

## **Leer y escribir en la educación superior: aportes conceptuales, preguntas y notas para una conversación**

Analía Gerbaudo

Universidad Nacional del Litoral /CONICET

agerbaudo@fhuc.unl.edu.ar

analía.gerbaudo@conicet.gov.ar

*La teoría es en sí misma una práctica, tanto como su objeto. No es más abstracta que su objeto. Es una práctica de los conceptos, y hay que juzgarla en función de las otras prácticas con las que interfiere*  
Gilles Deleuze. *Cinéma 1*.

### **Los diagnósticos, las propuestas y sus marcos**

Los aportes conceptuales, las notas y las preguntas traídas a esta conversación pública a la que fui hospitalariamente invitada se derivan de tres prácticas de enseñanza y de una investigación que las recorre.

Las prácticas referidas se desarrollaron en la Universidad Nacional del Litoral situada en la provincia de Santa Fe, Argentina. La primera comprendió la coordinación del área de Lectura y escritura que exigía, entre otras cosas, organizar tanto los cursos destinados a los ingresantes a la institución como la formación de sus formadores, seleccionados a partir de un proyecto de articulación Universidad-Nivel Medio que abarcaba la zona norte y centro de la provincia durante 2004 y 2005 y que exigía acuerdos con el Ministerio de Educación de la provincia. La segunda tuvo como marco el Taller de lectura y producción de textos, una materia incluida en las carreras Diplomatura en Humanidades, Profesorado y luego Licenciatura en Filosofía entre 2000 y 2005 en sus versiones presenciales y a distancia (carreras dictadas en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la misma institución). La tercera tuvo como marco la materia Teoría Literaria I incluida en las carreras de Profesorado y Licenciatura en Letras y en la que trabajó desde 1993, primero como Ayudante y luego como Profesora Adjunta a cargo (también en la misma institución).

La investigación que diseñé se desprende del ya citado trabajo en articulación de niveles: desde 2005 hasta 2012 trabajamos en el diagnóstico de “obstáculos epistemológicos”, “ideológicos” y “buenas prácticas” en la enseñanza secundaria, no sólo recortada sobre “aulas de lengua y de literatura”, como se verá a continuación (y como lo muestran los resultados de investigación publicados [cf. Gerbaudo 2011]). El panorama que pudimos reconstruir nos ha llevado a la actual investigación sobre el lugar de las teorías (lingüísticas, literarias, didácticas, semióticas, psicoanalíticas, sociohistóricas, etc.) en la formación del profesor en letras. Un trabajo grupal en curso bajo mi dirección que, personalmente, desarrollo desde el marco del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Tecnológicas desde 2010.

La presentación que van a escuchar se centra fundamentalmente en tres grandes problemas que detectados a la hora de diagramar prácticas de lectura y escritura en el nivel superior. Problemas que no se circunscriben, como adelanté, a las aulas de lengua y de literatura.

Junto a los problemas presento las categorías construidas en vistas a contribuir a desarticularlos (y enfatizo el “contribuir” dado que la tarea es colectiva y va mucho más allá de los empeños individuales), algunas preguntas y otras notas de investigación.

### **Primer problema: evaluar lo que no se enseña**

Se me permitirá introducir el problema a partir de dos relatos pensados como análisis de casos.

Va el primero.

Entre los años 2000 y 2001 la Facultad de Humanidades y Ciencias de la UNL crea las carreras “Diplomatura en Humanidades” y “Licenciatura en Filosofía (más tarde agregará el profesorado [cf. Gerbaudo 2014a]). En ambas se abre un espacio poco ortodoxo teniendo en cuenta los planes de estudio universitarios actuales: el lugar para un “Taller de lectura y producción de textos” obligatorio. Ubicada en el primer cuatrimestre de cursado, la materia intenta familiarizar a los ingresantes con los procesos de lectura y de escritura de los textos de su especialidad (no entraré aquí en el problema de la distinción que he planteado en la cátedra entre texto universitario sobre filosofía y texto filosófico).

A los estudiantes de filosofía se les exige como requisito para la regularización de la materia la construcción de fichas de lectura de determinado número de textos del programa. Fichas pautadas en su extensión y que operan como el único material de consulta que los estudiantes pueden emplear en el examen final: el trabajo de escritura de la propia lectura los lleva a preguntarse por diferentes problemas que, a la vez, promueven la relectura pre-examen para revisar la información que debe priorizarse. En este caso la tarea requerida provoca como conocimiento residual (Litwin, 1997) el aprendizaje de estrategias personales de lectura. Además el trabajo permite una mirada reflexiva respecto de la lógica del programa, despejando las dudas respecto de posibles preguntas de “detalle” (la atención a los puntos de inflexión de la propuesta se da a partir de un trabajo retroalimentativo entre contenidos y bibliografía).

Durante todo el año el equipo de cátedra aborda un solo tema que los estudiantes deberán tomar para el diseño de un primer trabajo monográfico desdoblado en tres avances: primero presentan una idea, luego un problema y finalmente una estructura de desarrollo. Desde el supuesto de que nadie aprende a hacer monografías sino haciéndolas (un género que, además, sólo sobrevive en las instituciones escolares), es decir, planificando, escribiendo, revisando, corrigiendo y volviendo a escribir, el equipo docente llama la atención sobre la revisión como un trabajo que se realiza no sólo sobre los aspectos superficiales del texto. Señala la importancia de tener en cuenta al destinatario del escrito, de valorar la planificación de la escritura (atender a lo que se dice, a la conexión lógica de las ideas, a los sub-temas que se trabajan en cada apartado, a los aspectos que se retoman, profundizan o reiteran en cada párrafo, etc.), ayuda a analizar la relación entre los estilos de escritura y el contenido de la formulación advirtiendo la influencia de un aspecto sobre el otro. El equipo devuelve el escrito con anotaciones hasta que el estudiante decide que la versión que entrega es la definitiva. Instancia que se prolonga hasta el examen final en el que expone una defensa del trabajo monográfico, previa explicitación de los protocolos de la oralidad secundaria.

La segunda experiencia también se realizó en la FHUC (UNL) hasta el año 2005 en una materia incluida en el segundo año de las carreras “Profesorado y Licenciatura en Letras”: “Teoría Literaria I”. Allí también se trabajaba con fichas resúmenes que anticipaban la lectura de los textos que se presentaban en las clases teóricas permitiendo que los estudiantes pudieran intervenir de modo más activo en ellas. La devolución de las fichas a los estudiantes al finalizar el cuatrimestre con la posibilidad de su modificación para el examen final apuntaba a generar una actividad reflexiva en el orden del conocimiento teórico a evaluar y en el orden de los procesos metacognitivos: se intentaba que controlaran no sólo la información recibida o el modo en que

resolvíanlos problemas planteados por la materia sino las propias operaciones que favorecen su modo de aprender.

En relación con la escritura, se exigían dos producciones. La primera: una lectura crítica de un conjunto de poemas de Juan Gelman. Trabajo pautado (es decir, guiado por consignas) realizado en dos etapas: una al iniciar el cursado de la materia, recuperando los conocimientos previos de la correlativa anterior; otra pautada para el momento del examen final destinada a revisar los aspectos puntualizados en la primera corrección.

La segunda producción (“Parcial domiciliario”) también se pauta al inicio del cursado: se proponía al estudiante realizar una investigación guiada sobre un conjunto de textos dentro de una variante amplia de temas a elección. El resultado debía presentarse como “ensayo”: un “género” (cf. Derrida 1980) cuyas características se habían descripto en los teóricos y sobre el que los estudiantes habían realizado diferentes lecturas (durante los Trabajos Prácticos se trabajaba sobre una amplia serie de ensayos críticos sobre Jorge Luis Borges producidos desde las más variadas teorías, metodologías, “protocolos” [cf. Derrida 1967, 1988; Panesi 2001] y estilos de escritura). Esta producción se entregaba un mes antes de concluir el cursado y se devolvía a los quince días con el objeto de permitirle al estudiante presentar una reformulación para el examen final.

¿Por qué repongo estas experiencias en este contexto? Intento traer ejemplos concretos que constatan la importancia de enseñar tanto los géneros en los que se exige la escritura como los protocolos disciplinares y las metodologías de investigación, antes de solicitarlos y luego evaluarlos. Si bien los profesores universitarios suelen enseñar las metodologías de investigación disciplinares, suelen desentenderse de la enseñanza de los géneros y los protocolos, aunque luego exigen su conocimiento (de hecho, los evalúan, los hayan enseñado o no).

Por otro lado intento contribuir a desmontar algunos malentendidos de alto costo didáctico como asimilar la escritura a una técnica o al resultado de una aplicación metodológica, subestimarla en las clases y programas pero luego evaluarla en las instancias de acreditación y desconocer su carácter de proceso lento, complejo y de interiorización progresiva que requiere de práctica pero también de análisis de muestras, de visualización guiada de ejercicios de otros. Hablo de enseñar a mirar cuestiones básicas: ¿cómo escriben los críticos? ¿Cómo plantean sus hipótesis? ¿Cómo argumentan? ¿Todos lo hacen del mismo modo? ¿En qué coinciden? ¿En qué se diferencian?

Finalmente intento mostrar que para poder exigir una producción disciplinar específica el estudiante necesita dominar el tema sobre el que va a trabajar: nadie puede arriesgar hipótesis y construir argumentos para un objeto que no maneja y, en el peor de los casos, no desea.

## **Segundo problema: no dimensionar los aspectos didácticos involucrados en toda aula**

Suelo trabajar, en el caso concreto de mi especialidad, los problemas de lectura y escritura en el marco de una definición más o menos reciente a través de la cual busco subrayar el carácter artesanal de los diseños didácticos dado que cada grupo particular de alumnos requiere una re-selección de los contenidos pautados, un ajuste tanto de los textos adecuados a sus posibilidades de lectura y de escritura como de las categorías y actividades empleadas para promoverlas. Cada armado de clases supondrá desafíos imprevistos en función de los avances en los aprendizajes, de los contenidos que es necesario volver a enseñar porque las evaluaciones muestran que no se han aprendido.

Así, la definición de “aulas de lengua y de literatura” (cf. Gerbaudo, 2006, 2011, 2013) abarca el conjunto de decisiones previas que se materializan en el diseño didáctico de

cada una de las clases a lo largo de un período escolar: la selección de contenidos, materiales y bibliografía, el armado de los corpus (en plural dado que se trabajará con diferentes grupos de textos atados por distintas hipótesis según los contenidos a enseñar durante el ciclo), la estratégica ubicación de los “envíos” (es decir, de las interpelaciones que conducen a textos que no se incluirán en el programa ni en la evaluación pero que se incorporan en las relaciones que establece el docente en sus planteos orales), la “configuración didáctica”(Litwin, 1997) de las clases y el diseño de evaluaciones, etc.

Las dimensiones que abarca el concepto se visualizan con claridad a través de preguntas que ayudan al docente a reflexionar sobre los fundamentos teóricos y epistemológicos de cada una de sus decisiones didácticas, tomadas y/o por tomar. A los fines de precisar el análisis, el desagregado lleva a detenerse en acciones concretas:

- *¿Cómo diseña el programa de la materia?*: ¿desde qué criterios “fragmenta” el programa en esas unidades y por qué (¿por qué esas unidades son tales, es decir, por qué son condensadoras de sentidos y, en cada caso, de cuáles?)? ¿Para cuánto tiempo planifica cada unidad (¿todas tienen asignado el mismo tiempo? ¿por qué?)? ¿Cuántas clases integran de modo estimativo cada unidad? ¿Qué balance arroja la relación entre el tiempo asignado y el tratamiento de los contenidos (¿podrá desarrollar los contenidos con el tiempo que estos requieren?)?

- *¿Dónde está la estructura potente de su propuesta pedagógica?*: ¿en los contenidos en relación con la bibliografía y los materiales seleccionados? ¿En los contenidos en relación con las clases? ¿En los contenidos en relación con las actividades? Finalmente: ¿considera adecuado plantear estas preguntas en términos disyuntivos o las preguntas solicitan la conjunción “y” en su formulación? ¿Por qué?

- *¿Cómo piensa el diseño de las clases?*: ¿todas sus clases tienen el mismo estilo? ¿Plantea clases de apertura o introductorias, de presentación de información, de cierre, de recuperación del error al devolver evaluaciones, etc.? ¿Es conveniente planificar diferentes estilos de clases según los contenidos a enseñar? ¿Por qué? ¿Distingue las “clases” de las “tutorías” (sustentadas en la resolución orientada y asistida de problemas por parte de los estudiantes)?

- *¿Cómo piensa lo que “hace” en las clases de “literatura” y de “lengua”?*: ¿qué enseña en las clases de “literatura”? ¿Enseña “literatura”? ¿Es posible enseñar “literatura” o enseña a leer de una manera en función de su posición teórica? ¿Enseña a leer de una manera o enseña a “aplicar” categorías de la teoría literaria? ¿Enseña a leer literatura o usa la literatura para ilustrar contenidos de otras materias? ¿Qué otras cosas enseña mientras enseña “literatura”? ¿Qué enseña en las clases de “lengua”? ¿Gramática? ¿Análisis del discurso? ¿Normativa? ¿Ortografía? ¿Qué otras cosas enseña durante la hora de “lengua” junto con los contenidos que elige?

- *¿A qué apuntan sus actividades?*: ¿fijan información? ¿Se orientan a la resolución de problemas? ¿Proponen ejercicios de aplicación? ¿Alguna de sus actividades propone una reflexión de tipo epistemológica? ¿Alguna apunta a un trabajo metacognitivo? ¿Por qué?

- *¿Cómo trabaja con los materiales educativos?*: ¿selecciona manuales? ¿Antologías? ¿Prepara sus materiales en función de las características de sus estudiantes? ¿Por qué? ¿Pone la literatura en diálogo con otras formas del arte (cine, pintura, música, fotografía, escultura, etc.)? ¿Usa en sus clases de lengua materiales reales o escolarizados (es decir, producidos para su empleo en las instituciones educativas)? ¿Por qué?

- *¿Cómo piensa las preguntas que formula?*: ¿abren o clausuran posiciones sobre un problema? ¿Plantean relaciones con otros saberes, con otras disciplinas, con

problemáticas socioculturales? ¿Chequean la información adquirida por el alumno en relación a una cuestión puntual?

- *¿Cómo piensa la evaluación?*: ¿como un trabajo que le posibilita al alumno reflexionar sobre su propio proceso de aprendizaje ya que le permite identificar qué sabe y qué no sabe, qué aprendió y que le falta aún aprender de lo ya enseñado? ¿Como un apéndice de la enseñanza (cf. Celman, 1998), necesaria para colocar una calificación en base a lo acreditado por el estudiante? ¿Como parte de los procesos de enseñanza y de aprendizaje, en perspectiva de continuidad, es decir, tomando en consideración lo aprendido y las dificultades evidenciadas por los alumnos en función de re-evaluar lo que se seguirá enseñando (entre lo que se incluye lo que tal vez sea necesario volver a enseñar)? ¿Transparenta los criterios de corrección que seguirá en la evaluación? Pasado el examen, ¿vuelve sobre los errores, sobre las dificultades?

- *¿Para qué enseña lengua y literatura?*

Deliberadamente, este ítem queda abierto. Sin guías, sin orientaciones. Si en los puntos anteriores puede entreverse la opción elegida por quien escribe las preguntas, en este último caso se deja que, recursivamente, quien lee vuelva sobre las anteriores, enredándolas como en un “bucle extraño” (Hofstadter, 1979). Por esa misma razón se ubica hacia el final, deseando que lleve a repasar las respuestas dadas.

Esta guía persigue la fantasía de impedir cualquier fijación de una respuesta como “la” respuesta didáctica para todas las aula de lengua y de literatura, presentes y por-venir. Y en relación al tema aquí recortado, busca inscribir a la lectura y la escritura dentro de una configuración que reponga el carácter complejo de dos procesos diferentes: el de su enseñanza y el de su aprendizaje (palabras que, siempre me cuido de no unir con el guión que parece borrar su naturaleza necesariamente diferida así como me cuido de no reducir la complejidad didáctica del armado de un “aula de lengua y de literatura” sólo el armado de la clase).

### **Tercer problema: no advertir que a leer y a escribir se enseña en todas las materias**

Además de las ya presentadas, esta presentación intenta defender otras dos hipótesis básicas: 1) si bien es posible establecer marcas generales del discurso académico (y como subconjunto, del discurso académico-científico) hay peculiaridades que son propias de las disciplinas o de las tradiciones dentro de una disciplina que no pueden trabajarse sino con el profesor de la especialidad; 2) aceptar la hipótesis anterior supone que es necesario instalar las prácticas de enseñanza de lectura y escritura de textos académico-científicos de modo transversal en la educación superior. Argumento al que se suma el hecho de que la lectura de textos pertenecientes a una “comunidad científica” (en términos de Kuhn, 1962) realizada por un “recién iniciado” necesita un mínimo andamiaje que permita entender que los textos académico-científicos (es decir, los textos académicos no propedeúticos) están dirigidos a colegas. Colegas que comparten con los autores un conjunto de conocimientos que se dan por supuestos y que es necesario transparentarle al recién iniciado. Concibo al texto como espacio horadado: quien lee se encuentra con un objeto complejo que comienza y termina mucho antes y mucho después de su primera y de su última palabra. En este sentido, pensar las representaciones significantes como huellas (Derrida, 1972) exige a quien enseña reponer la información básica faltante para su lectura.

Si sostenemos que es posible establecer marcas generales del discurso académico-científico pero que hay peculiaridades que son propias de las disciplinas o de las tradiciones dentro de una disciplina que no pueden trabajarse sino con el profesor de la especialidad, podrá barajarse una primera causa del fracaso de los cursos de ingresocon

contenidos idénticos para todos los ingresantes de todas las carreras de las universidades públicas.

Y hablamos de una primera causa porque las variables que se cruzan en dichos fracasos son muchas. Fracasos que, por otro lado, medimos no en relación a la aprobación de las evaluaciones de los talleres de “Comprensión lectora” o de “Comprensión de textos” o de “Lectura y escritura” sino en relación a los desempeños de los estudiantes como lectores y escritores en los primeros años de su formación universitaria.

Me permito empezar por un primer argumento desde el orden de lo pulsional. Dice Jackson: “sólo soy un maestro en la mente de alguien que cree que podría enseñarle algo que no sabe.” (Jackson, 1995: 46). Pensemos en la estructura tradicional de los módulos de “Comprensión lectora” en el marco de los ingresos universitarios. Hay una marcada predominancia de textos desanclados de los protocolos de lectura y escritura disciplinares y escritos especialmente para los ingresantes con alto dominio de la segunda persona, propia de la oralidad. Se producen allí problemas fuertes en el plano de las representaciones ligadas a los lugares de supuesto-saber que se ligan además a la sensación de estar resolviendo “problemas de juguete” que poco tienen que ver con las prácticas de lectura y escritura de las “materias de la carrera” (o como dicen los estudiantes, de las “verdaderas materias”, de las “materias en serio”).

Otro problema en relación a estos espacios destinados al ingreso es su corto tiempo: la brevedad suele impedir un trabajo en producción de textos, reescritura, reformulación. Por más que el espacio sea intensivo, la carga de la propuesta educativa está puesta en la transmisión de saberes técnicos por parte de los tutores y docentes y no en la detección de los problemas que tienen los estudiantes con la lectura de los textos académico-científicos que se proponen a mero modo de ejemplos y mucho menos, con su producción. Es decir, la preocupación se deposita en la transmisión, no en la recepción y en la revisión y andamiaje de los problemas que se detectan (cuando se detectan).

Desde la UNL advertimos además que la lógica desde la cual trabajábamos con los materiales tenía una suerte de modelo universalista de sujeto de aprendizaje: el nombre “comprensión de textos” unido a las prácticas promovidas parecían confiar en que un conjunto de categorías de la lingüística y de técnicas de lectura podrían ayudar a solucionar en buena medida los problemas de lectura y de escritura. Y oscilamos varios años entre dos extremos no fértiles para solucionar el problema: por un lado, la saturación de términos y categorías de la lingüística; por el otro, la ausencia total de metalenguaje, impidiendo conceptualizar.

Asumiendo nuestros errores, iniciamos un trabajo en un módulo denominado “Lectura y escritura de textos académicos”(cf. Gerbaudo 2005c, 2006) que buscó solucionar estas dificultades. Produjimos un material propedéutico dirigido a los ingresantes insertando textos académico-científicos sobre problemas diferentes a modo de elemento de trabajo a partir del cual promover la inferencia de las características del texto académico-científico.

A la distancia me permito afirmar que el espacio va a lograr sus objetivos cuando desaparezca como tal ya que eso supondría que todos los docentes universitarios asumirían el problema como propio y estarían dispuestos a trabajarlo a partir de los contenidos que desarrollan en sus cátedras, pero no como módulo anexo o como contenidos especiales, sino junto con esos contenidos. Valoro, en ese sentido, una experiencia de trabajo realizada en 2004 con un grupo de profesores de la Facultad de Ingeniería Química de la Universidad Nacional del Litoral que, preocupados por estas cuestiones, solicitaron que la gente del equipo del módulo “Lectura y escritura de textos académicos” se incorporara al suyo para producir un material que permitiera trabajar,

junto con los contenidos disciplinares específicos, los problemas de lectura y escritura de textos académico-científicos.

Ahora bien, una parte de la primera hipótesis enunciada y desarrollada en este apartado quedó sin trabajar: creemos necesario aclarar cuáles son las marcas generales del discurso académico-científico y cuáles serían algunas de las peculiaridades que no pueden no trabajarse con el experto disciplinar.

Con el equipo de “Lectura y escritura de textos académicos” advertimos como marcas del discurso académico-científico la pretensión de objetividad, la voluntad de transmisión de conocimiento, la precisión y la claridad, la unidad y la coherencia. Como estrategias más comunes de argumentación advertimos la narración con función explicativa, la reformulación, la remisión a enunciados generales, la citas de autoridad, la ejemplificación, las analogías, etc.

Cabe señalar además que en buena medida, y en especial en humanidades, es posible descubrir la presencia de textos híbridos con la presencia dominante pero nunca pura, de tramos narrativos, descriptivos, argumentativos, explicativos, etc., por no desarrollar el principio de los géneros de Derrida que describe con precisión la escena de producción contemporánea: cuando en 1980 alertaba en “La loi du genre” que todo texto *participa* de más de un género sin *pertenecer*<sup>1</sup> con exclusividad a ninguno enunciaba una de las claves que permiten entender la complejidad del universo pedagógico contemporáneo.

Entiendo que estas características pueden trabajarse mejor a propósito del desarrollo de contenidos disciplinares específicos en el marco de las cátedras (especialmente las de los primeros años que suponen el espacio de iniciación) que en un curso de ingreso donde el espacio para pensar los problemas de lectura y escritura aparece como desgajado de las preocupaciones disciplinares.

Pero por otro lado, en el marco de las disciplinas específicas, diferentes tradiciones harán apuestas distintas en relación a los protocolos de lectura y de escritura. Por ejemplo, en el campo de los estudios de la literatura, alguien que adhiera a una posición postcrítica va a producir ensayos desde protocolos seguramente diferentes de alguien que trabaje desde el formalismo o desde el estructuralismo duros. Otro ejemplo: cada vez que la Secretaría de Ciencia y Técnica de la Universidad Nacional del Litoral realiza las Jornadas de Jóvenes Investigadores (espacio destinado a la presentación de avances de Becarios de Iniciación, Doctorales, Adscriptos, etc.) suele producirse un interesante debate respecto de los modos de comunicar los “resultados” mediante un póster (formato exigido para esa instancia desde hace ya varios años): debate que enfrenta por ejemplo, a los estudiantes de ingeniería o de la misma lingüística chomskyana con los estudiantes de filosofía y con quienes trabajan en crítica literaria desde una línea blanchotiana, por poner un caso.

Es decir, hay decisiones de lectura y escritura que sólo se resolverán junto al profesor especialista en la disciplina. Más aún cuando en los campos disciplinares no hay un paradigma unificador sino tradiciones de investigación diferentes que promueven diferentes prácticas de investigación y, por lo tanto, de recogida de datos, de transcripción de esos datos, de comunicación en reuniones científicas, es decir, diferentes metodologías y protocolos.

En esta dirección es un buen augurio tanto la producción de un diccionario específico con la promesa de una nueva edición sobre este tema<sup>2</sup> así como la masiva convocatoria

---

<sup>1</sup> Las cursivas son de Derrida.

<sup>2</sup> El *Diccionario de nuevas formas de lectura y escritura* (2013) es producto de un trabajo colectivo coordinado por Eloy Martos Núñez y Mar Campos Fernández-Fígares. En su primera edición contó con la colaboración de más de ochenta profesores provenientes de universidades de Europa y Latinoamérica. Actualmente se está preparando una nueva versión ampliada. La oportunidad de difundir allí los

que logran reuniones como estas: conversar sobre estas prácticas, leer lo que se escribe y se postula desde otros países y desde otras instituciones con otros recorridos y otras experiencias, ayuda a vislumbrar las diferentes aristas del debate y, necesariamente, a enriquecer las propias posiciones (en nuestro caso, formadas a partir de estos diálogos y también de lo que aprendimos a partir de nuestros errores).

### **Un bucle extraño (o la vuelta recursiva sobre la estrategia seguida)**

Se habrá notado que esta presentación estuvo atravesada por relatos: a partir de la reconstrucción de lo realizado trato de plantear un conjunto de interrogantes, de categorías y de credos pedagógicos que permitan iniciar o continuar una conversación sobre las mejores formas de plantear las prácticas de lectura y escritura en la formación superior.

Recuperar prácticas de enseñanza para reflexionar respecto de las prácticas de enseñanza parece ser un recorrido tautológico. No obstante creo que si se atiende al carácter irreplicable de los actos de transferencia, a los “rasgos y contornos” (De Alba, 1994, 2004) de los contextos en los que estos actos se desarrollan así como a los sujetos singulares a los que están destinados, es posible construir conocimiento a partir de estos relatos toda vez que abran la discusión sobre problemas no advertidos en nuestras rutinas de enseñanza, toda vez que permitan debatir sobre nuevos horizontes o puertas de salida para nuestros obstáculos, toda vez que ayuden a descubrir el carácter tentativo de todas las aparentes soluciones (soluciones siempre provisionales, que no pueden no construirse desde espacios intercientíficos -Derrida y otros, 1998- si es que se intenta ofrecer alguna respuesta a las nuevas preguntas que, en muchos contextos, se siguen respondiendo desde moldes viejos y unilaterales), toda vez que cooperen en la construcción de analogías o de contrastes en relación a otros espacios de transferencia y en relación a otros sujetos-destinatarios de dichas prácticas.

En este caso, elegí resaltar tanto errores como aciertos en función de contribuir al análisis de este problema complejo que se inscribe en el título mismo de este encuentro. Un problema que involucra a todos los actores educativos del nivel superior, cualquiera sea la materia que enseñe, cualquiera sea el nivel de la carrera en que lo haga.

Muchas gracias.

### **Referencias bibliográficas**

- Celman, Susana. (1998) “¿Es posible mejorar la evaluación y transformarla en herramienta de conocimiento?”. *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. Buenos Aires: Paidós. 35–65.
- De Alba, Alicia. (1994) *Currículum: crisis, mito y perspectivas*. México: UNAM.
- . (2004) “Crisis estructural generalizada: sus rasgos y contornos sociales”. *La formación docente. Evaluaciones y nuevas prácticas en el debate educativo contemporáneo*. Santa Fe: UNL. 25-40.
- Derrida, Jacques. *De la grammatologie*. París: Minuit.
- . (1972) *La dissémination*. París: Du Seuil.
- . (1980) “La loi du genre”. *Parages* (Nouvelle édition revue et augmentée). París: Galilée, 2003. 233-266.

---

conceptos de “obstáculos epistemológico”, “obstáculo ideológico” y “aulas de lengua y de literatura” (Gerbaudo 2011, 2013, 2014b) busca darle visibilidad a formulaciones construidas a partir de prácticas y en función de cooperar tanto a desarticular los problemas que las atraviesan como a mejorar las performances.



- . (1988) "Like the Sound of the Sea Deep within a Shell: Paul De Man's War". *Mémoires for Paul De Man*. Columbia University Press, 1989, 155–263. Traducción al inglés de Peggy Kamuf.
- Derrida, Jacques y otros. (1998) *Le Rapport bleu. Les sources historiques et théoriques du Collège International de Philosophie*. Presses Universitaires de France, Paris, 7-43.
- Kuhn, Thomas. (1962) *La estructura de las revoluciones científicas*. México: FCE, 1991. Traducción de Agustín Contín.
- Gerbaudo, Analía. (2006) *Ni dioses ni bichos. Profesores de literatura, curriculum y mercado*. Santa Fe: UNL.
- . (2011) *La lengua y la literatura en la escuela secundaria*. Rosario-Santa Fe: Homo Sapiens-UNL.
- . (2013) "Algunas categorías y preguntas para el aula de literatura". *Álabe. Revista de la Red de Universidades Lectoras* N° 7, <http://nevada.ual.es:81/alabe/index.php/alabe/article/download/121/124>
- . (2014a) (dir.) *La institucionalización de las Letras en la universidad argentina (1945-2010). Notas "en borrador" a partir de un primer relevamiento*. Primer Informe Técnico. Santa Fe: UNL. Disponible en ....
- . (2014b) "Obstáculos epistemológicos", "Obstáculos ideológicos", "Aulas de lengua y de literatura". Martos Núñez, E. y Campos-Fernández-Fígares, M. (coords.), *Diccionario de nuevas formas de lectura y escritura (nueva edición)*. Madrid: RIUL-Santillana (en prensa).
- Hofstadter, Douglas. (1979) *Gödel, Escher, Bach. Un Eterno y Grácil Bucle*. Barcelona: Tusquets, 1998. Traducción de Mario Usabiaga y Alejandro López Rousseau.
- Jackson, Philip. (1995) "Sobre el lugar de la narrativa en la enseñanza". *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. 1995. McEwan, Hunter y Kieran Egan, compiladores. Bs. As.: Amorrortu, 1998. 25-51. Traducción de Ofelia Castillo.
- Litwin, Edith. (1997) *Las configuraciones didácticas. Una nueva agenda para la enseñanza superior*. Buenos Aires: Paidós.
- Martos Núñez, Eloy y Mar Campos-Fernández-Fígares. (2013) (coords.) *Diccionario de nuevas formas de lectura y escritura*. Madrid: RIUL-Santillana.
- Panesi, Jorge (2001). "Los protocolos de la crítica: los juegos narrativos de Tamara Kamenszain" en *Boletín* 9, 104–115.

### **Materiales didácticos**

- Gerbaudo, Analía (2002) *Taller de lectura y escritura sobre textos filosóficos (textos y actividades)*. Santa Fe. UNL.
- . (2004) "Lectura y escritura como contenido transversal. Propuestas a partir de prácticas en curso". *Articulación general y disciplinar. Lengua*. Santa Fe. Ministerio de Cultura y UNL. 2004.43-73.
- . (2005a) "El trabajo de lectura y escritura a partir de textos literarios. Propuestas derivadas del análisis de prácticas docentes en Polimodal y ciclos básicos universitarios". *Proyecto de apoyo a la articulación Universidad Escuela Media*. Volumen II. Santa Fe. Ministerio de Educación de la provincia de Santa Fe y UNL. 115-122.
- . (2005b) "Funciones del lenguaje", 'tipologías textuales' y 'géneros del discurso'. Revisiones y malentendidos didácticos" *.Proyecto de apoyo a la articulación*

*Universidad Escuela Media. Volumen II. Santa Fe. Ministerio de Educación de la provincia de Santa Fe y UNL. 57-68.*

---. (2005c) “La ruina de las taxonomías textuales seguras: algunas notas sobre funciones del lenguaje, tipologías textuales y géneros del discurso”. *Lectura y escritura de textos académicos para el ingreso*. Santa Fe. UNL. 127-138.

---. (2006) “Desmontajes y nomadías: notas sobre el concepto de ‘género discursivo’”. *Lectura y escritura de textos académicos para el ingreso*. Santa Fe. UNL. 2006.