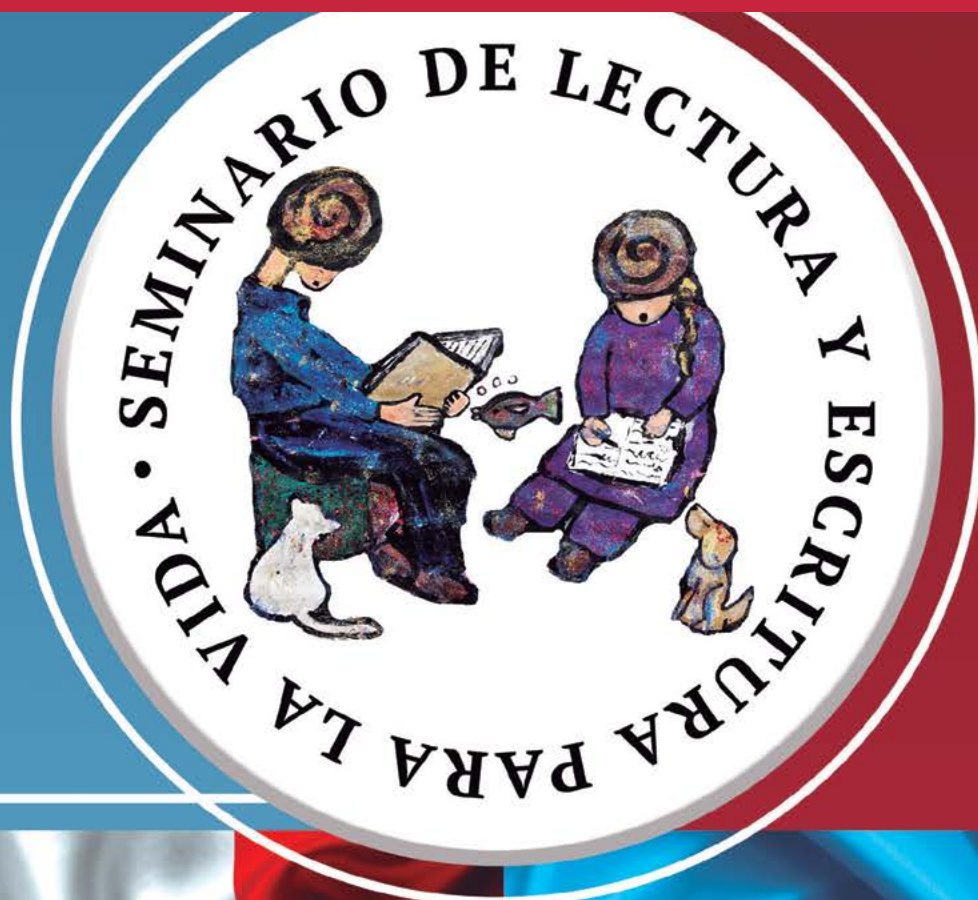


imaginattá

Año 12, Núm 22 (2024)

Aprender a ser libre es aprender a sonreír*

Educación popular en lectura y escritura (1 de 2)



cf
FONDO
DE CULTURA
ECONÓMICA

DIRECTORIO

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

Dr. Leonardo Lomeli Vanegas

Rector

Dra. Patricia Dolores Dávila Aranda

Secretaría General

COLEGIO DE CIENCIAS Y HUMANIDADES

Dr. Benjamín Barajas Sánchez

Director

Q.F.B. Susana Lira de Garay

Directora del plantel Sur

FONDO DE CULTURA ECONÓMICA

Paco Taibo II

Director General

Adriana Pazos

Diseñadora

REVISTA *IMAGINAtta*

Ana Elena López Payán

Directora y Editora

Luisa Valeria Martínez Vargas

Constanza Viridiana Castillo Delgado

Marcela Sánchez Franco

Lourdes Patrice Robles Martínez

Consejo Editorial Estudiantes de Colegio de Ciencias y Humanidades, plantel Sur; Facultad de Filosofía y Letras; y Facultad de Ciencias Políticas y Sociales

Cristina Isabel Alcaine Herrera

Grabado original de la portada

Contenido

Editorial	1	— ■
Especial		
Políticas públicas para la lectura	2	— ■
Consideraciones en torno a la lectura y escritura	12	— ■
Hacia una escritura reflexiva	20	— ■
Lectura y escritura en las escuelas	42	— ■

Editorial

¿Cuál es el sentido de la enseñanza de la lectura y la escritura en la escuela? ¿Cuál es el sentido de la tarea de educar? ¿Cuál es el propósito y motivo de la política pública educativa en materia de lectura y escritura?

IMAGINAtta en sus ediciones 22 y 23 se centra en la cuestión concerniente a la tarea de educar, en particular, el significado de la enseñanza de la lectura y la escritura, planteando cuestiones de índole científica, curricular y didáctica, aunque también cultural y política.

Por lo propio, contamos con un escrito donde se plantea la función y fundamento de la lectura y escritura en la producción textual del Colegio de Ciencias y Humanidades, destacando la relevancia de esta actividad formativa en el bachillerato para la adquisición de conocimientos para adherirse a una cultura científica tanto como humanística desde una perspectiva crítica, tal como lo comprende el proyecto del CCH. Asimismo, esta ponencia señala la importancia de recuperar la literatura, así como las funciones del habla, la lectura, la escucha y la escritura en los talleres de lectura, redacción e investigación documental del CCH.

De igual forma, y en este sentido, acerca de la formación estudiantil en la UNAM, se presenta otra ponencia sobre lo que el Instituto de Investigaciones Filológicas lleva a cabo en lingüística, literatura, lectura y escritura como temas de investigación y docencia.

Se presentan en ambas ediciones una colección de estudios sobre pensar y enseñar la lectura y la escritura desde la academia y desde la educación popular.

Los escritos de los colegas argentinos comparten su proceso de educación popular desde el transformar su realidad, punto de partida, esa realidad que han “leído” comunitariamente; una realidad producida, construida socialmente, que puede ser deconstruida y reconstruida por medio de la praxis.

Ana Elena López Payán

Políticas públicas para la lectura, la experiencia de Argentina

GUSTAVO BOMBINI¹



Estoy muy agradecido por esta invitación. Muy agradecido por la coordinación que Ana Payán le ha dado a la posibilidad de esta actividad en conexión con los compañeros Fernando Lázaro, Fernando Santana, Ezequiel Alfieri, compartiendo posiciones desde el Seminario “Leer y escribir para la vida” respecto de la lectura y la escritura en el ámbito de la educación popular. Un agradecimiento a las palabras iniciales de la doctora Lilian Álvarez, directora del Instituto de Investigaciones Filológicas de la UNAM. Un agradecimiento enorme, también a Tatiana Aguilar, del propio instituto de Investigaciones Filológicas. Y también un agradecimiento al doctor y amigo Rafael Mondragón.

Haré aquí referencia, a lo que podría ser una cierta acción de la propia experiencia del periodo 2003 a 2007 que fue el momento del largo desarrollo del Plan Nacional de Lectura, dentro del Ministerio de Educación en Argentina y ahí en línea con historiar ya cuarenta años de la recuperación de la democracia en nuestro país. El proyecto Plan Nacional de Lectura tiene ese nombre en el primer periodo democrático, luego de la dictadura en el gobierno del doctor Raúl Alfonsín, dentro de la Secretaría de Cultura. El llamado Plan Nacional de Lectura, en el cual participé, tenía ciertas características que lo convierte en una especie de sintagma prestigioso.

Existen momentos propicios para el desarrollo de ciertas políticas de lectura, políticas

¹ Hemos colocado al final de este escrito la semblanza del autor.

culturales y educativas que no están disociadas con marcos políticos más generales. Por lo tanto, advierto que los planes de lectura surgen de momentos de convicción democratizadora en los saberes, en relación con la cultura letrada, la inclusión educativa y la educación popular.

Cuando existen algunas orientaciones en la política macro, en la política educativa, en las políticas de educación y cultura, vemos entonces el surgimiento de proyectos que, en principio, surgen con un prejuicio de innovación, de que van a ser necesariamente innovadores, y que, en todo caso, traen nuevas perspectivas a la agenda de trabajo. Durante este periodo se recupera, de alguna manera, la Argentina después de la tremenda crisis del 2001, a consecuencia inevitable de políticas neoliberales que generaron gran empobrecimiento en la población.

En ese momento aquello hizo crisis, luego vino la reconfiguración, algo tenía que pasar y entramos en un periodo de gobierno donde se produce una sincronización interesante con lo que está pasando de alguna manera en otros países de América Latina.

A partir de ahí, bajo la presidencia de Néstor Kirchner y el mandato ministerial de Daniel Filmus, prestigioso sociólogo, investigador y sociólogo de la educación, se plantea una

agenda muy amplia, muy compleja, que busca superar algunas de las dificultades y las políticas neoliberales generadas en la década de los noventa.

En general, uno de los objetivos de las políticas neoliberales es privatizar la educación y desprestigiar la educación pública, lo mismo vender las empresas públicas para las operaciones que hacen los neoliberales, es decir: mercado globalizado que atenta en realidad contra los derechos y la calidad de vida de la población.

En esa primera década y quizá segunda del siglo XXI no se encuentra un posicionamiento donde Argentina participe activamente de lo que podría ser una mirada regional latinoamericana sobre los procesos vinculados con las políticas de lectura.

Por consecuencia, se presenta una nueva interrogante que permite examinar la perspectiva de la lectura y, en efecto, la participación en la cultura escrita en clave y ejercicio de derechos.

El gobierno de 2003 propuso una nueva ley de educación que aborda la perspectiva de derechos, la cual contempla el reconocimiento de los niveles educativos, el desarrollo e implementación de políticas para diversas modalidades de educación, incluyendo la educación



rural y la educación intercultural bilingüe en un país como Argentina, donde el reconocimiento de las lenguas originarias activas ha sido una discusión de políticas lingüísticas importante.

Sí, se trata de una discusión política, una discusión de política lingüística relacionada con la discusión sobre la política de lectura y las prácticas de lectura. Ha sido un objetivo fundamental, digamos, dentro de nuestro que hacer. En nuestra agenda de plan nacional de lectura, la educación intercultural, bilingüe y las prácticas de oralidad y lectura escritura son un tema central, construido a partir de las diferencias y la riqueza y la variedad de las diferentes regiones culturales de Argentina.

En este contexto, comienzo a exponer algunas cuestiones que en su momento conversamos con Ana Payán acerca del modo de gestionar la política en países como México que es tan extenso en su geografía, que cuenta con una amplia diversidad poblacional, la población originaria, la inmigración, y diversos procesos históricos que hacen compleja la construcción de una identidad.

Siempre es un desafío la concepción de políticas, es atender la descentralización para estar construyendo políticas federales que no sean políticas centralizadas, sino que se distribuyan hacia todo el país, que sean construcciones para generar un mapa, un esquema de trabajo que reconozca toda la jurisdicción, para todas las provincias con sus propios proyectos y se lleve a cabo mediante planes de lectura provinciales, que simultáneamente se integran en una conversación con el resto, sumando el componente de la formación docente permanente.

Es claro que en la Argentina esta es la política que propusimos desarrollar y venía a partir de un respaldo presupuestario fuerte, específicamente con un dinero nacional que se refiere a impuestos que deben ser distribuidos en coparticipación vinculado con la continua formación docente, la cual, ahora mismo el presidente actual no está cumpliendo con esta ley de coparticipación.

Nos enfocamos en que un Plan Nacional de Lectura en el ámbito educativo, no en el ámbito cultural, es común desde los planes de trabajo, denominados planes globales, que implican la asignación del presupuesto de la nación a las provincias, pero que a su vez generan todos los espacios de construcción colectiva. De esta manera, con provincias tan diversas, como la provincia de Buenos Aires, que dispone de una amplia extensión territorial y una amplia diversificación de población rural urbana, distinta a alguna provincia del sur, como la Patagonia con muy poca población, a la de otras del norte con otras características, era imprescindible pensar en un plan nacional tomado en cuenta esta diversidad.

En la conversación regional, en el contexto de que el organismo de la Unesco, en el Centro Regional para el Fomento del Libro en América Latina y el Caribe (CERLAC) con sede en Bogotá, vinculados con las políticas de lectura, se inicia un proceso que apoya la CERLAC y respalda la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI) en un trabajo conjunto entre los referentes de los planes nacionales de lectura de los países de Latinoamérica, del Caribe, México, España y Portugal.

Recuerdo, las discusiones multilaterales en esas órdenes, esas reuniones en Bogotá o en Cartagena de Indias, donde las lenguas originarias activas fueran parte de los de los planes de lectura, porque había una negativa muy fuerte y por supuesto gracias al referente de México de Bolivia, de Perú y de países que reconocen a sus Estados como multiculturales y plurilingües, había que hablar del plurilingüismo y de educación intercultural bilingüe vinculada con la lectura y con la escritura, que es nuestra realidad, frente a una suerte de hegemonía de eso que llaman el plan hispanismo que es la idea de una lengua única y homogénea.

Sí, ese momento de tensión me pareció interesante, porque en realidad habla de los intereses del mercado editorial en los planes de lectura y un cierto peligro de reduccionismo

si a la hora de pensar una agenda de plan de lectura y reducimos la agenda de plan de lectura al hecho de la adquisición de libros.

Estoy hablando, habiendo sido uno de los impulsores de la adquisición de libros y de la necesidad de libros en la biblioteca escolares, de que hay una visión a veces reduccionista ligada a intereses, así funcionó la última versión en el gobierno anterior de Alberto Fernández, una institución privada se hizo cargo del plan de lectura y los objetivos estaban directamente vinculados con las compras de libros.

Las compras de libros impulsan al sector editorial y han generado transformaciones muy interesantes en el desarrollo de pequeñas y medianas editoriales en crecimiento y diversidad, algo que llamamos la bibliodiversidad desde la oferta editorial, y el Estado en ese punto tiene un lugar fundamental para propiciar el desarrollo, pero la interpelación hacia todos los sectores de la población, hacia todas las variaciones culturales y lingüísticas de la población no se resuelven únicamente con la lógica del libro impreso, quiero decir la lectura va más allá de la cuestión del libro impreso.

Debo decir que estos procesos que iniciamos en el año 2003, que continuaron por mucho tiempo, que hoy continúan en la provincia de Buenos Aires tienen que ver con la adquisición de libros de literatura, no solo de libros de texto en sí, sino de libros de literatura, literatura para adultos, literatura infantil. Fue un proceso que empezamos en ese año 2003 y dejó una marca en el sentido de ver la potencia de la presencia del material de lectura en las escuelas. Me parece que acá hay un punto importante en el sentido que podríamos llamar la disponibilidad de material, y la idea de esa disponibilidad de material es clave en el derecho al acceso de los sectores más pobres de la población.

De ahí creo que el programa mexicano de los años ochenta y noventa, denominado “Los libros del Rincón”, es un proyecto que ha sido inspirador para el resto de América Latina al respecto de la cuestión que significa la dispo-





nibilidad de los materiales. Y la otra cuestión que me parece importante rescatar porque es clave de políticas públicas, tiene que ver con las distintas políticas de la propia agenda educativa, es decir, las políticas curriculares y las políticas vinculadas con la alfabetización, lectura y alfabetización, las políticas de formación docente.

Ha sido poco conectado a las políticas públicas, la formación docente, y por eso mencionaba que habíamos pensado el plan de lectura con una estrategia vinculada con la formación docente y digo esto también por la vinculación entre la alfabetización y la lectura, y lo destaco en términos de políticas lingüísticas, en términos de políticas de modalidades como la ruralidad, la educación intercultural bilingüe, la educación en contexto de encierro, de práctica de lectura en contexto de encierro, etc.

Esta construcción de gestión me parece muy significativa para contraponerla a cierto discurso *light* de qué es la promoción de la lectura, que se resuelve además con la producción de eslóganes de corte publicitario respecto

de las ventajas de la lectura, con una fiesta que se organiza el día de la lectura, algo “mágico” entre la audiencia, etc. Hay mucha producción en eso también en la Argentina, por supuesto, y por eso nosotros planteamos, como lo decía la intervención del maestro Armando Moncada: existe una complejidad en estos procesos. Nosotros elegimos, desde una mirada sociocultural, no llamarlo competencias, sino abrir el juego, digamos hacia la idea de un reconocimiento de subjetividad y de experiencias sociales que se ponen en juego entre los sujetos y la lectura, entre las funciones y los distintos agentes.

La lectura es un trabajo sostenido, es una apropiación compleja, supone condiciones, etc. Me parece que allí hay un tema interesante, digamos para darle relevancia, existe contenido, sí y que tiene que ver también desde las propias políticas de gestión con propiciar el desarrollo de investigaciones, sí porque en todo caso, nos coloca en un lugar privilegiado, respecto a la posibilidad de observar, de tener contacto con diversidad de territorios, con diversidad



de experiencias, con diversidad de modos que los sujetos culturales, sociales, y pedagógicos de la comunidad, etc. se conectan entre sí para trabajar la cuestión de la lectura.

Nosotros decíamos en aquel momento que la escuela no está sola en su trabajo con la lectura. La lectura es una cuestión, digamos, de interés de toda la comunidad y entonces la escuela tiene aliados estratégicos. Se suele pensar en la familia primero, pero hay otros aliados estratégicos de la comunidad más amplios sobre lo que hay que discutir y que le propone a la escuela, también el desafío de pensarse de puertas abiertas, en diálogo, digamos con otras instancias de la de la comunidad, donde ahí está la lectura común interés, la lectura como un proceso, digamos que tiene relevancia.

Entonces esto hace pensar en tensiones que tienen que ver con representaciones de lo cultural, de la cultura letrada, del modo que pensamos las prácticas, de modo en que las prácticas se resuelven en el micronivel. Nosotros ahí trabajamos un concepto que podía dar cuenta de ciertas unidades de práctica y que también podía ser un concepto rico para la investigación, que es el concepto de decenas de lecturas, las cuales aparecían como reportes narrativos privilegiados, jerarquizados. Se decidía jerarquizar para en esas intervenciones, observar los modos de trabajo, las formas en que se producían las interacciones entre los participantes de lo que podría ser una conversación literaria, y esto resulta relevante para saber más acerca de la lectura, no de cuáles son los propósitos del currículum, sino de qué están haciendo mientras son sujetos con la lectura, saber más acerca de los modos que los niños se comunican con los libros menos.

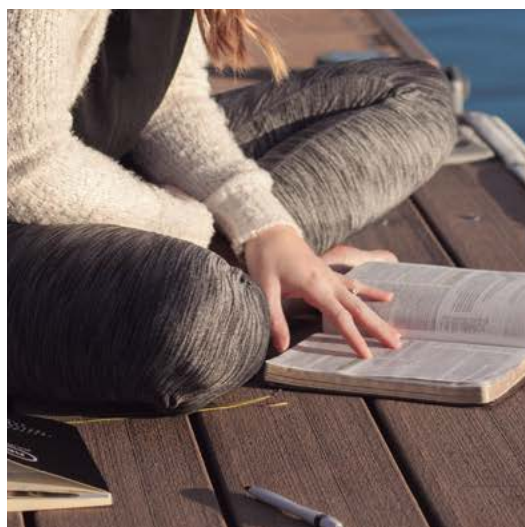
Ahora, si me permiten, decía Emilia Ferreiro en sus investigaciones: “dejémoslos sorprender, por lo que dicen las niñas y los niños, los investigadores nos tenemos que dejar sorprender”; “tenemos que escuchar”, dice la investigadora francesa Michèle Petit, que tanto ha trabajado en América Latina junto con nosotros. Esa posibilidad de la sorpresa debería pensarse como una pedagogía en el sentido de un posicionamiento del educador respecto de

la relación con el otro y cómo dialoga con el otro y cómo escucha al otro, en la confianza de que en la palabra del otro hay construcción de conocimiento, hay tarea de interpretación, hay una visión del mundo, hay un interés vital, hay también un trabajo con el lenguaje y un modo de hacer algo con el lenguaje en la posición de ser un intérprete del texto en esa posición de lector. Hay también un trabajo con el lenguaje.

Por eso para nosotros ha sido el eje más importante la mediación, y con esto la formación de equipos porque es de gran importancia la configuración de un equipo que se va a consolidando, ya que el tema de las políticas públicas, por algún motivo pueden cambiar a un gobierno neoliberal donde no se basta la ley, no importa la lectura, no importa la universidad, no importa nada... tal como nos está pasando ahora en la Argentina. En cambio, cuando hay cuadros mediadores de pedagogos, de profesionales, se pueden sostener las políticas porque las prioridades políticas nos hacen sentido cuando son los sujetos destinatarios de las políticas, ahí hay una cuestión de apropiación, que no tiene que ver con esperar que las políticas vengan hacia arriba, sino hacer una construcción colectiva.

Me parece que ahí, cuando a veces los presupuestos, la complejidad de los territorios, hacen que no podamos pelear por esa máxima cobertura, y, sin embargo, hay efectos de lo que se llamaría imaginativos, un proceso de imaginación para superar trabas administrativas, dificultades burocráticas, etc. Hay un modo de trabajar la imaginación contra la previsión de la burocracia, entonces es muy, muy rico, muy interesante y muy de la adrenalina de la gestión, respecto de ir encontrando soluciones y respuestas para las distintas problemáticas que van ocurriendo y que tienen que ver con una concepción de que no es algo dado, no es algo planificado totalmente, sino que se va resolviendo en la complejidad del día a día.

Esta cuestión, también tiene que ver con alianzas, la experiencia de la política de gestión





se puede llevar a cabo desde cooperativas de educación popular, confluir y poder pensar un discurso, por un lado, y prácticas inclusivas en el sentido de políticas que apelen, digamos, a una construcción colectiva. Esto a veces es difícil de ver desde ese ojo que es el Estado, digamos, es difícil anclar en la cotidianidad, lo que a veces se produce en la política educativa.

Cuando los colegas, los maestros, las maestras, dicen: “los que pensaron esto no conocen el aula, los que hicieron estos documentos, hace mucho que no están en una escuela”, esto que se produce entre el que está en la enseñanza y el que está en el escritorio técnico, esa tensión, yo creo que se supera y se pone en juego como un aspecto interesante, en términos de una construcción de la política que sea colaborativa, que no tiene que ver únicamente con hacer diagnósticos previos, etc. Porque a veces perdemos mucho tiempo y mucho presupuesto en los diagnósticos, diagnósticos que siempre tienen orientación, digamos de PISA para abajo, pruebas internacionales, pruebas regionales, pruebas nacionales y de lo único que hablan es del déficit, de lo que único que hablan en ese lo que el sujeto no puede hacer, es de que los niños no comprenden los textos, etc.

No hay que darle a la política ese corte únicamente remedial. Como hay problemas, entonces viene esta política a resolver los problemas. Esa es una lógica que en realidad se plantea como un poco lineal y se plantea como una lógica de problemas - solución. Respuesta exitosa. Cuando en realidad los procesos son más lentos, muchas veces no tienen que ver con los tiempos políticos, el resultado del trabajo de una gestión, quizás sea visible en la gestión siguiente, y no en la misma gestión que lo produjo, hay unos tiempos de la diversidad y eso a veces como parámetros de evaluación son homogeneizantes, más cuantitativos, etc. Nos ponen un velo que no nos permite ver la riqueza, si los niños no comprenden lo que leen, ¿pero ¿qué otras cosas sí comprenden los niños...?

Podría decir que no hay otro modo de pensar una política de lectura, sino la de pensar con una política de la confianza, la de pensarnos como una política, asimilándonos al campo del derecho, garantía de una presunción de inocencia.

Podríamos nombrar iniciativas desde sectores, no solamente de la política oficial, sino en las prácticas anarquistas de lectura, las prácticas de los grupos socialistas que se daban para sí los movimientos de identidad biológica y política que le dieron relevancia a la lectura y que desarrollaron dispositivos interesantes tanto en la escolarización como en el más allá de la escuela, que es el otro diálogo interesante para pensar una política de lectura en una escuela replegada sobre ella misma, lo mismo estableciendo diálogos, porque al menos en nuestros países, el lugar que garantiza la distribución digamos este que queremos equitativa y queremos universal el saber de los bienes culturales. *tt*



DOCTOR GUSTAVO BOMBINI (MAR DEL PLATA, 1961)

Profesor, Licenciado y Doctor en Letras por la Universidad de Buenos Aires, actualmente es profesor en la Facultad de Filosofía y Letras, en la que se desempeña como profesor titular e investigador en el área de didáctica de la lengua y la literatura y en la Universidad Nacional de San Martín (UNSAM). Desde 2017 (y sigue) dicta el Seminario de Prácticas Socioeducativas Territorializadas “Oralidad, lectura y escritura como prácticas inclusivas” para el Secretaría de Extensión y para el Departamento de Letras de la Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires. Es director de la Especialización y Maestría en Literatura Infantil y Juvenil de la UNSAM y del Profesorado Universitario en Letras. Entre 1994 y 2016 fue profesor titular e investigador en el área de didáctica de la lengua y la literatura en la Universidad Nacional de La Plata (UNLP). Dirige el proyecto de investigación “Formación de profesores en Letras y escritura: los textos para la reflexión sobre la práctica”, en el marco del programa UBACyT y el proyecto PICT, de la Agencia Nacional de Investigación, “Episodios críticos para una historia de la literatura infantil en la Argentina”, e integra el Programa “Mundo editorial, lectura y traducción desde los estudios de género(s) y feminismos”, ambos en el marco del Laboratorio de Investigación en Ciencias Humanas (CONICET-LICH-UNSAM).

Entre 2002 y 2010 fue Coordinador General del Postítulo de Literatura Infantil del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires y entre 2003 y 2007 Coordinador del Plan Nacional de Lectura y entre 2009 y 2015 Coordinador del Departamento de Materiales Educativos del Ministerio de Educación de la Nación. Actualmente es coordinador del Proyecto Integrado de Bibliotecas Pedagógicas para la formación docente de la Dirección Provincial de Educación Superior de la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires.

Ha publicado numerosos artículos y libros sobre lectura, escritura, enseñanza de la lengua y la literatura y propuestas para la enseñanza de la literatura en el nivel de enseñanza media. También sobre escritura de las prácticas y formación docente. Es autor de antologías, artículos y libros de su especialidad: “La trama de los textos. Problemas de la enseñanza de la literatura”; “El

lugar de los pactos. Sobre la literatura en la escuela” (con Claudia López); “El nuevo Escriturón” (con Maite Alvarado y otros) (edición argentina y edición mexicana por la SEP); “Reinventar la enseñanza de la lengua y la literatura”; “Textos retocados”; “La literatura entre la enseñanza y la mediación” (publicado en Colombia) y “Leer y escribir en zonas de pasaje” (coordinado con Paula Labeur); “Miscelánea, Lecturas sobre lecturas”. Es director de “Lulú Coquette”, revista de didáctica de la lengua y la literatura y de la Colección Investigaciones en Didáctica de la lengua y la literatura. Su libro “Los arrabales de la literatura. La historia de la enseñanza literaria en la escuela secundaria argentina” (1860-1960) recibió en 2005 el Premio al Mejor Libro de Educación (obra teórica) de la Fundación El Libro de Argentina.

Pertenece a los comités editoriales de revistas especializadas de Barcelona y Bogotá.

Dicta habitualmente conferencias, cursos y seminarios en universidades nacionales de Argentina y del extranjero (Montevideo, Valparaíso, Bogotá, México, Puebla, Praga, Tours, Barcelona, Sevilla, entre otros).

Ha sido asesor en temas curriculares y en políticas de lectura en Argentina, Paraguay, Perú, Colombia y en organismos internacionales como la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI) y el Centro regional para el fomento del libro en América Latina y el Caribe (CERLALC) – Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Cultura y la Ciencia (UNESCO).



Consideraciones en torno a la **lectura y la escritura**



LILIAN ÁLVAREZ ARELLANO¹

INSTITUTO DE INVESTIGACIONES
FILOLÓGICAS

En el Instituto de Investigaciones Filológicas, perteneciente a la Universidad Nacional Autónoma de México, estudiamos los textos orales o escritos que son constitutivos de nuestra identidad. Así nos dedicamos al estudio de las culturas y lenguas indígenas de México, a la lingüística hispánica, a la literatura mexicana e hispanoamericana, al estudio de textos grecolatinos y judeocristianos que llegaron a América por la vía del Renacimiento; se estudian aquí el sánscrito, el árabe y el persa, así como la teoría literaria y la teoría de la interpretación. Todo este acervo cultural, que los mexicanos consideramos nuestro, lo hace propio y lo actualiza cada generación mediante la lectura y la escritura.

Conscientes de la centralidad de la lectura, la escritura y la expresión oral para conservar, acrecentar, transmitir y fortalecer nuestro patrimonio cultural y nuestras identidades colectivas, como instituto universitario hemos participado en discusiones de políticas educativas, hemos colaborado en investigaciones y en intervenciones educativas cuyo propósito es fortalecer las habilidades lectoras y de escritura de amplios grupos de la población, así como también hemos colaborado en la preparación de diversos materiales para la enseñanza.

Para el Instituto es de gran importancia participar en acciones que impriman dinamismo a la circulación del conocimiento académico, como estas Jornadas académicas preparadas por el Seminario “Leer y escribir para la vida” UNAM - Gobierno de México. Agradecemos al maestro Armando Moncada, secretario docente del CCH-Sur, a la maestra Ana Payán de ese mismo plantel y a nuestra colega Tatiana Aguilar Álvarez Bay por haber incluido al Instituto en esta actividad de intercambio y discusión.

Tenemos, en esta ocasión, la oportunidad de conocer, a través de algunos de sus principales creadores, las propuestas y experiencias de educadores e investigadores populares argentinos y mexicanos reunidos el Seminario mencionado, coordinado por la maestra Payán, donde participantes de Argentina y de México intercambian experiencias, ideas e ideales sobre la expansión de las capacidades de leer y escribir de nuestros respectivos compatriotas, capacidades que, sabemos, son en la sociedad actual maneras de asegurar y multiplicar la libertad individual y colectiva.

A los participantes a distancia o presenciales, nos une a esa cooperativa el interés en conceptualizar críticamente la dimensión social de la lectura, sus múltiples ligas con la escri-

¹ La semblanza de la doctora Álvarez, debido a su extensión, la hemos incluido al final de su escrito.



tura y las fuerzas vivificantes que imprimen a estos procesos otros factores y anhelos que nos incumben y envuelven aquí y allá: la identidad personal, la memoria y la identidad cultural.

Somos educadores, creemos en la palabra y en la educación. También sabemos que nuestras sociedades fueron transformadas brutalmente, hace poco más de quinientos años, por la palabra y la educación. Lengua y educación forman y transforman; también colonizan y someten.

Pero mantenemos nuestra fe en la lectura y la escritura como instrumentos de liberación, de expansión y realización del potencial humano. Investigamos los recovecos del proceso de la lectura, cavilamos sobre los requisitos, las promesas y los riesgos de adquirir la escritura, de volvernos cabales ciudadanos letrados en la sociedad de la información y el conocimiento.

Como educadores e investigadores no podemos, sino admirar, en cada alumna y

cada alumno, lo que sucede cuando aprenden a leer y a escribir. En verdad es asombrosa la capacidad que tenemos los seres humanos para comunicarnos y para actuar conjuntamente, capacidades que se desarrollan a lo largo de la vida, con diversos ritmos e impulsos.

La adquisición de la lengua oral que tan natural parece depende, como sabemos, de complejos procesos que no hemos esclarecido del todo, de los cuales nos interrogamos solo cuando hay algún retraso o impedimento de algún niño o alguna niña para hablar o escuchar.

Igualmente, complejo y todavía en buena parte incomprendido es el proceso por el cual los seres humanos somos capaces de captar sonidos, distinguir ideas, identificar argumentos, sentir emociones, recordar, imaginar y viajar... A partir del estímulo de conjuntos de signos o manchas sobre una hoja de papel o una tableta.

Si bien hemos logrado que las máquinas repliquen una parte de nuestra inteligencia

natural y son capaces de “leer” entre comillas, “escribir” entre comillas y “hablar” entre comillas, y que hemos conseguido que las máquinas le den a ese pedazo de nuestra inteligencia natural su fuerza casi inextinguible e incansable, todavía no sabemos bien a bien cómo se va conformando en los seres humanos esa voz interna que es nuestra y es de todos los otros, esa que surge cuando leemos y cuando hablamos, ese lenguaje que nos individualiza y a la vez nos une a los demás cuando leemos y escribimos, cuando hablamos: esa articulación entre la mano y la idea, la palabra y la obra, no deja de ser uno de los grandes misterios del universo.

Como tantos otros procesos prodigiosos -como aprender a caminar, a nadar, a bailar



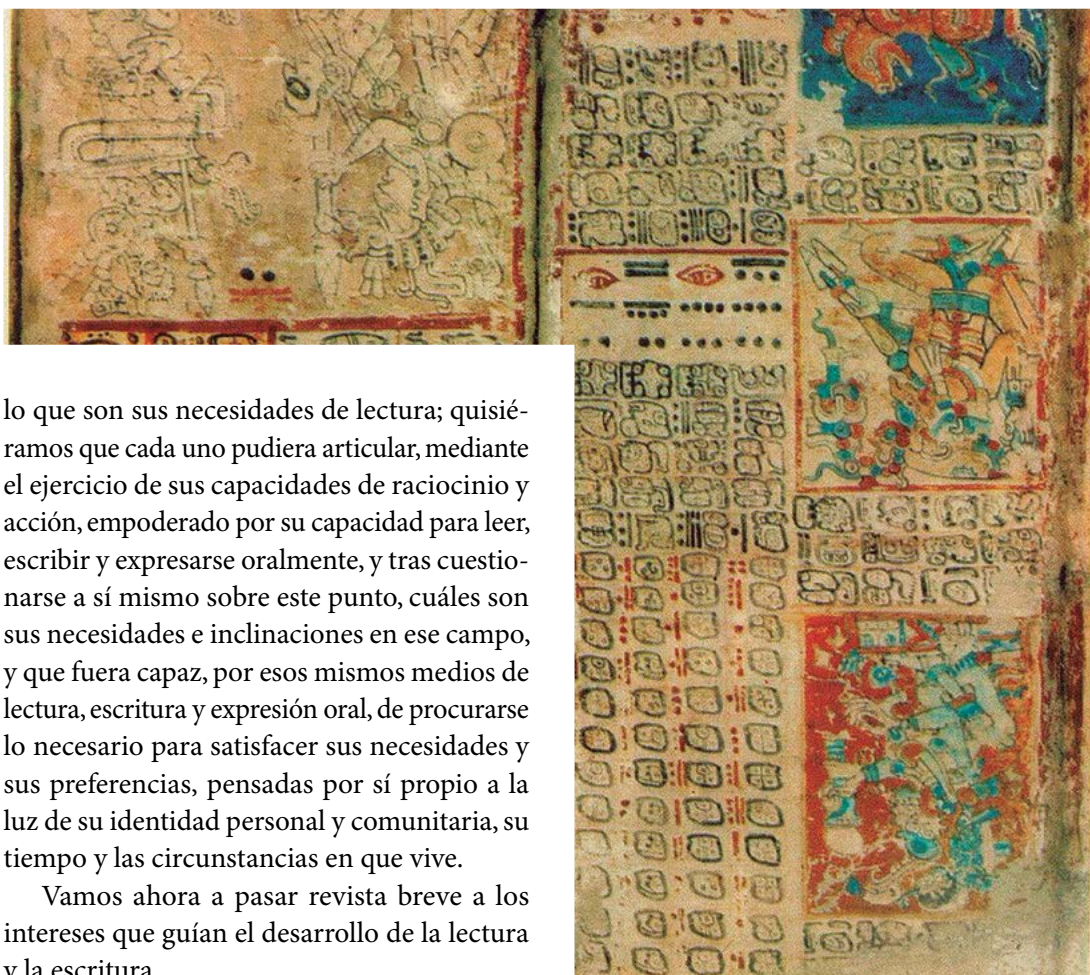
o a tocar un instrumento- leer y escribir se aprenden en un proceso gradual que nunca se acaba, que se perfecciona y desarrolla a lo largo de la vida, según las necesidades, intereses y oportunidades de cada uno.

Tomemos unos minutos para reflexionar sobre las necesidades, los intereses y las oportunidades que tiene cada persona para desarrollar sus capacidades para la lectura y la escritura.

Primero, las necesidades. Tendemos a coincidir en la opinión de que las necesidades de cada persona pueden ser diferentes. Para pensar sobre el concepto de “necesidad”, recordemos aquellas escalas de las necesidades del ser humano que empezaban por las que se consideraban básicas para la supervivencia, y ascendían hasta necesidades más etéreas como la identidad, la comunicación, la pertenencia.

Escalas que tenían su lógica, desde luego, pero que, como cualquier esquema demasiado sencillo, resulta insuficiente para comprender al ser humano. Digamos que tan necesario es alimentarse como pertenecer a una comunidad; que es tan imprescindible la salud como la identidad, las cuales son en cierta manera inextricables. Y así todas las necesidades.

¿Cómo pensar entonces en qué necesidades tienen de la lectura y la escritura diferentes personas? Podríamos pensar que depende de su edad, del tipo de localidad en que viven, y de cuál sea su actividad principal, entre otros factores. Pero como docentes comprometidos con el bienestar de la sociedad, queremos pensar que lo ideal es que las condiciones en que se desarrollan las vidas de las personas no limiten nuestra idea, ni la de estas personas, de



lo que son sus necesidades de lectura; quisiéramos que cada uno pudiera articular, mediante el ejercicio de sus capacidades de raciocinio y acción, empoderado por su capacidad para leer, escribir y expresarse oralmente, y tras cuestionarse a sí mismo sobre este punto, cuáles son sus necesidades e inclinaciones en ese campo, y que fuera capaz, por esos mismos medios de lectura, escritura y expresión oral, de procurarse lo necesario para satisfacer sus necesidades y sus preferencias, pensadas por sí propio a la luz de su identidad personal y comunitaria, su tiempo y las circunstancias en que vive.

Vamos ahora a pasar revista breve a los intereses que guían el desarrollo de la lectura y la escritura.

¿Es viable pensar que la lectura y la escritura se van a desarrollar conforme a los intereses de cada uno? Podemos estar de acuerdo en que, en parte, sí. ¿Hay algo irreducible en cada persona, su individualidad, que la hace proclive o no a ciertos aprendizajes, a ciertas lecturas, a géneros, a autores? Tal vez, pero como educadores sabemos que la lectura y la escritura son vías históricamente construidas para ampliar los horizontes de cada persona, herramientas y capacidades para que ella misma diversifique, enriquezca y haga más profundos sus intereses, así como su manera de concebirlos, comunicarlos y perseguirlos. Por ello, los educadores nos empeñamos en poner al alcance de cada persona diversos textos, la entrenamos en géneros difíciles y desentrañamos con ella y para ella las bellezas y las dificultades de un texto, características que frecuentemente

van de la mano. Quienes nos empeñamos en ello concebimos el proceso interminable de formación para la lectura y la escritura como un aprendizaje necesario para ampliar las alternativas de vida de las personas mediante la ampliación de sus intereses, yendo más allá de lo que naturaleza, cuna, crianza, género o tiempo hubieran definido.

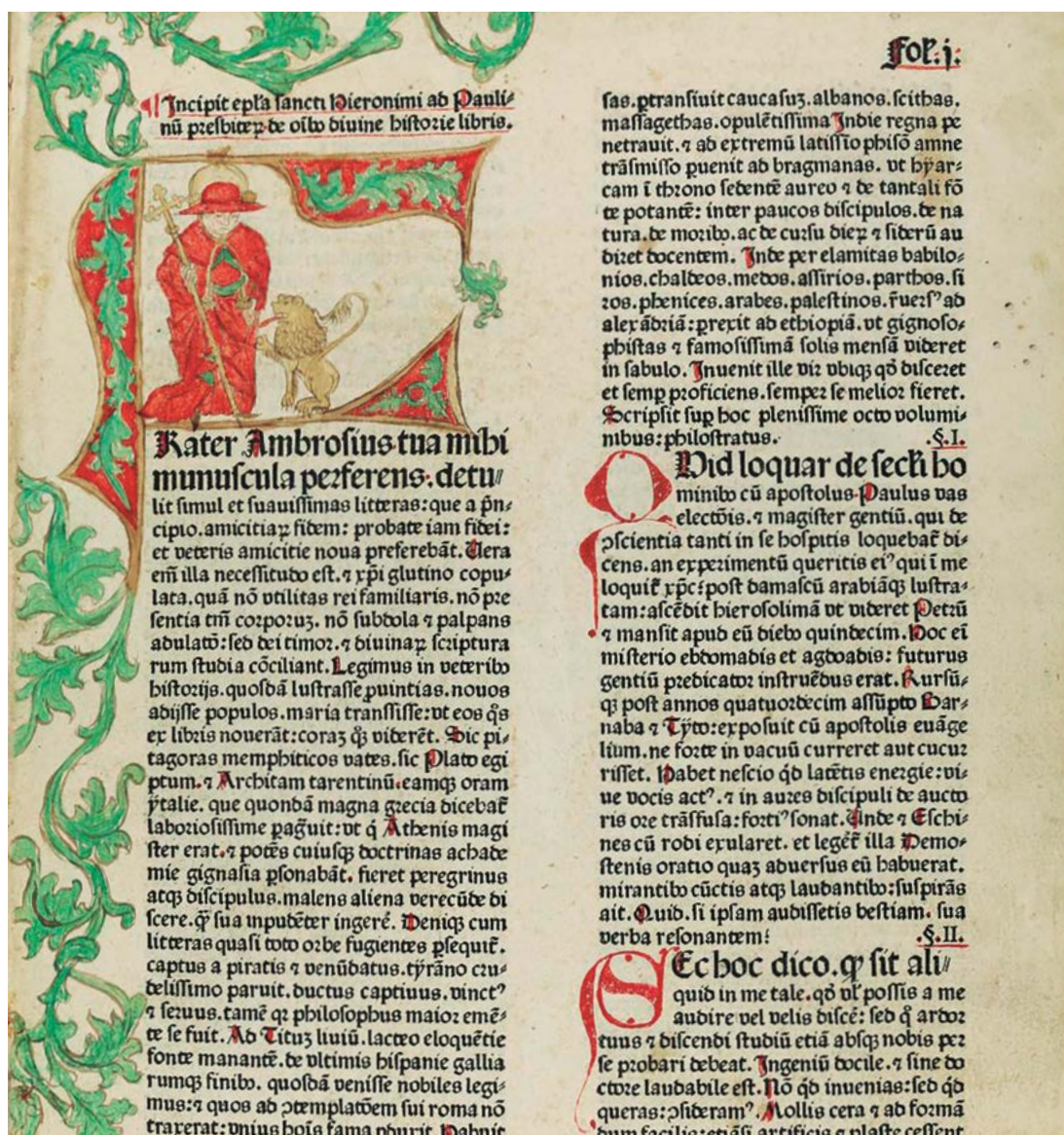
Preguntémonos ahora en qué medida matiza el aprendizaje de una persona las oportunidades que tuvo para adquirirlas y desarrollarlas. Sabemos, como educadores, todo lo que está en juego cuando hay oportunidades para leer y expresarse mediante signos desde la primera infancia; hemos sido testigos de los buenos efectos de ambientes letrados para el desarrollo de las habilidades en cuestión. Pero también sabemos que nunca es tarde para

aprender a leer y a escribir, y que en cualquier momento de su vida las personas se beneficiaran, en nuestra sociedad, al desarrollar sus capacidades de expresión y comunicación.

Y es aquí donde se torna completamente necesaria la gestión pública de las oportunidades educativas a lo largo de la vida, para garantizar que si no son iguales al inicio o en distintos puntos de la existencia de una persona en una sociedad dada, sean equitativas en todo momento mediante políticas sociales, económicas, de salud, compensatorias o las que sean necesarias para garantizar el acceso, mediante

caminos que pueden ser distintos, al disfrute de estos bienes básicos que son la llave de entrada a otros más.

El derecho a la educación, el disfrute de los bienes culturales que dan la lectura y la escritura, son esenciales en nuestras sociedades, y por eso nos empeñamos en colaborar con la gran tarea de que cada generación adquiriera la posibilidad de leer y escribir. Y que así pueda ser heredera del conjunto no armónico de tradiciones que recibe, y que llamamos nuestra cultura y nuestro patrimonio cultural, legados milenarios que es necesario ordenar, estudiar,

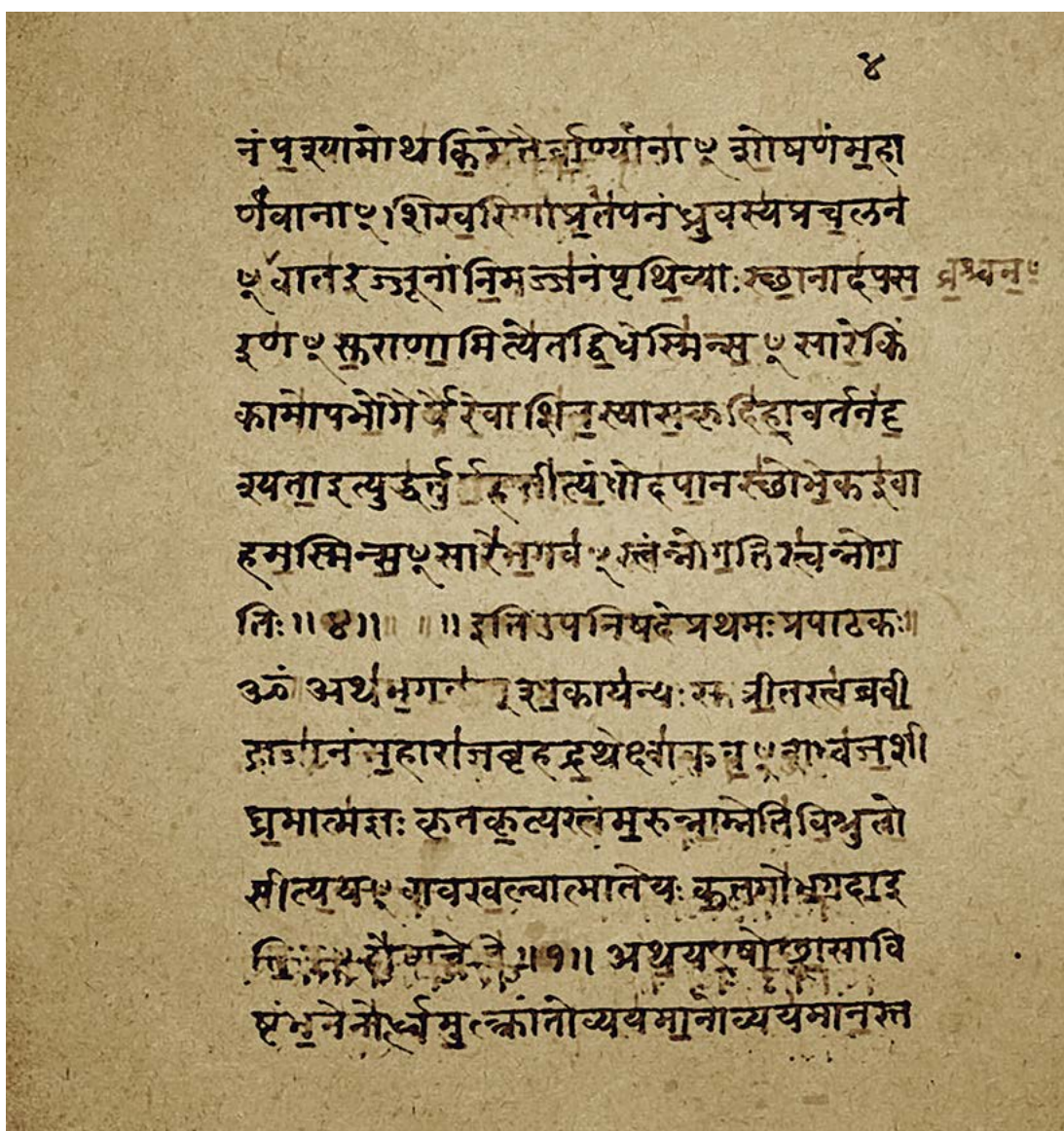


interpretar, juzgar, priorizar, enriquecer, modificar o desechar, y transmitir, ya analizados y adquiridos como propios, a las nuevas generaciones para que continúen con la elaboración, crítica y transmisión de la elaboración intelectual y simbólica de la especie humana.

Y ello quiere decir, como sabemos, no solamente descodificar los signos, sino comprender su contexto de producción y considerar su contexto de recepción. Aprender a aquilatar cada palabra, ser capaz de disfrutar y cuestionar los textos orales, escritos o visuales que nos constituyen como humanidad, sintetizarlos,

aplicar los conocimientos que vehiculan, así como también examinar el efecto de las palabras sobre las personas son elementos de ese aprendizaje constante y permanente que de alguna manera ponemos en parangón con la justicia, porque leer y escribir son maneras de contribuir a dar a cada uno lo que le corresponde conforme a derecho.

Bienvenidos, entonces, todos y todas a los trabajos de estos dos días. Confío en que las ideas que aquí presenten nuestros invitados desde Argentina sirvan como elementos para preparar una discusión en nuestras escuelas



y en nuestra universidad que contribuya, con base en nuestra experiencia, y las reflexiones y los intercambios vertidos en esta ocasión, a delinear las bases para una política pública de fomento de la lectura y la escritura. **tt**

LILIAN ÁLVAREZ ARELLANO

Es egresada de la primera generación de la Licenciatura en Humanidades en la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM) en 1980. De 1980 a 1984, con beca de Conacyt realizó dos maestrías, un certificado de estudios avanzados y después los primeros dos años de estudios de Filosofía de la Educación en la Universidad de Harvard, donde recibió el grado de doctora en 1987, la beca Tinker y la beca Fulbright.

Nunca ha dejado de tomar cursos de actualización y formación profesional. De enero a diciembre de 2012 fue invitada como investigadora visitante a la Universidad de Harvard y a la Universidad de Costa Rica en 2016. Ha realizado estancias cortas de investigación en universidades y bibliotecas de América, Europa, África y Asia.

Ingresó al Instituto de Investigaciones Filológicas como Investigador titular A de medio tiempo en 1984. Actualmente, es Investigadora Titular C de tiempo completo, Priede D, en el Centro de Estudios Literarios. Sus líneas de investigación son la literatura mexicana del siglo XIX, vista sobre todo como foro para la exposición y el debate de ideas estéticas y



*Les lavandes son une grande plante
de la famille des Labiacées.
Ce sont des arbustes dioïques
à fleurs le plus souvent mauves ou
violettes disposées en épis dans la plupart
des espèces les odorantes sont largement
utilisées pour faire les branches de la
parfumerie. Elles poussent surtout sur
les sols secs et ensoleillés à l'exception
de Lavandula stoechas qui préfère les
sols riches.*

*Avant le lavant du bassin méditerranéen
la lavande était déjà utilisée par les
Romains pour conserver la linge et
parfumer les bains. En Provence la
lavande fut utilisée au Moyen Âge
pour la composition du parfums et*

pedagógicas; la literatura mexicana para niños y jóvenes, particularmente la de los siglos XIX y XX, así como la edición de las obras de José Rosas Moreno; los ensayos literarios y de estudios iconográficos sobre culturas mesoamericanas de Rubén Bonifaz Nuño; la educación cívica desde el siglo XIX hasta nuestros días, todo bajo una perspectiva literaria, histórica, analítica y pedagógica.

En números, sus publicaciones consisten en 16 libros de investigación, 15 artículos científicos, 20 capítulos de libro, 13 estudios preliminares o presentaciones. Soy directora de Chicomóztoc (5 números de 9) y de la colección Xoc Na (39 títulos), todos en la UNAM. La Secretaría de Educación Pública publicó 61 libros didácticos, entre ellos libros de texto gratuitos, programas de estudios, libros y cursos para maestros, todos de alcance nacional, así como reportes para la UNESCO y la Comisión Interamericana de Derechos Humanos (Informe sobre la Educación en Derechos Humanos). Ha sido profesora en la UNAM desde 1984 hasta la fecha. En el Colegio de Pedagogía impartió la asignatura Problemas educativos de América Latina, y el Seminario de educación en América Latina por 32 años. Participó por convenio con la UNAM en el programa de Doctorado en Ciencias de la Educación de la Universidad de Morelos, en los años noventa. Los últimos diez años ha sido profesora y tutora de la Maestría en Docencia para la Enseñanza Media Superior-Español, en la UNAM.

Ha participado en treinta cuerpos colegiados, entre ellos el Consejo Interno, Comités Académicos del PAPIIT y de la MADEMS. Ha sido coordinadora de Hermenéutica en el Instituto de Investigaciones Filológicas y Secretaria Académica en el IISUE. Ha organizado más de cincuenta actividades académicas relevantes y evaluado más de ochenta proyectos de investigación para la UNAM, el Conacyt, y universidades nacionales y extranjeras. Ingresó al SNI en enero de 2020 con el Nivel 1, que se prolongó hasta 2024.

Ha sido parte de varios grupos de investigación, participando en sus respectivos seminarios, investigaciones y publicaciones. Entre ellos, y en orden histórico, el Seminario de Estudios para la Descolonización de México; el Seminario de Educación en Derechos Humanos; el Seminario de Educación Superior CEICHUAM; el Seminario de Educación Superior de la Western Interstate Commission for Higher Education y la AMPEI, el Seminario de Educación comparada de la Universidad de Michigan y la Universidad de Taiwan; la Cátedra UNESCO de Derechos Humanos de la FCPYS; el Seminario de Educación Media Superior del IISUE; el Seminario sobre Migraciones del CIALC; el Seminario de Revistas culturales de Latinoamérica del instituto de Investigaciones Bibliográficas y del Instituto de Investigaciones Filológicas; la Cátedra Extraordinaria Juan Rulfo; la Cátedra Extraordinaria Rubén Bonifaz Nuño; el Seminario de historia y teoría de la literatura



para niños y jóvenes en México, dirigido por ella en el marco de los proyectos PAPIIT de los que ha sido responsable (IN401015, IN400 e IN403424 con inicio en 2024), todos evaluados como excelentes. También participó en dos proyectos de Ciencia básica Conacyt, uno del Seminario de Estudios para la Descolonización de México y otro de Literatura infantil y juvenil, así como en la creación de la Fundación para las Letras Mexicanas, el Recinto Rubén Bonifaz Nuño y en la Cátedra Extraordinaria que lleva el nombre del fundador del Instituto de Investigaciones Filológicas.

Por comisión del Consejo Técnico de Humanidades de la UNAM fue asesora de cuatro secretarios de Educación Pública. En esa función diseñó directamente y coordinó proyectos de planeación educativa y curriculares como son el Plan Nacional de Educación en Derechos Humanos; el plan de Educación Sexual para educación básica y media superior, el plan de estudio y los libros de texto gratuitos de Formación Cívica y Ética para la primaria; el plan de estudios de Formación Cívica y Ética de la secundaria; los libros para docentes de estas asignaturas. Participó de manera directa en equipos pequeños responsables de los Cuadernos de educación intercultural bilingüe en 52 lenguas indígenas; el Programa Sectorial de Educación; el Programa Nacional de Derechos Humanos, la serie de Libros de Mamá y Papá, los programas de educación cívica del Instituto Nacional de Educación para los Adultos (INEA) y de la Telesecundaria SEP, entre los principales.



HACIA UNA ESCRITURA REFLEXIVA

en el Colegio de Ciencias y
Humanidades: el caso del CCH Sur

ALMA PATRICIA BASTIDA RIVERA¹ Y ARMANDO MONCADA SÁNCHEZ²



-
- ¹ ALMA PATRICIA BASTIDA RIVERA es licenciada en Ciencias de la Comunicación y maestra en Docencia para la Educación Media Superior en el Área de Ciencias Sociales, ambas por la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la UNAM. Es profesora de Tiempo Completo definitivo Titular B en el Colegio de Ciencias y Humanidades Plantel Sur, imparte la asignatura de Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental I-IV (TLRIID I-IV). En los últimos años ha coordinado grupos de trabajo prioritarios para el Colegio enfocados en la formación de profesores y actualmente es miembro del Comité Académico de Evaluación del Centro de Formación Docente del CCH.

Este artículo es producto de la investigación realizada para explorar las prácticas de enseñanza de la escritura entre los docentes de primero y tercer semestre del Colegio de Ciencias y Humanidades, plantel Sur. Este tema es tan relevante que ha sido motivo de interés en distintas latitudes y cuenta con una bibliografía muy extensa. Cabe señalar que en general las investigaciones han versado sobre los estudiantes y no sobre los docentes, sobre cómo los alumnos desarrollan esta habilidad, y no en cómo los docentes enseñan a escribir a sus alumnos. Así, en el CCH, y en particular en el CCH Sur, no se cuenta con un diagnóstico sobre las prácticas docentes de diferentes materias en relación con la enseñanza de la escritura como proceso y producto, lo que genera incertidumbre acerca de los propósitos y alcances en el aprendizaje. A razón de lo anterior, el objetivo central de la investigación mencionada consistió en apreciar cómo los docentes de

ambos semestres observan y construyen esta problemática, cómo la interpretan y qué vías de solución proponen para lograr el propósito de escritura exigido por el Modelo Educativo del Colegio que es una escritura reflexiva a través de su plan de estudios.

Es así que los resultados obtenidos pretenden contribuir a este fértil campo de investigación, a través de un estudio cualitativo, con un carácter interpretativo a partir de un enfoque de investigación acción. En consecuencia nos acercamos a este fenómeno desde una visión teórica multidisciplinar que entiende la escritura como proceso (planeación, textualización, revisión y la propiedad de recursividad del texto) (Cassany, 2022), en la que el alumno desarrolla una serie de actividades que le permiten construir un texto con unidad de sentido, adecuado a su situación comunicativa específica y que se expresa conteniendo diferentes propiedades: sintácticas, gramaticales y sociolingüísticas que tienen el propósito de que



2 ARMANDO MONCADA SÁNCHEZ es licenciado y maestro en Ciencias de la Comunicación por parte de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la UNAM. Profesor de carrera de Tiempo Completo definitivo Titular B en el CCH, imparte Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental I-IV (TLRIID I-IV), tiene una antigüedad de 25 años. Además, ha sido coordinador y participante en seminarios de investigación prioritarios para la institución, de apoyo a la docencia y de formación de profesores. Actualmente es el Secretario Docente del CCH Sur.



el alumnado construya textos auténticos y se prepare para interactuar en situaciones reales.

Asimismo, la escritura es vista como un elemento de la *literacidad*, entendida como el conjunto de prácticas letradas (Cassany, 2009), dado que leer y escribir son formas de lograr objetivos sociales y prácticas culturales más amplias que deben de ser estudiadas más allá de procesos mecánicos o como codificación y decodificación de símbolos. También se incluyó en este estudio la visión de la *escritura reflexiva* (Miras, 2015) como un poderoso elemento para la toma de conciencia y la autorregulación intelectual en el desarrollo de la construcción del propio pensamiento, que contempla la visión de Cassany y viene a impactar la concepción de la escritura y su enseñanza, pues pone el interés en la escritura *epistémica*, *heurística* (*Critical Writing*), *escribir para aprender*. Así como las últimas aportaciones del modelo de Bereiter y Scardamalia que establecen que es

posible hablar de una escritura mecánica y una *escritura reflexiva*.

La perspectiva didáctica desde la que se aborda este estudio es el constructivismo social propuesto por Lev. Vygotsky, quien sostiene que *la construcción del conocimiento es con los otros y con los instrumentos mediadores* que, en este caso, pone en práctica el docente.

Como parte del desarrollo de la investigación llevamos a cabo un análisis de cada uno de los programas de estudio de las asignaturas de primero y tercer semestre para identificar algunas de las categorías de análisis: *escritura mecánica* y *escritura reflexiva* que se promueven desde la perspectiva institucional. Además, recurrimos a un grupo focal con profesores de todas las asignaturas que se imparten en ambos semestres en el CCH Plantel Sur, con un cuestionario guía con cinco bloques temáticos:

1. ¿Cómo enseña a escribir a sus alumnos?
2. ¿Cómo evalúa los textos escritos por sus alumnos?
3. ¿Cuáles son los textos que con mayor frecuencia les solicita escribir?, ¿por qué les solicita ese tipo de textos?
4. ¿Qué habilidad trata de desarrollar en los alumnos a partir de los textos que les solicita?
5. ¿Qué propone para mejorar desde su docencia el desarrollo de estas habilidades de escritura en sus alumnos?

Con ello identificamos la perspectiva de las prácticas docentes.

Para el estudio de estos cinco bloques recurrimos al análisis de unidades centrales de significado, que nos permitió ubicar tópicos o palabras clave, que sistematizamos con el tutorial MAXQDA 24 a través de nubes de palabras y árboles semánticos en los distintos bloques. En este sentido, se tomó el grupo focal como discurso y se examinó desde la perspectiva local (Morelo, 2003) que nos permitió tomar en cuenta los elementos lingüísticos, desde el léxico hasta los diversos procesos de naturaleza retórica que hacen que los significados de la lengua tengan sentido en un contexto específico. Para este grupo focal generamos una muestra de expertos homogénea con el propó-

sito de garantizar que los profesores (expertos) tuvieran características específicas como: antigüedad, categoría, materia y semestre, representativos de la planta docente que imparte materias de primero y tercer semestre en el Colegio.

Desarrollo de la escritura reflexiva en el CCH Plantel Sur

En el CCH, la inclusión de la escritura como parte del currículum se remonta al momento de su creación, desde la publicación de la *Gaceta Amarilla* en 1971, que contempló el aprendizaje práctico y el conocimiento del lenguaje para la redacción de escritos y ensayos, así como la capacidad del alumnado para informarse y elaborar trabajos escritos hasta el Programa de Estudios Actualizado de 1996 y su actual revisión (2016) y ajuste (2024). De tal manera que, la escritura se consideró operativa y didáctica como una habilidad transversal que se incluye en el perfil de egreso de los estudiantes. Con los *Programas de Estudio Actualizados* (1996) y la aparición del documento *Sentido y Orientación de las Áreas* (2006), la enseñanza de la escritura se ha consolidado como un eje principal del proceso de enseñanza-aprendizaje del CCH y elemento primordial de la cultura básica.

Sin embargo, estas prácticas se han visto permeadas por distintos factores entre los que se encuentran el analfabetismo funcional y el iletrismo (IISUE, 2024), a los que se suman otros asociados a las condiciones económicas de los alumnos, la salud, la mala nutrición y un déficit en su *capital cultural* (Bourdieu: 1983). Así como una educación tradicional de la lengua como un sistema ajeno a los procesos culturales y una didáctica de la lengua escrita como técnica: aprender a escribir es dominar una didáctica de la lengua; en suma, escribir es, bajo esta perspectiva, dominar una habilidad lingüística.

En este sentido, y desde la perspectiva de la transversalidad, el profesor del CCH asume un papel de mediador entre las habilidades de

escritura previas en los estudiantes y las esperadas; y aunque hay una materia que se dedica al desarrollo de esta competencia comunicativa, el Taller de Lectura Redacción e Iniciación a la Investigación Documental (TLRIID), no es una tarea que le sea exclusiva y los resultados del Examen Diagnóstico Académico (EDA) que se aplica en el Colegio sobre los llamados “aprendizajes difíciles”, muestran que los estudiantes presentan de manera recurrente dificultades para escribir productos escritos (CCH, 2006, Concha y Ortega, 2006).

Y es que el acto de escribir es tan familiar y cotidiano que pocas veces nos cuestionamos sobre su naturaleza y relación con el aprendizaje y el conocimiento. La Real Academia Española (RAE) la define como “representar las palabras o las ideas con letras u otros signos trazados en papel u otra superficie”. En cambio Navarro, (2018) la especifica como una *tecnología reciente para construir conocimiento y para comunicarse*



en una sociedad, es decir, como una tecnología epistémica y semiótica. En este sentido, es un instrumento simbólico mediante el cual organizamos nuestro entorno y, que además, tiene una dimensión social como instrumento de comunicación humana, que el Colegio no debe ignorar. Lo que la hace un fenómeno sumamente complejo donde intervienen diferentes factores y que impacta también de múltiples maneras.

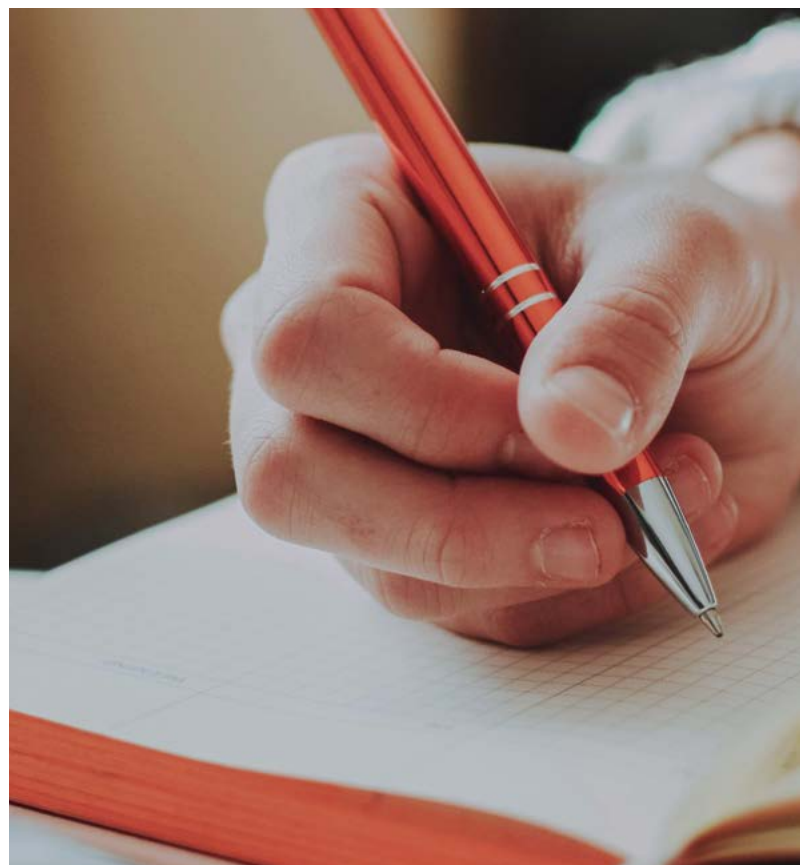
Además, la escritura ha sido considerada como uno de los fundamentos de la democracia moderna, pues solo las personas que tienen acceso a la información pueden participar activamente en la vida política, cívica o cultural de una sociedad (Cassany, 1995). Es así que unir letras y escribir símbolos son tan solo algunas de las microhabilidades simples para que los sujetos transiten hacia la compleja capacidad de la expresión escrita, que se puede complejizar con aspectos mecánicos y motrices, hasta los aspectos más reflexivos de la selección y organización de la información o de las estrategias cognitivas para generar ideas, estructurarlas y crear párrafos que cumplan con las propiedades textuales. En suma, adquirir una competencia comunicativa (Cassany, Luna y Sanz, 2014, Cassany, 2022).

Actualmente, en el Colegio de Ciencias y Humanidades no se ha presentado una discusión ni existe algún documento que tome posición con respecto a la concepción de escritura que habrá de enseñarse. Ha sido el Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental, la materia que ha tomado la escritura como objeto y práctica de estudio, no obstante que las prácticas de enseñanza de la escritura corresponden a todas las asignaturas.

Su enseñanza ha oscilado entre la concepción de la escritura de un texto como parte de una situación comunicativa específica del tipo de texto (claridad de propósito comunicativo, referente o tema, enunciatario, caracterización del enunciador y creación del contexto en el propio texto escrito, definición de canal y

código, así como el efecto de sentido esperado en el lector). Y su función ha sido el aprendizaje de la lengua en uso, el conocimiento del idioma en su expresión escrita de acuerdo con las características formales del texto (estructura, propiedades textuales, léxico, gramática y sintáctica).

En general la organización curricular del Plan de estudios según disciplinas organizadas por áreas (dos lenguajes y dos métodos) implica que el estudiante debe comprender los fundamentos de la cultura científica y humanística con perspectiva crítica y reflexiva: *se busca que los egresados del Bachillerato sepan pensar por sí mismos, expresarse y hacer cálculos y posean los principios de una cultura científica y humanística. Deben además saber para qué sirve todo ello y relacionarlo con las diversas situaciones que se les presentan en su vida; es decir, su aprendizaje será significativo para ellos mismos* (OSA: 2006, p. 7)



Las prácticas de escritura que se promueven en el cch Plantel Sur

En lo que sigue, se expone brevemente una caracterización de los tipos textuales solicitados a los alumnos en los programas de estudio con base en la metodología de análisis de contenido semántico que ya se explicó con anterioridad. En la segunda parte de esta exposición se presentan los resultados del Grupo de Enfoque (GE) que indagan la percepción de los docentes acerca de sus prácticas de enseñanza de la escritura desde sus disciplinas.

En esta primera parte se consideran exclusivamente los programas indicativos de primer semestre (Matemáticas I, Taller de Cómputo, Química I, Historia Universal Moderna y Contemporánea I, TLRID I, Inglés/Francés) y tercer semestre (Biología I, Historia de México I, TLRID III, Inglés/Francés). La mayoría de los textos que escriben los alumnos en materias de primer y tercer, semestres son de tipo **inter-**

medio, es decir, su *función es representativa*, expresan, representan y trasladan información de una fuente base (generalmente una lectura) a una forma gráfica: mapas, líneas de tiempo, esquemas, tablas de doble y triple entrada, etc. Son textos supeditados a otras actividades en las estrategias didácticas que culminan con exposiciones (Historia Universal Moderna y Contemporánea, Historia de México, Química, Física y Biología) o textos que concluyen con una participación oral, producto del aprendizaje de los alumnos (inglés). Pero estos, en sí mismos, no son objeto de enseñanza - aprendizaje ni constituyen producto de aprendizaje.

En el primer caso, los programas proponen una escritura cognitivo-representativa de orden *mecánico*, porque su función es seleccionar y reproducir información, generalmente conceptual, sobre lecturas de fuentes bibliográficas, hemerográficas, video y audio gráficas. En el segundo caso (inglés) son textos escritos con función memorística al servicio de la oralidad bajo una concepción estructural global de enseñanza de la lengua. Recordemos que Ausubel y Vygotsky (Hernández, 2006, Díaz, 2012) afirman que se crea conocimiento cuando el alumno es capaz de unir sus conocimientos previos con sus conocimientos nuevos y ser consciente de lo que ha aprendido y, si bien, las formas gráficas de representar la comprensión de un texto, son recursos valiosos dentro del proceso de aprendizaje, en los programas de las materias se usan como recurso para la comprensión de información.

En esta revisión se observó que solo algunos de los programas hacen referencia a la escritura, entre los cuales se pueden mencionar a manera de ejemplo los siguientes: en Matemáticas se habla de *elaborar conjeturas, construir argumentos de forma oral y escrita para validar o refutar los de otros*; en el caso de Química, en donde se hace mención de la redacción de informes, así como de *comunicar sus pensamientos de manera congruente en formatos oral y escrito*; en Historia, donde se hace referencia



Escribamos nuestra vida, Vivamos nuestra historia

a la *argumentación y análisis sustentadas coherentemente de manera oral y escrita*; siendo similar en el caso de Física, que incluye reforzar capacidades para comunicarse de forma oral y escrita; en tanto que en Biología se menciona la *elaboración de resúmenes, informes escritos, ensayos*, etc. (CCH, Programas de estudio).

También, como se alcanza a apreciar, según los programas indicativos, los textos escritos por los alumnos (que hemos identificado como textos de escritura **reflexiva** o **heurística**) son aquellos que pasan explícitamente por un proceso de planeación, textualización, revisión y corrección y que concluyen como producto de escritura (es el caso de Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental I y III), pero también de Historia Universal Moderna y Contemporánea I, Historia de México I, Física I, Taller de cómputo y Química que enuncian como producto de escritura los Informes de investigación, el Reporte de investigación, los Reportes de actividades experimentales, las conclusiones

reflexivas escritas. Aunque no está descrito el proceso de escritura en estas disciplinas (porque la escritura no es objeto de enseñanza según estos programas de estudio), su función es *cognitiva* al solicitar precisión y rigor en el léxico, la reducción de imprecisiones, la organización lógica de las secuencias descriptivas, narrativas y expositivas, su objetivación como texto final de aprendizaje, lo cual —desde la perspectiva de Miras, y Cassany— los constituye como *textos heurísticos*.

En síntesis, en el Colegio de Ciencias y Humanidades los programas de estudio sí promueven una enseñanza de la escritura con propósitos cognitivos, pero en su gran mayoría esos textos registran una *función representativa* de reproducción de la información recopilada por los alumnos (con funciones orales y memorísticas). Solo una minoría de textos que deben ser escritos por los alumnos registran una *función heurística, epistémica* de carácter crítico y reflexivo en materias como TLRID, Historia Universal Moderna y Contemporánea



I, Historia de México I, Taller de Cómputo, Física I y Química I. Es notorio que no existe un solo texto de carácter reflexivo crítico en materias como Inglés I y III ni Biología I.

Considerando lo anterior, la escritura en los programas del Colegio se plantea dando por hecho que los alumnos son capaces de escribir ciertos textos, por lo que se deja de lado su enseñanza, esperando que el conocimiento que estos tienen sobre los distintos géneros textuales y que han adquirido por medio de la lectura, sea suficiente para que puedan escribirlos y, por otro lado, tampoco se proponen estrategias para lograr el desarrollo de habilidades que les permitan redactar (Álvarez, 2019).

Didáctica de la enseñanza de la escritura desde la práctica docente

Como sabemos, la docencia es una actividad integral que demanda de los docentes conocimientos y habilidades disciplinares, pedagógicos y didácticos para poder desarrollar sus clases en el día a día, que se integran e interactúan constantemente. Para el tema que nos ocupa, la didáctica de la escritura tiene un papel preponderante, pues nutre y caracteriza la práctica docente de los profesores. Esta complejidad fue advertida por Comenio (Navarra, 2001) quien la definió como una técnica y un arte, que va más allá de la enseñanza, instrucción o exposición acerca de una disciplina. Es así como los profesores trabajan todos los días para solucionar los problemas que enfrentan en su práctica docente, sumando las presiones de la institución y a las políticas de innovación, que en la mayoría de las ocasiones atiende factores de urgencia, como es el caso de la incorporación de las TIC, TAC y las TEB, las cuestiones de género y más recientemente la sustentabilidad y la inteligencia artificial, y se dejan en un papel secundario los recursos básicos de la lectura y escritura, base del aprendizaje científico y humanístico.

Es así como este estudio indaga en uno de esos recursos básicos que se relacionan de manera directa con la didáctica y trata de reconstruir la percepción de los docentes respecto a los procesos de escritura que desarrollan en sus distintas clases

para promover los aprendizajes en el estudiantado; es decir, nos acercamos a la práctica de la enseñanza desde la experiencia de los profesores. Sócrates y más tarde Dewey destacaron el papel de la experiencia en el aprendizaje: aprendemos por experiencia. Y también enseñamos por experiencia (Navarra, 2001). A continuación, se presentan los resultados de las sesiones del grupo focal a las que los profesores asistieron de manera voluntaria, a partir de una invitación electrónica que se envió a los profesores de las distintas áreas que atendían algún grupo de primer y tercer, semestres en el CCH plantel Sur. Se registró una confirmación inicial de 32 profesores, de los cuales se hizo una selección que garantizara tener la participación de profesores de todas las asignaturas, con distintas categorías laborales y antigüedad en el Colegio en la idea de lograr la mayor representatividad de la planta docente. De esta manera, se registró una asistencia de 11 participantes: 6 de primer semestre y 5 de tercer semestre, que impartían las distintas asignaturas que comprenden el Programa de estudio en ambos semestres.

Enseguida se presenta una descripción narrativa e interpretativa de los resultados obtenidos de la entrevista profunda que se realizó en este grupo focal, a partir de cinco bloques: 1. ¿Cómo enseñan a escribir a sus alumnos?, 2. ¿Cómo evalúan los escritos de sus alumnos?, 3. ¿Qué textos pide a sus alumnos que escriban con más frecuencia?, 4. ¿Cuáles son las habilidades que busca desarrollar en sus alumnos con estos textos?, 5. ¿Qué propone para trabajar el proceso de escritura en el aula? La información obtenida fue textualizada y posteriormente se realizó un análisis semántico con ayuda del programa MAXQDA. Finalmente se realizó un cruce con las categorías de análisis retomadas de los conceptos teóricos que sustentan el proceso de escritura en el aula.

Entre los resultados más significativos para el primer bloque **¿Cómo enseñan a escribir a sus alumnos?** Los profesores de primer

semestre refirieron enseñar a escribir a sus alumnos a través de ejemplos, de itinerarios, y textos modelo en productos escritos tales como artículos y ensayos en donde la ortografía es el aspecto más relevante a evaluar, con excepción de textos como el resumen, notas, mapas conceptuales o mentales e infografías, como lo muestra la imagen 1. Los profesores no refieren



Imagen 1. Cómo enseña a escribir a sus alumnos

que estos textos sean un producto final del aprendizaje de sus alumnos, no promueven el aprendizaje de un contenido y la correcta redacción del texto, adecuado a una situación comunicativa y que cumpla con las propiedades textuales, por lo que no promueven prácticas de escritura reflexiva que le permitan al alumno tener plena conciencia de lo que aprende y no aprende, ni se promueve la autorregulación en el proceso. En cambio, se promueve una escritura mecánica, de imitación de textos modelos, y en donde el elemento más importante es la ortografía.

Sin embargo, algunos profesores utilizan un modelo de escritura por tipo de texto como la profesora 1 de TLRID, el maestro de francés y la maestra de Idiomas; hay profesores que proporcionan un texto sobre el que los alumnos “modifican”, “reescriben” según el tema elegido (una maestra de TLRID y la profesora de TCO). El maestro de Historia Universal emplea una lista de cotejo para orientar la escritura. No obstante, cuando se trata de escribir un resumen, tomar notas, elaborar un mapa conceptual, mental o infografía, los profesores dan por supuesto que los estudiantes lo saben





hacer y no mencionaron que les proporcionarían ejemplos o modelos de este tipo de textos.

Entre los profesores de tercer semestre se encontraron indicios de que se sigue favoreciendo la *escritura mecánica* y solo en el caso de la clase de historia se promueve un espacio reflexivo sobre lo que el alumno escribe y se hacen señalamientos respecto a los errores ortográficos y a la construcción del texto respecto al contenido, lo que proporciona una visión más integral al alumno de cómo está construyendo su aprendizaje a través de lo que escribe. Lo anterior, sin duda, proporciona otras posibilidades de reflexión y autorregulación en el alumnado. La maestra de Física incluso habla de la adecuación del lenguaje que tienen que hacer sus alumnos, que se relaciona de manera directa con el establecimiento de la situación comunicativa del texto y de su función retórica (Cassany, 2014 y Navarro, 2018).

Bloque 2. ¿Cómo evalúan los escritos de sus alumnos?

En este bloque 2 se puede observar que los profesores siguen privilegiando la promoción de una *escritura mecánica*, centrada en aspectos formales, incluso cuando el maestro de Historia dice que evalúa un correcto planteamiento de ideas, como se puede observar en la imagen 2. Este último señalamiento podría estar



Imagen 2. Cómo evalúa la escritura de sus alumnos

relacionado con algún aspecto de la *escritura reflexiva*, principalmente si se hace consciente al alumno de qué errores está cometiendo en



el planteamiento de sus ideas, y con la función habilitante si es que con estas ideas demuestra algún tipo de aprendizaje.

Por otro lado, los profesores de tercer semestre refieren que evalúan los textos de sus alumnos con instrumentos y listas de cotejo, la maestra 2 de TLRID mencionó que construye junto con sus alumnos estas listas de cotejo. Al mismo tiempo, los profesores señalan que los textos que solicitan son los productos finales de un proceso de aprendizaje y que en varias ocasiones evalúan el proceso y no solo el producto, esto principalmente en las asignaturas de TLRID, Historia, Física y no así en Matemáticas, pues la maestra refiere que el texto escrito sí es un producto final que refleja el proceso de comprensión que desarrolló el alumno.

En este bloque es posible deducir a través del análisis realizado que los profesores transitan hacia la promoción de una escritura reflexiva, pero no la completan.

Bloque 3. ¿Qué textos pide a sus alumnos que escriban con más frecuencia

En la siguiente nube de palabras se puede apreciar que los profesores de primer semestre,



Imagen 3. Cómo evalúa la escritura de sus alumnos

solicitan a sus alumnos textos que pertenecen al género argumentativo, casi en la misma proporción como se observa en la imagen 3: destacan los textos de opinión, de investigación (que



después incluso llevan a exposiciones orales), los ensayos, las tesis y los textos gráficos como los mapas mentales, las líneas del tiempo, etc.

Por ejemplo, el profesor de Historia Universal se ajusta a un cuaderno de trabajo de su asignatura, “los alumnos resuelven preguntas a partir de lecturas, hacen tareas y actividades como tomar notas y hacer esquemas”.

Los maestros de Historia Universal y de TLRID coinciden en señalar que “los alumnos ya no leen” por eso les dejan lecturas de textos muy breves a partir de los cuales deben escribir resúmenes, paráfrasis o sacar citas textuales. Por otro lado, los posibles textos con función epistémica y reflexiva parecen ser la elaboración de historietas y las presentaciones finales que hace el profesor de Historia Universal, los reportes de investigación en Química o la elaboración de cuentos y mini ficción de la maestra de TLRID.

En contraste, los profesores de tercer semestre mencionaron que solicitan a sus alumnos la escritura de textos cortos en donde se pueda ver el reflejo de la adquisición de los conceptos que les permitan entender la asignatura. En este bloque, los profesores de tercer semestre describen un proceso de escritura más cuidado, en donde se cercioran de que el alumno haya desarrollado un proceso de lectura con anterioridad que le facilite la comprensión del tema y, por lo tanto, una escritura reflexiva y con una función epistémica y habilitante.

Bloque 4. ¿Cuáles son las habilidades que busca desarrollar en sus alumnos con estos textos?

En virtud de que un texto escolar (representativo y/o epistémico) forma parte de un proceso

de lectoescritura más amplio, se indagaron en el Grupo de Enfoque tres conjuntos de habilidades que los profesores creen desarrollar en sus alumnos cuando les solicitan un texto escrito: habilidades de investigación, de comprensión y finalmente de competencia en la producción escrita de textos.

Las maestras de Química y de Taller de Cómputo, así como el maestro de Historia Universal, mencionaron el desarrollo de habilidades de investigación tales como la discriminación de fuentes, la recopilación de información, el análisis, la síntesis, el resumen y cuadros



sinópticos, previos a la escritura del borrador.

De manera similar y como se muestra en la imagen 4, los profesores mencionaron



Imagen 4. Cuáles son las habilidades que busca desarrollar

que tienen la intención de desarrollar habilidades que tienen que ver con la investigación y con la comunicación de lo aprendido, a través de la escritura de artículos académicos. También hicieron referencia a las habilidades de búsqueda de información que los alumnos requieren para efectuar la investigación, de la correcta citación de las fuentes consultadas, de metodología de investigación y comprensión de la información, lo cual ubica el interés de



los profesores en la formalidad del texto y en la promoción de una escritura epistémica pero mecánica. Por ejemplo: menciona la maestra de Biología que los alumnos pueden escribir cómic y dibujar las imágenes, lo que en alguna medida se podría ubicar dentro de las prácticas de escritura reflexiva o epistémica, que promueve el aprendizaje consciente y la autorregulación de los alumnos.

Bloque 5 ¿Qué propone para trabajar el proceso de escritura en el aula?

Las propuestas de los profesores en el Grupo de Enfoque se agruparon en categorías tales como: Ambiente en el Aula, programas de estudio, práctica docente, colaboración interdisciplinaria, didáctica de la escritura y formación de profesores.

Con respecto al **Ambiente en el Aula**, las dos profesoras de TLRID y el maestro de Historia Universal proponen la *reducción del número de alumnos* en los grupos escolares. Adujeron los problemas de atención personalizada que requiere el seguimiento de los procesos de escritura por alumno, así como *evitar el uso de teléfonos celulares y redes sociales o bien encauzar su uso*. Aunque aquí, los profesores difieren con respecto a este tema. La profesora 2 de TLRID y la maestra de Taller de Cómputo (TCO) señalan la importancia de usar las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) en el aprendizaje de la escritura. “Es interesante ver qué retomar de tecnologías como el ChatGPT para la escritura de la argumentación” (TLRID). “Si los alumnos escriben mal y van al ChatGPT, ellos pueden aprender con la corrección que la herramienta les regresa”.

Adicionalmente, los profesores proponen retomar la escritura en el aula “desde los apuntes de los alumnos para que tomen menos fotografías y escriban más” (profesora 1 TLRID). Así como desarrollar la escritura a partir de una metodología para que sepan cómo elaborar los distintos textos que se les solicitan, como reportes de investigación.



Por otro lado, los profesores de Historia Universal, Química y TLRID, reconocieron que “los **programas de estudio** están sobrecargados de contenidos”. Proponen *menos carga de trabajo*. La maestra 1 de TLRID sugiere identificar los aprendizajes esenciales y reducir temas en el actual proceso de ajuste de los programas. Respecto de la **práctica docente**, los profesores coinciden en que *se deben fomentar las habilidades de escritura a través de una práctica constante*. El maestro de francés propone ejercicios de escritura con base en ejemplos y modelos de textos breves durante todas las sesiones; el maestro de Historia Universal habla de incorporar estrategias creativas de enseñanza de la escritura, “motivarlos a escribir”. Además, proponen establecer **colaboraciones interdisciplinarias** con *proyectos de escritura comunes*. Los proyectos de escritura deben corresponder en su forma (TLRID) y contenido (Historia y Química) al mismo nivel cognitivo que los programas de estudio, por lo cual también los programas deben corregirse.

Adicionalmente los profesores comentaron la **necesidad de actualizar la didáctica de la enseñanza en el CCH**, pues los alumnos son distintos, aprenden de manera diferente y el papel de la inteligencia artificial, afirman es fundamental: “*ya no leen libros, ni asisten a las bibliotecas, ahora buscan en internet, ven videos en YouTube y le preguntan a la inteligencia artificial*”, afirmó la maestra de Taller de cómputo.

Sin embargo, en el desarrollo de estas propuestas los profesores ven obstáculos, uno de ellos, el gran trabajo que implica desarrollar la escritura académica en el aula, pues la conciben como una actividad extra, separada de los aprendizajes de sus asignaturas y en donde afirman tendrían que invertir tiempo extra, lo que representa un gran reto para su docencia. Al mismo tiempo, reconocen la importancia de que los alumnos desarrollen esta habilidad y adquieran un lenguaje científico y académico propio de la materia que estudian y que los lleven más allá del lenguaje coloquial. También proponen una metodología de escritura que favorezca el desarrollo de textos cortos, que se trabaje del planteamiento de las ideas a la construcción de párrafos y que se retome la enseñanza de la ortografía, la gramática y la sintaxis.

Respecto a la **formación de profesores**, este bloque de profesores reconoció sus propias limitaciones y propuso que se desarrollen cursos para que ellos mismos practiquen la escritura y después sean capaces de llevarla al aula, o incluso elaborar sus pruebas de concurso. Se coincidió en que los profesores que enseñan a escribir deben saber escribir y publicar artículos y ensayos de manera constante.

A partir de lo anterior es evidente que los profesores de primer y tercer, semestres del CCH Sur promueven mayoritariamente una escritura mecánica y aunque dan algunos pasos hacia la escritura reflexiva, esta no se concreta.

Principalmente por el desconocimiento que se tiene del tema y que impacta sus prácticas en el aula. En contraste, un acierto entre los profesores es el hecho de que tienen la idea de que la escritura se trabaja a través de la práctica y de que el trabajo colegiado podría ser uno de los caminos que mejore las prácticas de escritura entre profesores y alumnos.

Los resultados del Grupo de Enfoque indican que los profesores desconocen (en la mayoría de los casos) el proceso de escritura de manera planificada, que no ejercen la escritura profesional y consecuentemente sus prácticas de enseñanza de la escritura suelen ser intuitivas y subordinadas a otras actividades, con lo cual reducen su función representativa y cognitiva a escritura mecánica de selección y recopilación de información con propósitos, a lo sumo, de comprensión de información. En el Colegio es urgente que se instrumenten cursos simples o en serie para profesores (que incluya teorías sobre la escritura, la escritura mecánica y reflexiva, géneros, estructura y función, ejercicios constantes de escritura) que permitan el desarrollo de habilidades y competencias de escritura de tipo genérico, así como cursos sobre escritura por disciplina o área del conocimiento que desarrollen habilidades y competencias específicas.

Discusión actual

Aunque de todos es conocido que nuestros alumnos forman parte de la llamada *generación digital*, que los hace poseedores de carac-

terísticas y habilidades distintas a las de cualquier otra, tienen rasgos comunes que forman parte de su identidad, han crecido rodeados de aparatos electrónicos como: teléfonos celulares, computadoras, tabletas, videojuegos, televisión digital, internet y más recientemente por la inteligencia artificial. Sus preferencias se centran en la inmediatez, la multitarea y los aspectos lúdicos y sociales. Aspectos que pueden dar cuenta por qué estos alumnos ya no están conformes con las clases magistrales, ni con las grandes explicaciones teóricas, ni con la práctica tradicional de la enseñanza *tell-test* que significa “contar-examinar- término con el que Prensky (2001) hace referencia a la manera tradicional de dar clase en la que un profesor expone, y luego, hace un examen para evaluar lo que ha dicho, con la finalidad de que el alumno recuerde lo que él ha dicho e incluso nos tendríamos que comenzar a cuestionar su aprendizaje. Este panorama refleja el gran desafío en el que se encuentra el profesorado, si quiere conseguir un alumno motivado que desarrolle un aprendizaje de forma significativa.

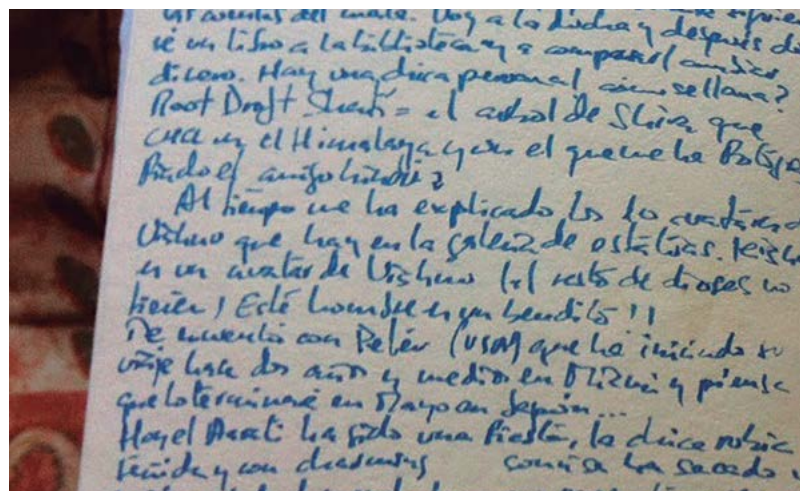
Lo que abre la posibilidad de hablar de una nueva didáctica de la lectura y la escritura, que haga más auténticas estas prácticas en concordancia con la vida cotidiana y que siga promoviendo la innovación y actualidad de nuestro Modelo Educativo en el Colegio, pues hoy día es imposible imaginarnos la vida sin la tecnología, incluso en la escuela donde hemos cambiado el libro en papel por los artículos



electrónicos, en nuestros salones nos han instalado cañones, bocinas, pizarrones electrónicos, conexión a internet, pantallas y en donde, en muchas de las ocasiones, hemos tenido que cambiar, por distintas razones, nuestra aula presencial a una aula virtual en Moodle, Google, etc.

Varios autores entre los que se encuentran Cassany (2012), Labrador y Pascuala (2014), Prado (2001), Navarro (2018), entre otros, han comenzado a abordar el tema de forma teórica, lo cual no significa que los conocimientos previos respecto a la escritura hayan perdido vigencia, sino todo lo contrario, dan soporte a las propuestas que están surgiendo en todo el mundo para favorecer prácticas auténticas de lectura y escritura a partir del uso de tecnología e incluso advierten que de no hacerlo estaríamos educando para un mundo que ya no existe. Hoy día no se habla de una sola forma de escribir, ya que la escritura no es una competencia genérica blanda, simple y transversal, aprendida de una vez y para siempre, sino que hay muchas escrituras: creativa, literaria, informal, íntima, científica. De tal forma que la escritura es siempre una práctica situada en cierto contexto social, histórico y cultural; en una situación comunicativa específica (Navarro, 2018).

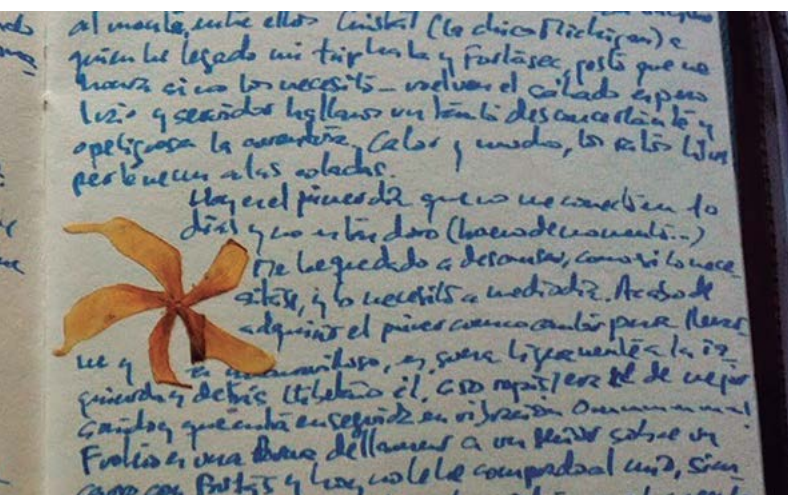
En esta nueva didáctica que se empieza a dibujar se debe considerar a la escritura como



una herramienta epistémica y semiótica compleja en donde no se confunda la tecnología con el aprendizaje, aplicar el uso de la tecnología para reducir el analfabetismo y el iletrismo en el Colegio, así como trabajar la adquisición de la competencia comunicativa de manera transversal en todas las asignaturas que se imparten como parte del Programa de estudios para garantizar que los alumnos adquieran habilidades que les permitan establecer una comunicación efectiva en cualquiera de los ámbitos en los que se desarrolle. La enseñanza de esta competencia debe de ser situada, significativa y estratégica, transferible a nuevos contextos. Asimismo, los ejes fundamentales deben de ser la argumentación, la evaluación de las fuentes y de la información, la resolución de problemas, la colaboración en el aprendizaje, la autogestión y la creatividad. La gramática y la sintaxis deben enseñarse en uso, con un sentido más pedagógico y en función de la producción textual situada, con un claro propósito de aprendizaje a través de la construcción del texto escrito.

Por otro lado, las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC), las Tecnologías del Aprendizaje y Conocimiento (TAC) y las Tecnologías para el Empoderamiento y Participación (TEP) en la escritura deben de ser incluidas de manera dinámica y desde su entidad semiótica multimodal, que puede incluir, gestos, oralidad, imágenes fijas y en





movimiento, música y elementos tridimensionales. Es posible incluir el empleo de inteligencia artificial (IA), de manera crítica, reflexiva y creativa. En este mismo ámbito debe de considerar la organización hipertextual e intertextual del contenido, lo que abre nuevas posibilidades para crear textos más dinámicos e interactivos (Cassany, 2000). Es preciso considerar que la IA puede ayudar a los estudiantes a generar ideas, explorar nuevas perspectivas y mejorar su estilo de escritura (Jara, Martínez, Navarro y Cuéllar, 2023). Se deben de considerar la responsabilidad, la ética y los valores universitarios en la creación de textos auténticos

Lo anterior debido a que hoy día no basta con educar para aprender a leer y escribir, sino para educar a la ciudadanía en la lectura y escritura que ponga el acento en la criticidad o en la capacidad de comprender y reproducir la ideología del texto, pues leer y escribir son las armas para ejercer el poder, para entender los discursos que gobiernan al mundo, para acceder a los recursos de la comunidad, obtener derechos y cumplir deberes (UNESCO, 2016, Cassany, 2018)

Es así como los resultados de esta investigación abren varias posibilidades de trabajo en torno a la escritura, pero sin duda una de las más importantes consiste en promover la discusión para que se establezca una concepción de la escritura en el Colegio más allá del

Taller de Lectura Redacción e Iniciación a la Investigación Documental, que logre que la escritura deje de ser en la escuela solo un objeto de evaluación *para constituirse como una herramienta de aprendizaje, capaz de impactar el desarrollo académico de los estudiantes en todas sus asignaturas.*

La práctica de una escritura epistémica tendrá que lograrse a partir de una conciencia crítica respecto de su aprendizaje, que permita a los alumnos tomar decisiones oportunas, es decir, la escritura debe asumirse como un instrumento de reflexión, que incluso puede favorecer la disminución del fracaso escolar. Para ello es fundamental que se promueva una formación docente en torno al binomio lectura y escritura, que pueda cambiar la concepción que se tiene de la escritura en los docentes y luego en los alumnos.

En relación con los programas de estudio, es necesario que el Colegio discuta y acuerde el uso de la escritura no solo como herramienta de comunicación (y consecuentemente de habilidades formales en el uso de la lengua) y la aborde como herramienta epistémica no solo representativa y mecánica, sino como un medio de reflexión del estudiante e instrumento de generación de ideas nuevas y conocimiento.

Este acuerdo debe impactar el mapa curricular en la medida que será necesario discutir, a su vez, los mecanismos de transversalidad



de la escritura en cada una de las asignaturas, así como la homogeneización en el alcance de los niveles cognitivos que los aprendizajes de cada programa de estudios exigen para los estudiantes. Será preciso establecer un marco deíctico común que permita al estudiante y al profesor tener la certeza en la denominación, en el sentido, estructura y alcance de cada género académico textual solicitado a los alumnos. El reciente ajuste de los programas de estudio en el Colegio no contempló esta discusión transversal y seguirá esperando turno para tiempos futuros.

Tal como se desprende de los resultados del análisis de contenido semántico cruzado con las variables de escritura manejadas en esta investigación, deberá especificarse en materias como Taller de Cómputo, Química, Física, Biología, Historia de México e Historia Universal, Moderna y Contemporánea, el proceso de la escritura, los mecanismos de evaluación y tener claros los propósitos de su inclusión para alcanzar los aprendizajes planteados en los programas generando, a su vez, los tiempos suficientes para que se logre el análisis y la reflexión por aprendizaje o por unidad.

En materias como Biología I e Inglés I y III es preciso incorporar actividades de escritura reflexiva y no limitarse exclusivamente a la enseñanza estructural lingual de un idioma (caso de idiomas) o en la escritura exclusivamente mecánica (caso de Biología). En ambos casos, las prácticas de escritura no corresponden a las exigencias de nuestro Modelo Educativo del Colegio que pretende un perfil de egreso crítico y analítico.

En TLRID I y III será necesaria la enseñanza de una escritura que no solo atienda el desarrollo de habilidades y competencias en función del género textual, la estructura y función de cada tipo de texto, sino que será preciso incorporar el desarrollo temático en función de los contenidos y el desarrollo progresivo del conocimiento que cada texto muestra con relación al contexto epistémico del tema y



metodológico de las disciplinas involucradas en los tópicos desarrollados. Es decir, será necesario un auténtico enfoque situacional que genere los parámetros para evaluar en qué medida el texto escrito por el alumno responde a su contexto (situación comunicativa), en qué medida el estudiante está generando planteamientos, ideas, valoraciones y preguntas nuevas de investigación.

Por otra parte, y como consecuencia de esta discusión y de acuerdo con los profesores sobre los usos y tipos de escritura en la propuesta curricular del Colegio y su correspondiente impacto en su incorporación en los programas de estudio, será preciso que los profesores discutan y asuman sus necesidades de formación en esta materia con el propósito de garantizar la enseñanza de la escritura crítica más allá de la concreción y aplicación de los nuevos programas de estudio que no contemplaron esta discusión en su reciente ajuste.

Al mismo tiempo, es preciso integrar la última fase de esta serie de cursos a una revista o revistas por área del conocimiento, o revistas interdisciplinarias que le den difusión a los textos escritos por los profesores. Ambas actividades deberán ser constantes y permanentes. Posteriormente, podrían formarse clubes de lectura y escritura, trabajar por comunidades de aprendizaje para leer y escribir, buscar contactos con revistas y medios digitales de la UNAM, así como con escuelas y facultades para un intercambio de profesores, investigadores y materiales de difusión.

Creemos que una visión integral del tema de la escritura heurística y reflexiva en el Colegio debe revisar nuevamente el plan de estudios,

los programas de estudios de cada una de las asignaturas que se imparten hoy en día, la formación de profesores, la integración de materiales didácticos para profesores y gestión administrativa que apoye estos esfuerzos.**tt**

FUENTES CONSULTADAS

- _____. (1987). *Describir el escribir. Cómo se aprende a escribir*. Titivillus.
- Álvarez, A., López, P. (s/f). *La escritura paso a paso: elaboración de textos y corrección*. Universidad de Granada.
- Álvarez, F. (2019) "La escritura ausente". En *Latitudes. Revista Cultural del Colegio de Ciencias y Humanidades* N° 2.
- Álvarez, X. (2019). *Prácticas de escritura multimodal en los cursos iniciales de pregrado*. Universidad Santo Tomás en <http://hdl.handle.net/11634/20927>.
- Berger, P., Luckmann, T. (2012). *La construcción social de la realidad*. Amorrortu.
- Bourdieu, P. (2001). *Capital cultural, escuela y espacio social*. Siglo XXI.
- Bourdieu, P. (1983). *Poder, Derecho y Clases Sociales*. Desclee.
- Cáceres, P. (2003). "Análisis cualitativo de contenido. Una alternativa metodológica alcanzable" en *revis-tapsicoperspectivas.cl* Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=171018074008>
- Camps, A. (enero-marzo 1997). "Escribir. La Enseñanza y el aprendizaje de la composición escrita". *Revista Signos, teoría y Práctica de la Educación*, (20), 24-33. https://logopediacuena.wordpress.com/wpcontent/uploads/2013/12/escribir_camps.pdf
- Carlino, P. (2006). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Fondo de Cultura Económica.
- Cassany, D, Luna, M, Sanz, G. (2014). *Enseñar lengua*. Colofón-Graó.
- Cassany, D. (1993). *La cocina de la escritura*. Anagrama.
- Cassany, D. (1999). *Los procesos de escritura en el aula de ELE*. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/carabela/pdf/46/46_005.pdf
- Cassany, D. (2000). *De lo analógico a lo digital. El futuro de la enseñanza de la composición*. Lectura y vida.
- Cassany, D. (2011). *En línea. Leer y escribir en la red*. Anagrama.
- Cassany, D. (2012). *Describir el escribir. Cómo se aprende a escribir*. Paidós.
- Cassany, D. (2022). *Describir el escribir. Cómo se aprende a escribir*. Paidós.
- Castelló, I. (2009). *Aprender a escribir textos académicos ¿Copistas, escribas, compiladores, escritores?* https://www.academia.edu/3264798/Aprender_a_escribir_textos_academicos_Copistas_escribas_compiladores_o_escritores
- Colomer, T., Camps, A. (1991). *Enseñar a Leer y enseñar a comprender*. <https://es.scribd.com/document/362051219/Colomer-Ensenar-a-leer-ensenar-a-comprender-pdf>
- CCH (2006) *Orientación y Sentido de las Áreas*. CCH-UNAM.
- CCH (2016) *Programas de Estudio Actualizados*. CCH-UNAM.
- CCH. (2006). *Resultados del examen académico EDA*. http://132.248.218.131/consulta_resultados_eda/conclusion.php?
- Concha, L., Ortega, M. (Coord). (2012). *Reflexiones sobre los programas de estudio a partir de la construcción del Examen Diagnóstico Académico (EDA) y el análisis de sus resultados*. Área de Talleres de Lenguaje y Comunicación. CCH. https://www.cch.unam.mx/sites/default/files/Reflexiones_Tallere_Final.pdf
- Díaz, F. (2012). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. McGraw Hill.
- Ferrero, E. (2000). *Leer y escribir en un mundo cambiante*. https://blogs.ead.unlp.edu.ar/psicologiagenetica/files/2016/05/leer_escribir_mundo_cambiante_ferreiro-2.pdf
- Fontana, A., Frey, J. (2005). *The Interview, from neutral stance to political involvement*. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3945773.pdf>
- Freire, P. (1998). *La educación como práctica de la libertad*. Siglo XXI.
- García, A. (2001). *La vida de la escritura I*. Pulso 24
- Giraldo, C. (2015). *La escritura en el aula como instrumento de aprendizaje*. Estudio en universidades.
- Giroux, H. (2015). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Paidós.
- Giroux, H. (2019). "Defender que la educación tiene que ser neutral es decir que nadie debe rendir cuentas de ella". Entrevista. *Investigación e Innovación en Cultura*. <https://lab.cccb.org/es/henry-giroux-defender-que-la>

educacion-tiene-que-ser-neutral-es-decir-que-nadie-debe-rendir-cuentas-de-ella/

- Gómez, A., Pablos, J., Colás, M., Conde, J. (2023). "Escritura digital juvenil en WhatsApp y enseñanza de la ortografía". *Comunicar. Revista Científica de Comunicación y Educación*, 77 (77), 1-5. <https://www.revistacomunicar.com/index.php?contenido=detalles&numero=77&articulo=77-2023-05>
- Helm, J., Swiergosz, A., Haerberle, H., Karnuta, J., Schaffer, J., Krebs, V y Ramkumar, P. (2020). "Machine learning and artificial intelligence: definitions, applications, and future directions". *Current reviews in musculoskeletal medicine*, 13, 69-76. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/31983042/>
- Hernández, G. (2006). *Miradas constructivistas en psicología de la educación*. Paidós.
- Hernández, R. (2014). *Metodología de la investigación*. McGrawHill Education.
- Humai, A., Varela, M. (2012). *Metodología de investigación en educación médica*. <http://riem.facmed.unam.mx/index.php/riem/article/view/451/417>
- IISUE. (2004). *Notas por país. Perfiles educativos* Vol. xcv1, núm. 183. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2024.183.61714>. PISA 2022. Notas por país
- Jara, M., Martínez, O., Navarro, V y Cuéllar, F. (2023). "Escritura, creatividad e inteligencia artificial. ChatGPT en el contexto universitario". *Comunicar: Revista científica iberoamericana de comunicación y educación*, (77), 4-4, en <https://www.revistacomunicar.com/index.php?contenido=detalles&numero=77&articulo=77-2023-04>
- Kress, G., Bezemer, J. (2009). *Escribir en un mundo de representación multimodal. Lectura, escritura y matemáticas como prácticas sociales*, 64-83.
- Labrador, M., Pascuala, M. (2014). *La competencia comunicativa y la tecnología*. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/aepe/pdf/coloquio_2014/coloquio_2014_15.pdf
- Lerner, D. (2001). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Lomas, C., Osorio, A. (1993). *El enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua*. Paidós.
- Lomas, C. (1999). *Cómo enseñar a hacer cosas con las palabras. Teoría y práctica de la educación lingüística*. Barcelona: Paidós

Lomas, C. (2010). *Textos de la didáctica de la lengua y la literatura*. Grao. <https://es.scribd.com/document/453071534/Textos-de-didactica-de-la-lengua-y-la-literatura-86>

Maati, H. (2013). *El enfoque comunicativo, una mejor guía para la práctica docente*. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/pdf/oran_2013/16_beghadid.pdf

Martín, B. (2022). "TIC e inteligencia artificial en la revisión del proceso de escritura: su uso en las universidades públicas valencianas". *Research in education and learning innovation archives*, (28), 16-31. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8227358>

Martínez, G., Chávez, J. (noviembre de 2020). "La importancia de la escritura en ámbitos universitarios", *Daena: International Journal of Good Conscience*, 3 (15) en <https://eds.p.ebscohost.com/eds/pdfviewer/pdfviewer?vid=1&sid=e7b8ec38-8258-4dea-87afc9c426d84376%40redis>

Miras, M. (2000). *Aprender a escribir y aprender acerca de lo que se escribe*, Universidad de Barcelona.

Miras, M. (2015). "La escritura reflexiva. Aprender a escribir y aprender acerca de lo que se escribe", *Infancia y Aprendizaje: Journal for the Study of Education and Development*, 23:89, 65-80. https://www.researchgate.net/publication/39137339_La_escritura_reflexi



- va_Aprender_a_escribir_y_aprender_acerca_de_lo_que_se_escribe
- Navarra, J. (2001). "Didáctica: concepto, objetivos y finalidades". En https://scholar.google.es/citations?view_op=view_citation&hl=es&user=iGapAn8AAAAJ&citation_for_view=iGapAn8AAAAJ:kNdYIx-mwKoC
- Navarro, F, Mora-Aguirre, B. (2019). "Teorías implícitas sobre escritura académica y su enseñanza: contrastes entre el ingreso, la transición y el egreso universitarios". *Universitas Psychologica*, 18(3), 1-17. <https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/revPsycho/article/view/22179/23448>
- Navarro, F. (2016). *El movimiento Escribir a través del Currículum y la investigación y la enseñanza de la escritura en Latinoamérica*. <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/107634?show=full>
- Navarro, F. (2017). *Estudios latinoamericanos de la escritura en educación superior y contextos profesionales: hacia la configuración de un campo disciplinar propio*. *Lenguas modernas*, (50), págs. 8.
- <https://www.scielo.br/j/delta/a/vXJm5CXhH3cYS-CwFf6kZjWk/>
- Navarro, F. (2018). *Más allá de la alfabetización académica: Las funciones de la escritura en la educación superior*. https://www.researchgate.net/publication/326377982_Mas_alla_de_la_alfabetizacion_academica_las_funciones_de_la_escritura_en_educacion_superior
- Navarro, F. (2021). "Más allá de la alfabetización académica: las funciones de la escritura en educación superior". *Revista Electrónica Leer, Escribir y Descubrir*, 1(9), 4. <https://digitalcommons.fiu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1061&context=led>
- Navarro, F. (2024). *Leer y escribir con otros dentro y fuera del aula: estrategias para el aprendizaje*. <https://es.scribd.com/document/453071534/Textos-de-didactica-de-la-lengua-y-la-literatura-86>
- Navarro, F., Ávila, N y Cárdenas, M. (2020). "Lectura y escritura epistémicas: movilizand o aprendizajes disciplinares en textos escolares". *Revista electrónica de investigación educativa*, 22. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-40412020000100115
- Pantoja, B. (2012). "El papel de la escritura en la construcción del aprendizaje significativo en el nivel educativo universitario (Artículo de grado)". *Universidad Católica de Pereira*. <https://repositorio.ucp.edu.co/server/api/core/bitstreams/46efcda1-1468-4d49-8f62-zfdo8db75a4a/content>
- Pons, A. (2018). "El pasado fue analógico, el futuro es digital. Nuevas formas de escritura histórica". *Ayer*, (110), 19-50.
- Prensky, M. (2001). *Nativos digitales: Desafíos de la educación actual*. https://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1011-22512010000200001
- Pulido, M. (2014). "Apuntes para la alfabetización académica en el CCH". *Eutopía* N° 20 (enero-junio 2014)
- Sánchez, V., Borzone, A. (2009). "Enseñar a escribir textos desde los modelos de escritura a la práctica en el aula". *Lectura y vida*.
- Torres, M. (2002). *La escritura y su importancia en la construcción del conocimiento*. http://www.saber.ula.ve/bitstream/handle/123456789/17528/maria_torres.pdf;jsessionid=oBE7D6E61156BF1DB1A827E4C8FA6332?sequence=2
- UNAM. (1 de febrero de 1971). "Se creo el Colegio de Ciencias y Humanidades". *Gaceta UNAM*. <https://www.cch.unam.mx/sites/default/files/actualizacion2012/Gacetamarilla.pdf>
- UNESCO/ Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2016). *Aportes para la enseñanza de la escritura*, UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pfo000244734>
- Vera, F. (2023). "Integración de la Inteligencia Artificial en la Educación superior: Desafíos y oportunidades". *Transformar*, 4(1), 17-34. <https://www.revistatransformar.cl/index.php/transformar/article/view/84>



Lectura y escritura en las escuelas:

Tensiones, configuraciones y posibilidades de una práctica

FERNANDO SANTANA¹

La lectura y la escritura en el propio ejercicio de la profesión docente aparecen como prácticas inco-nexas en sus fundamentos (existe el imaginario de que se enseña a escribir leyendo), pero al momento de concretarse, lejos de pensarse en una integralidad que supondría diferentes planos de articulación, llevan a momentos diferenciados y ritualizados. La idea de ritual atraviesa la vida escolar y a las instituciones, y no necesariamente remite a prácticas estandarizadas y fijadas o a momentos diferenciados dentro de la vida en las escuelas, sino que atraviesan el tránsito por la institución, en la medida en que se es parte de ella.

Los rituales

no son normas abstractas y ordenamientos que deben ser realizados aparte de los roles individuales y las relaciones de la vida diaria. En lugar de ello, son inherentemente políticos, y no pueden ser entendidos aislados de las tradiciones biográficas e históricas de la mediación

(por ejemplo, género, ambiente familiar, subcultura del grupo de pertenencia y clan). Dentro del marco de la vida privada e institucional, los rituales se convierten en parte de ritmos socialmente condicionados, históricamente adquiridos, y biológicamente constituidos, y de las metáforas de la existencia humana. ... Los rituales frecuentemente sirven a funciones normativas, y se rigen por imperativos categóricos o “deberes” que están enraizados en las estructuras psíquicas de la acción social vía el



1 Educador popular. Maestrando en Pedagogías Críticas y problemáticas socioeducativas por la Universidad de Buenos Aires. Profesor de Lengua y Literatura. Miembro fundador de la Cooperativa de Educadores e Investigadores Populares Histórica, organización social responsable de la apertura de los bachilleratos populares en Argentina. Escritor e investigador. Autor de números textos y artículos vinculados a la educación popular, a las Pedagogías Críticas y a la literatura. Especialista en la obra de Antonio Gramsci. Coordinador del GT Educación Popular y Pedagogías Críticas de CLACSO en el periodo 2023-2025.

proceso de continua socialización (McLaren, 1998:44-45).

Así, los rituales son y generan a su vez prácticas, en las que se ponen en juego una propia concepción de los sujetos, de sus corporalidades, de sus modos de ser y de estar dentro del entramado escolar, en función de los imperativos de poder que son parte constituyente de la trama.

Si pensamos en rituales asociados a las prácticas de la lectura y la escritura, en un sentido extendido, pareciera que enseñar a escribir podría ser reducido al conocimiento de las reglas normativas y gramaticales que hacen a que un texto entre en la categoría de bien escrito; mientras que enseñar a leer, una vez superada la instancia alfa fonética, sería equivalente al ejercicio de lecturas de textos, a partir de cuestionarios guía previamente diseñados que apuntan a la comprensión del *sentido único* del escrito o a la repetición de la *verdad revelada* por la figura del o de la docente, portavoz, junto con el/la autor/a de lo que el texto quiere decir. Hablar de la comprensión lectora, categoría muy utilizada y también

reforzada por los grandes organismos internacionales cuando se trata de pensar las pruebas estandarizadas, construye la idea de que existe una sola manera de comprender los textos, lo que equivale a reducir las propias posibilidades de quienes lean, valorando su pasividad en el ejercicio de la lectura, en la medida en que sus estrategias deben limitarse a apuntalar los sentidos previamente ya contruidos y encontrados por otras personas. Un simple rastreo por ejercicios habituales para esto nos muestra la universalidad de las propuestas (en el sentido de que no hay atención al carácter sitiado o situacional de los sujetos que intervienen en esa práctica) así como también el supuesto de que el texto a ser leído encierra en sí mismo un sentido único que es el que hay que descubrir. De este modo, de lo que se termina prescindiendo es de las propias particularidades de quienes leen, de sus propias biografías lectoras, de sus expectativas y configuraciones de sentido atravesadas por sus experiencias.

Por supuesto, estas afirmaciones tendrán en las propias prácticas, detractores o quienes ejerciten otras formas de relación con estos objetos. Sin embargo, es posible afirmar que aún hoy, al menos en el caso argentino, siguen resultando estas prácticas hegemónicas. Hablamos de prácticas hegemónicas en sentido gramsciano, en cuanto, prácticas instaladas, que responden a una visión propia de los sectores dominantes, y que, dada su capacidad de extensión, han permeado el sentido común de los sujetos, proyectando para sí ciertos valores que aparecen legitimados e incuestionables como tal. Por supuesto que una construcción no por ser hegemónica se encuentra fuera de cuestionamientos o discutida en alguno de sus puntos nodales. De igual forma, la misma capacidad de construir hegemonía es la que la lleva a incorporar para sí algunos de estos puntos sin que alteren la base fundamental del programa, como pequeñas concesiones que se otorgan, para seguir siendo legítimas. Cabe señalar también que siempre que existe una relación





verdad allí revelada. La diferencia entonces suele ser o bien dejada de lado, o bien reconducida para que no quiebre el pacto fundamental de las lecturas escolares: el/la docente es quien sabe y, por ende, quien se encuentra autorizado/a para develar los sentidos *ocultos*, mientras que los/as estudiantes deben llegar a la interpretación ya fijada de antemano. De esto se desprenden algunas cuestiones: la idea del silencio frente a la lectura, que prefigura posiciones en el entramado social, y también la docilidad de los cuerpos: el ejercicio de leer es un ejercicio estático, quieto. Además, se pone en acto las reglas de un mercado transaccional de los sentidos, en el que existen voces legitimadas al habla y otras desvalorizadas. Así se establecen los límites de lo decible, de lo que puede ser o no dicho. Esta misma escena luego llega a su punto máximo de concertación una vez concluido el *intercambio*. Así, se pasa al momento de la escritura, en el que, a través de un cuestionario previamente fijado,

de hegemonía existe una relación pedagógica (Gramsci, 1986:210) y también, podríamos sostener lo inverso, que en tanto existe una relación pedagógica existe una relación de hegemonía. De este modo, no hay práctica de lectura ni de lectura que no esté atravesada por el ejercicio del poder. Y que no incluya en sí misma, al menos en condición de emergencia, los principios que permitirían sustituirla por otra práctica.

¿Qué valores se desprenden de estas prácticas hegemónicas? El ritual de la lectura en las escuelas inaugura la escena de una voz autorizada para leer y otras voces silenciosas que, en tanto que no hablan, participan *activamente* del mismo. Así, este estado de quietud solo se altera una vez concluido el texto, frente a lo que suele aparecer la posibilidad de decir qué se ha entendido, a partir de una serie de preguntas que lo que intentan es fijar los caminos de las interpretaciones en pos de la búsqueda de *la*



conformado con preguntas más bien de tipo estandarizado que intentan reconstruir el qué del texto, se procede a la fijación por medio de la escritura de los sentidos previamente dichos y avalados por la voz docente. Esto último también contribuye al refuerzo de la jerarquía de lo escrito por encima de lo oral: frente a lo etéreo de la oralidad, que tiende a no perdurar, que se difume, lo escrito permite la perdurabilidad y la fijación de los significados. En los imaginarios escolares, tanto desde la perspectiva de estudiantes como de docentes, una clase en la que se apela a la escritura (a través de ejercitaciones, el uso del pizarrón, etc.) tiene más valor, se encuentra más reconocida, que aquella que se circunscribe a lo oral.

Adriana Puiggrós (2023) señala como escena fundante de la educación latinoamericana una práctica de lectura. Dice así:

Esa escena nos vuelve a remitir a Hernán Cortés, leyendo en latín (o castellano, se discute) a los



habitantes de uno de los imperios más avanzados de la época el texto del español Palacio Rubio, conocido como el Requerimiento y elaborado en el marco del Congreso de teólogos y juristas reunido en Burgos en 1512. El acto de lectura imponía unilateralmente el compromiso evangelizador. Era un Programa de vida que consistía en la conversión del indio a la religión católica y su subordinación a la colonia española como condición para conservar su familia, bienes y vida. Fue una anticipación extraordinaria de la imposición de una identidad tan ancha como el mundo imaginado por los europeos, es decir, global. Penetrando esa llaga, nos encontramos frente a un momento de encuentro / desencuentro, conocimiento / desconocimiento de la experiencia, de los saberes, la tecnología, las instituciones, los gustos, cuyos efectos se resignifican a través de los siglos. ... Sobre el desconocimiento entre unos y otros primó el choque entre distintos tiempos, espacios, tecnologías, mitos (p.104).



Esa escena condensa muchas características que continúan vigentes en la actualidad. El uso de una lengua *ajena*, desprendida de los usos que se tienen de ella y la ritualización del poder, como forma de negación de la diferencia y principio homogeneizador de las culturas otras. Por eso mismo no es casual que lectura y escritura hayan sido prácticas priorizadas en la conformación de los sistemas educativos y con objetivos fuertemente políticos para gobiernos liberales y conservadores (Puiggrós, 2023).

El ritual de la escritura también viene a reproducir estos mismos esquemas. Pocas veces asociada a la práctica del juego o de lo lúdico, siempre parte de una muestra desigual de autoridad. Es la voz docente la que propone la consigna y, por ende, coarta el ejercicio de esa práctica inherentemente social, a la vez que se reserva para sí el poder de la corrección, en la que habrá de consignar las reglas de lo que se puede o no escribir, de la lengua autorizada para ser escrita, de lo que está bien o está mal. Los textos bien o mal escritos se inscriben en el mismo mercado, en donde aparecen expresiones privilegiadas y otras que no lo son. Las relaciones de dominación - subordinación son, de esta manera también, aprendidas y enseñadas, a través del acto de escribir escolar. Bourdieu (2002) acuña el término de mercado lingüístico para hacer referencia a esto. Dice:

Hay un mercado lingüístico cada vez que alguien produce un discurso dirigido a receptores capaces de evaluarlo, apreciarlo y darle un

precio. El solo conocer la competencia lingüística no nos permite prever cuál será el valor de una situación lingüística en el mercado. El precio que reciban los productos de una competencia determinada en un mercado determinado depende de las leyes de formación de precios propias de ese mercado. ... Concretamente, es una situación social determinada, más o menos oficial y ritualizada, un conjunto de interlocutores que se sitúan en un nivel más o menos elevado de la jerarquía social; todas estas son propiedades que se perciben y se juzgan de manera infra consciente y que orientan inconscientemente la producción lingüística. Si se define en términos abstractos, es un tipo determinado de leyes (variables) de formación de los precios de las producciones lingüísticas (p. 145).

En la escuela no se aprende a leer y escribir, sino a funcionar según los imperativos de este mercado, que por lo general aparece dissociado de otras expresiones de uso, más extendidas por la propia comunidad. No se pueden pensar las prácticas de lectura y escritura en las escuelas por fuera de las reglas que dan su razón de ser a la institución escolar, reglas que tienen también una materia lingüística. El/la estudiante exitoso/a es quien logra conocer esas reglas y las valoraciones, y así adecuar su uso a los establecidos en los marcos de aquella institución. De esta manera se refuerza la separación entre un adentro y un afuera escolar, quedando muchas veces la institución expuesta en su artificiosidad.

Hay algunos supuestos detrás de estas definiciones y su correspondiente cristalización en una *didáctica*: por un lado, la influencia del paradigma de la educación primaria que luego fue llevado irreversiblemente y sin pensar en una especificidad al resto de los niveles educativos; por otro lado, si nos atenemos a la propia jerarquización entre lenguaje, lengua y habla realizada por el estructuralismo francés tenemos allí una matriz de pensamiento que

dará lugar a la concepción rígida de la lengua (no porque no exista la variabilidad, sino porque es necesario reducirla para su estudio), con un fuerte peso normativo y de las estructuras, en cuanto, mecanismos a través de los cuales las palabras se organizan para formar las frases y establecen entre sí jerarquizaciones según el lugar ocupado y las relaciones establecidas entre ellas.

Habrà que detenerse entonces en algunas de las implicancias de estas dos cuestiones. Por un lado, el peso de la educación infantil como paradigma educativo conllevó la idea de un sujeto educativo pensado desde la carencia, desde lo que le falta o no tiene. Esta misma idea, fundada en una perspectiva psicologista, fue de la mano de establecer una relación de poder desigual entre quien educa y quien aprende, mediada por el conocimiento, desde ya, dada la diferenciación de las funciones ejercidas, pero también, colocó al niño en condición de inferioridad respecto a esa fuente de saber. Dicho de otro modo, la diferencia en la relación de poder no debe necesariamente plantear relaciones de superioridad - inferioridad, sino de diferencia. Ahora bien, reconfigurada en estos términos, se construye la idea de una única voz válida por encima de otras voces que nada tienen para aportar, porque se las entiende desde el error, desde lo que no se sabe. La enseñanza de la escritura y de la lectura entonces aparecieron como instancias especialmente legitimadas para la reproducción de ese poder, como muestra de su ejercicio.

Los aportes de Saussure (1945), por su parte, llevaron al surgimiento de la lingüística como

disciplina científica a la vez que dieron origen al estructuralismo francés. De manera muy general, la propuesta teórica sustentada nos habla de la existencia de un lenguaje, que es a su vez, compuesto por la lengua y por el habla, siendo justamente la primera, por su carácter más bien fijo e inamovible desde una perspectiva sincrónica la que más desarrollo ha tenido en su estudio y en sus implicancias². Cuando estas mociones fueron incorporadas al repertorio escolar, generaron una supremacía de la lengua por encima de la oralidad, y especialmente, en aquellos rasgos que resultaban medibles y evaluables. A partir del estructuralismo francés, la lengua en las escuelas se convirtió en objeto de disección, siendo justamente privada del componente vivo. Allí lo que importó fue el conocimiento de las reglas, de las normas, de las pautas, del deber ser de la lengua. Y eso



- 2 Dice Saussure (1945): "hay que colocarse desde el primer momento en el terreno de la lengua y tomarla como norma de todas las otras manifestaciones del lenguaje" (p.37). Luego: "los signos de la lengua son, por decirlo así, tangibles; la escritura puede fijarlos en imágenes convencionales, mientras que sería imposible fotografiar en todos sus detalles los actos del habla; la fonación de una palabra, por pequeña que sea, representa una infinidad de movimientos musculares extremadamente difíciles de conocer y de imaginar. En la lengua, por el contrario, no hay más que la imagen acústica, y ésta se puede traducir en una imagen visual constante. ... Esta posibilidad de fijar las cosas relativas a la lengua es la que hace que un diccionario y una gramática puedan ser su representación fiel, pues la lengua es el depósito de las imágenes acústicas y la escritura la forma tangible de esas imágenes" (p. 42-43).

fue generando a su vez su propia manera de ser enseñada y evaluada. No es casual, tampoco, que en este predominio de la propuesta estructuralista hayan quedado por fuera otros planteos, que polemizaron explícitamente con los de Saussure, como los de Voloshinov (2009) quien planteará que todo signo, en tanto producto ideológico, representa, reproduce y sustituye algo que se encuentra por fuera de él: donde hay un signo hay ideología; tiene un carácter interindividual, solo entre individuos organizados puede emerger un medio signico. La palabra es el fenómeno ideológico por excelencia: “(e) n la palabra se ponen en funcionamiento los innumerables hilos ideológicos que traspasan todas las zonas de la comunicación social. Por

de clases” (Ibid.:47). En el signo ideológico se cruzan los acentos de diversas orientaciones, de allí que pueda ser pensado como la “arena de la lucha de clases)” (Ibid.:47). El planteo de Voloshinov es, por su propia concepción, inasible en los términos de la escuela, en la medida en que escapa a la supremacía de la medición y de la corrección. La fuerte matriz positivista e iluminista de los sistemas educativos latinoamericanos encuentra en el planteo estructuralista un componente observable y analizable, según reglas que aparecen como fijas e inamovibles, y por eso mismo, factibles de ser medidas y ponderadas en una escala de medición. De allí, su arribo sin cuestionamientos al sistema escolar.

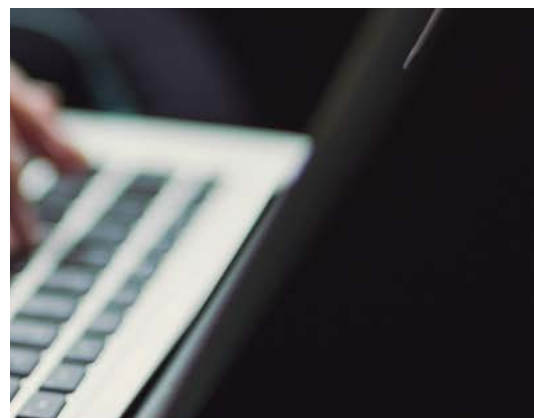


eso es lógico que la palabra sea el indicador más sensible de las transformaciones sociales” (Voloshinov, 2009:40). La forma del signo está determinada por la organización social de los hombres y sus condiciones más inmediatas de su interacción. Todo signo ideológico está determinado por el horizonte social de una época y de un grupo social dado. En cada etapa de la sociedad existen acentos valorativos en torno a determinados temas que son el resultado de las elecciones de las clases que detentan el poder. “¿Qué es lo que determina la refracción de un signo ideológico? Es la intersección de los intereses sociales de orientación más diversa, dentro de los límites de un mismo colectivo semiótico; esto es, la lucha



Estas decisiones en el campo de configuración de la práctica de la escritura corresponden, por supuesto, a operaciones políticas que, en última instancia, propugnan por la homogeneización de las voces y de los sentidos, clausurando la posibilidad de la disputa por el significado, en función de un supuesto universal sometido a la prueba de la veracidad y de la medición, tan cara a los sistemas escolares.

La escritura y la lectura en las aulas escolares terminan reproduciendo escenarios de circulación y de uso inverosímiles, que se disocian de los efectos de realidad más inmediata, y por ello mismo, terminan generando una diferenciación entre el interior y el exterior, con el correspondiente enfrentamiento de intereses y



de valoraciones, que de alguna manera, reproducen la clásica dicotomía entre lo culto y lo popular, con todos los beneficios que implica estar en el primero de los lados y no así en el segundo. La escuela en su formato más tradicional y hegemónico no genera lectores/as, no los/as forma ni tampoco contribuye a su desarrollo, porque escenifica una artificiosidad que legitima y convalida ciertas voces por encima de otras, ciertas funciones gozan de mayor reconocimiento y con ello, son portadoras de los sentidos posibles de los textos, invalidando otras expresiones que de este modo son sometidas a la cultura del silenciamiento o de la marca.

El concepto de dialecto o lengua estándar (Bixio, 2012) permite explicitar aún más estas ideas. En tanto ofrece “una cierta unidad lingüística que asegura la inter comprensión en amplios sectores geográficos... se trata de un bien al que las academias de la lengua y los gobiernos, no están dispuestos a renunciar” (p.27), de allí que tenga una función de integración simbólica, lo que explica “el interés de los Estados por conservarla e inculcarla a todos sus miembros mediante políticas lingüísticas explícitas entre las cuales se encuentra la educación pública” (p.27). Pero, justamente, son razones de hegemonía política y cultural las que llevan a este proceso de legitimación de estas formas dialectales por encima de otras. Ahora bien, “ningún sujeto habla esta variedad estándar porque todos somos usuarios de varie-

dades locales y sociales” (p. 28), lo que lleva a la conformación de una lógica de prestigio/desprestigio, según el atributo de la autoridad que legitima estos usos por encima de otros.

La escuela, principal agente de estas políticas lingüísticas, impone una norma, la estándar, la de los grupos medios, con lo cual los grupos minoritarios tienen pocas posibilidades de afirmar su identidad compartida en el interior de la institución que, al excluir los dialectos vernáculos, relega al lugar de lo ilegítimo los sentidos a ellos asociados (p.38).

Dicho de otro modo, a través de la lengua estándar la escuela se encarga de reforzar positivamente a aquellos sujetos que por su sola posición de clase tienden a conocer este uso y sus reglas de funcionamiento, a la par que segrega y condena al fracaso escolar a aquellos grupos más desfavorecidos en la escala social, según su ámbito de socialización primaria, lo que es equivalente a decir que establece de este modo una legitimación de la violencia simbólica, en tanto las representaciones sociales que se construyen respecto al uso correcto o no de este tipo de lengua.

En el mercado escolar la lengua que mejor evalúa los productos lingüísticos es la lengua legítima, estándar, y los mensajes emitidos en esta variedad serán los verdaderos, los evaluados positivamente. Cuando los sujetos no tienen

competencia en esta lengua legítima, como conocen las leyes del mercado, se autocensuran, no hablan, pues hacerlo es poner en riesgo el sentido personal del propio valor social (p.46).

En los discursos, en las luchas por los sentidos que en ellos se expresan, en tanto son “el objeto con el que se lucha como el objeto por el cual se lucha” (p.36-37) es posible encontrar el germen de la transformación social, que también es una transformación lingüística. La escuela debe permitir construir nuevos sentidos sociales y posibilitar la emergencia de los mismos.

Frente a discursos que hablan de la apatía estudiantil o mismo, del desinterés en lo atenuante al conocimiento, muy instalados dentro de las conversaciones docentes, cabe preguntarse hasta qué punto esto es así o si, por el contrario, no se están generando mecanismos expulsivos y segregadores de la diferencia, a la que convierten en déficit. Frases alusivas a la no lectura de las juventudes, por ejemplo, podrían ir en consonancia con esta misma idea. En todo caso, lo que se evidencia es una separación, un distanciamiento entre formas discursivas aceptadas y validadas en las esferas cotidianas y aquellas que propone y regula la escuela, en las que los sujetos parecen no poder incidir o no tener lugar. La metáfora del no lugar puede ejemplificar estas relaciones. Algo equivalente podría suceder con lo relativo a la práctica de escritura, con sentencias que hablan de la no escritura o de que se escribe mal, sin atender a las dinámicas cambiantes del neoliberalismo en su etapa actual, que, de la mano de las tecnologías, hace justamente de

la comunicación escrita una de las fuentes de acceso a la información, así como también a formas de socialización más primarias y vinculares. No es que no se escriba o no se lea, sino que hay un desajuste entre las expectativas y los imaginarios juveniles y los objetivos, prácticas y rituales de los sistemas escolares y eso viene a reforzar en la propia existencia institucional relaciones de desigualdad, como una especie de profecía autocumplida.

Rita Segato (2019) denomina pedagogías de la crueldad “a todos los actos y prácticas que enseñan, habitúan y programan a los sujetos a transmutar lo vivo y su vitalidad en cosas” (p. 27). Habría que ver hasta qué punto la pedagogía que se desprende de este proceso de estandarización de la lengua, que al hacerlo la transforma en cosa y le arrebató su carácter vivo y dinámico, no podría catalogarse como una de ellas. La pedagogía de la marca opera sobre distintas dimensiones. Desde los dispositivos del control social y del ejercicio de la violencia política, la marca sobre el cuerpo siempre ha sido la muestra de quien detente ese poder: a mayor marca, mayor poder de la persona que lo ejerce. Algo similar podría suceder en lo que tiene que ver con las didácticas de la escritura hegemónicas: ya no se marcan cuerpos, sino textos. Pero el efecto especular es el mismo: un texto más marcado, es un texto en el que la autoridad docente aparece más construida y valorada por los imaginarios sociales. Por un lado, tiene el efecto del castigo, en cuanto exhibición del error, que se traslada siempre del texto al propio sujeto. El texto marcado, corregido, que exhibe el poder del docente sobre





el buen uso o no de la lengua y el lenguaje, en tanto muestra siempre la autoridad de *quien* corrige, de la misma manera disminuye el poder de quien es objeto de esa corrección. La corrección es siempre hacia el sujeto, no hacia el texto. Y así se ejerce el poder. Es común escuchar en los relatos de estudiantes que su negativa a escribir muchas veces está asociada a la idea del no saber hacerlo, reforzada por la imagen de una hoja resaltada y marcada por la persona socialmente autorizada para ello. La marca así se extrapola del papel a la propia subjetivación: los sujetos son marcados, condenados o condecorados según normas y reglas que muchas veces les son ajenas, o que, disociadas de su utilidad más inmediata, solo tienen validez dentro del dispositivo escuela, pero no por fuera de ella.

¿Qué se puede hacer en las escuelas con la lectura y la escritura?

La pregunta supone un posicionamiento pedagógico, desde ya, pero principalmente ético y político. Sin dudas las razones que llevan a un paradigma escolar a transformarse en hegemónico son variadas y complejas, y exceden lo estrictamente institucional, respondiendo a una materia más bien política, pero si se intenta limitarse al contexto escolar y sus docentes, podrían pensarse como algunas de estas causas la creencia sostenida de la despolitización de la educación, la asimilación aún imperante de la idea de política con partidismo político, la dificultad de pensar en términos de proyecto o programa colectivo que se emana desde el Estado (independientemente de la voluntad de los sujetos), la propia comodidad y la resistencia

al cambio cuando este no viene acompañado de un recetario de implementación, o, por el contrario, coloca al/la docente como agente activo de su propia práctica y no como reproductor de diseños ya pensados y elaborados por otros/as.

Respecto al primer punto, todavía es frecuente escuchar la afirmación de que en las escuelas no se hace política. Los gobiernos neoliberales en la región han llegado incluso a hacer campañas mediáticas denunciando todo intento de politización de la educación e incluso, habilitando líneas telefónicas para denunciar a quienes incumplieran este *derecho*. El caso argentino durante la presidencia de Mauricio Macri (2015-2019) fue ejemplo de estas situaciones, que buscaron penalizar y criminalizar la protesta social, a la par que cercenar el pleno ejercicio de la libertad de cátedra, que es una conquista ganada por trabajadores y trabajadoras de la educación. Este discurso de la neutralidad de las prácticas educativas ha calado hondo en amplios sectores de la sociedad y ha llegado a instalarse en el sentido común, también en otras áreas, colocando a educandos/as del sistema en una situación de vulnerabilidad y de desprotección, frente a los intentos *ideologizantes* de maestros/as. Por ejemplo, bajo el lema “Con mis hijos no te metas” se ha abierto un espacio de confrontación respecto a lo que en Argentina se conoce como Ley de Educación Sexual Integral, que parte de la idea de la indefensión de las infancias y juventudes, así como también de un supuesto intento de cooptación de sus mentalidades, a través de lo que cuestionan

como ideología de género. En todos los casos, el supuesto estructurante es que en la escuela no se hace política.

Ahora bien, este mismo discurso oculta que en realidad toda educación es siempre, por definición o por omisión, una práctica y un posicionamiento político. Las corrientes pedagógicas de las educaciones populares han aportado varios elementos en esta dirección. Al respecto, dice Paulo Freire (1997):

La raíz más profunda de la politicidad de la educación está en la propia educabilidad del ser humano, que se funde en su naturaleza inacabada y de la cual se volvió inconsciente. Inacabado y consciente de su inacabamiento histórico, el ser humano se haría necesariamente un ser ético, un ser de opción, de decisión (p.106).

En *Pedagogía del oprimido*, Paulo Freire (2010) señala que la opresión se manifiesta de diferentes maneras, destacándose la internalización del opresor y su cosmovisión de mundo, así como la no problematización de esto, en tanto algo que es así. El mundo se presenta como una construcción ya dada, ya hecha, lo que deja a los/as oprimidos/as sin posibilidades de acción ni de transformación. Las educaciones populares, en tanto problematizadoras, promueven la *emersión* del mundo (los seres humanos se encuentran inmersos en él naturalizando, por ejemplo, la propia opresión sufrida), para luego volver a él y, en términos de construcción histórica, poder pensarse como sujetos en la historia, en tanto que sus acciones pueden modificar el mundo. Ese pasaje inmersión - emersión es lo que coloca a las personas oprimidas frente a la posibilidad de saberse incompletos, en tanto

su voluntad y su deseo de conocer (que es una vocación ontológica de los seres humanos) quienes han sido arrancados, desprovistos de las posibilidades concretas de ejercerlo. Al romper con el cerco de invisibilizaciones y naturalizaciones con las que se veía la realidad, es que puede volverse sobre ella para intentar accionar. Si el mundo se presenta como *objetivación*, como objeto impuesto, el sujeto está confinado a un rol meramente pasivo, frente al cual, lejos de saberse y reconocerse como hacedor del mundo, se percibe en un entramado ya configurado por otros/as y nunca por él mismo. La ruptura con las visiones hegemónicas, el conocimiento de la internalización del propio opresor y con ello, el reconocimiento de sí mismos/as es una opción política que coloca en escena la politicidad del acto educativo.

La educación es política. Por eso, Freire llama a explicitar los supuestos detrás de determinadas prácticas y a explicitar a favor de quién se está, en contra de quién y el para qué. Estas tres preguntas resultan esenciales para cualquier ejercicio docente³. Y si bien se puede pensar que no siempre se tienen en claro las respuestas, el llamado a la explicitación es también la muestra de la imposibilidad de la neutralidad. Y de que ese mismo discurso de las escuelas como espacios asépticos encierra en sí mismo una opción política, que es funcional a los intereses de los sectores dominantes. Justamente, parte de las victorias de la hegemonía dominante se debe al sostenimiento de una supuesta neutralidad, lo que permite configurar sus visiones de mundo como naturales, objetivas y dadas, sin posibilidad de cuestionamiento. En *Pedagogía de la autonomía* (1997) dice también:

3 “La educación es política. Después de descubrir que también es un político, el profesor se debe preguntar: ‘¿Qué tipo de política estoy haciendo en clase?’ Es decir: ‘Soy un profesor ¿a favor de quién?’ Cuando se cuestione a favor de quién está educando, también deberá preguntarse contra quién lo está haciendo. (...) Esa ‘cosa’ es el proyecto político, el perfil político de la sociedad, el ‘sueño’ político. Después de esa instancia, el educador debe tomar una posición, profundizar en la política y en la pedagogía de oposición” (Freire & Shor, 2014: 78).



La educación nunca fue, es, o puede ser neutra, «indiferente» a cualquiera de estas hipótesis, la de la reproducción de la ideología dominante o la de su refutación. Es un error decretarla como tarea solamente reproductora de la ideología dominante, como es un error tomarla como una fuerza reveladora de la realidad, que actúa libremente, sin obstáculos ni duras dificultades. Errores que implican directamente visiones defectuosas de la Historia y de la conciencia (p.95).

Por su parte, la asimilación de política con partidismo político va en consonancia con el planteo anterior y esto atraviesa tanto la vida

docente como estudiantil. En la medida que la política solo se entiende como construcción organizada a través de los partidos se invisibilizan los múltiples ejercicios de las acciones políticas e incluso la emergencia de actores sociales colectivos que disputan desde su propia práctica por otras formas de hacer política, entendiéndola en términos amplios, como algo que permea la vida cotidiana. La crisis de representatividad de los partidos políticos, agudizada a medida que se fue permeando en multiplicidad de ámbitos el discurso neoliberal, llevó a la renuncia de la política como praxis, como acción y reflexión humana para incidir y transformar el mundo y a un descrédito

de esta, sumada a la aceptación de la inmanencia de las cosas y su llamado a ser de esa manera en el mundo, que obstaculiza la idea de la emancipación o la posibilidad de cambio. Además, hubo un corrimiento que pasó de la comprensión de la política, antes entendida como espacio de lucha a otro significado, vinculado con la corrupción, con la mediocridad de las ideas que sostienen quienes la ejercen (quienes ocupan la función de políticos/as), y finalmente, a pensarla como un espacio ajeno a las necesidades de los sectores subalternos. Esta despolitización termina siendo funcional a quienes detentan el poder, en tanto que genera un descreimiento y alejamiento de la política de los sectores populares. Autores como Donaire (2012) dan cuenta de teorías de *proletarización ideológica* en el sector docente, que explican los procesos de cooptación de la clase dominante al hacer que los/as mismos/as, al concebirse como trabajadores/as intelectuales y no como trabajadores/as de la educación pierdan el control de los fines y objetivos de su trabajo y esto haría que se mantuvieran alejados del proletariado como clase. Esto sería especialmente fuerte en los países en los que no hay una impronta fuerte sindical.

La lógica del neoliberalismo y las propias condiciones estructurales de los sistemas de trabajo docente llevan a la atomización y a la renuncia de un proyecto colectivo. Este discurso olvida, a su vez, que a través de los propios lineamientos curriculares y la política pública emanada desde los órganos ministeriales se está apostando a la construcción de un determinado tipo de ciudadano, y que los criterios de selección, de jerarquización de contenidos y el ocultamiento de otros, la permeabilidad a ciertos discursos e innovaciones, suponen la puesta en acto de un dispositivo para la conformación de subjetividades funcionales a la lógica de sujeto que se pretende construir. Esto genera dos mecanismos complementarios entre sí: por un lado, la idea de que es la propia práctica individual la que puede determinar

otro tipo de relaciones y de formas de relación con el conocimiento y la creencia de que eso es, en alguna medida, suficiente o lo máximo a lo que puede aspirar un/a docente; por el otro, la creencia de la propia imposibilidad de enfrentar a un proyecto general o tener algún tipo de incidencia en su modificación o transformación. Estos supuestos, si bien resultan contradictorios en sí mismos, en realidad pueden ser pensados como complementarios, en la medida en que en ambos casos lo que termina generándose es una apuesta a lo individual, la negación de lo colectivo como agente de transformación y, por último, un quietismo que termina siendo funcional a los intereses dominantes.

La comodidad y la resistencia al cambio no deben ser pensadas como responsabilidades de los/as docentes sino como resultado de un sistema que la mayoría de las veces y especialmente en gobiernos de tinte neoliberal propone reformas inconsultas sin que medie ningún tipo de formación que permita la necesaria actualización y la correspondiente puesta en práctica de aquello que se pregona desde las formulaciones teóricas. Por otro lado, da cuenta de las regulaciones propias del mercado y en

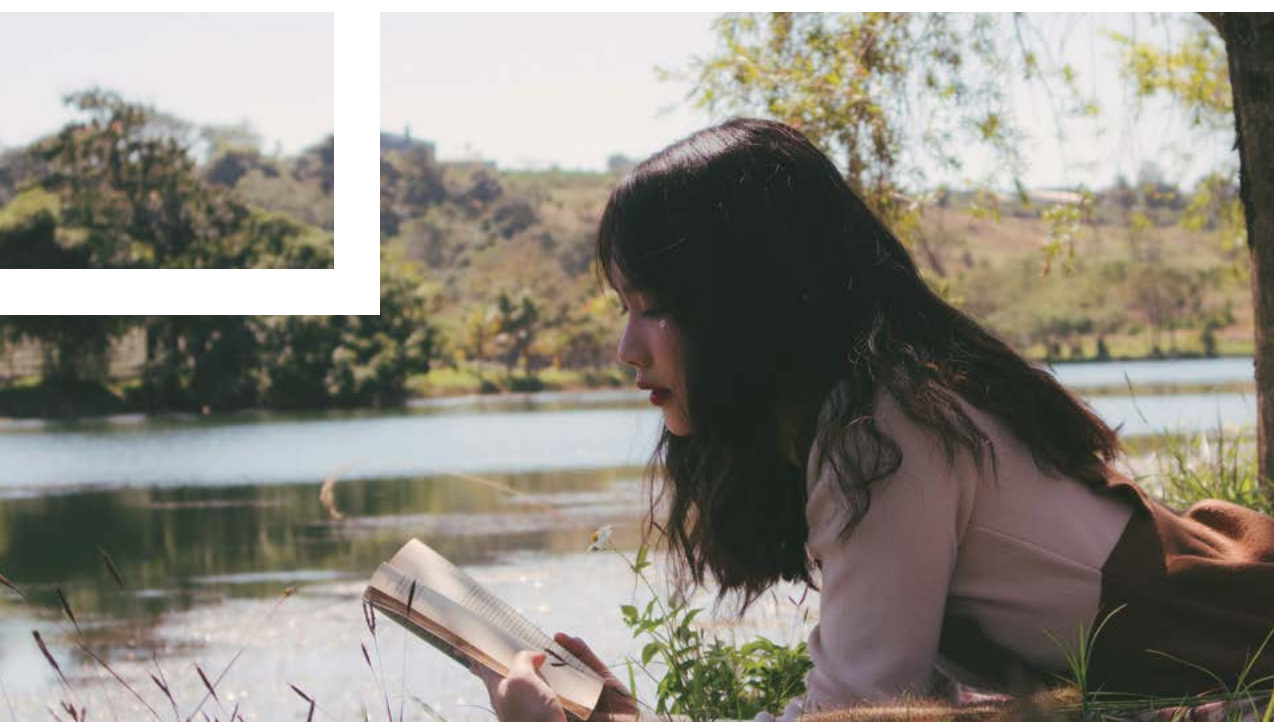




especial del mercado editorial, que a través de los libros de textos buscan coartar la capacidad de reflexión y de elaboración propia de los sujetos educativos y con ello, proporcionan un arsenal de recursos que están hechos para ser implementados, sin que medien adecuaciones ni resignificaciones propias de los grupos y de los contextos. El predominio del libro de texto elaborado por las grandes editoriales viene a reforzar una concepción de la docencia en términos pasivos, en cuanto ejecutores/as de propuestas ya diseñadas por otras personas, que además por el hecho de estar escritas y tener circulación masiva aparecen legitimadas y con ello, asociadas a la idea del éxito, de la buena práctica. Michael Apple (1989) señala que el libro de texto en gran medida establece las condiciones materiales de la enseñanza y el aprendizaje en las escuelas. Sin negar que puede aportar conocimientos, muchas veces se convierte en un sistema de control, en tanto deja poco margen de elección a maestros/as, regulando los tipos de conocimiento a ser enseñados, los productos que se espera conseguir y las finalidades de la enseñanza y los modos para lograrlo.

En la Región, los gobiernos de tinte progresista o de izquierda han tomado como una de sus banderas el hecho de la distribución gratuita de libros de textos, elaborando en muchos de los casos materiales *ad hoc* para tal fin, con la participación activa de las comunidades en la elaboración de los mismos. La brutal embestida contra los mismos, como lo demuestra el caso mexicano en el año 2023, y la arremetida de los medios de comunicación hegemónicos contra ellos, puede ser un indicador de que el acceso a la cultura y a la problematización de contenidos y saberes que aparecen vedados o despolitizados en los manuales del mercado editorial sigue siendo algo que molesta al poder hegemónico. El acceso a una visión de conocimiento que lo muestre en su carácter dinámico y como resultado de tensiones inherentes a determinados procesos históricos, políticos y culturales, va en contra de la idea instalada de la neutralidad escolar y, por eso mismo, favorece el pensamiento crítico. Sin negar que también aquí se coloca en primer plano la idea de un proyecto educativo por parte del estado, la apertura a sentidos otros y la explicitación de algunos de sus elementos políticos, los coloca





en un lugar privilegiado para el planteo de otras formas de escuela, de acceso masivo y nacional.

Sin duda, para proponer otras formas de trabajo y de relación con la lectura y la escritura es preciso primero poder desandar estos nudos que están arraigados en la vida institucional y que se siguen reproduciendo, a la manera de rituales, de forma consciente o inconsciente. Por eso, no podrá haber otras prácticas sin partir de entender que todo acto educativo es político y que la propia política tiene un acto educativo; sin que se recupere el carácter de lo político como práctica inherentemente humana; sin proyecto colectivo y búsqueda de colectivización en tanto agrupamiento con otros/as; sin estar dispuestos/as a renunciar a la facilidad de lo que proponen los manuales escolares o a hacer un uso crítico de los mismos y sin recuperar el carácter creativo y hacedor de la tarea docente. Es decir, sin posicionarse también como docente políticamente y tomando conciencia de sus opciones políticas.

También es necesario correrse del modelo positivista que limita los aprendizajes a aquello que puede ser medido y/o comprobado empí-

ricamente. Además, hay que romper el imaginario de que el objeto, lectura y escritura es solo enseñable en las asignaturas escolares de Lengua y Literatura (en los países de la Región asumen distintos nombres, como Prácticas del Lenguaje, Castellano, Español, Comunicación, entre otros). Hay que pararse desde la idea de que tanto lectura como escritura son prácticas sociales, y por eso mismo, y más en una sociedad letrada como en la que se vive, son actividades que trascienden los marcos de institucionalización y los desbordan. El solo hecho de ser seres sociales coloca a los sujetos como receptores, consumidores y hacedores de textos que tienen un valor más allá de la escuela. Es en la vida social que se aprende el manejo del código, que se conocen las reglas esenciales de funcionamiento, que se legitiman ciertos usos y se descalifican otros, que se valora la propia palabra y la ajena, según las reglas de conformación de las situaciones en las que se emplea.

Por eso mismo, es imposible despojar a los fines escolares su naturaleza propia de humanidad y sociabilidad primaria. Esto supone erradicar del propio imaginario docente ciertas

representaciones que no hacen más que reforzar las asimetrías de poder, concernientes a la no lectura o no escritura de los/as estudiantes. No se trata de partir desde la carencia, que termina volviendo a la enseñanza de la lectura y de la escritura una práctica reparadora de prejuicios y estigmatizaciones sociales, sino de lo vivo y lo dinámico de estos objetos, a la par que establecer un diálogo de saberes entre los usos y prácticas con las que se llega a la escuela y aquellas que se pretende que se dominen o se manejen como consecuencia del paso por la institución escolar.

Por otro lado, el carácter político de la enseñanza de la lectura y de la escritura tiene que ver con mostrar que existe un mercado transaccional de usos, y que son las propias relaciones de hegemonía las que ponen en valor a ciertos usos por encima de otros, lo que, en muchas ocasiones, oficia como mecanismo de selección y de refuerzo del éxito o del fracaso escolar. Explicitar las reglas de funcionamiento implica, entre otras cosas, correr el velo que coloca a los sujetos como responsables de su propio fracaso, en tanto que se pone de manifiesto que hay usos legitimados dentro del universo de las instituciones, que es importante conocer para no quedar por fuera de ciertos circuitos especializados, pero que de ninguna manera supone una descalificación de formas otras dialectales que no entren en relación con estas.

La lectura no puede agotarse en la descodificación pura de la palabra escrita o del lenguaje escrito; por el contrario, tiene que permitir la comprensión del mundo y la manera en que se lo habita. Por eso, para Freire (2008), la lectura del mundo siempre antecede a la lectura de la palabra, e implica, también, una cierta forma de escribirlo o de reescribirlo. Leer, según este autor, implica una revisión crítica del mundo destinada a su comprensión: la lectura de la palabra debe ser lectura de la palabra-mundo. No puede haber lectura sin percepción crítica, interpretación y reescritura. Lenguaje y realidad se vinculan de manera dinámica: no puede

haber comprensión de texto sin entender las relaciones entre texto-contexto. Escribir es recrear, revivir las experiencias vividas. Y esto es, en sí, una opción política:

la lectura crítica de la realidad, dándose en un proceso de alfabetización o no, y asociada sobre todo a ciertas prácticas claramente políticas de movilización y de organización, puede constituirse en un instrumento para lo que Gramsci llamaría acción contrahegemónica. (Freire, 2008: 107)

Enseñar a leer supone el vínculo directo de las personas con su propia realidad. El hecho de pronunciar, de decir la palabra verdadera está en relación con el acto de transformar la realidad. La lectura permite reescribir los textos, a partir de los contextos. En tanto se apprehenden los significados, se demanda la ejecución de acciones para modificar esa realidad. Escritura, lectura, acción revolucionaria son de algún modo elementos indisolubles en la práctica.

Los significados de la lectura – superando la más reduccionista idea de comprensión– se juegan en la apropiación social, histórica e individual que los lectores hacen de los textos, apropiación que incluye y a la vez trasciende los modos de leer propios de la escuela. Los incluye, en tanto el modo de leer hegemónico de la escuela supone una marca que atraviesa la experiencia social de las personas y los trasciende en tanto los lectores recuperan significados de sus hábitos culturales, de sus experiencias más privadas, de los usos más coyunturales de esos textos. Toda acción pedagógica en sentido amplio –ya sea que nos refiramos a lo que sucede en un aula escolar o en una experiencia cultural de promoción de lectura–, habrá de proponer estrategias que atiendan a este modo de construir un significado ejercido por los lectores; estrategias que no borren bajo la aspiración de una determinada homogeneidad



la riqueza de las tácticas –siguiendo a Certeau (1996)– que los lectores como sujetos activos desarrollan para la construcción de sus propios significados (Bombini, 2008:28-29).

En un aula se presentan de manera simultánea usos dialectales diferentes de la lengua, entre los/as propios/as estudiantes y también con el/la docente. De alguna manera, esta tensión sería equiparable a la

dicotomía entre leer las palabras y leer el mundo, entre la danza de conceptos, el baile que aprendemos en la universidad, y el mundo concreto, al que los conceptos deberían referirse. La distancia entre los conceptos y las cosas es el problema al que vuelvo cuando pienso en la cuestión del lenguaje en el aula de clase (Freire y Shor, 2014: 229).

Más adelante, en el mismo libro, Freire y Shor dirán:

el docente debe partir de los propios niveles de percepción de la realidad de los estudiantes. Esto implica que es preciso partir del lenguaje de ellos. A partir de su lenguaje, de sus niveles de percepción y de conocimiento de la realidad, buscamos alcanzar con ellos un nivel de comprensión y expresión de la realidad mucho más riguroso (p.232).

La idea de establecer un mismo clima cultural o, incluso, la de conocer el universo del vocabulario de educandos/as es el punto de partida de cualquier proceso pedagógico desde esta perspectiva. Y lo es, porque permite romper las fronteras entre unas formas y otras, desafiando así los convencionalismos que marcan una superioridad lingüística en el uso docente. Solo en la medida en que sea posible conocer cómo se conforma el lenguaje de los/as estudiantes, cuáles son las palabras, giros y metáforas que dan sentido a su mundo, y con ello se rompa la distancia lingüística, es que será

posible establecer las bases para una educación problematizadora.

Leer equivale a reescribir. Hay lectura cuando existe un proceso activo de interpretación, que se hace desde las propias biografías literarias y culturales de los sujetos que leen a partir de lo que el texto escrito demanda. Es ese entrecruzamiento entre experiencia y textualidad, ese diálogo que se establece, lo que deviene en apropiación. Por eso mismo, es importante que leer sea un espacio de la posibilidad y no de la clausura, así como también evitar todo aquello que obture los sentidos y las libertades de hacer esos cruces. Es necesario habilitar la libre circulación de diferentes lecturas, que permita el decir acerca de los textos más allá de los textos mismos. Esto supone dos rupturas: la de la función autor y la de la función docente.

Matar al/a autor/a aparece como punto de partida de una práctica que pretenda la pluralidad de interpretaciones y sentidos. El nombre propio del/a autor/a puede transformarse en obturador de sentidos, en tanto se deposita en su figura el peso de la verdad allí escrita. Si la verdad del texto ya está allí, y es el resultado de lo que los/as autores/as han escrito, entonces el acto de leer se circunscribiría al ejercicio de desciframiento, de revelación de esa verdad, lo que resulta limitador de las posibilidades de leer. Numerosos ejemplos de prácticas escolares dan cuenta de esto mismo: si se quiere entender de qué habla el texto, entonces lo primero es el conocimiento de la biografía autoral, para, a partir de ella, y en esa clave, capturar el sentido. Foucault (1999) habla de la función autor para explicar el conjunto de operaciones ejercidas sobre los textos, que suponen un tratamiento y un modo de acercamiento a ellos, a partir de la consideración de sus rasgos pertinentes. Por eso mismo, problematizar esa función es preciso para que puedan emerger otras construcciones de sentido.

Sin embargo, si bien podemos pensar que la incertidumbre es motor de la práctica pedagógica-





gica, el mecanismo habitual entre los/as estudiantes tiende a la búsqueda de certezas. Tan es así que ante la renuncia al sentido valedero emanado de la función autor, es probable que se ejerza un desplazamiento hacia la figura docente, como emisaria de esa verdad contenida y que el peso profesional en los imaginarios contruidos le adjudican. Si no son los/as autores/as los/as dueños/as de la verdad del texto, entonces serán los/as docentes, por ser portadores/as de saberes reconocidos socialmente dada la función ejercida. Por esto mismo es que es necesario descentrar el peso del/a docente al momento de leer, porque en la medida que no se lo haga, seguirá siendo aquella voz autorizada de la que se espera el conocimiento de la verdad, frente a lo cual todo lo demás son hipótesis provisionales e inferiores. Lo no dicho en los textos tiende a querer cubrirse de sentidos a partir de otro/a y no de uno/a mismo/a. Una práctica de lectura y escritura tiene que habilitar el cruce de interpretaciones. Una forma de hacer esto va de la mano de presentar diferentes lecturas (desencontradas) sobre los textos, como recurso peda-

gógico. Esto puede permitir la ruptura de una única visión legítima de los sentidos y contribuir, aunque más no sea a través de la toma de partido, a habilitar una voz propia. Si, más aún, no se jerarquiza ninguna interpretación, se les da a todas el mismo peso y se permite la emergencia de las diferentes miradas, lo que se gana es en la polisemia, en la posibilidad de múltiples significaciones de lo escrito. Una lectura será más o menos *exitosa* según cuánto puedan los/as estudiantes adentrarse en la realidad del texto y hacerlo hablar(les) desde sus propias trayectorias, sus propios capitales culturales y relaciones con la lectura. El desafío es el generar consignas que habiliten estos juegos de entrecruzamiento, que permitan que esto emerja y se asome. Cabe pedir que tomen partido frente a alguna situación, que asuman determinado punto de vista, que releen para encontrar algunos aspectos pasados antes de largo pueden ser en la práctica mecanismos tendientes a lograr esto. Preguntas más bien abiertas (en lugar del clásico cuestionario que busca la comprobación de las lecturas) que permitan el desarrollo de las visiones propias, sin dudas será fundamental para ello, especialmente cuando se trate de textos polisémicos por su propia naturaleza (los textos literarios, por ejemplo). En otra clase de textos, poder discernir entre textualidad y opinión puede ser un ejercicio interesante. Que, desde su propio yo, hagan un juicio de valor sobre lo escrito, sí, pero alimentado sobre la base de lo escrito en el texto dado, volviendo a él para encontrar y buscar sus argumentaciones.

Respecto a la escritura, Freire (2008) sostiene

La conjugación, la sintaxis de concordancia, el problema de la contracción, la enclisis pronominal, yo no reducía nada de eso a tabletas de conocimientos que los estudiantes debían engullir. Todo eso, por el Contrario, se proponía a la curiosidad de los alumnos de manera dinámica y viva, en el cuerpo mismo de textos,

ya de autores que estudiábamos, ya de ellos mismos, como objetos a desvelar y no como algo parado cuyo perfil yo describiese. Los alumnos no tenían que memorizar mecánicamente la descripción del objeto, sino aprender su significación profunda. Sólo aprendiéndola serían capaces de saber, por eso, de memorizarla, de fijarla. La memorización mecánica de la descripción del objeto no se constituye en conocimiento del objeto. Por eso es que la lectura de un texto, tomado como pura descripción de un objeto y hecha en el sentido de memorizada, ni es real lectura ni resulta de ella, por lo tanto, el conocimiento del objeto de que habla el texto (Freire, 2008: 101-102).

La cita precedente da cuenta de un ejercicio de reflexión que va en consonancia con la no separación del aprendizaje de la lectura y de

la escritura. Es el propio proceso de leer el que, si se hace de manera crítica y cuestionadora, es decir, de manera activa, demandará la reflexión sobre la escritura y su código. No se trata de la repetición de las reglas normativas y gramaticales que guían el uso de la lengua, por el contrario, se trata de generar la necesidad de ellas a partir del análisis del texto escrito, sea este hecho por otra persona o por uno/a mismo/a.

Es muy común que, ante el ejercicio de escritura libre, lo que primero emerja es la producción sobre las propias experiencias de vida. Es que de algún modo la escritura es siempre autobiográfica. Una manera de establecer el carácter vivo de lo escrito (y tensionar con ello los tiempos escolares y lo que previamente se mencionó como pedagogía de la marca) es establecer un protocolo compartido de corrección, con ítems consensuados al interior del grupo, que permita volver a lo escrito y romper la idea de exclusividad de un escrito (que, sobre todo en los marcos de la escuela) suele terminar una vez que fue entregado para su corrección. Pensar en la escritura de borradores (Bas; Klein; Lotito; Vernino, 2001), de idas y vueltas entre los textos según el protocolo realizado, habilitando un espacio de diálogo entre los sujetos pedagógicos y el texto, puede ser favorable a la desacralización de lo escrito, y alimentar un proceso de revisión constante, de rearmado, de toma de decisiones.

Las escuelas tienen que ser lugares de construcción de sentidos, de articulación de discursos y prácticas que la exceden y la desbordan y no un mausoleo de significados previamente contruidos a repetir de manera acrítica y despersonalizada. Solo en la medida en que se logre generar espacios dialógicos entre educador/a- educando/a, pero también entre ellos/as y el contexto, será posible la desfetichización de las fronteras que suelen delimitar un adentro y un afuera escolar, para recuperar el carácter de lo vivo de las prácticas sociales, del lenguaje, del acto de leer y de escribir.**tt**

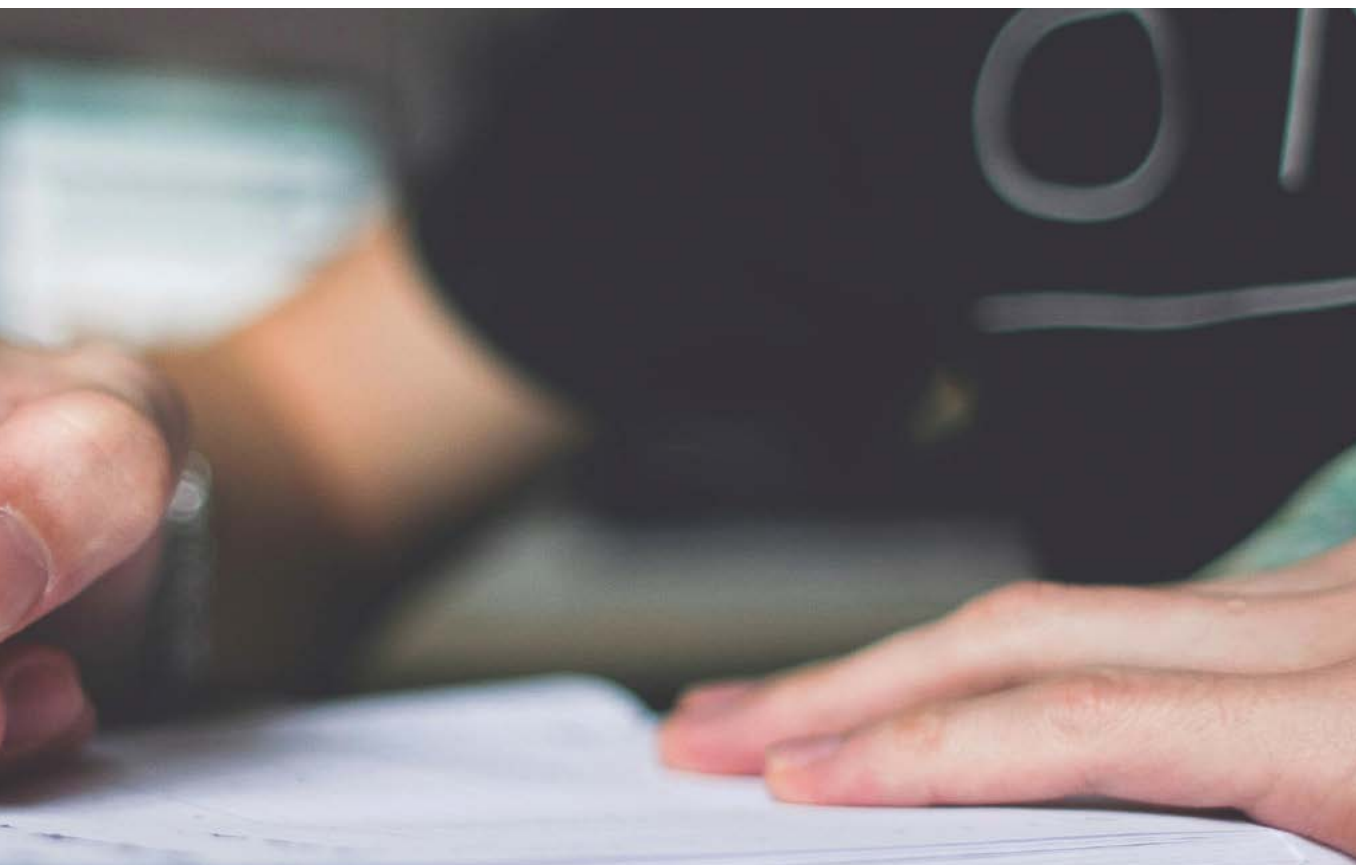


Bibliografía

- Apple, Michael (1989). *Maestros y textos. Una economía política de las relaciones de clase y de sexo en educación*. Barcelona: Editorial Paidós.
- Babini, Andrea; Diolaiti, Enzo; Kessler, Eugenia; Quinteros, Luz; Rybak, Nadia; Santana, Fernando y Voboril, Laura (2016). “Los susurros de las paredes: lenguaje, poder y representaciones literarias. Una mirada desde las prácticas”. En: *Bachillerato Popular IMPA. Praxis política y educación popular. Apuntes en torno a una pedagogía emancipatoria en las aulas del Bachillerato IMPA*. Buenos Aires: Editorial Naranjo en flor.
- Bas, Alcira; Klein, Irene; Lotito, Liliana; Vernino, Teresita. (2001). *Escribir: Apuntes sobre una práctica*. Buenos Aires: Eudeba.
- Bixio, Beatriz. (2012). “Consideraciones sociolingüísticas. Lenguaje y discurso en las instituciones escolares” en Bombini, Gustavo (coord.). *Lengua y literatura. Teorías, formación docente y enseñanza*. Buenos Aires: Editorial Biblos.
- Bombini, Gustavo. (2008). “La lectura como política educativa”. *Revista iberoamericana de Educación* N°46. *Perspectivas en torno a la lectura*. Madrid: OEL, pp.19-35.
- Bourdieu, Pierre. (2002). “El mercado lingüístico”. En *Sociología y cultura*. México: Grijalbo, Conaculta, pp. 143-158.
- de Saussure, Ferdinand. (1945). *Curso de lingüística general*. Buenos Aires: Editorial Losada.
- Diolaiti, Enzo; Kessler, Eugenia y Santana, Fernando (2016). “Campo literario y campo popular: De posibilidades e imposibilidades. Un análisis situado de las prácticas con la lengua y la literatura en el Bachillerato Popular IMPA”. *El tolo de Astier* 7, pp. 41-55.
- Donaire, Ricardo. (2012). *Los docentes en el siglo XXI: ¿empobrecidos o proletarizados?* Buenos Aires: Siglo veintiuno editores.
- Foucault, Michael. (1999). “¿Qué es un autor?”. *Entre filosofía y literatura*. Barcelona: Paidós, 329-360.
- Freire, Paulo. (1997). *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. México: Siglo XXI Editores.
- Freire, Paulo. (2008). *La importancia de leer y el proceso de liberación*. Buenos Aires: siglo veintiuno editores.
- Freire, Paulo. (2010). *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI.

- Freire, Paulo y Shor, Ira. (2014). *Miedo y osadía. La cotidianidad del docente que se arriesga a practicar una pedagogía transformadora*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Gramsci, Antonio. (1986). *Cuadernos de la cárcel. Edición crítica del Instituto Gramsci. A cargo de Valentino Gerratana*. Tomo 4. México: Ediciones Era.
- McLaren, Peter. (1998). “Los símbolos en el aula y las dimensiones rituales de la escolaridad” en Giroux, Henry; McLaren, Peter (1998). *Sociedad, cultura y educación*. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores, pp. 41-72.
- Puiggrós, Adriana. (2023). *Por un defensa de la educación pública. Argumentos para discutir con las derechas latinoamericanas*. Ciudad de Buenos Aires: siglo veintiuno editores.
- Segato, Rita. (2019). “Pedagogías de la crueldad. El mandato de la masculinidad (fragmentos)”. En *Revista de la Universidad de México*. Número 854, Nueva época, noviembre.
- Voloshinov, Valentín. (2009). *El marxismo y la filosofía del lenguaje*. Buenos Aires: Ediciones Godot.







VISITA NUESTRA PÁGINA WEB
www.imaginatta.unam.mx/

Consulta nuestras ediciones anteriores en:
cch.unam.mx/imaginatta



/REVISTAIMAGINATTA



@REVISTAIMAGINATTA



revistaimaginattaunam@gmail.com