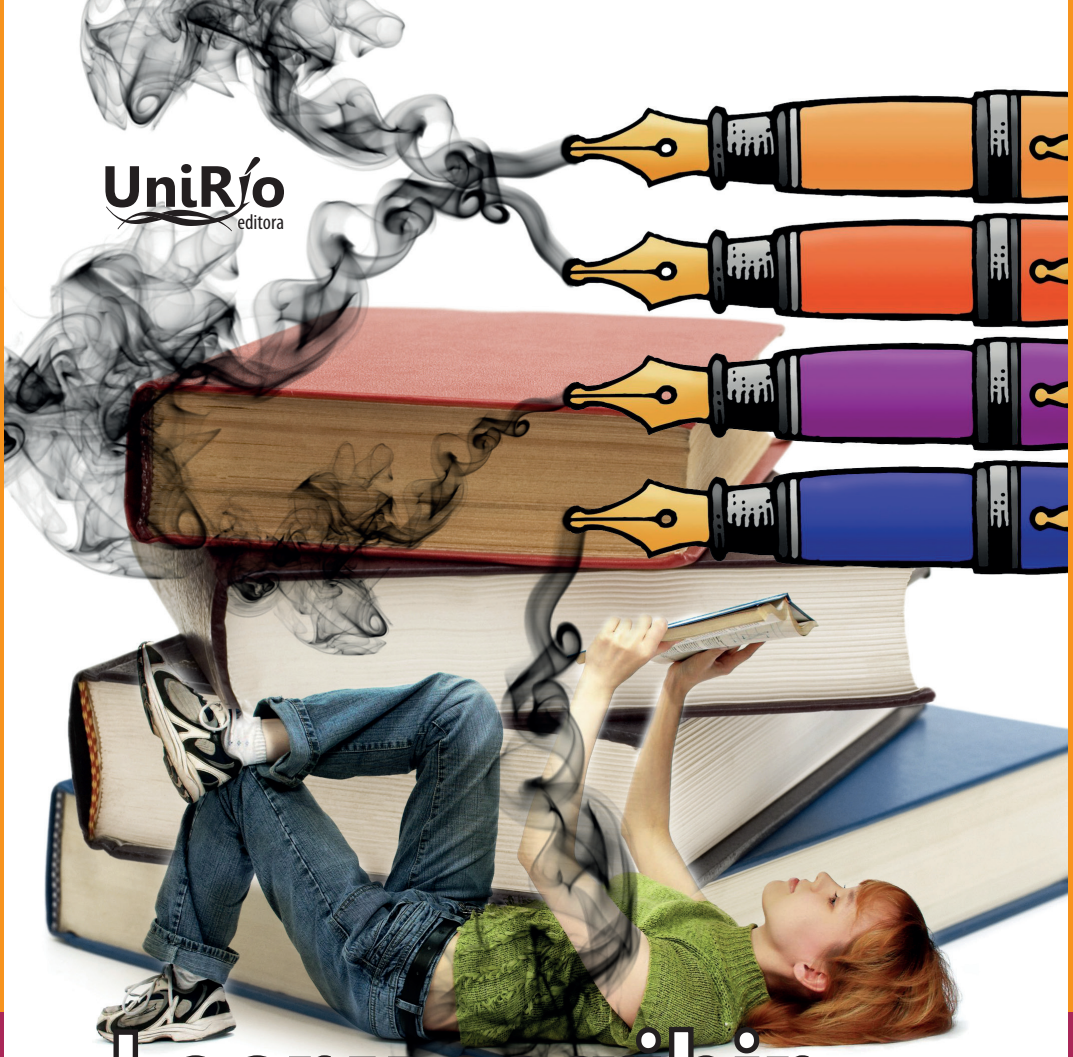


UniRío editora

Leer y escribir en las disciplinas

Diseño de intervenciones didácticas en las aulas universitarias

Alicia Vázquez y Rita Amieva (Coordinadoras)

ISBN: 978-987-688-203-3

e-book

Colección Académico-Científica

Leer y escribir en las disciplinas : diseños de intervenciones didácticas en las aulas universitarias / Marcelo Alcoba … [et al.] ; coordinación general de Rita Amieva ; Alicia Vázquez. - 1a ed . - Río Cuarto : UniRío Editora, 2017.
Libro digital, PDF - (Académico científica)

Archivo Digital: descarga y online
ISBN 978-987-688-203-3

1. Lectura. 2. Escritura. 3. Educación Superior. I. Alcoba, Marcelo II. Amieva, Rita, coord. III. Vázquez, Alicia, coord.
CDD 378

Leer y escribir en las disciplinas. ***Diseños de intervenciones didácticas en las aulas universitarias***
Marcelo Alcoba, Andrea Bozzo, Debora Cots, Fabrisio Alustiza, Guillermo Bramuzzi, María Valentina Corradi, María Nieves Garay, Ana Liaudat, Paola Boeris, María Laura Chiotta, Daniela Paruzzo y Gisela Vélez
Alicia Vázquez y Rita Amieva *(Coordinadora)*

2017 © *UniRío editora.* Universidad Nacional de Río Cuarto
Ruta Nacional 36 km 601 – (X5804) Río Cuarto – Argentina
Tel.: 54 (358) 467 6309 – Fax.: 54 (358) 468 0280
editorial@rec.unrc.edu.ar
www.unrc.edu.ar/unrc/comunicacion/editorial/

Primera edición: Marzo de 2017

ISBN 978-987-688-203-3

Ilustración de tapa: Jose Luis Ammann.

Este obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución 2.5 Argentina.

http://creativecommons.org/licenses/by/2.5/ar/deed.es_AR

Uni. Tres primeras letras de "Universidad".
Uso popular muy nuestro; la Uni.
Universidad del latín "universitas"
(personas dedicadas al ocio del saber),
se contextualiza para nosotros en nuestro anclaje territorial
y en la concepción de conocimientos y saberes construidos
y compartidos socialmente.

El río. Celeste y Naranja. El agua y la arena de nuestro
Río Cuarto en constante confluencia y devenir.

La gota. El acento y el impacto visual: agua en un movimiento
de vuelo libre de un "nosotros".
Conocimiento que circula y calma la sed.

Consejo Editorial

Facultad de Agronomía y Veterinaria
Prof. Laura Ugnia y Prof. Mercedes Ibañez

Facultad de Ciencias Económicas
Prof. Ana Vianco y Prof. Gisela Barrionuevo

Facultad de Ciencias Exactas, Físico-Químicas y Naturales
Prof. Sandra Miskoski y Prof. Julio Barros

Facultad de Ciencias Humanas
Prof. Pablo Dema

Facultad de Ingeniería
Prof. Jorge Vicario

Biblioteca Central Juan Filloy
Bibl. Claudia Rodríguez y Bibl. Mónica Torreta

Secretaría Académica
Prof. Ana Vogliotti y Prof. José Di Marco

Equipo Editorial:

Secretaria Académica: *Ana Vogliotti*
Director: *José Di Marco*
Equipo: *José Luis Ammann, Daila Prado, Maximiliano Brito, Ana Carolina Savino, Daniel Ferniot*

Índice

Presentación
Alicia Vázquez y Rita Amieva 6

Leer y escribir química: Retos para construir el oficio de estudiante
Marcelo Alcoba 12
Intervención docente para favorecer la lectura y la escritura en Medicina Veterinaria
Andrea Bozzo, Debora Cots y Fabrisio Alustiza 32
Medicalización y biopolítica: Debate en torno a la ley de identidad de género
Guillermo Carlos Bramuzzi, María Valentina Corradi y María de las Nieves Garay 46
Propuesta de un taller interdisciplinar de lectura y escritura orientado a estudiantes universitarios de los primeros años
Ana Cecilia Liaudat, Paola Boeris y María Laura Chiotta 65
Desarrollo de la competencia comunicativa (inter)cultural: una experiencia estética
Daniela Pilar Paruzzo 80

Autobiografías lectoras. *Gisela Vélez* 101
Autobiografía lectora. *Ivana Aguilera* 104
Autobiografía como docente lector. *María Soledad Aguilera* 108
Mi experiencia con la lectura. *María Julia Aimar* 113
Autobiografía en escena. *Marcelo Alcoba* 119
Relato autobiográfico sobre la lectura. *Rita L. Amieva* 121
Relato autobiográfico. *Vanesa Barcia* 123
Autobiografía como docente lectora. *Yanina Boatto* 129
Autobiografía con la lectura. *Liliana Calderón* 132
Autobiografía como docente lector. *María Valentina Corradi* 134
Autobiografía. *María Fernanda Cristófano* 136
Autobiografía lectora. *Lorena D' Andrea* 139
Relato autobiográfico sobre las relaciones entre docencia y lectura. *Mariana Fenoglio* 141

Autobiografía: docencia y lectura. *María José Ganum Gorriz* 145
Biografía lectora. Las relaciones docencia-lectura en diferentes momentos de la vida. *Ana C. Giayetto*.....147
Autobiografía centrada en la relación entre lectura docencia. *María Carolina Grosso* 151
Autobiografía lectora. *Adriana Gubiani* 153
Autobiografía. *Ayelen Lifschitz*.....155
Relato autobiográfico centrado en las relaciones entre docencia y lectura. *Alejandra Méndez*.....158
Autorretrato – autobiografía. *Carlos Motta*.....159
Relato autobiográfico. *Verónica L. Muñoz* 161
Autobiografía. *Daniela Pilar Paruzzo* 165
Autobiografía lectora. *Clarisa Pereyra* 168
Autobiografía sobre lectura en el ser docente. *Natalia Yanina Picco* 169
Autobiografía de lectura. *Eleonora Prividera* 171
Autobiografía lectora. *Marina Stadler*.....174
La voz del tiempo me trajo a la memoria este relato. *Viviana Vélez*.....176

PRESENTACIÓN

Alicia Vázquez
Facultad de Ciencias Humanas
avazquez@hum.unrc.edu.ar

Rita Amieva
Facultad de Ingeniería
ramieva@ing.unrc.edu.ar

En el año 2014 tuvo lugar la primera edición de la *Diplomatura Superior Lectura, escritura y pensamiento crítico en la Educación Superior,* para la que se formularon como principales objetivos: promover la toma de conciencia respecto de la importancia de trabajar sobre las prácticas del lenguaje dentro del desarrollo habitual de las asignaturas universitarias para ayudar a los estudiantes en la comprensión crítica de la realidad, el acceso al conocimiento y la integración a la cultura universitaria; favorecer, a través de la formación docente, el desarrollo de prácticas de alfabetización académica que faciliten el acceso de los estudiantes a los conocimientos específicos de la carrera elegida; facilitar la apropiación, por parte de los estudiantes, de los usos diversos del lenguaje escrito tal como se produce y circula en la universidad y en el ámbito profesional; atender a la enseñanza de los conocimientos de

la disciplina conjuntamente con las prácticas académicas de lectura y escritura que les son propias.

La selección de los cursos se fundamentó en la concepción de la lectura y escritura como actividades de construcción de sentidos; en la idea de la lectura como proceso inferencial que se orienta a la construcción de la información, por sobre su reproducción y a la inclusión del punto de vista personal del lector; en la perspectiva epistémica de la escritura que enfatiza la tendencia a la transformación del conocimiento y la inclusión de la voz del autor del texto; y en la contextualización de las tareas académicas en las práctica letradas de las comunidades discursivas disciplinarias.

De acuerdo a ello, el currículo de la carrera se estructuró en tres dimensiones: 1) Procesos de lectura y escritura como instrumentos de aprendizaje; 2) Tareas y actividades de lectura y escritura para aprender en la universidad; y 3) Géneros y textos particulares de cada campo disciplinario y profesional. Con ese criterio se incluyeron los siguientes cursos: Escritura y aprendizaje disciplinar; Lectura y aprendizaje disciplinar; Lectura, escritura y pensamiento crítico; Lectura, escritura en entornos virtuales de aprendizaje; La formación de tutores; Análisis del discurso académico y Géneros académicos en la enseñanza de las disciplinas.

Los requisitos mínimos para la aprobación de cada uno de los cursos fueron: asistencia del 80%, sobre el total del 75% de presencialidad (el 25% de la carga horaria restante se destin**ó** a la realización de actividades no presenciales); entrega de las evaluaciones solicitadas por los docentes responsables, y elaboración de una evaluación final documentada de carácter. El trabajo final fue valorado y calificado por tres docentes propuestos por el Director, siendo al menos uno de ellos externo al programa.

La carrera fue cursada por 33 profesores de procedencia variada: 16 de la Facultad de Ciencias Humanas y 17 de las otras facultades, siendo mayor el número proveniente de la Facultad de Agronomía y Veterinaria y bastante menor el de las restantes. Aun así, resulta interesante constatar el interés por cursar la Diplomatura por parte de profesores pertenecientes a ámbitos disciplinares diferentes al de las Ciencias Sociales; ya que pone en evidencia su preocupación por potenciar las prác-

ticas de la lectura y la escritura en el ámbito de la educación superior en general, fenómeno poco o casi nada visibilizado unas décadas atrás.

Se invitó a los asistentes a reelaborar los trabajos finales para que fuera posible su publicación especial de acuerdo al formato *artículo*. Las coordinadoras de la carrera sometieron estos escritos a un riguroso proceso de revisión; si bien la mayoría de los trabajos presentaron interesantes propuestas de intervención didáctica relacionadas con las prácticas de lectura y escritura en el aula, no lograron hasta el momento el nivel requerido de acuerdo a pautas que se especificaron.

Fueron seleccionados cinco artículos, que a continuación se comentan.

Con la intención de generar condiciones académicas que contribuyan a promover el aprendizaje, Marcelo Alcoba en ***Leer y escribir química: retos para construir el oficio de estudiante***, describe un proyecto referido a la lectura y escritura en Química para implementar con estudiantes del primer año de las carreras de Ingeniería Mecánica, Ingeniería Electricista e Ingeniería en Telecomunicaciones. En él se proponen tareas de escritura y reescritura que enfatizan aspectos conceptuales, gramaticales y lingüísticos, e instrumentos para poner de relieve y trabajar las interpretaciones que hacen los estudiantes sobre los fenómenos químicos a partir de la lectura. Estas tareas se complementan con estrategias para analizar textos académicos disciplinares, modelar su lectura, identificar tramas textuales y procedimientos discursivos utilizados. La propuesta también es una oportunidad para una revisión del rol y de la práctica docentes atravesados por una nueva dimensión de la docencia universitaria que los ingresantes demandarían cada vez con mayor frecuencia: la orientación y la tutoría asociada al desarrollo del currículo.

En el trabajo de Andrea Bozzo, Débora Cots y Fabrisio Alustiza, ***Intervención docente para favorecer la lectura y la escritura en Medicina Veterinaria,*** también se halla presente el objetivo de generar en el grupo docente instancias de trabajo colaborativo que posibiliten reflexionar sobre los modos de lectura y escritura propios de la asignatura: Biología Celular y Embriología General, correspondiente al segundo cuatrimestre del primer año de la carrera de Medicina Veterinaria. Con

la propuesta, los autores plantean modificar los esquemas de una práctica que reconocen ha estado orientada por una tradición didáctica de tipo transmisivo, y adoptar el taller como modalidad de trabajo para la enseñanza de la lectura y la escritura académica. Las cuatro consignas descriptas a modo de ejemplo permiten apreciar la labor de estudiantes y docentes, y el interés de estos últimos en una evaluación que ayude a mejorar la experiencia. El desafío –sostienen- "reside en constituirnos en docentes interesados en el aprendizaje de los estudiantes, con una actitud inclusiva que nos comprometa a trascender nuestras clases y avanzar hacia una docencia innovadora".

El proyecto presentado por Guillermo Bramuzzi, María Valentina Corradi y María de las Nieves Garay, ***Medicalización y Biopolítica: debate en torno a la ley de identidad de género***, se inscribe en el marco del Seminario de Derechos Humanos correspondiente al cuarto año del Profesorado en Ciencias Jurídicas, Políticas y Sociales y al quinto año de la carrera de Abogacía. La temática que se seleccionó es la Ley de Identidad de Género, en especial, los tópicos relativos a medicalización y biopolítica presentes tanto en los reclamos de la comunidad de lesbianas, gays, bisexuales y transexuales como en el debate parlamentario que derivó en la sanción de la mencionada ley. Dos materiales orientan el desarrollo de algunas actividades vinculadas a la lectura: el texto de la ley y un artículo de investigación en el cual se analiza el debate parlamentario de la misma. De este modo, se pretende trabajar con un género de texto que resulta familiar para los alumnos del seminario -una Ley- pero también indagar de manera crítica y reflexiva el proceso que llevó a su sanción, a través de un artículo de investigación, género fundamental en la producción y circulación del conocimiento en las Ciencias Humanas. Los autores entienden que si bien en las asignaturas en general tienen lugar las actividades de lectura, debates, exposiciones, es poco usual la escritura de textos académicos, siendo que es fundamental para integrar ideas, comparar posiciones entre autores, elaborar las propias. Al mismo tiempo, consideran que la clase es un espacio propicio para trabajar en torno a la lectura y escritura del género específico que raramente es enseñado aunque siempre es exigido.

En ***Propuesta de un taller interdisciplinar de lectura y escritura orientado a estudiantes universitarios de los primeros años,*** Ana Cecilia Liaudat, Paola Boeris y María Laura Chiotta presentan la propuesta de un taller interdisciplinar y extracurricular de lectura y escritura orientado a estudiantes de los primeros años de diferentes carreras y facultades. El objetivo es promover la lectura y escritura de textos afines a la carrera elegida y ayudar a los estudiantes a construir una visión crítica de los temas de estudio. En ese sentido, un tema tan controversial como el origen de la vida es tomado por las autoras para ejemplificar una propuesta que contempla actividades presenciales, consistentes en clases expositivas, y actividades desarrolladas en un entorno virtual, consistentes en la participación en un foro. El interés está puesto en la lectura de textos de diferentes autores y perspectivas para posibilitar el posterior intercambio de los puntos de vista de los estudiantes. Tal intercambio está previsto que se desarrolle tanto a través del diálogo como de la producción de textos escritos. El objetivo final del proyecto -sostienen las autoras- es formar profesionales capaces de integrar conocimientos, que no sólo sean competentes en su campo sino que también logren comunicarse eficientemente en los distintos contextos de su vida personal.

Subrayando el valor epistémico de la lectura y escritura, en ***Desarrollo de la competencia comunicativa (inter)cultural: una experiencia estética***, Daniela Paruzzo propone la incorporación de lecturas estéticas en las clases de lengua inglesa en el contexto de la enseñanza universitaria de esa L2 en la modalidad de taller. La propuesta consiste en la lectura, presentación y análisis de diversas obras literarias -por su intrínseco valor estético, emocional, social, cultural— recurriendo a aportes de la Lingüística Sistémico Funcional y de la Teoría Transaccional de la Lectura. En el marco del taller se espera que cada encuentro sea una instancia de reflexión individual y colectiva. A tal fin, se proponen diversas actividades atendiendo a los distintos momentos del proceso de lectura, también se solicita el registro y socialización de la experiencia en distintos formatos y soportes: tablas, cuaderno de lectura, *blog* de lectura, foro *on-line*. La propuesta cierra con una actividad de escritura de un ensayo argumentativo en el que se integren escrituras personales, colaborativas, áulicas y domiciliarias. Se busca que la experiencia gradualmente lleve a los alumnos de la heteronomía a la autonomía en el aprendizaje de la L2 como así también los sensibilice, especialmente

como futuros profesionales de la L2, sobre aspectos (inter)culturales manifiestos en los textos y fomente el pensamiento crítico.

De esta manera, los artículos que se presentan en esta obra evidencian que es posible poner en marcha en las aulas universitarias diseños didácticos que apuntalen las prácticas de lectura y escritura, cualquiera sea el campo del conocimiento. Sin duda, constituyen una fuente de estímulos y sugerencias para que otros docentes interpelen sus actividades de enseñanza y su rol docente e inicien tareas innovadoras del tipo de las que se presentan en esta obra.

El libro contiene también una sección especial dedicada a autobiografías lectoras solicitadas a los asistentes, quienes autorizaron su publicación. Este material fue compilado por la Profesora del Curso Lectura y Aprendizaje disciplinar, quien las presenta y comenta. La profesora, Gisela Vélez, da cuenta del valor y el interés de estas narraciones; en relación a ello expresa: "Más allá de un auténtico ejercicio de autocomprensión, compartir estas autobiografías y confrontarlas con los aportes de las teorías, da lugar a una revisión crítica de las creencias epistemológicas sobre la lectura que subyacen a las prácticas lectoras y docentes, como así también a la explicitación de las actitudes afectivas que impregnan las relaciones personales con los textos y con esos 'otros significativos' que se pliegan al 'nosotros' en la segunda persona del plural, como partícipes colectivos de la cultura escrita".

Leer y escribir química:

Retos para construir el oficio de estudiante

Marcelo Alcoba
Facultad de Ingeniería
malcoba@ing.unrc.edu.ar

En la Facultad de Ingeniería de la Universidad Nacional de Río Cuarto (FI-UNRC), las actividades realizadas por distintos grupos de docentes que intervienen durante el ingreso y el primer año dan cuenta de una problemática sumamente compleja: escasa matrícula para estas carreras calificadas como difíciles por los estudiantes del nivel medio, confusión en su elección y poco conocimiento acerca del perfil profesional, altos índices de deserción, importante tasa de desgranamiento, escasos recursos personales de naturaleza cognoscitiva pertinentes (actitudes, hábitos, estrategias, conocimientos, etc.) para cursar los estudios universitarios, entre otros aspectos.

Con la intención de generar condiciones académicas que contribuyan a promover en el ingresante la construcción del oficio de estudiante, en el presente trabajo se describe un proyecto referido a la lectura y escritura en Química para implementar con estudiantes del primer año

de las carreras de Ingeniería Mecánica, Ingeniería Electricista e Ingeniería en Telecomunicaciones.

Se proponen tareas de escritura y reescritura que enfatizan aspectos conceptuales, gramaticales y lingüísticos, e instrumentos para relevar y trabajar las interpretaciones que hacen los estudiantes sobre los fenómenos químicos a partir de la lectura. Estas tareas se complementan con estrategias para analizar textos académicos disciplinares, modelar su lectura, identificar tramas textuales y procedimientos discursivos utilizados.

La propuesta también es una oportunidad para una revisión del rol y de la práctica docentes atravesados por una nueva dimensión de la docencia universitaria que los ingresantes demandarían cada vez con mayor frecuencia: la orientación y la tutoría asociada al desarrollo del currículo.

Palabras claves: lectura – escritura - Química - Ingeniería - oficio de estudiante

Read and write chemistry: challenges to build the student occupation

In the Engineering Faculty of the *Universidad Nacional de Río Cuarto* (IF UNRC), activities of different working groups involved during the admission and the first years of the engineering careers give account of a complex problem. Such problem is characterized by a high dropout rate, low number of enrollment for student who have middle proficiency level, confusion with the choice of career and professional profile, and lack of the necessary personal resources—attitudes, habits, strategies, skills—to study at a university level , among others.

This paper describes a project aimed at creating the conditions to promote essential skills for undergraduate students. Considering such aim, this project presents the reading and writing skills in Chemistry in the freshman year of the Mechanical, Electrical and Telecommunication Engineering careers.

The project proposes different writing and rewriting tasks that emphasize conceptual, grammatical, and linguistic aspects to help students identify divergent disquisitions, and explain or help learners to understand better, what is not understood. In addition, these tasks are complemented with reading strategies, which may help students to analyze academic texts.

This project is also a new opportunity to reconsider teacher's role since, nowadays, students seem to demand more and more the need to be helped in their studies.

Key words: reading – writing - Chemistry – Engineering – student occupation

Introducción

Todas las especialidades de la ingeniería pasan por un momento histórico particular, los egresados de estas carreras logran pleno empleo y los pronósticos aseguran que la necesidad de contar con estos profesionales será cada vez mayor. La situación ha sido contemplada por el Gobierno Nacional en los lineamientos explicitados en el *Plan Estratégico para la Formación de Ingenieros 2012-2016* elaborado en forma conjunta entre la Secretaría de Políticas Universitarias (SPU) y el Consejo Federal de Decanos de Ingeniería (CONFEDI). Para alentar la elección de estas carreras, entre otras acciones, se han otorgado becas de estudios superiores (Programa Bicentenario, Excelencia Académica de la Provincia de Córdoba, Fundación YPF); se ha realizado una importante inversión económica en escuelas medias fortaleciendo la orientación técnica; y se han desarrollado programas de articulación entre la Escuela Media y el Nivel superior, promoviendo el ingreso a carreras de perfil técnico-científico.

En relación a ello, Andrés Agres, director de la Escuela de Ingeniería y Gestión del Instituto Tecnológico Buenos Aires (ITBA), expresa: "la tendencia está creciendo hacia carreras de ciencia y tecnología, sin embargo, históricamente, las ciencias sociales han sido mucho más atractivas, tal vez por una falsa percepción de la dificultad que representan las ciencias aplicadas y exactas"[1]. Esta percepción estaría reforzada a su vez por informaciones estadísticas referidas a situaciones de abandono y deserción que manifiestan, agregando que "es alarmante la creciente deserción y fracaso que se registra año tras año en las universidades públicas nacionales, donde sólo dos de cada diez ingresantes terminan la carrera"[2].

El primer año universitario es el punto crítico en la transición entre el nivel medio y el superior. El porcentaje de deserción más elevado se produce en este tramo de la formación. Nuestro ámbito de trabajo, la Facultad de Ingeniería de la Universidad Nacional de Río Cuarto (FI UNRC), no es la excepción. Reconoce en sus estadísticas del período 2008-2013, que durante el primer año el índice de abandono osciló entre un mínimo del 24% y un máximo del 37%.

1 Citado en "Las Carreras más demandadas por las empresas será Ingeniería". Gabriela Samela, Suplemento Eco, Diario Clarín. 19 de noviembre de 2015.

2 "Preocupante deserción universitaria". Diario La Nación. Nota de opinión. 24 de febrero de 2011.

Revisar esta situación implica considerar la realidad de los estudiante de primer año asociada a múltiples aspectos vinculados no solo a hábitos de estudio deficientes, bajos logros de aprendizaje, limitado desarrollo de operaciones mentales complejas, formación previa insuficiente, pasividad en las aulas, cursos de concurrencia masiva, confusión sobre el perfil de la carrera,… sino también problemáticas socio afectivas, culturales y económicas que repercuten en el anclaje necesario para insertarse eficazmente en la Universidad. Parecería entonces que las condiciones de gratuidad y libre acceso a la universidad pública no son suficientes para acceder verdaderamente a la misma.

Como docentes en una cátedra de primer año, la imposibilidad de abordar integralmente los aspectos mencionados lejos de hacernos claudicar nos anima a hacer foco y revisar nuestras prácticas pedagógicas pensándolas para los alumnos que tenemos. Con esta perspectiva, expondremos una propuesta de trabajo que hemos titulado *Leer y escribir Química: retos para construir el oficio de estudiante*, en la que capitalizamos los aportes de la Diplomatura Superior en Lectura, Escritura y Pensamiento Crítico en la Educación Superior, la experiencia en las aulas universitarias, y la participación como tutores en el Grupo de Acción Tutorial (GAT) de la FI.

En primer lugar, describimos la situación de los ingresantes a Ingeniería y en particular, sus principales dificultades para construir el oficio de estudiante universitario. En segundo lugar, describimos una intervención didáctica orientada a promover procesos de construcción de aprendizajes que favorezcan la inclusión en el sistema educativo tomando como ejes la lectura, la escritura y el acompañamiento tutorial del docente.

Compartimos la idea de que favorecer procesos de lectura y comprensión no solamente significa proveer de herramientas para un desempeño académico adecuado sino que ayuda a que los ingresantes se integren en la institución que eligen con posibilidades de entender, desentrañar, apropiarse y cuestionar los textos, los discursos, las normas; todo lo cual, les ayuda en la construcción de una participación activa para que se concrete el proceso de afiliación esperado en el marco de una verdadera ciudadanía (Biber, 2007).

El aula de Química, nuestra realidad en la FI UNRC

Según la metáfora utilizada por Terenzini, Cabrera y Bernal (2001), los ingresantes universitarios nadan contra la corriente: son una gran masa de nadadores luchando contra una marea poderosa, enfrentando fuerzas mucho más potentes que las propias y a las que comprenden poco. Por lo regular, pierden terreno. El final es predecible... La metáfora alude a las dificultades académicas de los ingresantes, factor clave al momento de explicar su desempeño y permanencia.

Podemos particularizar esta situación ubicándonos en las cátedras de Química de primer año de las carreras de Ingeniería Mecánica, Ingeniería Electricista e Ingeniería en Telecomunicaciones de la FI UNRC.

La Química es una ciencia experimental que supone el manejo de conceptos y principios de alto nivel de abstracción cuya comprensión ofrece severas dificultades a muchos estudiantes. Al finalizar el dictado de la asignatura resulta preocupante el bajo porcentaje de estudiantes que cumplimentan las condiciones de regularización y/o promoción.

Según indagaciones realizadas por el GAT y la Secretaría de Asuntos Estudiantiles de la FI UNRC entre los ingresantes en los años 2012 y 2013, éstos reconocen: *no tener el hábito de estudiar* (75%), *dificultad para concentrarse* (30%), *no atreverse a preguntar* (45%), *no poder estudiar en grupo* (35%), *no saber cómo estudiar* (30%). Simultáneamente, demandan ayudas para implementar estrategias que les permitan *prepararse para un parcial* (85%), *leer e interpretar textos disciplinares* (60%), *resolver problemas* (55%), *tomar apuntes* (55%), *aprovechar una clase expositiva* (55%), *aprovechar las consultas* (55%).

En relación con esta situación, cabe referirse al perfil de los docentes ingenieros quienes respondemos a un modelo de docencia de grado identificada fuerte –y casi exclusivamente– con los conocimientos disciplinares de la carrera. Sin embargo, el rol docente universitario demanda hoy otras condiciones profesionales asociadas a la capacidad de resolver los múltiples y complejos problemas que acarrea la inserción, el aprendizaje y la normal permanencia institucional de este nuevo sujeto que es el estudiante universitario actual. Un signo alentador al respecto es el trabajo articulado que la Comisión de Ingreso de la Facultad, im-

pulsa entre docentes de primer año, el GAT y el Gabinete de Asesoramiento Pedagógico (GAPI).

Fundamentación teórica del Proyecto

Varios autores enfatizan la necesidad de que instituciones y docentes contribuyan genuinamente a un proceso por el que el estudiante de primer año construya su *oficio* y asuma el estudio como una ocupación que demanda tiempo, esfuerzo, dedicación, compromiso, reflexión,… En ese sentido, Vélez (2005) sostiene que aprender a ser estudiante universitario es algo que parece obvio y al mismo tiempo (o quizás por eso mismo) inadvertido, tanto, como otras formas de ser y de participar en diferentes situaciones sociales.

Por su parte, Ortega (2008) destaca la importancia de impulsar prácticas que promuevan superaciones genuinas al *zafar*[3], construido e instalado en instancias previas de formación donde el aprender ha quedado por lo general desplazado por el objetivo de aprobar. Este autor se ha referido a las relaciones que muchos estudiantes establecen con el conocimiento, relaciones que se caracterizan por atajos, rodeos y trampas que lejos de ayudar, debilitan las posibilidades de un aprendizaje genuino.

En las últimas dos décadas, investigaciones psicolingüísticas y didácticas han señalado las relaciones entre lenguaje y pensamiento y en este marco, el importante papel que la lectura y la escritura cumple en la configuración de formas de razonar y de pensar. Pero no se trata de una lectura y de una escritura en abstracto sino imbuida de los contextos y prácticas disciplinares. Por ello, como afirma Vázquez (2016), es necesario pensar nuevas prácticas en las que los docentes guiemos a los estudiantes en la tarea de l*eer y escribir para aprender* los conceptos de una disciplina. También Carlino (2005) expresa que la lectura y la escritura exigidas en el nivel superior se aprenden en ocasión de enfrentar las prácticas de producción discursiva y la consulta de textos propios de cada materia, y según la posibilidad de recibir orientación y apoyo por parte de quien domina la materia y participa de estas prácticas.

3 Uso coloquial de Argentina para expresar el librarse de un compromiso con el menor esfuerzo posible.

Estas referencias nos sugieren un camino posible*:* el desafío de ayudar a la construcción del oficio de estudiante generando andamiajes para abordar la lectura y la escritura de la disciplina como herramientas fundamentales en la tarea de asimilación y transformación del conocimiento, y por ende como alternativa, para facilitar el acceso y la permanencia en la Universidad.

Emprender este tipo de propuesta implica una revisión y un nuevo sentido del rol docente. Esta revisión trasciende la idea de enseñanza entendida como transmisión de conocimientos, disciplinas, programas, para incorporar una dimensión formativa y de orientación por parte del docente. Dimensión necesaria para promover actitudes, valores, hábitos, estrategias que actúen como facilitadores en la construcción del oficio de estudiante y que permiten relaciones auténticas con el conocimiento. Compartimos con García Nieto (2008) la idea de que debemos convertirnos en *profesores tutores*, en el marco de una tutoría como práctica transversal al currículo y asociada a la responsabilidad de cada docente que establece una interacción personalizada con el estudiante a los fines de ayudarlo a aprender.

Leer y escribir Química: retos para construir el oficio de estudiante

La asignatura Química -materia del primer año de las Ciencias Básicas de los Planes de Estudio para las carreras Ingeniería Electricista, Ingeniería en Telecomunicaciones e Ingeniería Mecánica de la facultad de Ingeniería- se propone como objetivo general, familiarizar al estudiante con conceptos básicos que le permitan entender las leyes fundamentales de la química, e interpretar la simbología y el lenguaje propio de esta disciplina. Otro objetivo es ayudarlo a desarrollar la capacidad de elaborar explicaciones racionales y aproximarse a la interpretación de fenómenos de la química en el campo profesional del ingeniero, en particular, en lo que atañe al estudio genérico de los materiales de uso en Ingeniería.

Si bien la Química está por todas partes, y sin ella la vida no sería posible, los estudiantes de ingeniería no suelen manifestar emoción ni entusiasmo ante la perspectiva de aprender esta disciplina. Estamos, por

lo tanto, en una posición bastante particular: debemos enseñar Química a estudiantes que vocacionalmente no han elegido esta disciplina y que siguen carreras que tradicionalmente no contemplan una formación importante en Química.

De modo regular, las clases se desarrollan en dos encuentros semanales de 3 horas de duración, con una modalidad de trabajo de carácter teórico-práctica. Los contenidos específicos se abordan a través de una exposición teórica del profesor, apoyada generalmente por recursos auxiliares tales como transparencias, diapositivas, multimedia, etc. A partir de los elementos teóricos brindados, los alumnos resuelven los prácticos de aula acompañados en todo momento por los tres docentes que integran el equipo de cátedra.

La nueva propuesta busca revisar y modificar esta situación. Plantea el abordaje de la escritura y la lectura como herramientas que promuevan la activación o el despliegue de procesos cognitivos para que los estudiantes incorporen los contenidos específicos de la asignatura.

Como se señala en el documento *Enseñanza y orientación: Ayudando a aprender*[4], en el inicio de su formación, por lo general los estudiantes no tienen los recursos necesarios para desempeñarse de manera autónoma en su oficio. A ser autónomo se aprende y para el desarrollo de esta autonomía se debe contar con orientación, recursos y estrategias. Por ello, al inicio del proceso los docentes asumimos un mayor protagonismo en la dirección de los aprendizajes; pero a medida que avanza el cursado, esta dirección es asumida por el propio estudiante.

Objetivos de la propuesta

La propuesta plantea los siguientes objetivos:

- Atenuar el problema del bajo rendimiento de los estudiantes de Ingeniería en la Química a partir de una revisión de la metodología de enseñanza que contempla la incorporación de la lectura

4 Enseñanza y Orientación: ayudando a aprender. Documento elaborado por el Gabinete de Asesoramiento Pedagógico de Ingeniería. Río Cuarto: Facultad de Ingeniería, Universidad Nacional de Río Cuarto. 2014.

y la escritura como herramientas poderosas en la configuración del oficio de estudiante universitario.

- Reformular el rol docente para la asignatura Química en el primer año de carreras de Ingeniería.

De tal forma que los estudiantes:

- Desarrollen actitudes, hábitos, conocimientos y estrategias favorables para el desempeño del oficio de estudiante, con autonomía y compromiso.
- Cuenten con acompañamiento docente para dilucidar, enfrentar y tomar las decisiones más convenientes sobre situaciones académicas que pueden convertirse en obstáculos para la continuidad de sus estudios.

Actividades de docentes y alumnos: tareas y consignas.

Reconocemos al aula como el sitio obligado de encuentro de docentes y estudiantes. Pero consideramos que es imperativo resignificarlo de modo tal que el estudiante sienta la necesidad de formar parte activa de la clase y encontrar en ella elementos para la construcción de su oficio. De acuerdo con este propósito, el docente debería reconfigurar su rol, de expositor a orientador, y asumir la tarea de acompañar a los estudiantes en sus procesos de aprendizaje. Este es el nuevo rol que aspiramos desempeñar los docentes de Química, rol desde el cual proponemos acciones que contribuyan a resignificar el trabajo en el aula a través de:

- La definición, al comienzo de la asignatura, de un encuadre referido a la necesidad e importancia de asistir y participar en la clase, al tipo de actividades que se desarrollarán en ella, al sentido de estas actividades en la construcción del oficio de estudiante, a la clase de ayuda y orientación que recibirá en ese ámbito.
- La descripción y justificación de las actividades de lectura y escritura como herramientas que posibilitan el acceso y la construcción del conocimiento disciplinar.

- El señalamiento del valor de las preguntas a los docentes durante el desarrollo de la clase y en los espacios de consulta, para plantear dudas y para analizar el propio desempeño académico y su aprendizaje.

El último aspecto implica que el estudiante se involucre en el proceso de aprendizaje, sea un sujeto activo y comprometido y emprenda el desarrollo, en el marco de la materia y con la ayuda del docente, de determinadas actitudes y hábitos. Este proceso es gradual, se inicia en el aula y requiere dedicación y compromiso en horarios que trascienden ese espacio. Las actividades a desarrollar por los alumnos a propuesta de la cátedra son:

- La asistencia a clases para participar de ese espacio de interacción en el que se construye conocimiento. *Asistir* para recibir *asistencia* de parte del docente.

- La resolución de las guías de actividades proporcionadas por la cátedra para poner en acción sus conocimientos, comprobar su comprensión, identificar dificultades, formular preguntas, aclarar dudas, etc.

- La incorporación a su actividad cotidiana del aprovechamiento del espacio de consulta, teniendo la opción de un diálogo personalizado con el docente.

Se incluyen las tareas de escritura y reescritura como posibilitantes de transformación del conocimiento y como instrumento para compilar las interpretaciones de los alumnos identificando aquellas disquisiciones divergentes para señalarlas, volver a explicar y ayudar a entender aquello que no se comprende. Estas actividades les exige a los alumnos armar una interpretación coherente, poner en relación lo que la bibliografía dice con lo que ellos piensan y también les exige darse cuenta de qué entienden y qué no. (Carlino y Martínez, 2009). El acompañamiento permanente le permitirá al docente no solo hacer énfasis en los aspectos conceptuales sino también en los gramaticales y lingüísticos. El momento del trabajo en el aula también es propicio para analizar los materiales que circulan en ella, como las elaboraciones de los alumnos (apuntes y notas de clase) y los elaborados por la cátedra (guías de trabajo de cada unidad en la que se incluye un detalle de los contenidos abordados, la bibliografía recomendada y ejercicios y actividades de

aplicación, y disponible en el aula virtual de la materia en el Sistema de Información de Alumnos (SIAL), diapositivas de clases, apuntes de la cátedra, programa de la asignatura, libros recomendados por los docentes, etc.). Una puesta en común como cierre parcial de lo realizado por los estudiantes permitirá reorientar y ajustar esta actividad.

Las tareas de lectura por su parte, implican el análisis de textos académicos disciplinares, el modelado de su lectura, la identificación de tramas textuales (narración, descripción, argumentación, etc.) y procedimientos discursivos utilizados (reformulación, analogías, ejemplificación, etc.). También, el desarrollo de estrategias de concientización, sensibilización y familiarización con los distintos libros de textos sugeridos por la cátedra con el auxilio de guías de lectura.

Estas tareas están orientadas a que el estudiante ponga en juego procesos cognitivos tales como organizar, focalizar, integrar, verificar…y también, procesos metacognitivos sobre cómo estudia, cómo asimila, cómo razona, interpreta y comprende.

Se espera que este tipo de actividades ayuden a mejorar el aprendizaje y los desempeños académicos, y de esa manera, contribuyan a la inserción y permanencia en la Universidad.

Las dos actividades incorporadas en el Anexo ejemplifican las consignas de escritura y lectura en Química, como asimismo, la orientación brindada por el docente desde el nuevo rol que está dispuesto a asumir.

Seguimiento y evaluación del proyecto

Con el propósito de reunir información sobre el desarrollo de la propuesta se prevé la implementación de distintas estrategias que den cuenta de la evolución del proyecto. Nos interesa: identificar indicadores que evidencien el progreso de los estudiantes y también recoger la opinión de los estudiantes acerca de la revisión metodológica propuesta y su impacto en la formación de las competencias demandadas por el contexto disciplinar y el ámbito universitario. En el siguiente cuadro sintetizamos los aspectos que contemplan la evaluación y la metodología adoptada.

Cuadro 1. Síntesis descriptiva de la evaluación de la propuesta	
Qué se utilizará para evaluar (Instrumentos y materiales)	a) Observaciones no estructuradas de los docentes sobre lo que sucede en el aula b) Muestreo de la producción escrita de los estudiantes: parciales, prácticos y guías, trabajos de reescritura,… c) Encuestas semiestructuradas para identificar percepciones y significados asignados por los estudiantes a la propuesta.
Cómo se evaluará (Técnicas y procedimientos)	a) Durante y después de la clase, los docentes tomarán nota de lo observado en el aula: participación de los estudiantes, interacciones, acciones. b) Los docentes evaluarán cuantitativa y cualitativamente el desempeño de los estudiantes
Qué se evaluará (Dimensiones de análisis)	a) Participación y argumentación de los estudiantes en las actividades áulicas: capacidad de síntesis, relaciones, interacción de conceptos, etc. b) El dominio de los estudiantes respecto al contenido (conocimiento: teoría, conceptos) y la situación de comunicación. c) Las actitudes, perspectivas, percepciones, reacciones, y opiniones de los estudiantes sobre el diseño didáctico empleado. d) Posicionamientos de los estudiantes como miembros de la comunidad universitaria y su perfil profesional. e) El tipo de ayudas propuesta por los docentes para orientar.
Quiénes evaluarán	Los docentes integrantes del equipo de trabajo y asesor.
Dónde se evaluará	Todos los instrumentos de evaluación se administrarán personalmente en el entorno natural donde transcurren las clases: el aula.
Cuándo se evaluará	Los instrumentos de evaluación serán administrados a lo largo de toda la intervención pedagógica y al final del cuatrimestre, cuando el nivel de acompañamiento e intervención de los docentes haya disminuido.

Alcances y proyecciones de la propuesta.

Ocuparnos de la lectura y la escritura en el contexto del primer año de la Facultad de Ingeniería, es un esfuerzo que se eslabona con otras experiencias realizadas desde las actividades propuestas en el ingreso a la Facultad. Sin embargo, somos conscientes que es necesario más tiempo y discusión no solo al interior de la asignatura, sino también con todos los docentes involucrados en las cátedras de Primer año.

Entendemos que los buenos deseos no alcanzan, se requiere una intencionalidad política para trabajar en esta dirección. Lo alentador es que la Facultad de Ingeniería ha comenzado a ocuparse del tema a través de Proyectos de Innovación e Investigación para el mejoramiento Estratégico Institucional (PIIMEI) que involucra a todos los docentes del primer año y el Ciclo Básico de las carreras.

Referencias

Biber, G. (2007). *La lectura en los primeros años de la Universidad: Planteos y propuestas*. Córdoba: Educando Ediciones, Colección Universidad.

Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Carlino, P. y Martínez, S. (Coords.) (2009). *Lectura y escritura, un ~~problema~~ asunto de todos.* Neuquén: Universidad Nacional del Comahue.

García Nieto, N. (2008). La función tutorial de la Universidad en el actual contexto de la Educación Superior. *Revista Interuniversitaria de formación del Profesorado*. Vol. 22, núm. 1, (pp. 21-48). España: Universidad de Zaragoza.

Ortega, F. (2008). *Atajos. Saberes escolares y estrategias de evasión.* Buenos Aires: Miño y Dávila.

Vélez, G. (2005). Diálogo a dos voces: El ingreso: la problemática del acceso a las culturas académicas de la universidad. *Cuadernillos de actualización para pensar la enseñanza universitaria.* Año 2, N° 1. Disponible en https://www.unrc.edu.ar/unrc/academica/publicaciones

Terenzini, P. T., Cabrera, A. F., & Bernal, E. M. (2001). Swimming against the tide: The poor in American higher education. *College Board Research* Report N°. 2001-3. New York: The College Board.

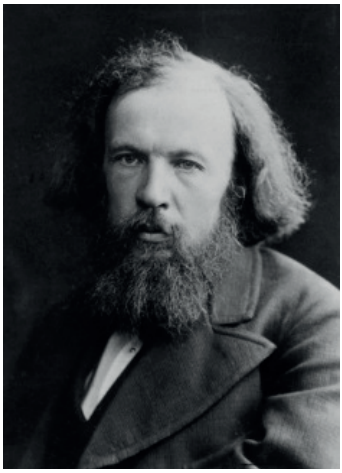
Vázquez, A. (2016). Lectura, escritura y aprendizaje en la universidad. En Vázquez, A. (Coord.) *La lectura, la escritura y el interés por aprender en la universidad. Problemas, saberes y propuestas* (pp. 65-87). UniRío Editora: Universidad Nacional de Río Cuarto. Disponible en www.unrc.edu.ar/unrc/comunicacion/editorial/

Anexo: Actividades de Lectura y escritura en el aula de Química

Consigna: Compartimos grupalmente la lectura del texto: **Desarrollo de la Tabla Periódica**. *(Fuente: PRINCIPIOS DE QUIMICA. Los caminos del descubrimiento.* 3ra. Ed. Ed. Médica Panamericana. Bs. As. 2006: Atkins, P; Jones, L.)

Desarrollo de la Tabla Periódica:

La tabla periódica es uno de los logros más notables de la química porque contribuye a organizar lo que de otra manera sería un arreglo desconcertante de propiedades de los elementos. Sin embargo, el hecho de que su estructura corresponda a la estructura electrónica de los átomos, era desconocido para sus descubridores. La tabla periódica fue desarrollada únicamente a partir de la consideración de las propiedades físicas y químicas de los elementos.



Dmitri Ivanovich Mendeleev

(1834-1907)

En 1860, el Congreso de Karlsruhe reunió a muchos químicos destacados en un intento de resolver asuntos tales como la existencia de los átomos y las masas atómicas correctas. Una de las nuevas ideas pre-

sentadas fue el principio de Avogadro que establece que el número de moléculas en muestras de gases diferentes de igual volumen, presión y temperatura es el mismo (véase la sección 4.6). Este principio permitía la determinación de las masas atómicas relativas de los gases. Dos científicos que asistieron al congreso, el alemán Lothar Meyer y el ruso Dmitri Mendeleev, se retiraron de él con copias del artículo de Avogadro. En 1869, Meyer y Mendeleev descubrieron independientemente que los elementos podían dividirse en familias con propiedades similares cuando se ordenaban en orden creciente de masa atómica. Mendeleev denomino a esta observación la *ley periódica*.

La intuición química de Mendeleev lo llevó a dejar espacios vacíos para los elementos que serían necesarios para completar el patrón pero que eran desconocidos hasta ese momento. Cuando más tarde fueron descubiertos, sus predicciones (en la mayoría de los casos), resultaron ser sorprendentemente correctas. Por ejemplo, el patrón de Mendeleev requería un elemento que él denominó "eka-silicio", ubicado por debajo del silicio y entre el galio y el arsénico. Predijo que el elemento debería tener una masa atómica relativa de 72 (considerando como 1 a la masa del hidrógeno) y propiedades similares a las del silicio. Esta predicción estimuló al químico alemán Clemens Winkler en 1886 a buscar el eka-silicio, que descubrió finalmente y al cual denominó germanio. El germanio tiene una masa atómica relativa de 72,59 y propiedades semejantes a las del silicio, como se muestra en el cuadro adjunto.

Un problema que presentaba la tabla de Mendeleev era que algunos elementos parecían estar fuera de lugar. Por ejemplo, cuando se aisló el argón, no parecía tener la masa correcta para su ubicación. Su masa atómica relativa de 40 es la misma que la del calcio, pero el argón es un gas inerte y el calcio es un metal reactivo. Tales anomalías condujeron a los científicos a cuestionar el uso de la masa atómica relativa como base de la organización de los elementos. Cuando Henry Moseley examinó los espectros de rayos X de los elementos a principios del siglo XX, observó que podía inferir el número atómico. Pronto se descubrió que los elementos se agrupan en el patrón repetitivo uniforme de la tabla periódica si están organizados de acuerdo con el número atómico en lugar de la masa atómica.

Predicciones de Mendeleev para el eka-silicio (germanio)		
Propiedad	Eka-silicio, E	Germanio, Ge
masa molar	72 g mol^{-1}	72,59 g mol^{-1}
densidad	5,5 g cm^{-3}	5,32 g cm^{-3}
punto de fusión	Elevado	937 °C
apariencia	Gris oscuro	Blanco grisáceo
óxido	EO_2; sólido blanco, anfótero; densidad 4,7 g cm^{-3}	GeO_2; sólido blanco, anfótero; densidad 4,23 g cm^{-3}
cloruro	ECl_4; hierve por debajo de 100°C; densidad 1,9 g cm^{-3}	$GeCl_4$; hierve a 84°C; densidad 1,84 g cm^{-3}

Orientación brindada por el docente: explicita el propósito de la selección del texto como material de lectura en el aula.

a. La lectura del título ¿anticipa el contenido global del texto?

Orientación brindada por el docente: ayuda a pensar sobre la importancia de asignar un título adecuado al texto como síntesis de lo que se presentará. Registra en el pizarrón los comentarios en relación al texto a leer.

b. Teniendo en cuenta los datos de la fuente registren la siguiente información:

Autor/fuente. Año de Publicación:

Orientación brindada por el docente: formula comentarios y plantea preguntas como por ejemplo, "El texto ha sido extraído de uno de los manuales sugeridos como bibliografía de consulta por la cátedra. ¿Alguien del grupo la ha utilizado previamente? ¿Puede comentar a los compañeros las características de este manual indicando ventajas y/o desventajas que hubiera observado? En caso de que ninguno lo haya utilizado, los invitamos a que consulten un ejemplar, recuperando datos del autor y propósitos del libro explicitados en la presentación, au-

diencia a la que se dirige y cualquier otra información que consideren relevante y orientativa para su mejor aprovechamiento".

c. Analizando el primer párrafo: ¿cómo se define en el texto la Tabla Periódica? ¿Podrían reformular esta definición apelando a los contenidos presentados en la asignatura y que den cuenta de la importancia que podrían asignarle a este instrumento?

Orientación brindada por el docente: ayuda a prestar atención a la estructura del párrafo. La presencia del "sin embargo" ¿qué significa? Habiendo leído el primer párrafo, ¿se puede anticipar que ofrecerá el texto?

d. Identifiquen los hechos históricos que dan cuenta del desarrollo de la Tabla Periódica y compárenlos con la línea de tiempo que elaboraron como integración de las unidades presentadas en esta etapa del cuatrimestre. Los autores del texto presentan los acontecimientos más significativos, ¿coincidieron con ellos? ¿incorporaron otros? ¿faltaron algunos?

Orientación brindada por el docente: plantea preguntas como, ¿qué situaciones, palabras claves, pistas, etc. tenemos en cuenta para identificar los acontecimientos más significativos?

e. Avanzando con una mirada global: ¿podrían incorporar eventos históricos del país y el mundo en el rango de tiempo en que se desarrolló la Tabla Periódica? ¿Es posible encontrar vinculación con hechos que actúen facilitando u obstaculizando los desarrollos científicos?

f. Recuperen sus impresiones en relación al título del texto y a lo anticipado en el primer párrafo luego de la lectura total del texto.

En relación a la tarea de escritura

Actividad: Identificar para las siguientes situaciones que involucran a una muestra de sacarosa cuáles refieren a propiedades intensivas y cuáles a propiedades extensivas. Justificar las respuestas.

a. 3 gramos de sacarosa son suficientes para analizar su composición porcentual.

b. Sometida a la acción del calor y a 1 atm, funde a 185°C

c. No conduce la corriente eléctrica

d. Arde con oxígeno con producción de agua y dióxido de carbono.

Orientación brindada por el docente: básicamente, a partir de preguntas y comentarios.

a. A partir de la lectura compartida del enunciado reconocemos la tarea a realizar, ¿qué significa y en qué consiste *identificar* y *justificar*?

b. Recuperemos los conceptos *"propiedad intensiva"* y *"propiedad extensiva*" desarrollados en la clase. Para ello, básense en los apuntes y notas de clases, las diapositivas utilizadas por los docentes para los desarrollos teóricos, internet a través del celular, manuales ofrecidos en la bibliografía, etc.

c. Elaboren una justificación de la respuesta con los compañeros más próximos y luego de analizar y discutir, escriban sus respuestas colaborativamente.

d. Ahora, analicemos todos juntos las distintas respuestas. Prestemos atención a los argumentos de cada grupo, ¿cuáles nos parecen correctos?, ¿por qué?

e. ¿Podríamos reformular algunos argumentos para que sean más claros? Tomemos algunos a modo de ejemplos, y trabajémoslos en el pizarrón.

Intervención docente para favorecer la lectura y la escritura en Medicina Veterinaria

Andrea Bozzo, Debora Cots, Fabrisio Alustiza
Facultad de Agronomía y Veterinaria
abozzo@ayv.unrc.edu.ar

RESUMEN

Este trabajo se enmarca en la Diplomatura sobre Lectura, Escritura y Pensamiento Crítico en la Educación Superior de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de Río Cuarto. Los objetivos de la propuesta que se presenta en este artículo son: promover en los alumnos aprendizajes que favorezcan el desempeño en la lectura y escritura autónoma, crítica y comprensiva; generar en el grupo docente instancias de trabajo colaborativo que posibiliten reflexionar en los modos de lectura y escritura propios de la asignatura, y acompañar a los estudiantes en las tareas de lectura comprensiva de los distintos géneros académicos y en las actividades de producción escrita de la disciplina.

Esta experiencia de trabajo se implementará en la asignatura Biología Celular y Embriología General, correspondiente al segundo cuatrimestre del primer año de la carrera de Medicina Veterinaria de la Facultad de Agronomía y Veterinaria de la Universidad Nacional de Río Cuarto.

Palabras claves: lectura comprensiva, escritura, géneros académicos, medicina veterinaria.

ABSTRACT

This work is part of the Diplomature: Reading, Writing and Critical Thinking in Higher Education of the Faculty of Human Sciences at the National University of Río Cuarto. The aims of the proposal presented in this article are: to promote in the students learning that fosters a performance in autonomous, critical and comprehensive reading and writing; to generate in the teaching group instances of collaborative work that allow a reflection about the ways of reading and writing in the own subject and to accompany the students in the tasks of comprehensive reading of different academic genres and in the written production activities of the discipline.

This work experience will be implemented in the Cell Biology and General Embryology course, for the second semester of the first year of the career of Veterinary Medicine of the Faculty of Agronomy and Veterinary Medicine at the National University of Río Cuarto.

Keywords: reading comprehension, writing, academic genres, veterinary medicine.

Introducción

Para la elaboración de esta propuesta didáctica, seleccionamos el tema Fecundación, correspondiente a una unidad del programa de la asignatura Biología Celular y Embriología General, perteneciente al segundo cuatrimestre del primer año de la carrera de Medicina Veterinaria de la Facultad de Agronomía y Veterinaria de la Universidad Nacional de Río Cuarto.

Nos proponemos analizar con los estudiantes textos de distintos géneros y desarrollar consignas de lectura y escritura para promover aprendizajes conceptuales y favorecer procesos reflexivos. De este modo, la propuesta plantea la posibilidad de articular un trabajo basado en el análisis de diversos textos con contenidos conceptuales y procedimentales abordados desde diversas perspectivas que permiten el aprendizaje y la apropiación del lenguaje científico específico propio de la disciplina.

La lectura de un conjunto de textos disciplinares que aborden la misma temática se basa en el supuesto de que ofrece un marco para la reflexión sobre el contexto: las actividades que se llevan a cabo a través de cada texto, cómo se enmarca en actividades de la comunidad científica, el rol del autor y su relación con la audiencia, su propósito, los pasos que permiten darle cumplimiento, el tema y su especificidad. A su vez, el análisis del desarrollo temático y la organización de los contenidos permiten un trabajo sobre el campo disciplinar. De esta manera, los textos disciplinares se constituyen en modelos genéricos que permiten la introducción a la comunidad académica (Moyano 2002b).

En la primera parte del artículo se presenta el problema que origina la innovación y luego se expone la fundamentación conceptual de las razones académicas que justifican su implementación. A continuación, se detallan los objetivos y se expone la descripción de la propuesta de enseñanza con las consignas entregadas a los estudiantes. Por último, se exponen algunas consideraciones finales.

Problemas que originan la propuesta

La enseñanza de esta disciplina está orientada por una tradición didáctica transmisiva que se materializa en clases expositivas (teóricas y prácticas) en las que circula gran cantidad de información disciplinar, con ausencia de espacios para generar debates constructivos o momentos abiertos para preguntas. En el desarrollo de la asignatura se abordan las distintas unidades del programa tal como estas se encuentran organizadas en el libro de texto utilizado como bibliografía base y en el que el conocimiento tiende a concebirse como una verdad comprobada y acabada, sin lugar a contradicciones.

La propuesta elaborada busca superar esta situación a través de actividades que impliquen la ruptura de las prácticas preexistentes con el propósito de mejorar los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Para ello se proponen actividades de lectura y escritura académicas orientadas a la incorporación de nuevos conocimientos que le permitan el estudiante modificar sus esquemas preexistentes.

En lo que respecta a las dificultades de los estudiantes, por lo general, a estos les cuesta acceder al dominio del lenguaje disciplinar y muestran falta de autonomía en el manejo de habilidades de lectura y escritura propios de la disciplina. Esto puede atribuirse a diferentes factores, uno de ellos a que "*…los docentes suponen que leer es encontrar en el texto la información que estos parecieran ofrecer, pero desconocen que esta información solo está disponible para quienes presentan ciertos marcos cognoscitivos que los alumnos aún no han elaborado…*" (Carlino, 2003, p. 4). También muestran dificultad para ubicar un proceso biológico en un contexto particular. Es probable que no puedan pensar el proceso desde otra perspectiva que no sea la de la explicación brindada por el docente o por el texto que tienen para leer. Para los estudiantes, la representación de la tarea de lectura no implica el establecimiento de relaciones entre diferentes textos, ni entre textos y contexto (Di Stefano, Pereyra 2004). De ahí la importancia de que en la asignatura se establezcan pautas o consignas tendientes a promover la lectura comprensiva y autónoma.

Fundamentación de la propuesta

La lectura de textos progresivamente más complejos y especializados constituye una actividad imprescindible para los estudiantes universitarios. Sin embargo, actualmente enfrentamos en las universidades el problema del escaso desarrollo de habilidades de lectura y escritura que, si bien son básicas y fundamentales para construir el conocimiento, son poco cultivadas en la formación de los estudiantes (Paz Soldán, Rocha Velasco, Gonzáles Salinas y Alvéstegui, 2011).

Por otra parte, el primer año de la universidad representa el acceso a una comunidad en la cual los discursos son producidos, leídos, manipulados y puestos en circulación (Maingueneau, 1980). En ese sentido, las prácticas de lectura y escritura necesarias para abordar una disciplina

se aprenden mejor cuando el estudiante debe enfrentar situaciones de consulta bibliográfica propias del área. Acorde con esta perspectiva, hablar, leer y escribir en el contexto de la disciplina que enseñamos resultan caminos privilegiados para aprender conceptos biológicos (Carlino, 2005).

Si bien no es necesario –ni posible– saber *acerca de* la lectura y la escritura de los textos universitarios antes de ingresar al mundo académico-científico, es necesario generar espacios donde los estudiantes interpreten textos portadores de saberes científicos y elaboren escritos en los que, entre otras estrategias, reorganicen la información contenida en múltiples fuentes (Jakob, Bono, Vélez, Boatto, Luján y Rainero, 2014). Es justamente el proceso de incorporación de los estudiantes a este mundo, lo que les permitirá apropiarse de un «saber leer y saber escribir», saberes que resultan constitutivos de su formación.

Como docentes, consideramos que es necesario acompañar a los estudiantes de forma intencional y sistemática para que desarrollen procesos reflexivos de interpretación y producción de textos académicos. Tendrán que aprender también los propósitos que guían la lectura y la escritura, la posición que ocupan como estudiantes lectores y escritores frente a otros lectores y escritores, y las ideas y significados que subyacen a esa participación. De modo que para que este aprendizaje sea posible, es necesario fortalecer las estrategias que permitan a los alumnos el acceso efectivo a los usos de la lengua escrita en la universidad (Delcambre, Lahanier-Reuter, 2010).

La apropiación significativa que supone la lectura, tiene que reflejarse en las tareas de escritura que requieren de la elaboración de textos con propósitos específicos; los cuales, en términos epistémicos, deberían posibilitar la profundización en la reflexión sobre los temas que se leen y escriben y promover, en consecuencia, la reorganización de la información. Así, la lectura y la escritura se constituyen en medios privilegiados para aprender y se inscriben en un discurso que es propio de dominios disciplinares y profesionales específicos al que los estudiantes pretenden ingresar; y demandan, por tanto, la interpretación y elaboración de géneros académicos inscriptos en situaciones de estudio, producción y transmisión del conocimiento científico (Novo, 2005; Vélez, 2004).

En esta propuesta, apelaremos al trabajo grupal y colaborativo que es considerado una estrategia positiva, deseable e incluso imprescindible

para conseguir mejores resultados en educación. Supone una cultura diferente que afecta los modos de entender la universidad, los procesos de enseñanza interdisciplinaria y de aprender en ella, las tareas docentes y las interacciones entre los docentes con los estudiantes. Surge y se desarrolla en el interior de grupos que vislumbran un propósito decidido en forma conjunta, convencidos de que las necesidades, intereses, complejidades y finalidades de la tarea educativa requieren de la cooperación desde la independencia, desde la libertad individual de cada uno de los actores comprometidos. Aparece como una tarea bastante imprevisible en sus resultados, justamente por comprender un proyecto abierto a los aportes de cada una de las personas que componen el grupo, que son debatidos, negociados y reflexionados, porque existe a la base el supuesto de una naturaleza inconclusa e inacabada, provisional y creativa de toda labor educativa, que se va articulando a través de experiencias de intercambio y comunicación reflexiva (De la Barrera, 2007).

Objetivos

Los objetivos generales que orientan el desarrollo de esta propuesta de enseñanza son: a) promover en los estudiantes, aprendizajes que favorezcan un desempeño autónomo, crítico y comprensivo en la lectura y escritura; b) generar en el grupo docente, instancias de trabajo colaborativo que posibiliten reflexionar sobre los modos de lectura y escritura propios de la asignatura; c) acompañar a los estudiantes en las tareas de lectura comprensiva de los distintos géneros académicos y en las actividades de producción escrita de la disciplina.

Como objetivos específicos, la propuesta persigue, por una parte, diseñar tareas áulicas sustentadas en actividades de lectura y de escritura en relación a los procesos de aprendizaje de relevancia en la asignatura, y por otra, elaborar consignas para orientar y favorecer las actividades de lectura y escritura disciplinar.

Descripción de la propuesta de enseñanza

En las clases, con modalidad de taller, se abordarán los contenidos teóricos de la unidad y posteriormente se ofrecerán a los estudiantes,

consignas de lectura y escritura de realización grupal. De este modo, la propuesta representa una posibilidad de articular el trabajo en el aula a partir del intercambio y el análisis de distintos textos con contenidos conceptuales y procedimentales abordados desde diversas perspectivas que permitan el aprendizaje y la apropiación del lenguaje científico específico propio de la disciplina.

En la clase programada para abordar el tema *Fecundación*, se presentarán los fundamentos teóricos básicos necesarios para introducir a los estudiantes al tema, y luego se propondrá la lectura del siguiente texto utilizando una filmina que actúe como disparador de las actividades a desarrollar:

> "Varios años antes de que el lector adquiera la capacidad para leer este libro, su cuerpo estaba formado por una sola célula; toda la información contenida ahora en cada una de sus células estaba contenida sólo en una; toda su capacidad para sobrevivir que en su organismo maduro se cumple mediante tareas complejas de células muy diferenciadas, en el organismo primitivo se repartía entre unas pocas células.
>
> En esta unidad, abordaremos los conceptos y procesos que posibilitan la formación de esta *única célula* que se convertirá luego de un periodo determinado, en un organismo".

Posteriormente, se entregarán tres textos en los que se abordan diferentes aspectos del proceso de fecundación desde diversas perspectivas. Con la colaboración del área de asesoría pedagógica de la FAV se hará referencia a los distintos géneros que los estudiantes encontrarán en la carrera y se trabajará con diferentes fuentes bibliográficas para que tengan acceso a la variabilidad genérica. Con este propósito, se han elegido tres fuentes bibliográficas que difieren en: los aspectos temáticos que abordan, la forma de redacción, la organización del texto, el contexto en el que fueron escrito y el público al que se dirigen.

- Texto 1: Capítulo 19: Meiosis. Fecundación, del libro *Biología Celular y Molecular* (Autores: Eduardo De Robertis y Jose Hib. 16° Edición, 2012. Editorial Promed). Este libro es empleado como bibliografía base de lectura y consulta por los estudiantes de la asignatura. Los libros guías de la cátedra *Biología Celular y*

Embriología, tienen un enfoque positivista y todos los temas son abordados de manera similar. El tema seleccionado es Fecundación, en el que se desarrollan las características de los gametos (espermatozoides y ovocitos) y las fases de la fecundación.

- Texto 2: Anticoncepción en animales callejeros: nuevas alternativas biotecnológicas, relacionado con la inmunoanticoncepción como una herramienta superadora de la práctica convencional de castración. Este texto proporciona una visión de la puesta en práctica de la temática fecundación como médicos veterinarios.
- Texto 3: Noticia extraída de http://www.pagina12.com.ar/imprimir/diario/ciencia/19-235393-2013-12-11.html, que consiste en una entrevista a un científico especialista en el tema, Mariano Buffone, doctor en Bioquímica del Instituto de Biología y Medicina Experimental.

Esta elección tiene como propósito promover en los estudiantes la búsqueda y selección crítica de la información proveniente de diferentes fuentes y con distintos soportes, también, trabajar sobre el procesamiento, la jerarquización y la interpretación de la misma.

Con los conceptos teóricos presentados, los estudiantes tendrán las herramientas para iniciar el proceso de lectura y deconstrucción grupal. Los textos serán leídos en clase, por grupos de no más de tres alumnos, y en lo posible serán socializados en la misma clase, teniendo en cuenta las siguientes consignas:

Consigna 1. Realiza la lectura del texto 1, teniendo como referencia las siguientes preguntas orientadoras:

1) ¿Qué cambios debe experimentar el espermatozoide para adquirir la capacidad fecundante?

2) ¿Qué estructuras debe atravesar el espermatozoide para llegar al ovocito?

3) ¿Cómo se produce el bloqueo de la polispermia?, ¿este mecanismo se produce en aves y en mamíferos?

4) ¿Cuáles son las consecuencias biológicas del proceso de fecundación?

Asumiendo que utilizamos como fuente bibliográfica para abordar este tema, un libro de textos que consideramos se encuadra dentro del pensamiento positivista lógico, proponemos sumarle a estos conceptos el contexto para que puedan ser analizados críticamente, mediante la lectura y el análisis de los textos 2 y 3.

Consigna 2. Los invitamos a que realicen la lectura del texto 2, teniendo en cuenta las siguientes pautas y preguntas orientadoras:

1) La fuente y fecha de publicación: ¿dónde y cuándo fue publicado el texto?

2) El tema: ¿sobre qué trata el texto?

3) El emisor y la posible audiencia: ¿quién escribe y para quién escribe?

4) El propósito: ¿con qué intención se escribió el texto?

5) ¿Cómo creen que puede intervenir un Médico Veterinario para evitar la concepción en perros callejeros?

6) ¿De qué género se trata, cuál es su propósito social, qué pasos o etapas caracterizan su estructura?

7) Identifica las afirmaciones que realiza el autor sobre la anticoncepción.

8) ¿De qué forma el autor argumenta o persuade acerca de las medidas de anticoncepción?

9) ¿Se explicitan en el texto posiciones de otros autores sobre el tema?

10) A partir de este análisis, reescriban el texto en no más de dos páginas.

Mientras los estudiantes realizan la lectura, el docente va recorriendo los grupos, atendiendo a las discusiones y preguntas que surjan y haciendo diferentes tipo de intervenciones orientadas a clarificar la comprensión del vocabulario específico, no como un listado de términos

técnicos con sus correspondientes definiciones, sino procurando que los estudiantes comiencen a establecer relaciones entre los conceptos y ejemplificando en los casos que sea necesario.

A través de esta consigna, se espera que los estudiantes comprendan cómo se organiza el texto para producir significado.

Como tarea extra-clase, el docente solicitará a cada grupo de alumnos la lectura del Texto 3, teniendo en cuenta las preguntas orientadoras formuladas para el Texto 2. La finalidad es que adviertan las diferencias en el abordaje de la temática que presentan estas fuentes bibliográficas: uso de vocabulario específico, complejidad de las imágenes que apoyan la información textual y variabilidad genérica, entre otras.

En la clase siguiente se retomará el tema y se favorecerá el debate e intercambio de opiniones entre los alumnos de cada grupo y, mediante la siguiente consigna de escritura, se solicitará la reconstrucción grupal del género restante.

Consigna 3. Elaboren un texto grupal, de no más de dos páginas, donde se expliciten las similitudes y diferencias de ambos textos (2 y 3) sobre la temática. En el mismo texto pongan de manifiesto su posición grupal en relación al rol del Médico Veterinario en la fecundación animal.

Se realizará una evaluación conjunta que permita la edición final de los textos con aportes, críticas constructivas y debate entre todos los alumnos de la clase y los docentes, tanto de la cátedra como de la asesoría pedagógica.

Luego de la discusión en clase, donde los docentes serán los moderadores, se propondrá la siguiente consigna de evaluación que se realizará en forma individual:

Consigna de evaluación: Teniendo en cuenta las contribuciones de la discusión grupal y del debate realizado en clase, elaboren un escrito de no más de tres páginas en donde se ponga en evidencia una postura crítica del tema abordado en los distintos géneros analizados y fijen su posición argumentándola. El plazo de entrega del trabajo final se fijará en una semana.

Los criterios de evaluación que tendremos en cuenta serán: la argumentación y justificación del tema basado en la bibliografía, la utilización de vocabulario y lenguaje científico apropiado, el análisis de los géneros estudiados y el empleo de la metodología de estudio presentada por los profesores especialistas de la asesoría pedagógica. No se evaluará la posición individual del estudiante.

Los docentes responsables de cada comisión entregarán una calificación formal a modo de nota final acompañada de la devolución sobre el texto generado.

En este contexto y con la finalidad de evaluar la perspectiva de los estudiantes, al finalizar el cursado de la asignatura se realizará una encuesta anónima al alumnado sobre las clases, consignas y prácticas a realizar. De este modo, podremos conocer su opinión para determinar la conveniencia de implementar esta experiencia en otras unidades de la materia. Para evaluar el proyecto se solicitará el apoyo de la Asesoría Pedagógica para construir el instrumento y las categorías a considerar. Para indagar la perspectiva de los docentes participantes, se realizarán reuniones periódicas del grupo de trabajo con la Asesoría Pedagógica de la FAV para identificar fortalezas y debilidades.

Entre los elementos más importantes a considerar para definir los alcances de la propuesta, se prestará especial atención a las producciones solicitadas a los alumnos (tanto grupales como individuales) de modo de detectar dificultades e incorporar las estrategias necesarias para cumplimentar los objetivos.

Dentro de las condiciones institucionales que consideramos favorecerán el desarrollo de la propuesta, podemos destacar la existencia de la Asesoría Pedagógica que brinda apoyo a los docentes preocupados en mejorar sus prácticas de enseñanza-aprendizaje. Por otro lado, las posibles dificultades son: el extenso contenido curricular en relación a la carga horaria de la materia que no permite destinar el tiempo necesario para implementar las prácticas propuestas en todos los contenidos de la asignatura. Otro factor es el gran número de estudiantes (alrededor de 250) y por lo tanto, el desbalance en la relación docente/alumno que dificulta el acompañamiento docente de pequeños grupos de trabajo, propuesto para el cumplimiento de las consignas.

Resultados que se esperan obtener

Se espera que los estudiantes adquieran una mayor autonomía para desarrollar actividades de lectura y escritura, que logren una visión crítica de la temática abordada, y que reconozcan la importancia que asumen la lectura y la escritura en el proceso de enseñanza/aprendizaje. Además, se pretende promover el trabajo colaborativo, la discusión y el intercambio entre pares a través de la construcción de espacios de lectura colectivos y la posterior realización de actividades de escritura. Por último, desde nuestro lugar como docentes esperamos lograr incorporar las prácticas propuestas como metodología regular en la enseñanza de nuestra asignatura.

Consideraciones finales

Esta propuesta supone un doble esfuerzo: por un lado, sensibilizar a los docentes en torno al valor epistémico de la lectura y la escritura en sus disciplinas y por otro, ofrecer la ayuda necesaria a los estudiantes en sus esfuerzos por acercarse al conocimiento y a la cultura dentro de la cual ese conocimiento se les ofrece. Esto, con la perspectiva de propiciar acciones tendientes a promover aprendizajes disciplinares integrados a través del acompañamiento en prácticas de lectura y escritura propias de la cultura académica.

No resulta posible enseñar a leer y escribir en forma general. Los textos que se exigen interpretar y/o producir en la universidad responden a convenciones discursivas específicas y plantean en cada disciplina desafíos propios del campo. Por eso debemos ayudar a los alumnos a enfrentar las tareas de lectura y escritura dentro de cada contexto disciplinar. Ocuparse de la lectura y escritura de los universitarios en cada asignatura es necesario por otra razón primordial: porque leer y escribir son herramientas involucradas en la comprensión y elaboración del conocimiento, son estrategias de aprendizaje y, como tales, precisan ser guiadas por los docentes a cargo de la transmisión de ese conocimiento disciplinar quienes deben ayudar a los estudiantes a que se apropien de él (Carlino, 2004).

Cabe señalar que en el ámbito universitario enseñar una lectura comprensiva, analítica y racional constituye un camino para facilitar la apropiación de saberes disciplinares y de construcción de significados. La aplicación de este tipo de enseñanza no solo permitirá la construcción activa de los contenidos propios de la asignatura sino que también contribuirá a la formación de individuos con mejor capacidad crítica. Consideramos que explicitar a los alumnos diversas estrategias que los orienten en las prácticas de lectura y/o escritura y promover su implementación en el aula, favorece a que los mismos utilicen esta herramienta. Al transparentar en la disciplina las reglas de juego, la tarea no resulta tan lejana y frustrante.

El desafío reside en constituirnos en docentes interesados en el aprendizaje de los estudiantes, con una actitud inclusiva que nos comprometa a trascender nuestras clases y avanzar hacia una docencia innovadora.

Referencias

Carlino, P. (2003). Leer textos científicos y académicos en la educación superior: Obstáculos y bienvenidas a una cultura nueva. *Uni-pluri/versidad* Vol.3 No.2, 2003. Universidad de Antioquia. Medellín. Col. Versión Digital disponible en: http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/unip/issue/current

Carlino, P. (2004). Escribir y leer en la Universidad: responsabilidad compartida entre alumnos, docentes e instituciones. En P. Carlino (Coord.), *Textos en Contexto n° 6.* Buenos Aires, Argentina: Lectura y Vida/Asociación Internacional de Lectura, pp. 5-21.

Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires, Argentina: Fondo de Cultura Económica.

De la Barrera, S. (2007). Colaboración entre profesores: ¿Quién dice que es fácil? En Rivarosa, A. (Comp.), *Estaciones para el debate. Un mapa de diálogo con la lectura universitaria.* 1ª edición (pp.137-154). Río Cuarto, Argentina: Universidad Nacional de Río Cuarto.

Delcambre, I y Lahanier-Reuter, D. (2010). Les littéracies universitaires: influence des disciplines et du niveau d'étude dans les pratiques de l'écrit. Disponible en http://www.leseforum.ch/fr/myUploadData/files/2010_3_Delcambre_Lahanier.pdf

Di Stefano, M. Pereyra, M.C (2004). La enseñanza de la lectura y la escritura en el Nivel Superior: procesos, prácticas y representaciones sociales. En P. Carlino (Coord.), *Textos en Contexto n° 6.* Buenos Aires, Argentina: Lectura y Vida/ Asociación Internacional de Lectura, pp. 23-39.

Jakob, I.; Bono, I.; Vélez, G.; Boatto, Y., Luján, S. y Rainero, D. (2014). Leer, escribir y aprender: tareas y espacios áulicos compartidos en el primer año universitario. *Contextos de Educación*. Año 14 - Nº 16.

Kalman, J. (2004). El estudio de la comunidad como un espacio para leer y escribir. *Revista Brasileira de Educaçào*. 26: 5 – 28.

Lucarelli E. (1994). Teoría y práctica como innovación en docencia, investigación y actualización pedagógica. *Cuaderno de Investigación Nº 10* del Instituto de Ciencias de la educación. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires. Buenos Aires.

Maingueneau, D. (1980). *Introducción a los métodos de análisis del discurso*, Buenos Aires, Argentina: Hachette.

Moyano, E. (2002). La justificación: Abordaje genérico y aplicación didáctica en talleres de escritura para ingresantes. En *Actas del IX Congreso de la Sociedad Argentina de Lingüística (SAL)* [CD-ROM]. Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba. ISBN 987-9280-91-1.

Novo, M.C (2005). Conceptos y texturas. En Novo, M.C y P. Rosales. *La lectura y la escritura en la enseñanza de las ciencias sociales*. Secretaría Académica, Universidad Nacional de Río Cuarto. Río Cuarto.

Paz Soldán A, Rocha Velasco O, Gonzáles Salinas G, Alvéstegui M. (2011). *Cómo leen y escriben los bachilleres al ingresar a la universidad. Diagnóstico de competencias comunicativas de lectura y escritura*. PIEB - Universidad Católica Boliviana. La Paz.

Vélez, G. (2004). *Estudiar en la universidad. Aprender a partir de la lectura de los textos académicos*. Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de Río Cuarto. Río Cuarto.

Medicalización y biopolítica:

Debate en torno a la ley de identidad de género

Guillermo Carlos Bramuzzi, María Valentina Corradi,
María de las Nieves Garay
Facultad de Ciencias Humanas
gbramuzzi@gmail.com

1. Objetivo de la presentación

En el recorrido por los diferentes cursos dictados en el marco de la Diplomatura Lectura, Escritura y Pensamento Crítico en la Educación Superior, conformamos un grupo de trabajo en el que intentamos pensar y diseñar estrategias de aprendizaje a través de la lectura y la escritura vinculadas a los objetivos específicos de cada curso. En este proceso trabajamos en torno a temáticas que nos permitieran un abordaje interdisciplinar, fundamentalmente desde nuestras carreras de procedencia: la enfermería, la abogacía y la filosofía. La disparidad de nuestras disciplinas nos enfrentó al desafío de construir problemas comunes como así también de analizar y repensar los distintos registros de

enunciación y géneros textuales que intervienen en cada una de ellas (y que resultan cruciales en la formación de los futuros profesionales). Estos desafíos, en el contexto de la problematización y el trabajo en torno a las prácticas del lenguaje relativas a la alfabetización académica, han desembocado en un enriquecimiento recíproco de los modos singulares de abordar nuestros campos disciplinares como así también nuestro quehacer docente.

Para el presente proyecto decidimos trabajar en el Seminario de Derechos Humanos correspondiente al cuarto año del Profesorado en Ciencias Jurídicas, Políticas y Sociales y al quinto año de la carrera de Abogacía[1] . Esta elección obedece tanto al estilo de trabajo específico de esta cátedra como a la dinámica propia de los seminarios, en la que adquiere gran importancia la lectura, la producción de textos y la puesta en común para el debate en el ámbito de la clase.

La temática que elegimos para el desarrollo del proyecto es la Ley de Identidad de Género (Ley 26.743), más precisamente, los tópicos relativos a medicalización y biopolítica presentes tanto en los reclamos de la comunidad LGBT[2] como en el debate parlamentario que derivó en la sanción de la mencionada Ley el 9 de mayo de 2012. Seleccionamos dos textos principales que orientan el desarrollo de algunas actividades vinculadas a la lectura, a saber: la Ley propiamente dicha por un lado, y un artículo de investigación de la autora Anahí Farji Neer[3] en el cual se analiza el debate parlamentario de la Ley de Identidad de Género argentina. De este modo, se pretende trabajar con un género de texto que resulta familiar para los alumnos del seminario -una Ley- pero también indagar de manera crítica y reflexiva acerca del proceso que llevó a su sanción -vale decir sus fuentes materiales-, a través de un artículo de

1 El Seminario de Derechos Humanos es una cátedra unipersonal del Departamento de Ciencias Jurídicas, Políticas y Sociales, cuya profesora responsable es la Mgter. Lilián Martella. Diseñamos este proyecto basándonos en su programa y estilo de trabajo; no hemos elegido ninguna cátedra propia puesto que los tres integrantes del grupo sólo nos hemos desempeñado como ayudantes alumnos en la Facultad de Ciencias Humanas de la UNRC..

2 LGBT: sigla que designa colectivamente a Lesbianas, Gays, Bisexuales y Transexuales

3. Farji Neer, A. (2014) Las tecnologías del cuerpo en el debate público. Análisis parlamentario de la Ley de Identidad de Género argentina. S*exualidad, Salud y Sociedad-Revista Latinoamericana*. N° 16. Recuperado desde: www.sexualidadsaludysociedad.org. Este artículo forma parte de la investigación de Tesis de Doctorado en Ciencias Sociales (UBA) de la autora sobre las transformaciones en las regulaciones estatales del cuerpo en Argentina a través del estudio de caso del proceso de sanción de la Ley de Identidad de Género comparativamente con otras leyes nacionales debatidas y sancionadas por el Congreso Nacional argentino durante el mismo período.

investigación, género fundamental en la producción y circulación del conocimiento en las Ciencias Humanas.

Presentamos a continuación una breve descripción del problema al que intenta dar respuesta nuestro proyecto, la fundamentación teórica de nuestra intervención en calidad de docentes, para dejar paso luego al proyecto propiamente dicho junto a los alcances esperados.

2. Problema

Nuestro diagnóstico del problema se basa en dificultades que manifiestan los estudiantes de Ciencias Humanas de la UNRC -aunque en este caso nos enfocaremos fundamentalmente en los estudiantes de las carreras del Dpto. de Ciencias Jurídicas, Políticas y Sociales- que se encuentran en consonancia con los problemas que muchos de los docentes enuncian una y otra vez al hablar de sus alumnos, de sus procesos de aprendizaje, o de los obstáculos que se les presentan al desarrollar sus programas de las asignatura. Del mismo modo, esta dificultad es abordada en diversas investigaciones de docentes que intentan buscarle una solución: se trata de las dificultades que enfrentan los estudiantes a la hora de escribir textos académicos.

Para el caso de la carrera de abogacía, por ejemplo, podemos encontrar la investigación Novo y Novo (2010) quienes, en un trabajo colaborativo entre el proyecto de investigación *Imágenes de autor y construcción de identidades en el aprendizaje de la escritura académica* (Secretaría de Ciencia y Técnica - UNRC, 2009-2011) y la cátedra de Derecho Procesal Administrativo y Tributario de 5° año de la carrera de Abogacía, pusieron en práctica un proyecto orientado a enseñar géneros discursivos específicos del ámbito profesional a fin de formar a los estudiantes no sólo en la escritura de textos en el ámbito de la universidad sino también teniendo en cuenta que "… la comunidad académica es una comunidad de tránsito que debe preparar a los estudiantes para sus futuras prácticas profesionales; por eso, sobre todo en los últimos años de las carreras de grado, es necesario propiciar el aprendizaje de las particularidades de los géneros discursivos que se articulan con dichas prácticas" (p. 903). En este sentido, en el mencionado proyecto los docentes trabajaron la escritura de textos tales como reclamos adminis-

trativos, en el que los estudiantes debían ubicarse en el rol de futuros abogados para realizar demandas escritas a partir de casos hipotéticos.

Nuestro proyecto pretende, en cambio, atender a la escritura de los estudiantes en su tránsito por el ámbito universitario, entendiendo a que es un momento crucial en la construcción del conocimiento y el proceso formativo. A su vez, notamos que en el programa de la asignatura elegida, en lo que refiere a metodología, aparecen la lectura, el debate, las exposiciones, pero no aparece en ningún momento la escritura de textos académicos. Esto ha llamado nuestra atención puesto que, por un lado, creemos que la escritura es fundamental a la hora de integrar ideas, comparar posiciones entre autores, elaborar las propias. Por otro lado, consideramos que es un espacio sumamente propicio -por el volumen de material a leer, por la dinámica de trabajo, por los ejes temáticos contemplados, etc.- para trabajar en torno a la lectura y escritura de un género específico (el género académico) que raramente es enseñado, aunque siempre es exigido.

3. Fundamentación teórica del proyecto

En el prefacio a su libro Diferencia y Repetición, Deleuze (2009) se preguntaba "¿Cómo hacer para escribir si no es sobre lo que no se sabe, o lo que se sabe mal? Es acerca de esto, necesariamente, que imaginamos tener algo que decir. Sólo escribimos en la extremidad de nuestro saber, en ese punto extremo que separa nuestro saber y nuestra ignorancia, y que hace pasar el uno dentro de la otra" (p. 18). Claramente, Deleuze no se refería a escribir sobre algo que ignoramos, o cuyo campo disciplinar nos fuera extraño. Lo que desafía esta cita es la idea según la cual la tarea del escritor es volcar en palabras los saberes, experiencias y pensamientos, que se encontrarían claras y formadas en la mente del escritor. Esta idea aparece muchas veces en la representación de la escritura que tienen los estudiantes (escribir para dar cuenta al docente de qué se sabe, se leyó, se estudió) y no deja de resurgir en nuestro quehacer docente. Se trata de lo que Vázquez y Jakob (2007) han identificado en sus investigaciones como un enfoque superficial de la escritura y el aprendizaje, fuertemente reproductivo, encaminado a la tarea de decir el conocimiento (y no a transformarlo); "En el marco de los enfoques

de escritura se ha establecido una distinción básica entre escritura profunda y escritura superficial. La primera está orientada a producir un nuevo significado y a emplear estrategias complejas tales como la preparación y la revisión; la segunda es fundamentalmente reproductiva e involucra una tarea de listado y yuxtaposición de enunciados (...)" (p. 25).

Según lo ha descripto Carlino (2004), una concepción reproductiva de la escritura desaprovecha la potencia epistémica de la misma, su capacidad para focalizar, transformar e integrar ideas, construir significados, revisar lo que se sabe (o lo que *se sabe mal* diría Deleuze), promover el pensamiento, modificar las concepciones previas de quien escribe, etc. De igual manera, Vázquez y Jakob (2007) resaltan el tratamiento de la función epistémica de la escritura llevado a cabo desde el ámbito de la psicología cognitiva fundamentalmente por Flower y Hayes, Scardamaglia y Bereiter. Las autoras destacan los procedimientos complejos de elaboración cognitiva que involucra el lenguaje escrito cuando se encamina a transformar el conocimiento suponiendo una reconstrucción cognitiva que no puede ser nunca un proceso de crecimiento acumulativo lineal, sino que por el contrario constituye un proceso recursivo, de revisión y ajuste, de atención a múltiples dimensiones que implica un proceso dialéctico entre el espacio del contenido (creencias o conocimiento sobre el tema escrito) y el espacio retórico (conocimiento del escritor sobre requisitos, objetivos, destinatarios del texto, etc. que contribuyen a determinar su organización).

Alvarado y Cortés (2008) también se han referido a la relación entre pensamiento y escritura al afirmar que "La escritura promueve procesos de objetivación y distanciamiento respecto del propio discurso, que, al materializarse y fijarse, permite una recepción diferida, en la que el escritor evalúa su propio texto desde una perspectiva más próxima a la de un lector externo. Ese descentramiento permite la revisión crítica de las propias ideas y su transformación. Por eso se ha caracterizado a la escritura como herramienta intelectual y se ha insistido en la incidencia que su interiorización tiene en la transformación de los procesos de pensamiento" (p.175).

No obstante, la escritura no es un instrumento independiente de las prácticas de escritura que efectivamente tienen lugar en el ámbito educativo, en este caso, universitario. En este sentido, retomamos también los lineamientos básicos de la enseñanza de las disciplinas basada en géneros académicos, atento a la necesidad de problematizar la lectura

y la escritura, entendiendo que los trayectos de formación superior no sólo representan para los estudiantes un desafío en términos de los contenidos a aprender sino también en virtud de la incorporación en nuevos contextos educativos con prácticas diferentes a las conocidas, como así también el abordaje de textos (con sus organizaciones textuales, recursos y propósitos sociales diversos) no frecuentados hasta el momento. Más precisamente, entendemos con Moyano (2001) que "…cada comunidad discursiva -en este caso la comunidad científica- dispone para comunicarse de una serie de géneros pautados convencionalmente. Por definición, se considera que los miembros de esa comunidad los reconocen puesto que forman parte de su competencia comunicativa, tanto como las normas de lenguaje. Los más antiguos y experimentados tienen la responsabilidad de enseñarlas a los nuevos integrantes" (p.2). En esa línea, rescatamos la centralidad de los textos académicos para la producción y circulación del conocimiento.

4. Proyecto

4.1. Denominación del proyecto

Proyecto de lectura y escritura en torno a la Ley de Identidad de Género en el marco del Seminario de Derechos Humanos perteneciente al Departamento de Cs. Jurídicas, Políticas y Sociales de la UNRC.

4.2. Descripción y fundamentación de la temática

La Ley de Identidad de Género es aquella que permite que las personas transexuales puedan ser inscriptas en el Documento Nacional de Identidad con el nombre y sexo de elección sin requerir como condición para materializar esa modificación registral, la realización de operaciones de reasignación de sexo ni tratamientos hormonales. No obstante, la Ley incluye como parte del Plan Médico Obligatorio la cobertura de tales intervenciones y tratamientos médicos para aquellas personas que deseen realizarlas, garantizando de este modo, su prestación en todo el sistema de salud tanto público como privado. En este sentido, creemos que el estudio de esta norma es sumamente relevante puesto que se trata

de la única ley de identidad de género del mundo que no patologiza la condición *trans*.

En lo que sigue, y entendiendo que el conocimiento no es una entidad objetiva sino que aquello que aprendemos y enseñamos obedece a la construcción de un problema, nos proponemos reconstruir de la manera más breve posible nuestro abordaje de la temática, vale decir, nuestra manera singular de apropiarnos de la misma.

4.2.1. Fuentes formales y fuentes materiales del derecho: breve genealogía de la Ley de Identidad de Género

Tradicionalmente, la Ciencia Jurídica ha distinguido entre lo que se conoce como fuentes formales y fuentes materiales del derecho. Estos conceptos nos ayudan a comprender cómo se gestó la ley 26.743 (Ley de Identidad de Género). La locución *fuente* trasunta la idea del origen o el surgimiento de algo. Así, por *fuentes formales* se entiende a aquel instrumento que contiene un mandato prescriptivo, tales como la Constitución, una ley en sentido formal, una ordenanza. También se usa el término para referirse al procedimiento constitucionalmente establecido de sanción de una norma legal. Desde ese primer aspecto, la norma jurídica en cuestión la encontramos formalmente en la Ley 26.743, sancionada el 9 de mayo de 2012 y promulgada el 23 de mayo del mismo año. Su procedimiento de sanción en el Congreso de la Nación remite a riquísimos debates en torno al concepto de identidad y a la revalorización de la autonomía de la voluntad, la libertad, la autodeterminación y la intimidad y la atención al derecho de las minorías y los grupos sociales vulnerables. En relación a estos tópicos, se trata de una norma cuya filosofía radica en entender la identidad desde la perspectiva de género como una noción que trasciende las verdades naturales o meramente biológicas, para situarlo en el marco de las verdades íntimas, subjetivas y privadas de cada ser humano, como el derecho a ser uno mismo.

Por su parte, la expresión *fuentes materiales* se utiliza para describir y referenciar aquellos acontecimientos sociales, políticos, económicos, judiciales o de cualquier otra índole, que motivan la sanción de una norma, esto es, aquellos hechos que se constituyen como antecedentes inmediatos de una ley. En este sentido, al analizar el origen de la Ley

26.743, podemos observar que es fruto una larga lucha de un sector de la comunidad por el reconocimiento a un derecho humano fundamental como es el de la Identidad entendida desde la perspectiva de género. Como se destaca en el artículo de Farji Neer (2014), esta ley tiene su raíz en los reclamos sostenidos por la comunidad de travestis, transexuales y trasngéneros que han tenido que soportar la persecución, la victimización, la ridiculización social y el sometimiento durante años, hasta finalmente obtener el reconocimiento social e institucional que buscaron. Al mismo tiempo, hubo una evolución jurisprudencial que motivó la sanción de esta norma, pues las solicitudes de cambio legal de nombre y sexo presentadas con anterioridad a la sanción de la Ley 26.743 solo tuvieron recepción judicial en los casos en los que la cirugía de reasignación genital hubiera sido realizada previamente o existiera el compromiso de hacerlo. Pero lo más doloroso de este proceso, es que estas decisiones estatales estaban fundadas en concepciones patologizantes del transexualismo. De hecho, hasta el *leading case*[4] *Florencia Trinidad*, los Tribunales solo admitían las pretensiones de cambio legal de sexo y de nombre sobre la base de pericias médicas y psiquiátricas que confirmaran el diagnóstico de transexualismo y el cumplimiento de las etapas establecidas en el protocolo de transgenitalización. Precisamente a partir del paradigmático caso *Florencia Trinidad*, se dejó de recurrir a categorías médicas para adherir a nociones pluralistas y no patologizantes, que reconocieran a la identidad de género como parte fundamental del fuero íntimo, privado y personal. Ello se vio plasmado también en el aspecto procesal, pues en el ámbito probatorio se comenzó a prescindir de las pericias médicas y las cirugías de reasignación genital, para solo tener que demostrar una vivencia estable y persistente en el género reclamado. Todos estos aspectos constituyeron antecedentes inmediatos de la sanción de la Ley 26.743.

En lo que se refiere a la norma propiamente dicha, es preciso destacar que no se trató de una mera Ley de declaración de derechos. Por el contrario, fue más allá del puro reconocimiento del derecho a la identidad de género y creó los mecanismos para que los ciudadanos puedan materializarlo, regulando un trámite gratuito personal, confidencial y sencillo ante los organismos registrales a los efectos de la rectificación del nombre y del sexo en términos legales. Y además prevé expresamente la inclusión de los tratamientos integrales hormonales en el Plan Médico Obligatorio. Estas medidas se instalan en base a la necesidad de

4 Caso destacado. Refiere a un fallo que se toma como precedente.

tener un estado presente, que no solo proclame derechos sino que instrumente los mecanismos para hacerlos efectivos, como lo ha propuesto históricamente el Constitucionalismo Social. En fin, desde la filosofía del derecho, podemos afirmar que la Ley de Identidad de Género es el claro ejemplo de cómo las condiciones sociales de posibilidad, las luchas y la conflictividad dan origen a cambios normativos e institucionales que vienen a ensanchar los derechos de la comunidad.

4.2.2. Cuerpo (y género) como realidad biopolítica

Es en el seno de la filosofía francesa con Michel Foucault (2002) que surge la reflexión en torno a la categoría de biopoder. Esta designa los modos a través de los cuales el estado moderno pasa de detentar el poder sobre la muerte -el cual se ejerce sobre un individuo particular, imprimiendo en su cuerpo la marca de la nomenclatura penal- y sobre la vida. Esta nueva forma de ejercer el poder no se da ya en el ámbito de lo individual sino en una instancia colectiva, vale decir, la población en tanto cuerpo social que encarna lo vivo. Y para ello, crea dispositivos específicos; psiquiátricos, maternidades, escuelas, cárceles, se organizan y planean las ciudades, se determina una obligatoriedad en la vigilancia sanitaria, etc. El estado interviene en los modos de cuidado de la población; el biopoder surge entonces a partir de la relación de la máquina estado con el uso de las formas de vida.

De esta manera, según el análisis foucaultiano, las técnicas de normalización a partir de las cuales surge el individuo moderno, tiene como punto de aplicación primordial el cuerpo que, en tanto instanciación del ser viviente del hombre, se torna materia política. No obstante, puede decirse que ese mismo ser viviente es también el umbral que amenaza y resiste esos mismos dispositivos de sujeción. Vale decir entonces: la vida es el campo de aplicación del poder y, por tanto, de producción de normatividades; pero, a la vez, emerge como desafío y exceso de aquello que nos constituye como humanos socialmente legibles y políticamente reconocibles (Giorgi y Rodriguez, 2009).

El análisis de Foucault ha sido continuado por una vasta tradición de filósofos que han extendido y resignificado en sus propios contextos de producción las categorías centrales de su pensamiento. Nos interesa destacar fundamentalmente como un hito de la prolongación de di-

cha línea de investigación los desarrollos teóricos de Deleuze (1999) expuestos en el *postescriptum sobre las sociedades de control.* Allí el autor se ocupa de lo que él denomina el paso de las sociedades disciplinarias (a las que refiere Foucault), hacia las sociedades de control. Los centros de encierro descriptos por Foucault que producían marcas disciplinarias -familia, escuela, fábrica, hospitales, cárceles- se encuentran, en los umbrales del siglo XXI, en decadencia; las sociedades disciplinarias, que habían sido vistas por Foucault como las sucesoras de las sociedades de soberanía, estaban experimentando su fin y dando lugar, a su vez, a nuevos modos de ejercer el control. Lo paradigmático de este control es que no necesita ya de espacios determinados, sino que se ejerce en espacios abiertos, desterritorializados, a través de los psicofármacos, el consumo televisivo, el *marketing*, el consumo, entre otras modalidades.

En esta dirección, y reconociendo su deuda con esta tradición de pensamiento, nos encontramos con el tratamiento de la temática que realiza la filósofa Preciado (2014) en su obra *Testo Yonqui*[5]. La autora se centra en la consideración del género y su división binaria (hombre= =mujer), para desmontar su presunta naturalidad y afirmar en cambio su naturaleza política. Basándose en las premisas fundamentales de la tradición de pensamiento biopolítico, Preciado (2014) afirma que una de las formas dominantes de la acción biopolítica que emerge con el capitalismo disciplinario -siglo XIX- es la sexopolítica. "El sexo entra a formar parte de los cálculos del poder, de modo que el discurso sobre la masculinidad y la feminidad y las técnicas de normalización de las identidades sexuales se transforman en agentes de control y modelización de la vida" (p. 64). En este sentido, las tecnologías de normalización de las identidades sexuales son agentes de control sobre la vida. Esta división binaria del género es correlativa a la heterosexualidad, no en tanto práctica sino como régimen político.

5 En este libro, la tesis principal de Preciado es que el contexto somatopolítico posterior a la Segunda Guerra Mundial está dominado por un conjunto de nuevas tecnologías del cuerpo (biotecnologías, cirugías, endocrinología, etc.) y de la representación (fotografía, cine, televisión, cibernética, etc.) que penetran en la vida cotidiana como nunca antes lo habían hecho. Se trata del avance de una era de tecnologías blandas, ligeras, inyectables, incorporables, que ya no controlan el cuerpo desde el exterior -cómo en las sociedades disciplinarias de Foucault- sino que dichas tecnologías pasan a formar parte del cuerpo, se transforman en cuerpo, hasta volverse inseparables e indistinguibles del él; en este sentido, el cuerpo ya no habita los lugares disciplinarios sino que está habitado por ellos. Consideramos pertinente la comprensión de sus afirmaciones a la luz de la tradición de pensamiento biopolítico (teniendo en cuenta la importancia que adquieren los desarrollos teóricos de Preciado en el artículo de Farji Neer).

Este recorrido en torno a la tradición francesa del biopoder es necesario para reconstruir el problema de la identidad de género como cuestión política, como reclamo histórico de sectores cuyos cuerpos y subjetividades escapan a los parámetros de normalidad socialmente impuestos relativos al sistema sexo-género, al mismo tiempo que demandan visibilidad, condiciones dignas de existencia (tal como el reconocimiento legal y social de un nombre adecuado al género autopercibido), integración en la comunidad, etc.

4.3. Objetivos

4.3.1. Generales

I. Generar estrategias de aprendizaje a través de la lectura y la escritura de textos académicos.

II. Abordar el debate en torno a la Ley de Identidad de Género desde sus implicancias médicas y biopolíticas.

4.3.2. Específicos

- Promover la lectura y escritura académica como recursos indispensables en la formación de los estudiantes.
- Fomentar la lectura en tanto medio privilegiado a través del cual los estudiantes de nivel superior toman contacto con la producción académica de su disciplina.
- Favorecer el desempeño académico de los estudiantes a través del desarrollo de competencias de lectura y escritura relacionadas con su actividad como alumnos.
- Resignificar las prácticas de escritura a través de la reflexión conjunta sobre el sentido de la misma en la universidad en general, y en las carreras y/o campos disciplinares en particular.

- Promover prácticas de escritura orientadas a la producción de nuevos significados.
- Generar un espacio de intercambio y debate que propicie la participación de los estudiantes estimulando prácticas reflexivas y argumentativas.
- Impulsar una mirada crítica e interdisciplinar del derecho entendiéndolo como praxis histórica y situada.
- Analizar el debate en torno a la ley de identidad de género reflexionando sobre su impacto y visibilizando condiciones de posibilidad adversas para el ejercicio de los derechos contemplados en la misma.

4.4. Etapas

Presentamos a continuación las etapas tentativas que estructurarían la implementación del proyecto. No obstante, las mismas están sujetas a posibles modificaciones de acuerdo a las necesidades del grupo destinatario y a los procesos recursivos que implican la lectura, la escritura y el aprendizaje en general.

i. Presentación del tema. Construcción del problema a través de clases teóricas expositivas.

ii. Lectura y análisis conjunto del material bibliográfico principal.

iii. Seguimiento de lecturas grupales e individuales. Facilitación de guías de lectura. Exposición, debate y reflexión conjunta de las lecturas en el ámbito de la clase.

iv. Clase destinada a exponer los aspectos centrales de la elaboración de un proyecto de investigación para realización del trabajo final de la unidad.

v. Seguimiento en el proceso de escritura del trabajo final.

vi. Evaluación.

4.5. Metodología y actividades

Clases teóricas relativas a los siguientes tópicos:

Identidad de género. Cuerpo, género y sexualidad. Carácter construido del género: cuerpo como realidad biopolítica. Medicalización y condición *trans*: diagnóstico de disforia de género.

i. Derecho a la identidad como derecho humano. Derecho a la identidad de género. Ley de identidad de género: situaciones contempladas, aspectos generales, condiciones de emergencia. Fuentes formales y fuentes materiales de la ley de identidad de género.

ii. Aspectos generales relativos a análisis del discurso y géneros discursivos en la educación superior.

Lecturas compartidas en las que los docentes presenten los textos realizando una breve anticipación (temática, autor, género, etc.), faciliten su lectura (desarrollando y poniendo a consideración los aspectos que resulten más oscuros) y realicen reformulaciones y transposiciones a partir de los marcos teóricos de sus disciplinas de procedencia. Esto permitirá pasar luego al momento de lecturas independientes por parte de los estudiantes (actividad domiciliaria).

Puestas en común de las lecturas domiciliarias y debate de las diversas posiciones que pueden rastrearse en los textos (a fin de evidenciar la comprensión lectora o las posibles dificultades que aparezcan a fin de retroalimentar el proceso y re-trabajar aquello en lo que no se ha alcanzado los objetivos propuestos, o bien, redireccionar objetivos).

Actividades de escritura que pongan en juego conocimientos disciplinares, permitan la reapropiación crítica del contenido, la reformulación de las temáticas trabajadas, y contribuyan al mejoramiento de las habilidades de escritura de textos académicos. Se contempla la escritura de esquemas breves en el pizarrón que ilustren a los compañeros y docentes lo que el estudiante quiere presentar, o bien pequeñas fichas o reseñas de lecturas domiciliarias (ambas opcionales) como también (de carácter obligatorio), la escritura de un bosquejo de proyecto de investigación -en la que apenas se enuncie un tema, fundamentación, objetivos y metodología; sólo a fin de direccionar el proceso de escritura- y de un artículo científico de revisión bibliográfica.

4.6. Consignas

- Leer en clase la Ley 26.743 (Ley de Identidad de Género) y analizar sus aspectos principales, artículos, situaciones que contempla, etc. Luego, y a partir de las clases teóricas dedicadas al tema, reflexionar y releer en casa en torno a los siguientes interrogantes (que serán utilizados como preguntas estimuladoras del debate en la siguiente clase).

a. ¿Qué concepción de identidad adopta la Ley de Identidad de Género?

b. ¿Cuáles son los principios jurídicos (Constitucionales y Convencionales) sobre los que se asienta la norma? ¿Qué influencia han tenido las convenciones de Derechos Humanos en esta normativa?

c. Teniendo en cuenta las tradiciones jurídicas del Constitucionalismo, ¿bajo qué corriente encuadraría esta norma? ¿Por qué?

d. Desde una perspectiva crítica, ¿considera que la regulación propuesta por la Ley 26.743 ha contemplado todas las demandas planteadas la comunidad de Travestis, Transexuales y Transgéneros? ¿Por qué?

- Leer en clase una selección de párrafos =realizada por los docentes= del artículo de Farji Neer, *Las tecnologías del cuerpo en el debate público. Análisis del debate parlamentario de la Ley de Identidad de Género argentina*. Luego, se propone trabajar en clase oralmente en torno a las siguientes preguntas y consignas:

a. ¿Qué relaciones podemos establecer entre la primera parte del artículo y los contenidos expuestos en la clase teórica?

b. ¿En qué aspectos de la ley se centra principalmente el análisis de la autora?

c. Reconstruya los principales argumentos del debate parlamentario que culminó en la sanción de la ley que reseña Farji Neer.

d. Por último, identifique los conceptos que les resulten de difícil comprensión (así pueden ser re=trabajados en la próxima clase).

- Retomar la reseña de lectura de la clase teórica relativa a géneros textuales fundamentales en las Ciencias Sociales. Luego, en grupos de dos personas realizar una breve reseña del artículo trabajado en clase, atendiendo a las tres partes que estructuran el mismo: 1) Recorte del debate naturaleza=tecnología desarrollado al interior del feminismo y la teoría *queer*, 2) Procesamiento de solicitudes de cambio de nombre y sexo registral con anterioridad a la Ley de Identidad de Género; 3) Análisis del debate parlamentario.

Exponer en clase la reseña realizada, destacando los aspectos que aparecen detallados en los escritos de los estudiantes.

- Retomar el artículo de Farji Neer, esta vez de manera individual y releer a partir de los aportes y comentarios surgidos en clase.

a. Marcar en la última parte del texto, referente al debate propiamente dicho, los principales argumentos esgrimidos en el mismo. Identifiquen recursos léxico=gramaticales relativos a apreciaciones que les permitan reconocer los acercamientos o distanciamientos de la autora respecto de cada uno de ellos (Para ellos tengan en cuenta la clase referente a análisis del discurso).

b. ¿Qué opinan del artículo? De manera breve escribir (no más de 20 reglones) su propia posición respecto del mismo.

- Tomando como base la Ley 26.743, el artículo de investigación trabajado en clase y -al menos- dos fuentes más (elegidas de la bibliografía complementaria presentada por los docentes en la clase referida a cómo elaborar proyectos de investigación), escribir un artículo de revisión bibliográfica, en el que integren tanto los textos trabajados como las ideas debatidas en clase con docentes y compañeros, sus propias dudas y posiciones al

respecto. (Deben respetar la estructura, los recursos y el formato del artículo de revisión bibliográfica trabajado en la clase).

5. Curso, Asignatura, Facultad, en los que se implementara. Resultados que se esperan obtener.

Cómo anticipamos al inicio, este proyecto ha sido pensado en el marco del Seminario de Derechos Humanos correspondiente al cuarto año del Profesorado en Ciencias Jurídicas, Políticas y Sociales y al quinto año de la carrera de Abogacía, ambas pertenecientes a la Facultad de Ciencias Humanas de la UNRC. Creemos que es un proyecto que se ajusta sin dificultades a la perspectiva de la cátedra, en tanto esta se propone como objetivo principal introducir el estudio de los Derechos Humanos en el marco de las Ciencias Sociales proponiendo un abordaje multidisciplinar que dé cuenta no sólo de la reconstrucción interna (aspectos lógicos, metodológicos y relaciones intrasistemáticas) del derecho en general, y de los derechos humanos en particular, sino también atendiendo a su reconstrucción externa, es decir, a los procesos históricos de luchas por el reconocimiento de derechos en relación con el resto de subsistemas sociales. A su vez, la propuesta se encuentra en consonancia con eje número tres del programa Derechos Humanos y Salud, bajo el que se contemplan las áreas: Derecho a la vida y a la vida digna; Autonomía sobre el propio cuerpo; Política y vida: biopoder; Derecho a la identidad sexual.

De esta manera, uno de los resultados que esperamos desde el equipo de trabajo es una modificación progresiva en la manera de comprender, estudiar y aprender en las carreras vinculadas al derecho, fundamentalmente la abogacía, en favor de una concepción del derecho indisociable de las condiciones sociales, económicas, políticas y culturales que hacen a su realización efectiva.

Por otra parte, y en lo que refiere a metodología de trabajo, nos proponemos fortalecer las prácticas de escritura en el seminario en el que ya tienen un lugar privilegiado las lecturas previas, puestas en común y debate, pero no la producción de textos escritos. En este sentido, esperamos lograr no sólo un cambio en la concepción que tienen los estudiantes de la escritura de trabajos solicitados por las cátedras (es-

cribir para dar cuenta al profesor de lo que se sabe, lo que se leyó, etc.) sino también la producción por parte de cada estudiante de un texto académico, en este caso, un artículo de revisión bibliográfica, en el que puedan poner en juego lecturas críticas de los textos, apropiación de la temática a partir de sus propios saberes y formación y la integración de ideas a partir de fuentes múltiples, fundamentalmente.

Asimismo, a través del tratamiento de un texto académico relevante para el estudio de la ley, (no sólo desde un abordaje temático-disciplinar sino también desde la perspectiva del análisis del discurso y de los géneros académicos en la enseñanza de las disciplinas), y de la producción de un texto del mismo género, lo que esperamos es la adquisición por parte de los estudiantes de herramientas básicas necesarias para la producción de textos (es decir, para la producción de conocimiento). Esto es sumamente relevante, puesto que las habilidades relativas a la producción de textos académicos (monografía, ensayo, artículo, reseña, etc.) son exigidas sin excepción mientras que no siempre son enseñadas en el transcurso de las carreras de nivel superior. Huelga decir, de igual modo, que si bien el derecho ocupa un lugar fundamental en la investigación, el texto académico no se enseña ni se considera generalmente como un género específico tanto de la carrera de profesorado en Ciencias Jurídicas –vinculada mayormente a la docencia- como tampoco de la carrera de abogacía, en la que adquieren más relevancia el reclamo, el discurso o bien la demanda.

6. Equipo que estará a cargo de la implementación del proyecto

El equipo de trabajo conformado para la realización e implementación de este proyecto se encuentra integrado por: un Abogado, una Licenciada en Enfermería y una Profesora de Filosofía. Los tres docentes serán los encargados de intervenir en las clases teóricas que requieran de las competencias disciplinares específicas de cada uno como así también facilitar lecturas orientándolas según los objetivos del proyecto en particular y del seminario en general. Asimismo, los tres docentes serán los responsables de trabajar en torno a las cuestiones metodológicas programadas, poniendo en juego los aprendizajes obtenidos a través de los distintos cursos de la Diplomatura en Lectura, Escritura y Pensa-

miento Crítico en la Educación Superior, y manteniendo una estrecha vinculación entre forma y contenido.

7. Cronograma tentativo

La asignatura Seminario de Derechos Humanos posee un régimen cuatrimestral con una asignación horaria semanal de cuatro horas, distribuidas en dos clases. Estimamos que el presente proyecto podría desarrollarse en 12 clases (un mes y medio) aproximadamente (Tabla 1). No obstante, las actividades y consignas contenidas en cada etapa contemplan trabajo domiciliario por parte de los estudiantes, que será puesto a consideración –revisión, corrección, ampliación, etc.- luego en el ámbito de la clase (o en clase consulta en los casos en los que los estudiantes y/o docentes consideren necesario).

Tabla 1. Distribución de etapas y número de clases según el cronograma	
Etapa	Clase
Presentación del tema. Construcción del problema teórica y perspectiva de la cátedra.	Clase 1
Lectura y análisis conjunto del material bibliográfico principal (Análisis de los contenidos disciplinares como así también de los aspectos linguísticos de los textos)	Clase 2, 3 y 4
Seguimiento de lecturas grupales e individuales. Anticipación de textos. Facilitación de guías de lectura. Exposición, debate y reflexión conjunta de las lecturas en el ámbito de la clase.	Clase 3, 4 y 5
Descripción de los aspectos centrales de la elaboración de proyectos de investigación para realización del trabajo final de la unidad.	Clase 8
Seguimiento en el proceso de escritura del trabajo final.	Clase 9, 10 y 11
Evaluación.	Clase 12

8. Conclusión. Alcances y proyecciones de la propuesta. Acciones que se prevén para el futuro

Esperamos que a partir de nuestra propuesta de trabajo los estudiantes problematicen el rol de la lectura y, fundamentalmente, la escritura

de textos académicos aprovechando su potencial crítico=transformador, no sólo de sus propias ideas, concepciones, procesos de aprendizaje, etc. sino también de las disciplinas en general. En este sentido, una proyección futura sería la implementación de estrategias de lectura y escritura específicas para cada disciplina.

Referencias

Alvarado, M. y Cortes, M. (2008). *La escritura en la universidad. Repetir o transformar*. En AA. VV. Ensayo y error. El ensayo en el taller de escritura, pp. 175. Buenos Aires: Eudeba.

Carlino, P. (2004). El proceso de escritura académica. Cuatro dificultades de la enseñanza universitaria. *Educere, Volumen 8* (N°26), pp 321-327.

Deleuze, G. (1999). *Conversaciones*. Valencia: Pretextos.

Deleuze, G. (2009). *Diferencia y repetición*. Buenos Aires: Amorrortu.

Farji Neer, A. (2014). Las tecnologías del cuerpo en el debate público. Análisis parlamentario de la Ley de Identidad de Género argentina. *Sexualidad, Salud y Sociedad-Revista Latinoamericana N° 16*. Recuperado de: http://www.scielo.br/pdf/sess/n16/n16a04.pdf

Foucault, M. (2002). *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.

Giorgo, G y Rodríguez, F. (Comps.) (2009). *Ensayos sobre biopolítica. Excesos de vida*. Buenos Aires: Paidós.

Preciado, B. (2014). *Testo Yonqui. Sexo, drogas y biopolítica*. Buenos Aires: Paidós

Moyano, E. (2001). Una clasificación de géneros científicos. *En Actas del XIX Congreso AESLA*. Universidad de León. Recuperado de: http://userpage.fu-berlin.de/vazquez/vazquez/Clasificacion%20de%20generos%20MOYANO.pdf

Novo, M. C. y Novo, E. (2010). Escritura y formación profesional. La dimensión polémica en los escritos de derecho administrativo. En Vázquez, A., Novo, M., Jakob, I. y Pelliza, L. *Lectura, Escritura y Aprendizaje Disciplinar* (pp.903-912) Recuperado de: https://www.unrc.edu.ar/unrc/comunicacion/editorial/repositorio/978-987-688-007-7.pdf

Vázquez, A. y Jakob, I. (2007). La escritura y el aprendizaje en el aula universitaria. Componentes cognitivos y didácticos. *Innovación educativa, Vol. 7* (N° 36), pp. 25.

Propuesta de un taller interdisciplinar de lectura y escritura orientado a estudiantes universitarios de los primeros años

Ana Cecilia Liaudat, Paola Boeris, María Laura Chiotta.[1]
Facultad de Ciencias Exactas, Físico-Químicas y Naturales
cliaudat@gmail.com

Resumen

El ingreso a una carrera universitaria implica incorporarse a un área de conocimiento especializado y a una cultura y comunidad discursiva diferente. Uno de los desafíos que enfrenta el alumno universitario es, precisamente, el que implica adquirir la habilidad de la lectura y aprender a expresar sus ideas con cohesión, coherencia y adecuación a la situación comunicativa esperada en el nivel superior y en el campo disciplinar específico. Ante esta necesidad, se propone la creación de un taller interdisciplinario que promueva la participación de los alumnos de diferentes carreras con el fin de mejorar las competencias en lectura

1 Las autoras han contribuido de igual manera al desarrollo del trabajo.

y escritura, aprender el uso de las herramientas y estrategias discursivas específicas, y asumir una visión crítica. La propuesta consta de actividades presenciales en las que el profesor por medio de clases explicativas expondrá las bases y los contenidos a profundizar. Además, se implementará el entorno virtual para que, en una plataforma virtual, los alumnos tengan acceso a los diferentes textos y en el foro de debate puedan argumentar, explicar y narrar sobre los temas desarrollados. Durante el proceso de intercambio de diferentes puntos de vista se estimulará la producción de textos, proceso que estará regulado por la presencia del profesor, con el fin de orientar y potenciar a los alumnos en el aprendizaje. El objetivo final del proyecto es formar profesionales capaces de integrar conocimientos, no sólo que sean competentes en su campo sino que también logren comunicarse eficientemente en los distintos contextos de su vida personal.

Palabras claves: Lectura, escritura, alfabetización académica, teoría de la evolución,

Abstract

Admission to university involves joining to an area of expertise and to a different culture and discursive community. One of the challenges facing the college student is acquiring the habit of reading and learning to express their ideas with cohesion, coherence and relevance to the communicative situation expected at the top level and the specific discipline. Therefore, the creation of an interdisciplinary workshop that promotes the participation of students of different careers is proposed in order to improve reading and writing skills, learning to use the specific tools and discursive strategies and to adopt a critical view. The project consists of classroom activities where the teacher, through explanatory classes, will expose the bases and will go deeply into the contents. In addition, the virtual environment will be implemented in a virtual platform, where students will have access to various texts and to a discussion forum in order to argue, explain and talk about the topics covered. During the exchange of different viewpoints, text production will be stimulated and this process will be regulated by the teacher to guide and encourage students during learning. The last aim of the project is to

develop comprehensive and efficient professionals, not only competent in their discipline, but also able to manage communication effectively in different contexts of their personal lives.

Key words: Reading, writing, academic literacy, evolution.

1. Introducción

La educación superior exige modos de leer y de escribir diferentes a los demandados en los tramos previos de escolaridad. Ingresar a una carrera universitaria implica también ingresar a un área de conocimiento especializado y a una cultura y comunidad discursiva específicas. Uno de los desafíos que enfrenta el estudiante universitario es, precisamente, la adquisición de competencias en la lectura de textos disciplinares y aprender a expresar sus ideas con cohesión, coherencia y adecuación a la situación comunicativa planteada en este nivel y en el campo disciplinar específico. Este es un desafío que pocas veces se considera en las asignaturas de las diferentes carreras y que implica la alfabetización académica. El estudiante universitario necesita apropiarse no sólo de nuevos conocimientos disciplinares sino también de nuevos modos de expresar esos contenidos; precisa adentrarse y ser partícipe de una nueva cultura y comunidad discursiva; por lo tanto, es incumbencia del sistema educativo universitario la enseñanza explícita de aquellos géneros propios de cada disciplina (Carlino, 2005; Vélez, 2004; Vázquez, 2005).

Un estudio realizado por Alvarado, Bombin, Cortés, Gaspar y Otañi (2001) muestra que los alumnos, al momento de escribir, presentan diversos problemas: gramaticales, conceptuales, falta de producción de ideas propias y alta repetición de los textos bibliográficos. Por otro lado, Hayes (1996) sostiene que cuando los estudiantes leen para obtener información se enfrentan con problemas atinentes a la selección y a la incorporación criteriosa de datos. Para sortear estos inconvenientes se necesita de la guía del docente como profesional formado en la materia. Según Carlino (2003) la enseñanza de la escritura académica no debe ser remedial sino que los estudiantes deben contar con variadas oportunidades de prácticas de lectura y escritura en cada materia y a lo largo de la carrera. Sobre todo, durante los primeros años de la carrera, es necesario que el profesor promueva actividades guiadas con un mayor

número de pautas y ejemplos, que elija lecturas apropiadas y asigne trabajos escritos con indicaciones claras.

Para desarrollar tareas de lectura y escritura que cumplan con las expectativas del docente y del propio estudiante, varios modelos pueden ser adoptados como marco de referencia. Uno de ellos es el ofrecido por la Lingüística Sistémico Funcional (LSF), especialmente basado en la teoría de género y registro y en los desarrollos de la denominada escuela de Sydney (Cope y Kalantzis, 1993; Christie y Martin, 1997; Martin, 1993, 1999, 2000; Martin y Rothery, 1993). Esta teoría toma como unidad de análisis al texto en relación solidaria y de mutua determinación con el contexto social en el que se produce. Define el texto como unidad real a través de la cual se negocia significado -el enunciado de Bajtin (1982)- y concibe el lenguaje como un sistema semiótico en relación de realización con otro más abstracto: el contexto. Contexto y lenguaje se conciben organizados en estratos: género y registro como estratos del contexto; el discursivo-semántico, el léxico-gramatical y el fonográfico, como estratos de la lengua. Martin (1984) define el concepto de género como una actividad social con un propósito, orientado a una meta y dividido en pasos o etapas. El concepto de género se relaciona con el modo particular y predecible en que las variables de registro: campo, tenor y modo, se integran en una cultura dada. El campo se refiere a los tópicos y a la actividad en curso; el tenor indica la relación entre los participantes, al aportar información relevante acerca de dicha relación interpersonal o del tipo de distancia social entre ellos; y el modo representa el rol que el lenguaje desempeña en la actividad en curso, y que incluye tanto el medio como el modo retórico.

Otro modelo es el basado en la Teoría de la redacción como proceso cognitivo, elaborado por Hayes y Flower (1980), quienes analizaron y describieron los procesos mentales que el escritor pone en juego durante la producción de textos. El modelo postula la existencia de tres componentes: el ambiente de trabajo, la memoria de largo plazo y el proceso de escritura. El ambiente de trabajo se refiere a la tarea de escritura que debe realizar el escritor, la audiencia, los objetivos del autor y el texto escrito. La memoria de largo plazo constituye un "almacén mental" de información, que permite obtener y reorganizar los conocimientos sobre el tema, la audiencia y la tarea. Por último, el proceso de escritura implica la planificación, la traducción y la revisión de lo escrito. La planificación incluye la generación y organización de las ideas y la fi-

jación de objetivos que guían la composición. La traducción (también denominada "puesta en texto" o "textualización") consiste en poner en lenguaje escrito las ideas. La revisión es el proceso de análisis y de evaluación de lo que ya se ha escrito en función de los objetivos planteados. El escritor, sin embargo, no apela a estos procesos de manera secuencial, sino recursiva. Así, por ejemplo, la instancia de revisión implica volver al proceso de traducción y esto, a su vez, puede significar una reformulación de los objetivos fijados en la planificación.

Scardamalia y Bereiter (1992), por su parte, propusieron dos modelos que buscan dar cuenta, precisamente, de las diferencias entre escritores expertos e inexpertos: *decir el conocimiento*, que explica la escritura en etapas tempranas, y *transformar el conocimiento*, que se refiere a los procesos de composición de escritores maduros. *Decir el conocimiento* consiste en recuperar de la memoria de largo plazo información relacionada con un tópico particular y escribir sobre ese tema sin un proceso de planificación u organización de las ideas. El texto se produce sin un objetivo o plan aparente que guíe la actividad. Esto no se debe a que el niño o escritor novato carezca de objetivos, sino a que no puede incorporarlos como guía para la tarea, pues carece de los recursos necesarios. El escritor novato no desarrolla las ideas en función del lector, puesto que no está pensando en las necesidades de la audiencia. *Transformar el conocimiento*, por el contrario, involucra adaptar la información recuperada para la audiencia y los propósitos del escritor. El modelo plantea una interacción entre dos espacios: los problemas retóricos (relacionados con la situación de escritura) y los problemas de contenido. El escritor construye así una representación mental de la tarea. A diferencia de los escritores novatos, que solo pueden generar representaciones mentales en el nivel del contenido, los escritores expertos son capaces de operar con representaciones mentales de distintos niveles, tales como las estructuras textuales y la intención pragmática del texto.

Consideramos que en el pasaje de un modelo a otro —de *decir* a *transformar el conocimiento*—, ocupa un lugar más que importante la pedagogía freiriana. Paulo Freire, uno de los educadores más influyentes de siglo XX, propone dejar de lado a la educación bancaria, muy arraigada en nuestra sociedad, para dar lugar a una pedagogía liberadora (también conocida como pedagogía de la pregunta) que lleve a un pensamiento crítico y a una educación emancipadora. Según el autor, debe establecerse un diálogo bidireccional docente-estudiante fundado

en la conciliación, de tal manera que ambos se hagan, simultáneamente, educadores y educandos. La educación liberadora no es el acto de depositar, de narrar, de transferir o de transmitir conocimientos, sino que es una educación problematizadora y crítica. Los estudiantes en lugar de ser meros receptores, son sujetos críticos capaces de indagar, conocer y apropiarse de nuevos conocimientos. En esta propuesta cobra importancia la concepción de hombre/mundo, Freire piensa al hombre con el mundo y no dentro del mundo. Desde esta perspectiva, llevar el mundo a las aulas permitirá al estudiante interaccionar de manera dinámica con la sociedad y comprender los nuevos conocimientos en torno a ella. En este contexto, la educación liberadora, estimula la reflexión y la acción verdadera de los hombres sobre la realidad. Así, por ejemplo, conocer el contexto témporo-espacial en el cual se gestaron ideas, teorías, propuestas, va a ayudar a los estudiantes a aprehender nuevos conocimientos.

En sintonía con estos postulados, y ante la problemática concreta que evidencian los estudiantes al ingresar a una carrera universitaria referidos a la interpretación, la lectura y la escritura de textos, proponemos una intervención didáctica interdisciplinaria, a través de un taller interdisciplinar y extracurricular que promueva la participación de estudiantes de diferentes carreras. El propósito es formar profesionales integrales y eficientes; no sólo que sean competentes en su campo sino que también logren comunicarse eficientemente en los distintos contextos de su vida personal. El objetivo final que perseguimos es que los alumnos asistentes al taller logren adoptar estrategias epistémico-discursivas de lectura y escritura críticas para reorganizar sus visiones sobre un tema académico específico.

2. Objetivos específicos

La propuesta plantea como objetivos específicos:

- incorporar prácticas de lectura de textos académicos interdisciplinarios.
- lograr que los estudiantes utilicen correctamente los distintos niveles del lenguaje.

- promover la escritura autónoma incentivando la lectura de textos adicionales y considerando aquellos temas que atraen la curiosidad de los estudiantes.
- que los estudiantes puedan ordenar los conceptos más significativos, integrarlos y reflexionar sobre las ideas presentes en los textos.
- que los estudiantes encuentren un lugar para expresar sus opiniones y se puedan relacionar con sus pares en un ámbito más accesible a sus horarios y tareas.

3. Descripción y etapas de la propuesta y herramientas a utilizar

Proponemos la creación de un taller interdisciplinar y extracurricular destinado a alumnos de los primeros años de las carreras de las Facultades de Agronomía y Veterinaria, Ciencias Humanas y Ciencias Exactas, Físico-Químicas y Naturales, con la intención de promover la lectura y escritura de textos afines a las carreras de estudio; un espacio en el que se puedan aprender herramientas y estrategias discursivas y adoptar una visión crítica del tema en estudio puesta de manifiesto en la elaboración de un escrito reflexivo.

El tema a desarrollar en el taller será *El Origen de la Vida*, tópico controversial desde el punto de vista científico-religioso y propicio para la estimulación de una mirada crítica de los estudiantes, ya que a través de la escritura podrán expresar e interactuar con diferentes opiniones. La propuesta consta de actividades presenciales desarrolladas en el aula donde el profesor, por medio de clases explicativas, expondrá las bases y los contenidos necesarios para la lectura y la escritura en la disciplina. También se prevé la implementación de un entorno virtual en el que los alumnos tendrán acceso a textos de distintos autores y perspectivas y participar en un foro de debate con la posibilidad de argumentar, explicar y exponer su punto de vista sobre el tema. Durante el proceso de intercambio de puntos de vista se estimulará la producción de textos dialogales, proceso que estará regulado por la presencia del profesor, con el fin de orientar y potenciar el aprendizaje.

Se espera que los estudiantes participen activamente, tanto en la instancia presencial como en la virtual, y que a medida que transcurra el cuatrimestre desarrollen paulatinamente su visión crítica.

Las actividades propuestas en el aula virtual tienen por objetivo la estimulación del círculo de procesos lectura-escritura-lectura-reescritura (transformación del conocimiento). Consistirán en el planteo de una pregunta inicial formulada por el docente, para que los participantes de cada grupo expresen por escrito su opinión sobre el tema y los puntos de vista de expresados por otros compañeros y por la bibliografía consultada.

Se prevé el uso de la plataforma Moodle la cual dispone de varios recursos dependiendo del tipo de aprendizaje que se desea estimular en los alumnos. Como el eje de la enseñanza de este taller interdisciplinar está focalizado en el desarrollo individual y en grupo se utilizará el recurso glosario, forma de recopilación de información colaborativa que permite que los alumnos añadan sus propias conclusiones y conceptos complementarios del curso. El glosario promueve la escritura colaborativa y permite al docente testear la comprensión de un determinado tema. Para el estudiante, implica la lectura atenta de la bibliografía y poner en marcha la capacidad de ubicar los conceptos relevantes al tema. También permite complementar la información con la consulta de fuentes propuestas por el docente o por imágenes y archivos adjuntos por el alumno. Para lograr que el intercambio sea más productivo, se utilizará la herramienta comentarios que permite que un estudiante comente, evalúe, opine sobre la entrada que realizó un compañero. La Fig. 1 muestra la presentación de los docentes en el aula virtual.

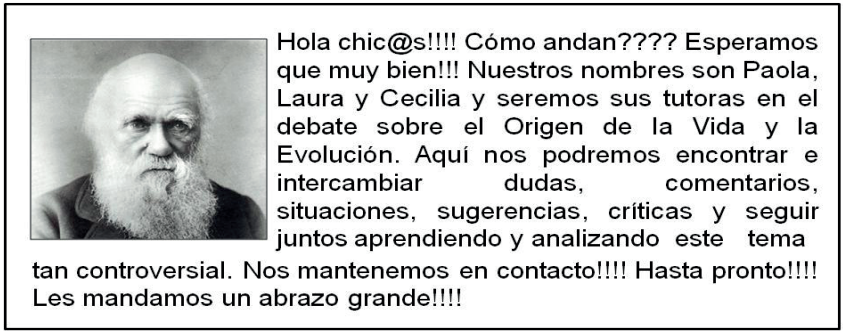


Figura 1: Presentación de tutores en aula virtual.

Cabe destacar que los docentes a cargo de la coordinación del taller deberán ser capacitados y/u orientados en aquellos temas referentes a los tópicos en los cuales se abordarán temas referidos a la lingüística y enseñanza dentro de un entorno virtual. Para lo cual se convocará a docentes especialistas de estas áreas para que realicen la capacitación y de estar interesados, continúen su labor durante la implementación del taller.

Para realizar un seguimiento de la implementación de la propuesta se tendrá en cuenta: número de inscriptos; cupo máximo aceptado; continuidad de asistencias durante el tiempo que dure el taller; interés sobre el/los temas abordados analizado de acuerdo a la participación, el debate, el diálogo, la realización de tareas propuestas, la puesta en común de ideas, etc.

Hacia final del taller se analizará si las expectativas con relación a la propuesta fueron cumplidas o no, o si las mismas fueron superadas. En cuanto a las actividades solicitadas a los estudiantes, los docentes llevarán a cabo devoluciones de manera oral o escrita, grupal o individual, invitando al debate, a la recuperación de conceptos, al replanteo de ideas, etc.

4. Actividades propuestas

4.1 Actividades prácticas en clases presenciales

Para lograr un aprendizaje en relación a la variedad de géneros textuales: se trabajará con fragmentos de distintos tipos de textos que el docente entregará a los estudiantes para que los analicen en forma grupal. Se conformarán grupos de no más de 3 personas para estimular la discusión y la participación de todos los integrantes. Los textos escogidos son: *La teoría del Big Bang, La Biblia, La teoría de Darwin y El mito Maya: El Popol Vuh*. Todos ellos tratan del origen del universo y de la vida de acuerdo a diferentes puntos de vista. En los mismos se cuentan de manera resumida cada una de las visiones[2].

2 Extraídos de: Taller de ciencia 2012. Guía de actividades para los estudiantes de escuela media, Universidad nacional de General Sarmiento. (Pág. 5-8).

Luego de la lectura de estos textos se pretende que los estudiantes:

- reconozcan el tipo de texto y determinen la/s secuencia/s textual/es predominante/es que permiten identificar dicho texto. El análisis de la estructura esquemática, de las condiciones de textura y de las selecciones gramaticales del texto permitirá que el alumno infiera el contexto en el que se produjo la información.

- marquen los elementos que le ayudan a reconocer la secuencia: ¿qué tema se desarrolla en cada uno de los textos?, ¿cuál es el propósito del mismo?, ¿cómo se relaciona el propósito de los escritos y las secuencias textuales predominantes? El alumno profundizará los conocimientos adquiridos en las clases presenciales acerca del Campo, Tenor y Modo. Esta información permitirá a los alumnos reconocer más profundamente el contexto en el que se desenvuelve la actividad lingüística y en el que cobra sentido el lenguaje. Campo, tenor y modo son los elementos del contexto que influyen decisivamente sobre el discurso. El proceso de lectura implica la interacción de un lector, usuario de lenguaje, con un texto, instanciación del lenguaje en uso (Gerot, 2000). El lector puede construir significado a partir del texto teniendo en cuenta el contexto sociocultural que se construye a través de los patrones de lenguaje.

- Si es posible, identifiquen el contexto témporo-espacial (condicionantes históricos, políticos, económicos, culturales, modelo de sociedad) en el cual cada teoría se desarrolló, ¿qué papel juega el hombre y cuál es el concepto de mundo?, ¿cómo se concibe el conocimiento (acabado o no)?, ¿se perciben luchas de posiciones de las diferentes teorías?, ¿se trata de imponer un pensamiento único?, ¿qué intereses se ponen en juego?

4.2 Consigna individual de la clase virtual

Para esta etapa los textos escogidos son los siguientes: *Tan sencilla y resistida: La teoría de Evolución por Selección Natural*, de Jaime Polop y *Qué es y (qué no es) la evolución. El círculo de Darwin,* de María Susana Rossi y Luciano Levin

El texto *Tan sencilla y resistida: La teoría de Evolución por Selección Natural*, pertenece a la colección de cuadernillos de actualización para pensar la enseñanza universitaria editados por la Universidad Nacional de Río Cuarto. En este texto J. Polop expone de manera entusiasta y amena la teoría de la evolución y de su contraparte. El autor sitúa al lector en el contexto en el cual el creacionismo-fijismo fue desarrollado, y da vastos ejemplos de la aceptación del mismo. También encara la explicación de la evolución darwiniana y todo lo que ella trajo aparejado en otras ciencias, como la filosofía y la sociología.

El texto *Qué es y (qué no es) la evolución. El círculo de Darwin*, pertenece a la colección Ciencia Que Ladra. Los libros de esta colección son de divulgación científica. El texto escogido trata de la evolución y del origen de la vida, principalmente desde el punto de vista científico pero sin dejar de lado la teoría del creacionismo y del fijismo. Durante el desarrollo del mismo, Marcos, el protagonista, se encuentra con los grandes naturalistas (Darwin, Huxley, Mayr, Ameghino, entre otros) y con aquellos que siguen defendiendo el fijismo (Bursmeister), quienes cuentan sus historias, sus descubrimientos y sus diferencias. También personajes reconocidos como Sarmiento y Aristóteles, se entrecruzan en esta historia.

Luego de la lectura de de los dos textos, se proponen las siguientes actividades:

- Que los estudiantes reescriban en no más de 2 carillas un texto variando las secuencias textuales con el fin de lograr un tipo de texto diferente.

- El propósito de esta actividad es que el alumno logre una mejor comprensión de las secuencias textuales que se utilizan en los textos y que adquiera las herramientas adecuadas para la redacción de sus propios textos en función de un determinado propósito. Al finalizar dicha actividad se pretende que el alumno describa el propio proceso de escritura y los analice desde el punto de vista de los modelos de escritura propuestos en las clases teóricas.

- Profundizar los conocimientos adquiridos sobre Campo, Tenor y Modo. Para ello, los alumnos deberán analizar el texto respondiendo a las siguientes preguntas: a) ¿Cuál es el tema que se desarrolla en el texto?, b) ¿Quién es el orador y cuáles son los

destinatarios?, c) ¿Dónde y cuándo fue publicado el texto? Esta información permitirá a los alumnos reconocer más profundamente el contexto en el que se desenvuelve la actividad lingüística y en el que cobra sentido el lenguaje.

- Pensar qué podría modificar en un texto para modificar los destinatarios y los fines comunicativos, ofreciendo ejemplos de textos en los que se muestren tales cambios.

- Considerando la variable Tenor, realizar un análisis del discurso enmarcado en la Teoría de la Valoración a través del uso de recursos léxico-gramaticales que utiliza el autor. Para ello, el alumno deberá analizar qué recursos léxico-gramaticales se utilizan en el texto para evaluar el concepto o fenómeno que el autor desarrolla en el texto (Apreciación); su posicionamiento respecto al tema (Modalidad) y las diferentes fuentes externas que incorpora (Atribución). El propósito de realizar esta actividad es describir y explicar los sistemas de opciones semánticas que ofrece el lenguaje para evaluar, adoptar posiciones, negociar relaciones, construir personas textuales o identidades discursivas, asumir roles y lograr diferentes posturas ideológicas. La comprensión más profunda de la semántica interpersonal permitirá que el alumno pueda entender los discursos científicos, tecnológicos, mediáticos, etc., y emplearlos con eficacia en sus trabajos.

- Considerando la variable Modo: a) determinar a qué tipo de situación -formal e informal- pertenece el texto seleccionado. Además, se propone que el alumno busque algún texto dónde el autor exprese el mismo tipo de información que se detalla en el texto, pero con diferente grado de formalidad que la presentada en el texto escrito. El propósito de esta actividad es que el alumno logre discernir el rol que desempeña la lengua en la transmisión de la información, es decir, determinar qué recursos utiliza el autor para la transmisión de la información: vocabulario, estilo, forma y medio de expresión; b) identificar el flujo de información en el texto. Mediante esta consigna los alumnos podrán determinar la cohesión textual que se observa en el texto evaluado.

4.3 Consigna para empezar el debate en el Foro

Creacionismo *vs.* Evolucionismo. En base a las lecturas de los textos ofrecidos, por favor respondan la siguiente pregunta: ¿Cómo se produjo el Origen de la Vida?

Sugerencia: tener muy en cuenta los diversos personajes/personas que aparecen en los textos, considerar cuál ha sido su aporte, el contexto témporo-espacial en la cual las diversas teorías han surgido y si ello hizo factible o no el desarrollo de las teorías, cómo fueron aceptándose o no por la sociedad las mismas, quiénes fueron los personajes destacados en nuestro país, etc. También considerar en cada caso, qué papel juega el hombre y cuál es el concepto de mundo, cómo se concibe el conocimiento (acabado o no), si se perciben luchas de posiciones entre las diferentes teorías, si tratan de imponer un pensamiento único, qué intereses se ponen en juego, si se incluyen planteos críticos en el texto, cuáles y por qué, si se ofrecen respuestas o situaciones superadoras a esa crítica.

Esta será la pregunta iniciadora del debate a partir de la cual los alumnos participarán expresando por escrito sus opiniones, leyendo los puntos de vista de sus compañeros y reflexionando sobre el tema (reescritura) a partir de las escrituras previas. Se espera que esta discusión inicial genere nuevas preguntas y nuevas opiniones, todas ellas estimuladas por la participación del Tutor.

Para la reescritura se propone ubicarse en una posición crítica y reescribir un texto considerando categorías propias del paradigma del origen de la vida.

Resultados que se esperan obtener

Se espera que los alumnos participen activamente de las distintas clases, tanto de las presenciales como de las virtuales, y conozcan las herramientas básicas de lectura y escritura para que sepan utilizarlas en todos los ámbitos de su vida. A través del continuo seguimiento en el foro de debate, los tutores evaluarán cómo los conceptos expuestos en clases presenciales son aplicados a situaciones cotidianas, ejemplificadas

en la plataforma Moodle. El desarrollo de la propuesta nos permitirá a los docentes afrontar un nuevo desafío: llegar a los estudiantes de una manera diferente, trabajar con pares y estudiantes de distintas aéreas.

Agradecimientos

Agradecemos a los docentes responsables de la Diplomatura en Lectura, Escritura y Pensamiento Crítico en la Educación Superior dictada en la UNRC entre septiembre de 2014 y marzo de 2016, quienes brindaron los conceptos necesarios para el desarrollo de la presente propuesta y por sus críticas constructivas durante las correcciones de los trabajos solicitados. Un especial agradecimiento a Rita Amieva por la coordinación de la diplomatura y por su predisposición para brindar información y solventar dudas.

Referencias

Alvarado, A.; Bombin, G; Cortés, M.; Gaspar, M. y Otañi, L. (2001) *Entre líneas Teorías y enfoques en la enseñanza de la escritura, la gramática y la literatura*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Manantial.

Bajtin, M. (1982). *Estética de la creación verbal.* México: Siglo XXI.

Carlino, P. (2003). Alfabetización académica: un cambio necesario, algunas alternativas posibles. *Educere*, 6(20), 409-420.

Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires, Argentina: Fondo de Cultura Económica.

Christie, F. & Martin, J.R. (1997). *Genre and Institutions: Social Processes in the Workplace and School.* London: Cassell.

Cope, B. & Kalantzis, M. (1993). *The Powers of Literacy: A Genre Approach to Teaching Writing*. London: The Falmer Press.

Freire, P. (1968). *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI.

Gerot, L. (2000). Exploring reading processes. En L. Unsworth (Ed.), *Researching language in schools and communities. Functional linguistic perspectives*, (pp. 204-221). London: Cassell.

Hayes, J (1996). Un nuevo marco para la comprensión de lo cognitivo y lo emocional en la escritura. En C.M. Levy y S. Ransdell (eds.), *The Science of Writing* (pp.1-27).

Hayes, J. & Flower, L. (1980). Identifying the organization of writing processes. In L.W. Gregg and E.R. Steinberg (Eds.), *Cognitive processes in writing*. NJ: Lawrence, (pp. 29-55).

Martin, J.R. (1984). Language, register and genre. F. Christie (Ed.), *Children writing: Reader* (pp. 21-29). Geelong, Vic.: Deakin University Press.

Martin, J.R. 1993. A Contextual Theory of Language. In: B. Cope & M. Kalantzis (Eds.), *The Powers of Literacy: A Genre Approach to Teaching Writing.* London: The Falmer Press.

Martin, J.R. (1999). Mentoring semogenesis: genre-based literacy pedagogy. In: F. Christie, (Ed), *Pedagogy and the shaping of consciousness. Linguistic and social processes*. London: Continuum.

Martin, J.R. (2000). La gramática se reúne con el género. Reflexiones sobre la Escuela de Sydney. Conferencia inaugural, Sydney University Arts Association, Departamento de Lingüística, USyd. Trad: Prof. Elsa Ghio.

Martin, J.R. & Rothery, J. (1993). "Grammar: Making meaning in writing". In: B. Cope & M. Kalantzis (Eds.), *The Powers of Literacy: A Genre Approach to Teaching Writing.* London: The Falmer Press.

Polop, J (2009). Re-conociendo los problemas educativos en la Universidad. Tan sencilla y resistida: La teoría de Evolución por Selección Natural. *Colección de Cuadernillos de actualización para pensar la Enseñanza Universitaria*. Año 4. Nº2. Universidad Nacional de Río Cuarto.

Rossi, MS y Levin, L. (2011). *Qué es y qué no es la evolución, el círculo de Darwin*. Colección Ciencia que ladra. Buenos Aires: Siglo XXI.

Scardamalia, M. y Bereiter, C. (1992). Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita. *Infancia y aprendizaje*, 58, pp 43-64-

Vázquez, A. (2005). ¿Alfabetización en la universidad? *Colección de Cuadernillos de actualización para pensar la Enseñanza Universitaria*. Año 1. Nº1. Universidad Nacional de Río Cuarto.

Vélez, G. (2004). *Estudiar en la universidad. Aprender a partir de la lectura de los textos académicos*. Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de Río Cuarto. Río Cuarto

Desarrollo de la competencia comunicativa (inter)cultural:

una experiencia estética

Daniela Pilar Paruzzo
Facultad de Ciencias Humanas
danielaparuzzo@gmail.com

Resumen

La concepción que la adquisición de una lengua extranjera (L2) debe implicar el desarrollo de la competencia comunicativa (inter)cultural y el pensamiento crítico sustenta la presente propuesta pedagógica. Recurrentemente los estudiantes presentan la dificultad de apropiarse del conocimiento críticamente, de producir textos propios conjugando diversas voces. Subrayando el valor epistémico de la lectura y escritura, se propone la incorporación de lecturas estéticas en las clases de lengua inglesa en el contexto de la enseñanza universitaria de esa L2 en la modalidad de taller. La propuesta consiste en la lectura, presentación y análisis de diversas obras literarias —por su intrínseco valor estético, emocional, social, cultural— recurriendo a aportes de la Lingüística

Sistémica Funcional y de la Teoría Transaccional de la Lectura. En el marco del taller se espera que cada encuentro sea una instancia de reflexión individual y colectiva. A tal fin, se proponen diversas actividades atendiendo a los distintos momentos del proceso de lectura, también se solicita el registro y socialización de la experiencia en distintos formatos y soportes: tablas, cuaderno de lectura, *blog* de lectura, foro *on-line*. La propuesta cierra con una actividad de escritura de un ensayo argumentativo en el que se integren escrituras personales, colaborativas, áulicas y domiciliarias. Se espera que la experiencia de la propuesta gradualmente lleve a los alumnos de la heteronomía a la autonomía en el aprendizaje de la L2 como así también los sensibilice, especialmente como futuros profesionales de la L2, sobre aspectos (inter)culturales manifiestos en los textos y fomente el pensamiento crítico.

Palabras clave: lectura, competencia comunicativa, (inter)cultura, pensamiento crítico

Towards the return of a lost pleasure: the potential of the aesthetic experience for the development of (inter) cultural communicative competence in foreign language

Abstract

The conception that the acquisition of a foreign language (L2) should involve the development of (inter) cultural communicative competence and critical thinking underpins this pedagogical proposal. Recursively students have the difficulty of appropriating knowledge critically, of producing their own texts bringing different voices into them. Emphasizing the epistemic value of reading and writing, this proposal incorporates aesthetic readings in a workshop within the classes of English at University level. The application consists in the reading, presentation, and analysis of various literary works – due to their intrinsic aesthetic, emotional, social, cultural value-considering some input from the Systemic Functional Linguistics and the Transactional Theory of reading. In the framework of the workshop it is expected that each meeting be an instance of individual and collective reflection. To that end, various

activities are proposed attending to the different moments of the reading process; besides, students are asked to register and socialize their experience in different formats—tables, reading log, reading blog, online forum. The proposal closes with an argumentative essay writing activity that should integrate home, classroom, collaborative and personal writings. It is expected that the experience gradually take students from heteronomy to autonomy in the L2 learning as well as sensitize them, as future professionals of the L2, to (inter) cultural aspects present in texts, and also that it promote critical thinking.

Key words: reading, communicative competence, (inter) culture, critical thinking

"La educación no cambia el mundo: cambia a las personas que van a cambiar el mundo"
Paulo Freire

Introducción

Estudiar y aprender una lengua extranjera implica mucho más que apropiarse de conocimientos lingüísticos; implica también, y sobre todo, tomar conciencia de la cultura a la cual esa lengua hace referencia. Por lo tanto, el aspecto cultural debe ser constitutivo de la enseñanza de una lengua; es decir, la competencia (inter)cultural necesita ser desarrollada junto con la competencia comunicativa. A tal fin se presenta una propuesta de incorporación de lecturas literarias en las clases de lengua inglesa en el contexto de la enseñanza universitaria de esa lengua extranjera. En la propuesta subyace la convicción de que dicha incorporación contribuiría no sólo a perfeccionar las habilidades y competencias lingüísticas en inglés sino también a desarrollar la competencia (inter)cultural y fomentar el pensamiento crítico durante la formación de grado.

Problema que motiva la propuesta

En términos generales y de manera cada vez más recurrente, los alumnos del profesorado de inglés presentan la dificultad de apropiarse del conocimiento crítica y significativamente, de generar ideas y valorar críticamente posturas diversas para luego producir textos propios que conjuguen su propia voz con las voces de variados textos. Habitualmente, los estudiantes abordan la lectura, generalmente eferente, de modo lineal, descontextualizado y focalizando en aspectos lingüísticos. En tanto que la escritura suele concebirse como tarea transmisiva con la que se reproduce la información adquirida. En este panorama y entendiendo a la lectura y escritura no como meras habilidades lingüísticas, sino como prácticas reflexivas que ofrecen un alto potencial para el aprendizaje, creemos que es necesario actualizar y explicitar el valor epistémico de estas dos habilidades entre los estudiantes y futuros profesores.

Fundamentación

Grandes teóricos en el campo de la educación sostienen que el alumno tiene que aprender a aprender y el profesor tiene que enseñar a pensar (Vygotsky, 1978, 1979; Carretero y García 1984; Coll, 1990). Para ello es necesaria la incorporación de metodologías de enseñanza y estrategias de trabajo que coloquen al alumno en el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje; esto implica construir y compartir conocimientos cuya finalidad es lograr un aprendizaje significativo.

En la teoría de Ausubel se acuña el concepto de *aprendizaje significativo* para distinguirlo del aprendizaje repetitivo o memorístico y se destaca la importancia del conocimiento previo del alumno en la adquisición de nueva información; es decir, la *significatividad* en el aprendizaje sólo es posible si se relaciona la nueva información con la que el sujeto ya posee. Éste es un tipo de aprendizaje que presupone la "asimilación, la reflexión e interiorización de nuevos conceptos y estructuras mentales, de nuevas actitudes con los que el alumno pueda analizar y solucionar problemas" (Ausubel 1989, p.74).

Nos es de particular interés el aprendizaje mediado por la lectura e instanciado en/con la escritura. La concepción de lectura que subyace en la presente propuesta es la de lectura como experiencia, experiencia individual, única, personal, irrepetible. Y ¿qué es experiencia? Dirá Larrosa (2003), "*Ex-per-ientia* significa salir hacia afuera y pasar a través". Este autor se refiere al saber de experiencia como "el que se adquiere en el modo como uno va respondiendo a lo que le va pasando a lo largo de la vida y el que va conformando lo que uno es"; es un saber que "no está, como el conocimiento científico, fuera de nosotros, sino que sólo tiene sentido en el modo como configura una personalidad, un carácter, una sensibilidad o, en definitiva, una forma humana singular que es a la vez una ética (un modo de conducirse) y una estética (un estilo)" (p.34-35). La lectura es experiencia "sólo cuando confluye el texto adecuado, el momento adecuado, la sensibilidad adecuada" (Larrosa, 2003, p.40). Así, cuando la actividad de lectura se vuelve en *experiencia* de lectura, acontece la trans-formación; de aquí la importancia de revalorizar la experiencia como elemento constitutivo del aprendizaje significativo.

En cuanto a la escritura, ésta es concebida como una actividad compleja, dinámica y recursiva, como un proceso de síntesis y transformación de la información pero también como medio del y para el pensamiento. La estrecha relación entre pensamiento y escritura favorece la mutua reestructuración; es una doble objetivación; es decir, como expresan Vázquez y Jakob (2007), haciendo eco de Vigotski y Olson, "el lenguaje escrito materializa y objetiva el pensamiento, pero el texto escrito se convierte a su vez en objeto para el pensamiento" (p.23). Estas autoras describen el modelo de escritura propuesto por Bereiter y Scardamalia que se denomina *transformar el conocimiento*, modelo que atiende a la situación comunicativa considerando tanto el espacio de contenido como el espacio retórico en un proceso dialéctico que favorecería la interacción entre la producción del texto y el desarrollo del conocimiento. Es decir, el modelo supone una construcción de significados en la interacción de aspectos conceptuales y retóricos que idealmente obrará un cambio en el pensamiento; esto, a su vez, tiene una incidencia positiva en el aprendizaje que se torna profundo porque se sustenta en la elaboración de nuevas ideas. En este modelo la escritura evidencia su función epistémica en contraposición a la reproductiva, de aprendizaje superficial (Vázquez y Jakob, 2006). Éste es el modelo al que adherimos en la propuesta junto al de Hayes y Flower con los tres procesos principales: *planeamiento, redacción* y *revisión* y subprocesos

específicos: generación, selección y organización de ideas, formulación de objetivos; textualización; lectura y corrección manifestados en etapas recursivas durante el proceso de composición en consonancia con la recursividad inherente a la escritura (Vázquez y Jakob, 2006).

La propuesta para incorporar lecturas literarias en la enseñanza universitaria del inglés como lengua extranjera toma aportes de la teoría transaccional de la lectura, desarrollada por Louise Rosenblatt, en la que se concibe al acto de leer como una acción que implica la participación activa e inseparable del lector con el texto y el contexto. Rosenblatt concibe "una interfusión entre lector y texto" (Dubois, 2011, p.49) que denomina *transacción*; término que toma de Dewey quien lo utiliza "para designar las relaciones entre elementos recíprocamente condicionados" (Rosenblatt, 2002, p.326). En la lectura, los "elementos recíprocamente condicionados" son el texto y el lector, el lector y el texto en contexto.

Así, la lectura, entendida como transacción, implica un dar y recibir. En la lectura el lector (re)crea significados y sentidos con el texto que cobra vida en la relación con el lector; sin éste, "el texto es meramente un objeto de papel y tinta hasta que un lector responde a las marcas sobre el papel como símbolos verbales" (Rosenblatt, 1994, p.23). Cada lector particular, no "genérico", aporta a cada texto particular, no "genérico", "toda su carga de conocimientos, ideas, emociones, valores, prejuicios, es decir su personalidad toda, sus estados anímicos y aun sus estados físicos" (Dubois, 2011, p.48).

Nos interesa particularmente incidir en las creencias de los alumnos sobre la escritura; la intención es lograr una creencia transaccional que favorecería una involucración más personal, afectiva y crítica con los textos y que redundaría en textos mejor y más profundamente elaborados como así también una mayor apropiación del conocimiento (White y Bruning, 2005).

La propuesta también toma aportes de la Lingüística Sistémica Funcional (LSF) para el análisis del discurso, especialmente aquellos que permiten visibilizar los distintos tipos de significados que constituyen un texto y las variables del registro, principalmente las variables de campo y tenor con la intención de subrayar las metafunciones experiencial e interpersonal. Recurriremos a los aportes de la teoría de la valoración relacionados especialmente con las valoraciones sobre el posicionamien-

to del autor respecto del tema en discusión (modalidad) y la apreciación que hace del mismo.

Finalmente, para fundamentar por qué proponemos la lectura de obras literarias diremos que la esencia propia de la literatura es la vivencia humana, las relaciones humanas en sus variadas dimensiones: personal, emocional, social, cultural. En palabras de Rosenblatt (2002), "la experiencia literaria tiene inmediatez y persuasión emocional" (p.33) en esa red compleja que conjuga aspectos estéticos y sociales que, aunque puedan ser *distinguibles* teóricamente, en la realidad son *inseparables* (Rosenblatt, 2002, p.49). La lectura de literatura "es un tipo de experiencia valiosa en sí y por sí misma, y sin embargo —o por eso, quizás— puede tener también un efecto de liberación y fortalecimiento en el curso de la vida del lector" (Rosenblatt, 2002, p.311) quien se mueve en un continuum entre posturas estéticas (por placer) y posturas eferentes (para aprender) pues tanto los aspectos afectivos como los referenciales están presentes en toda transacción.

La obra literaria es concebida como un evento en el tiempo y en la vida de un lector, un proceso activo actualizado durante la relación entre el lector y el texto (Rosenblatt, 1994); la obra literaria no puede existir como tal, en su plenitud, al margen del lector. Así también, "toda interpretación es un evento que se produce en un momento particular, en un contexto social o cultural particular. *Una vez que la obra ha sido evocada estéticamente*, puede convertirse en objeto de reflexión y análisis de acuerdo con los diversos enfoques críticos y académicos" (Rosenblatt, 2002, p.329-330).

El valor de la inclusión de textos literarios para aprender en la universidad radica en que estos ofrecen "un modo de favorecer perspectivas diversas para la comprensión de 'los otros' para las intelecciones de los mundos posibles; intelecciones (en su primigenio sentido de 'leer dentro') [...] que resultan imprescindibles para la formación en cualquier campo profesional" (Vélez, 2011); cuánto más en la formación de profesionales de la enseñanza de una lengua-cultura extranjera.

Mateos (2005) sintetiza la relación e importancia entre lectura, escritura y conocimiento diciendo: "la lectura y la escritura se encuentran entre las competencias clave para la gestión del propio conocimiento [...] no pueden concebirse como meros soportes o vehículos para la transmisión y reproducción de información ya que, al adquirirse, se

convierten en herramientas epistémicas que pueden transformar nuestro conocimiento y nuestra forma de conocer" (en Vázquez, 2016, p.66).

Nos parece pertinente señalar que el presupuesto pedagógico subyacente en esta propuesta es la importancia de desarrollar tanto el aspecto lingüístico-cognitivo como el estético y social en el futuro profesional de la lengua extranjera.

Denominación de la propuesta: ***Hacia el retorno del placer perdido: el potencial de la experiencia estética para el desarrollo de la competencia comunicativa (inter)cultural en lengua extranjera.***

Contexto y descripción de la propuesta

El contexto de aplicación de la propuesta sería la asignatura Lengua Inglesa IV (nivel avanzado), materia cuatrimestral común al Profesorado y Licenciatura en Inglés que se dicta en el segundo año de las mencionadas carreras del Departamento de Lenguas, Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de Río Cuarto. La implementación de la propuesta estaría a cargo del equipo de cátedra -docente responsable y docente auxiliar- de la asignatura.

Para implementar la propuesta de inclusión de lecturas estéticas de obras literarias en la asignatura Lengua Inglesa IV, se recurrirá a la modalidad de taller a fin de propiciar un ambiente que invite al goce de la lectura individual y colectiva, al compartir las experiencias de lectura, a la construcción compartida de experiencias. La asignatura incluye un espacio curricular denominado Taller Integrador de Habilidades (TIH) que tiene como objetivo integrar las habilidades básicas de la lengua desarrolladas sistemáticamente en las clases de lengua inglesa. La cátedra ha ampliado la incumbencia del TIH proponiendo fomentar en los alumnos una actitud crítica ante diversas temáticas culturales y desarrollar la competencia cultural. Será éste el espacio en el que semanalmente, por dos horas, durante siete semanas, tendrá lugar la propuesta.

La temática seleccionada para trabajar en el taller con textos literarios es *Cultura e Identidad*, tema abordado con lecturas de tipo eferente en las clases de Lengua Inglesa IV. Creemos que conocer y aprender

sobre otras culturas y personas es un factor altamente motivador, especialmente para el futuro profesional en lenguas extranjeras quien debe sensibilizarse para poder poner en diálogo las propias concepciones sobre la cultura, su sistema de valores con los propuestos en las diferentes lecturas.

A fin de promover el aprendizaje a través de la lectura concebida como experiencia, cada instancia de lectura debe tornarse reflexión, no mera apropiación; implica transitar por aquello que el texto dice: el *contenido*, el contar acerca del mundo: lo que el texto *me* dice, las *actitudes* afectivas y epistémica, el saber acerca del mundo, el posicionamiento frente al texto, y por aquello que *le* digo al texto: la *agencia*, el reconocerse en las relaciones con el mundo (Vélez, 2011). La intención es, en palabras de Larrosa (2009, p.17), explicitar "*eso que me pasa*" en la experiencia de lectura y que favorece el aprendizaje. Desde esta concepción, cada encuentro en el taller será una instancia reflexiva, individual y colectiva, que luego se registrará en un *blog* de lectura. Habrá también una instancia oral de presentación de un texto literario seleccionado por cada alumno. Al finalizar los encuentros, se solicitará una actividad de escritura integradora sobre la temática abordada que dé cuenta de todas las lecturas realizadas; el propósito es borrar la escisión típica entre lectura académica y lectura literaria. Cabe aclarar aquí que, paralelamente, en la clase de lengua también se trabaja la misma temática con textos no literarios.

Propósitos de la propuesta

- Formar un lector responsable y crítico que desarrolle una postura estética en cualquier experiencia de lectura comenzando con la lectura de obras literarias.
- Integrar lecturas eferentes, que son las predominantes, y estéticas a fin de superar la escisión entre lectura académica y lectura literaria.
- Favorecer la escritura de textos académicos (ensayo argumentativo) a partir de múltiples fuentes que incluyan las estéticas y la experiencia de la transacción.

- Promover la inclusión de la propia voz, ideas, pensamientos en los textos escritos.
- Promover el aprendizaje significativo recobrando el valor epistémico de la lectura y la escritura.

Materiales

Los materiales primarios son las obras literarias. Se seleccionan textos que propicien una experiencia de lectura estética y literaria, en torno a la temática cultura e identidad. Aunque aquí el foco está en la lectura extensiva, la intención es volverla intensiva propiciando la relectura y la revisión desde distintas perspectivas.

Hacia el final de la propuesta, se solicitará a los estudiantes que seleccionen libremente otra obra literaria y que justifiquen su elección determinando qué convoca a la lectura de ese texto en particular, qué evoca esa lectura y qué provoca la misma (Rapetti y Vélez, 2012). También se solicitará a los alumnos que tengan un cuaderno de lectura donde registrar todo lo que surja de la transacción con el texto.

En cuanto a dispositivos tecnológicos, podríamos necesitar una computadora y un monocañón en el aula para soporte de las presentaciones orales. Además, los alumnos deben tener acceso a la plataforma de aula virtual SIAT[1] para participar de los foros de discusión como así también acceso a una computadora para crear su *blog* de lectura.

Estrategias de enseñanza y actividades de la propuesta

Las estrategias a desplegar, aunque bajo regulación, contemplarán los distintos momentos de la lectura -antes, durante, después- con cada obra a disfrutar.

- Partimos de la explicitación del propósito de realizar una lectura literaria y estética; concientizamos sobre el hecho que la

1 Entorno virtual de enseñanza y aprendizaje de la Universidad Nacional de Río Cuarto.

transacción literaria invita a la reflexión sobre diversos actuares humanos, que promueve la empatía.

- Activamos los conocimientos previos pertinentes a la temática a abordar (los estudiantes han trabajado la temática en las clases de lengua a través de textos predominantemente académicos y desde una postura eferente).
- Analizamos el texto y explícitamente proponemos hipótesis sobre el contenido del texto, las intenciones del autor.
- Leemos el texto en voz alta. Dependiendo de la obra, la lectura puede ser individual o colectiva.
- Registramos las primeras impresiones de la transacción en el cuaderno de lectura.
- Contextualizamos la lectura. Porque el acto de lectura es naturalmente descontextualizado, es necesario contextualizar, es decir, identificar al autor, su contexto, el tipo de texto, la temática principal, los marcos de referencia, la visión de mundo que representa.

Para contextualizar, analizamos el texto seleccionado atendiendo a los ítems propuestos en la Tabla y la completamos grupalmente (Ver Tabla en el Anexo 1). Una vez completada la tabla, reflexionamos sobre el contexto de cultura (propósito social del texto, quiénes lo utilizan, para qué y por qué).

Posteriormente, procederemos a reflexionar conjuntamente sobre el contexto de situación (variables del registro: campo, tenor y modo) y registramos los comentarios. Esta terminología se hace explícita con los estudiantes a fin de que vayan adquiriendo un metalenguaje propicio tanto para el análisis de textos en general como para la producción de los mismos. (Ver Tabla en el Anexo 2)

- Releemos individualmente el texto e interactuamos con él, anotándolo, haciendo inferencias y predicciones sobre el contenido, preguntando al texto lo que no dice pero podría deducirse. Registramos en el cuaderno de lectura.
- Proponemos valoraciones del texto en cuanto al contenido, el estilo y la vinculación con las expectativas de lectura. Hacemos una puesta en común.

- Explicitamos y reflexionamos sobre lo que la lectura evoca y provoca, aquello que singularmente "la obra le comunica a él [el lector]" (Rosenblatt, 2002 p.57).

- Esta última es una instancia muy rica porque al reflexionar sobre la lectura y el mundo que ésta ha abierto, el lector "puede lograr una cierta conciencia, una cierta perspectiva de sus propias preocupaciones, su sistema de valores." (Rosenblatt, 1994 p.146). Además, así como la obra literaria es un producto social, la transacción literaria tiene tanto un origen como un efecto social (Rosenblatt, 1994, 2002;) que es pertinente hacer consciente y explicitar.

- Después de cada encuentro, abrimos un foro *on-line* en el aula virtual (SIAT) para profundizar la discusión.

- A modo de registrar lo actuado en la transacción literaria, solicitamos a los estudiantes que creen un *Reading Blog*, *blog* de lectura, en el que registren sus experiencias lectoras y eventualmente socialicen las producciones de escritura creativa que surjan a partir de las evocaciones y provocaciones de la lectura y el trabajo en el taller.

- Para el penúltimo encuentro, los estudiantes seleccionan y presentan oralmente un texto literario relacionado con la temática -cultura e identidad- trabajada en el taller. Esta actividad puede realizarse de manera individual o en pares.

- La actividad de cierre será la escritura de un ensayo argumentativo sobre la temática abordada. (Cabe aclarar que los estudiantes producen ensayos en la clase de lengua y están habituados a la metodología que a continuación se propone).

La actividad de cierre se desarrollará en los siguientes espacios y momentos:

En el TIH:

- Elaboración de un plan para la escritura de un ensayo argumentativo en el que se discuta alguno de los aspectos sobre cultura e identidad abordados en la clase de lengua y el TIH Explicitar la tesis a discutir. (Actividad en pares)

- Intercambio de planes de escritura. Revisión.
- Diálogo entre pares.
- Ajuste/reformulación del plan por par de autores.
- Puesta en común de los planes de escritura. Discusión colectiva sobre los mismos. (Se presentarán la mayor cantidad posible de planes en un encuentro)

En el domicilio:

- Escritura del ensayo. Actividad en pares que puede realizarse en un espacio virtual como *Google Drive* para facilitar la producción e intercambios.
- Intercambio de producciones con otros escritores quienes revisan el texto.
- Edición final por parte de los autores.

Finalmente el texto es entregado a los docentes quienes lo revisan. En caso de ser necesario, el texto es devuelto a los autores para su reformulación.

Resultados esperados

A fin de desarrollar y perfeccionar la competencia comunicativa en inglés como así también la competencia comunicativa (inter)cultural en los alumnos del Profesorado y Licenciatura en inglés se propone la incorporación de lecturas literarias y se espera evoquen y provoquen experiencias significativas.

La transacción literaria permite experienciar como propio lo que *el otro* experiencia y esto redundaría en una transformación personal que sobreviene de la auto o re definición en oposición al *otro* y los *otros* mundos presentados en la obra literaria. Se espera, entonces, lograr una sensibilización consciente, especialmente sobre aspectos culturales inherentes a la lengua-cultura extranjera y a la propia, que quede plasmada en el *blog* de lectura y se manifieste en las producciones escritas.

La expectativa es que a lo largo de las sucesivas aplicaciones de la secuencia didáctica, los estudiantes pasen de la heteronomía a la autonomía en el abordaje de los textos y puedan superar la escisión lectura académica, lectura literaria. Además, identificar y explicitar las variables del registro -campo, tenor y modo- contribuiría a desarrollar más conscientemente la competencia comunicativa, a reconocer que el sentido completo de un texto está en íntima relación con su contexto.

Subyace también la convicción y esperanza que, al atender especialmente al contenido del texto, al autor y la audiencia implicada, la identificación clara y explícita de estas variables permita descubrir una mirada diferente, no convencional, sobre el tema *Cultura e Identidad*.

Otro aspecto significativo en esta propuesta para futuros docentes de lengua, es la identificación y análisis de aquellos recursos léxico-gramaticales utilizados para la construcción del texto que evidencian tanto el posicionamiento del autor frente a la temática como la valoración que éste realiza de la misma. Hacer conscientes estos recursos y su finalidad favorece la actitud crítica frente al uso de la lengua y, por qué no, frente al mundo; actitud tan necesaria en la formación de profesionales críticos.

En términos generales, el mejor resultado sería que la propuesta hecha experiencia contribuya a evidenciar la importancia de mejorar y hacer consciente las habilidades de lectura y escritura como herramientas fundamentales para el aprendizaje significativo.

Evaluación del proyecto

La propuesta general es evaluada progresivamente en cada encuentro del taller y en los foros *on-line* mientras que la valoración de la integración de las distintas lecturas y modos de leer y apropiarse del conocimiento se realizará al finalizar la experiencia con el ensayo argumentativo producido por los alumnos.

Alcances y proyecciones de la propuesta

Se podría proponer un trabajo intercátedra transversal a todas las otras asignaturas en el Área de Lengua inglesa general del Profesorado y Licenciatura en Inglés con una selección de textos acordes al nivel de lengua de los alumnos y las temáticas trabajadas en cada asignatura.

También se podría articular una propuesta interdisciplinaria entre la Lengua Inglesa IV y las cátedras de literatura e historia, asignaturas del Área Cultura, articulación que permitiría ampliar la competencia comunicativa (inter)cultural focalizando en la relación lectura-escritura desde la instrucción en base a contenidos, un contexto de enseñanza particular en la enseñanza de lengua extranjera.

Referencias bibliográficas

Ausubel, D.P.; Novak, J. D. and Hanesian, H. (1989). *Psicología Educativa*. México: Trillas.

Dubois, M. E. (2011). *Una historia personal*. Legenda, 15 (12), 43-57.

Larrosa, J. (2003). *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación*. México: Fondo de Cultura Económica.

Larrosa, J. (2009). Palabras para una educación otra. En C. Skliar y Larrosa, J (Comps.). *Experiencia y alteridad en educación*. (pp. 13-44). Rosario, Argentina: Homo Sapiens.

Rosenblatt, L. M. (1994). *The Reader, the Text, the Poem: The transactional Theory of the Literary Work*. Illinois, U.S.A.: Southern Illinois University Press.

Rosenblatt, L. M. (2002). *La literatura como exploración* [1ª. ed., 1938], México: Fondo de Cultura Económica.

Vázquez, A. (2016). Lectura, escritura y aprendizaje en la universidad. En Vázquez, A. (Coord.) *La lectura, la escritura y el interés por aprender en la universidad. Problemas, saberes y propuestas* (pp. 66). UniRío Editora: Universidad Nacional de Río Cuarto. Disponible en www.unrc.edu.ar/unrc/comunicacion/editorial/

Vázquez, A. y Jakob, I. (2006). *Escribir textos académicos en la universidad: intervención didáctica y enfoques de los estudiantes*. En Lanz, M. Z. (Comp.) El aprendizaje autorregulado. *Ensayos y experiencias*. Buenos Aires, Novedades Educativas. ISBN: 987 – 538 – 160 – 8: 53 - 74.

Vázquez, A. y Jakob, I. (2007). La escritura y el aprendizaje en el aula universitaria: componentes cognitivos y didácticos. *Innovación Educativa*, 7 (36), 21-35.

Vélez, G. (2011). Notas para leer la lectura como experiencia de aprendizaje en la universidad. En Ortega, F. (Comp.) *Ingreso a la universidad. Relación con el conocimiento y construcción de subjetividades* (Cap. 9). Córdoba, Argentina: Ferreyra Ediciones.

Vélez, G; Rapetti, M; (2012). Leer para aprender y aprender a leer en la universidad: entre las lecturas estéticas y eferentes. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, III (7) 113-128. Recuperado de http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=299129031007

White, M. y Bruning, R. (2005). Implicit writing beliefs and their relation to writing quality. *Contemporary Educational Psychology*, 30, 166-189.

Anexo 1

Tabla 1. Dimensiones de la contextualización del texto	
Título	
Fuente	
Fecha de publicación	
Emisor (quién/es escriben)	
Audiencia implicada	
Tema/s	
Tipo de texto	
Propósito social	
Características típicas	

Anexo 2

Tabla 2. Dimensiones del contexto de situación (variables del registro: campo, tenor y modo)			
Contexto de situación	**REGISTRO**	texto	
	CAMPO (¿Acerca de QUÉ trata el texto?)	disciplina	
		tema	
		sub-temas	
	TENOR (¿QUIÉN produce el texto y PARA QUIÉN?)	Autor/es, rol, procedencia	
		Audiencia, rol, procedencia	
		Apreciación del tema (positiva, negativa, neutra) Identificar recursos léxico-gramaticales en el texto.	
		Posición frente al tema (presencia/ausencia de modalización) Identificar recursos léxico-gramaticales en el texto.	
		Evaluación de fuentes externas en el texto (aprobación, distanciamiento, neutralidad) Identificar recursos léxico-gramaticales en el texto.	
	MODO (¿CÓMO está producido el texto?)	medio (oral/escrito)	
		lenguaje (formal/informal)	
		Vocabulario (general/específico)	

Anexo 3. Obras literarias a disfrutar en el taller

The Delight Song of Tsoai-Talee by Scott Momaday

I am a feather on the bright sky
I am the blue horse that runs in the plain
I am the fish that rolls, shining, in the water
I am the shadow that follows a child
I am the evening light, the lustre of meadows
I am an eagle playing with the wind
I am a cluster of bright beads
I am the farthest star
I am the cold of the dawn
I am the roaring of the rain

I am the glitter on the crust of the snow
I am the long track] of the moon in a lake
I am a flame of four colors
I am a deer standing away in the dusk
I am a field of sumac and the pomme blanche
I am an angle of geese in the winter sky
I am the hunger of a young wolf
I am the whole dream of these things

You see, I am alive, I am alive
I stand in good relation to the earth
I stand in good relation to the gods
I stand in good relation to all that is beautiful

I stand in good relation to the daughter of Tsen-tainte
You see, I am alive, I am alive

Remember by Joy Harjo (Creek, Muskogee)

Remember the sky that you were born under,
know each of the star's stories.
Remember the moon, know who she is. I met her
in a bar once in Iowa City.
Remember the sun's birth at dawn, that is the
strongest point in time. Remember sundown
and the giving away to night.
Remember your birth, how your mother struggled
to give you form and breath. You are evidence of
her life, and her mother's, and hers.
Remember your father. He is your life, also.
Remember the earth whose skin you are:
red earth, black earth, yellow earth, white earth
brown earth, we are earth.
Remember the plants, trees, animal life who all have their
tribes, their families, their histories, too. Talk to them,
listen to them. They are alive poems.
Remember the wind. Remember her voice. She knows the
origin of the universe. I heard her singing Kiowa war
dance songs at the corner of Fourth and Central once.
Remember that you are all people and that all people
are you.
Remember that you are this universe and that this

universe is you.
Remember that all is in motion, is growing, is you.
Remember that language comes from this.
Remember the dance that language is, that life is.
Remember.

Piñones by Leroy Quintana
when i was young
we would sit by
an old firewood stove
watching my grandmother make candy,
listening to the stories
my grandparents would tell
about "the old days" and eat piñones
now we belong
to a supersonic age
and have college degrees.
we sit around color t.v. sets
watching the super bowl
listening to howard cosell.
stories of rioting, war, inflation and eat piñones

Food by Victor M. Valle
One eats the moon
in a tortilla
Eat frijoles
and you eat the earth
Eat chile

and you eat sun and fire
Drink wáter
 and you drink sky

Autobiografías lectoras

Gisela Vélez
Facultad de Ciencias Humanas
gisevelez@hum.unrc.edu.ar

Una autobiografía es ante todo el relato de una vida; como toda obra narrativa es selectiva y, en tanto tal, inevitablemente sesgada. (Ricoeur, 1997:13)

Las autobiografías que se presentan en esta sección, son narraciones escritas por docentes en el contexto del curso *Lectura y aprendizaje disciplinar,* de la *Diplomatura lectura, escritura y pensamiento crítico en la educación superior.* En ese marco, asumimos doblemente el sesgo del relato autobiográfico que señala Paul Ricoeur, asignando a la escritura un enfoque (recorte) especial: evocar, reflexionar y escribir, aquellos recuerdos que marcaron el modo en que se fue configurando la relación con la lectura a lo largo de la vida de cada uno de los docentes que compartieron el curso.

Al proponer la escritura de autobiografías lectoras, intentamos apresar la riqueza y el dinamismo de la *narración* como la estructura 'natural' (Bruner, 1990) en la que los seres humanos organizamos nuestras experiencias. En el caso particular de la narración autobiográfica,

Bruner y Weisser (1991) describen el proceso como "el acto sutil de poner una muestra de recuerdos episódicos en una densa matriz de recuerdos semánticos organizados y culturalmente esquematizados" (op. cit.:185). En este sentido, al centrar los relatos en las experiencias lectoras, procuramos que éstos den lugar a la explicitación de las concepciones y prácticas de lectura que se configuran socioculturalmente.

> *Una autobiografía es, además en sentido preciso una obra literaria; en tanto tal se basa en la distancia, a veces benéfica, otra perjudicial, entre el punto de vista retrospectivo del acto de escribir, de inscribir lo vivido y el desarrollo cotidiano de la vida* (Ricoeur, 1997:13).

En muchas de las autobiografías que aquí se comparten, esa distancia temporal atraviesa no sólo el 'tiempo ya vivido' en diferentes etapas de la relación con la lectura, sino también ese tiempo que se rescata a partir de la memoria compartida. Quienes escriben recuperan así tradiciones lectoras, prácticas que se reiteran en varias generaciones familiares. Así mismo, la reflexión sobre el tiempo presente lleva a revisar diversas modos de 'hacer docencia' en las que leer forma parte de la enseñanza y el aprendizaje en las disciplinas. El tiempo inscripto en las narraciones se prolonga y proyecta al futuro en la búsqueda de nuevos textos y nuevas maneras de leer que van enlazando lecturas académicas y estéticas.

Se muestra así que 'hacerse lector' lleva tiempo, lleva una vida de relaciones con diversos textos, sujetos y contextos. Relaciones que el lector, que se reconoce como tal, no por la cantidad de libros que ha leído como pretenden muchas encuestas, sino por saberse a sí mismo atravesado por múltiples lecturas, va construyendo, a la vez que avanza en la conciencia de sí mismo como lector, en la complejidad de sus lecturas y en las perspectivas que abre a nuevos textos y a diversas interpretaciones.

> *Una autobiografía, finalmente se basa en la identidad, y por ende en la ausencia de distancia entre el personaje principal del relato,*

que es uno mismo y el narrador que dice yo y escribe en primera persona del singular (Ricoeur, 1997:13).

LEER, experiencia, tarea, acción proceso acontecimiento; diversas maneras de concebir, definir e intentar comprender el significado y el sentido de la lectura. Las teorías de la lectura nos aportan hipótesis, explicaciones y orientaciones, pero no logran atrapar el dinamismo de la acción de leer. La agencia del yo que escribe 'en primera persona' exhibe en los relatos genuinas experiencias de lectura: las primeras aproximaciones al lenguaje escrito en los aprendizajes iniciales, no todos ellos escolares, el dolor por los libros prohibidos y los autores silenciados, el entusiasmo ante el descubrimiento de nuevos sentidos en las relecturas, los viajes a universos desconocidos, el examen de los textos científicos, los diálogos con escritores, los interrogantes acerca de mejores formas de enseñar a leer. Modos de decir impregnados por las actitudes epistémicas y afectivas de quien escribe.

Más allá de un auténtico ejercicio de autocomprensión, compartir estas autobiografías y confrontarlas con los aportes de las teorías, da lugar a una revisión crítica de las creencias epistemológicas sobre la lectura que subyacen a las prácticas lectoras y docentes, como así también a la explicitación de las actitudes afectivas que impregnan las relaciones personales con los textos y con esos 'otros significativos' que se pliegan al 'nosotros' en la segunda persona del plural, como partícipes colectivos de la cultura escrita.

Referencias

Ricoeur, P. (1997). *Autobiografía intelectual.* Buenos Aires. Nueva Visión.

Bruner, Jerome (1990) *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva*. Madrid: Alianza. 1991.

Bruner, J. y Weisser, S. (1991). La invención del yo: la autobiografía y sus formas. En Olson, D. y Torrance, N. (comps.) *Cultura escrita y oralidad.* Barcelona: Gedisa. 1995. pp. 177-202.

Autobiografía lectora

Ivana Aguilera

Es importante resaltar que el ámbito profesional es en uno de los espacios de desarrollo del docente como sujeto lector y que éste está vinculado a las posibilidades de crear experiencias de reflexión sobre los propios trayectos lectores. Un punto de partida clave, es considerar que todo docente debe ser un lector, ya que esto es una característica inherente de la profesión.

Como desarrollo profesional aquellos procesos o acciones que permiten mejorar las habilidades, actitudes, comprensiones y actuaciones de los docentes. Trasciende la formación individual técnico-científica y pedagógica, e implica una articulación con el desarrollo social, con el desarrollo de las organizaciones e instituciones de las cuales participa y con el desarrollo curricular y la innovación. Es un proceso sistemático que se orienta a la mejora personal, profesional, individual y colectiva de los docentes, y que no se reduce a una capacitación instrumental sino a potenciar la autonomía y el control del docente sobre sus propias condiciones.

A los 6 años aprendí a leer, en una escuela pública "Bartolomé Mitre", recuerdo allá a lo lejos en el tiempo, eran palabras sueltas como mamá, papá, árbol, casa, hermano, nena nene, etc., que luego eran oraciones cortas, con esas palabras.

Remontándome en el tiempo con mamá sentada al lado practicábamos lectura, en la cocina a la siesta y a la tardecita con el aroma de la comida que se estaba cocinando para la cena, con el bullicio de mis hermanos varones de 3 y 2 años alrededor de la mesa.

Desde entonces la lectura ha sido más bien un hábito relacionado a mi vida escolar, puesto que he leído más libros que los docentes de lengua, literatura y otras asignaturas nos sugerían o nos imponían para realizar alguna tarea, que por mi propia elección.

El primer libro que leí fue un regalo de la maestra de segundo grado, el libro se llamaba Antón y los baños de luna, recuerdo que aún después

de haberlo leído para clase y hacer las actividades correspondientes, volví a leer el libro, supongo que lo que me atrapó fue su final alegre que tenía que en aquel momento me pareció interesante, o quizás de fácil lectura.

Después de este, han sido más los libros que leí en mi etapa de la escuela primaria. Por ejemplo El Principito, que después en el colegio secundario en tercer año lo volví a leer y analizar con otra mirada en una asignatura.

Otro de los libros leídos en clase y por el que tengo más recuerdos es, En el Corazón del Bosque, un libro cuyo protagonista es un duende y que me encandiló por su misterio, aunque lo recuerdo con un final un tanto triste.

En cuanto al periodo del colegio secundario, muchos han sido los libros que he leído, pero no tantos los que llamasen mi atención. Supongo, porque lo consideraba como una acción obligatoria de la cual podía depender mi nota en la asignatura, más que por el gusto y apetito de leer.

Algunos otros libros que recuerdo haber leído, son la rebelión en la granja, las bicicletas son para el verano, el camino, platero y yo, don quijote, la casa de Bernarda Alba, el héroe absurdo.

En cambio había otros libros que en el comienzo de leerlos si despertaron en mayor medida mi curiosidad. Eran libros no tan "literarios", sino historias juveniles, de personajes adolescentes, que me mantuvieron expectante hasta el final del relato como, campos de fresas, historia de una joven que sufre una sobredosis de drogas, como agua para chocolate.

También, la historia basada en hechos reales de una familia judía que sufría la persecución de los nazis, El Diario de Anna Frank.

El Caballero de la Armadura Oxidada es un libro que yo decidí leer. Es un libro que me hizo reflexionar, que refleja que debemos conocernos y querernos a nosotros mismos para así recibir amor.

Mi trayectoria lectora hasta hoy se completa, con la Saga Crepúsculo de Stephanie Meyer, constituida por cuatro libros: Crepúsculo, Luna

Nueva, Eclipse y Amanecer. Una saga de expectación, utopía, intriga, y sobre todo amor. Algunos de García Márquez, Rolón, Coelho.

Además textos disciplinares de Ciencias de la Salud, como los de anatomía y fisiología humana, historia de la Enfermería, los tratados sobre Cuidados al paciente/usuario de servicios de Salud sano y/o enfermo, teorías de Enf., los de Diagnóstico de Enf., de Psicología evolutiva, social, clínica de Piaget, Freud y otros clásicos.

También textos relacionados con aspectos éticos legales en investigación con seres humanos, y de metodología en investigación, ya que es el área concursada. Algunos trabajos científicos como tesis de maestría, especialización y doctorado.

Otros relacionados con las teorías del aprendizaje de Pavlov, Ausubel, Vigotsky, Brunner; ya que en la formación docente he leído autores como Freire y otros.

Desde una mirada amplia la lectura es una práctica que refleja y dispone una forma de vincularse con la realidad de otros, permite trascender los propios límites de la presencia en el espacio y en el tiempo, contribuye a comprender la complejidad de la naturaleza humana, aproxima a descubrir grandes y pequeños interrogantes de la existencia y contribuye a que el mundo subjetivo se impregne de otros mundos.

Constituirse en lector no es algo espontáneo como resultante del desarrollo humano y social, sino una construcción ligada, en gran medida, a las oportunidades, situaciones y experiencias por las que se atraviesa. Conformarse como lector no es algo que se adquiere en la niñez y para toda la vida, sino que está vinculado a prácticas personales y sociales de lectura, prácticas que a la vez son diversas porque tienen que ver con los modos de leer, el repertorio de los lectores y la tradición de lecturas, las competencias lectoras, los usos culturales de los libros, los modos de apropiación de los bienes culturales, etcétera. Los fines por los que se lee y los ámbitos y tiempos en los que se lee o se puede leer, constituyen también aspectos que nos ayudan a comprender cómo se conforma un sujeto lector. Es decir, conformarse como sujeto lector demanda una evolución que incluye una serie de conocimientos, habilidades y estrategias que las personas van elaborando, según las situaciones que viven, las interacciones que establecen y las comunidades en las que participan. Enfrentados al caudal de vivencias lectoras, que se atraviesan y

protagonizan, es importante que los docentes desarrollen procesos de reflexión sobre los recorridos realizados. Conducir la mirada reparando en las primeras experiencias, en los momentos clave, en el bagaje de lecturas y, también, en la falta o insuficiencia de experiencias lectoras.

Desarrollar una práctica reflexiva, en términos generales, supone aprender, es decir poder, a partir de ese proceso, establecer ajustes de los esquemas de acción, reforzar la imagen de sí mismo como profesional reflexivo y construir un saber que permitirá comprender e intentar dar respuesta a diferentes problemas profesionales.

Autobiografía como docente lector

María Soledad Aguilera

La actividad solicitada nos invita a escribir un relato autobiográfico focalizado en las relaciones entre docencia y lectura en distintos momentos de nuestra vida. Sin embargo, para poder contar lo que me pasa hoy en esta relación particular intentaré traer a mi memoria los recuerdos más lejanos y un poco más cercanos cuando me dedicaba a leer, por ello la frase de Gabriel García Márquez *"La vida no es lo que uno vivió, sino la que uno recuerda y cómo la recuerda para contarla", refleja lo que aquí quedará escrito sobre* algunas de mis experiencias con la lectura, para compartirlas con Otros que seguramente podrán releer mi historia desde otros lugares.

En mi temprana infancia recuerdo que en la casa de mis padres había un modular muy grande lleno de libros de distinto tipo (literarios, manuales escolares, de historia y geografía, diccionarios para adultos y otros para niños, una biblia, entre otros), también debajo del televisor que se encontraba en la cocina siempre había diferentes portadores como los diarios locales, las revistas y los folletos que circulaban comúnmente en la vía pública. Con algunos de ellos me permitían interactuar cotidianamente, con otros debía tener más cuidado porque tenían otro costo y otra calidad…sin embargo en ese momento lo que a mí me interesaba era tenerlos, tocarlos, llevarlos de un lado a otro y usarlos para algunos de mis momentos de juego. Recuerdo que en esas situaciones me agradaba jugar a la maestra (en muchas ocasiones me disfrazaba para creerme "el personaje") a través de este rol creo que empecé a interesar por la lectura; las primeras lecturas eran a través de imágenes, pasando el tiempo intentaba reconocer algunas letras familiares de mi nombre o del nombre de los miembros de mi familia, me interesaba pronunciarlas o que otros me las pronunciará y yo repetirlas. Además de estos momentos de juego imaginario y, en ocasiones, un poco más solitario aparecía la lectura compartida principalmente con mi mamá que me ofrecía y me leía algunos libros de cuentos clásicos como por ejemplo

Caperucita Roja, Bamby buscando a su madre, Blanca nieve y los siete enanitos, Pinocho, entre otros.

Ingresando a la escolaridad formal en jardín de infantes recuerdo que mi experiencia con la cultura escrita se enriqueció un poco más: las letras, los primeros esbozos en la escritura, el reconocimiento de otros portadores llamaban más mi atención, me gustaba mucho la hora de lectura porque la "seño" nos mostraba diversos libros (de tamaño, de color, de olor, de formato y de texturas) y nos leía con muchísimo entusiasmo que nos hacía creer que estábamos y formábamos parte de esas historias narradas. Ya en la escuela primaria tengo el recuerdo y la sensación que le lectura se volvió un poco más fría y distante (si se me permiten estas palabras), se procuraba que conozcamos las vocales, luego las consonantes, que sus grafismos sean cada vez más legibles y también así su pronunciación, aparecieron los manuales escolares, algunas fotocopias, el dictado, la copia de lo escrito en el pizarrón y la hora de lectura que se configuraron en actividades y momentos pautados de la jornada escolar. Leía pero sentía que lo hacía por que me lo pedían los otros, nunca deje de hacerlo pero en esos momentos eran lecturas más pautadas, guiadas con finalidades acotadas que se orientaban, en su mayoría, a respuestas concretas; aunque no quiero dejar de mencionar que en este tiempo hubo una profesora de Lengua y Literatura que nos permitió acercarnos a lecturas diversas y con objetivos distintos (en ocasiones para comprender las macroestrucuras de algunos cuentos o libros literarios, en otros para contar nuestras sensaciones y reflexiones surgidas de las lecturas realizadas, en otras oportunidades para representar la historia por medio de obras de teatro o a través de narraciones personales, etc.) en fin esta experiencia que desplegó esta docente en el aula me permitió encontrarme con la lectura desde el lugar del placer por lo leído.

Ya en la escuela secundaria la relación con la lectura, con los portadores y con los contextos de lectura se profundizaron en cantidad y calidad. Si predominaba el uso de la fotocopia como portador principal (muchas veces descontextualizada, ofrecida por partes, con palabras o conceptos aislados, algunas pocas relaciones entre ellos) aquí leer los contenidos de algunas materias que me generaban mucho interés (por ejemplo, Lengua, Ética, Psicología, Geografía) me involucraban con la lectura desde un lugar distinto, leí para aprender pero también lo que aprendía me generaba placer y entusiasmo por comprender eso

que estaba leyendo y poder trasladarlo a otras escenas o contextos de mi vida personal y social. Ya entrando en los últimos años de la escuela secundaria (creo) que comencé a tomar conciencia que quería empezar a vincularme desde otro lugar con los textos, con la lectura y con los aprendizajes, por momentos leía libros que me resultaban difíciles, no les encontraba el sentido del porque y para qué leerlos; en otras oportunidades me arrepentí de no plantear mis inquietudes a los profesores que me proponían distintos textos, aunque otras veces tuve la experiencia que la lectura me atravesará desde lo emocional lo cual pasaban a ser "libros de compañía" porque me gustaba llevarlos en mi cartera…a lo mejor no los leí en esos momentos pero me gustaba tenerlos conmigo para abrirlos y leerlos en el momento que yo lo sintiera. Asimismo, recuerdo que en la etapa de la escuela secundaria predominaba la lectura compartida o grupal, esta modalidad me permitía leer junto con otros, poder discutir o plantear interrogantes que surgían de la lectura de distintos textos, realizar registros o marcas personales de lo leído y, además, estar organizadas con las actividades y las demandas cotidianas propuestas por los profesores de las diversas asignaturas.

Ya comenzando mi formación de grado todo cambio aún más, me atrevería a pensar que mi vida tuvo un cambio desde este nuevo camino emprendido. Muy de a poco y gracias a la diversidad de experiencias que tuve con distintos profesores y compañeros de la universidad me fui dando cuenta que en mi modo de leer o mi relación con la lectura debía mejorar, porque al transitar en un proceso de formación profesional tenía claro que la lectura me permitiría 'saber' a un más pero ese saber (aprendizaje) me permitiría 'ser' desde el plano profesional y principalmente personal. Cuando pasaban los años de cursado muchas veces tuve la sensación de no tener tiempo para leer otros textos además de los académicos, eso por momentos me generaba desgano o malestar; sin embrago después fui reconociendo que lo que leía me iba a servir para mi formación y eso generaba en mi entusiasmo y compromiso por involucrarme en las lecturas; pero además es importante mencionar que esto estuvo condicionado, en diversas ocasiones, por cómo los profesores nos acercaban esos textos de lectura, en que situaciones áulicas eran propuestos, bajo que principios u objetivos de aprendizajes, en fin un sinnúmeros de factores que mucha veces configuraron mis momentos de lectura en la universidad. En este nuevo escenario me encontré con el desafío de (aprender a) leer nuevos portadores: artículos de libros, artículos científicos, libros completos, fichas de cátedras, relatos

de alumnos y relatos profesionales, análisis de caso…también la lectura de imágenes (sea a través de películas, viñetas, gráficos, cortos metrajes, etc.) fueron dispositivos que me permitieron conocer, comprender e inquietarme sobre la 'lectura' de la realidad.

En estos años transitados tuve la posibilidad de leer, en diferentes materias, los mismos textos logrando interpretaciones diferentes porque lo objetivos y los escenarios eran distintos. Creo que esto no fue casual, sino que detrás de ello hubo y hay un proceso de aprendizaje (y porque no de madurez) personal en el cual intento posicionarme desde lugares distintos según las situaciones que me impliquen con la lectura…aunque esto no siempre lo puede lograr fácilmente, sino que me implica en un proceso de reflexión y de conciencia permanente lo cual me ha permitido poder entrecruzar lecturas que han dejado distintos tipos de aprendizajes, pero con la posibilidad de tener la experiencia de lo que leo y aprendo promueven en mí el placer por aquello que estoy leyendo y aprendiendo.

Asimismo, ya finalizando mi formación de grado e ingresando en la de posgrado continua la lectura en papel pero a su vez he incorporado la lectura a través de la pantalla (NTIC), lo cual incremento mi experiencia con esta práctica; en ocasiones es una lectura distinta, en otros tiempos y en otros contextos, con herramientas distintas y con procesos cognitivos y metacognitivos también diversos.

Finalmente en mi corta experiencia como docente en la UNRC, puedo contar que trabajo como Ayudante de Primera desde el mes de marzo del corriente año en el Departamento de Ciencias de la Educación. Desde que participo en el dictado de clases hoy pienso, y tengo la certeza que continuaré pensando lo mismo, que a la hora de leer algún material bibliográfico para ser trabajado en las clases muchas veces lo hago sabiendo que lo continuaré leyendo con los alumnos, con quienes en ese acto compartido volvemos a leer y darle un nuevo significado con nuevas preguntas a ese texto que nos convoca en el aula. En general, las lecturas en este escenario se orientan a trabajar y profundizar distintos conceptos y planteos teóricos, por ello intento realizar una lectura comprensiva de las distintas ideas centrales para poder organizar y reorganizar las actividades de las clases junto con los alumnos.

En muchas ocasiones he tenido la posibilidad de trabajar y releer algunos textos ya antes desarrollados, pero en esta nueva lectura me

siento con mayor seguridad por la profundidad de la lectura y por la posibilidad de enriquecer los planteos conceptuales con experiencias sociales y culturales relacionadas con los aprendizajes disciplinares. No sucede lo mismo cuando los textos son totalmente nuevos para mí, puesto que en esas situaciones organizo mis tiempos de lectura (y relectura) de otro modo, esto en ocasiones me lleva a realizar consultas de textos secundario, para complementar y repensar las relaciones con otros textos abordados en la materia, mi lectura es más detenida así como también la planificación de la clase. Más allá de las relectura de textos ya abordados o de los nuevos textos, en general recurro a distintos organizadores de información que me permiten plasmar conceptos centrales, relaciones y explicitación de ejemplos personales, sociales o de la experiencia de los propios alumnos ya que cuando leo lo que ellos escriben me dan la oportunidad de aprender un poco más en este desafío que tenemos como docente de teorizar la práctica y que la práctica se pueda teorizar.

En relación a lo aquí planteado sobre mi acotada experiencia como docente de nivel superior, me preocupa que nosotros somos parte de la relación que construyen nuestros alumnos con lectura. En otras palabras considero que, en parte, configuramos una relación de extrañamiento o de compromiso con lo que los alumnos leen en el proceso de formación; en este sentido creo que tenemos la responsabilidad de repensar nuestro rol en los procesos y prácticas de lectura y escritura que se desarrollan en la formación de quienes hoy son estudiantes y que muy pronto serán profesionales de nuestra sociedad.

Por último, me gustaría contar que actualmente dispongo poco tiempo para realizar lecturas literarias, sin embargo en los momentos que estoy con mi hija me reencuentro con lecturas y relectura de cuentos infantiles que juntas compartimos, lo cual me traslada a revivir situaciones de mi infancia (tal lo narre inicialmente), pero esta vez con la posibilidad de contar con otras herramientas que me permiten ayudarla a ella a formar parte de nuestra cultura letrada y, sobretodo, disfrutar de ese momento único en donde la emoción, el cuerpo y la imaginación confluyen en un instante único e irrepetible.

A través de esta actividad tuve la posibilidad de repensar la lectora que fui, que soy y que me gustaría ser porque sabemos que nunca dejamos de aprender a aprender… ¡Gracias por ello!

Mi experiencia con la lectura

María Julia Aimar

Escribir este relato me llevó a hacer memoria, a recordar diversas situaciones que me conectan en primer lugar con mi infancia, y en segundo lugar, con el ahora, con mi profesión y mis ratos libres actuales.

Tengo un recuerdo claro y persistente de los primeros años de vida, a la edad de 6 años, en un concurso de pintura, recibí como premio un libro denominado El Gato con Botas. Asistía a clases particulares de dibujo y pintura y se organizó una presentación de dibujos. Ese libro me acompañó buena parte de mi infancia, en mis juegos al recrear a una vendedora de libros o como la señorita maestra que repartía libros de lectura.

Pero también la lectura estuvo vinculada a mejorar mi escritura escolar, especialmente a mejorar mi ortografía. Las maestras de segundo y tercer grado le pedían a mi madre que me hiciera practicar lectura en voz alta y silenciosa, que leyera mucho, mucho así iba a aprender a escribir sin errores ortográficos. Lo que menos mejoré fue la ortografía, pero descubrí un mundo lector fascinante.

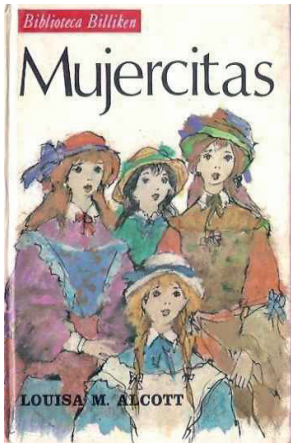
Me atrapaban los cuentos y mi imaginación se metía dentro de las historia de los personajes, me creía un poco Cenicienta, un poco la Caperucita Roja, un poco la bruja malvada de Blancanieves. También los textos narrativos de los manuales escolares para aprender buenos modales, roles en la familia, espíritu cívico, entre otros, fueron de gran disfrute.

Los libros de lectura de mi mamá como Savia Nueva, eran textos con un tinte literario, poético que despertaban ganas de seguir leyendo, a la hora de la siesta, sentada en algún rincón de la casa o a escondidas abriendo el cajón del ropero grande de mi abuelo para sacar el libro de Pepita Jiménez prohibido para una niña. Hoy es un libro que tengo en mi biblioteca.

Años más tarde, aparece en mis manos Platero y yo. Lo he leído más de tres veces, en la primaria y en la secundaria, y por placer volvía a recorrer sus páginas ya que me permitía sentir lo mismo del personaje con mis perros.

Niñez en Catamarca fue un libro que llegó a mis manos por mi hermano. Él lo dejaba arriba de la mesa de la cocina y yo pasaba por ahí, abría sus páginas para leerlo.

Y yo seguía leyendo por recomendación de las maestras. No leía para fijarme en cómo estaban escritas las palabras, leía para averiguar qué pasaba con las Mujercitas u Hombrecitos de Louise May Alcott, o con Juvenilla de Miguel Cané



Las enciclopedias de animales o sobre los secretos de la conformación del planeta tierra, ocuparon algunas horas de la tarde con los "deberes escolares". Para que las horas en cama, provocada por alguna gripe, pasaran más rápido, pedía esos libros. Hay dos que todavía los tengo conmigo y que los uso para dar clase en la carrera de Profesorado o en alguna capacitación a docentes: "Preguntas y respuestas sobre la naturaleza" y "Cómo y por qué de las regiones polares".

Ya en el secundario, uno o dos veces a la semana, iba por las tardes a la Biblioteca Mariano Moreno. Me gustaba tocar, oler, observar los libros "requeteviejos". Husmeando en enciclopedias palabras difíciles o investigando sobre volcanes, me llevó a ser una asistente asidua a dicho espacio. Etapa que he transitado sintiendo la desvalorización de las bibliotecas frente a la llegada de lo tecnológico como las fotocopias. Éramos tan pocos los que solíamos frecuentarla que se rumoreaba el cierre de la Biblioteca. En la actualidad, cuando suelo pasar por su frente, observo algunos cambios en su fachada, y ciertas prácticas para que siga viva la Biblioteca.

De más grande descubrí a Horacio Quiroga, Gabriel Garcia Márquez, Ernesto Sábato, Gustavo Roldán, Laura Devetach, María Elena Walsch, Teresa Andruetto y tantos otros escritores que escriben para niños. Es un placer que disfruto cada vez que voy a una liberaría y selecciono mis lecturas para ofrecer a las estudiantes en formación o hacer algún regalo a los sobrinos.

Entrada en el mundo universitario, un momento que considero de fuerte impacto en mi formación profesional fue la cantidad de materiales de lectura, y en relación a esto, la idea de pensar un mismo fenómeno desde distintas perspectivas teóricas. Esta relación la mantuvimos a la hora de hacer el trabajo final de licenciatura.

Un año entero de lecturas diversas, de autores locales y extranjeros, de una profesional como María Celia Matteoda que nos dirigió un recorrido lector minucioso, exquisito, denso, complejo, de perspectivas encontradas, de sutilezas que no se dicen en los textos de manera literal, sino que había que practicar la inferencia, dialogar con los libros y el tema a investigar. Nos habilitó a otro año de lectura y escritura al mismo tiempo.

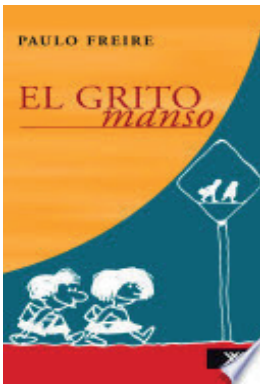
Pero recién de grande entendí que la lectura puede ser independiente de la escritura, pero la escritura jamás va separada de la lectura. Que la ortografía es necesaria hacerla consciente para su uso adecuado, sino es percibida solamente como una exigencia del mundo adulto y escolar para aprobar o pasar de grado. Aunque hoy ha dejado de ser un contenido evaluativo de promoción, su poder social y académico sigue siendo muy valorado. Me pregunto cómo se aprende a usar la ortografía, a descubrir su función tan necesaria para precisar el lenguaje escrito. En mi caso, no dio resultado escribir 20 veces la palabra mal escrita, leer muchas veces o mejor dicho repetir como "loro" un texto para que "se te graben las palabras" como me decían algunas maestras.

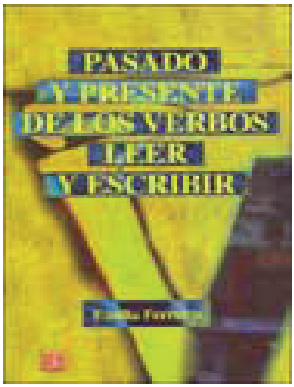
En la actualidad, doy a leer mis escritos a otro lector para que, en un instante de objetivación, me ayude a mediar entre mi texto escrito y mi proceso de escritura. Leo en voz alta con el propósito de averiguar cómo se escribe una palabra, consulto el diccionario, indago sobre la función del lenguaje escrito y busco ejemplos de correcta escritura en otros textos que me sirven como modelo. Esto es escritura y merece otro relato aparte.

Siguiendo con mi lectura, en mis ratos libres he podido incursionar entre textos de divulgación científica, pero sobre todo en textos literarios, que han llegado a mis manos por recomendación. Las recomendaciones surgen a partir de compartir los gustos, inquietudes y deseos de seguir descubriendo historias. En ese espacio, me dejo llevar por las recomendaciones, por las lecturas de otros, pido títulos que otros lectores ya han leído. Mis preferencias van hacia la novela histórica como hacia la novela más realista. Entre los autores extranjeros los escritos de Alejandro Zambra, Ángeles Mastretta, Albert Camus, el argentino Haroldo Conti son algunos de mis preferidos. Los poemas de Alejandra Pizarnik, Pablo Neruda, Alfonsina Storni, los recurro para volver a leer junto a los estudiantes en mesas de libros, dispuestos para que elijan libremente.

Y he ido construyendo un espacio donde nadie me dice cómo leer. Nado en los textos de diferentes maneras, me permito experimentar con modos de acceso muy distintos. Me encanta leer las revistas de atrás para delante, saltearme páginas para ver el giro en la historia, volver a leer párrafos bellamente escritos, tomar prestada la palabra del autor autorizado para poner en palabra la propia idea.

Disfruto releer el Grito Manso de Paulo Freire cada vez que preparo las clases sobre la práctica pedagógica, o a Emilia Ferreiro que hace referencia a los saberes de los niños respecto a la escritura. Sus textos y conferencias poseen tanto potencial que siempre descubro algo diferente en cada nueva lectura.





El implementar la lectura de obras literaria breves antes o al finalizar las clases, en varias ocasiones me ha permitido establecer un vinculo diferente entre los estudiantes, el saber y yo, como mediadora. Me ha habilitado a entrar en diálogo con ellos y sus propias lecturas promoviendo nuevas experiencias en su acto de leer.

En este último tiempo me he dejado llevar por el impulso de ir un poco más allá de la simple lectura de clase. Estoy "probando"- si se me permite el término- incluir en la enseñanza de contenidos de la formación docente, la lectura y exploración de géneros literarios como lectura complementaria para el aprendizaje. A partir de la capacitación recibida permanentemente, he diseñado una serie de actividades de lectura que giran alrededor de preguntas tales como: ¿qué dice el texto?, ¿qué me dice en particular?, ¿qué sentimientos me provoca?, ¿qué le puedo decir al texto?, luego me muestro como lectora con éstas preguntas, de a poco los estudiantes se van conectando, motivando cognitiva y emocionalmente, en y con la clase. Valorar la práctica pedagógica de la lectura estética junto con la eferente, también será para otro relato.

En lo personal, en mi intimidad de lectora, sigo esperando la oportunidad para encontrarme con Jorge Luis Borges, para superar el obstáculo de no entender su obra. Ya hay algunos indicios de disfrute cuando aparece alguna voz que me lee alguna de sus páginas y me lo hace sentir. Por ahora, solo lo descifro… esperando algún día poder ingresar en su laberinto de letras.

Autobiografía en escena

Marcelo Alcoba

Al imaginarme en mi rol docente y mi relación con la lectura, inmediatamente surgen imágenes que me remiten a los viajes que, al menos un par de veces al año realizo a Buenos Aires.

Entre las múltiples actividades para hacer allí, siempre incluyo en mi agenda *-casi como ritual-*, una mañana o una tarde de visita en la librería *"El Ateneo Grand Splendid"* en la calle Santa Fe, barrio de Recoleta. El espacio físico es bello, acogedor, impregnado de una magia particular, ideal para sumergirme en el mundo de los libros, descubrir algún material nuevo, disfrutar una lectura, tomar un rico café y olvidarme del calor, la humedad, el movimiento imparable de la capital….tan ajeno a Río Cuarto.

Este ritual de visita, tiene prácticamente siempre un mismo recorrido: ingreso al hall donde se presentan no solo libros, sino también regalería, artesanías y cds que me obligan a la primera parada, como para comenzar a entrar en tema. Luego avanzo unos metros más, y la sala mayor, en el mismo nivel, se me presenta imponente. En ese momento no logro dejar de hacer un alto para recorrerla con la mirada redescubriendo las imágenes de su cúpula, los detalles arquitectónicos de sus balcones, gente de todas las edades zambullidas en ese universo, que nos abre miles más…. y que además imagino no es tan diferente a lo que pudieran haber despertado en otro momento las innumerables presentaciones realizadas en este espacio teatral, hoy devenido en librería. Avanzo por el centro, casi como por un laberinto en el que no me pierdo, voy directo a la sección ARTE -cercana al escenario-, para investigar qué novedades puedo encontrar en el sector de música y danza, revisando algún título, su prologo, la contratapa, bibliografía… y esto luego lo repetiré en cada parada que realice. Aquí el tiempo de estadía, en general es breve, estas manifestaciones artísticas no acaparan la atención de editoriales, si bien se que en el país hay especialistas e idóneos que merecerían estar en estos estantes si hablamos de manifestaciones artísticas nacionales, mal que nos pese a los interesados en estos temas.

Luego desando este recorrido por la sala principal proponiéndome azarosamente algún camino alternativo, y curioseo mesas, estanterías u otros espacios que pudieran llamar mi atención y pudieran acaparar parte del tiempo de mi visita sin remordimiento.

Ya, de nuevo en el hall de entrada, accedo a las escaleras que me llevan a recorrer la herradura del primer piso. Al arribar al mismo voy directo hacia el pasillo de la derecha para recorrer la sección temática INGENIERÍA -principalmente las áreas de Química y Ciencias de Materiales, disciplinas que abordo en mi rol docente en la Facultad de Ingeniería de Río Cuarto-. Minuciosamente investigo el material expuesto, separando aquello que pudiera resultarme interesante o novedoso y me dirijo a los sillones que se encuentran a escasos metros ofreciéndome un cómodo lugar para realizar una evaluación concienzuda de lo que el material ofrece: ¿hay actualización de los contenidos? ¿Es una propuesta pedagógico didáctica interesante? ¿Quiénes la desarrollan? ¿Para quiénes esta dirigida? ¿En qué contexto lo hacen? ¿Puede aportar a mis prácticas pedagógicas? …

Caminando sobre mis pasos, regreso al espacio que articula con la herradura de este primer piso y me encuentro con la sección PEDAGOGIA: otra vez a curiosear, recorrer, desordenar…en fin, seleccionar libros que fortalezcan el trabajo que realizamos en la Facultad ya no solo como espacio de cátedra sino también con el Grupo de Acción Tutorial.

Ya tengo varios libros acumulados. Me traslado al escenario, para café de por medio, decidir que compraré en esta ocasión. Por supuesto, siempre el dinero disponible no cubre ni cerca el monto de la selección realizada. Eso lejos de preocuparme me obligará a continuar el ritual en el próximo viaje….motivación que sin ser necesaria deja picando mi curiosidad y abre puertas a búsquedas que complemento en internet, en la biblioteca de la universidad, con colegas o amigos.

La sensación luego de esta visita, siempre es de alegría, curiosidad y ansiedad para comenzar a descubrir lo adquirido, convencido que puede convertirse en un aporte al espacio de trabajo con los estudiantes. Durante el cuatrimestre, las actividades y la lucha cuerpo a cuerpo con el tiempo que no alcanza, me alejaran del espacio de lectura relajado de este momento, sin embargo, en algún momento lo aquí encontrado está anclado en mi mente, e indefectiblemente sumara a mis practicas no solo profesionales sino de vida.

Relato autobiográfico sobre la lectura

Rita L. Amieva

Mi encuentro con la lectura aconteció alrededor de los 5 años. Vivía en los márgenes de un pequeño pueblo de San Luis, en la casa de mi abuela paterna, donde mis padres me habían enviado para que comenzara mi escolaridad. Ellos trabajaban en el campo y querían "darme una educación".

Aunque amaba a mi abuela, extrañaba mucho a mis padres al punto que solía pasarme horas, sentada en el medio de la larga calle, esperando a que mi madre llegara de la terminal. En esas horas de soledad me acompañaban los personajes de los cuentos que mi abuela me contaba, cuentos que yo recreaba en mi imaginación y a cuya acción y peripecias me sumaba como otro personaje más.

Una vez, próximo al comienzo de las clases, llegó mi padre con un regalo: era un libro de lectura de primer grado. Probablemente, supondría que era el libro que me pedirían en la escuela. Yo no había asistido al jardín de infantes y no tenía ninguna experiencia escolar. El libro me encantó. Lo recuerdo con muchas ilustraciones de vivos colores. Creo que se llamaba Caracol.

Tomé el libro y me senté debajo de la mesa del comedor. Mi lugar favorito donde me volvía invisible. Algo mágico sucedió porque comencé a leer, a leer bajito, para mí, pero evidentemente con el volumen de voz suficiente para que mi abuela me preguntara qué estaba diciendo. Entonces se armó un revuelo tremendo. ¡Ritita lee! ¡Ritita lee!

Dos explicaciones para este "extraño" hecho: uno, permanecía debajo de la mesa cuando mi tía, estudiante de bachiller, enseñaba a leer a una vecinita mayor que yo, entonces aprendí sin proponérmelo; dos, la necesidad de vivir en la magia para vencer la soledad y la pobreza (casi no tenía juguetes) hizo que leyera sin los preámbulos de la enseñanza escolar.

A los pocos meses ingresé a la escuela. ¡La escritura me costaba horrores! La maestra nunca supo que yo ya sabía leer, y ante mi dificultad para escribir dictaminó sin más que nunca aprendería nada.

Relato autobiográfico

Vanesa Barcia

Mi nombre es Vanesa Barcia, en cuanto a las lecturas realizadas en mi infancia, no recuerdo actividades vinculadas a la lectura dentro del aula en el trascurso del nivel de escolaridad primario. Si, en cambio, son en mí recurrentes las imágenes de libros que solíamos estudiar con mi madre, referidos a distintos relatos bíblicos. Estos eran narrados por mi madre o eran estudiados por ambas.

Realmente creo que desde que nací estuve sumergida en prácticas de lectura conjunta y compartida, ya que mi madre es practicante de la religión Testigos de Jehová. Desde pequeña recuerdo las reuniones desarrolladas en los salones del Reino de los integrantes de dicha religión, allí estudian semanalmente fragmentos de la biblia, para lo cual suelen leer y compartir la lectura de diversos libros, y revistas. Cuando era pequeña solía dibujar cuando mi madre me llevaba a estos espacios, sin embargo ella comenta que aunque estaba dibujando solía estar atenta a lo que se leía, ya que en medio de la realización de un dibujo, cuando escuchaba que realizaban una pregunta para niños solía levantar mi mano para responder lo que preguntaban. Mi madre dice que temía por lo que fuera a decir, ya que en general son los padres quienes suelen ayudar a los niños a leer y responder las preguntas, sin embargo yo respondía adecuadamente a lo preguntado. Así transcurrieron mis primeros años y mi relación con las primeras letras y palabras escritas, libros llenos de imágenes y adultos que leían y compartían espacios de lectura grupal. Mi madre realizaba conmigo el estudio bíblico de familia, y comenta que de pequeña solía preguntarles a los demás niños que veía en la calle si ellos también realizaban el "estudito". También había cánticos, en los cuales además de tener una música instrumental muy bella, se leían y cantaban. Recuerdo las letras rodeadas de símbolos de claves de sol y corchetes, realmente no sé si las diferenciaba en ese momento, pero era lindo cantar junto a mi madre y mi hermano, yo las miraba aunque al principio no debí entender mucho ese libro cancionero que miraba tres veces a la semana para cantar al ingresar a la reunión y al salir de ella.

Algo que evoca en mi bellos recuerdos, es la lectura de la revista "Condorito", con la cual según la expresión de mi madre yo aprendí a leer, incluso antes de ingresar a la escolaridad primaria. Recuerdo que por las noches antes de irme a dormir, le decía a mi abuela paterna: *"vamos a leer un Condorito, nona"* y ella esperaba con paciencia que yo le fuera leyendo, uniendo despacio cada una de las diferentes silabas para pronunciar las palabras. Solía ser este un hábito frecuente en mí, el de leerle a mi abuela una historia de Condorito. El evocar esto produce en mí una sonrisa y cierta nostalgia. Al crecer volví a comprarme una revista condorito, ya que con las mudanzas no me quedo ninguna y hacia muchísimos años que no leía una viñeta de dicha revista. Cuando volví a tomar una de revista de Condorito en mis manos, sentía como si hubieran pasado tantos años… aunque las historias eran simples, ahora leídas desde una perspectiva distinta, disfrutaba su lectura. Lo que antes me llevaba un tiempo considerable de lectura, ahora de grande me duraba solo un momento, ya que las historias de Condorito y su famoso sobrino Cone, al ser breves eran de rápida lectura mí. Me sorprendí al ver que la revista estaba escrita en letra mayúscula, y comprendí también porque mi madre decía que yo había aprendido a leer con esta revista.

Ahora que lo pienso…ahora que escribo sobre la lectura, si recuerdo un manual que utilizábamos en los primeros grados, llamado "*Abre Palabras*", allí se relataban diversas historias con las cuales trabajábamos en la escuela. Fue una imagen fugaz la que atravesó mi memoria e inmediatamente recordé la tapa de este libro, llena de colores e imágenes. También llegan a mi mente un tal "Lectores 3" y la historia del nabo. Por alguna razón recordaré esa historia del libro, aunque no puedo reconstruir el contenido del texto, solo vienen a mi memoria imágenes que pertenecían a dicha historia…"*varias personas tirando de un nabo gigante"* puedo recordar sólo la imagen, no así sobre qué trataba la historia del nabo. No recuerdo lecturas de docentes del nivel primario, ni actividades puntuales vinculadas a lectura. Me sorprendió con qué naturalidad invadieron mi memoria estos dos manuales correspondientes a mi escolaridad primaria, ya que al inicio de este relato no era consciente de estos materiales, sobre todo despierta mi curiosidad la historia de nabo, ya que no sé porque razón formará un recuerdo tan nítido esta historia.

Empiezan a hacerse presentes más imágenes de lectura en mi infancia, recuerdo una colección de Disney que tenía mi abuela materna.

Cuando yo iba a su hogar con mi familia siempre solía prestarme un libro de la colección, del cual yo observaba las imágenes, sentada sobre la falda de mi padre. Le pedía a este que me lo leyera y el accedía a hacerlo. Apreciaba mucho esa colección y estuvo por años en la casa de mi abuela. Recuerdo claramente un día que vi volando en el patio de una tía, un pedazo de libro de color amarillo, aunque habían pasado ya varios años, y yo era una adolescente, me di cuenta rápidamente de que se trataban de los libros que siempre leía de pequeña, y sentí mucha pena al ver a estos rotos.

En el nivel secundario, recuerdo un libro "Ética para amador", cuya lectura había dado como consigna una profesora del secundario. Lamentablemente, no recuerdo a qué espacio curricular pertenecía esta actividad, creo que era para Formación Ética o para la asignatura Lengua.

En la etapa de la adolescencia recuerdo que leí "*El principito*" y "*Amarse con los ojos abiertos*" pero no estaba enmarcado dentro de las actividades de escolaridad. Leí ambos libros debido a que una amiga del secundario (a quien si le gustaba la lectura) me los recomendó, aunque en lo personal no me agradaba demasiado la actividad de lectura de ningún libro, recuerdo que me daba pereza leer. Y por algún motivo, a pesar de que disfrute mucho de leer cuando era más pequeña, siento que en esta etapa de mi vida (la adolescencia) no era un hábito frecuente. Recuerdo claramente haber mantenido la idea de que era inútil el regalo de un libro. Creo que en este sentido fue importante, y por qué no crucial el ingresar a la universidad.

Fue en mi ingreso a la universidad donde empecé a leer más, y a disfrutar de los diversos textos ofrecidos por las docentes para leer. Sobre todo los textos de Sociología y Sociología de la Educación. Algunos textos de Filosofía y Pedagogía también eran lecturas de mi interés. ¿A quién no le movilizó la lectura de un texto de Paulo Freire? Recuerdo con cariño las clases de la Profesora Ana Vogliotti, quien nos trasmitía la pasión por la pedagogía, en donde debatiendo y construyendo diversas ideas dentro del aula, faltando cinco minutos para la finalización del horario de clases, aún continuaba con el mismo entusiasmo que había iniciado, explicando los temas.

Realmente transmitía ese entusiasmo por conocer y por defender ciertas convicciones, si bien al principio de mi trayectoria universitaria no comprendía la dimensionalidad de todo lo que implicaba la postura

de Freire fue realmente motivador para que tuviera el deseo de aprender y profundizar más sobre ciertos temas. El famoso *para qué* educamos escuchado desde la voz de Anita con tanto fervor en las clases de Pedagogía, hoy comprendido más a cabalidad por mí, siendo una de las ideas más relevantes para reflexionar sobre mi tarea profesional.

La perspectiva de Marx y los aportes de Foucault y Bourdieu, tan bien explicados por Sandra Ortiz, en Sociología de primer año, planteados con vigorosidad por la docente, lo cual instaba e interpelaba a la lectura de dichos autores, todos novedosos para mí en ese primer año, actualmente releídos… resignificados.

A mediados del presente año, en mi quehacer cotidiano como docente se me presentó el interrogante de cómo habían sido mis aprendizajes referidos a lectura y escritura, ya que observaba con qué dificultad mis alumnas abordaban los distintos textos que se trabajan desde la materia que dicto. Las distintas dificultades que se les presentan para comprender el texto y los obstáculos para las tareas de escritura que se les solicitan. Fue a partir del planteo de este interrogante, que recuperé y reflexioné sobre mí experiencia como estudiante universitaria en lo que respecta al trabajo que realicé desde la materia "Estrategias para el trabajo intelectual"". Aprendí con el libro "*Aprender en la universidad"* los diversos enfoques hacia la tarea de estudio y las implicancias de los mismos en los aprendizajes. Recuerdo que desde esta materia nos enseñaban diversas estrategias de lectura y escritura, las cuales si bien me resultaban tediosas de realizar en mi primer año, fueron relevantes para mis aprendizajes posteriores. Las docentes de la cátedra de Estrategias para el trabajo intelectual nos enseñaban cómo abordar y trabajar los diversos textos, aprendizaje que me fue de gran utilidad en las diversas materias que tuve luego a lo largo de mi plan de estudios correspondiente a la carrera de Lic. en Psicopedagogía. Fue entonces que decidí volver a sacar de los archivos el material teórico correspondiente a dicha materia y trate de trabajar algunos de estos materiales con mis alumnas del terciario, puntualmente los materiales referidos a la construcción de síntesis, ya que las estudiantes pensaban que síntesis y resumen era actividades indistintas.

Durante los últimos años de mi carrera universitaria, leía mucho sobre resiliencia. Este tema escuchado una vez en un congreso, llamó particularmente mi atención. Fue entonces cuando tuve la posibilidad de acceder a un libro maravilloso: "El hombre en busca de sentido" de

Viktor Frankl. Recuerdo que comencé a leer este libro porque era uno de los citados para abordar el tema de resiliencia. Inicié su lectura y disfrute de ella durante toda una noche…impregnada por su contenido, trascurrieron varias horas hasta que se hizo presente la luz del amanecer.

Sobre la temática de resiliencia llegué a comprarme una gran cantidad de libros, debido a que no hay disponibles libros sobre este tema en la biblioteca de la universidad. Había decidido trabajar la resiliencia como trabajo final de licenciatura. Leí libros como *"El diario de Anna Frank*", "*La maravilla del dolor"*, *"Los patitos feos*" cuyo autor Boris Cyrulnik, y una serie de libros más referidos al tema de resiliencia desde una mirada Latinoamericana.

Una vez que me recibí comencé a leer publicaciones variadas sobre diversos temas, aunque la gran mayoría tenía relación con mi campo disciplinar.

Las lecturas que realicé que no se vinculan con mi profesión son algunas poesías de Mario Benedetti, y algunos cuentos de Julio Cortázar. Por suerte, y gracias a distintas experiencias, había modificado mi representación sobre los libros y la lectura por lo que pude darme la posibilidad de buscar y leer diversos textos, entre ellos los hermosos textos de Benedetti y Cortázar. Es más en mi presente, aprecio cada libro al que puedo tener acceso, aunque sea desde una modalidad virtual. En lo personal, he reconsiderado además, el regalo de un libro como una de las mejores opciones. El libro, ese objeto sin sentido representado así en mi adolescencia, es actualmente la posibilidad de compartir una perspectiva diferente/nueva sobre las cosas, sobre las personas, sobre la naturaleza del hombre, poder tomar prestado por decir así nuevos lentes para mirar las cosas, "nuevos lentes" o nuevas palabras podría decirse, ya que en el trasfondo son las palabras las que me permiten y posibilitan la creación de mí mundo. En este sentido la lectura y la escritura recuperan y transforman la historia cultural de la humanidad, permitiéndome en la lectura de una página el encuentro de diversas voces, a través de las distintas citas…Quien diría, yo antes sin motivación para la lectura y hoy considerando que una de las actividades que procuro seguir realizando es la de lectura… leer para aprender, para conocer, para apasionarse… leer en síntesis para abrir las posibilidades y fronteras de mi mundo.

Hoy en día, debido a que leo para realizar diversas tareas de formación (como las diplomaturas y la carrera del Profesorado en Educación Especial) o para ampliar mis conocimientos en las temáticas que trabajo como docente (Nivel Inicial y Primario), no efectúo otras lecturas como lo son la poesía, los cuentos, ensayos de teatro, etc. Aunque actualmente continúo con las lecturas bíblicas, ahora comprendo mejor aquellos pasajes que desde pequeña escuchaba y era capaz de repetir, pero no podía entender la magnitud de aquellas simples palabras, o metáforas que se encontraban en su lectura.

Creo que después de haber realizado esta tarea de escritura, considero que la lectura es un "privilegio" que tenemos las personas y que realmente permite construir nuevos sentidos sobre las cosas.

Autobiografía como docente lectora

Yanina Boatto

En mi incipiente experiencia en la docencia universitaria mis lecturas siguen vinculándose fundamentalmente y mal que me pese a los textos científico-académicos. Advierto ahora, al releer las dos primeras oraciones, que automáticamente escribí "siguen", pues claro, en mi rol de estudiante universitaria (que continúo desempeñando en mi formación de posgrado) leía sobre todo los textos propios de cada materia: las fotocopias, algunos libros, los apuntes de clase; leía y releía mis propios escritos académicos... Pero no era frecuente en mí la lectura de textos diferentes al género académico.

En cambio, en el período que va desde la finalización de mis estudios de grado y mis primeras experiencias como docente a cargo de grupos clase[1] comencé a vincularme con mayor frecuencia y entusiasmo con el género literario. La lectura de novelas se producía conjuntamente con la de textos científico-académicos, vinculadas a mi formación de posgrado[2]. Comencé con algunas recomendaciones de una compañera lectora, otras provinieron de amigas de la infancia, otras lecturas fueron por iniciativa propia, por curiosidad, por interés de leer obras de autores que me habían gustado, de incursionar en géneros diversos... Así, descubrí a Ángeles Mastretta, Florencia Bonelli, Agatha Christie, Carlos Ruiz Zafón... Redescubrí a Gabriel García Márquez y a Isabel Allende y me di cuenta que el Realismo Mágico es un género que me cautiva, que me identifico en muchos pasajes de obras escritas desde ese género... Actualmente me ha conquistado Benedetti... En estas lecturas he aprendido a mirarme diferente o mirar el mundo desde una nueva perspectiva... Sin embargo creo que en ningún caso las he llevado directamente al aula...

En mi última etapa de formación de posgrado y en la que al mismo tiempo comencé desempeñarme como docente universitaria, mis lectu-

1 Aclaro esto porque muchas veces desde mi rol de Ayudante Alumna o Becaria Colaboradora he tenido participación en actividades docentes.

2 Doctorado en Cs. de la Educación en el marco de una Beca CONICET.

ras se vinculan fuertemente a la tarea de investigación y a las disciplinas en que se encuadra mi labor docente, otra vez las lecturas literarias han quedado a un costado de mi experiencia lectora. La falta de tiempo se constituye en el factor fundamental (o la excusa justa) que explica ese desencuentro con los "otros textos", los no académicos... O tal vez los tiempos que pueden estar destinados a lecturas literarias son resignados por otras tareas de mi interés como pintar o reencontrarme con la naturaleza... no menos válidas para mi experiencia de vida y para mi "lectura de la realidad", pero diferentes a leer las páginas de un libro, que tanto valoro también...

La falta de tiempo no solo atañe hoy a la falta de lecturas literarias, sino que también viene a perturbar la lectura misma de los textos académicos... Recuerdo con nostalgia aquella labor de estudiante-lectora-estudiante cuando cursaba la Licenciatura, de lecturas compartidas, largas y profundas lecturas, acompañadas de discusión, de la integración de fuentes, de escrituras sobre el texto leído y fuera del texto, entre mate y mate... Hoy no soy esa lectora..., o los soy pocas veces. Hoy mi labor trasciende el estudio y más aun el estudio con otros; las lecturas en muchas ocasiones se tornan individuales, algunas más profundas... otras más superficiales... Hoy leo para sostener el marco teórico y los resultados empíricos de mis investigaciones; leo para preparar un trabajo de un curso de posgrado, que muchas veces implica atender a mi tema de investigación o a mi función docente; leo para preparar una ponencia o un artículo; leo para preparar una clase; leo mis planificaciones de clase y mis presentaciones; leo las producciones de los estudiantes... En todos los casos leo, releo, reviso, modifico... Muchas veces, cuando escribo a partir de la lectura, mis producciones están atravesadas por las lecturas de otros: de mis pares y mis directores, que me ayudan a mejorar el sentido de lo escrito, la atención al destinatario, el estilo de escritura, entre otras cuestiones.

Mi rol docente lo siento diferente según las asignaturas y los años en los que doy clase: primer y segundo año de la Lic. en Psicopedagogía y Prof. y Lic. en Educación Especial y tercer año de la Lic. en Psicopedagogía. Todas las asignaturas me gustan, las tres toman como eje central al aprendizaje aunque desde diversas perspectivas.

En la materia de primer año (en la que colaboro desde 2005 y hace tres años que doy clases) siento que las lecturas y relecturas que realizo de los textos propios de la asignatura y de mis planificaciones de clase,

cada año me permiten repensar, revisar y reconstruir ideas. Ello hace que me sienta más segura en las clases, en el conocimiento que construyo junto con los estudiantes a partir de mis propias lecturas y de las suyas. Leemos juntos, con los alumnos, sus propias producciones proyectadas mediante monocañón, revisamos esas producciones y las re-pensamos con todo el grupo clase. Los alumnos suelen valorar de modo muy positivo la experiencia. Cuando leo de modo individual las producciones de los estudiantes realizo marcas y comentarios, y en muchos casos les ponemos voz mediante el diálogo en las clases de consulta.

En cambio, en las asignaturas de segundo y tercer año (en las que mi desempeño como docente es muy reciente) en muchas ocasiones me cuesta "despegarme" del texto fuente sobre el que se sostiene la clase, a veces logro integrar a él otros textos y otras lecturas y otras no; en ocasiones preparo la clase con compañeras, discutimos el texto, pensamos juntas una actividad práctica en relación con el mismo, o la integración de videos u otros soportes en los cuales anclar la teoría para presentar la clase, pero no siempre es así. Si me parece interesante destacar que en la clase suelo acompañar el contenido disciplinar con otras contenidos como las historietas de Mafalda o Quino, textos de divulgación, videos, entre otros.

Supongo que la experiencia docente y la posibilidad de revisar los textos, releerlos, reaprenderlos, cambiarlos, integrarlos, de encontrarme con nuevos textos, géneros y lecturas... me irá permitiendo transformar mi labor en el aula y fuera de ella; no menos válida es la posibilidad de encontrar más espacios para las lecturas compartidas y la construcción colegiada del conocimiento.

Autobiografía con la lectura

Liliana Calderón

Mi infancia transcurrió en un ámbito donde no se leía demasiado: diarios y revistas, pocos libros. En la etapa de la adolescencia, en el secundario, se me despertó el interés por la lectura y descubrí mi preferencia por algunas materias, como historia, literatura, psicología. Recuerdo que en unas vacaciones ayudé a estudiar historia a una amiga, vecina de mi casa, que era más grande No podía entender por qué le costaba tanto memorizar las fechas y las batallas, lo que para mí era muy natural y sencillo. También le explicaba a mi hermana menor las lecturas de algunas materias, le leía el texto y se iba al colegio con lo que le había enseñado.

En mi camino por la universidad voy a diferenciar dos etapas, una primera en la Universidad Nacional de Río Cuarto y la otra en la Universidad Nacional de Córdoba.

En la primera elegí una carrera en la Facultad de Ciencias Humanas, Prof.en Educ. Pre-.Escolar. En una de las materias que cursaba, Psicohigiene, pasaron por mis manos muchos libros; tengo presente uno que leí varias veces, en distintas épocas, *Tus zonas erróneas.* Hasta lo compré para regalárselo a una amiga en su cumpleaños.

Luego, por vicisitudes de la vida, no llegué a recibirme, aunque me faltaban nada más que tres materias por rendir.

Unos años más tarde retomé la universidad en Córdoba, en la Facultad de Derecho; algo muy anhelado. Durante el cursado de las materias, leí muchos libros que me gustaron, casi todos codificados. Voy a mencionar dos: *Manual de Derecho Procesal Penal* de Cafferatta Nores, Vélez V, Montero y otros y *Curso de Finanzas, Derecho Financiero y Tributario* de Héctor B Villegas; escritos por los docentes que dictaban las materias. Eran muy exigentes y me costó aprobarlas, tal vez por esa causa los tenga tan presentes.

También en esos años me hice un tiempo para leer *El evangelio según Jesucristo* de José Saramago, excelente, una visión inesperada de las escrituras.

Cuando terminé la carrera de grado sentí la inquietud de realizar un Taller de Lectura; fue una experiencia enriquecedora, aprendí mucho, me relacioné con personas que tienen cubierto un trayecto muy intenso en la lectura, especialmente con una escritora, que aprecio mucho. Leíamos cuentos de diferentes escritores argentinos, hacíamos análisis y comentarios de los mismos, guiados por dos Profesores de Lengua y Literatura. De todo el material, interesante y variado, preferí los de Julio Cortázar, Adolfo Bioy Casares *El perjurio de la nieve*, Héctor Tizón *El que vino de la lluvia*, Juan Jóse Saer *Sombras sobre vidrio esmerilado*; pero hay un cuento especialmente, que me pareció bellísimo, *Águeda* de Leopoldo Lugones, una historia de amor que se desarrolla a fines del siglo XVIII en las sierras de Córdoba.

A modo de reflexión considero que hay que diferenciar, con respecto a lo que leemos, aquellos libros que están relacionados con nuestra profesión y los que reservamos para la recreación. Los libros de leyes que guardan relación con mi disciplina los leo preferentemente a la mañana, muy temprano, los subrayo, realizo anotaciones al margen, los re-leo, los analizo, escribo en un papel aquello que considero más importante y después lo paso a la computadora.

Los demás, novelas, cuentos, poemas, prefiero leerlos un fin de semana, a la tarde, mejor si estamos en otoño o invierno, lloviznando, recostada en un cómodo sillón, con un café, un sahumerio encendido, creando un ambiente propicio para la lectura que me transporte a la otra orilla…

Autobiografía como docente lector

María Valentina Corradi

Mi Nombre es Corradi María Valentina, nací el 18 de Diciembre de 1986, en la ciudad de Rio Cuarto Córdoba. Realicé mis estudios Primarios desde el año 1992 en la escuela "Gral. Paz"; continúe mis estudios secundarios en 1999 en el Instituto "Juan Bautista Dichiara". En el año 2005 comencé la carrera de Instrumentación quirúrgica en la ciudad de Villa María. Para luego en el año 2006 comenzar con la carrera de Enfermería Profesional dictada en la Universidad Nacional de Rio Cuarto. Recibí mi título de Enfermera Profesional en el año 2010. Continué mis estudios en la Licenciatura en Enfermería dictada en esa Universidad. Actualmente me encuentro cursando la Diplomatura en Lectura, escritura y Pensamiento crítico en Educación Superior.

Me desempeño como ayúdate alumna en las materias de Educación en Salud, Antropología y Ética. Dentro de la Carrera de Enfermería y la Licenciatura de dicha carrera. Estoy dando mis primeros pasos docentes dentro del departamento de la Escuela de Enfermería de la Facultad de Ciencias Humanas de la nombrada Universidad.

Escribir sobre mi experiencia como docente lectora me remontó a mi niñez, tengo muchos buenos recuerdos sobre esto, recuerdo que mi mamá siempre nos compraba a mí y mis hermanos fabulas, libros de cuentos que nos relataba o ponía para dormir la siesta en donde venía el libro con un casete en aquel tiempo que contaba clásicas historias de fabulas. Hermosos recuerdos, también me hizo recordar a mi maestra de lengua del primario, en donde entre todos los alumnos del aula comprábamos un libro y armábamos la biblioteca del grado. En su hora de clases nos asignaba un libro diferente el cual leíamos ahí y lo llevábamos a casa hasta terminarlo. Al Final del año sucedía lo más esperado, el sorteo de los libros de la biblioteca.

Durante el secundario me mantuve un poco más alejada de los libros solo leía, libros e información académica. Por lo tanto lo encontraba

más aburridos, ya que la lectura ya era casi obligatoria para realizar tal o cual actividad.

En el camino universitario, me reencontré nuevamente con la lectura, ya que el acto de leer implicaba ahora una mayor atención en todo lo relacionado con la carrera, los textos académicos, y la búsqueda de información en la web.

También durante la formación universitaria puedo contar que me encontré con algunas piedras o complicaciones. Era el momento de redactar mi trabajo final de tesis y si bien conocía el tema que era de mucho agrado para mí, se me dificultaba mucho la lectura, la selección de bibliografía y la redacción de las ideas que quería plasmar en el trabajo. Obviamente a medida y a paso lento fui sorteando esas dificultades y obstáculos, por lo que pude tener otra mirada y postura a la hora de leer y redactar algún trabajo.

A partir de estos acontecimientos me incline a tomar la Diplomatura de Lectura, Escritura y Pensamiento Crítico en Educación Superior; ya que entendí que sería de mucha importancia en mi desarrollo profesional.

De todas maneras creo que me queda mucho camino por recorrer como lectora; ya que como futura docente voy a estar en continuo contacto con los libros, con la literatura y de esta manera voy a ir enriqueciendo día a día más mi autobiografía como docente lectora.

Autobiografía

María Fernanda Cristófano

Cuando pensaba en mi autobiografía lectora inevitablemente mi memoria me llevó hacia tres recuerdos que considero fundamentales.

Cuando aún no sabía leer mi mamá, que es profesora de francés, me leía entre otras cosas estos dos libros: *Pico, le petit canard* (M. Raillon-S. Baudoin) y *Petzi et le detective* (Hansen), si bien yo no entendía lo que me decía disfrutaba profundamente estos momentos y observar junto a la desconocida sonoridad de las palabras las ilustraciones de esos libros.

Otro momento importante, estando ya en la escuela primaria y aprendiendo a leer, fue cuando mis padres me regalaron una Biblia para niños que llamaba mi atención y aún hoy atesoro entre los estantes de mi biblioteca. Si bien ninguno de mis padres era católico practicante y como no habían conseguido para mi "banco" en la escuela pública cercana a casa, mi destino fue que asistiera a la escuela donde iban mis primos que era católica. Recuerdo que la señorita Lorena tenía "ese" libro de gran tamaño que llamaba mi atención y que cuando teníamos algún momento libre me dejaba mirar. Nunca les pregunté a mis padres porque decidieron hacerme ese regalo ni como consiguieron los datos exactos del libro, lo que si recuerdo es que me deleité una y otra vez con las historias que allí se contaban.

Ya en la adolescencia, hace más de quince años atrás, una siesta de otoño, cansado mi papá de escucharme decir que estaba aburrida, sin decir nada se acercó a una pequeña biblioteca que teníamos en casa, buscó, ojeó y cuando por fin se decidió me miró y me dijo "tomá, lee un libro", se acercó hasta el sillón donde yo estaba sentada y me dio en las manos "El pájaro canta hasta morir" de Colleen McCullough. Ni él, ni yo supimos lo trascendental que sería ese pequeño acto realizado esa siesta de otoño, la lectura literaria, desde ese momento, pasó a ser una de mis actividades preferidas y aunque los libros, como en aquellos años siguen siendo costosos, el placer de adquirir uno muy deseado no tiene para mí valor monetario, y a veces siento que no me alcanza el tiempo para todo lo que quiero leer.

En la actualidad, ya como docente, cuento que soy bastante joven en la profesión, soy profesora en educación inicial y trabajo hace cuatro años en el jardín maternal de nuestra Universidad, terminé de cursar mis estudios de profesorado en el año dos mil nueve, estoy terminando mi trabajo final de licenciatura en Nivel Inicial y hace unos meses terminé la licenciatura en Ciencia de la Educación.

Todos los que estudiamos carreras, principalmente de Ciencias Humanas, sabemos que para lograr ciertos objetivos debemos leer, leer y leer mucho. No siempre la lectura en el ámbito académico me ha resultado placentera, de lo que sí estoy segura es que me ha transformado, ha cambiado algunos puntos de vista, me ha hecho pensar, reflexionar, compartir, debatir, defender, todas estas acciones se desprendieron y las pude llevar a cabo porque antes me senté a leer.

Además la lectura en el ámbito académico me mostró un abanico de posibilidades, y la inocente intención de ser docente de niños pequeños con la que comencé la carrera, fue mutando y hoy además de trabajar con niños tengo múltiples intereses como la investigación, la docencia universitaria e intereses que trascienden el nivel inicial como son la búsqueda de nuevas posibilidades educativas, la visión de otras disciplinas.

Al mismo tiempo muchos textos ofrecidos en el ámbito formal en el que me eduqué y la contradicción que como docente vivo en ciertos aspectos a diario entré lo que dice la teoría y lo que sucede en la realidad, me han guiado hacia la búsqueda de nuevas miradas que la educación formal aún no contempla o está comenzando a contemplar y que tienen que ver más con el ser en su totalidad y no parcializado.

No puedo en esta breve autobiografía mencionar un texto en particular sino pensar en todos los textos que por obligación o por elección he leído y leo en relación a la docencia, todos de un modo u otro me enseñan, transforman, cuestionan algo en mi quehacer cotidiano docente.

Leer: un acto vital…

Mónica Lucía Cúrtolo

Me recuerdo a mí misma, pequeña, simulando leer-cantando-soñando desde la imagen de un libro de cuentos. La lectura me acompañó en la infancia con cantos, adivinanzas, trabalenguas, rimas, cuentos y novelas. La lectura me acompañó en la adolescencia con poesías, fábulas, historias de amor, de pasión, de miedo, de horror, de crímenes y castigos. La lectura me acompañó en los momentos de cambio, en los de crisis y también cuando nada pasaba. Así leí para comprender la gestación en mi vientre, leí para entender el crecimiento de mis hijos y leí también para entender sus berrinches. Leí para divertirme, para conocer, para soñar, para sentir, para llorar, para aprender, leí, leí y leí. Leí en viajes, en vacaciones, a escondidas, debajo de un árbol, en el río, en la playa, en las sierras, durante la siesta, de noche, parada, sentada y acostada. Leí para comentar con otros, leí para ser escuchada, leí en silencio, leí sola y leí acompañada. Me recuerdo niña, adolescente, joven, estudiante, madre, leyendo. Me recuerdo maestra leyendo con niños, profesora leyendo con adolescentes, profesora leyendo con jóvenes futuros docentes.

Ahora continúo leyendo… y leo para compartir, leo para escribir, leo para trabajar, leo para estar informada, leo para aprender, leo para enseñar, leo para comentar, leo por curiosidad, leo por hábito, por costumbre, por placer, por inercia, por pasión, por control, por descontrol y también por obligación. Leo porque es un derecho y leo porque además es un deber y "no me es posible ni siquiera imaginar" que pudiera vivir sin leer...

Autobiografía lectora

Lorena D' Andrea

Soy Lorena D' Andrea, me recibí de Licenciada en Psicopedagogía en mayo del presente año, pero no me desempeño como docente universitaria, sino que realizo asesoramiento psicopedagógico en una Institución Educativa, en los niveles inicial, primario y secundario.

Para comenzar esta autobiografía, me puse a pensar y hacer consciente las primeras lecturas que realice cuando era niña, ayudándome esta actividad para recuperar mis experiencias relacionadas con la lectura. Además me permitió viajar al pasado y traer al presente recuerdos que creía olvidados.

Aprendí a leer a los seis años, con la ayuda de mi maestra y de mi madre, que durante las tardes se sentaba a mi lado para enseñarme a leer. Comencé con los libros de lectura, en donde había imágenes y aparecían las palabras MAMÁ, PAPÁ, NENE, NENA. Además contaba con la ayuda de mi madre y mi abuela que me enseñaban otras palabras.

Cuando ya adquirí la lectura y comprendía lo que leía, me encantaba por las noches leer cuentos que pertenecían a la colección de "Anteojitos". Me los leía mi madre o junto con mi hermana antes de dormir. Otros de los cuentos que me gustaban leer eran los clásicos: "Cenicienta", "La Bella y la Bestia", "Blancanieves y los siete enanitos", "Peter Pan", "Pinocho", entre otros.

Cuando ingresé a la escuela secundaria, leía no solamente los libros que la docente de Lengua y Literatura nos enseñaba como por ejemplo "El Martín Fierro", libro hermoso y complejo a la vez para comprenderlo, sino también me encantaba leer antes de dormir la Biblia, novelas que seleccionaba en la biblioteca municipal en la cual era socia, como por ejemplo los libros de Florencia Bonelli titulados: "Me llaman Artemio Furia", "Indias Blancas" y otros libros más.

Ya al ingresar a la universidad la lectura ha sido más bien un hábito relacionado a estudiar para rendir, ya que he leído más textos dispuestos

por los profesores como condición para rendir las materias que por mi propia elección. En esta etapa, era tanta la cantidad de material bibliográfico que se necesitaba leer, que poco a poco fui perdiendo el placer que la lectura me producía.

A partir de ello y en comparación de otras etapas de mi vida, mis hábitos de lectura fueron disminuyendo, aunque en algunas ocasiones, leía algún libro que no estuviese relacionado con la carrera como por ejemplo "Pedrito" de Walter Bonetto, "Nunca es tarde" de la Editorial Santa María, "Lo mejor está por venir", "Llegó por e-mail", "Todo es posible" y "Haciendo el bien", los cuales también corresponden a una colección de libros de dicha editorial.

Ahora que estoy recién recibida y necesito releer los textos, artículos, que durante el cursado de mi carrera leía para estudiar, puedo realizar muchas más interpretaciones, reflexiones profundas, que cuando era estudiante no podía verlas. Además es mucho más enriquecedor y veo el sentido que esos textos tenían y tienen en cada materia, más que cuando fui estudiante.

Para finalizar esta autobiografía, considero necesario destacar, que me gustaría practicar la lectura con más frecuencia, ya que pienso que es una acción muy enriquecedora. Por estas razones pienso que tengo que plantearme y reflexionar el tener un hábito frecuentado hacía la lectura.

Pienso que en esta última etapa de mi vida, mi rechazo en ocasiones hacia la lectura puede haberse producido, como anteriormente he comentado, por sentirlo como una obligación más que por un deseo. Y pienso que la solución a este tema hubiese sido y sería que la universidad modifique los hábitos de lectura del estudiante, generando actividades mucho mas placenteras relacionadas con la lectura.

Relato autobiográfico sobre las relaciones entre docencia y lectura

Mariana Fenoglio

Mi nombre es Mariana Fenoglio, soy Ayudante de Primera en los Departamentos de Educación Inicial y Ciencias de la Educación de la UNRC y participo, desde el año 2008 en el dictado de la asignatura Psicología Educativa, con el tiempo me ido incorporando a otros espacios como: Seminario de Atención a la Diversidad, Psicología Educacional y Psicología del Aprendizaje. Desde este año participo también de la asignatura Estrategias para el Trabajo Intelectual.

En mi trabajo como docente, que implica, entre otras tarea, compartir el desarrollo de clases con los estudiantes, la lectura ocupa un lugar muy importante. Es sobre mi relación con la lectura que me gustaría reflexionar y explicitar a fin de reconocer algunos vínculos que he tenido, tengo y me gustaría seguir desarrollando.

Reconstruyendo mis primeros vínculos con la lectura puedo recordar mi gusto por las rondas de cuentos. Están presentes entre los lindos momentos de la infancia algunos momentos de lectura con colecciones de cuentos clásicos y enciclopedias sobre animales que fueron despertando curiosidades por otras letras, imágenes y las características de esos seres que cobraban vida con cada historia. En mis juegos siempre leer y escribir se conjugaban para dar forma a una maestra, una secretaria, una enfermera. También, durante algún tiempo leer fue el medio que me permitía recordar lo que en la escuela nos preguntaban; no había por momentos mucha lectura, era sobre todo el tiempo de la televisión. Más adelante, la lectura me ayudó en mi crecimiento y mis preguntas y, de a poco mi interés por ayudar fue haciendo que aparezca una lectura más emocional, con más entusiasmo por descubrir 'al otro' y formarme para comprenderlo y trabajar con él.

Desde que trabajo como docente y participo con el dictado de clases puedo reconocer que la lectura se va ampliado como 'caja de herramientas' que me permite vincularme con el mundo, ya que si bien en

estos tiempos de inicio a la docencia me preocupo mucho por leer, por informarme y comprender la ciencia o el conocimiento que me toca trabajar en las clases, de a poco, intento acercarme a la lectura para hacer preguntas a los textos, vincular algún ejemplo, con otros textos o ideas, es decir, trato de reconstruir el valor o sentido que ella tiene según propósitos. No leo igual que cuando estudiaba porque se me hace más evidente y necesario capturar los propósitos y el valor que subyace a la lectura, y por lo cual se ha decidido incluirla en las clases y en la formación de los estudiantes.

En la actualidad, los propósitos de gran parte de mis lecturas que son para las clases, se relacionan particularmente con la comprensión y aprendizaje de los conceptos y planteos teóricos, busco con la lectura la construcción de ideas teóricas que me permitan organizar tales planteos para compartir con los estudiantes implicándome desde algunas ideas previas y tratando de buscar también, en otros materiales, apoyaturas para construir ideas que tengan sentido para mí y para los estudiantes.

Cuando se trata de leer para preparar mis clases, siempre acompaño la lectura con la elaboración de organizadores de información y también reorganizaciones que, la mayoría de las veces están plasmadas en resúmenes o esquemas de información que con cada nueva lectura completo y afianzo.

Cuando releo algunos textos que elegimos seguir incorporando en las asignaturas me siento más segura porque profundizo ideas y me permito hacer mayores vinculaciones con situaciones cercanas a la realidad tanto social como de las aulas. Esta experiencia me permite sentirme contenta con la posibilidad de 'dar una vuelta más' a la comprensión de las ideas y, de este modo, afianzarme por abrirme a la posibilidad de consolidar ideas, reconstruirlas, discriminar posicionamientos, construir sentidos de lo que leo y desde allí sentirme más segura para interactuar con los estudiantes pensando juntos y haciéndonos preguntas en relación a temáticas propias de la formación.

Frente a la lectura de textos nuevos, necesito disponer de tiempo suficiente ya que intento hacer abordajes analíticos de lo planteado y establecer posibles vinculaciones con otros textos, leídos previamente, sobre el mismo tema.

Con el tiempo voy descubriendo que estas lecturas, que si bien inician por fines de aprendizaje y como parte de mi tarea docente, son lecturas que me permiten afianzar mi gusto por la profesión y la posibilidad de reflexionar sobre el compromiso social de la profesión que elegí.

Además de la lectura de textos bibliográficos muchas veces acudo a lecturas en internet que pueden ayudarme a contextualizar los autores, investigaciones en el tema y también aspectos sociales e históricos de los distintos momentos o situaciones, sobre todo ello cuando trabajamos en la construcción de algún nuevo proyecto.

Entre las lecturas que desarrollo no puedo dejar de mencionar las lecturas de los escritos de los estudiantes que me sirven mucho para afianzar ideas y también conocer otras perspectivas o ejemplos de situaciones donde la teoría se vincula con la realidad. Leer lo que los estudiantes escriben me sirve mucho para pensar cómo estos procesos nos van transformando poco a poco y cómo la lectura y la escritura nos ayudan a organizar las ideas de lo que queremos conocer. Leerlos a ellos me ayuda a aprender más.

Entre las lecturas propias de la universidad y los tiempos personales realmente dispongo poco tiempo para realizar lecturas literarias, suelo tener alguna novela en mi mesa de luz para relajarme antes de dormir y descubrir así otras historias. Entre los autores que más me gustan están Isabel Allende, Eduardo Galeano y Gabriel García Márquez. También me acompañan durante las noches la lectura de cuentos infantiles que comparto con mis hijas, lo cual me traslada a escenas de mi infancia (cuantos clásicos, historias de hadas, animales, personajes que emprenden viajes, que deciden cambiar, que buscan aventuras) y, sobretodo, me permite disfrutar de sus caritas cuando vamos descubriendo los personajes, paisajes, dibujos, sentimientos, etc.

Con la computadora también me vinculo para leer online algunos diarios y notas periodísticas. En ella también suelo descargar algunos libros que me ayudan a reflexionar sobre aspectos de la conducta humana, temas de neurociencias, relatos de personajes de la ciencia, la cultura y la música, todos temas que siempre me gustaron y suelo leer, sobretodo en épocas de vacaciones.

Intento disfrutar de cada momento de lectura, y, aunque mayormente predominan en la actualidad lecturas con propósitos de apren-

dizaje por mi tarea docente aprendo poco a poco a vincularme con los textos desde el sentido que estas lecturas aportan a mi construcción como persona.

Como descubro en cada lectura la posibilidad de seguir aprendiendo y creciendo, apuesto que la misma pueda ayudarme para consolidar y vivenciar a cada paso mi tarea en la universidad, esperando también oportunidades para leer la realidad sabiendo que la lectura de textos me sostendrá mucho en su interpretación y sentido para la construcción de un futuro mejor.

Autobiografía: docencia y lectura

María José Ganum Gorriz

Desde muy chica que leo, mucho, más de lo que el común lee, creo. Vengo de unos padres muy lectores, que siempre me incentivaron a la lectura. Siempre hubo libros por todos lados de la casa. Recuerdo que me tragaba las MAFALDA, como si nada, apenas aprendí a leer, una y otra vez, hasta hoy. Hace no mucho me regalaron "TODA MAFALDA" y me la autografió Joaquín Lavado, se disculpó por no dibujarme algo, pero casi no veía ya… Luego apareció Emilio Breda en mi vida, y sus "Cuentos para Espacionautas", Enrique Vian Ruiz con sus "Cuentos de Enrique Chiquito", qué placer esos dos libros. Los perdí de chica por prestarlos; alguien me dijo una vez que los libros tienen orgullo y a veces no vuelven, pero un día encontré la forma de comunicarme con Emilio Breda por internet, y conseguí su libro, con una dedicatoria especial de él.

Luego vino "Shunko", "La rosa del desierto", "El Principito", las historietas de la mano del Negro Fontanarrosa, Asterix, entre otros. Más adelante Pablo Neruda, Nicolás Guillén, Antonio Machado, Almafuerte, pero fue corto mi paso por la poesía. Y ahí ya por segundo año del secundario, apareció el más grande para mí: GABO! Una vez que lo conocí, nunca más lo pude abandonar. Nada como su realismo mágico. Después vino Sábato, Allende, Galeano, Benedetti, algunos autores más, pero prefiero los autores latinoamericanos… paseo por uno, por otro, pero siempre vuelvo a mi gran amor de Macondo.

No me gusta leer por obligación, aunque gracias a mis hábitos lectores no me costó nunca interpretar los textos de estudio. Creo que no me cuesta estudiar por eso. Soy de leer e interpretar, y una vez que lo entendí, no lo vuelvo a leer, aunque a veces eso me juega en contra. Cuando tengo que preparar las clases, hago una lectura analítica del tema, tratando de interpretar todo, y al armar la clase ya lo fijo, y no lo vuelvo a leer. Soy de hacer resúmenes, cuadros, anotaciones mientras leo. Eso me ayuda mucho para interpretar y fijar los conocimientos. No puedo leer de la computadora, me gusta el papel, el olor del libro… Imprimo

los papers cuando tengo que hacer revisiones bibliográficas, así puedo rayarlos, resaltarlos, analizarlos a mi modo. Armo las presentaciones de powerpoint en papel, con croquis y después las paso en limpio.

Esa es mi vida como lectora, espero poder siempre seguir agrandando la biblioteca y que sea siempre de papel…

Biografía lectora.

Las relaciones docencia-lectura en diferentes momentos de la vida.

Ana C. Giayetto

Como lo expresa Gabriel García Marquez "La vida no es lo que uno vivió, sino lo que uno recuerda y cómo lo recuerda para contarla". *Por eso escribimos lo que podemos evocar, describir y reflexionar como protagonistas de una historia, en la que seguramente algunas lecturas se habrán constituido en experiencias.*

Gisela Vélez

Esta biografía se inscribe en el curso Lectura y Aprendizaje Disciplinar de la Diplomatura Superior *Lectura, Escritura y Pensamiento crítico en la Educación Superior* que se dictó en la Universidad Nacional de Río Cuarto desde mayo de 2014 hasta abril de 2015.

La consigna de trabajo propuesta era "escribir un relato autobiográfico centrado en las relaciones entre docencia y lectura en diferentes momentos de la vida". Lo que sigue entonces es una respuesta a esa consigna y una versión más de autobiografía lectora.

Escuchar leer a la profe

Apenas leí la consigna, empecé a recapitular situaciones de lectura con mis alumnos. O sea, de mí como docente. Pero cuando volví a la consigna, para empezar a escribir, leí: "…relaciones docencia-lectura *en*

diferentes momentos de la vida". Y esta última frase me llevó nuevamente al aula del secundario, pero de cuando yo era estudiante.

Si es en diferentes momentos de la vida que tenemos que contar -pensé- entonces empiezo por compartir lo placentero que era escuchar leer a la profesora de Lengua de los últimos años del secundario. Tenía esa voz grave que pocas mujeres tienen. Y leía hermoso mientras caminaba por los dos pasillos del aula. Si me preguntan qué leía, cuentos de Gabriel García Márquez, *El largo atardecer del caminante*... Pero eso no es lo importa. Lo bello del momento, el recuerdo que resuena es el de su voz, en medio del silencio. Una lectura pausada. Una lectora inmersa en la historia. Y esa concentración perfectamente vocalizada que parecía encantarnos, en el sentido mágico de la palabra.

Otra situación tiene que ver, sí, con una obra. El *Martín Fierro*. Qué disfrute. Los refranes. Las situaciones humorísticas. Los consejos de Vizcacha. Un mundo-lenguaje otro, de campo, herramientas, animales, situaciones ajenas a mí en esa forma encarnada para el paisano.

Escucharnos… leernos…

Quizás fueron estas lindas experiencias las que me llevaron a reproducirlas, siendo ya docente. Desde este lugar, puedo recuperar diversas situaciones en las que quizás lo que se repite es un clima. Más o menos, en todas las escenas que resultaron dichosas, mis alumnos y yo estamos dispuestos a leer. Nos disponemos a un momento de leer y escuchar, de leer en voz alta y de escuchar una voz lectora mientras seguimos la lectura en silencio.

Es así como recuerdo haberme reído con *El avaro*, de Molliére, entre adolescentes de cuarto año; y de haber hecho la ronda con los de 5to para digerir entre todos *Otra vez junio*; y lo mismo con los de 3ro, cuando los sometí, pobres, a *La invención de Morel*.

A los que sí les sobraba entusiasmo desde el momento en que armábamos la ronda de lectura era a los chiquitos de 1er año; les encantaba desarmar las filas, armar la ronda, uno pegadito del otro, y leer. Leer todos en voz alta, sin vergüenza todavía, con inocencia, las voces tímidas, las resonantes, las aflautadas, las retocadas, todas distintas.

Más acá en el tiempo, este año puntualmente, disfruto de tener en un grupo a un alumno que *siempre* quiere leer, en medio de una escuela en donde muy pocos se animan/quieren/saben.

Y otra experiencia hermosa en la misma escuela fue la de leer la poesía bella de un alumno. Su cuaderno de poesía hermosa, escrita en lápiz, sin pausas. Leerla, editarla y publicarla resultaron un logro colectivo hermoso.

En definitiva, muchas experiencias lindas en poco tiempo. Aunque también muchas las que resultaron frustradas. Ésas en las que no se puede lograr la lectura colectiva en ronda redonda. Experiencia a la que estamos (o estoy) acostumbrada. Y entonces hay que buscar nuevas formas de leer, en grupos pequeños, para que los chicos se desinhiban; o con una lectura modelo inicial, para ejemplificar la lectura, para allanar el camino del primer encuentro con el texto y sus palabras difíciles y sus modos 'enredados'.

También en el nivel Superior, donde tengo menos experiencia, se presentan situaciones de rechazo y de apertura frente a la lectura colectiva.

Quizás me he detenido demasiado en esta forma de leer, pero es que ha sido la primera expresión en mis aulas (como alumna y como docente), así como también la primera forma de leer de la humanidad, en colectivo. Y sin embargo, hoy, cada vez más, el rechazo a la exposición grupal resulta un primer diagnóstico de que en la actualidad las nuevas generaciones leen distinto. Leen solos, leen en silencio, leen otros formatos, leen salteado, leen en simultáneo, leen una sola vez.

El cambio, como el camaleón

Esto es lo que marca entonces la dinámica de mi relación entre la docencia y la lectura. El cambio. La adaptación. No sólo llevar al aula textos para los intereses de los alumnos, sino también de mi propio gusto y complacencia, para contagiarlos, para complacerlos pero con otras propuestas, distintas a la que ellos frecuentan, para abrirles territorios, no siempre felices, pero sí artísticos o inteligentes.

En ese sentido, me he desprendido de la currícula; la miro a la distancia, desde el banco de mis alumnos y desde allí selecciono textos, expositivos, argumentativos, literarios, periodísticos, pero *para* ellos.

Mis lecturas buscan para mis alumnos, para mis clases, para las asignaturas que doy, pero desde esta nueva perspectiva. Paradójicamente, es el trabajo docente actual, y el ritmo de vida en general, tan exigente, de tiempos tan ajustados, el que nos restringe tiempos de búsqueda de lecturas y el tiempo de lectura propiamente dicho. Leer entonces se vuelve dificultoso. Pero afortunadamente, también, necesario: al cabo de un tiempo de abstinencia obligada percibimos que algo nos falta, algo que sentimos tan necesario como el alimento.

Autobiografía centrada en la relación entre lectura docencia

María Carolina Grosso

Soy Carolina Grosso, Médica Veterinaria y Doctora en Ciencias Biológicas, docente de asignaturas para Medicina Veterinaria, Microbiología y Técnico de Laboratorio: Histología (asignatura básica para Medicina Veterinaria y Microbiología/Técnico de Laboratorio) y Biotecnología (asignatura aplicada dictada como optativa para el ciclo de especialización en Medicina Veterinaria).

Me considero una buena lectora, en algunos momentos de la vida más que en otros, pero siempre tengo en la mesa de luz un libro empezado. Mi relación con la lectura comenzó en el colegio secundario, cuando la profesora de Lengua y Literatura nos indicó leer "Crónica de una muerte anunciada" de Gabriel García Márquez. De allí en adelante fuí una lectora/fanática de García Márquez leyendo casi todos sus libros. Pero también leyendo otros autores de novelas de los más variados, me gustaron mucho los que contaban la vida de algún prócer de la historia pero en forma de novela, la novelas policiales y de intriga, las que muestra junto a la historia mucho arte. En mis preferencias ocupan un lugar muy importante aquellas historias/novelas en las cuales se presenta alguna temática relacionada con mi disciplina de estudio, algo que tenga que ver con la biología/medicina.

En cuanto a la lectura disciplinar, desde los primeros años de estudio de la carrera de grado siempre me gustó leer y estudiar de los libros disciplinares. Ya cuando estaba haciendo el posgrado, la lectura se centró más en trabajos de investigación relacionados con mi línea de invetigación/tesis. El hecho de ser docente universitaria me obliga a mantenerme constantemente actualizada en las temáticas de las asignaturas de las cuales soy docente. Las asignaturas más básicas me llevan a la lectura de libros de texto de la disciplina. Mientras que la asignatura más aplicada, la actividad de investigación o la preparación para dictar cursos de posgrado me obliga a mantenerme actualizada mediante trabajos de investigación.

Por otro lado, en los últimos años como docente, el hecho de haber realizado algunos talleres y cursos mas de especialización en docencia y de índole pedagógicos, me ha llevado a leer algún tipo de lectura relacionada con ésta temática, cosa que sinceramente me cuesta mucho y requiere de mí un esfuerzo mayor para lograr comprender ese tipo de lecturas.

Autobiografía lectora

Adriana Gubiani

Mi recorrido lector comenzó a edad muy temprana. De aquella primera infancia recuerdo muñecas y libros de cuentos: *La Bella Durmiente, Blancanieves, Platero y Yo, Los tres dones…*

En la etapa de escolaridad primaria, recuerdo haber leído Semillita; luego aparecieron los manuales que me encantaban leer porque sentía que podía conocer el mundo, ese mundo misterioso y desconocido que en realidad no podía definir, pero que a la vez, imaginaba tan, tan grande. Mi abuelo Santiago -inmigrante italiano-, autodidácta, asiduo lector de diarios, de revistas Selecciones (las coleccionaba) y de diccionarios de español y de italiano, me decía que una lectura completa se lograba leyendo diccionarios. Incorporé ese hábito desde muy niña y aún lo conservo.

En la adolescencia la lectura obligatoria que disfrutaba era sobre historia, y elegía leer novelas como: *El pájaro canta hasta morir*, *Uno* y *Juan Salvador Gaviota* de Richard Bach*, La Burla* de Henry Troyat, *Misericordia* de Benito Pérez Galdós, *El Fantasma de Canterville* y *el Retrato de Dorian Grey* de Oscar Wilde.

Ya en la carrera universitaria, se terminó el tiempo de elegir la lectura por placer, comenzó una dura etapa de leer por obligación. Pero como todo en la vida encuentra su equilibrio, apareció Freud, que -si bien era obligatorio para la carrera- se transformó en mi lectura por placer, se constituyó en una fuente interminable de descubrimientos, interrogantes y aprendizajes que me ayudaron a comprender muchos aspectos de mi vida. Y por supuesto, el deleite con libros de Gabriel García Márquez, escenarios mágicos, paisajes, amor y locura.

En mi tarea como docente universitaria me gusta leer autores con los que me siento identificada y con los que me sigo formando: Freud, Lacan, Freire. Foucault con su antológica *Historia de la Locura en la Época Clásica,* comenzó a fascinarme y a despertar un sostenido interés en la lectura de sus obras. Leo a Julia Kristeva, Milan Kundera y el

maravilloso libro *Mujeres que corren con los Lobos* de Clarissa Pinkola Estés. Confieso también, que disfruto mucho -café mediante- leer diarios serios de Buenos Aires, como una manera de estar informada acerca de escenarios políticos, educativos y culturales que forman parte de la realidad macroestructural que nos atraviesa.

Autobiografía

Ayelen Lifschitz

Mi nombre es Ayelen Lifschitz, soy Licenciada en Administración de Empresas egresada de la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad Nacional de Río Cuarto (U.N.R.C.). Me desempeño trabajando en la Facultad de Ingeniería en la misma Universidad en la cual egresé.

Tengo recuerdos de mi infancia muy felices, de innumerables momentos compartidos en familia, tales como: vacaciones, reuniones familiares y hasta planes que tenían que ver con espacios de lectura y estudio que compartí en mi seno familiar desde el silencio y la complicidad en el mundo de los libros; este escenario era producto de la actividad de mis padres dado que los ambos son docentes donde combinaban su trabajo con el acompañamiento en mis deberes de primaria. Yo disfrutaba ampliamente de estos encuentros pues me sentía como una persona grande que trabajaba a la par de ellos.

El recuerdo de mi primer libro fue el que use durante mi paso por la primaria, se llamaba "*Naranjito",* el mismo se centraba en la vida de un sapito que vivía debajo de un naranjo.

Ya en mi paso por la secundaria mi acercamiento con la lectura no se limitaba solamente a los textos exigidos en este nivel educativo, sino que además empezaron a acaparar mi atención aquellos géneros de aventura para adolescentes en donde uno podía elegir el final. Además compartíamos con mi mejor amiga el gusto por la novelas románticas, intercambiábamos este tipo de literatura entre nosotras y luego las comentábamos, debo confesar que en alguna oportunidad le he regalado libros para su cumpleaños que en principio eran de mi interés para luego pedírselos prestado. Por otro lado, otras lecturas de las que disfrutaba en esa etapa de mi vida fueron *"El Túnel"* de Ernesto Sábato, *"Martin Fierro"* de José Hernández y libros de autoayuda de Jaime Barylko y Jorge Bucay.

Ya en mi paso por la Universidad mis lecturas se centraron principalmente en los textos suministrados por los docentes de la carrera, un

libro que quedara en mi memoria y que representa un manual básico de la Administración es el de "*Mercadotecnia*" de Philip Kotler, texto que a simple vista en mi época de estudiante pensaba que era imposible de concluir su lectura, pero finalmente ocurrió todo lo contrario pues al comenzar a leerlo se me hizo muy amigable su contenido.

Luego de graduada, al ingresar como docente en las cátedras de "Microeconomía" y "Contabilidad y Gestión para las Finanzas" en la Facultad de Ingeniería, los textos seleccionadas se centraron principalmente en estas ramas del conocimiento. Un libro de que forma parte de la bibliografía obligatoria es *"Microeconomía"* de Robert Pindyck. Además mis lecturas se extendieron al material relaciono a la Ingeniería para encontrar un punto de equilibrio entre esta disciplina y las Ciencias Económicas.

Por otro lado, entre las lecturas estéticas en esta etapa de mi existencia podría mencionar a Viviana Rivero, entre sus principales novelas mis favoritas son: "*La Dama de Noche", "Secreto Bien Guardado" y "Y ellos se fueron".*

Luego de haber realizado un repaso por lo principales lecturas estéticas y académicas que marcaron mi vida. Es importante reflexionar sobre cuáles han sido los procesos realizados hasta la actualidad en el proceso de lectura:

A lo largo de las distintas etapas de mi existencia mi relación con la lectura fue adquiriendo diferentes connotaciones, en los primeros tiempos de mi niñez mis intentos se centraron en aprender a leer y practicar la oratoria de la lectura junto a mi padre que siempre insistió sobre aspecto. Por otro parte, en mi camino del secundario a la universidad la relación con la lectura cambio ampliamente, fue lento el proceso de adaptarme a la nueva modalidad de lectura en el campo de las Ciencias Económicas dadas las particularidades de esta formación académica de grado, en esta etapa de transición mis mecanismos de lecturas ya no estaban orientados a leer un texto y luego explicarlo con mis palabras en función a lo que había interpretado tal como lo venía practicando en el secundario, sino que los nuevos textos ofrecidos en el ámbito de la carrera universitaria requerían el uso de nuevos procesos de lecturas que estaban orientados en aspectos tales como: reconocer las palabras técnicas de la disciplina, familiarizarme con lenguaje especifico de la materia, comprender e internalizar conceptos mas allá de los ejemplos dados en

los libros, etc. Lo anteriormente comentado por lo tanto implicó que en mi paso por la universidad logre ir incorporando nuevas herramientas en el proceso de lectura en mi campo disciplinar especifico que me modelaron una forma de lectura diferente.

Por otro lado, es de destacar que "Microeconomía" una de las materias que curse durante la carrera y hoy una de las asignaturas que dicto tiene sus particularidades en lo que respecta a sus mecanismos de lectura, dado que la mayor parte del contenido de la misma se basa en modelos económicos y para comprenderlos es necesario identificar en los textos los supuestos bajo los cuáles se trabaja, las variables a considerar y elementos multimodales que complementan su lectura, tales como: fórmulas matemáticas, análisis gráfico, cuadros comparativos, etc. es en función a ello que uno desde su rol docente debe contribuir con sus alumnos a embarcarse en este tipo de textos, brindándole los lineamientos generales que los orienten este tipo de lectura.

Como reflexión final esta redacción me ha permitido repensar sobre los ejercicios que complementan a la acción de leer y que de forma conciente e inconsciente uno realiza, tales como: identificar el enfoque del autor, considerar la influencia del contexto al momento de leer, reconocer la intencionalidad del texto, identificar cuáles son las herramientas más adecuadas que se deben usar al leer un texto en función a la disciplina, todo ello y otros ejercicios aplicados en la lectura considero que han ido el resultado de los hábitos descriptos a lo largo de esta presentación, asimismo creo que queda mucho camino por recorrer.

Relato autobiográfico centrado en las relaciones entre docencia y lectura

Alejandra Méndez

Creo poder identificar en mi historia como docente-lectora distintas búsquedas según la necesidad de formación que atravesaba. En un comienzo, cuando mi actividad estaba centrada en los trabajos prácticos, las lecturas eran destinadas a la búsqueda de actividades que pusieran en marcha las definiciones y procedimientos matemáticos. Con el tiempo la lectura respondía a la necesidad de profundizar la teoría matemática que en nuestra formación como ingenieros resulta limitada. La experiencia me ayudo a entender sobre la importancia de otros aspectos, además de los contenidos, que me llevaron a incursionar en otras disciplinas.

Antes con la lectura solo buscaba respuestas en lo que otros escribieron. Hoy además procuro hacer mío lo que leo para encontrar otra versión, la que soy capaz de reescribir.

La lectura es hoy además de una oportunidad para conocer contenidos, la ocasión para dar lugar a ideas nuevas, la posibilidad de encontrar claridad de pensamiento y la chispa cuando necesito inspiración.

Autorretrato – autobiografía

Carlos Motta

Mi vida como docente Universitario se inició hace mucho, quizás no fue una elección o existiera un momento en la vida donde haya tomado una decisión, pero si existieron varios libros que me permitieron llegar a cumplir con esta profesión. Al hacer un poco de memoria, los primeros libros que se vienen a mi mente son los que leía durante mi infancia donde conocía sobre los animales, por ejemplo "*El Caballo salud y cuidados*" o "*Maravillas y misterios del mundo animal*", los primeros textos que me permitieron descubrir mi amor por los animales y aprender sobre ellos. Durante el secundario los textos como "*El Martin Fierro*", "*El Segundo sombra*" o "*Un Veterinario en apuros*" me mostraron la vida y el contexto donde se desenvolvía el Médico Veterinario y las actividades que el desarrollaba. Ya en mi vida Universitaria, predominaron los libros de textos sobre las materias que cursaba como "*Anatomía de los Animales domésticos*", "*Fisiología Veterinaria*", "*Patología estructural y funcional*", "*Zoonosis y Enfermedades transmisibles comunes al hombre y a los animales*", entre tantos otros. Estos libros adquieren una dimensión particular ya que fueron los primeros libros que leía cuando ingrese como ayudante de segunda en el departamento donde hoy desarrollo mis actividades. También existieron otros títulos que si bien eran novelas que no hacían referencia a la veterinaria si me permitieron comprender los contextos sociales e individuales como "*Toxina", "Vector", "A orillas del río Piedra me senté y lloré", "Veronika decide morir", "El comportamiento animal"," Relato de un Náufrago*", entre otras obras. Desde que me recibí, comencé a estudiar una maestría y desarrollarme como docente. Primero estuve adscripto a la cátedra donde las lecturas se dedicaron principalmente a actualización del material que les recomendaban a los alumnos, por lo tanto me dedicada a la recopilación de información desde internet y lectura de los trabajos o informes que presentaban los alumnos. Cuando ingrese como Ayudante de primera simple, cursaba un postgrado, comencé con la lectura de trabajos científicos con distintos formatos como comunicaciones cortas, papers y review, los cuales me permitieron escribir mi tesis de maestría. Finalmente, hoy en día además de los libros mencionados, se incorporaron

otros que son de gran importancia en mis actividades del aula como *"Parasitología en clínica canina", "Parasitología en Medicina Veterinaria", "Tratamiento de las Enfermedades Parasitarias de los Animales Domésticos", "Parasitología general", "Lecciones de Parasitología", "Fundamentos de Parasitología Veterinaria", "Parasitología y Enfermedades Parasitarias en los Animales Domésticos", "Enfermedades infecciosas. Perros y gatos", "Zoonosis y Enfermedades Transmisibles comunes al hombre y a los animales domésticos", "Parasitología Veterinaria", "Parasitosis en los equinos" y "87Q&A sobre parasitología equina. Libro de preguntas y respuestas*". Además de estos textos siempre trato de actualizar con lecturas en páginas en internet, trabajos científicos en castellano para los alumnos y recopilaciones audiovisuales. Siempre a nivel personal trato de leer otros géneros como "*La conquista del desierto", "El santo de la espada", "El canto de los elefantes"…*

Relato autobiográfico

Verónica L. Muñoz

Este relato autobiográfico sobre las relaciones entre docencia y lectura llegó, como todo en la vida, en el momento oportuno. Desde hace ya un tiempo he estado pensando y repensando qué puedo hacer desde mi lugar como docente para motivar y ayudar a mis alumnos a leer. Mi experiencia con la lectura en la docencia comenzó muy temprano, desde el momento mismo en que me inicié en mi vida profesional. Fue en mayo del 2003, unos meses después de haberme recibido. Cuando rendí mi última materia un 19 de diciembre de 2002 nunca hubiera imaginado qué rumbo iba a tomar mi vida como profesora de inglés. Tampoco hubiera imaginado todo lo que aprendería en los años venideros, una sensación de sorpresa y satisfacción que experimento cada año académico que transcurre. Tal vez por el deseo de terminar la carrera y enseñar inglés, creí equivocadamente que en ese momento tenía todas las herramientas para ser profesora. Me pensaba como "profesora de inglés" y con el tiempo, solo con el tiempo y con las personas que conocí, los libros que leí y las experiencias en el transcurso del camino, me fui dando cuenta de lo que significaba ser "docente", aunque parezca una obviedad. Durante mi carrera me dijeron repetidamente que mi rol sería enseñar "inglés", pero por suerte la vida y las experiencias me abrieron muchas puertas y yo me animé a cruzarlas. Todas esas vivencias me han dado la oportunidad de (re)descubrirme como "docente", un rol, una tarea, un lugar mucho más amplio que ser profesora de inglés. Y digo esto porque tiene mucho que ver con la relación que de a poco se fue y fui estableciendo entre la docencia y la lectura.

Por esas cosas de la vida…por cierto no tan casuales, apenas recibida, llena de miedos y ansiedades, pero también de adrenalina y curiosidad, comencé a participar como ayudante de primera en la materia *Inglés Técnico para Agronomía*. De allí hasta ahora hay un largo y hermoso camino en el cual ciertos episodios me fueron motivando a aprender e interesarme cada vez más por la lectura. Es increíble todo lo que cambió en mí desde aquella primera experiencia como profesora hasta ahora. Once años atrás tenía un pensamiento fuertemente arraigado: me

habían formado para enseñar inglés…ese inglés que se restringía a la gramática, al vocabulario y a pronunciar correctamente ¡Cuántos años y cuántas cosas han pasado desde entonces! En aquella primera experiencia del año 2003 me contrataron por un período muy breve, pero esos seis meses fueron suficientes para comenzar a darme cuenta de que en el aula mi rol era mucho más amplio (y más rico) que el de enseñar inglés. Había algo que me decía que mi tarea era enseñar a leer, aunque no terminaba de hacer totalmente consciente ese pensamiento. Me gustó tanto haber participado en esas clases de inglés que en cuanto tuve la oportunidad de presentarme a concursar en esa misma materia, lo hice, y fue una decisión muy acertada. Once años después puedo decir con toda convicción que mis primeros pasos en la docencia universitaria, enseñando a leer en inglés, me abrieron a un mundo nuevo que con el paso del tiempo fui conociendo, sigo y seguiré conociendo. Recuerdo una conversación con una persona que fue mi profesora en la carrera, quien se mostró sorprendida y (creo) algo decepcionada al escuchar que yo estaba dando clase en un curso de inglés para agronomía. "Deberías dedicarte a enseñar lingüística, lengua o fonética", dijo…como si esas "clásicas" fueran las únicas opciones en el fascinante mundo de la enseñanza de lenguas. Hoy, después de once años, agradezco esa primera experiencia en docencia universitaria porque fue, sin dudas, los primeros pasos que dí para buscar mi propia identidad académica y definirme como docente. Hoy elijo ser docente enseñando a leer en inglés, no enseñando inglés (aunque estén quienes no acuerden con esa diferencia o a quienes les parezca una obviedad, lo enfatizo porque puede parecer simplemente un detalle, pero a mí me llevó mucho tiempo darme cuenta). Y hago esta elección porque me gusta, porque lo disfruto, porque lo encuentro interesante y porque es un verdadero desafío.

Paralelo a las experiencias en la universidad, tuve la suerte de poder recorrer parte de mi camino como profesora en un instituto privado de inglés y en una escuela secundaria…otros mundos, que recuerdo con mucha nostalgia. En ambos lugares tuve la experiencia de leer con mis alumnos (niños, adolescentes y adultos) los tan conocidos "abridged books", versiones acotadas y simplificadas de libros clásicos que han sido resumidos y procesados pedagógicamente para la enseñanza del inglés (¡Para enseñar inglés, no para leer!). Allí también comencé a darme cuenta de que había "algo más" que enseñar inglés. Disfruté mucho leer esos libros con alumnos de todas las edades, pero al mismo tiempo tenía la sensación de que mis alumnos (y yo) lo hacíamos con un fin: apren-

der inglés. Si bien hoy no descarto las posibilidades que la lectura ofrece para aprender una lengua extranjera, ojala pudiera volver en el tiempo para compartir los libros con mis alumnos desde otra perspectiva. De todos modos, esas experiencias me sirvieron muchísimo para descubrir, descubrir, y volver a descubrir. Tal vez, si en ese momento hubiera pensado la lectura desde otro lugar, con el paso del tiempo no hubiera tenido la oportunidad de resignificar todas esas experiencias y tampoco me hubiera dado la oportunidad de volver tantas veces a esos recuerdos.

Algo muy interesante y muy significativo que me ha sucedido recientemente, aunque no directamente relacionado con la docencia, tiene que ver con mis prácticas de lectura como alumna del doctorado. Una vez más, por esas cosas de la vida no tan casuales, tengo la gran satisfacción de ser dirigida por una profesora de español, lo que, junto a mi curiosidad, me han llevado a leer mucho en mi lengua materna. Tenía muy olvidado leer en español, resultado de tanta lectura en inglés en mis carreras de grado y en la maestría porque, claro, como he escuchado muchas veces en las aulas, en los pasillos y en las oficinas, "Hay que leer en inglés porque estamos formando profesores de ingles". No me voy a detener en ese tema, pero sí me gustaría decir lo agradecida que estoy de haber retomado la lectura en español. Leer en mi lengua materna me ayudó a descubrir nuevos autores, nuevas teorías, diferentes perspectivas y miradas del mundo y, sobre todo, me ayudó a redescubrirme a mí misma como lectora, algo que tenía literalmente olvidado. De pronto tuve la sensación de que en todos los años pasados había disociado mi placer por la lectura (que mis padres y mis abuelos me contagiaron) de mi rol como profesora. Y entonces me dí cuenta (entre tantas otras cosas) de que tengo sobre la mesa de luz cinco libros que me prestaron (y que nunca devolví…porque nunca los leí). Todas estas vivencias, pensamientos y sensaciones, sin dudas, le dieron un nuevo significado a mi tarea docente y me motivaron a pensar la enseñanza de la lectura desde otros lugares.

No puedo dejar de mencionar este mismo relato autobiográfico como parte de la relación entre mi rol docente y la lectura. No es casual que haya decidido tomar este curso sobre lectura como alumna extracurricular. Este año particularmente ha sido un año de muchos descubrimientos y muchas reflexiones en cuanto a mi rol como docente y la lectura. Actualmente, y después de mis experiencias dentro y fuera de la universidad, elijo enseñar a leer en inglés y estoy muy agradecida de po-

der hacerlo. Por primera vez tomé tiempo de mis clases para reflexionar con mis alumnos sobre sus experiencias como lectores dentro y fuera de la universidad. Tuvimos conversaciones muy lindas y muy iluminadoras sobre lo que los alumnos hacen, piensan y sienten con respecto a la lectura. Y todo eso me llevó a replantearme aspectos muy importantes de las materias en las que participo como auxiliar de cátedra, algo que tuve la oportunidad de manifestarle a la docente responsable. Todas estas vivencias van de la mano con mi curiosidad y mi gran entusiasmo por la ciencia, que también terminé de descubrir en el transcurso del 2014. He encontrado mi lugar (o al menos creo haberlo hecho)…me apasiona la ciencia y me apasiona enseñar a leer sobre ciencia. Y allí es donde mi rol de profesora se convierte en el de docente. Cuando un docente enseña a leer, le da a los alumnos la oportunidad (y el derecho) a abrirse al mundo para conocer, descubrir, crear, pensar, reflexionar, modificar, crecer…para ser. Y desde ese gran y privilegiado lugar que tenemos como docentes, podemos y debemos, a través de la lectura, despertar en los alumnos la curiosidad y el deseo de aprender y conocer, que son los motores para descubrir, transitar y superar las experiencias de la vida, algo que Frank Herbert sintetiza con palabras muy bonitas:

Las personas necesitan nuevas experiencias.
Sacuden nuestro interior y nos hacen crear.
Sin cambios, algo duerme en nuestro interior,
algo que rara vez despierta.
Hay que despertar al durmiente.

Autobiografía

Daniela Pilar Paruzzo

Daniela Pilar Paruzzo. El nombre es importante; las letras, *esas letras*, son importantes; no porque refieran a mí sino porque su presencia visible dicen, me dicen, quién soy. ¿Suena pretencioso, egocéntrico, quizás? En realidad pretende ser exactamente lo contrario… Esas letras especialmente, las iniciales con más fuerza, representan mi acercamiento humildemente e ingenuamente curioso a la palabra escrita en mi temprana infancia. Reconocerlas, entonces, me permitían re-conocerme; era siempre un descubrimiento y una identificación… y este vínculo palabra-persona/s continuó y se acentuó cuando me enseñaron y aprendí a leer en la escuela, con *Mi amigo Gregorio,* mi libro de primer grado al que, cerrando los ojos, aún puedo ver y oler. No recuerdo tanto los dibujos—a Gregorio sí, por supuesto, era mi amigo—como las letras, las distintas grafías, los trazos, me encantaba verlas, mirarlas, ¿leerlas?…

Fábulas, algunas leyendas, los clásicos de Disney, el *Libro gordo de Petete*, las revistas *Billiken* y *Anteojito* poblaron mi infancia de seres imaginarios que cobraban vida en cada relato y en cada contacto, muchas veces silencioso, entre los textos y yo. En algún momento, la adolescencia, quizás, me di cuenta conscientemente de que el vínculo era aún mayor, más amplio, que incluía el mundo: palabra-personas-mundo/s. Leía mucho, muchísimo, un libro tras otro, cuentos, novelas, prosa en general, catorce en un verano… Libros "sueltos" y los de la Colección Robin Hood y Roja de Billiken—si eran tapa dura, mejor—eran siempre el mejor regalo, cualquiera fuera la ocasión. Los que más me marcaron fueron *Mujercitas, Sissy* (toda la colección) y *El Principito*, éste particularmente, no sólo por la historia sino porque era *El Principito* de mi tío, su propio libro, viejo, manchado, oloroso, BELLO… aunque tengo otras ediciones, ése es único y me emociona ver a mi hija mayor leer ése *Principito*. Tanto me impactó y movilizó esta historia que quise leerla en el idioma original y éste fue un objetivo primordial en la adquisición del francés. Aún hoy tomo fragmentos del libro, los más clásicos y conocidos pero siempre novedosos y vigentes, para compartir a mis alumnos.

Retomando mi relato sobre los relatos diré que casi siempre experimentaba la misma paradójica situación respecto a los libros, las historias: quería saber el desenlace pero al ir acercándome al final me invadía una sensación de angustia y tristeza porque tenía que decir adiós a esos personajes y a ese mundo en el que habíamos compartido vida, así lo sentía yo. Antes de partir, reiteradamente volvía a los pasajes que me habían movilizado más, con los que me identificaba por algún motivo, alguna situación. No marcaba los libros gráficamente, los libros me marcaban a mí, esos pasajes significativos se instalaban en mi memoria, tanto que podía tomar el libro y encontrarlos sin dificultad aún pasado algún tiempo; lamentablemente esto ya no es así...

También incursioné y me zambullí en las rítmicas olas de la poesía por propio placer en la juventud temprana, aunque la primera aproximación fue, claro, en la escuela primaria donde a menudo oficiaba de recitadora en los actos escolares y donde aprendí a leer los primeros "versitos" con mi amigo Gregorio… Con la poesía descubrí otra magia en las palabras; me atrapó el poder de las metáforas, las imágenes, el expresar tanto en/con tan poco. Esa magia muchas veces sintetizaba y daba voz a sentires y estados de ánimo particulares. Solía trasnochar y amanecer envuelta en rimas. ¿Los magos? Bécquer, Neruda, Shakespeare, Storni, Mistral, Menapace.

Me leía en los libros y también en mis propios escritos; a veces pienso que escribía para leerme, ¿para entender/me, quizás? Leer era/es una manera de rememorar las experiencias vividas, todas, de cualquier orden. El leer se tornó un eslabón en la comprensión del mundo. De hecho durante la vida universitaria comencé a contactarme y conectarme con otras voces, con otro universo. Mis lecturas y otras lecturas daban sentido a un mundo que muchas veces parecía *overwhelming*[1]. Años después, en retrospectiva advierto esto.

Docencia-lectura, lectura-docencia, ¿cuál diada fue primero? No lo sé, siempre estuvieron ahí; siempre hubo lectura y siempre hubo docente; los externos, que me leyeron y enseñaron a leer y el interno que desde siempre quise ser. No recuerdo particularmente quiénes me leían, muchos me leían—privilegiada primogénita en toda la familia, nuclear y extendida—sí recuerdo las lecturas o más bien la sensación de la lectura… Formal, escolarmente, las aulas, los textos más que las maestras

1 *abrumador, aplastante.* Utilizo la palabra en inglés porque cuando la descubrí dio voz y sentido a la sensación que muchas veces experimenté.

y profesores me remontan a las experiencias de lectura, aunque la impronta de mi maestro de sexto y séptimo grados es insoslayable en la confirmación de mi inclinación por las letras; el maestro Cordero… Él nos acercó y descubrió con amor y pasión "las cosas nuestras"; con cada lectura aprendimos sobre y a valorar nuestras costumbres, nuestra gente, nuestros próceres, y en 1982 socializábamos nuestras producciones dedicadas a nuestros compatriotas en Malvinas…

En la etapa universitaria primero como estudiante y como docente después, mis lecturas han sido principalmente sobre contenidos disciplinares, en general asignados por los docentes aunque en los años superiores también realizaba lecturas de aquellos autores que despertaban mi curiosidad, a veces por la temática, a veces por su estilo. En aquellos años, aún me hacía tiempo para realizar lecturas de mi elección no relacionadas con la profesión; sin embargo, los momentos para este tipo de lecturas fueron siendo cada vez más espaciados hasta convertirse en prácticamente nulos en la actualidad. Las exigencias laborales y familiares, que requieren de otras lecturas pocas veces de propia elección, han desplazado el placer de la lectura para dar lugar al deber, aunque a veces en este deber redescubro el placer de leer y aquello que la lectura provoca cuando veo el puro y cándido asombro reflejado en los ojos de mis hijas.

Autobiografía lectora

Clarisa Pereyra

Mi pasión por leer comienza gracias a terribles errores de ortografía detectados por mi maestra de segundo grado. La sugerencia a mi mamá fue "póngala a leer". Y así fue como empecé a leer, primero los cuentos, luego las pequeñas novelas juveniles y después los libros 'de grandes' que leía mi mamá, de autores como Guy Des Cars. No sólo corregí mi ortografía sino que me enamoré de la lectura, y fue precisamente el maravilloso mundo que me permitió conocer la literatura lo que me llevó a elegir mi profesión hoy, PROFESORA EN LENGUA Y LITERATURA. Antes de finalizar el colegio secundario ya sabía lo que quería estudiar. Durante el cursado de la carrera navegué por distintas lecturas literarias y teóricas que me 'abrieron la cabeza', como se suele decir. Y no solo a nivel profesional, también a nivel personal, la lectura de autores como Filloy, H. Hesse, Sartre, Eco, Marechal, Arlt, Cortázar y otros me llevaron a un encuentro conmigo misma, a transitar el complejo camino de conocerse a uno mismo. Cuando comencé a trabajar en la Universidad, en el área de la lingüística, me fascinó el trabajo con la palabra, el poder del lenguaje en los distintos ámbitos, su capacidad de generar distintas representaciones de lo real y de transformar 'el mundo'. Y desde esa perspectiva me interesa trabajar el lenguaje en el aula, pues creo que el lenguaje nos atraviesa todo el tiempo, y por eso la importancia de trabajarlo en cada disciplina, con las particularidades de cada género académico, lo que es fundamental para la formación de nuestros estudiantes.

Autobiografía sobre lectura en el ser docente

Natalia Yanina Picco

La lectura ha ido apareciendo en diferentes momentos de mi vida pero no siempre con la misma intensidad.....

En mi familia nunca se acostumbró a leer libros. Desde muy pequeña yo miraba algunos libros de cuentos que tenía y disfrutaba de las imágenes y colores que descubría en ellos ya que no sabía leer. Mis padres solían contarnos historias antes de dormir pero lo hacían en forma oral, no leyendo libros.

Los primeros contactos con la lectura fueron durante mi escolaridad primaria, mediante los libros correspondientes a cada grado, donde aprendí en forma creciente desde el acto mismo de leer con las primeras letras y palabras que fui conociendo hasta la lectura de manuales de textos que contenían de manera conjunta información sobre diferentes áreas como ciencias naturales, matemática, lengua y ciencias sociales.

Durante la secundaria, se presentaron las lecturas de libros como "Platero y yo", "Cruzar la calle", "El visitante", "el Martín Fierro", entre otros, para la realización de actividades de reflexión, de comprensión de textos, sintaxis e identificación de recursos léxico-gramaticales. Estas lecturas no eran las de mi mayor preferencia, sino que las cumplía como una actividad obligatoria y dificultosa restringida al área de las lenguas del colegio.

Ya en la Universidad, recuerdo una relación más afianzada con los libros típicos de mi Carrera de Grado (Microbiología) tales como "Biología de los Microorganismos" de Brock o "Biología" de Curtis, los cuales leía como si fueran la "Biblia" y me encantaba leerlos. En los últimos años de mi carrera, los textos para leer y analizar empezaron a ser más complejos; además de seguir el modelo de lectura y escritura del método científico de investigación (introducción, materiales y métodos, resultados, discusión y conclusión), aparecieron los artículos en inglés

lo cual complicaba la comprensión de los mismos ya que primero había que traducirlos para después poder interpretarlos. Las actividades de escrituras se basaron en la realización de informes de laboratorio que seguían un protocolo modelo otorgado por el docente para su realización.

Posteriormente llegó mi Tesis de Doctorado, donde desarrollé en gran medida la lectura y escritura de trabajos de investigación científica en español y en inglés (papers, reviews, short communication, artículos de divulgación) que me permitieron perfeccionarme, capacitarme profesionalmente y aumentar mis conocimientos sobre la temática en la que estaba investigando. Mi carrera de postgrado también trajo aparejado mi primer acercamiento al ámbito docente, ya que como becarios de Conicet debíamos colaborar en docencia.

Actualmente ejercito el hábito de la lectura y escritura con la preparación de las clases teóricas y prácticas, la confección de guías de estudio, la elaboración de artículos científicos. Además de seleccionar el material que voy a entregar a los alumnos, trato de analizar si será un texto comprensible y útil para ellos, si responde a los objetivos que planteo al inicio de la actividad y busco bibliografía lo más actualizada posible sobre los temas a tratar. Estoy intentando implementar cada vez más actividades de lectura y escritura en las clases ya que en la mayoría de las carreras donde participamos como docentes son prácticas poco frecuentes. La planificación de estas actividades en las asignaturas de grado y postgrado, me ha permitido también reflexionar acerca de mis propias prácticas de lectura y escritura y darme cuenta de que necesito seguir formándome en estas áreas. Sin embargo, no puedo dejar de reconocer que la lectura fuera del ámbito académico sólo se ve circunscripta a algunos libros de reflexión que llaman mi atención pero no es una actividad que realice cotidianamente y que disfrute con total pasión.

Autobiografía de lectura

Eleonora Prividera

Al comenzar a escribir acerca de mi primera experiencia con la lectura pensé que el escrito sería breve. Sin embargo, empecé a indagar en mi mente y los pensamientos y recuerdos de mi infancia comenzaron a fluir de manera constante y me di cuenta que la lectura estuvo y está muy presente en mi vida más de lo que yo creía.

Es por ello que me atrevo a decir que a los 6 años la lectura empezó a ser parte de mi vida (hoy tengo 31 años). Comenzó con una tarea áulica en la que había que llevar un libro de cuentos y nos lo intercambiábamos entre nuestros compañeros y cada uno comentaba la historia que trataba. A partir de aquella experiencia, era muy común que en las vacaciones algún libro leyera, por lo general perteneciente a la literatura infantil.

Pasó el tiempo y con amigas, con no más de 10 años de edad, nos asociamos a la biblioteca del pueblo y hasta me convertí en encargada de la biblioteca de mi colegio también a esa edad, hasta que culminamos los estudios primarios. Hasta ese entonces nos habíamos leído con mis amigas casi todos los libros de aquella biblioteca escolar. Colecciones enteras pasaron por mis manos, hasta parecía una "competencia" entre nosotras para ver quién se llevaba más libros a su casa. Realmente fue una linda experiencia y un hermoso recuerdo de mi infancia.

Así, de a poco fui adquiriendo el hábito de leer, combinando estilos y géneros; y se fue reafirmando en mi vida.

En la secundaria las experiencias de lectura se enmarcaban en las obras de Paulo Coelho y Gabriel García Márquez o clásicos como el "Martín Fierro" o la obra de Umberto Eco "El Nombre de la Rosa". En esta etapa la lectura para cualquier adolescente, se veía desde la óptica de una lectura eferente, se leía para cumplir con la actividad propuesta por el docente. Sin embargo, y ahora que me replanteo aquellas experiencias gracias a este curso, creo que en aquel momento era más bien una lectura estética para mí. Me permitió disfrutar de la lectura, no la

veía como una obligación sino como un verdadero placer, me desconectaba del mundo y permitía relajar mi mente. Apaciguaba la rebeldía propia de los adolescentes (aunque yo particularmente no era conflictiva pero siempre algún planteo descabellado existía). Aquí parecía repetirse la experiencia de la escuela primaria, ya que me vuelven a nombrar encargada de la biblioteca del colegio.

Creo que desde niña tenía vocación de docente, ya que cuando terminaban las clases mi familia no entendía cómo podía jugar a "la maestra" luego de un año de clases o en la misma secundaria era quién preparaba y explicaba a mis compañeros. Sin darme cuenta creo que de a poco me fui apasionando por esta profesión, revalorizando las experiencias de lectura protagonistas de cada etapa de mi vida.

Actualmente, leo pero no en la medida en que me gustaría, por lo general en vacaciones trato de elegir algún género diferente a lo que acostumbro leer por mi profesión. Ya que, desde mi disciplina es indispensable estar en contacto permanente con información de diversa índole: económica, social, política y financiera. Es decir que los motivos para leer varían desde leer por necesidad, para instruirme sobre determinadas temáticas a fin de dar clases, y otras veces leo por placer, lo más curioso es que no considero un motivo mejor que otro. A ambos los disfruto, ya que uno está vinculado con mi profesión, la cual ejerzo con mucha pasión, y el otro motivo lo considero importante para dejar volar mi imaginación, lo cual a veces suele ser necesario.

En realidad me apasiona mucho leer. Según la naturaleza del tipo de lectura considero que suele ser un espacio de reflexión donde nos permite "desconectarnos" de la vorágine del mundo actual. Me permite bajar las revoluciones de mi mente acelerada y llena de preocupaciones.

Como docente de nivel superior, una de mis metas de este año fue promover la lectura en mis alumnos, lo creo de gran utilidad para cultivar en ellos el hábito de leer y asimismo de crecer como personas. Me parece que como lectores se nos abren puertas, ya sea desde lo laboral como desde lo académico. La lectura ayuda a enriquecer el vocabulario, a relacionarnos con distintos estratos sociales y constituye un eslabón en la cadena interminable de nuestro aprendizaje.

Desde lo personal la lectura ha contribuido en muchos aspectos de mi vida, me ayudó a reflexionar, a pensar, a imaginar, a aprender, a ser

una persona curiosa. Hoy valoro mucho la experiencia de leer, y trato en lo posible de no abandonarla, al contrario busco que sea parte de mi vida y estoy muy feliz de esa elección.

Finalmente, concluyo con una frase que la escuché varias veces y está presente en mi mente cuando sostengo que la base de una sociedad pasa por la educación, y la lectura es parte de ese cambio…

…"Uno no es lo que es por lo que escribe, sino por lo que ha leído" Jorge Luis Borges

Autobiografía lectora

Marina Stadler

Pensar sobre mis primeras lecturas me lleva a remontarme a las primeras palabras escritas, las cuales aparecieron en casa, con la ayuda de mis padres empecé a practicar mi nombre porque a los 5 años cuando ingresaba a jardín de infantes me enseñarían a escribirlo.

No recuerdo momentos de lectura en jardín, si de juegos. En casa no teníamos muchos libros, recuerdo la Cenicienta, Pulgarcito y El gato con Botas que a pesar de saber leer, me encantaba que me los leyeran. Creo que el comienzo de mis lecturas fueron un conjunto de cosas a las que fui accediendo como es: un entorno más variado de portadores textuales, provistos por la escuela, los juegos que incentivaban a leer, la maestra era mi preferido, el acceso a una cultura escrita distinta ya que a los tres años nos trasladamos del campo a la ciudad, donde resido todavía.

El trabajo de mis padres también hacía que requiriera de leer y escribir para poder ayudarlos. Teníamos un negocio en casa y debíamos escribir y leer carteles, sacarle las cuentas a papá que repartía querosene. Cuando lo acompañaba en el reparto debía leer los nombres de las calles, para encontrar los domicilios correspondientes, por ejemplo.

Ahora que pienso en mis momentos de lectura son más de los que imaginaba en mi infancia, asociándolo a la práctica de lectura con el libro y en soledad o con alguien que me leyera un cuento, no recuerdo tantos momentos de esos. Pero si la influencia de lo social y cultural en mis prácticas de lectura, como ya comente.

Recuerdo mucho una producción que tuvimos que hacer en quinto grado sobre una obrita de títeres donde tuvimos que realizar el libreto, con un grupo de compañeros. Después llevamos a cabo la obra para los chicos de la escuela. Fue emocionante!

Ya en el secundario sentía las lecturas propuestas desde la escuela como algo de lo que no podía safar! para que me fuera bien. Recuerdo

que en Lengua nos hicieron leer algo sobre Martín Fierro y El Quijote de la mancha, de los cuales no recuerdo nada, no se si por la forma en que me propusieron la lectura o por algo personal, pero tampoco retome sus lecturas.

Ya en la universidad, leí mucho, sobre la formación específica. Tengo carpetas de 20 cm de fotocopias. Me gustaba y leía con más placer que el secundario, me sirvió mucho para corregir mi ortografía, además de la formación.

Recuerdo que en primer año de la carrera, Licenciatura en Psicopedagogía; en Filosofía leímos el Principito y yo me preguntaba ¿Para qué leer esto si no tiene nada que ver con lo que estoy estudiando? Hoy agradezco, fue hermoso!!

Hoy mis lecturas se relacionan solo con mi profesión, a veces revistas o cuentos para mis hijos, donde disfrutamos los clásicos.

La voz del tiempo me trajo a la memoria este relato

Viviana Vélez

Escudriñar mi vida personal y profesional, no ha sido un "que-hacer" nada fácil… mis pensamientos se mueven continuamente hasta hacerse palabras.

A lo largo de estas frases describiré concisamente mi experiencia como persona y como profesional.

¡¡ Escribir mi identidad narrativa!! Para hablar de mí y desde mí,… es imperioso alzar el vuelo de mis experiencias.

Me llamo Bibiana Beatriz Vélez, nací en la ciudad de Río Cuarto, hace más de 56 años.

Durante mis nacientes años de vida estuve envuelta por cuento narrados por mi madre, ¡¡Aquella…niñez!! ¡¡Aquella sensitiva edad!! En que las palabras percibidas me entregaron, en carácter de perpetuidad, su gracia, su festividad y que ni el pasar de los años la pudieron deshacer, porque tuve con ellas un encuentro intenso, penetrante y gozoso donde varias llaves internas abrieron cerraduras subjetivas y que, hasta hoy, juegan plácidamente…los Tres Chanchitos, Caperucita Roja…

No hice Jardín de Infantes, aún me habita una melancolía que no la puedo plasmar en palabras, lo que sí pudo exteriorizar que siento "algo" que se estrechó en mi vida; la congoja está ahí.

Mi ingreso a la primaria fue con la Señorita Teresa, a la que evoco con admiración y ternura, ella fue mi primera maestra que compartió mis inaugurales experiencias fuera del ámbito familiar y no olvidaré su entrega para enseñarme las letras, pero fue tan duro para mí, las palabras no me habitaban, las repetía una y otra vez, una y otra vez, una y otra vez…pero debo reconocer que he recibido inolvidables abrazos de palabras en eta etapa de mi vida

La mayoría de los docentes (del Nivel Primario) que peregrinaron junto a mí el camino de mi vida fueron maestras que seguramente abrieron (aún más) la apertura de mi interés y deseo por estudiar alguna carrera relacionada con la educación, así fue como empecé a jugar a "ser maestra", la tiza se constituyó en un fragmento de mi vida, y cualquier objeto se convertía en pizarrón para encontrarme con las letras y para que ellas se sentaran plácidamente y así poder inventar mis propias historias, (historias que regalé a mis hijos).

Mi ingreso al secundario me permitió a**ñejar las palabras de algunos poemas que cobran sabor y color con el devenir de mi existencia, hoy puedo desmenuzarlas en silencio porque me siguen** hablando, y me doy cuenta que jamás estuvieron mudas. A la vez que tomo conciencia de la importancia que tienen estas "palabras estéticas" para mi práctica pedagógica en el aula universitaria porque una palabra puede tener alas para volar lejos o pies para transitar distintos mundos.

Mi elección académica me llevó a cursar el Bachillerato Pedagógico, Maestra de Grado, Maestra Pre- Escolar, la Licenciatura en Nivel Inicial…

Estaba segura que era aquello lo que yo quería hacer y cada vez más me sentía atraía por ella, con la necesidad de formarme para ella.

Mi existencia en la universidad concedió para mí un camino significativo donde experimenté considerables sucesos que desconocía, frecuentaba un universo diferente y hasta exótico de lo que hasta ahora había vivido.

Sentía la necesidad de formarme, de conocer y de aprender no sólo las teorías; sino que me proporcionaran estrategias que me orientaran y me ayudaran en mi posterior accionar docente

Este proceso que he vivido, lo plasmo como pasos de trasformación, porque no solamente he conseguido "mudarme" por fuera, sino por dentro: ha producido en mí un enriquecimiento no sólo a la hora de estudiar; de la misma manera a la hora de escribir.

Anteriormente, en mi formación inicial, hablaba por boca de los demás, de otros autores o investigadores, mi voz raramente aparecía… insuficientemente tenía resonancia, y tal vez por eso, exiguas veces ha

expresado mi punto de vista fundamentado, pero también soy consciente que he querido" entrelazar palabras y silencios".

Ahora, cuando lo considero oportuno y siendo juiciosa con lo que digo, proporciono mi opinión de cómo percibo un hecho, un acontecimiento iluminadas por las teorías.

Actualmente he conocido otras miradas sobre una misma realidad, he vislumbrado aspectos de la educación que hasta ahora desconocía.

A partir de esta relación es cuando surjo y vuelvo a emerger:

En mi continuar siendo alumna,

en mi perseverar con mi formación,

en el estar abierta para dialogar con nuevas lecturas, con nuevas nociones, con antiguos y nuevos autores,

en construir espacios de deliberación para favorecer el aprendizaje con la profesora que colaboro en la Asignatura y fuera de ella. Explicito que, con ella, "en todo encuentro me reencuentro".

Esta etapa de nuevos aprendizaje admitieron para mí: cambios, transformaciones, movimientos, cuestiones, dudas, la necesidad de seguir aprendiendo y entretejer innovadores caminos.

A lo largo de estas palabras he intentado explicar mi trayectoria personal y profesional; plasmar en papel mi experiencia, mis aprendizajes, mis cambios, mi relación con el presente y el pasado .He buscado una manera personal de expresar y también de callar.

Este relato me "desarropa", hace visible lo que antes era invisible. No puedo olvidar que vengo marcada de una experiencia," la mía", la que he vivido en mi familia y en la escuela "toda" en este camino para nada lineal, por riqueza cíclico - espiralado.

Se trata por tanto de un proceso de constante reconstrucción porque sigo hilvanando en mi tejeduría.

Hasta aquí, he conseguido narrar los cambios más significativos desde que "me inscribí" en la vida de las letras.

He pasado por diferentes períodos y cada uno de ellos me ha marcado con una escritura propia. Y las transformaciones siempre han estado presentes `porque la vida, con su continua despedida, cada día me regala nuevas bienvenidas.

e-book

Leer y escribir en las disciplinas

Diseño de intervenciones didácticas en las aulas universitarias

Alicia Vázquez y Rita Amieva (Coordinadoras)

Gisela Vélez
Marcelo P. Alcoba
Fabrisio E. Alustiza
Paola Boeris
Andrea A. Bozzo
Guillermo Bramuzzi
María Laura Chiotta
María Valentina Corradi
Débora Cots
María de las Nieves Garay
Ana Cecilia Liaudat
Daniela Pilar Paruzzo

Los artículos que se incluyen en esta obra fueron elaborados por los asistentes a la *Diplomatura Lectura y escritura y pensamiento crítico en la educación superior*. Se trata de trabajos escritos por profesores de distintos ámbitos del conocimiento que evidencian la intención de ayudar a los estudiantes universitarios en los procesos de lectura y escritura de textos académicos. Se invitó a los asistentes a reelaborar los trabajos que habían sido presentados para la evaluación final de la carrera para que fuera posible su publicación de acuerdo al formato artículo, de acuerdo a pautas que oportunamente se especificaron. En primer lugar, se exponen sintéticamente las características de la carrera y las condiciones que originaron los escritos. En segundo lugar, se presenta un conjunto de cinco artículos en los que los autores describen propuestas de intervenciones didácticas tendientes a orientar a los alumnos en la tarea de leer y escribir en distintas disciplinas. En tercer lugar se incluyen autobiografías lectoras que fueron solicitadas en el curso *Lectura aprendizaje disciplinar* de la mencionada Diplomatura, recopilados por la Profesora responsable del curso.

Colección Académico-Científica

ISBN 978-987-688-203-3

9 789876 882033

UniRío editora

Universidad Nacional de Río Cuarto