

Revista
electrónica
de la Secretaría
de Investigación

FHyCS-UNaM

Nº 17 Diciembre 2021



Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales. Universidad Nacional de Misiones.

Decana: Mgter. Gisela Spasiuk

Vice Decano: Esp. Cristian Garrido

Secretario de Investigación: Dr. Froilán Fernández

Director: Dr. Roberto Carlos Abinzano

(Profesor Emérito/Universidad Nacional de Misiones, Argentina)

Consejo Asesor

- Dra. Ana María Camblong (Profesora Emérita/ Universidad Nacional de Misiones, Argentina)
- Dr. Denis Baranger (Universidad Nacional de Misiones, Argentina)
- Dra. Susana Bandjeri (Universidad Nacional del Comahue/Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, Argentina)

Equipo Coordinador

- Carmen Guadalupe Melo (Universidad Nacional de Misiones, Argentina)
- Christian N. Giménez (Universidad Nacional de Misiones, Argentina)

Comité Editor

- Débora Betrisey Nadali (Universidad Complutense de Madrid, España)
- Zenón Luis Martínez (Universidad de Huelva, España)
- Marcela Rojas Méndez (UNIFA, Punta del Este, Uruguay)
- Guillermo Alfredo Johnson (Universidade Federal da Grande Dourados, Brasil)
- María Laura Pegoraro (Universidad Nacional del Nordeste, Argentina)
- Ignacio Mazzola (Universidad de Buenos Aires-Universidad Nacional de La Plata)
- Mariana Godoy (Universidad Nacional de Salta, Argentina)
- Carolina Diez (Universidad Nacional Arturo Jauretche, Argentina)
- Pablo Molina Ahumada (Universidad Nacional de Córdoba, Argentina)
- Pablo Nemiña (Universidad Nacional de San Martín, Argentina)
- Daniel Gastaldello (Universidad Nacional del Litoral, Argentina)
- Jones Dari Goettert (Universidade Federal da Grande Dourados, Brasil)
- Jorge Aníbal Sena (Universidad Nacional de Misiones, Argentina)
- María Angélica Mateus Mora (Universidad de Tours, Francia)
- Patricia Digilio (Universidad de Buenos Aires, Argentina)
- Mabel Ruiz Barbot (Universidad de la República, Uruguay)
- Ignacio Telesca (Universidad Nacional de Formosa, Argentina)
- Froilán Fernández (Universidad Nacional de Misiones, Argentina)
- Bruno Nicolás Carpinetti (Universidad Nacional Arturo Jauretche, Argentina)
- María Eugenia de Zan (Universidad Nacional de Entre Ríos, Argentina)
- Juliana Peixoto Batista (Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Argentina)
- Lisandro Rodríguez (Universidad Nacional de Misiones, Argentina /CONICET)
- Natalia Aldana (Universidad Nacional de Misiones, Argentina)

Consejo de Redacción

- Julia Renaut (Universidad Nacional de Misiones, Argentina)
- Julio César Carrizo (Universidad Nacional de Misiones, Argentina)
- Lucía Genzone (Universidad Nacional de Misiones, Argentina/CONICET)
- Marcos Emilio Simón (Universidad Nacional de Misiones/Universidad Nacional del Nordeste)
- Romina Inés Tor (Universidad Nacional de Misiones, Argentina/CONICET)
- Emiliano Hernán Vitale (Universidad Nacional de Misiones, Argentina)

Asistente Editorial

- Antonella Dujmovic (Universidad Nacional de Misiones, Argentina)

Corrector

- Juan Ignacio Pérez Campos

Diseño Gráfico

- Silvana Diedrich
- Diego Pozzi

Diseño Web

- Pedro Insfran

Web Master

- Santiago Peralta

Artista Invitado

Carola Hawaii

www.instagram.com/carolahawaii

DOSSIER

Presentación. Prácticas de lectura y escritura entre la escuela media y los estudios superiores: Umbrales, pasajes y diálogos

Por Carla Andruskevicz, Marcela da Luz y Romina Tor

Volviendo a los procesos de lectura y escritura: Reflexiones metadiscursivas

Por Carla Andruskevicz y Marcela da Luz

De la escuela secundaria a la academia. Reflexiones en torno a los textos escritos y maneras de leer

Por Gustavo Alberto Giménez y

Daniel Roberto Luque

En-clave plurilingüe

Por Adriana Noemí Villafañe

El estudio de la enseñanza, adquisición y uso de la lectura y la escritura académica desde la perspectiva teórico metodológica de Pierre Bourdieu

Por Germán Pinque

La escritura académica: tomar la palabra en el umbral

Por Claudia Dirí y Ana Camila Vallejos

La escritura del ensayo en el Nivel Medio: más dudas que certezas

Por María Virginia Reichel

Abordar prácticas de lectura y escritura ensayística desde los *umbrales semióticos*

Por Carlos Rolando Parola y Mariana Belén Conte

Cartografías virtuales en tensión: del lector y sus prácticas

Por Brenda Macarena Amarilla y Romina Tor

La enseñanza de la lectura: una herramienta política de emancipación en contexto de desinformación

Por Rossana Viñas, Cristian Eduardo Secul Giusti, Marcelo Belinche



La escritura académica: tomar la palabra en el umbral

Academic writing: taking the word at the threshold

Por Claudia Dirié* y Ana Camila Vallejos**

Ingresado: 16/09/21 // Evaluado: 20/09/21 // Aprobado: 13/10/21

Resumen

Las reflexiones abordadas en este ensayo provienen de lecturas teórico-críticas, experiencias de escritura en el umbral, producto de diversas instancias de nuestros trayectos formativos. Resulta fundamental en este ensayo la conducción teórica que nos brindan las categorías de umbral, lectura y escritura académica, entre otros, ya que no solo influyen sobre nuestro rol como docentes sino también proponen orientaciones y posicionamientos a las líneas de investigación de las cuales actualmente nos ocupamos. En relación a esto, la categoría de umbral, nos otorga material para el análisis del corpus, asimismo para ajustar los deslindes teóricos investigativos.

Palabras clave: lectura y escritura académica - umbral - prácticas docentes



um
Universidad Nacional de Misiones

Abstract

The reflections addressed in this essay come from theoretical-critical readings, experiences of writing on the threshold, the product of various instances of our formative trajectories. The theoretical guidance provided by the threshold categories, academic reading and writing, among others, is essential in this essay, since they not only influence our role as teachers but also propose orientations and positions to the lines of research of which we are currently we occupy. In relation to this, the threshold category provides us with material for the analysis of the corpus, as well as to adjust the theoretical research boundaries.

Keywords: *academic reading and writing – threshold - teaching practices*



Universidad Nacional de Morón

Claudia Dirié

** Profesora y licenciada en Letras. Diplomada en Literatura Infante Juvenil, FHyCS - UNaM. Docente en el nivel medio y terciario. Investigadora del Proyecto 16/H465.
E-mail: clauprinco1977@gmail.com*

Ana Camila Vallejos

*** Profesora en Letras y estudiante avanzada de la Licenciatura en Letras. Investigadora en el Proyecto 16/H465.
E-mail: caamiilaa9009@gmail.com*

Cómo citar este artículo:

Dirié, Claudia y Vallejos, Ana Camila (2021) "La escritura académica: tomar la palabra en el umbral". Revista La Rivada 9 (17), pp 72-82. <http://larivada.com.ar/index.php/numero-17/dossier/321-la-escritura-academica>

Javier Villafañe busca en vano la palabra que se le escapó justo cuando iba a decirlo. ¿Adónde se habrá ido esa palabra que tenía en la punta de la lengua? ¿Habrá algún lugar donde se juntan las palabras que no quisieron quedarse? ¿Un reino de palabras perdidas? Las palabras que se te fueron, ¿dónde te están esperando? (Galeano, 1993: 222)

*... Estoy sentado al escritorio
A mi izquierda los manuscritos del último discurso malo
A mi derecha los del primer discurso bueno
Acabo de redactar una página
Mi problema es el siguiente
Dónde la deposito madre mía!
A la izquierda? A la derecha?... (Parra, 2010: 364)*

La escritura como práctica nos atraviesa, nos desafía e incomoda –de allí el miedo universal a la hoja en blanco–. La escritura como corporeidad nos resignifica y nos construye, cuando muchos dirían, *somos lo que comemos*, nosotras arriesgamos, *somos lo que escribimos –y también lo que leemos–*. ¿Somos conscientes de cuánto nos configura la escritura y cuánto de nosotros aparece en ella? ¿Nuestro *yo autoral* quiere emerger o desaparecer en ella?

Si bien reivindicamos la potestad del profesor del área de Lengua, ya que está capacitado para proponer secuencias didácticas productivas donde su activa mediación pueda generar situaciones de enseñanza-aprendizaje de la escritura de una manera sostenida y con resultados prometedores, es pertinente reconocer que en el contexto educativo, la escritura no es responsabilidad exclusiva de los y las profesoras de Lengua –aunque la práctica cotidiana e institucional así lo señale– ya que escribir no es solo un instrumento de comunicación sino una herramienta cultural con la que podemos construir ciudadanía.

En su último libro *Pensar-escribiendo en el taller artesanal. Ensayos tantálicos*, Ana María Camblong nos interpela: “si acaso la escritura pensante se halla en retirada” (2021: 130). Consideramos que no, pero reconocemos que llevarla a cabo presenta ciertos desafíos. Escribir con un propósito, como parte de un proceso, requiere de tiempos y de consignas creativas. Es una práctica que se realiza en su semiosfera, en territorio, dentro de un espacio de trabajo íntimo o grupal, acelerado o parsimonioso. Adherimos a esta idea de Camblong:

La escritura nos recuerda (repetimos) y nos advierte que la memoria mostrenca de la tribu nos da y nos impone condiciones materializadas en signos, que se vuelven hacia nuestra intrépida pequeñez y nos espetan: *tú no eres nada que nosotros no te hayamos enseñado.* (2021: 147-148)

Para nosotras que buscamos continuar nuestras líneas de investigación¹ acerca de lo que sucede con la lectura y la escritura como prácticas continuas, construidas en

¹ En este ensayo, referenciamos nuestra tarea como investigadoras iniciales del Proyecto de investigación *Lectura y escritura en los umbrales: prácticas y diálogos entre la escuela media y la Universidad* (Resolución HCD N°120/18) nucleado dentro del Programa de Semiótica; el corpus de análisis y la constelación de autores constituyen lecturas que nos interpelan en nuestras reuniones de lectura y reflexión, además de brindarnos categorías de análisis del campo de la Semiótica y los Estudios Culturales.



espacios y tiempos marcados por la Escuela-Universidad, esta idea resulta central. Nos encontramos argumentando sobre cómo enseñar, cómo desafiar, qué tipos de secuencias didácticas favorecen la formación de un sujeto que escribe pero que antes de hacerlo tiene que poder *tomar la palabra*.

Entonces, entendemos a la palabra como un artefacto complejo, que a veces termina por escaparse, diría Galeano. Se escapa y hay que tomarla, apretarla, moldearla, transformarla. Para ello hay que leer, ensayar, ponerla en marcha, escribir, decir/oralizar constantemente para entender por dónde tomarla. El entrenamiento constante del ejercicio escritural es lo que nos asegura que nuestras expresiones no terminen escapando al reino de las palabras perdidas, en reiteradas ocasiones. Y en ese ejercicio, es importante preguntarse constantemente si va a la derecha o la izquierda, con los *buenos* o los *malos*; es decir, no dejar de reflexionar si nuestras producciones discursivas son *adecuadas* o *inadecuadas*.

Como docentes nos resuena la pregunta ¿Cómo trabajamos con la escritura? ¿Cómo nos aseguramos de que dentro del aula sea un bien de todos? Cada uno de ustedes, queridos lectores, podrá responder desde su semiosfera y sin duda tendrá muchas consignas y propuestas para ello. Dejando de lado el cómo, volvemos un momento al qué o mejor dicho al quiénes y destacamos qué importantes son las manos artesanas que construyen experiencias de aprendizaje en torno a esta. Y más importante aún son las condiciones institucionales y políticas que propician, valoran y remuneran adecuadamente a estas *manos*.

Volvemos a Camblong:

tomar la palabra, supone una configuración autoral, responsabilidad enunciativa (*pustupok*, Bajtín), que procura reflexionar, que adopta posiciones fundadas, argumenta, interactúa, propone sus propios temas, postula conjeturas, ensaya distintos formatos, pergeña un estilo propio... (Camblong, 2021: 69)

Desde las reliquias filosóficas resuena el concepto, acuñado por Maingueneau (2003), de *ethos*, ya que tomar la palabra supone siempre una representación de quién enuncia y desde dónde lo hace; una consciencia sobre la configuración autoral propia y las marcas contextuales que imprimen indicios textuales. Ser conscientes de cuál es el *ethos* que construimos en nuestro quehacer didáctico-pedagógico resulta interesante a la hora de pensar cómo se relacionan nuestros estudiantes con el hecho de tomar la palabra. En el aula, nuestro yo autoral se construye como única fuente de conocimiento o estableciendo dinámicas conversadoras.

Llevando la contraria a la inmediatez de nuestra posmodernidad, el *ethos* no se configura de la noche a la mañana, exige muchos años de quemar pestañas entre hojas, de ensayar reflexiones y respuestas constantemente, de lecturas y prácticas, errores y aciertos. El inicio de esta aventura en busca de la configuración autoral puede tener más tribulaciones que la Odisea homérica, sin embargo, es fundamental que sea uno de los objetivos de planificación del ejercicio docente y la proyección institucional. Resulta crucial empezar a pensar sobre el *ethos* desde la formación docente, por su gradualidad y tiempo, ya que estas instancias son fundantes para las prácticas áulicas posteriores. Esta configuración autoral implica cierta aprehensión de los discursos disciplinares; entonces vale preguntarse: ¿puede un docente enseñar a *tomar*



la palabra si nunca ha atravesado esta experiencia? ¿El docente que no se apropia del discurso de su disciplina puede enseñarle a su estudiante a que lo haga?

La escritura argumentativa nos impone un rol autoral donde pensar y escribir, leer y comprender, escuchar y preguntar nos conducen hacia ideas propias, no así ideas nuevas –este término nos resulta inadecuado y hasta un tanto ingenuo–. Las ideas propias surgen del diálogo constante entre las lecturas y las experiencias, las investigaciones fundantes y las propias, la voz de nuestros colegas y estudiantes. Todo ese entramado luego se plasma en artículos, informes, clases o actividades de extensión.

Como producto de esto, se hace posible y visible en el texto argumentativo la escritura intertextual, una práctica que se va consolidando en el manejo del lenguaje en general, entrecruzado con dosis de autorregulación, revisión y nuevas conjeturas. Además “a través de la enunciación se muestra la personalidad del enunciador (...) un texto escrito posee un tono que da autoridad a lo que se dice (...) este tono permite que el lector construya una representación del cuerpo del enunciador” (Maingueneau, 2009: 91).

En el ejercicio de la escritura, se pone en juego la toma de decisiones en diversas escalas: a nivel lexical, sintagmático, de progresión textual e ideológico. Todas ellas se definen según varios criterios textuales y contextuales; según la competencia lingüística de quien escribe. Entender la relación entre la escritura y el contexto nos permite reconocer por qué la escritura resulta tan intimidante; por qué la pedagogía de la elección² (Meirieu, 2013) resulta un posicionamiento interesante a la hora de pensar las clases. Esto no significa que el aula se convierta en *tierra de nadie* o que todo se adapte a voluntad y comodidad del alumno; sino explicitar sobre cuáles aspectos el estudiante puede decidir y sobre cuáles no puede hacerlo. Por ejemplo: puede seleccionar el tema y la postura sobre la cual desarrollar su argumentación, pero tiene que utilizar los procedimientos correspondientes y adecuarse al género según el contexto de circulación. Ya sea que se trate de un novato o un experto –y contando a todos lo que nos encontramos entre un polo y otro–, decidir es un arma de doble filo, por un lado, ostenta poder y, por el otro, inquietud y responsabilidad.

En consonancia con lo anterior, la argumentación como actividad se circunscribe especialmente a la acción de decidir y de explicitar esta decisión; algo que todos los hablantes –más o menos expertos– realizan constantemente. Esta actividad se complejiza cuando debe llevarse a cabo según las adecuaciones propias del discurso académico en relación con una disciplina, entendiéndose así la argumentación como “...una actividad verbal, social y racional que apunta a convencer a un crítico razonable de la aceptabilidad de un punto de vista adelantando una constelación de una o de más proposiciones para justificar este punto de vista” (Van Eemeren; Grootendorst y Snoeck Henkamns, 2006 como se citó en Pipkin Embón y Reynoso, 2010: 176). Tomar la palabra en la escritura argumentativa desarrolla una conciencia crítica porque exige la lectura y el análisis de varias perspectivas, y por ello es importante que se practique desde los primeros años, adecuándose su complejidad según avance la formación profesional.

Según esta definición, entendemos que ya no se trata únicamente de enseñar un género y/o una trama textual únicamente, sino de enseñar una forma de relacionar-

2 Meirieu la define como una pedagogía evocada a la formación para la elección, para ello apunta a identificar qué elecciones puede tomar un estudiante –según el ciclo lectivo que transite– y cómo se trabaja sobre esas decisiones. Los objetivos de esta pedagogía son: despertar el pensamiento analítico y formar sujetos para afrontar elecciones profesionales, ciudadanas y políticas, entre otras.



se con el entramado discursivo general de una disciplina. Por ello es un contenido transversal a todas las áreas ya que aun cuando pareciera que el docente de Lengua es quien cuenta con más herramientas para trabajarlo, el resto de los profesionales no pueden ser ajenos.

La escritura, un lugar para repensar las prácticas

Entre las lecturas/escrituras críticas y teóricas, es importante dar lugar al discurso de la experiencia docente, ese al que más le cuesta llegar al papel porque la vorágine del trabajo y de la vida cotidiana nos desvía. Sin embargo, cuando sucede nos permite repensar los supuestos que lo modelan y los aspectos del contexto que influyen en el proceso. Sobre todo, nos permite volver a leer la práctica desde otras lecturas para ensayar nuevas respuestas y propuestas. Esta articulación enriquece ambas partes, porque pone en diálogo lo más abstracto de la teoría con las materializaciones del aquí y ahora.

En analogía y relación con el planteo peirceano de la continuidad de los signos en el desarrollo del pensamiento (Peirce, 2012: 59) entendemos que existe una conexión entre las lecturas, las prácticas y las reflexiones investigativas; conexiones caóticas y enmarañadas, que saltan de unas a otras sin seguir un orden estricto –o lógico–. Vale esta aclaración, estimado lector, ya que es probable que en ciertos párrafos note que priorizamos la descripción de las prácticas, esta decisión es adrede debido a que nos permite introducir posteriormente introspecciones, producto de nuestro camino en la docencia y en la investigación.

Somos profesoras en Letras que mantenemos contacto con la universidad pública, esto se da a través de la investigación, de la extensión y, puntualmente, en la experiencia con el ingreso a la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Misiones. Las JIVU (Jornadas de Ingreso a la Vida Universitaria) del 2019 coordinadas por el Programa de Acompañamiento a las Trayectorias Formativas de los Estudiantes (PATFEs) nos permitieron observar la materialización del *umbral* de los sujetos que allí transcurrieron. Estas jornadas implican un espacio-tiempo y un proceso de significación de la nueva matriz universitaria, dirigida y diseñada para los ingresantes.

En este cronotopo tan particular, las definiciones simples de la lectura y escritura son insuficientes, entonces las identificamos como “herramientas semióticas, sociales y cognitivas” (Navarro, 2013: 37-38) las cuales están en formación, mejoran, se adaptan –a veces se estancan– según los contextos de participación. Y para que estas herramientas se movilicen, tenemos que estar expuestas a textos conversadores – como los argumentativos– que nos interpelen.

Las JIVU y la escritura académica en el umbral

Las jornadas de ingreso JIVU colocan al ingresante, al futuro universitario, ante un nuevo repertorio de textos heterogéneos y nuevas miradas sobre problemáticas actuales (cuestiones de género, políticas de inclusión, entre otros) mientras se



Universidad Nacional de Misiones

construyen puentes entre la oralidad, la lectura y la escritura académica. Para Marín (2006), la ausencia de la cultura de la escritura académica en el nivel secundario nos interpela a tomar decisiones acerca de lo que podemos hacer en el umbral de la educación superior. Por eso es que incluimos en la presentación de nuestra propuesta acciones concretas de trabajo con la escritura académica con ingresantes de diferentes carreras de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la UNaM, en el comienzo del ciclo lectivo de 2019.

En dicho contexto, destacamos la relevancia del material contenido en el cuadernillo JIVU³, debido a la incorporación de textos iniciáticos; es decir, textos que persiguen un efecto facilitador, “de hacer fácil lo difícil de entender, manteniendo el nivel científico de las explicaciones” (Cubo de Severino, 2009 como se citó en Negroni, 2011: 102). Por lo que este material busca acortar brechas entre los significados del ámbito académico y los ya conocidos, de allí que incluya textos disciplinares y textos instructivos sobre la Universidad.

La categoría de zona de desarrollo próximo (Vygotsky, 2005: 133) tiene un significado esencial en el desarrollo de una didáctica de la escritura en el espacio-tiempo de las JIVU, donde convergen sujetos cuyas formaciones son variadas y se hallan en diversos niveles de complejidad. Este concepto de Vygotsky se relaciona con la idea de asistencia o auxilio por parte de alguien más experto con respecto a aquellos que están desarrollando su potencial y esto puede predecir un posterior desempeño independiente debido al logro cognitivo y al aprendizaje mediado. Además, dicha categoría nos provee de una perspectiva sociocultural sobre el sujeto que aprende.

Asimismo, reconocemos en la secuencia didáctica⁴ un dispositivo teórico-práctico diseñado a priori para enseñar a escribir (en este caso, un texto argumentativo), y potenciar el desarrollo de funciones mentales superiores (comprender, relacionar, escribir, leer, interpretar) en cuya construcción histórica el docente ejerce una función esencial a través de situaciones didácticas y de guía, hasta que el alumno pueda autorregular la comprensión y producción de sus propios textos escritos. Entonces, los docentes podemos generar circunstancias y condiciones donde la zona de desarrollo próximo se transforme en desarrollo real.

Cuando solicitamos actividades de escritura con tipologías textuales donde los alumnos aún no hayan adquirido todas las herramientas para acceder al sentido, es necesario tener en cuenta el abordaje de estrategias y condiciones para aquellos sujetos que aún no hayan accedido a una escritura sustentable. ¿Qué secuencias didácticas diseñamos para que los alumnos logren una escritura aceptable? o ¿seguimos depositando en los alumnos la responsabilidad de que no pueden escribir o no saben cómo escribir un texto solicitado?

La adquisición de la escritura significa, sin dudas, un logro excepcional en la vida de los sujetos; sin embargo, no se trata de una meta alcanzada de una vez y para siempre [...] el aprendizaje de sus convenciones trasciende los límites imprecisos de lo que se denomina alfabetización. Esto se debe a que las situaciones discursivas con las que un sujeto se enfrenta son múltiples a la vez que dinámicas y complejas. (Milan, 2016: 157)

3 Para más información descargar el cuadernillo *Jornadas de Ingreso a la Vida Universitaria* en: <http://www.fhycs.unam.edu.ar/carreras/wp-content/uploads/2019/02/Cuadernillo-JIVU-FHyCS-2019-1.pdf>

4 Conjunto de actividades pedagógicas que se integran formando un corpus coherente (Anijovich y otros, 2009: 5-6)



Universidad Nacional de Morón

Las JIVU nos permitieron observar que la lectura de los textos y el intercambio oral después de cada lectura propiciaron el desarrollo escritural de los alumnos. Las intervenciones del equipo (constituido por docentes, graduados y alumnos avanzados) ordenaban esas intervenciones, fijaban el tema, dirigían los turnos de intercambio, estableciendo la idea de una oralidad secundaria. El equipo potenció e incentivó *buenos encuentros*. Para Camblong “la responsabilidad de monitorear con sensatez y templanza las alternativas inestables y evanescentes de esta *distancia*, según nuestro criterio, corresponde a la *conducción* del docente” (Camblong, 2021: 72).

Las producciones de los ingresantes en el marco de las JIVU nos brindaron datos precisos para continuar analizando las propias prácticas universitarias en torno a la escritura académica. Este tipo de escritura, que por momentos puede resultar intimidatoria, reservada únicamente para eruditos, es en realidad un camino que se va construyendo paso a paso, lectura a lectura. Cabe mencionar en *secreto de confesión*, entre ustedes y nosotras, que el camino de escritura que recorrimos para llegar a este ensayo no estuvo alejado de tempestades e infortunios.

Entendemos la escritura académica como una construcción que entrelaza la voz propia con la de autores clásicos, fundacionales y otros contemporáneos especialistas en áreas disciplinares. En esta construcción se practica constantemente la argumentación y la toma de posición, aunque generalmente aparece resguardada por el espectro de la objetividad. Volviendo al texto citado de Marín (2006), la escritura argumentativa es la que menos frecuentan los estudiantes del nivel secundario, pero es la que más se escribe y lee en el nivel superior/universitario, esta vacancia pone en evidencia el escaso desarrollo de competencias lingüísticas, así como la falta de herramientas de comprensión de textos de cierta complejidad científica y argumentativa. Pero, lejos de cargar las responsabilidades sobre los estudiantes, en primer lugar, describimos el contexto sobre el que trabajamos, y que luego requerirá la búsqueda de experiencias concretas, situaciones reales, secuencias didácticas de lectura y escritura con textos que favorezcan el pasaje hacia la nueva realidad del nivel superior/universitario con los ingresantes.

Las JIVU fueron una instancia de materialización del umbral, fructífera para realizar observaciones y experiencias de escritura ya que ahí converge la pluralidad y la contingencia en relación con las prácticas de lectoescritura. El valor que se le da al encuentro de tantos actores –la oralidad secundaria guiada por el equipo que conduce, junto al texto iniciático seleccionado para la lectura de cada jornada– proporciona un contexto que predispone a la escucha y a la reflexión, hasta llegar a la producción escrita.

Desde la perspectiva semiótica, la categoría de continuidad-discontinuidad nos cuestiona constantemente como investigadoras. La construcción de la escritura argumentativa pensante, “con carácter y corporalidad” (Maingueneau, 2009: 91) pone en tensión lo veloz e intempestivo del pensamiento junto al rigor de la cuidada gramática que nos impone la escritura y la construcción del sujeto enunciator.

Reivindicamos el espacio-tiempo de las JIVU como escenario de observación de prácticas y de usos de herramientas semióticas complejas como lo son la lectura, la oralidad y la escritura académica. Ponemos en valor la selección de los textos que nos ofrece el cuadernillo de las JIVU, con la variedad de textos iniciáticos que amortiguan el rigor teórico, con el lenguaje de la divulgación científica para “suavizar” los primeros embates de las lecturas académicas al comenzar el recorrido del umbral universitario, ya sea que haya transcurrido poco o mucho



tiempo entre la conclusión de la educación secundaria y la continuidad de los estudios superiores.

Conclusiones

Los “umbrales” configuran una topología de aprendizajes constantes y de interpretaciones en tránsito, “ni más allá”, “ni más acá”, en pasaje, tiempo-espacio de atravesamiento continuo de operaciones semióticas que suponen tanto la gradación de equilibrios inestables, cuanto las disrupciones bruscas de lo imprevisible, de saltos y derrapes de lo inexperimentado, de lo desconocido, de lo extraño, del desconcierto en abismo. (Camblong, 2017: 31)

La enseñanza de la escritura académica resulta fundamental ya que, entre algunas variables, permite amplificar la comprensión lectora, desarrollar el hábito de leer, habitar un espacio-tiempo de lectura y escritura propio y con otros. De los otros aprendemos a guardar en la escritura propia fragmentos de discursos que nos marcan un sendero, que apuntalan nuestras ideas y nuestras palabras, como si fueran estacas o puntales que nos muestran y le indican a otros lectores que la construcción de un *yo que argumenta* es posible, si como Camblong menciona, no quedamos presos y presas de la impostura del corte y pegue: “escribir, entonces, corporiza una abarcadora metáfora de toda nuestra actividad semiótica” (Camblong, 2021: 130).

¿Cuánto de nosotros se hace presente en la escritura? ¿Cuánto de los demás aparece cuando escribimos? En esta tarea continúa nuestra investigación, y sostenemos en nuestra propia argumentación que *pensar escribiendo* es una tarea que nos convoca hoy y en el futuro próximo.

Finalmente, cuando nos disponemos en situación de escritura, con la sustancia de los más perfectibles artefactos tecnológicos o sin ellos –solo con el bolígrafo y el papel–, intentamos poner en signos lo que queremos compartir con los demás, requerimos andamiajes que nos provean nuestra inscripción territorial, nuestro grupo de referencia (llámese de estudio, de investigación, de trabajo, u otros). El clima de trabajo para realizar la escritura pensante nos configura una cosmovisión anterior, pero a su vez vigente que reivindica “lo artesanal, lo elaborado, lo meditado, lo silencioso, lo no-exhibido” (Camblong, 2021: 130).

El umbral universitario expone al sujeto escribiente académico novato a un territorio cargado de configuraciones históricas que desconoce o que conoce poco. Esta territorialidad ejerce en los actores involucrados pasiones, sentimientos, posibilidades o imposibilidades. A ello le prestamos especial atención, ya que el control o el manejo de estas dimensiones en el umbral hará posible la continuidad de los actores y la aceptación que impone el desafío de *escribir pensando* o el *pensar escribiendo*. Observamos especialmente el umbral de las JIVU y ponderamos la confluencia concreta de posibilidades de leer y escribir textos argumentativos que realizan los ingresantes.

Creemos que el trabajo sostenido y acompañado por los expertos aumentará posibilidades de permanencia y desarrollo de las habilidades académicas, lectura-comprensión-oralidad-escritura, como un *continuum* que abordado en territorio redundará en mayores posibilidades para los ingresantes. Camblong apuesta por inscribir esta clase de operaciones intelectuales en un “taller artesanal [que] procura, entre



otras cosas, “bajar el copete” de los obreros intelectuales, combatir las poses y potenciar la cooperación” (Camblong, 2021: 131).

El umbral, ese tiempo-espacio del que somos partícipes cuando dejamos atrás el mundo conocido para introducirnos en un ambiente del que apenas podemos saber algo, se configura como “un comienzo, el comienzo del adentro o el comienzo del afuera” (Derrida, 2010, como se citó en Camblong, 2017: 24), una idea-fuerza que nos aleja de la ortodoxia y nos permite experimentar la toda posibilidad, la infinitud de posibilidades. Lo que Peirce ha denominado *semiosis infinita*.

Investigamos acerca de la lectura y escritura académica, dentro de una zona de continuidad entre la educación precedente, la secundaria y la educación superior; sin establecer límites definidos ni definitorios, sin líneas duras, más bien con marchas y contramarchas; haciendo énfasis en maneras y estrategias didácticas que potencien el desarrollo real de habilidades académicas para leer y escribir en los sujetos que nadan mar adentro del conocimiento. Apostamos fuertemente a tomar la palabra en el umbral y a seguir construyendo puentes que faciliten el pasaje entre estos dos niveles de la educación.

Referencias bibliográficas

ANDRUSKEVICZ, Carla; DA LUZ, Marcela; VILLAFANE, Adriana (editoras) (2019) *Jornadas de Inclusión a la Vida Universitaria / Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales, Universidad Nacional de Misiones.* – Año 2, N° 2 – Posadas, Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales, Universidad Nacional de Misiones.

ANIJOVICH, Rebeca; CAPELLETI, Graciela; MORA, Silvia; SABELLI, María José (2018) *Transitar la formación pedagógica. Dispositivos y estrategias.* Buenos Aires, Paidós.

ARBUSTI, Marcia (2016) Capítulo I: “Los discursos en las prácticas de lectura y escritura”. En DESINANO DE OSSANA, Norma: *La enseñanza de la lengua en la Escuela Media: fundamentos y desafíos.* Rosario, Homo Sapiens Ediciones.

BAJTÍN, Mijail (1952/3) “El problema de los géneros discursivos”. En *Estética de la Creación Verbal*, Buenos Aires, Siglo XXI, 1992. Pp. 248-293.

CAMBLONG, Ana (2017) *Umbrales semióticos – Ensayos conversadores.* Córdoba, Alción Editora.

CAMBLONG, Ana (2021) *Pensar-escribiendo en el taller artesanal. Ensayos tácticos.* Córdoba, Alción.

GALEANO, Eduardo (1993) “Ventana sobre la palabra”. En *Las palabras andantes.* Buenos Aires, Siglo Veintiuno Editores, 2013.

GARCÍA NEGRONI, María Marta (coordinadora) (2011) *Los discursos del saber: prácticas discursivas y enunciación académica.* Buenos Aires, Editoras del Calderón.



Universidad Nacional de Misiones

LOTMAN, Iuri (1996) “Acerca de la semiosfera”, “La semiosfera de la cultura y el texto. En *La semiosfera I*. Madrid, Fróntesis Cátedra.

MAINGUENEAU, Dominique (2003) *Términos clave de análisis del discurso*. Buenos Aires, Ediciones Nueva Visión.

MAINGUENEAU, Dominique (2009) “El Ethos”. En *Análisis de textos de comunicación*. Buenos Aires, Nueva Visión.

MARÍN, Marta (2006) *La alfabetización académica temprana*. En *Revista Lectura y Vida*, pp 30-38.

NAVARRO, Federico; REVEL CHION, Andrea (2013) “Escuela y Practicas Escritas” en *Escribir para aprender. Disciplinas y escritura en la escuela media*. Buenos Aires, Paidós.

PARRA, Nicanor (2010) “De hecho yo estaba preparándome”. En *Parranda Larga. Antología poética*. Buenos Aires. Aguilar, Altea, Taurus, Alfaguara, 2013.

PEIRCE, Charles (2012) “Algunas consecuencias de cuatro incapacidades” y “¿Qué es un signo?”. En *Obra filosófica Reunida. Tomo I*. México, Fondo de Cultura Económica. Pp. 53-60; 72-99.

PIPKIN EMBÓN, Mabel; REYNOSO, Marcela (2010) “Capítulo VII: La Argumentación”. En *Prácticas de Lecturas y Escrituras Académicas*. Córdoba, Comunic-arte, 2014. Pp. 175 a 195.

VIGOTSKI, Liev (2005) *Psicología pedagógica. Un curso breve*. Buenos Aires, Aique Grupo Editor. Pp. 113, 121, 124, 133.



Universidad Nacional de Malines



www.larivada.com.ar

LA RIVADA
investigaciones
en ciencias sociales