los casos se trata de irse acercando a modos y procedimientos de los géneros más convencionalizados de la formación de grado apostando a una apropiación progresiva que contemple, además, otros modos de leer y escribir que habrá que ir reconfigurando en el nuevo ámbito:

Escribir no es volcar en el papel o la pantalla. Escribir es ir y venir, levantar la cabeza, leer, preguntar, preguntarse, compartir lo escrito, corregir, volver a escribir. Estas prácticas son también un contenido y un saber cuando se trata de pensar la escritura en las zonas de pasaje.

Escribir no es una tarea individual, secreta y silenciosa. Hablar acerca de lo que se escribe permite desarrollar percepciones e ideas sobre lo escrito, confrontar oralmente las producciones y los problemas con los que se encontró y resolvió el escritor para

llegar a ellas puede favorecer no solo esas ideas sino su formulación lingüística. Los alumnos no tienen solamente escribir, sino que tienen que hablar; hablar mucho acerca de los textos producidos y por producir. Quienes escribimos en la educación superior intercambiamos textos, comentamos lo que escribimos, damos a leer, escuchamos correcciones, comentarios, preguntas, pareceres que apuntan a mejorar nuestros escritos. Nuestro último texto ha sido revisado más de un vez y compartido con más de un colega. En ese sentido, en las zonas de pasaje, pensamos la escritura como una práctica colaborativa.

Escribir lecturas es intentar abrir un espacio para que estas aparezcan en su complejidad, en lo que tienen de práctica social, dejar que se muestren (y que se vean y escuchen) los sentidos que los lectores arman cuando leen y cuáles son los procesos que constituyen lecturas legítimas y otras que, en el campo específico, no lo son tanto. ¿Por qué no lo son tanto? ¿Cómo estamos leyendo? ¿Podríamos pensar en otros modos de leer? Leer y escribir en las zonas de pasaje es pensar los textos en su complejidad, en el cruce de voces y lectores como cazadores furtivos antes que instalar una voz monológica que señale tajantemente lecturas correctas e incorrectas.

Escribir y leer en las zonas de pasaje es un trabajo con las prácticas de lectura y escritura que involucre a su vez la problematización de las relaciones con el conocimiento que se pone en juego a partir de estas prácticas. Supone ampliar las zonas de lectura, producción y experiencia hacia textos y objetos culturales que excedan, rodeen, se pregunten, pongan en discusión a los textos académicos de mayor circulación. Los textos académicos no aparecen desde una visión instrumental como dispositivos, sino que se relacionan con otros textos de la cultura para poner en diálogo a los estudiantes y sus saberes con la cultura letrada y el conocimiento de la formación superior, iniciarlos en estos nuevos modos de apropiación de la mano de una visión posible de la lectura y la escritura que está en diálogo con los saberes de los estudiantes.

Escribir es una tarea ardua que sirve para aprender. El distanciamiento respecto del propio texto permite la revisión de las ideas, no solo del texto. Escribir es estar tratando de entender lo nuevo, de apropiarse de nuevos saberes o reconfigurar los que ya estaban: es estar conociendo (Seoane en Frugoni, 2006, p.80).

Estas concepciones de lectura y escritura situadas suponen que, como señala Ramón Flecha, “todas las destrezas son funcionales en sus propios contextos y pueden ser

transferibles a otros en determinadas condiciones”, de allí que el trabajo en el taller tiene que consistir en crear esas condiciones de transferencia con un docente que lejos de “dar clases” y maravillarse a su auditorio, exponer superestructuras textuales que serán mágicamente rellenas algún día, explicar el buen uso de una extensa lista de conectores, ponga en escena la lectura y la escritura como prácticas complejas y acompañe el proceso de apropiación de esas prácticas en este nuevo ámbito desde los saberes diversos que traen los alumnos. Y viendo el mismo problema del revés, estas concepciones de lectura y escritura situadas deben ir pensando al mismo tiempo cómo en los ámbitos académicos se van reformulando lentamente los modos de circulación del conocimiento y los géneros se adaptan a nuevas posibilidades y exigencias. Y esto sin perder de vista que no se trata de medios neutrales y transparentes para apropiarse de un saber que no es ni de lejos neutral y transparente aunque su naturalización en el ámbito vuelva casi invisibles estas cuestiones (Zabala, 2009 p. 349) y que es una responsabilidad de la formación en el nivel superior abrir el juego a la discusión entre los discursos oficiales y los no oficiales (Zabala, 2009 p. 361) y a posicionarse en esa tensión de la que una es parte. Dada la complejidad del asunto resulta imposible definir un único programa, fijar unos textos y establecer características inamovibles. Es más vale ir recorriendo el camino, escribiendo apuntes –un género flexible que admite casi todo-, seguir pensando con algunas certezas e ir viendo de qué maneras es posible ir concretizándolas en las cambiantes zonas de pasaje.

## **Bibliografía**

- Alvarado, Maite (1997) “Escritura e invención en la escuela” en AAVV, *Los CBC y la enseñanza de la lengua*. Bs. As. AZ.
- Alvarado, Maite y Cortés, Marina (2001) “La escritura en la Universidad. Repetir o transformar” en *Lulú Coquette. Revista de didáctica de la lengua y la literatura*, Buenos Aires, año 1, n° 1.
- Bourdieu, Pierre y Passeron, Jean-Claude (2003) *Los herederos. Los estudiantes y la cultura*, Buenos Aires, Siglo XXI, 2003
- Chartier, Roger (2000) *Entre poder y placer. Cultura escrita y literatura en la Edad Moderna*, Madrid, Cátedra.
- de Certeau, Michel (1996) “Leer: una cacería furtiva” en *La invención de lo cotidiano*, México, UIA/Departamento de Historia.
- Eco, Umberto (1986) *Apostillas a El nombre de la rosa*, Buenos Aires, de la Flor.
- Flecha, Ramón, (1997) *Compartiendo palabras. El aprendizaje de las personas adultas a través del diálogo*, Barcelona, Paidós.

Frugoni, Sergio (2006) *Imaginación y escritura. La enseñanza de la escritura en la escuela*, Buenos Aires, Libros del zorzal.

Giroux, Henry (1996) *Placeres inquietantes. Aprendiendo la cultura popular*, Barcelona, Paidós.

Rinesi, Eduardo (2015) “La Universidad es un derecho” entrevista en <http://www.pagina12.com.ar/diario/universidad/10-276534-2015-07-07.html>

Zavala, Virginia (2009) ““Quién está diciendo eso? Literacidad académica, identidad y poder en la educación superior”, en *Lectura, escritura y matemáticas como prácticas sociales. Diálogos con América Latina*, México, CREFAL/Siglo XXI.

[www.ehersugarno.blogspot.com](http://www.ehersugarno.blogspot.com)

[www.nuevecaminosdeunmillon.blogspot.com.ar](http://www.nuevecaminosdeunmillon.blogspot.com.ar)

[www.lunamoro.blogspot.com.ar](http://www.lunamoro.blogspot.com.ar)