

Revista Electrónica

# LEER, ESCRIBIR Y DESCUBRIR

Noviembre, 2021. Vol. 1, No. 9



Revista Electrónica

# LEER, ESCRIBIR Y DESCUBRIR

## Comité Científico

Elisa Bonilla Rius *BO·TH.mx*  
MÉXICO

Daniel Cassany *Universita Pompeu Fabra*  
ESPAÑA

Ana Lupita Chaves Salas *Asociación  
Costarricense Consejo de Lectura*  
COSTA RICA

Amparo Clavijo Olarte *Universidad Distrital  
Francisco José de Caldas*  
COLOMBIA

Mônica Correia Baptista *Universidad Federal de  
Minas Gerais*  
BRASIL

Silvana Gili *Consultora independiente*  
BRASIL

Klency González Hernández *Universidad de la  
Habana*  
CUBA

Ana Margarita Haché De Yunén *Pontificia  
Universidad Católica Madre y Maestra*  
REPÚBLICA DOMINICANA

Gregorio Hernández Zamora *Universidad  
Autónoma Metropolitana-Xochimilco*  
MÉXICO

María Beatriz Medina Simancas *Banco del Libro*  
VENEZUELA

Inés Miret *Neturity*  
ESPAÑA

Federico Navarro *Universidad O'Higgins*  
CHILE

Hilda Esther Quintana Rivera *Universidad  
Interamericana*  
PUERTO RICO

Ramón Salaberría *Especialista en Bibliotecas*  
ESPAÑA y MÉXICO

María Helena Viana García *Sociedad de Dislexia  
del Uruguay*  
URUGUAY

Karla Villaseñor Palma *Benemérita Universidad  
Autónoma de Puebla*  
MÉXICO

Virginia Zavala *Pontificia Universidad Católica  
del Perú*  
PERÚ

## Directora

Alma Carrasco Altamirano *Benemérita  
Universidad Autónoma de Puebla*  
MÉXICO

## Coordinación Editorial

Rocío Brambila Limón *Consejo Puebla de  
Lectura*  
MÉXICO

Edgar Córdova García *Programa Nacional de  
Lectura, Durango*  
MÉXICO

Gabriela Hernández Aguirre *Universidad  
Pedagógica Nacional, Puebla*  
MÉXICO

Guadalupe Huerta Morales *Benemérita  
Universidad Autónoma de Puebla*  
MÉXICO

René Ponce Carrillo *Consejo Puebla de Lectura*  
MÉXICO

Margarita Urdaneta Benavides *Centro de Inves-  
tigación y Docencia en Educación- CIDE- Univer-  
sidad Nacional, Heredia*  
COSTA RICA

María Fernanda Varela Moroni *Secretaría de  
Educación Pública-Puebla*  
MÉXICO

## Integrantes del Comité Latinoamericano para el Desarrollo de la Lectura y Escritura:

Presidencia: Liliana Montenegro de Olloqui  
República Dominicana

Vicepresidencia: Ruth Sáez Vega  
Puerto Rico

Olga Núñez Terrazas  
Bolivia

María Marta Camacho Álvarez  
Costa Rica

Daniel Ramos García  
México

Micaela Gómez  
Nicaragua

Lourdes Herrera de Figueroa  
Panamá

Raquel Villaseca Zevallos  
Perú

Daniel Tort Silveira  
Uruguay

Florida International University  
FIU Digital Commons  
*Revista Electrónica Leer, Escribir y Descubrir*

09-2021  
*Revista Electrónica Leer, Escribir y Descubrir*

**Noviembre, 2021. Vol. 1, No. 9**

**ISSN: 2309-0006**

**Comité Latinoamericano para el Desarrollo de la  
Lectura y la Escritura  
International Literacy Association**

Follow this and additional works at: [https://  
digitalcommons.fiu.edu/leerjournal](https://digitalcommons.fiu.edu/leerjournal)  
Part of the Education Commons

This work is brought to you for free and open access  
by FIU Digital Commons. It has been accepted for  
inclusion in *Revista Electrónica Leer, Escribir y Descubrir*  
by an authorized administrator of FIU Digital Commons.  
For more information, please contact [dcc@fiu.edu](mailto:dcc@fiu.edu).

La *Revista Electrónica Leer, Escribir y Descubrir (LED)* es  
una publicación del Comité Latinoamericano de la ILA  
para el Desarrollo de la Lectura y la Escritura (CLA).  
14 norte 1808. Barrio El Alto. C.P. 72000. Puebla, Pue.,  
México.

Tel. +52 (22) 24049313.  
Correo electrónico:  
[revistaleerescribirdescubrir@gmail.com](mailto:revistaleerescribirdescubrir@gmail.com)

La *LED* está disponible en acceso abierto en la página:  
<https://digitalcommons.fiu.edu/leerjournal>. Su  
contenido puede ser usado gratuitamente para fines  
no comerciales, dando los créditos a los autores y a  
la revista.

Los artículos firmados no reflejan necesariamente los  
criterios de la *LED* y son responsabilidad exclusiva de  
los autores.

#### **Directora:**

Alma Carrasco Altamirano  
[alma.carrascoaltamirano@viep.com.mx](mailto:alma.carrascoaltamirano@viep.com.mx)

#### **Editora:**

Verónica Macías Andere  
[vermaan@yahoo.com](mailto:vermaan@yahoo.com)

#### **Liason entre la FIU y la revista LED:**

Angela Salmon  
[salmona@fiu.edu](mailto:salmona@fiu.edu)

#### **Diseño:**

Mara Edna Serrano Acuña  
[maraserrano@gmail.com](mailto:maraserrano@gmail.com)  
José Avellano  
[hola@joseavellano.com](mailto:hola@joseavellano.com)

*Revista Electrónica Leer, Escribir y Descubrir (LED)*, revista  
semestral, junio de 2020. Editora responsable: Verónica Macías  
Andere. ISSN: 2309-0006. Domicilio de la publicación: 14 norte  
1808. Barrio El Alto. C.P. 72000. Puebla, Pue., México.

# CONTENIDO



Editorial . . . . .	6
Investigaciones y ensayos . . . . .	8
Tutelar la soberanía del que lee (y juega). Una reflexión inspirada en Walter Benjamin . . . . .	10
María Emilia López	
Lectura crítica en tiempos de desinformación . . . . .	20
Daniel Cassany	
Más allá de la alfabetización académica: las funciones de la escritura en educación superior . . . . .	38
Federico Navarro	
Propuestas desde la experiencia. . . . .	57
Nuevas formas de pensar la poesía en la primera infancia. La experiencia de La Casa de la Literatura Peruana . . . . .	59
Karla Lucía Guerrero Suárez	
Literacidades críticas, académicas y cotidianas en el nivel elemental: una reflexión de 10 años de investigación . . . . .	73
María del Rocío Costa • Carmen L Medina	
Una mirada desde las bibliotecas . . . . .	82
Libros en bibliotecas para ofrecer oportunidades de lecturas a bebés . . . . .	84
Alma Carrasco Altamirano	
Reseñas . . . . .	90
<i>20 Años de aportes al ejercicio del derecho a la educación</i> . . . . .	91
Magaly Robalino Campos	
<i>Hablar, persuadir, aprender: manual para la comunicación oral en contextos académicos.</i> . . . . .	96
Fernanda Uribe Gajardo	
Otros aportes . . . . .	98
Dramáticas del aprendizaje mediado por tecnologías en tiempos de arrojó a la virtualidad . . . . .	100
Lucrecia Sotelo.	
Convocatoria para publicar en esta revista . . . . .	108

# EDITORIAL



Cerraremos 2021 con el número 9 de la *Revista Electrónica Leer, Escribir y Descubrir (LED)*, con voces de Argentina, Chile, España, México, Perú y Puerto Rico, que abordan reflexiones y experiencias de literacidad en diferentes ámbitos de actuación.

La primera infancia es un campo de indagación e intervención que es abordado desde tres miradas y tres países en tres secciones de este número, lo que evidencia las voces multiplicadas en torno a la importancia de leer con y para los bebés.

En la primera sección, correspondiente a *Investigaciones y ensayos*, la argentina María Emilia López, nos invita a reflexionar sobre quiénes son los lectores pequeños y cómo leen. Nos lleva a deconstruir formas de mediación lectora y a pensar en el canon para la primera infancia, y esa deconstrucción nos mueve de lugar, nos hace pensar en eso que hemos hecho como mediadoras y mediadores, nos invita a desandar y a pensar nuestro trabajo a través de otras perspectivas, de otras metáforas.

La sección de *Propuestas desde la experiencia* contiene un aporte de la peruana Lucía Guerrero, quien como educadora y profesional de la lectura, nos invita a reflexionar sobre las prácticas pedagógicas en la formación poética al analizar cuatro programas, impulsados en la Casa de la Literatura Peruana, de los que rescata la importancia de la lectura en voz alta de poesía, el juego y el afecto en las prácticas poéticas y la creación poética.

En la sección *Una mirada desde las bibliotecas*, la mexicana Alma Carrasco nos invita a tener los ojos y oídos bien abiertos para crear colecciones de libros que posibiliten y fomenten encuentros entre los bebés y la lectura, ubicando a los bebés en el centro, como sujetos lectores. En este texto, además, la autora nos recuerda que las familias forman parte fundamental de estos encuentros y ellas también son destinatarias de las colecciones que armamos las mediadoras.

Por otro lado, en la sección *Investigaciones y ensayos*, Daniel Cassany aporta argumentos y reflexiones para reconocer la polisemia de la denominación lectura crítica y las prácticas contemporáneas asociadas que nos alertan sobre un mundo en el que la desinformación y las falsedades ganan terreno y que exige entender los matices de lo crítico al leer los elementos verbales y no verbales de notas periodísticas, que en la actualidad circulan predominantemente en el mundo digital, para reconocer la importancia de identificar la complejidad que entraña el enseñar y aprender a analizar la desinformación.

En esa misma sección, el argentino-chileno Federico Navarro nos traslada a la alfabetización académica, con el acento puesto en las funciones de la escritura académica como retos de la enseñanza en la educación superior. Reeditamos este texto, originalmente publicado como capítulo de un libro, con autorización de autor y editores porque lo consideramos indispensable para pensar, como docentes, a la escritura más allá de una competencia individual, de reconocerla como una práctica situada, que se enseña, principalmente, en entornos educativos que institucionalizan propósitos, formas expresivas y mecanismos de reconocimiento.

En la sección de *Propuestas desde la experiencia*, un texto para pensar una década de investigación de literacidades en la educación básica es de las puertorriqueñas Rocío Costa y Carmen Medina, quienes fundamentan su trabajo en los aportes de Cassany (2006) y lo vinculan con la cultura popular de niñas y niños de nivel elemental en Puerto Rico.

En la sección *Otros aportes*, ofrecemos un texto de la argentina Lucrecia Sotelo, que nos invita a mirar qué ha ocurrido en las aulas –y en los hogares de docentes y estudiantes de educación superior– en torno a la educación en tiempos de pandemia, qué prácticas se han modificado y cuáles emergen de esta nueva situación de inequitativa accesibilidad a las tecnologías digitales. Documenta esta migración forzosa al trabajo en línea e impulsa la reflexión para derivar aprendizajes y favorecer una pedagogía de la empatía.

Se reseñan dos libros en este número nueve de *LED*. Uno de ellos ofrece una mirada retrospectiva de los últimos 20 años del derecho a la educación en Perú, libro multiautoral realizado por académicos de la Facultad de Educación de la Universidad Peruana Cayetano Heredia (UPCH)

y compilado por Manuel Bello. La autora de la reseña, Magaly Robelino, nos presenta la obra a través de la mirada comprometida de la UPCH por la calidad educativa.

Soledad Fuentes y Federico Navarro publicaron en 2019 un Manual para la enseñanza y el aprendizaje de la oralidad en contextos educativos formales, reseñado por Fernanda Uribe Gajardo. Es un libro digital de acceso libre <https://libros.uchile.cl/> que ofrece pistas de actuación a estudiantes y profesores y que cubre una necesidad sentida en el campo de la formación, la evaluación y la retroalimentación de la lengua oral en contextos académicos.

Nuestra revista *LED* recupera aportes que especialistas han presentado en contextos de encuentros académicos, organizados por el Comité Latinoamericano para el Desarrollo de la Lectura y la Escritura (CLA), expertos en literacidad que generosamente han transformado sus presentaciones orales en textos escritos para multiplicar oportunidades de conversación académica. Los artículos de María Emilia López y Daniel Cassany en este número corresponden a las conferencias ofrecidas en el XII Congreso Latinoamericano para el Desarrollo de la Lectura y la Escritura (CONLES 2021), que se celebró de forma virtual en el mes de agosto 2021, coorganizado por el Consejo Puebla de Lectura y la Universidad Iberoamericana de Puebla. Se puede acceder a todas las conferencias y talleres de este CONLES a través de la página [www.consejopuebladelectura.org](http://www.consejopuebladelectura.org)

Se invita, nuevamente, a los lectores de *LED*, desde una convocatoria permanente, a colaborar con textos para los siguientes números, a continuar alimentando esta publicación con voces diversas, en entornos diversos.

*Alma Carrasco Altamirano*

# INVESTIGACIONES Y ENSAYOS

---





# TUTELAR LA SOBERANÍA DEL QUE LEE (Y JUEGA). UNA REFLEXIÓN INSPIRADA EN WALTER BENJAMIN

---

GUARDING THE SOVEREIGNTY OF THE READER (AND PLAYER). A REFLECTION INSPIRED BY WALTER BENJAMIN

---

María Emilia López<sup>1</sup>

## Resumen

En este artículo se trabaja sobre dos grandes temas: quiénes son los lectores pequeños y cómo leen durante su primera infancia. La pregunta por esos lectores es, en definitiva, la pregunta por la literatura infantil, por la construcción de la metáfora y el sentido del arte (y del juego). A partir de algunas reflexiones de Walter Benjamin, se deconstruyen formas de la mediación lectora y se revisa el canon para los más pequeños. Benjamin supone que los grandes vigilan el "mundo de la percepción de los niños"; clasificar libros para los inclasificables niños puede ser una tarea ligada a la belleza... o a la vigilancia. ¿Cómo se emancipan los pequeños lectores en las interacciones de la necesaria mediación adulta?

**Palabras clave:** Literatura infantil. Primera infancia. Mediación. Soberanía. Metáfora.

## Abstract

In this article we work on two great matters: who the young readers are and how they read during their early childhood. The question for those readers is, ultimately, the question for children's literature, for the construction of the metaphor and the sense of art (and play). From various reflections by Walter Benjamin, several forms of mediated reading are deconstructed and the canon for younger kids is re-evaluated. Benjamin believes that the adults guard the "world of children's perceptions"; classifying books for the unclassifiable children can be a task linked to beauty... or surveillance. ¿How do young readers emancipate in the interactions of the necessary adult mediation?

**Keywords:** Children's literature. First childhood. Mediation. Sovereignty. Metaphor.

---

1) Especialista en lectura en primera infancia. Directora del Jardín Maternal de la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires (UBA)

*El espacio pictórico es un muro pero todos los pájaros del mundo vuelan libremente en todas sus profundidades.*

Nicolas de Staél

## Brevísima introducción acerca de "por qué es importante leer con los bebés y las niñas y niños pequeños"



Fotografía de Andrés Santamarina

### 1. Lo que porta la voz, la oralidad

A esta altura de las investigaciones sobre la primera infancia, sabemos con certeza que la voz humana es un material afectivo y cultural imprescindible para el desarrollo de los bebés y los niños pequeños. Las voces amadas no solo transmiten la lengua materna (que es una información cultural imprescindible), sino que también funcionan como una especie de "placenta" exterior que alimenta y protege las mentes nacientes de los bebés, que están muy exigidas en ese trabajo de interpretar todo lo que ocurre y entrar en el sistema de la comunicación humana, mientras deben aprender a regular sus estados fisiológicos, el movimiento, la progresiva autonomía, etcétera. Los bebés reciben -a través de la música del habla adulta que les está dedicada- gran parte de la riqueza simbólica y psíquica que les permite sobrevivir, integrarse en sí mismos, tener conciencia de sí e ingresar

en la cultura. Esas voces, esas oralidades ya son poéticas, son la antesala de lo que darán los libros y la lectura en voz alta; yo la llamo "protoliteratura".

### 2. La necesidad de narrar para organizar la vida y para aprender a crear mundos

Narrar, armar una secuencia de sentido sobre los hechos cotidianos, es tanto una producción poética como una producción psíquica. Lo que se narra vuelve realidad compartida a las sensaciones, lo que se narra y se juega (y lo planteo en sentido amplio, es decir, podría llamar narración a una canción, a un poema o a un cuento), es materia prima de la construcción del propio espacio poético de quien lo recibe, en este caso los niños más pequeños. Narrar es una de las primeras necesidades del ser humano, narrar y ser narrado, recibir ese baño de lenguaje organizado que ayuda a ubicar las piezas del rompecabezas inicial que es la vida para los bebés.

A través de la narración recuperamos todos los procedimientos del lenguaje para sostener la conversación, así como los rasgos que se desplazarán a la escritura propia. Por eso, muchas investigaciones muestran la relación estrecha entre las experiencias tempranas de narración (lectura de cuentos, poemas, relatos orales, "jugar" con los libros) y el aprendizaje convencional de la lectura y la escritura. Desde muy temprano están evidenciándose para los bebés y los niños pequeños las estructuras de la lengua escrita, y mientras gozan de la lectura y la literatura con todas sus riquezas, están aprendiendo (aunque de manera "secreta", porque aún no pueden mostrarlo o expresarlo como lo haríamos los adultos) a leer y escribir alfabéticamente.

### 3. La relación entre juego y literatura

Sabemos también que a través de la acción de jugar los niños pequeños comienzan a imaginar, y que el mundo del juego está hecho de ficciones, como la literatura. Jugar y leer literatura son experiencias similares en gran parte. Sin embargo, en el juego cada niño o grupo de niños tira la primera piedra, y se inicia el guion, y luego cabe la responsabilidad de desplegarlo y sostenerlo. En la literatura, el pequeño lector encuentra un campo de fantasías que se le ofrecen sin pedir nada a cambio, como un cofre de tesoros que alimentarán su capacidad de fantasear, crear, en principio siguiendo el guion poético-literario que le facilita quien le lee en voz alta, y luego desplazando las imágenes, personajes, nudos narrativos a sus propios juegos, que se nutren de la literatura escuchada. Por eso, a mayor experiencia temprana de lectura literaria, mayores riquezas en el juego, que es lo mismo que decir en el pensamiento y en la ideación del mundo.

#### ¿Quiénes son las pequeñas y los pequeños lectores que nos ocupan?

El escritor argentino Ricardo Piglia propone hacer una historia imaginaria de los lectores, sugiere que nos preguntemos, más que qué es leer, quién es el que lee (cómo y dónde está leyendo, para qué, en qué condiciones, cuál es su historia). Ese desplazamiento me parece más que necesario cuando pensamos en lectores y lectores de menos de cinco años de edad. Piglia nos invita a imaginar la posición del antropólogo que realiza la descripción de una cultura que comienza a conocer. Esas escenas que comparte el antropólogo serían, entonces, como pequeños informes del estado de la sociedad de los lectores infantiles, una etnografía literaria de la primera infancia. La literatura, dice Piglia, le da al lector un nombre y una historia, lo sustrae de la práctica múltiple y anónima, lo hace visible en un contexto preciso, lo integra en una narración particular. La pregunta "qué es un lector" es, en definitiva, la pregunta de la literatura<sup>2</sup>.

2) Piglia, Ricardo (2005). *El último lector*. Barcelona, Anagrama.

3) López, María Emilia (2020) "Lectura". Jardín Lac. México

Esa pregunta es su condición de existencia. Y su respuesta, agrego yo, define en gran parte las selecciones de libros y los modos de producir mediaciones lectoras, los modos de lecturar en la primera infancia. *Lectura* es para mí un modo de nombrar la experiencia compartida de la lectura, y supone siempre la transmisión no solo de lecturas sino también de sutiles modalidades perceptivas, sensibles, propias de quien acompaña a las niñas y niños en el acto de leer<sup>3</sup>. Lecturar tiene mucho que ver con el título de esta conferencia.

Los que trabajamos con las primeras infancias, sabemos que las lectoras y lectores son seres altamente sensibles, interesadísimos en construir sentidos sobre las cosas del mundo, curiosos como nunca. Tienen una tendencia natural a mantener la mente en estado de aventura; son muy receptivos (los seres humanos venimos a la vida preparados para la interacción humana, para la reciprocidad, con gran apetito de estímulos sensibles, y eso es en parte lo que nos permite sobrevivir: me refiero al intento repetido de captar la atención de los adultos, de enamorarlos para que nos cuiden y protejan en todas las circunstancias).



Fotografía de Andrés Santamarina

Volviendo a los bebés, también tienen una gran tendencia a la contemplación, y entiendo por "contemplar" una acción que nada tiene de pasivo. Contemplar es una forma de concentración sobre lo visible, para capturar los significados, tanto

aquellos que se traducen en palabras como los que quedan en otros registros perceptivos no trasladables al lenguaje. Si pensamos en las actitudes de los bebés, es fácil reconocer que miran, observan y se concentran largo tiempo sobre las cosas. Esa contemplación es propia también del acto de lectura a cualquier edad. Contemplar tiene un sentido profundo, es el desciframiento minucioso de un mensaje a través de un dato sensible que provee la vista, el oído, cualquier sentido a través de la percepción del contexto. Los bebés y los niños pequeños, entonces, cuentan desde el inicio con las capacidades más importantes para la lectura: la percepción, la contemplación, la concentración, la curiosidad, la sensibilidad, la predisposición a la mirada conjunta y la urgencia por construir sentidos.

### ¿Cómo aprenden los niños y las niñas a leer literatura? Y ¿cómo aprenden qué es la literatura?

¿Qué hace el mediador de lectura con el bebé? Recuperando lo que decía hace un momento, una de las características de la lectura es que nos exige "prestar" atención. Y aquí podríamos jugar con un doble sentido para el verbo "prestar". Por un lado, es dar atención, ofrecer atención, y por otro, prestar como "préstamo". El adulto le ofrece su atención al niño o a la niña para que comience a concentrarse en el libro, en la lectura; mi atención hacia el libro, como mediadora, pone en disponibilidad tu atención cómo bebé, te lleva hacia la atención conjunta, lo cual constituye un gran aprendizaje. En ese sentido, un niño presta atención porque antes alguien le ha prestado, en tanto dar en préstamo, su "saber atender" hacia el libro. Esto nos habla de la intersubjetividad, de la necesidad de aprender a estar con otros en estados sensibles compartidos, algo que es importante plantearnos porque el tiempo social que vivimos no produce espontánea o intuitivamente este tipo de encuentros con los bebés o los niños pequeños. Es necesario pensarlo, planearlo muchas veces, para encontrar y valorizar esos encuentros, que no solo están

ligados al placer de criar o acompañar a los bebés, sino que son fundamentales para la construcción de sus vidas psíquicas y lúdicas.

Y para hablar acerca de cómo aprenden los niños y las niñas qué es la literatura, debo remitirme a la metáfora, es decir, a ese ejercicio de trasladar las cosas de una orilla a la otra: de la orilla de las representaciones cristalizadas (lo que llamamos "realidad") a la orilla de la fantasía (lo que transmuta con el juego). Porque juegan, porque viven llevando sus cositas de una orilla a la otra con total naturalidad, los niños y las niñas saben perfectamente de qué se trata la literatura. La literatura, que es arte, y el juego, viven a la vera del mismo río. En ese sentido podemos pensar la lectura como juego y los textos como juguetes. Creo que hay entre ellos una gran familiaridad. Walter Benjamin señala que los ritmos tempranos del juego son los que nos permiten captarnos a nosotros mismos, para siempre. *"Todo podría lograrse a la perfección, si las cosas pudieran realizarse dos veces; el niño procede de acuerdo con este verso de Goethe"*<sup>4</sup>, dice Benjamin, cuando se refiere al interés en la repetición del juego. Algo parecido ocurre con la lectura cuando un mismo libro vuelve una y otra vez. La lectura puede ser, metafóricamente, un juego de búsqueda de la perfección en tanto que sentido: ¿es perfecta la interpretación, la ensoñación, la respuesta que construimos con esta lectura?, es verdadera, porque es fruto de nuestro trabajo de lectura, que involucra todo nuestro ser y nuestras experiencias previas, tiene sentido, y eso es una pequeña perfección. Para ese juego hacen falta buenos y diversos textos, una alta dosis de poesía (que no se traduce solo en el poema) y una disponibilidad-libertad emancipadora, un ejercicio de la soberanía del que lee y juega.

Los relatos, los textos literarios son retazos de infancia que atravesaron el tiempo y se plasmaron en libros para que todos, cualquiera, el que quiera, pueda volver a recorrer, con la demora del poeta, esos llanos, volcanes, ríos, meandros del cuerpo y del alma, hasta encontrar algunas respuestas, que

4) Benjamin, Walter (1989) *Escritos. La literatura, los libros y los jóvenes*. Nueva visión, Buenos Aires



Fotografía de Andrés Santamarina

no son más que señuelos para preguntas nuevas. Porque el arte, y la literatura como tal, no responde las preguntas, sino que las reenvía a dimensiones donde resuenan de manera distinta y así multiplican sus sentidos posibles. El arte alimenta reservas de significación, “fomenta embriones de futuro”<sup>5</sup>, dice el curador paraguayo Ticio Escobar. Lo mismo hacen los niños y las niñas cuando juegan y leen. Y esos son actos de emancipación sobre lo que existe, de creación de mundo. Por eso tiene tanto sentido para mí haber iniciado este texto con el título que me prestó Benjamin: “Tutelar la soberanía del que juega (y lee)”<sup>6</sup>.

Dice Benjamin:

*Cuando inventan historias, los niños son registros que no se dejan cortar las alas por el ‘sentido común’, de golpe las palabras se cubren con trajes y –en un relámpago– están implicadas en duelos, escenas de amor y reyertas. Las palabras se disfrazan de un solo golpe, y en un abrir y cerrar de ojos quedan envueltas en combates y trifulcas. Es así como los niños escriben sus textos, pero es así también como los leen<sup>7</sup>.*

5) Escobar, Ticio. (2021) *Aura latente*. Tinta Limón, Buenos Aires.

6) Ibid

7) Ibidem.

8) Patte, G. (2011) *¿Que los hace leer así? Los niños, la lectura, las bibliotecas*. México. Fondo de cultura económica.

Benjamin supone que los grandes vigilan el mundo de la percepción de los niños. Y yo estoy bastante de acuerdo. Tutelar la soberanía del que lee se convierte en una necesidad porque hay un riesgo.

Para pensar en esos riesgos, en esa necesidad adulta de vigilar y diría modelar la percepción, voy a indagar levemente en las clasificaciones de los libros para la primera infancia, algo de por sí complejo, porque si hay seres inclasificables esos son los niños. Sin embargo, si nos remitimos a las bibliotecas de los jardines de niños, a muchas bibliotecas infantiles, a las librerías o a los catálogos editoriales, la clasificación parece imprescindible, y los criterios utilizados es lo que quiero poner en discusión hoy.

### Clasificar libros para los inclasificables niños

Leo a Geneviève Patte, cuando dice: “*Gracias a libros así, niños y adultos tienen en verdad cosas que contarse. ¿Cómo vivir sin esas relaciones? Esos encuentros dan sabor a la vida*”<sup>8</sup>. Ese libro “así” es *La historia de Érika*, escrito por Ruth Vander Zee e ilustrado por Roberto Innocenti. Un libro que cuenta la historia verídica de una mujer y su bebé, que van a bordo de un tren hacia los campos de concentración. La madre aprovecha que el tren se detiene en medio del campo para lanzar a su hijita, con la esperanza de que alguien la recoja y se salve. Ya adulta, esa bebé relata su increíble historia, y el “volver a vivir” que llega con una pareja de campesinos que la recoge y la cría. Dice Geneviève que un padre de familia, de los que asistían a sus sesiones de lectura, le contó que este libro lo ayudó cuando estaban viendo en la televisión imágenes sobre el aniversario de la liberación de los campos de concentración, y sintió la necesidad de conversar sobre el tema con sus hijos, de afrontar esa realidad dolorosa y fatal y poner en palabras los sentimientos, enigmas, controversias de la historia humana.

Me refiero a un libro complejo y doloroso, sin edulcorantes, y que, sin embargo, fortalece y alimenta el bagaje de las "cosas para contarse" que "dan sabor a la vida".

Leo libros con niños pequeños desde hace muchos años, ellos me han enseñado que son capaces de procesar la mayor diversidad, que su inteligencia está despierta como nunca, que son erradas las descripciones que dicen que los bebés necesitan imágenes sencillas, relatos siempre cortos, únicamente poemas que rimen (y en lo posible consonantes), historias y personajes siempre cercanos a su vida cotidiana. La práctica diaria en contextos muy variados nos permite asegurar que cualquier criterio clasificatorio acerca de la lectura, con intención de universalizar, resulta un reduccionismo<sup>9</sup>.

No existen los libros para niños de un año, de dos o de cinco. La edad del lector no es biológica, sino cultural<sup>10</sup>. Qué pueden leer los niños pequeños, hasta dónde llega su comprensión, su interés, su atención, su implicación en las capas procesuales de la lectura son cuestiones en íntima relación con las experiencias de lectura que hayan vivido, con la cantidad y calidad de libros que han pasado por sus manos, sus ojos, sus oídos, y con las mediaciones dedicadas, amorosas, liberadoras que les hayan permitido construir sentidos a partir de la materia diversa de los libros; es decir, con cuánto hayamos tutelado su soberanía lúdica y lectora. El trabajo de convertirse en lector de libros estará mucho más nutrido en aquellos que contaron con libros y mediadores capaces de permitir el ejercicio sensible de leer y escudriñar sentidos desde temprano. Entonces, pensar que a los dos o cinco años se lee de determinada manera, como una generalidad, es ignorar el valor y la influencia de la experiencia intersubjetiva y cultural sobre el cuerpo neurobiológico.

Cuando juega, un niño entra en comunicación con aquello que lo toca, que lo inquieta, que lo atrae, y construye una experiencia en esa relación. Esa experiencia le permite un contacto más profundo consigo mismo, que lo conmueve, es decir, que lo descoloca con respecto a sus vivencias previas, que acomoda cosas y vuelven más inquietantes otras. Lo mismo ocurre cuando lee, si la lectura está liberada de cualquier pretensión aleccionadora o pseudo-terapéutica (esa es una tendencia muy fuerte cuando hablamos de mediaciones con niños pequeños, que aún tienen tanto que aprender sobre la vida). Y aquí hay algo muy importante: la sensibilidad estética no puede ser regulada, ni en el juego ni en la literatura. Sin embargo, muchos modos "didácticos" de guiar el juego intentan regular las emociones; también muchos modos de guiar la lectura intentan regular no solo las emociones sino las conductas morales.

En un texto de 1924, Benjamin escribe:

*Cada vez más tanto el escritor como el ilustrador se dirigen a través del medio deshonesto de las preocupaciones y modas del día. Anida en las estampas un gesto empalagoso que no corresponde al niño, sino a las ideas corrompidas que de él suelen hacerse<sup>11</sup>.*

Parece extraño leer esta cita en 2021, y que aún resuene en muchos casos. Su teoría de que los adultos intentamos vigilar el mundo de la percepción de los niños está en plena vigencia. Él dice que lo hacemos a través *del medio deshonesto de las preocupaciones y modas del día*. Y con esto no quiere decir que está mal hablar de los problemas contemporáneos, al contrario, sino del problema de entrar en los códigos de la reproducción mediática, de imponer temas a veces de moda o de mercado (por ejemplo las emociones en forma simplificada, libros digeridos sobre la sexualidad no porque creamos que es un tema trascendente para las infancias sino porque el

9) López, María Emilia (2020) "Clasificar libros para los inclasificables niños (y desconfiar del cartoné)". Plan Nacional de Lectura. Ministerio de Educación de la Nación. Argentina

10) López, María Emilia (2018) *Un pájaro de aire. La formación de los bibliotecarios y la lectura en la primera infancia*. Lugar, Buenos Aires.

11) Ibidem

mercado lo pide, cierta alineación a veces entre diseños curriculares y editoriales) y obviar los grandes temas que conmueven siempre, que nos tocan profundamente.

Cada niño va construyendo desde antes de nacer y con más énfasis desde su llegada al mundo una estética propia, regada por las propuestas culturales y afectivas que lo rodean, por el ambiente natural en el que vive, por su contexto familiar más íntimo, por el entorno social. De allí que los gustos, necesidades de indagación, placeres propios del lenguaje, de las historias y las ilustraciones sean particulares, como el gusto por la comida, por determinada obra musical, por un juego en particular. Sin embargo, "la infancia" se impone como un bloque de significado que a veces nos impide reconocer esos apetitos personales, esas necesidades estéticas y filosóficas propias de cada yo en proceso, y de cada proyecto cultural de crianza.

Quisiera plantear algunos pensamientos acerca de las clasificaciones dominantes en los libros para niños de cero a seis años, y abrir algunas preguntas en pos de cuidar esta soberanía personal.

¿Cómo construir un criterio para seleccionar libros para cada niño, para cada grupo de niños? Lo primero será observar al grupo, observar al niño, escucharlo, compartir y crear relaciones de lectura que nos permitan diferenciar sus apetitos, sus curiosidades, y delinear algunos rumbos posibles, siempre flexibles, siempre a la escucha. Lo segundo será ser fieles a la experiencia artística si se trata de libros literarios, a la experiencia de lectura en sí misma cualquiera sea el género en cuestión, es decir respetar la construcción de significados, facilitar las reverberancias propias, abstenernos de cualquier intento de llevar el libro hacia un reduccionismo moral o a la enseñanza de la vida práctica (a eso me refiero con moldear la percepción, "vigilarla" para que no se salga del molde, diría Benjamin). Y pongo énfasis aquí, porque cuanto más pequeños son los niños, más propensos estamos a "enseñar" lo que hay que entender del libro o la interpretación correcta, que

puede ser una verdad ajena para los niños, como si no tuvieran imaginación, como si no fueran capaces de "contemplar", como si no tuvieran capacidad para asumir otras relaciones entre las cosas, reales o ficcionales.

Entonces, desde este punto de vista, no hay "edades lectoras", sino sujetos lectores, niños y niñas, singularidades, y los criterios serán artesanales, como la vida misma.

La identificación y el control de las emociones, algo muy complejo y no solo reduccionista de la idea de "emoción" (¿todas las emociones entran en las palabras?), sino también utilitario: que la literatura domine impulsos, otra vez enseñe moral, controle las acciones humanas (otra vez, vigilar el sentido, todo lo contrario de ejercer la soberanía del pensamiento). Sin embargo, ningún texto literario que se precie de tal puede estar dirigido a una única emoción ni tener un único destino ni tema, cada texto alberga capas de sentido, que cada lector –niño o adulto– tendrá la tarea de interpretar. Entonces, los libros escritos, ilustrados y editados para "trabajar" las emociones, cuyo destino está prescripto, cuyas interpretaciones están guionadas, ¿son libros infantiles literarios? ¿Cuál es el canon que los alberga y robustece? ¿Qué función tiene la escuela en esa canonización?

A veces, son escasas las oportunidades en que gana la lectura por sí misma, la lectura literaria por el placer de leer y por la ganancia de habitar la vida simbólica, la lectura de libros informativos por la necesidad de conocer, indagar, investigar, sin rendir cuentas curriculares directas.

Hay aquí una cuestión ligada al canon, seguramente, y también al concepto de infancia que nos domina, de infancia escolar, sobre todo. Sabemos que la literatura infantil como tal es parte de la intersección entre infancia y literatura. El canon de lectura para la primera infancia y la concepción de pequeño lector están entrelazados. Por eso me resulta tan interesante (e imprescindible) que cada uno de nosotros se pregunte por el canon, dispo-

ernos a revisar el propio, el escolar, la costumbre y los mandatos. Pensar en la posibilidad de construir nuevas selecciones, amplias y diversificantes, que permitan romper estereotipos y además liberen la experiencia literaria infantil de las ataduras de la vida cotidiana.

Todos los que trabajamos en el campo de la lectura con las infancias nos proponemos hacer crecer la imaginación, habilitar los descubrimientos, acompañarlos a descubrir mundos y a descubrirse a sí mismos. Pero, ¿la lectura que ejercemos cumple sus promesas? ¿Cumplimos la promesa de que “imaginen”?

La verdadera literatura trabaja en la formación profunda de los niños y las niñas pequeños. Me preguntaba hace un rato cómo aprenden los niños y las niñas qué es la literatura. Para que ese aprendizaje sea posible, es necesario que las clasificaciones, entre otras cosas, no obstaculicen lo plurilingüe de la literatura, su imposible ubicación en los casilleros estandarizados de la vida cotidiana. La literatura no entra en casilleros, aunque muchas veces, desde la experiencia de mediación, tratemos de que todo sirva para algo ya previsto por el adulto.

### Desconfiar del cartóné

Otro criterio clasificatorio que involucra especialmente a los bebés, y en el que vengo pensando desde hace un tiempo (y con él invito a “desconfiar del cartóné”). Hermosos libros en su materialidad, costosos (los libros de cartóné tienen alto costo), a veces con preciosas ilustraciones (otras veces no), pero con textos simplificados, que riman fácil; así, hay muchísimos libros para bebés. De editoriales con otros libros interesantes, de muy buenos ilustradores tal vez. Pero, ¿qué concepto de lectura y de bebé lector hay allí? El bebé no solo muerde y manipula cuando tiene el libro entre sus manos, no se trata de una descarga canibal esa acción que realiza. También piensa, establece relaciones entre las cosas, observa, lee imágenes, se conmueve, se asombra, se divierte y está ardiente por escuchar las palabras que salen del libro; pero en algunas



Fotografía de Andrés Santamarina

ocasiones solo salen palabras tontas, como si el bebé debiera conformarse con chupar el libro, por eso el cartóné, aunque sea caro. Que un libro sea de cartóné no nos dice casi nada sobre su destinatario, porque el material en sí mismo no garantiza buena calidad, y porque el destinatario también puede leer libros que no entren en sus manitas, libros de papel fino, libros que ocupan más lugar que el bebé mismo extendidos en el piso. Romper la idea de que los mejores libros para bebés son los de cartóné, de que el material físico es el que da el pie para la valoración, puede ser un inicio de búsqueda de otras clasificaciones, donde el centro de la escena se lo lleve la inventiva del texto, de la ilustración, del paratexto. Esos elementos son los que deberían guiar la investigación y selección de los mejores libros para bebés.

El juego y el lenguaje están en la base de la experiencia de creación. Sin embargo, cuando hablamos de niños pequeños, los seres más intensamente ligados al juego y al lenguaje, aún nos encontramos con cánones y mediaciones que parecen desconocer esa especificidad y su valor. Los juegos metalingüísticos de los primeros años constituyen parte de los cimientos del pensamiento creador, del aprendizaje, de la construcción subjetiva, no solo del acercamiento a la lectura y la escritura; la posibilidad de experimentar con el

lenguaje pone en evidencia su arbitrariedad, sus convenciones, socava la autoridad comúnmente aceptada, y todo ello hace a la especificidad de la obra literaria, de su apropiación. Por eso es lícito preguntarnos por qué a veces estas variaciones son desplazadas hacia la periferia de la lectura, y ganan los valores morales, los contenidos curriculares o el cartoné.

Es importante hablar sobre estos criterios, porque están tan impregnados en el concepto de bebé, que cuando las madres y los padres van a las librerías u obtienen libros en préstamo, tienden a creer que si es de cartón su valor está garantizado. Es un trabajo nuestro, como mediadores de lectura, mostrar y habilitar la experimentación de otros libros, en los que se ponga en tensión cómo y qué pueden leer los bebés, qué lecturas pueden resultar emancipadoras.

Las colecciones de libros que forman las bibliotecas para la primera infancia deberían ofrecer, desde mi punto de vista, una amplitud: libros de cuentos, de poemas, trabalenguas y adivinanzas, conjuros, libros con canciones, libros-discos, álbumes, álbumes sin palabras escritas, libros con repertorio tradicional, libros de autores contemporáneos, libros informativos, científicos, libros-objeto, libros-juego, libros para todos los gustos.

Y sobre todo, acompañar esas colecciones con las presencias de mediadores investigadores, dispuestos a deconstruir, a experimentar, a probar una y otra vez. Porque somos Virgilios necesarios, y deberíamos agregar que de nuestra generosidad y audacia depende en buena parte el encuentro de muchísimos niños pequeños con los libros. La escuela, la educación inicial y preescolar, las bibliotecas públicas, las salas de lectura son puentes hacia la emancipación lectora. Y son también la garantía de pertenencia a una comunidad de lectura.

Cuando les ofrecemos a los niños y las niñas de la primera infancia los mejores y variados libros,

cuando nos tomamos el trabajo de investigar, leer y releer, buscar, cuando asumimos riesgos explorando y probando cuál sería para cada niño y cada grupo la mejor selección, estamos ampliando sus mundos y los nuestros. Porque nosotros, los adultos, también estamos menos solos cuando los niños pequeños ingresan a la comunidad de lectura. Ellos están llenos de ideas, renuevan el sentido de cada cosa, nos ayudan a crecer, a conocer las ilimitadas formas de la sensibilidad. En definitiva, ellos también son nuestros Virgilios, no solo de la lectura sino también del alma humana.

### Algunas reflexiones sobre la belleza

Quisiera hacer unas últimas reflexiones sobre La belleza. Franco Berardi, un filósofo italiano que leo bastante, se detiene en la belleza, y dice, partiendo de algunas reflexiones del pintor Paul Klee:

*Según Paul Klee, la tarea de la actividad creativa no es reproducir lo visible, sino hacer visible. La sensibilidad es la facultad de hacer visible una configuración del mundo. La poesía, la música, la pintura, el cine, la literatura, no presentan simplemente realidades existentes; su función es hacer que el mundo sea perceptible sensorialmente, traducir el mundo a configuraciones sensitivas. A pesar de que el arte y la sensibilidad no se limitan al ámbito de la belleza, llamaremos "belleza" a la emergencia de formas en el terreno de la sensibilidad. En este sentido, la belleza no se vincula necesariamente a la noción de armonía. El punto es que la belleza se da en el descarrilamiento de la relación habitual y previsible entre signo y significado y en el descubrimiento de perspectivas múltiples e imprevistas. La belleza tiene que ver con la sorpresa.<sup>12</sup>*

Preguntarnos por la belleza en los libros para la primera infancia también implica preguntarnos por:

- el descarrilamiento

12) Berardi, Franco (2018) *Fenomenología del fin. Sensibilidad y mutación colectiva*. Caja Negra. Buenos

- algo distinto a la armonía (y aquí me refiero tanto a lo estético como a los temas que pueden abordarse, incómodos, ingratos, incompletos...)
- instalar nuevas formas de la sensibilidad
- la sorpresa

Tutelar la soberanía del que lee y juega es una forma democrática de acompañar a las infancias, y a la vez un gran ejercicio ético y artístico para quienes cumplimos ese rol. Porque "lecturar" (esa conjunción entre leer y amar que demanda la lectura con los más pequeños) es una experiencia psíquica, artística e intersubjetiva, única cada vez, no solo una forma de transmisión de la cultura.

## REFERENCIAS

- Benjamin, W. (1989). *Escritos. La literatura, los libros y los jóvenes*. Nueva visión: Buenos Aires
- Berardi, F. (2018). *Fenomenología del fin. Sensibilidad y mutación colectiva*. Caja Negra: Buenos Aires.
- Escobar, T. (2021). *Aura latente*. Tinta Limón: Buenos Aires.
- López, M. E. (2020a). *Lecturar*. Jardín Lac: México.
- López, M. E. (2020b). "Clasificar libros para les inclasificables niños (y desconfiar del cartoné)". *Plan Nacional de Lectura*. Ministerio de Educación de la Nación, Argentina: Buenos Aires.
- López, M. E. (2018). *Un pájaro de aire. La formación de los bibliotecarios y la lectura en la primera infancia*. Lugar: Buenos Aires.
- Patte, G. (2011). *¿Que los hace leer así? Los niños, la lectura, las bibliotecas*. México. Fondo de Cultura Económica.
- Piglia, R. (2005). *El último lector*. Barcelona, Anagrama.

**Nota: Las fotografías de este artículo muestran escenas de lectura en el Jardín Maternal de la Facultad de Derecho (Universidad de Buenos Aires)**



Artículo recibido: 1 de Octubre de 2021

Dictaminado: 22 de Octubre de 2021

Aceptado: 29 de Octubre de 2021

# LECTURA CRÍTICA EN TIEMPOS DE DESINFORMACIÓN<sup>13</sup>

## CRITICAL READING IN TIMES OF MISINFORMATION

Daniel Cassany<sup>14</sup>

### Resumen

Leer críticamente o ser críticos, de ello trata este texto. Hablemos de la lectura en una época de falsedades, engaños, manipulaciones, mentiras de todo tipo. Mentiras políticas, científicas, comerciales. Una época compleja que nos convoca a conversar. En este artículo retomo, en primer lugar, ideas previamente abordadas (Cassany 2009, 2011, 2017 y 2021; Cassany y Castellà, 2010; Cassany et al., 2008), para explicar por qué ahora es importante retomar este tipo de lectura. Presento ejemplos del periodismo que nos exigen aprender a leer las mentiras y ofrezco algunos recursos pedagógicos para atender desde la enseñanza a esta exigencia.

**Palabras clave:** Lectura crítica. Alfabetización en información. Desinformación

### Abstract

To read critically or be critical: that is the focus of this text. Let us talk about reading in a time of falsehoods, deceptions, manipulations, and lies of all kinds, scientific and political lies, commercials. A complex time that calls us to converse. In this article, I first address ideas previously wielded (Cassany 2009, 2011, 2017 and 2021; Cassany and Castellà, 2010; Cassany et al., 2008), to explain why it is now important to return to this type of reading. I present examples of journalism that require us to learn to read lies, and offer some pedagogical resources to address this demand from teaching.

**Keywords:** Critical Reading. Information literacy. Misinformation.

13) Este texto es una elaboración a partir de la conferencia presentada en el XII Congreso Latinoamericano para el Desarrollo de la Lectura y la Escritura. La conferencia original está disponible en la nube: <http://bit.ly/CONLESCassany21>

14) Profesor de la Universidad Pompeu Fabra, Barcelona. Su proyecto actual de investigación es ForVid: El video como aprendizaje lingüístico dentro y fuera del aula. <https://sites.google.com/view/forvid/home>. Su último libro publicado es *El Arte de dar clase (según un lingüista)*, en Ed. Anagrama.

## La lectura crítica

*Lectura crítica* es una denominación popular y apreciada. La escuchamos muy a menudo, en sentido positivo ("la lectura crítica es necesaria, útil, adecuada para los tiempos modernos") y en sentido negativo ("la falta de lectura crítica es la causa de la desinformación, de los déficits de comprensión"). Todo el mundo parece estar de acuerdo, aunque fácilmente se reconoce que no siempre nos estamos refiriendo a lo mismo, pese a usar esta única denominación. Es uno más de estos términos mágicos o de gran consenso, como "comunicativo", "literacidad", "cognitivo", "proyectos", que todos usamos sin ir más a fondo.

Es sospechoso que haya tanto acuerdo al respecto, en un ámbito como la educación, que se caracteriza más por la controversia que por el acuerdo.

También es extraño que se use para calificar a cuestiones que no coinciden exactamente, como *lectura*, *comprensión*, *pensamiento*, *pedagogía*, *comunicación*, etc. Y en todos los casos con el mismo valor unánime y positivo.

En este artículo intentaré desenmascarar la polisemia que esconde esta denominación tan popular, para poder comprender mejor los conceptos a los que se refiere, en cada disciplina, y, sobre todo, para poder mejorar la educación lectora. También relacionaré lo "crítico" con prácticas lectoras contemporáneas tan preocupantes como la desinformación, como sugiere el título.

Una manera simple y reveladora de reconocer el caos terminológico que afecta este campo semántico es tomar conciencia del cúmulo de

Imagen 1: denominaciones referidas a *crítico*

**Phishing**

Pensamiento crítico

Lectura crítica

Sesgo de confirmación

Parodia <sup>memes</sup>

Posverdad

Sesgo Sensacionalismo

Espectacularización Propaganda

Bulo Noticia pobre

Fake news

Desinformación

**Pedagogía**

**Estudios culturales**

**Psicología**

**Análisis del discurso**

Análisis Crítico del Discurso

**Informática**

**Redes sociales**

**Documentalismo**

**Periodismo**

denominaciones empleadas para referirse corrientemente a lo crítico, como muestra la Imagen 1.

Las expresiones de la izquierda son habituales en el discurso periodístico actual y denominan algunas prácticas periodísticas (noticia pobre, *fake news*, espectacularización, sensacionalismo), algunas propuestas pedagógicas (lectura crítica, pedagogía crítica) o incluso determinadas prácticas sociales no limitadas a un ámbito (meme, bulo, *phishing*, posverdad, sesgo). Para referirnos de manera genérica a este conjunto de prácticas informativas y comunicativas hemos acuñado esta denominación periodística de *desinformación*, marcada en amarillo en la captura 1.

A la derecha, en la misma captura, hallamos una lista no exhaustiva de las disciplinas que desde su ámbito se han acercado a ese tipo de prácticas informativas. Aquí tomaré algunos conceptos del periodismo, de la psicología y del análisis del discurso y el documentalismo, con el propósito de ofrecer una visión interdisciplinaria del fenómeno de la lectura en la era de la desinformación.

## Explorando lo crítico

En un artículo reciente (Cassany, 2021) establecí seis grandes concepciones de lo "crítico" para la educación lectora: lectura crítica, *critical thinking*, pedagogía crítica, análisis crítico del discurso, desinformación y posverdad. Vamos a verlos de manera rápida.

La *lectura crítica* (o comprensiva) es la primera acepción con que se suele entender el término "crítico". Es la más corriente, la que asumimos por defecto. Surge alrededor de los años setenta del siglo pasado, paralelamente al concepto de *analfabetismo funcional*, o a la constatación de que saber descodificar todas las palabras de un texto o poder oralizarlo con corrección y fluidez no garantiza que se comprenda su contenido. Por ello, lectura crítica se opone a lectura literal y se refiere sobre todo a la obtención de significado, de sentido útil para el lector.

Los ejemplos prácticos de esta corriente aluden un supuesto "nivel superior" de comprensión, por oposición a la lectura superficial. Se refieren a la capacidad de distinguir la verdad de la fantasía, una opinión de los hechos empíricos, recuperar las inferencias o los implícitos, identificar los elementos básicos de una trama, darse cuenta de las ideas principales, poder resumir un escrito, etc. Un ejemplo concreto de práctica escolar de este tipo de lectura es el famoso "comentario de texto" que durante muchos años ha sido práctica relevante en la educación literaria y lingüística.

El *critical thinking* (pensamiento crítico) se origina en el ámbito anglosajón, razón por la que dejo aquí en inglés su denominación, si bien es también popular en Europa y entre docentes de todas las disciplinas. En los últimos años, como mínimo en España, se han realizado varios congresos multitudinarios, de investigación, intercambio de experiencias y formación, con centenares de docentes y centros educativos de todo el país. Y aunque el pensamiento crítico vaya más allá de la lectura, no cabe duda de que la incluye, puesto que comprender implica pensar.

Esta corriente presupone que hay un modo recto de pensar, una forma limpia, honesta e igual para todos, que es la buena y –aunque no lo afirme explícitamente– la única. Esto implica que todas las personas podemos aspirar a entender la realidad de un mismo modo, aunque seamos tremendamente diferentes, por nacimiento, educación, biología, experiencia. Presupone que podemos observar y entender la realidad sin filtros ni sesgos, con una determinada educación. Sin duda se trata de una asunción controvertida, que no comparte la mayoría de las corrientes de "criticidad" que estamos revisando.

En este contexto, la escuela se ocuparía de enseñar a los chicos a ver las relaciones lógicas, a desenmascarar las tautologías, a construir razonamientos correctos según las taxonomías conocidas de argumentación, a lo largo de todo el currículum. Un buen ejemplo de ello es Una guía para educadores en los estándares de compe-

tencia para el pensamiento crítico, de Richard Paul y Linda Elder, de la californiana Fundación para el Pensamiento Crítico<sup>15</sup>.

La *pedagogía crítica* de Paulo Freire llega avanzados los años setenta. Este pedagogo brasileño argumenta (Freire y Macedo, 1987) que el mundo que tenemos, la organización social de las distintas comunidades, con sus desigualdades, no es necesariamente natural, sino que es el resultado de las decisiones hechas por las generaciones que nos han precedido. Plantea que es posible aspirar a un mundo más justo para todos, adoptando una mirada más crítica pero también más científica e igualitaria de la realidad.

Los orígenes de esta corriente se hallan en la filosofía crítica de la Escuela de Frankfurt, siguiendo autores como Theodor Adorno o Max Horkheimer, con las teorías de que la realidad social y cultural no es neutra, sino que beneficia a unas clases favorecidas, y que los avances científicos y la organización social –y en especial la educación– deberían avanzar hacia la igualdad y el incremento del bienestar de todos, para reducir las desigualdades.

Contra la escuela acomodada o conservadora, con currículum oculto, que prepara empleados cualificados y obedientes para el futuro, Freire propone una educación comprometida, liberadora y empoderadora. Entiende la lectura como una actividad política, emancipadora de las personas y con capacidad de revertir la realidad injusta. Para Freire, el analfabeto no es culpable de su ignorancia, sino víctima de una escuela opresora que perpetúa las formas culturales colonialistas. El lenguaje permite denominar el mundo, reflexionar sobre él y, por ello, modificarlo. Las clases parten de esta realidad del alumno y de sus conocimientos previos, para plantear problemas significativos. El diálogo entre iguales debe concienciar sobre los hechos históricos que han conducido a la desigualdad actual, además de animar a cambiarla.

Con la misma acepción filosófica y desde las ciencias del lenguaje, el *análisis crítico del discurso* (ACD) defiende que nuestra percepción del mundo está mediada por el lenguaje y que este no es neutro, sino que carga con los significados que le atribuyen los diferentes grupos humanos a lo largo de la historia (ver captura núm. 6 con su comentario). Así, los textos no reflejan la realidad, no son objetivos, sino que reflejan la mirada de la persona que ha producido el texto: del autor, escritor o locutor. Puesto que vivimos en sociedad y que las personas somos hombres o mujeres, negros o blancos, jóvenes o adultos, ricos o pobres, ateos o religiosos (y católicos o hindúes), cada uno tiene una determinada perspectiva de la vida que se manifiesta en nuestras palabras.

Por otro lado, en una comunidad letrada, democrática y con libertad de expresión, en la que está mal vista la violencia, las diferencias se dirimen a través del discurso, de la persuasión, la propaganda o el engaño verbal. En este contexto, hacer análisis crítico del discurso significa desenmascarar los puntos de vista (la ideología) que se esconde detrás de cada discurso, especialmente de los que nos intentan convencer de cuestiones políticas, como los derechos individuales, la igualdad de género, etnia u orientación sexual, etc.

Para la escuela, el ACD propone enseñar a los jóvenes a usar las técnicas de análisis de la lingüística (analizar los protagonistas discursivos, las citas incorporadas u ocultas, la selección léxica, etc.) para tomar conciencia de las ideologías que presentan los textos. Entre las técnicas propuestas, hallamos comparar dos discursos de un mismo tema (la misma noticia en diarios diferentes), analizar las fotografías que acompañan, fijarse en el vocabulario que emplea un orador, etc.

Finalmente, las dos últimas orientaciones proceden del periodismo y hacen referencia a dos términos muy populares en los últimos años (*desinformación* y *posverdad*) que no incluyen la palabra "crítico" pero que en su significado queda presupuesta o estrechamente relacionada: es habitual escuchar

15) <https://www.criticalthinking.org/>

que para luchar contra ambas denominaciones se requiere "ser crítico". *Desinformación* es el término académico o técnico propuesto para englobar el conjunto de prácticas informativas que pretenden distraer, engañar, manipular o confundir al lector, todo lo contrario de informarle de manera precisa, oportuna y detallada. Dentro de este paraguas hallamos varias de las expresiones de la captura núm. 1 como bulos, *fake news*, noticias engañosas o parodias.

Por otro lado, *posverdad* se refiere al hecho de que algunos lectores prefieren escuchar a su corazón en vez de hacer caso a su cerebro, a que confían en datos y textos que no son ciertos o fidedignos, pese a ser conscientes de ello, porque esa aceptación les resulta más cómoda, fácil o sencilla en el día a día. Ejemplos cotidianos serían los de un seguidor de Pumas que anima a Tigres porque toda su familia es fanática de este segundo equipo de fútbol mexicano; los de alguien que decide no vacunarse contra la covid19, pese a toda la evidencia científica a favor de hacerlo, porque vive rodeado de antivacunas y negacionistas y hacerlo le supondría mantener muchas discusiones.

Otros ejemplos históricos y multitudinarios son las votaciones del Brexit (salida de Gran Bretaña de la Unión Europea), de la presidencia de Donald Trump en EUA o del resultado negativo del plebiscito colombiano sobre los acuerdos de paz, los tres de 2016. En los tres casos se ha razonado que muchos votantes que apoyaron a los ganadores eligieron opciones que para muchos analistas resultaban perjudiciales para su propia vida. Se habló en los tres casos de campañas publicitarias engañosas y manipuladoras, pero también cabe entender que esos ciudadanos eligieron libremente esas opciones por criterios que superan los datos empíricos o la información científica (y por ello hablamos de pos-verdad, de lo que hay más allá de la verdad).

Sin duda, en ambos casos, esas prácticas han aprovechado la digitalización vertiginosa, el desarrollo de las redes sociales y el descrédito de los medios de comunicación tradicionales. La diferencia

entre desinformación y posverdad radica en ese componente emocional, psicológico o social (el corazón y la interacción con el entorno) que influye en el lector para que acepte interpretaciones que prescinden del razonamiento científico.

En resumen, centrándonos en su ámbito de acción y sus principios epistemológicos, podemos agrupar esas seis acepciones sobre lo crítico en tres grandes corrientes:

1. La lectura crítica y el pensamiento crítico buscan mejorar los niveles de comprensión y razonamiento de los aprendices con la educación, confrontando sus propuestas con la instrucción más superficial, literal o mecánica.
2. La pedagogía crítica y el ACD comparten su fundamentación filosófica en la Escuela de Frankfurt y su teoría crítica, además de coincidir en la acción sociopolítica y la búsqueda de más justicia social y la equidad, por medio del empoderamiento educativo y del análisis lingüístico.
3. La desinformación y la posverdad, centradas más en el periodismo, se interesan más por las prácticas de los medios de comunicación de masas, también comparten la idea de que los discursos responden a ideologías, a puntos de vista de sus autores.

Finalmente, fijémonos que las corrientes primera y segunda se oponen en un aspecto crucial, como es el del papel del lenguaje como mediador del conocimiento. La primera no otorga mucho valor a este aspecto y de algún modo presupone que los textos reflejan la realidad, son honestos o neutros y pueden ser comprendidos con buenas estrategias. En cambio, la segunda sostiene que el texto es una construcción situada, empapada de ideología, que refleja el punto de vista y los intereses de su autor.

### ¿Por qué ahora?

¿Porque hoy tenemos más interés en lo crítico que antes? Por supuesto, no es porque antes no hubiera bulos, engaños o manipulaciones. Una

revisión rápida de la entrada "bulo" en Wikipedia pone numerosos y famosos ejemplos históricos de ello. Pero sí es cierto que en las circunstancias sociales actuales la desinformación ha ganado peso. Veamos algunos motivos:

- *Violencia – manipulación.* Hemos pasado de la violencia a la manipulación. Aunque sigue habiendo mucha violencia física en el mundo, existe hoy mayor consenso para rechazarla y considerarla salvaje o impropia de la civilización. Se intenta solucionar los conflictos a través del discurso, sin golpear ni usar armas. No es una idea muy distinta de lo que Noam Chomsky decía: *La propaganda es en la democracia lo que la violencia era en la dictadura.*
- *Pobreza – sobresaturación.* Hemos pasado también de la pobreza intelectual o cultural a la sobresaturación. ¿Cuántos libros había en las casas de ustedes cuando eran pequeños? ¿Y en las de sus abuelos? Muy pocos. En cambio, hoy accedemos a infinidad de libros, videos, charlas, blogs, etc. en la red, al instante y desde cualquier lugar. Sobre los temas que nos interesan, se publica cada día mucho más de lo que podemos llegar a leer, por tiempo y esfuerzo. Así, hemos pasado en muy poco tiempo de una falta de recursos a una sobresaturación o incluso infoxicación. Hoy el problema no es acceder a la información sino lo contrario: la infoxicación (información + intoxicación). De golpe hemos tenido que lidiar, sin formación, con el problema de saber elegir lo más fiable y útil entre todo lo disponible, que no deja de ser un problema de "búsqueda crítica".
- *Local – global.* Hemos pasado de vivir en pequeñas localidades aisladas a ser ciudadanos del mundo, de una aldea global. Vivíamos con la familia, los vecinos y los conciudadanos, relativamente aislados del mundo, con la misma lengua, educación, cultura y religión. Pero con la red, en pocos años, hemos pasado a relacionarnos con personas procedentes de cualquier parte, de todo tipo de ideologías, culturas y religiones. Aunque también hablen español como lengua franca, piensan de forma diferente y han tenido una experiencia

muy diferente a la nuestra. Por ello es mucho más complejo entender sus textos de lo que aparentemente podamos pensar, al usar una misma lengua franca.

- *Control y censura – libertad de expresión.* Antes se publicaba poco y todo era del mismo color, del color del poder de quién gobernaba, de quien tuviera el dominio político; era extraño acceder a opiniones contrarias. Publicaban sobre todo personas de un mismo perfil: hombres, blancos, católicos, conservadores, occidentales, urbanos. Ahora estamos en un mundo más abierto, en el que cualquiera puede publicar lo que quiera, con poco dinero y con una audiencia potencialmente impresionante. Vivir en un mundo con libertad de expresión genera toda esta sobresaturación de basura y engaños que debemos aprender a gestionar.

## Ejemplos

Quizás el ejemplo más sencillo y accesible es el de comparar las portadas de varios periódicos de un mismo país, o incluso de explorar la prensa de varios países hispanos para intentar averiguar cuál es el medio más progresista. Quizás muchos lectores sepan que *El País* es un periódico más progresista que *ABC* en España, puesto que estos medios tienen quizás más presencia en la red y el mundo. Pero, si vamos a Perú, ¿saben ustedes cuál de estos dos periódicos es más progresista: *La República* o *Comercio*? Y si vamos a Chile, ¿se quedarían ustedes con *El Mercurio* o con *The Clinic*? Que todos esos medios usen el español y que nosotros dominemos este idioma no nos permite responder de manera sencilla a estas preguntas, porque debemos conocer aspectos socioculturales de la comunidad peruana y chilena que probablemente ignoremos si no vivimos nunca allí.

Otro ejemplo es intentar adivinar cuál es el perfil falso de una red social, entre varios candidatos, puesto que en todas las redes sociales hallamos perfiles abandonados, vacíos o engañosos, usados por bots automáticos para transmitir propaganda. La tarea crítica aquí requiere ciertas habilidades

de manejo de las redes sociales: entrar en cada perfil, comprobar si tiene seguidores vivos, cuáles son sus contenidos, verificar la autenticidad de sus fotos, etc.

Veamos otro ejemplo en la Imagen 2. Si planean viajar a la India, deberán conseguir un visado a través de la red. En una primera búsqueda en la red, encontrarán varios webs de empresas que lo tramitan, con funciones, procesos de trabajo, fiabilidad y tarifas muy variadas. ¿Cómo podemos saber cuál es el sitio oficial, el más seguro y el más barato? No siempre es sencillo. Es otro ejemplo de lectura crítica en una actividad práctica.

Exploremos otro caso comercial. Unos amigos acaban de tener un bebé. Están felices, llevaban mucho tiempo intentándolo. Ustedes quieren regalarle un juguete. Sus amigos son muy exigentes, ecologistas, radicales, comprometidos en causas sociales, críticos del consumismo, de la educación sexista, de la sostenibilidad y la ecología. Le han avisado que solo aceptarán "juguetes seguros". ¿Y qué es un juguete seguro? Lo buscan en la red y llegan a una página que explica el concepto y también ofrece y vende juguetes seguros... Es

publicidad indirecta. ¿Van a confiar ustedes en esta web desconocida? ¿Aceptan su explicación de lo que es un "juguete seguro", sabiendo que no deja de ser interesada por su negocio —legítimo, por otra parte— de vender juguetes?

Esos ejemplos nos muestran que en la práctica ser crítico no es una cuestión categórica de blanco y negro, sino que tiene muchos matices.

## Periodismo y noticias falsas

Revisemos ahora lo que explica el periodismo sobre noticias falsas y lectura crítica. Recomiendo particularmente los trabajos del investigador español Raúl Magallón-Rosa (2018 y 2019), que resumen extensamente las aportaciones de esta disciplina. El volumen más divulgativo de Amorós García (2018) aporta ejemplos actuales y significativos de bulos, como estos dos:

1. El 24-1-2013 *El País*, el periódico español más reconocido, publicó en la web la foto del entonces presidente venezolano Hugo Chávez, enfermo de

Imagen 2: Ejemplo de criticidad digital



cáncer, intubado en una cama, supuestamente en los últimos momentos de su vida (falleció el 5-3-2013); pocas horas después el periódico borró la foto y se retractó de su publicación al reconocer que esa fotografía era falsa (no correspondía a esta persona).

2. Tania Head, según la entrada en Wikipedia bajo ese nombre, es una chica española, con el nombre real Alicia Esteve Head, que buscó notoriedad creándose una identidad nueva, como superviviente del atentado a las Torres Gemelas de NYC el 11-9-2001. Se unió a la Red de víctimas del World Trade Center y participó en numerosos actos conmemorativos, hasta que el periódico español La Vanguardia descubrió que era una impostora, porque en la fecha del atentado ella cursaba un máster en una universidad de Barcelona.

Los dos ejemplos muestran el tamaño y la gravedad que pueden adoptar las noticias falsas. Afectan a los medios más prestigiosos y con más recursos y pueden llegar a construir engaños que duran mucho tiempo e incluso toda una vida. Además, los bulos se hallan en los textos escritos, pero también en los orales e incluso en la fotografía y el

vídeo, de modo que la dificultad para identificarlos es alta. Así, Wineburg et al. (2016), en un estudio desarrollado por el departamento de sociales de la Universidad de Stanford, constata que el 82% de sus estudiantes fueron incapaces de distinguir una noticia falsa de otra verdadera.

Parte de la dificultad para lidiar con la desinformación radica en su enorme diversidad, que va mucho más allá de la simple noticia falsa o bulo. Wardle (2017) identifica siete prácticas diferentes (Imagen 3):

Wardle distingue la parodia o sátira informativa (*El Mundo Today* en España, *El Pasquín* en México, *Noticiero NP&* en Colombia, *Noticias SIC* en Argentina, *The Clinic* en Chile), que algunos lectores desprevenidos pueden tomar por auténtica, de las noticias con algún elemento erróneo (Contenido engañoso, impostor o manipulado; contexto falso, conexión falsa) y de las noticias integralmente falsas, que acaban siendo una pequeña parte del conjunto. De modo que muchas noticias falsas contienen elementos verdaderos lo cual dificulta su identificación.

Imagen 3: Tipos de desinformación según Claire Wardle (2017) en *First Draft*.



<https://firstdraftnews.org/articles/noticias-falsas-es-complicado/>

Imagen 4: Rasgos de los tipos de desinformación

**FIRSTDRAFT** LISTA DE DESINFORMACIÓN

	 SÁTIRA O PARODIA	 CONEXIÓN FALSA	 CONTENIDO ENGAÑOSO	 CONTEXTO FALSO	 CONTENIDO IMPOSTOR	 CONTENIDO MANIPULADO	 CONTENIDO FABRICADO
PERIODISMO DEFICIENTE		✓	✓	✓			
PARODIA	✓				✓		✓
PARA PROVOCAR O 'PUNK'					✓	✓	✓
PASIÓN				✓			
PARTIDISMO			✓	✓			
PROVECHO		✓			✓		✓
PODER O INFLUENCIA POLÍTICA			✓	✓		✓	✓
PROPAGANDA			✓	✓	✓	✓	✓

Wardle también identifica ocho motivaciones con las que pueden producirse estos tipos de desinformación, caracterizadas con ocho P iniciales (Imagen 4). Así vemos que la falta de recursos (periodismo deficiente o pobre), la confusión azarosa de la audiencia (tomando por cierta una parodia), la publicidad comercial más o menos legítima (propaganda) o el provecho personal (publicando contenido [falso] que atraiga la atención y que genere anunciantes y beneficios) conviven con las motivaciones ideológicas (partidismo) o con la simple provocación.

La desinformación se centra en todo tipo de periodismo, no solo en el político o social, como a veces se piensa. Una buena tarea crítica para la escuela consiste en analizar crónicas deportivas de partidos populares, que pueden haber visto o seguido la mayoría de alumnos. Por ejemplo, después de un partido de fútbol entre el Barça y el Real Madrid, podemos recuperar las crónicas deportivas publicadas en ambas ciudades y compararlas. Sin duda, el periodista deportivo barcelonés escribirá su crónica para los seguidores del Barça y viceversa. La comparación entre las

dos crónicas y la grabación del partido ofrece un contexto muy interesante para mostrar cómo se construye el discurso, a partir de los intereses de autor y audiencia, tomando los elementos de la realidad que les interesen con el lenguaje que les convenga. Además, el ámbito deportivo, menos serio o grave, permite estudiar estos aspectos de manera más desinhibida.

También son objeto de prácticas de desinformación y lectura crítica elementos no verbales, como las fotografías o los vídeos. Podemos analizar críticamente las fotografías que acompañan una noticia, analizando su contenido (fondo y forma, encuadre, punto de vista) o su producción (fecha, localización, vinculación con la noticia, etc.). Los casos históricos de fotografías manipuladas, que se pueden encontrar en la red en la doble versión, son también buenos ejemplos para estudiar este fenómeno.

Para luchar contra la desinformación, el periodismo ha desarrollado varios recursos, como las webs de verificación de datos (*fact checking*), que comprueban si las noticias más populares son

realmente ciertas. La más conocida en España es Madita.es<sup>16</sup>. También son relevantes las bases de datos de webs que difunden datos falsos, como Punditfatc<sup>17</sup>, aunque tengan menos interés, porque esos sitios se mueven con mucha agilidad y cierran su actividad al momento de ser descubiertas para abrir con otro nombre y dominio. Otro recurso reciente, con el que colaboran varias instituciones internacionales relevantes, con finalidades informativas y formativas son las webs de recursos, como la citada First Draft<sup>18</sup>

En este último grupo cabe situar Checkology<sup>19</sup>, una plataforma de aprendizaje en línea sobre noticias falsas, pagado con el dinero de Facebook, Instagram y WhatsApp —o sea, con parte de los beneficios obtenidos por esta empresa al vender los datos personales de los usuarios de estas redes—. El proyecto norteamericano, en inglés y español, combate la desinformación con formación práctica para la ciudadanía a base de simulaciones y casos verosímiles, que exigen ponerse en la piel de los periodistas y seguir su código deontológico. Así los ciudadanos descubrimos que elaborar noticias no es una empresa sencilla, porque no siempre es fácil conseguir fuentes fiables sobre un hecho y todas tienen también su sesgo e interés, a menudo en conflicto en el resto.

## Nuestra mente

El concepto de posverdad ha mostrado que la lectura (o la preferencia por determinados datos no fiables, que pueden coincidir con nuestros puntos de vista) tiene un componente psicológico relevante. Solemos creer que nuestra mente es siempre objetiva, neutra y maravillosa, que trabaja de manera correcta en condiciones normales. Si algún lector no podía entender un texto, creíamos que era porque no tenía suficiente instrucción, porque le faltaban conocimientos o incluso porque el texto estaba mal. Nunca pensamos que nuestra mente podía cometer errores premeditadamente, que no estaban relacionados con la falta

16) <https://www.maldita.es/>

17) <https://www.politifact.com/>

18) <https://firstdraftnews.org>

19) <https://get.checkology.org/>

de conocimientos lingüísticos o culturales. Pero nuestro cerebro está vinculado con un corazón y forma parte de un cuerpo que posee identidad y ocupa una posición en el entramado social. Tiene emociones y necesidades afectivas.

Los psicólogos han demostrado fehacientemente desde hace bastante que nuestro cerebro no es una máquina perfecta. Quiénes somos, lo que pensamos o con quién vivimos o cómo nos sentimos influyen en la manera de procesar la información que desarrolla el cerebro, generando un conjunto de sesgos y efectos reconocidos. McIntyre (2018) ofrece un excelente resumen al respecto que aquí solo esbozo. Este autor se pregunta de manera estratégica qué puede provocar que una persona letrada, alfabetizada, prefiera conscientemente una información falsa o poco fiable a otra más fiable que supuestamente le da más garantías de supervivencia. La respuesta se halla en fenómenos psicosociales como los siguientes:

- *Sesgo de conformidad* o cognitivo. Consiste en interpretar un texto conforme a nuestros principios o puntos de vista (ideología, intereses, apetencias). Un ejemplo sencillo puede ser también el fútbol. ¿Cómo es posible que dos personas inteligentes y cultas viendo un partido entre dos equipos rivales discrepen de la interpretación de una marca de penalti, que ante las mismas imágenes grabadas de la acción deportiva discrepen sobre su evaluación? Ambas ven lo mismo, conocen el reglamento, pero una afirma que ha sido penalti y otra que no.
- *Sesgo social*. Siguiendo en el mismo ámbito, puede ser difícil para un seguidor de un equipo deportivo mantener su postura si todo su entorno (familia, amigos, colegas) son seguidores del equipo rival; resulta más inteligente socialmente convertirse en seguidor del otro equipo u ocultar su auténtica pasión.
- *Efecto burbuja*. Se refiere a preferir los medios que adoptan tu mismo punto de vista y en rechazar el

resto. Imagino que habrán borrado ustedes a algún amigo o seguidor de su perfil social (Facebook, Twitter, Instagram) porque publica mensajes que consideran inaceptables. Con este comportamiento nos vamos aislando de los disidentes, construimos una burbuja cerrada con la gente que piensa como nosotros, en la que apenas se discute de nada ni se confronta ninguna tesis. Este efecto es una de las consecuencias de la proliferación de medios de comunicación y de la posibilidad de elegir los que nos interesan. Al renunciar a escuchar a los que piensan diferente, consolidamos nuestras posturas, nos separamos de la diversidad y acabamos enajenados de la realidad.

- *Efecto repetición.* Lo podemos ver con determinadas noticias o mensajes, que primero consideramos improbables o inverosímiles, pero que poco a poco van fraguando, a medida que los encuentras de nuevo en otros lugares, a medida que varios medios o diferentes personas los comentan. Por la repetición sistemática, pueden acabar pareciendo reales, aunque detrás de este hecho solo haya algún grupo político con suficientes recursos para pagar a los medios que propagan esta noticia.

Siguiendo a McIntyre (2018), la investigación indica que estos efectos son reversibles o se pueden controlar con más exposición de las víctimas a las informaciones fiables y con razonamiento. Y para ello sería necesario tener más control sobre el tipo de información que se difunde en los medios y ofrecer más formación a los jóvenes lectores para que no se encierren en su pequeño mundo de pasiones personales. En esta línea, hace una crítica relevante a los recientes estudios culturales y al análisis crítico del discurso que, con su tesis de que cualquier percepción de la realidad está condicionada por el discurso, relativizan o desacreditan los hechos empíricos, situándolos a veces al mismo nivel que las opiniones.

Por ejemplo, McIntyre critica las prácticas periodísticas que, con la intención de ofrecer varias posturas a la audiencia para que pueda elegir libremente, sitúan en un mismo plano datos cualitativamente diversos. Es el caso de los debates

sobre el cambio climático o la efectividad de las vacunas, que suelen sentar a negacionistas y anti-vacunas, con sus opiniones democráticamente respetables pero faltas de apoyo fiable, frente a científicos que defienden posturas avaladas por la investigación de mayor calidad.

Finalmente, también desde la psicología, Fogg (2003) establece una distinción entre las webs más y menos creíbles según las opiniones cualificadas de los internautas más experimentados. Este autor trabaja para empresas que pretenden averiguar cómo tiene que ser una web comercial para que los potenciales vendedores la elijan. A partir de encuestas realizadas a miles de compradores en línea, Fogg averigua cuáles son rasgos que confieren credibilidad a una web:

Tabla 1: Credibilidad de las webs

#### Web más credibilidad

- Forma parte de una organización conocida
- Atiende con rapidez
- Actualiza contenidos con frecuencia
- Está vinculada a webs conocidas
- Se aclaran los autores, referencias y usos de la información contenida
- Tiene diseño profesional
- Explicita las políticas de uso
- Los vínculos funcionan bien

#### Web menos credibilidad

- Oculta al autor o la procedencia
- No está disponible, no baja
- No se actualiza
- Incluye publicidad (*pop up*)
- Carece de política de contenido
- No es de navegación amigable
- Tiene errores ortotipográficos
- Los vínculos no funcionan

Aunque sean datos obtenidos en un contexto comercial, se pueden aplicar perfectamente a la formación de buenos lectores digitales.

## Alfabetización en información

Desde el documentalismo y la biblioteconomía hallamos aportaciones relevantes para el desarrollo de la criticidad lectora y la lucha contra la desinformación. La primera es la misma definición del concepto de *alfabetización informacional* o *en formación* (ALFIN), que engloba de manera clara las competencias que debiera tener un lector crítico. La persona letrada (con ALFIN) *“sabe cuándo y por qué necesita información, dónde encontrarla y cómo evaluarla, utilizarla y comunicarla de manera ética”* (entrada “Wikipedia, siguiendo directrices de la IFLA [International Federation of Library Associations and Institutions]). De este modo, se reconoce

Imagen 5: Cómo identificar bulos (IFLA)



20) <https://repository.ifla.org/bitstream/123456789/434/1/ifla-guidelines-es.pdf>

21) [https://repository.ifla.org/bitstream/123456789/1295/1/how\\_to\\_spot\\_fake\\_news\\_covid-19\\_bz.jpg](https://repository.ifla.org/bitstream/123456789/1295/1/how_to_spot_fake_news_covid-19_bz.jpg)

que la lectura y la escritura han ido ganando complejidad con la gran diversidad de formatos que usamos hoy en día y la variedad de prácticas letradas en las que participamos. ALFIN superaría en este sentido conceptos de alfabetización que se habían propuesto con anterioridad (funcional, digital, social).

La segunda aportación relevante es la formulación de unas Directrices sobre desarrollo de habilidades informativas para el aprendizaje permanente<sup>20</sup> (2007), también de la IFLA, traducidas a varias lenguas, y que detallan muy bien un currículum formativo ideal para este campo, desde la perspectiva de esta disciplina. Finalmente, la IFLA también propone material divulgativo, como esta infografía<sup>21</sup> (Imagen 5) para guiar la reflexión de los lectores que quieren identificar las noticias falsas:

## Ciencia y matemáticas

En ciencia también podemos encontrar mucha basura informativa y no es difícil experimentar la necesidad de la lectura crítica. Antes de la pandemia quizás no éramos tan conscientes y quizás uno de los aprendizajes de este periodo tan duro ha sido darnos cuenta de la cantidad de mentiras que circulan sobre ciencia (negacionistas del virus, antivacunas, charlatanes que venden remedios absurdos, etc.), de personas aprovechadas que usan la crisis sanitaria y el miedo de la gente para hacer negocio. La lectura crítica se convierte así en una herramienta imprescindible para desenmascarar esas prácticas.

Otra disciplina en la que lo crítico y la desinformación tiene recorrido son las matemáticas. Muchas personas creen erróneamente que las cifras mienten menos que las palabras y que los datos cuantitativos son más fiables que los cualitativos o que el discurso verbal. Pero esto resulta ingenuo: los responsables de las cifras y de las letras pueden mentir, engañar o manipular los datos en cualquier formato. Basta asistir a un debate poselectoral entre partidos políticos para mostrar cómo

cada político utiliza los resultados y la estadística electoral según sus intereses, mostrando unos datos y ocultando otros.

El analfabetismo matemático o *anumerismo* (*innumeracy* en inglés) también tiene consecuencias graves para el individuo y la sociedad, como analiza John Allen Paulos (1988). Veamos un ejemplo simple en forma de titular de noticia: "Murieron los 300 pasajeros del bus". Todos sabemos por experiencia personal que no caben 300 personas en un autobús, aunque sea grande y de dos pisos, por lo que consideramos sospechoso o engañoso este titular. Pero no siempre tenemos experiencia personal sobre las magnitudes y los conceptos que se cuantifican y también podemos padecer ciertas lagunas en nuestra formación matemática, por lo que podemos ser víctimas de engaño con este tipo de formulaciones. Para revisar las falsedades numéricas también se han creado webs de verificación de datos (*fact checking*) como la española Malaprensa<sup>22</sup>, que presenta errores de números y estadísticas en la prensa.

Para abordar la desinformación en las disciplinas científicas, creo que Wikipedia puede ser de gran ayuda, por su carácter plural y abierto y por su cercanía con los jóvenes, que la usan a menudo. Pese a su mala fama –injustificada–, varias investigaciones demuestran que Wikipedia es tan fiable como las enciclopedias de papel y más prestigiosas, incluso con algunas ventajas: se actualiza más rápidamente, es mucho más amplia y mucho más plural. (Se pueden hallar dichas investigaciones en la propia web de Wikipedia.)

Wikipedia es muy útil para una primera búsqueda informativa, para hacerse una primera idea sobre un tema. Se puede consultar en varias lenguas, se pueden revisar sus fuentes e incluso las discusiones que ha generado la redacción de cada entrada. En mi práctica personal, suelo consultar en primer lugar la entrada en español o en mi catalán nativo, luego la leo en inglés o en otro idioma románico del que pueda entender a

grandes rasgos el texto. Según el término buscado, la elección del idioma resulta fundamental; por ejemplo, *fado* tiene mucha más información en portugués que en ningún otro idioma, pero es más adecuado buscar *sufilé* en francés.

También, al leer una misma entrada de Wikipedia en varias lenguas te das cuenta de que no siempre se explica lo mismo en cada idioma. El conocimiento no es abstracto y estático, sino que está situado en cada comunidad. Cada concepto se explica de manera diferente para cada audiencia, según su familiaridad y conexión con el mismo. Resulta interesante para constatar cómo el conocimiento va cambiando por factores socioculturales. Para acabar, recomiendo utilizar la *Guía de Buenas Prácticas para el uso de Wikipedia en la Universidad* (Lerga y Aibar, 2015)<sup>23</sup>, que es un recurso muy útil basado en datos empíricos de una universidad catalana.

## Ciencias del lenguaje

Las ciencias del lenguaje muestran fehacientemente que leer es mucho más complejo de lo que parece. En otros lugares (Cassany, 2017) hemos formulado la distinción entre leer las líneas (lectura literal), leer entre líneas (lectura inferencial) y leer tras las líneas (lectura crítica), que aquí no podemos desarrollar por falta de espacio. Por ello, recordando la frase de Paulo Freire de que

### Imagen 6: Ejemplo de análisis crítico del discurso



22) <http://www.malaprensa.com/>

23) [https://www.academia.edu/36210791/Gu%C3%ADa\\_de\\_Buenas\\_Pr%C3%A1cticas\\_para\\_el\\_Uso\\_Docente\\_de\\_Wikipedia\\_en\\_la\\_Universidad](https://www.academia.edu/36210791/Gu%C3%ADa_de_Buenas_Pr%C3%A1cticas_para_el_Uso_Docente_de_Wikipedia_en_la_Universidad)

"el lenguaje nunca es neutro" revisaremos solo un ejemplo práctico y breve, a modo de análisis crítico del discurso (Imagen 6):

¿Ustedes creen que esas dos personas —cuyas caras fueron creadas por ordenador— dicen lo mismo? En España los adultos suelen reconocer que para la chica la frase puede sugerir que ha ordenado la ropa del interior del armario, mientras que para el chico la misma frase puede sugerir que ha solucionado algún problema que pudiera tener algún componente del armario (cajón, puerta, cerradura). En este caso, ¿por qué se produce esta diferencia de interpretación? ¿De quién es la culpa? La frase es exactamente la misma y la única diferencia es quién la enuncia: un chico o una chica.

Sin duda, la respuesta está en la representación mental, el imaginario o la cultura que atesoran los lectores, que sutilmente orienta a cada sexo a realizar actividades diferentes con el armario, en una distribución asimétrica y sexista de las tareas. (También es cierto que muchos alumnos jóvenes dicen no compartir esta interpretación adulta o madura y que para ellos no hay variación de significado. Quizás sea eso un indicio de que nuestra comunidad está avanzando en este punto y que de forma natural se corrigen estas desviaciones.)

En cualquier caso, el ejemplo muestra cómo el lenguaje no es neutro, como dijimos, sino que carga con los significados y las connotaciones con que lo han usado nuestros ancestros en la antigüedad. Por ello, leer críticamente constituye una operación delicada para identificar esos matices y poder valorar su origen y su importancia.

A partir de sus técnicas de análisis y su concepción del discurso y la lectura, el ACD formula la siguiente distinción entre un lector acritico y uno crítico (Tabla 2):

El último punto, marcado con negrita, resume una idea de fondo de la lectura crítica. Venimos de una época en la que aceptábamos que comprender algo era creerlo porque suponíamos que lo

Tabla 2: Perfil del lector crítico según el ACD

Lector acritico
<ul style="list-style-type: none"> <li>● Busca el significado (único y constante).</li> <li>● Queda satisfecho con su interpretación PERSONAL.</li> <li>● Lee IGUAL todos los textos.</li> <li>● Pone énfasis en el CONTENIDO. Busca ideas principales</li> <li>● Presta atención a lo EXPLÍCITO.</li> <li>● Queda satisfecho con UNA fuente.</li> <li>● Entiende las citas como reproducciones FIELES de un original, con el mismo significado.</li> <li>● Alcanza un nivel básico de comprensión.</li> <li>● <b>Comprender = creer</b></li> </ul>

Lector Crítico
<ul style="list-style-type: none"> <li>● Sabe que hay VARIOS significados (dinámicos, situados).</li> <li>● Dialoga, busca interpretaciones SOCIALES.</li> <li>● Lee diferente cada GÉNERO.</li> <li>● Pone énfasis en la IDEOLOGÍA. Busca la intención.</li> <li>● Presta atención a lo IMPLÍCITO.</li> <li>● Busca VARIAS fuentes, contrasta.</li> <li>● Sabe que las citas son INTERESADAS y que pueden cambiar de sentido al cambiar de contexto. Descubre las citas calladas.</li> <li>● Puede alcanzar niveles superiores de comprensión.</li> <li>● <b>Comprender ≠ creer</b></li> </ul>

escrito siempre decía la verdad. Empezamos a tomar conciencia de que esto no es así, que podemos entender lo que dice un texto, pero no creerlo porque hace afirmaciones que no tienen fundamento o porque nuestra opinión es contraria. Hemos avanzado mucho en los últimos tiempos y esta idea que parecía revolucionaria hace poco más de una década es ahora una verdad asumida. Es más común reconocer que comprender es distinto de creer.

## Recursos pedagógicos

Acabo con varios ejemplos de tareas críticas desde la pedagogía. Buena parte de la lectura crítica se basa en reconocer la pobreza en la que vivíamos antaño, cuando no había muchos o cuando solo podíamos acceder al libro de texto. Ahora no es así, como hemos visto, ahora los lectores disponen de miles de fuentes. Por ello, un punto muy relevante de la formación lectora es enseñar a buscar información, a valorarla, a desechar la que no sea suficientemente correcta, y a utilizar la pertinente. Ejercicios como los que aquí se proponen exigen que los chicos puedan acceder a Internet, puedan navegar por su cuenta, puedan buscar lo que deseen, a su ritmo y usando sus palabras clave. Esto es algo que todavía crea muchas dificultades en nuestras escuelas porque se considera que es malo. Incluso con acceso a Internet, muchos centros prohíben su uso en las clases o lo limitan a determinados sitios. Los estudiantes solo pueden navegar en un espacio cerrado, como si estuvieran en una pecera, no pueden salir al océano que es la red completa. Y, claro, de esta forma es difícil aprender a buscar y evaluar información.

Las imágenes siguientes muestran dos ejemplos de tareas para aprender a leer críticamente en la red. El primero es una web falsa creada por el pseudónimo Lyle Zapato, muy conocida en EUA –hasta el punto de tener entrada en Wikipedia–: *The Pacific Northwest Tree Octopus*. La web pertenecería a una supuesta organización universitaria que vela por la supervivencia de dicha especie en peligro de extinción: el pulpo de árbol<sup>24</sup>. Dicho animal viviría en el bosque nacional de Olympic, al noroeste de EUA, y se habría adaptado a respirar fuera del mar; estaría amenazado de extinción y, por ello, la web solicita voluntarios y colaboración

de todo tipo para salvaguardar la especie. Leu et al. (2007) popularizaron dicho *fake* al usarlo como material de lectura digital interdisciplinaria para la educación secundaria. Los alumnos tenían que leer la web, usar sus habilidades digitales para navegar y buscar confirmación, leer las explicaciones científicas que aporta y decidir si son ciertas o no y si finalmente deciden apoyar o no la iniciativa. Al mezclar datos y vínculos auténticos con otros fantasiosos, con fotos y videos falsos del pulpo, algunos estudiantes caen en el engaño y creen en la campaña. La red ofrece varios materiales didácticos para aprovechar este web<sup>25</sup>.

Imagen 7: Fake popular para practicar la lectura crítica<sup>26</sup>



El segundo ejemplo (Cassany y Vázquez-Calvo, 2014) corresponde a una clase de Biología en la que una docente sensible, sorprendida por el desconocimiento que muestran sus alumnos sobre las bombas atómicas lanzadas sobre Japón durante la 2ª Guerra Mundial, decide parar la clase sobre radioactividad para realizar una tarea interdisciplinaria de búsqueda de información sobre este tema (Imagen 8).

24) <https://zapatopi.net/treeoctopus/>

25) [https://www.teachingenglish.org.uk/sites/teacheng/files/Fake\\_news\\_lesson\\_plan.pdf](https://www.teachingenglish.org.uk/sites/teacheng/files/Fake_news_lesson_plan.pdf)

26) <https://zapatopi.net/treeoctopus/>

## Ejemplo de Biología

*Estábamos estudiando la radioactividad y salió la 2ª Guerra Mundial, las bombas sobre Nagasaki e Hiroshima. Ellos no sabían nada y fue brutal; fue un rato de búsqueda de información, de aprender el nombre de la bomba, el nombre de la persona que no sé qué... Incluso salió la canción que se compuso en su momento, y un alumno la consiguió y la escuchamos. Estaba en inglés y entonces hicimos un trabajo interdisciplinario, la traducimos... // No, no había preparado nada. [...]. Mi asignatura es la que más les conecta con la realidad... Ellos viven rodeados de ciencias.*



Antonia, 2013; 3º  
ESO, 15-16 años



Para realizar la tarea, la docente dejó que los alumnos abrieran su portátil, que se conectaran a la red y que buscaran por su cuenta información sobre las bombas atómicas. Ella se quedó parada en la clase, respondiendo a las dudas de los alumnos. Cuando uno le anunciaba un resultado que ella consideraba relevante, le indicaba que lo explicara al resto de alumnos, para que pudieran llegar al mismo recurso. A la inversa, si un resultado de otro alumno no era relevante, le indicaba que buscara en otra parte.

Las tareas de búsqueda de información trabajan muchos aspectos relevantes de la lectura en línea: el uso de motores de búsqueda y el aprovechamiento de sus parámetros, la elección de palabras clave operativas, la delimitación del campo de búsqueda, la evaluación de los resultados

obtenidos, la utilización ética de dichos resultados, su inserción en los escritos del alumnado, etc.

### Recursos

Recomiendo otros recursos internacionales para acabar. En España, el portal Leer.es<sup>27</sup> ofrece materiales, consejos y recursos para docentes, lectores y familias. Desde Portugal llegan dos recursos útiles y muy diversos en portugués, vinculados con la red local de bibliotecas escolares: el MILD (Manual de Instrucciones para la Literacidad Digital)<sup>28</sup> y el PICCLE para "Melhorar as competências de literacia"<sup>29</sup>.

Otros dos sitios en lengua inglesa ofrecen recursos para preparar a los estudiantes a ser efectivos consumidores y creadores de medios digitales: Media Literacy Now, desde EUA<sup>30</sup>, y National Literacy Trust, desde Gran Bretaña<sup>31</sup>.

27) <https://leer.es/>

28) <https://mild.rbe.mec.pt/>

29) <https://piccle.pnl2027.gov.pt/>

30) <https://medialiteracynow.org/>

31) <https://literacytrust.org.uk/>

## Epílogo

Acabo con algunas ideas principales señalando que:

- La criticidad es compleja cognitivamente, socioculturalmente, filosóficamente, y tecnológicamente. Luchar contra "lo falso" exige instrucción específica. Pareciera que quien produce información falsa va siempre por delante, como más avanzado, que quienes estamos detrás intentando no ser engañados y ayudando a otros para que no lo sean. Por ello, la lucha es constante y no tiene un punto final, ya que constantemente están cambiando las estrategias para desinformar.
- Lo crítico está en todas las disciplinas y varía entre grados y cursos, por lo que hay que trabajarla a lo largo del currículum y en todos los niveles. No es un asunto exclusivo de la clase de lenguas. Es una tarea de todo el claustro de profesores.
- La lectura es dinámica y varía en el tiempo, de modo que tampoco hay instrucción universal válida para todos ni programas generales que se puedan aplicar a cualquiera. Es preciso mantener una instrucción continuada y situada para cada grupo humano.
- La necesidad de lo crítico está en el papel, en la pantalla, en las redes sociales, en la calle, en los vídeos... Es preciso reconocer que la desinformación está en todas partes. Internet nos ha permitido ver que no es que no haya más mentiras ahora, sino que no éramos tan conscientes de las mismas.

Bienvenida la apertura y ojalá podamos seguir mejorando y ser cada día más críticos.

## Referencias

- Amorós García, M. (2018) *Fake News. La verdad de las noticias falsas*. Barcelona: Plataforma actual.
- Cassany, D. (2021). Crítica de la (lectura) crítica. *Textos. Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 91, 7-3.
- Cassany, D. (2017). Lectura crítica: qué, cómo, dónde y por qué. En: P. Quintanilla y A. Valle (eds). *El desarrollo de las competencias básicas en los estudios generales*. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú, p. 75-102.
- Cassany, D. (2011). Prácticas lectoras democratizadoras. *Textos. Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 58, p. 29-40.
- Cassany, D., Castellà, J. M. (2010). Aproximación a la literacidad crítica. *Perspectiva*, Florianópolis, 28(2), p. 353-374.
- Cassany, D. (2009) "10 claves para enseñar a interpretar", *Portal Leer.es*. Ministerio de Educación; diciembre. <http://docentes.leer.es/2009/06/25/10-claves-para-ensenar-a-interpretar-docentes-daniel-cassany/> Publicado como capítulo en *Con firma 2010. Leer para aprender. Leer en la era digital*. Madrid: Ministerio de Educación. 2010; p. 48-53. DOI: 10.4438/978-84-369-4970-4. <https://sede.educacion.gob.es/publivena/detalle.action?cod=13939<15-1-2014>>
- Cassany, D.; Cortiñas, S.; Hernández, C. & J. Sala. (2008). "Llegir la ideología: la realitat i el disseny", *Temps d'Educació*, 34: 11-28 [Universitat de Barcelona]. En española: [https://www.academia.edu/25151196/Leer\\_la\\_ideolog%C3%ADa\\_la\\_realidad\\_y\\_el\\_deseo](https://www.academia.edu/25151196/Leer_la_ideolog%C3%ADa_la_realidad_y_el_deseo)
- Fogg, B. J. (2003) *Persuasive Technology. Using Computers to Change What We Think and Do*. San Francisco: Morgan Kaufmann. [www.bjfogg.com/](http://www.bjfogg.com/)
- Freire, P. y Macedo, D. (1987) *Literacy. Reading the Word and the World*. Massachusetts: Bergin & Garvey. Versión española: *Alfabetización. Lectura de la palabra y lectura de la realidad*. Barcelona: Paidós. 1989.
- Lerga, M., Aibar, E. (2015). *Guía de Buenas Prácticas para el Uso Docente de Wikipedia en la Universidad*. Wiki4HE Project, Universitat Oberta de Catalunya, RecerCaixa. [http://openaccess.uoc.edu/webapps/o2/bitstream/10609/41661/6/Gu%C3%ADa\\_docente\\_Wikipedia\\_2015.pdf](http://openaccess.uoc.edu/webapps/o2/bitstream/10609/41661/6/Gu%C3%ADa_docente_Wikipedia_2015.pdf)
- Leu, D. J. et al. (2007). Defining online reading comprehension: Using think aloud verbal protocols to refine a preliminary model of Internet reading comprehension processes. Artículo presentado en el encuentro anual de la American Educational Research Association, Chicago, USA.
- Magallón-Rosa, R. (2019). *Unfaking News. Cómo combatir la desinformación*. Madrid: Pirámide.
- Magallón-Rosa, R. (2018). Nuevos formatos de verificación. El caso de Maldito Buló en Twitter, *Sphera Publica*, 1 (18), 41-65.
- McIntyre, L. (2018) *Post-Truth*. Cambridge: MIT Press. Versión castellana: *Posverdad*. Madrid: Cátedra.

Paulos, J. A. (1988). *Innumeracy: Mathematical illiteracy and its consequences*. Hill and Wang. Versión española: *El hombre anumérico. El analfabetismo numérico y sus consecuencias*. Barcelona: Tusquets.

Wardle, Cl. (2017) Noticias falsas. Es complicado. *First Draft*.

Wineburg, S., McGrew, S., Brealstone, J., & Ortega, T. (2016). *Evaluating information: The Cornerstone of Civic Online Reasoning*. Stanford Digital Repository. Graduate School of Education Open Archives. <https://stacks.stanford.edu/file/druid:fv751yt5934/SHEG%20Evaluating%20Information%20Online.pdf>



Artículo recibido: 4 de octubre de 2021

Dictaminado: 18 de octubre de 2021

Aceptado: 25 de octubre de 2021

# MÁS ALLÁ DE LA ALFABETIZACIÓN ACADÉMICA: LAS FUNCIONES DE LA ESCRITURA EN EDUCACIÓN SUPERIOR

## BEYOND ACADEMIC LITERACY: THE FUNCTIONS OF WRITING IN HIGHER EDUCATION

Federico Navarro<sup>32</sup>

### Resumen

La escritura puede parecer tan natural como la oralidad, adquirida con facilidad por cualquier niño o niña en cualquier cultura. Pero esto no es así: la escritura es una tecnología reciente en la historia de la humanidad, restringida a un conjunto pequeño de lenguas, que se desarrolla mediante instrucción formal a lo largo de mucho tiempo, y que hasta hace poco era el privilegio de las elites. Hoy, en cambio, la sociedad del conocimiento está atravesada por todo tipo de escrituras y para actuar se necesita, ante todo, ser un escritor experto. En particular, la escritura académica es una tecnología compleja de comunicación mediata que interviene en los procesos de enseñanza y de aprendizaje, de comunicación y de evaluación, en entornos universitarios. Con la expansión del sistema de educación superior en Latinoamérica, la cuestión de qué escritura enseñar y cómo hacerlo se ha vuelto urgente. Por este motivo, ciertos conceptos como *alfabetización académica* en Hispanoamérica o *letramentos acadêmicos* en Brasil se han instalado en los últimos 15 años. Las diferentes tradiciones teóricas y propuestas de enseñanza han puesto el foco en algunas funciones de la escritura académica, pero sin ofrecer una visión integrada más acorde a su complejidad. La escritura tiene una función *epistémica*, creando y transformando conocimientos disciplinares; una función *retórica*, comunicando según patrones discursivos también disciplinares; una función *habilitante*, evaluando los desempeños y validando, o no, las trayectorias estudiantiles; una función *crítica*, favoreciendo la agencia y el posicionamiento propio de los estudiantes; y una función *expresiva*, construyendo identidades, vinculándose con escrituras vernáculas y proponiendo miradas creativas sobre la realidad. Estas cinco funciones establecen relaciones complejas entre sí, a veces antagónicas, pero cualquier propuesta de enseñanza de la escritura académica en educación superior debe poder hacerse cargo de todas ellas.

**Palabras clave:** Enseñanza en educación superior. Práctica situada. Discursos. Géneros

<sup>32</sup> Académico de la Universidad de O'Higgins, Rancagua, Chile.

## Abstract

Writing can seem as natural as orality, easily acquired by any child in any culture. But this is not the case: writing is a recent technology in the history of mankind, restricted to a small set of languages, developed through formal instruction over a long time, and which until recently was the privilege of elites. Today, however, the knowledge society is traversed by all kinds of writings and to act you need, above all, to be an expert writer. In particular, academic writing is a complex mediated communication technology that intervenes in teaching and learning, communication and assessment processes in university settings. With the expansion of the higher education system in Latin America, the question of what writing to teach and how to do it has become urgent. For this reason, certain concepts such as *alfabetización académica* in Spanish America or *letramentos acadêmicos* in Brazil have been installed in the last 15 years. The different theoretical traditions and teaching proposals have focused on some functions of academic writing, but without offering an integrated vision more in line with its complexity. Writing has an *epistemic* function, creating and transforming disciplinary knowledge; a *rhetorical* function, communicating according to discursive patterns that are also disciplinary; an *enabling* role, evaluating performance and validating, or not, student trajectories; a *critical* function, favoring the agency and the students' own positioning; and an *expressive* function, building identities, linking with vernacular writings and proposing creative views on reality. These five functions establish complex relationships with each other, sometimes antagonistic, but any proposal for teaching academic writing in higher education must be able to take care of all of them.

**Keywords:** Teaching in higher education. Situated practice. Discourses. Genres

## Escritura como tecnología

Hoy resulta natural escribir un email, subrayar un libro, leer un periódico y chatear por redes sociales, en ocasiones al mismo tiempo. La capacidad y la práctica de leer y escribir parece algo espontáneo, omnipresente, transversal, propio del ser humano, sin importar la extracción social, cultural o geográfica. Según Olson:

Es indudable que una de las principales características de las sociedades modernas es la ubicuidad de la escritura. Casi ningún acontecimiento significativo, desde la declaración de una guerra hasta un simple saludo de cumpleaños, se produce sin una apropiada documentación escrita (Olson, 1998, p. 21).

Sin embargo, la escritura no puede confundirse con un atributo biológico o natural, como el habla, la visión, el sentido del equilibrio o el pensamiento abstracto. Por el contrario, la escritura es una tecnología reciente para construir conocimiento y para comunicarse en sociedad, es decir, una tecnología epistémica y semiótica. Los registros escritos más antiguos apenas superan los cinco mil años de antigüedad, es decir, unas 260 generaciones atrás, mucho menos que la historia de la humanidad. Además, la escritura siempre ha sido una tecnología escasa. Las primeras escrituras se desarrollaron, de forma independiente, en tres regiones: en Mesopotamia en el año 3200 AC, en China en el año 1250 AC y en Mesoamérica en el año 650 AC (Schmandt-Besserat & Erard, 2008). Su aparición se vinculó a ciertos accidentes, oportunidades y condicionantes históricos, como el cambio de las prácticas económicas de la caza y la recolección a las prácticas agrícolas de trabajo de la tierra (Halliday, 2017c); la escritura aparece en grandes organizaciones humanas, con conocimientos avanzados de producción y almacenamiento de alimentos (Landaburu, 1998). En la actualidad, la escritura sigue siendo una tecnología presente en solo una parte de las lenguas humanas. De las 7099 lenguas independientes, es decir, ininteligibles unas de otras, que se hablan hoy en día en el mundo, solo 3866 tienen algún tipo de sistema

de escritura, aunque eso no significa que los hablantes estén alfabetizados y efectivamente lo usen (Simons & Fennig, 2017)<sup>33</sup>.

La invención de la escritura significó un avance tecnológico sustancial. Se trata de la posibilidad de registrar y comunicar creencias, experiencias, perspectivas, solicitudes y hechos históricos, políticos y administrativos en un soporte duradero, autónomo, atesorable, transportable y decodificable por un lector en otro espacio y tiempo. La primera escritura en la Mesopotamia se originó en el paso de un sistema de registro en el que se utilizaban piezas con la forma y características de cada uno de los bienes poseídos o adeudados (como una jarra de aceite o una oveja), a su inscripción, más económica y simple, en una tabla de arcilla con numerales y fonogramas (signos que representan sonidos), diseñados mediante una aguja, que correspondían al nombre de la persona interesada (Schmandt-Besserat & Erard, 2008). La propia historia del desarrollo y masificación de la escritura está indeleblemente vinculada a los desarrollos tecnológicos que la materializan, ya que los primeros materiales e instrumentos para escribir eran caros, escasos y difíciles de utilizar. El papiro, por ejemplo, significó un importante avance respecto de las tablillas de arcilla con el fin de almacenar, transportar y expandir la escritura, pero luego fue reemplazado por el pergamino, que era más resistente y reutilizable, y que, al poder ser escrito de ambos lados, anticipó el libro (Gabrial, 2008).

Como tecnología, la escritura es un sistema de marcas gráficas que representa las unidades de una lengua (Schmandt-Besserat & Erard, 2008). Estas unidades representadas pueden ser fonemas, sílabas, morfemas o palabras, en diferentes combinaciones. En particular el alfabeto, inventado alrededor del año 1700 antes de Cristo en la zona donde actualmente se ubica el Líbano (Schmandt-Besserat & Erard, 2008), es un sistema de escritura revolucionario, porque con su correspondencia con fonemas ofrece un conjunto acotado de menos de 30 signos para construir

cualquier texto, lo cual presenta ventajas para su uso y enseñanza, aunque no en todas las lenguas (Olson, 1998), ya que los sistemas de escritura se vinculan con cada estructura lingüística particular (Halliday, 2017b). La economía del alfabeto fue una de las condiciones de posibilidad de la imprenta de Guttemberg y su sistema de letras móviles, imposible con otros sistemas de escritura con más elementos (Gabrial, 2008).

La escritura como tecnología escasa también es identificable hacia dentro de las sociedades y culturas que la utilizan. Históricamente, hasta la invención de la imprenta, la escritura estaba restringida principalmente al ámbito religioso (clero) y, en menor medida, al ámbito legislativo-administrativo y contable (Landaburu, 1998). Pero incluso luego del Renacimiento y hasta el siglo XX, solo una pequeña elite ilustrada y privilegiada podía comprender o producir la escritura, mientras que la inmensa mayoría de la humanidad era analfabeta. Este panorama ha cambiado drásticamente en las últimas décadas. Según cifras de UNESCO, a mediados del siglo XX, el 43-45% de los adultos en el mundo eran analfabetos (40-44% en México, Centroamérica y Sudamérica) (UNESCO, 1957). Para el año 2014, esta cifra se había reducido al 15% en el mundo y al 7% en Latinoamérica y el Caribe (UNESCO, 2016). Por este motivo, puede afirmarse que nunca antes en la historia de la humanidad se leyó y escribió tanto y en tantas lenguas como en el día de hoy.

### Escritura como práctica situada

Sin embargo, estos avances en la alfabetización inicial o funcional no son suficientes para las demandas y necesidades actuales de la sociedad del conocimiento. Como explica Olson:

La cultura escrita en Occidente no es solo aprender el abecedario; es aprender a usar los recursos de la escritura para un conjunto culturalmente definido de tareas y procedimientos (Olson, 1998, p. 65).

33) Consultado en [ethnologue.com](http://ethnologue.com) (16/11/17).

La escritura, entonces, no es una competencia genérica, "blanda", simple y transversal, aprendida de una vez y para siempre en la educación básica, sino que hay muchas escrituras: la escritura creativa literaria de una novela histórica, la escritura informal inmediata con devolución en línea de sus lectores de un tweet, la escritura íntima sin interlocutor externo explícito del diario personal, la escritura científica experta despersonalizada del informe de laboratorio. De esta forma, la escritura siempre es una práctica situada (Barton & Hamilton, 2000): en cierto marco social, histórico y cultural; en una situación comunicativa específica; para intentar cumplir determinados propósitos; desde ciertos emisores y para ciertos interlocutores; sobre ciertos temas y mediante ciertos patrones discursivos y léxico-gramaticales; y a través de ciertos géneros discursivos/textuales (Navarro, 2019), concepto clave que interrelaciona todos los elementos previos.

En contraste, las primeras escrituras de Mesopotamia se usaban para funciones muy particulares y semióticamente limitadas, como inventariar un patrimonio o registrar una deuda. Es decir, en el comienzo de la escritura, cada signo escrito correspondía a una posesión o a un bien adeudado, y por lo tanto la función de la escritura era puramente económica; esta función se ampliaría con el tiempo a otras, como la creación poética, el recuento histórico o el homenaje funerario. Los inicios de la escritura en diferentes contextos geográficos, históricos y culturales permiten reconocer que la producción escrita puede cumplir funciones diferentes, relevantes para esos contextos.

La complejidad y diversidad intrínseca de la escritura actual se ha multiplicado con las prácticas letradas complejas propias de la sociedad de la información, la comunicación y el conocimiento:

La escritura se ha vuelto un importante medio de producción y como tal conforma un componente vital de la infraestructura epistemológica de las organizaciones y sociedades con uso intensivo del conocimiento. En palabras de Brandt (2005), la escritura se ha tornado un "bien muy preciado"

(p. 167). Además, tal como lo atestigua un conjunto creciente de investigaciones especializadas, la escritura es central para la participación ciudadana en la construcción del conocimiento social, en la discusión política y en la toma de decisiones en la esfera pública (Starke-Meyerring & Paré, 2011, p. 2; traducción propia).

De esta manera, en la actualidad se espera que los ciudadanos sean escritores y que sus escritos tomen en cuenta, para adecuarse o para confrontar, expectativas diversas en distintos contextos administrativos, educativos y profesionales, públicos y personales. Para actuar en sociedad se necesita, hoy en día, ser un escritor experto, un escritor que además nunca termina de aprender a serlo (Bazerman, 2013). Escribir con experticia requiere utilizar varias de las llamadas competencias del s. XXI, como el pensamiento crítico, la comunicación efectiva, la argumentación, el uso y evaluación de información y fuentes, la resolución de problemas, la colaboración, el aprender a aprender, la auto-gestión y la creatividad (Pellegrino & Hilton, 2012); estas competencias permiten comprender, adecuarse, cumplir propósitos y transferir conocimientos y habilidades a situaciones nuevas y dinámicas (Kreber, 2009). Por eso, formar escritores avanzados es cada vez menos la enseñanza de contenidos de lenguaje estáticos, desagentivados y descontextualizados (la estructura del ensayo o los tipos de conectores) y cada vez más la enseñanza de competencias situadas, significativas y transferibles a contextos nuevos y flexibles: cómo se organiza el espacio social, qué posición se ocupa, a quién se le escribe, para qué, dónde buscar un ejemplar típico, qué pasos se pueden seguir, qué aspectos revisar en el escrito, cuáles son los errores más frecuentes.

## **Escritura como forma de pensamiento**

Según Halliday, la escritura implica una semiótica reciente, evolucionada, que pone en juego nuevas formas de expresión, nuevas formas de conocimiento y nuevas formas de aprendizaje institucionalizado respecto de la comunicación oral y el aprendizaje en el seno de la familia y el hogar.

Escribir, en contraste con comunicarse oralmente, implica un cambio en la concepción de la realidad: "la escritura [...] coloca en primer plano el aspecto sinóptico, la realidad como objeto, en lugar del aspecto dinámico de la realidad como proceso, como ocurre en la lengua hablada" (Halliday, 2017a, p. 238-9). Así, la escritura tiene un impacto cognitivo y cultural en los grupos sociales al permitir formas nuevas de abstracción, acumulación, conservación, demostración y transmisión de conocimiento. Por este motivo, la escritura posee un marcado prestigio social (y, consecuentemente, un mayor valor de verdad asociado) frente a la oralidad, algo especialmente cierto en los ámbitos educativos, científicos y técnicos occidentales<sup>34</sup> (Calsamiglia Blancafort & Tusón Valls, 1999). Desde la perspectiva de Olson, la potencia de la escritura como tecnología no radica tanto en su capacidad de registrar y reproducir, sino más bien en su capacidad de transformar el conocimiento:

La magia de la escritura proviene no tanto del hecho de que sirva como nuevo dispositivo mnemónico, como ayuda para la memoria, sino más bien de su importante función epistémica. La escritura no solo nos ayuda a recordar lo pensado y lo dicho: también nos invita a ver lo pensado y lo dicho de una manera diferente (Olson, 1998, p. 16; traducción modificada).

Esta nueva perspectiva abstracta y transformadora de la realidad se manifiesta de forma lingüística: el texto escrito es un objeto (semi) estático, y la gramática de la escritura construye procesos y propiedades no como verbos y adjetivos (su manifestación congruente) sino objetivizados como sustantivos (su manifestación metafórica). De esta manera, "la temperatura del mar se ha incrementado" se convierte en "el incremento en la temperatura del mar". Esta metáfora gramatical es también la puerta de acceso, según Halliday, a una forma de construcción de conocimiento abstracto, elaborado, propio de los ámbitos educativos, científicos y técnicos (Halliday, 2004).

34) Este prestigio no siempre fue tal. Platón, en sus escritos dialogados, planteó las limitaciones del carácter monológico de la escritura; algunos pensadores de la Ilustración europea del s. XVIII creían que los pueblos sin escritura estaban más cerca de la verdad, asociada a la naturaleza y a lo primigenio (Landaburu, 1998); Saussure, Halliday o Bloomfield, entre otros lingüistas del s. XX, reivindicaron la centralidad de la oralidad para el estudio del lenguaje natural.

Si la escritura es una semiótica evolucionada y compleja, una tecnología reciente que implica una forma abstracta de vincularse con el mundo y el conocimiento, entonces su aprendizaje no puede ser natural, espontáneo y universal, mediante estímulos aislados y accidentales, como la oralidad. Por el contrario, la escritura se aprende sobre todo en entornos educativos institucionalizados, extensos en el tiempo, y está indisolublemente asociada a estos, si bien existen numerosas instancias no formales de aprendizaje y práctica de la escritura entendida en sentido amplio. De esta manera, la escritura posee una centralidad y ubicuidad en las trayectorias de formación dentro del sistema educativo. Como afirman Calsamiglia Blancafort y Tusón Valls, "todo el currículo educativo se basa en aprender a operar con sistemas de representación de la realidad, principalmente escritos" (p. 79). El proceso de aprendizaje es diferente según el tipo y complejidad del sistema de escritura del que se trate y, así, no toma el mismo tiempo y esfuerzo aprender a escribir en español y en japonés, aunque sí toma el mismo tiempo y esfuerzo adquirir la lengua oral, española o japonesa.

## Escritura como práctica multidimensional

La escritura, como tecnología epistémica y semiótica compleja, integra múltiples niveles simultáneos e interdependientes. Si bien es frecuente que se asocie la escritura a la caligrafía, la ortografía o el formato, estos elementos constituyen meramente las marcas más evidentes de un proceso (escribir) y un producto (el texto) que involucra también dimensiones léxicas, gramaticales, semánticas, discursivas, multimodales, tecnológicas, situacionales, retóricas, sociohistóricas y psicológicas. La escritura materializa complejos procesos de reflexión, vínculos con lecturas previas, planificación, organización en una estructura de funciones, lazos cohesivos y temáticos entre partes del texto, construcción de autoría y autoridad, etc. A su vez, la escritura pone

en juego la valoración, identidad e ideología de los escritores y muestra trazos de los contextos sociales, históricos y culturales en los que se manifiesta. La siguiente tabla presenta algunas de estas dimensiones, que necesariamente se corresponden con funciones diversas, como se muestra más adelante:

**Tabla 1. Algunas dimensiones de la escritura**

Dimensiones de la escritura	Ejemplos
<i>Mecánica</i>	caligrafía, grafomotricidad
<i>Normativa</i>	ortografía, puntuación, corrección idiomática
<i>Léxica</i>	campos léxicos, términos técnicos
<i>Gramatical</i>	morfología, sintaxis, concordancia, subordinación, metáfora gramatical
<i>Discursiva y semántica</i>	intertextualidad, desarrollo temático, cohesión, estructura retórica, metadiscurso, voz autoral
<i>Multimodal</i>	imágenes, formato, tipos de fuente
<i>Tecnológica</i>	procesador de texto, gestores bibliográficos
<i>Situacional y retórica</i>	propósitos, adecuación a situaciones y destinatarios, géneros discursivos
<i>Social e histórica</i>	género, identidad, ideología, relaciones de poder
<i>Psicológica y afectiva</i>	expresión, valoración, aceptación, inclusión.

La escritura prototípicamente se caracteriza por la comunicación *in absentia*, esto es, por una interacción diferida con desplazamiento temporal y espacial del escritor o escritores y el lector o lectores (Calsamiglia Blancafort & Tusón Valls, 1999; Castelló, 2007). Por este motivo, el texto escrito debe ser en buena medida autosuficiente, es decir, contener los elementos necesarios para ser comprendido a pesar de este desplazamiento temporo-espacial y para orientar las lecturas posibles de sus lectores, al menos de los lectores anticipados textualmente. Esta necesidad del texto escrito también se manifiesta lingüísticamente, por ejemplo a través de la alta frecuencia de elementos léxicos formales, la baja frecuencia

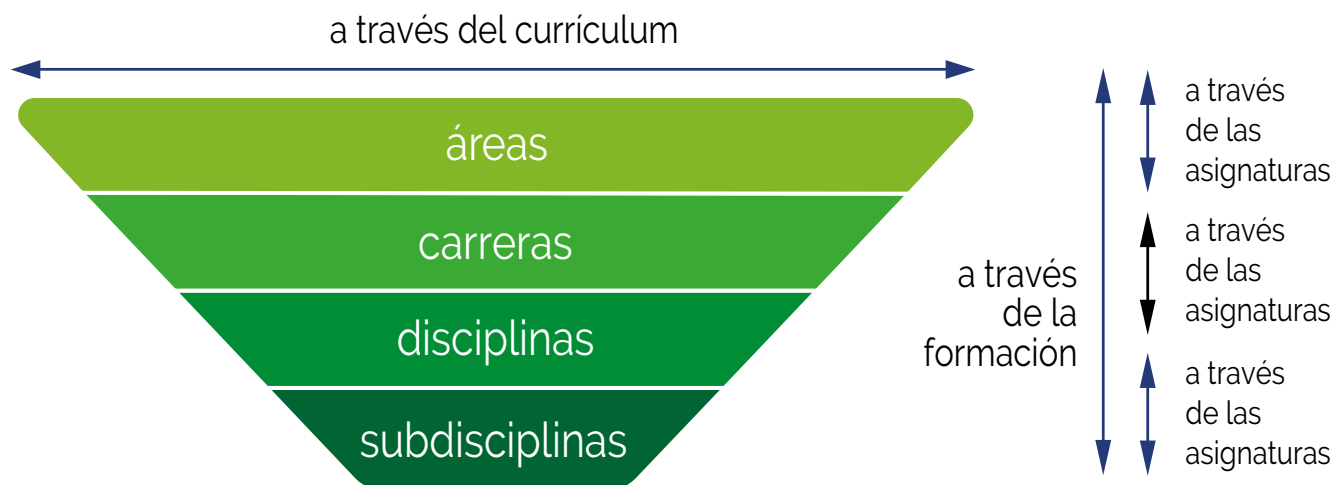
de referencias exofóricas (vinculadas al contexto inmediato material de producción, muy frecuentes en la oralidad) y la alta frecuencia de recursos metadiscursivos interaccionales como mitigadores y refuerzos (Hyland, 2005) para negociar posiciones y anticipar objeciones de los lectores; en la oralidad, estos ajustes se pueden dar en tiempo real en función de las reacciones del interlocutor y utilizando elementos no verbales: vocalizaciones, elementos cinésicos y elementos proxémicos.

Estas distinciones entre oralidad y escritura, si bien orientan la discusión al identificar rasgos prototípicos de uno y otro modo, sin dudas resultan esquemáticas y simplificadoras, en particular en la actualidad. Las tecnologías de la información y la comunicación y su uso masivo han impulsado formas híbridas de oralidad escrita o de escritura oral, en las que la escritura es dinámica e interactiva, con elementos léxicos de la oralidad y referencias exofóricas difíciles de comprender fuera de la situación comunicativa inmediata. A su vez, los textos son cada más dinámicos y multimodales, incluso en los ámbitos más conservadores de la academia y la ciencia, y combinan modos diversos e hipervínculos directos a otros textos. Así, los textos en la actualidad se entienden como una entidad semiótica multimodal (Kress, 2012) que puede integrar gestos, oralidad, imágenes (fijas y móviles), escritura, música y elementos tridimensionales.

## Escritura en educación superior

Desde un punto de vista contextual, la escritura académica podría definirse como aquella que se produce en el ámbito formativo de la educación superior. Se trata de una tecnología semiótica compleja de construcción de conocimiento y de comunicación mediata que interviene en los procesos de enseñanza y de aprendizaje, de comunicación y de evaluación, en instituciones terciarias y universitarias. Definida de esta manera, la escritura académica se encuadra en el sistema de actividad (Bazerman, 2012) de formación académica y en las culturas disciplinares (Hyland,

Figura 1. Ámbitos y trayectorias de las escrituras académicas (elaboración propia)

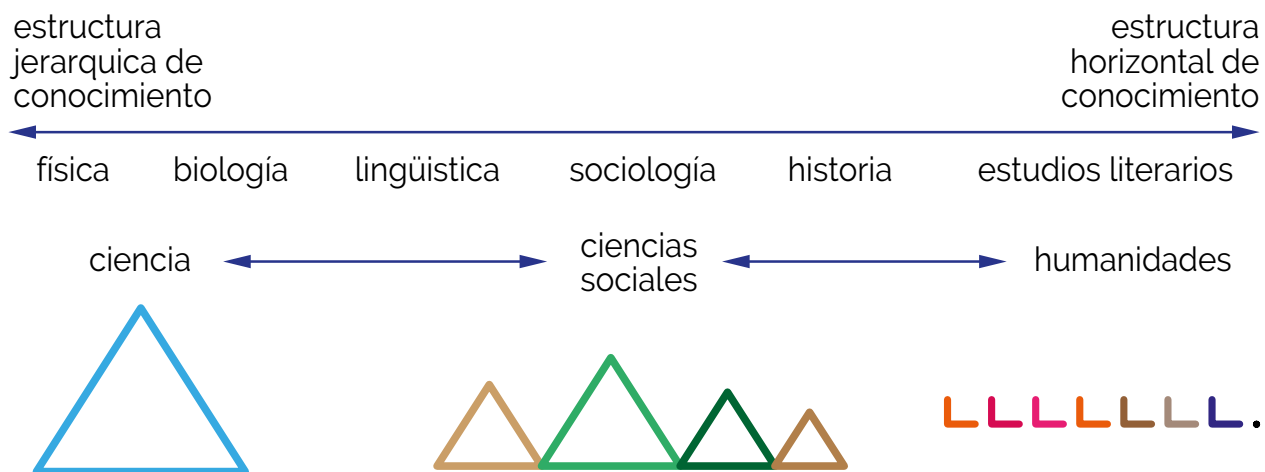


2004), que incluyen diversos actores (estudiantes, profesores, funcionarios, personal administrativo) y múltiples propósitos y actividades. Sin embargo, el foco de esta definición está en la educación superior como espacio de formación y en la escritura estudiantil como conjunto de producciones híbridas, en transición, objeto de enseñanzas y aprendizajes disciplinares. De esta manera, puede afirmarse que la escritura académica tiene una triple presencia en el ámbito de la educación superior: *a través del currículum*, en las diferentes asignaturas y carreras; *a través de las etapas formativas*, en el ingreso, transición y egreso de la universidad y los estudios terciarios; y *a través del desarrollo de las asignaturas*, en instancias de estudio, producción creativa y control de aprendizajes (Bazerman et al., 2016). En la figura 1, se sintetizan las diversidades de ámbitos y trayectorias que atraviesan las escrituras académicas.

Es evidente que las humanidades como área comparten ciertos presupuestos y marcos epistemológicos (por ejemplo, la visión crítica o la exploración de la subjetividad) y formas de escritura (por ejemplo, el ensayo), frente a los presupuestos y marcos epistemológicos en ciencias naturales (por ejemplo, el uso de datos empíricos mediante procedimientos experimentales replicables) y sus correspondientes géneros discursivos (por ejemplo, el informe de laboratorio). A su vez, puede

identificarse la escritura característica de una carrera, como biología o ingeniería eléctrica. Sin embargo, como las carreras son espacios multidisciplinarios, corresponde también identificar diferentes disciplinas dentro de las carreras, y por tanto puede distinguirse dentro de la misma carrera de, por ejemplo, Licenciatura en Sociología, entre el profesor a cargo de la asignatura Sociología, la profesora a cargo de la asignatura Antropología y la profesora a cargo de la asignatura Filosofía: es posible que el primero favorezca datos cuantitativos o mixtos y discusión de fuentes expertas, la segunda valore el punto de vista informado y las observaciones participantes del estudiante, y la tercera la deconstrucción de argumentos teóricos en fuentes clásicas y posición de lectura original del estudiante. La clasificación de las áreas, carreras y disciplinas es compleja y opaca, y no solo obedece a cuestiones epistemológicas, sino también históricas, geográficas, políticas, entre otras (ver Kreber, 2009, para una distinción entre disciplinas, temas y asignaturas). Martin, Maton & Matruggio (2010), por ejemplo, proponen una clasificación de las formas de construir conocimiento, y las correspondientes formas de usar el lenguaje, en diferentes áreas y disciplinas, como se ve a continuación. Nótese cómo la lingüística y los estudios literarios, tradicionalmente unidos en una misma carrera en Latinoamérica, se ubican en extremos opuestos epistemológicamente:

Figura 2. Formas de construir conocimiento según áreas y disciplinas (Martin, Maton & Matruglio, 2010; traducción propia)



Pero esto no es suficiente, porque las disciplinas incluyen subdisciplinas y tradiciones epistemológicamente distantes, y por ejemplo la psicolingüística incluirá evidencias empíricas experimentales recolectadas colectivamente y publicadas en artículos en inglés en psicolingüística, en contraste con evidencias históricas documentales recolectadas individualmente y publicadas en un libro en español en historiografía lingüística.

Para entender mejor esta diversidad, es importante tomar en cuenta los géneros discursivos que los estudiantes deben leer y escribir en educación superior, esto es, las clases de textos situados más o menos estables orientados a fines sociales y comunicativos y con ciertos rasgos estructurales, temáticos y discursivos (Navarro, 2019). En medicina se escriben historias clínicas y epicrisis, mientras que en ingeniería se escriben informes de laboratorio y prácticas profesionales supervisadas; es más, aunque en casi todas las carreras y disciplinas se escriban tesis, el nombre común oculta todo tipo de variaciones en las expectativas de escritura. Una complejidad añadida es que muchos profesores solicitan géneros discursivos, pero no enseñan qué tipo de escrito esperan, no lo tienen muy claro, o sus expectativas no coinciden con las de los estudiantes (Lillis, 2001).

Además, es necesario distinguir entre géneros expertos y géneros de formación, también

conocidos como géneros epistémicos o géneros estudiantiles (Thaiss & Zawacki, 2006). Los géneros expertos son escritos por científicos y profesionales con experiencia, son leídos por pares con conocimientos presupuestos afines, y buscan hacer y negociar aportes al conocimiento científico consensuado o llevar a cabo acciones sociales profesionales particulares, no vinculadas necesariamente a la formación. Por estos motivos, representan un desafío de lectura para los estudiantes, ya que estos no son los lectores presupuestos textualmente. En contraste, los géneros de formación son escritos por estudiantes, son leídos por miembros expertos, habilitados y con más conocimientos, y tienen objetivos pedagógicos, formativos y evaluativos. Por estos motivos, los géneros expertos y de formación presentan similitudes discursivas, pero no son iguales ni puede establecerse una correspondencia directa entre ellos. En palabras de Camps:

La situación de aprendizaje no es coincidente con la comunicación entre científicos de un campo determinado del saber. La actividad relacionada con una investigación cuya finalidad es ser admitido en una comunidad científica no es idéntica a la de elaborar un informe de investigación cuando ya se participa en ella (Camps, 2007, p. 10).

En el nivel microdiscursivo, las diferencias también se multiplican: en las ciencias exactas y naturales, por ejemplo, se cita poco y en general no importa de qué manera las fuentes dicen lo que dicen, y por eso se usa muy poco el discurso directo pero se prefieren las normas de cita con superíndices, mientras que en las ciencias humanas y sociales es fundamental dar cuenta de las formas de afirmar y construir argumentaciones de las fuentes citadas y se necesitan normas de cita complejas para dar cuenta de la bibliografía utilizada. Así, incluso en los aspectos más específicos del discurso, las diferentes formas de escritura en la educación superior están intrínsecamente vinculadas a formas de conceptualizar el mundo, es decir, variables epistemológicas, y a formas de vincularse con la comunidad de pares, es decir, variables culturales. De esta manera, la escritura académica es indisoluble de las prácticas, conocimientos y epistemologías de las culturas disciplinarias donde se inscribe (Hyland, 2004).

### Alfabetización académica

En los últimos años, las instituciones de educación superior en Latinoamérica han comenzado a poner en marcha iniciativas de enseñanza para abordar esta complejidad de la escritura académica y disciplinar. El concepto de *alfabetización académica*, en particular, se ha popularizado en Hispanoamérica y ha permitido denominar este nuevo campo de estudios e iniciativas sobre la enseñanza de la escritura en educación superior<sup>35</sup>. Paula Carlino propuso por primera vez el concepto en 2002 y lo definió como "la función social de la universidad de facilitar el ingreso en las comunidades científicas y/o profesionales" (Carlino, 2002, p. 3). En otro trabajo del mismo año, Carlino especifica que se trata de "facilitar el acceso a las culturas *escritas* correspondientes a sus [las de las universidades] disciplinas" (Carlino, 2002B, p. 60; énfasis añadido). Como puede apreciarse, ya en esta primera definición el foco no está en el discurso académico como objeto en sí, una temática prioritaria de los estudios

lingüísticos de la época en la región, ni tampoco en las prácticas letradas académicas según una perspectiva situada más allá de su enseñanza. El foco, en cambio, es cultural y pedagógico: alfabetización académica se refiere al proceso de enseñanza y aprendizaje mediante el cual un estudiante de educación superior adquiere las formas de comunicación, principalmente escritas, propias de su carrera, su disciplina o subdisciplina y su futuro campo de desempeño profesional. Este proceso se entiende como una enculturación disciplinar que no se restringe a aspectos lingüísticos, aunque tampoco puede prescindir de ellos: entender y asimilar las formas de pensar y actuar en los distintos ámbitos académicos ayuda a escribir de ciertas formas esperadas en esos entornos, de la misma manera que entender y asimilar los géneros discursivos de los distintos ámbitos académicos ayuda a pensar y actuar de ciertas formas esperadas en esos espacios.

En su presentación del término, Carlino aclara, a su vez, que es su traducción particular del término inglés "literacy", el cual en su acepción original "hace referencia a un conjunto de prácticas letradas más amplias [...] todo lo relativo al leer, escribir, estudiar y comunicarse por escrito, en cualquier nivel" (p. 15). En 2013, una década más tarde, Carlino reelabora el concepto, recuperando casi sin modificación la definición inicial, pero con un foco más explícito en la enseñanza: "*proceso de enseñanza* que puede (o no) ponerse en marcha para favorecer el acceso de los estudiantes a las diferentes culturas escritas de las disciplinas" (Carlino, 2013, p. 370; énfasis añadido).

Hoy en día, la agenda educativa en la región incluye la escritura académica como objeto válido y necesario de enseñanza. Esto se debe, entre otros factores, al fenómeno global de expansión del sistema de educación superior y al ingreso de grandes cantidades de estudiantes no tradicionales, en muchos casos primera generación universitaria y con poca familiaridad con el capital semiótico académico (Navarro, 2017). Como han

35) En Brasil, en cambio, predomina el concepto, diferente en su definición y alcances, de *letramentos académicos* (cf. Motta-Roth et al., 2016).



*Archivo de imagen del Consejo Puebla de Lectura*

demostrado diversas investigaciones desde la antropología, la lingüística y la sociología de la educación, las formas de escritura y comunicación que son valoradas en entornos educativos formales no se enseñan ni curricularizan (Schleppegrell, 2004) y, por lo tanto, las instituciones favorecen a los estudiantes más tradicionales que las han adquirido por sus propios medios o a través de sus entornos educativos, familiares y sociales; es decir, las instituciones educativas favorecen a aquellos estudiantes ya de por sí privilegiados (Lillis, 2001). En la era de la universidad masificada, pero todavía poco inclusiva, la alfabetización académica busca colaborar con la inclusión y la equidad educativas y reemplazar, de alguna manera, el desafío que en otra época significó la alfabetización inicial: formar sujetos lectores y escritores (avanzados).

Esta nueva configuración, más rica, masiva y compleja, de la educación superior en Latinoamérica ha fomentado en algunos casos una narrativa de supuesta crisis de la educación y de escritura de los estudiantes, un fenómeno reaccionario frente a procesos inclusivos en la universidad que ha sido estudiado en otros contextos geográficos e históricos (cf. Russell, 2002, para el contexto estadounidense). En términos de Lillis y Scott, quienes estudian el sistema británico, las instituciones de educación superior ocupan un lugar contradictorio de fomento de la inclusión de nuevos perfiles de estudiantes y de expansión del acceso a la universidad, pero de conservadurismo frente a la diversidad discursiva y educativa que esta inclusión trae consigo:

Si bien existen cambios en las políticas educativas hacia una mayor expansión, y la diversidad es retóricamente celebrada en la Misión de las instituciones, la diversidad como una dimensión fundamental de las prácticas comunicativas en general es considerada como algo problemático (Lillis & Scott, 2007, p. 8; traducción propia).

La "crisis de la escritura", es decir, el supuesto de que los estudiantes actuales escriben peor que estudiantes de años previos, es un error conceptual e incluso un problema ideológico, porque implica una concepción de la escritura como competencia simple, transversal, que no es objeto de enseñanza en la universidad y que corresponde solo a las élites sociales ilustradas y privilegiadas. Sin embargo, esta concepción errada permite en algunos casos que las instituciones dispongan fondos, personal y recursos para impulsar iniciativas de (verdadera) alfabetización académica.

Ahora bien, algunas reflexiones teóricas e iniciativas de enseñanza basadas en la noción de alfabetización académica ponen el énfasis exclusivamente en la función epistémica de la escritura de formación, es decir, en tanto instrumento para aprender. A su vez, el propio enfoque escribir a través del currículum, en el cual se inspira, ha recibido críticas por no problematizar las formas de comunicar y construir pensamiento que enseña y reproduce (Russell, 2013). A esto se suma que otras tradiciones de enseñanza de la escritura en educación superior, de larga y fructífera tradición en Latinoamérica, han puesto el énfasis o bien en validar metodologías propias de los talleres de escritura creativa y expresiva (ver por ejemplo BAS, 2015); o bien en colocar en foco los saberes lingüísticos y discursivos pero sin atender a su uso situado (lo que Horner, 1999, llama "sesgo textual" y Lea y Street, 2006, "modelo de aprendizaje de competencias"); o bien en priorizar la formación de graduados críticos respecto de las prácticas de sus disciplinas y entornos, por ejemplo reflexionando sobre la historia de esas prácticas (Arnoux, Di Stefano & Pereira, 2002).

Estos aspectos de la formación de un escritor experto no son excluyentes, sino necesariamente complementarios. Si la escritura académica es una práctica compleja, diversa y situada, como se señaló antes, entonces la alfabetización académica es un proceso igual de complejo, diverso y situado que las instituciones de educación superior deben intencionar y monitorear. Se requiere entonces un desarrollo teórico que habilite formas más sofisticadas de entender qué significa enseñar y aprender a escribir académicamente en educación superior. La complejidad de la alfabetización académica no se restringe al carácter situado, epistemológica y culturalmente diverso, de la escritura en las asignaturas, carreras y disciplinas. La alfabetización académica es compleja porque la escritura académica cumple diversas funciones sociales, culturales, pedagógicas, comunicativas y personales. Así como se necesita comprender que la escritura integra dimensiones diversas, desde la ortografía de superficie hasta la construcción subyacente de la identidad de los escritores, de igual forma se necesita repensar la noción de alfabetización académica a partir de las funciones interdependientes y simultáneas que cumple la escritura en educación superior.

## Funciones de la escritura académica de formación

### *Función epistémica*

A través de la escritura académica, los estudiantes revisan, aprenden y transforman los contenidos disciplinares y ejercitan e internalizan las competencias y prácticas del ámbito cultural y profesional en el que se insertan. Al escribir ensayos, exámenes grupales, informes de prácticas profesionales, fichas bibliográficas, proyectos de investigación, entradas de blog de divulgación científica, posters científicos u otros géneros, los estudiantes construyen afirmaciones y posiciones, organizan sus ideas, muestran sus aprendizajes, vinculan lo que entendieron con otros contenidos y lecturas, aportan sus miradas e interrogantes, y ajustan afirmaciones a distintos interlocutores. No se trata de reproducir o transmitir conocimientos a través

de la escritura, ni de hacer un control de lectura mediante respuestas de opción múltiple, aunque estas actividades de baja demanda cognitiva son frecuentes en la universidad. La escritura mediante géneros discursivos de formación complejos, situados, con propósitos e interlocutores específicos, con una estructura y un conjunto de rasgos discursivos particulares, permite organizar, transformar, reconstruir, profundizar y aprehender conocimientos hasta hacerlos propios. Así, como señala Russell, no existen evidencias de una correlación general entre escribir más y aprender más, pero sí entre escribir textos significativos y estimulantes y un mayor desarrollo y aprendizaje personal, social, práctico y académico, al menos desde las percepciones de los participantes (Russell, 2013). Las investigaciones sobre la temática advierten que no es posible medir el efecto de la escritura sobre el aprendizaje si este se entiende de forma discreta e inmediata; por el contrario, los efectos son de largo plazo, en un desarrollo no lineal. El aprendizaje de los géneros discursivos, con su tipologización discursiva de ciertas formas repetidas, reconocidas y esperadas de interacción y acción social, brinda una ruta de acceso, escrita y andamiada, para el aprendizaje, una suerte de zona de desarrollo próximo vygotskiana (Bazerman, 2009) que fomenta ciertas formas de pensar, razonar, nombrar e interpretar el mundo.

Esta forma de utilizar la escritura en el aula intenciona y potencia su función epistémica y corresponde a un enfoque denominado *escribir para aprender*, esto es, incentivar en todas las asignaturas las instancias de escritura significativa. Escribir para aprender pone en crisis la dicotomía forma y contenido y los plantea como elementos indisolubles. En términos de Russell:

Ocuparse de la escritura no suplanta, por tanto, la enseñanza de contenidos, sino que es una forma de enseñar esos contenidos de forma más efectiva, ya que los contenidos no se entienden como algo que se coloca en la mente de los estudiantes sino como recursos para vincularse y comunicarse con el mundo y con los demás -de forma más significativa,

por lo general, a través de la escritura (Russell, 2013, p. 175; traducción propia).

### *Función retórica*

En la universidad no solo se aprenden contenidos disciplinares, sino también formas disciplinarmente específicas de comunicarse por escrito. Cada disciplina y ámbito académico, entendidos como culturas disciplinares, comparten y disputan formas características de comunicación, que a su vez se vinculan con las formas de construir conocimiento:

Necesitamos entender la escritura académica como prácticas sociales colectivas, y poner el foco en los textos publicados en tanto la manifestación más concreta, pública y accesible de esas prácticas. Estos textos son el alma de la academia dado que las disciplinas validan sus conocimientos, establecen sus jerarquías y sistemas de reconocimiento y mantienen su autoridad cultural a través de los discursos públicos de sus miembros (Hyland, 2004, p. 1; traducción propia).

La escritura de las disciplinas es más que una norma de cita predilecta: los lectores e interlocutores de la comunidad disciplinar reconocen a sus miembros plenos cuando se comunican de ciertas formas esperadas. En consecuencia, la escritura no es solo una herramienta de enseñanza, sino que debería curricularizarse en sí misma, es decir, pasar a ser un objetivo de enseñanza y aprendizaje de todas, o la mayoría, de las asignaturas. Si Física I de la carrera de pedagogía en ciencias exactas solicita escribir informes de laboratorio durante todo el semestre, entonces aprender a escribir un informe de laboratorio es parte de lo que esa asignatura enseña. *Escribir para comunicar*, como función complementaria de escribir para aprender (McLeod & Miraglia, 2001), significa, entonces, incentivar en todas las asignaturas las instancias de enseñanza explícita y significativa de escritura disciplinar, con conocimiento de los géneros y rasgos discursivos característicos de las disciplinas.

Para esto, es importante tener una teoría del lenguaje y de la lengua, de su organización en estratos y de sus componentes sistemáticos. Formar escritores incluye enseñar sobre la lengua y el discurso, usar un metalenguaje para nombrar sus elementos y desarrollar conciencia metalingüística para guiar la toma de decisiones del escritor experto. En sentido complementario, no basta con una teoría sobre la lengua: para enseñar escritura, también se necesita contar con una teoría específica de la enseñanza de la lengua:

La enseñanza de cualquier tema o competencia involucra una enseñanza *a través* de la lengua; pero la enseñanza de la lectura y la escritura implica también una enseñanza explícita *sobre* la lengua. Para enseñar lengua, lectura y escritura de forma efectiva necesitamos un entendimiento sólido de cómo funciona la lengua, además de un metalenguaje para hablar sobre ella con nuestros estudiantes" (Rose & Martin, 2012, p.18; traducción propia).



*Archivo de imagen del Consejo Puebla de Lectura*

A su vez, es necesario contar con evidencia empírica respecto de cómo es la escritura de los ámbitos en los que se pretende enseñar: los conocimientos sobre el ensayo en la licenciatura en historia de una universidad francesa servirán más bien poco para enseñar a escribir el ensayo en el doctorado en filosofía de una universidad mexicana. Ya sea mediante proyectos de investigación financiados, la práctica docente investiga-



Archivo de imagen del Consejo Puebla de Lectura

tiva o el diseño de cursos en los que se fomente la reflexión sobre cómo se escribe en cada ámbito, enseñar a leer y escribir en las disciplinas implica saber más sobre las especificidades de esas lecturas y escritura.

El sistema de educación tiene un rol fundamental en efectivamente enseñar lectura y escritura académica y, así, corregir un poco la distribución inequitativa del capital semiótico académico en la sociedad (Rose & Martin, 2012). No es suficiente confiar en que un proceso de enculturación y de escribir para aprender vaya a lograr que los estudiantes aprendan, un poco por inmersión y un poco por necesidad, las formas altamente específicas y sofisticadas de escritura de cada ámbito disciplinar. Nuevamente, como en la función previa, es fundamental explotar una noción situada de género discursivo, orientada a fines, con riqueza estructural y discursiva, y mediante una secuencia didáctica efectiva.

### *Función habilitante*

A través de los escritos, que operan como evidencias documentales de los desempeños grupales e individuales, el sistema de educación

superior determina qué estudiantes aprueban o desaprueban, es decir, qué estudiantes tienen la posibilidad de ser exitosos en sus trayectorias formativas universitarias. Escribir para acreditar los saberes es, de hecho, el rol básico que se le asigna a la escritura, muchas veces olvidando las otras funciones que también puede desempeñar (Lillis, 2001).

Ahora bien, la escritura como instrumento de evaluación no es transparente, ingenua o desideologizada. Es frecuente que los profesores asocien el desempeño en un escrito -un relevo parcial, estático e impreciso de los complejos procesos de aprendizaje y comunicación en la academia- con la inteligencia o el esfuerzo del estudiante. A su vez, los géneros que evalúen aprendizajes y desempeños, como un examen presencial o un informe de lectura, tienen características complejas que algunos estudiantes con más capital cultural académico y más oportunidades previas -escolares, sociales, familiares- pueden sortear con más facilidad que otros. Para los profesores, en cambio, los géneros disciplinares, con sus complejidades y particularidades, se encuentran tan rutinizados, tan inscriptos en las acciones sociales y comunicativas que llevan a cabo que con frecuencia se han vuelto invisibles para ellos, es decir, no representan un verdadero desafío ni un objeto digno de enseñanza; según su parecer, la forma de escribirlos es obvia (Russell, 2013). También sucede con frecuencia que los instrumentos escritos de evaluación se parezcan poco a las experiencias y acciones de enseñanza y aprendizaje que efectivamente sucedieron a lo largo del curso. Por estos motivos, la función habilitante de la escritura académica requiere que los profesores y las instituciones fomenten contratos pedagógicos más explícitos e inclusivos, por ejemplo, mediante rúbricas o pautas de cotejo, en donde quede claro qué se evalúa y se brinden instrucciones, retroalimentación y oportunidades de revisión de lo evaluado. Por el contrario, la escritura académica suele formar parte del currículum oculto (Schleppegrell, 2004), es decir, no resulta objeto explícito de enseñanza y aprendizaje.

Estas primeras tres funciones, aparecen a lo largo de la literatura especializada, con diversas denominaciones. Según Nesi y Gardner, por ejemplo:

Los estudiantes necesitan aprender cómo escribir bien, porque la escritura es el medio por el cual construirán conocimiento disciplinar, el medio principal mediante el cual demostrarán sus logros cuando los evalúen y, en muchos casos, también el medio por el cual se comunicarán con colegas profesionales en el futuro (Nesi & Gardner, 2012, p. 3; traducción propia).

### *Función crítica*

Los perfiles de egreso de la mayoría de las carreras destacan la competencia del profesional de posicionarse críticamente respecto de los saberes de su disciplina y las condiciones de su entorno y de accionar sobre ellos. La mayoría de los profesores esperan que sus estudiantes muestren recorridos de lectura o resultados de investigación inesperados y fomentan espacios de discusión informada sobre los temas de las asignaturas. La escritura académica, en tanto forma de comunicación elaborada y revisada, con apoyo bibliográfico o empírico, con argumentaciones que intentan transformar las concepciones de los interlocutores, es un medio privilegiado para empoderar a los estudiantes en sus roles periféricos legítimos (Lave & Wenger, 1991) en el proceso formativo.

Esta función crítica alcanza la propia escritura disciplinar: los estudiantes pueden y quieren, en ocasiones, expresar su agencia mediante sus escritos, transformar o negociar las expectativas de los lectores, poner en crisis ciertas formas de comunicación y de construir conocimiento, y generar discursos académicos alternativos, una postura también frecuente en los propios profesores (Thaiss & Zawacki, 2006). Las formas de escribir no son estáticas, sino el producto de una cierta visión o conjunto de visiones, hegemónicas y dominantes, del mundo y de la distribución del poder y de los privilegios (Lea & Street, 2007). Los estudiantes no solo reconocen y aprehenden

y reproducen las prácticas establecidas y estructuras de poder, sino que, en su medida, voluntad y posibilidad, las discuten y transforman. En términos de Zavala:

Los sujetos no son totalmente libres para elegir pero tampoco están totalmente determinados por variables estructurales, sino que en algunas circunstancias pueden desarrollar acciones que transgreden las estructuras sociales que influyen en ellos y los limitan. Esto puede verse con relación a la clase social o al género, pero también con relación a la práctica de las literacidades. (Zavala, 2011, p. 53).

Es preciso recordar, a su vez, que las formas de escribir y de pensar el mundo son diversas, que los capitales culturales y los capitales semióticos pueden ser distintos y antagónicos, y que la universidad muchas veces es escenario de estos choques silenciosos. No es suficiente, por lo tanto, considerar la diversidad disciplinar y retórica de la escritura: se debe incluir también una visión crítica sobre las relaciones y pugnas de identidad y de poder en las prácticas de escritura. Escribir para criticar, escribir para empoderarse como actor relevante, escribir para cambiar las condiciones del entorno, escribir para modificar el canon de la escritura, debe ser entonces una función fundamental en la formación de profesionales y científicos en educación superior que quieran intervenir sobre la realidad.

### *Función expresiva*

Así como puede resultar poco significativo enseñar literatura, o "alta escritura", a un estudiante de sociología que debe elaborar un proyecto de investigación para la semana siguiente, tampoco puede sostenerse una mirada reproductiva de escritura académica y de su enseñanza. Interpretar unos datos experimentales distintos a los esperados o elaborar una lectura original que vincule dos autores distantes requiere creatividad. Cuando el profesor espera que cada estudiante de su curso elabore un ensayo diferente del texto

del compañero, sostiene una concepción creativa de la escritura académica. Si bien el espacio para la expresión de la subjetividad, la perspectiva y las experiencias de cada estudiante varía de una disciplina a otra, es indudable que la escritura es un medio de expresión y de construcción de identidad. Quizás por eso es tan frecuente la crisis ante la página en blanco o ante la devolución marcada con rojo.

A su vez, los estudiantes están atravesados por la exigencia de construir y expresar una voz propia, personal y original, según ciertos parámetros retóricos disciplinares y ciertas restricciones de la tarea de escritura, y en relación con las voces intimidantes de los autores consagrados que leen o de los profesores que les enseñan. De esta manera, los escritos académicos de formación no son objetos ajenos a los estudiantes, sino que incluyen sus miradas, sus interpretaciones, sus esfuerzos y sus expectativas, en la construcción de una hipótesis creativa, de una identidad o de una voz autoral propia.

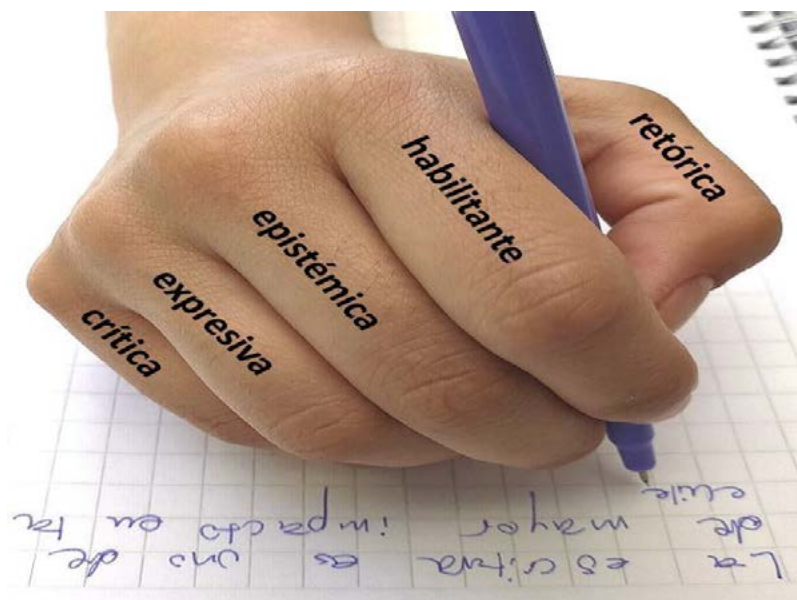
Por último, los estudiantes de educación superior, incluso aquellos que "escriben mal", suelen participar en literacidades vernáculas diversas -como la elaboración de instructivos en YouTube, la escritura de fanzines, la traducción de cómics o la lectura de sagas noveladas (para el español, puede consultarse Valero Porrás & Cassany, 2016)- y estas experiencias con la escritura pueden recuperarse y valorarse en los procesos formativos académicos.

### *Relaciones entre funciones de la escritura*

La alfabetización académica, entendida como proceso de enseñanza y aprendizaje de las formas de pensar y comunicar en el ámbito de la educación superior y de las carreras y disciplinas específicas, requiere integrar simultáneamente estas funciones de la escritura. Escribir para aprender, comunicar, acreditar, criticar y expresar significa que enseñar escritura en la universidad incluye aprender contenidos disciplinares a través de formas significativas de escritura; inter-

nalizar los géneros y rasgos discursivos propios de cada espacio disciplinar; evaluar y acreditar los aprendizajes mediante instrumentos consensuados y transparentes; desnaturalizar activamente los conceptos, prácticas y expectativas de los diferentes ámbitos; y expresar creativamente las perspectivas e hipótesis que pueden explicar -y mejorar un poco- el mundo. La siguiente imagen ilustra la actuación simultánea de las cinco funciones cuando el escritor universitario en formación toma el lápiz, una por cada dedo de su mano.

**Figura 3. Cinco funciones simultáneas de la escritura en educación superior.**



A partir de esta propuesta, las iniciativas de enseñanza no deberían apuntar a solo una de estas funciones. Puesto que se manifiestan de manera simultánea, al pretender focalizar solo en una, se puede desatender e incluso perjudicar las otras funciones. Cuando un profesor llena de correcciones de "forma" el texto de un estudiante, no está incidiendo solo sobre la función retórica y habilitante, sino que también está reduciendo las posibilidades de que ese estudiante se empodere, se construya y se autoperciba como escritor universitario cuyas ideas y perspectivas creativas merecen ser tomadas en cuenta. Al contrario, cuando el mismo profesor decide no corregir la "forma" y poner el foco en el aprendizaje de

contenidos, está olvidando la importancia de los aspectos retóricos específicos de la escritura en su ámbito. Asimismo, un profesor que inhabilite las formas de construcción de conocimiento que involucren la mirada y posicionamiento críticos o expresivos del estudiante, incluso si interpelan algunas de las expectativas de la asignatura o la disciplina o incluyan referencias a otros mundos y escrituras, está olvidando la importancia de formar identidades autorales y profesionales que comprendan y modifiquen su entorno.

Estas cinco funciones establecen relaciones complejas entre sí, a veces antagónicas, y en general las líneas teóricas y las propuestas de enseñanza favorecen unas frente a las otras. La función epistémica y la función retórica son necesariamente complementarias. Esto no siempre resulta claro para la bibliografía especializada, ya que en ocasiones se ponen en juego disputas respecto de los marcos disciplinares que sustentan reflexiones, investigaciones e iniciativas de enseñanza. De esta forma, las ciencias del lenguaje tienden a enfatizar la importancia de la enseñanza de la lengua y la escritura (es decir, la función retórica), mientras que las ciencias de la educación o las didácticas disciplinares tienden a enfatizar la importancia de la enseñanza de contenidos y competencias por parte de los profesores de las asignaturas (esto es, la función epistémica). Es necesario, sin embargo, adoptar una mirada más integral que conjugue ambas funciones.

Por su parte, la función epistémica y la función habilitante pueden entenderse en principio como contrarias, y algunos enfoques innovadores como el movimiento Escribir a través del Currículum proponen que los profesores de todas las disciplinas desplacen el rol tradicional de la escritura como evaluación instantánea del conocimiento del estudiante por un rol epistémico en el que la escritura se entiende como un instrumento privilegiado para fomentar los aprendizajes. Russell releva esta tensión entre "la escritura como medio de evaluación (y, por tanto, de selección de estudiantes) y la escritura como medio de enseñanza y aprendizaje", y la vincula a otra tensión de base,

entre "la escritura entendida como una transcripción autónoma de la oralidad frente a la escritura entendida como una parte integral de la actividad intelectual de una disciplina" (Russell, 2013, p. 163; traducción propia).

Asimismo, las funciones epistémica, retórica y habilitante también establecen relaciones antagónicas con la función crítica, un antagonismo que está en la base de buena parte del sistema de educación superior: la universidad es un espacio de reproducción de prácticas y conocimientos y de formación de fuerza de trabajo para las demandas del mercado laboral, al tiempo que fomenta el cambio, la crítica, la innovación, la redistribución de oportunidades y posiciones de poder y la construcción de nuevas prácticas y nuevos conocimientos (Russell, 2013).

Por último, la creatividad atraviesa tanto la función crítica como la función expresiva, pero de alguna manera estas funciones se diferencian por su direccionalidad: el escritor crítico comprende creativamente su entorno, el escritor expresivo manifiesta creativamente su mundo interior. A su vez, incluir ejercicios de escritura creativa -como la escritura libre de forma continua sobre un tema común- potencia la formación de profesionales que elaboran soluciones transformadoras para sus entornos.

Las funciones de la escritura académica propuestas aquí permiten comprender mejor los géneros de formación, esto es, los géneros discursivos académicos que los estudiantes escriben en educación superior. Estos géneros están atravesados por las cinco funciones de la escritura estudiantil en educación superior. Así, los géneros de formación comparten los propósitos sociocomunicativos de aprender contenidos disciplinares, internalizar y ejercitar las formas de comunicación propias de cada espacio disciplinar, acreditar los aprendizajes, problematizar los conceptos y hábitos de los diferentes ámbitos y temáticas, y expresar perspectivas e hipótesis informadas propias.

Estos propósitos formativos, vinculados a dimensiones pedagógicas, comunicativas, habilitantes, críticas y expresivas, no son los mismos que los de la escritura experta. Por este motivo, los profesores de todas las asignaturas deben asumir el carácter particular de los géneros de formación que solicitan en sus aulas y explorar las formas más adecuadas de definirlos, solicitarlos, monitorearlos y evaluarlos. No es posible que un profesor pida simplemente que sus estudiantes escriban un ensayo, un informe, una monografía, una ponencia o un *paper*. Estas denominaciones, en el contexto de la formación en educación superior, corresponden a clases de textos que el profesor tiene que, de alguna manera, inventar y reinventar de forma continua en su curso, según cómo considere más adecuado que sus estudiantes cumplan con las funciones de la escritura académica.

### Más allá de la alfabetización académica

La escritura, a diferencia de la oralidad, es una tecnología reciente para construir conocimiento y para comunicarse. Como es situada, y responde a diversos y cada vez más sofisticados contextos, interlocutores y propósitos en la sociedad del conocimiento, requiere escritores avanzados que puedan comprender y adecuarse a distintas expectativas y usos comunicativos. El acceso a este capital semiótico es inequitativo, y los sistemas escolares tienen una gran responsabilidad en su enseñanza explícita a todos los estudiantes. En educación superior, la escritura es transversal y ubicua, organizada en complejas escrituras académicas diversas por etapa de formación, área, carrera, disciplina, subdisciplina y asignatura, entre otras variables. La alfabetización académica, concepto propiamente latinoamericano con 15 años de pujante desarrollo, se refiere al proceso de enseñanza de la escritura en educación superior en un marco más amplio de enculturación disciplinar. Si bien hoy responde a una necesidad reconocida institucionalmente, vinculada a la expansión y diversificación de los ingresos a la universidad, es necesario complejizar la forma de entenderla, porque la propia escritura

académica responde a funciones e integra dimensiones diversas.

En efecto, la escritura académica de formación tiene una función epistémica (favorecer el aprendizaje de contenidos disciplinares), una función retórica (internalizar y ejercitar las formas de comunicación propias de cada espacio disciplinar), una función habilitante (demostrar, evaluar y acreditar los aprendizajes), una función crítica (problematizar los conceptos y hábitos de los diferentes ámbitos y temáticas) y una función expresiva (expresar de forma informada perspectivas, hipótesis e identidades). Estas cinco funciones interdependientes establecen relaciones complejas entre sí, y en general las líneas teóricas y las propuestas de enseñanza priorizan unas frente a las otras. De hecho, los autores citados en este trabajo muchas veces se posicionan como antagónicos, o con marcos epistemológicos excluyentes.

Es necesario entonces habilitar una perspectiva regional periférica, mestiza y ecléctica que permite conciliar las fortalezas de esas distintas teorías y pedagogías. De esta manera, la identificación de las funciones específicas y simultáneas de la escritura académica estudiantil, y de algunas teorías que sustentan su estudio y enseñanza, conduce necesariamente más allá de la alfabetización académica.

### Agradecimientos

Este artículo se publicó originalmente en Navarro, F. (2018). Más allá de la alfabetización académica: las funciones de la escritura en educación superior. En M. A. Alves & V. Iensen Bortoluzzi (Eds.), *Formação de Professores: Ensino, linguagens e tecnologias* (pp. 13-49). Porto Alegre: Editora Fi. Se agradece a los editores la autorización para la reedición. Se agradece también el financiamiento otorgado por ANID/PIA/Fondos Basales para Centros de Excelencia FB0003 y por FONDECYT 1191069 de ANID.

## Referencias

- Arnoux, E., Di Stefano, M. & Pereira, C. (2002). *La lectura y la escritura en la universidad*. Buenos Aires: Eudeba.
- Barton, D. & Hamilton, M. (2000). Literacy Practices. En D. Barton, M. Hamilton, & R. Ivanič (Eds.), *Situated Literacies. Reading and Writing in Context* (pp. 7-15). London & New York: Routledge.
- Bas, A. (2015). Talleres de escritura: de Grafein al Taller de Expresión I. *Traslaciones*, 2(3), 9-22.
- Bazerman, C. (2009). Genre and Cognitive Development: Beyond Writing to Learn. En C. Bazerman, A. Bonini, & D. Figueiredo (Eds.), *Genre in a Changing World* (pp. 279-294). Fort Collins, Colorado & West Lafayette, Indiana: The WAC Clearinghouse & Parlor Press.
- Bazerman, C. (2013). Understanding the Lifelong Journey of Writing Development. *Infancia y Aprendizaje: Journal for the Study of Education and Development*, 36(4), 421-441.
- Bazerman, C. (2012). Actos de habla, géneros y sistemas de actividades: de qué manera los textos organizan las actividades y los grupos sociales. En *Géneros textuales, tipificación y actividad* (pp. 122-161). Puebla: Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.
- Bazerman, C., Little, J., Bethel, L., Chavkin, T., Fouquette, D. & Garufis, J. (2016). *Escribir a través del Currículum. Una guía de referencia*. Edición de F. Navarro. Córdoba, Argentina: Universidad Nacional de Córdoba.
- Camps, A. (2007). Prólogo. En M. Castelló (Ed.), *Escribir y comunicarse en contextos científicos y académicos* (pp. 9-12). Barcelona: Graó.
- Carlino, P. (2002a). Leer, escribir y aprender en la universidad: cómo lo hacen en Australia y por qué. *Investigaciones en Psicología*, 7(2), 43-61.
- Carlino, P. (2002b). Leer, escribir y aprender en la universidad: ¿cómo lo hacen en Estados Unidos y por qué? *OEI-Revista Iberoamericana de Educación*, 2(2), 57-67.
- Carlino, P. (2003). Alfabetización académica. Un cambio necesario, algunas alternativas posibles. *Educere. Investigación*, 6(20), 409-417.
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Carlino, P. (2013). Alfabetización académica diez años después. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18(57), 355-381.
- Castelló Badía, M. (2007). El proceso de composición de textos académicos. En M. Castelló (Ed.), *Escribir y comunicarse en contextos científicos y académicos* (pp. 47-81). Barcelona: Graó.
- Gabrial, B. (2008). History of Writing Technologies. En C. Bazerman (Ed.), *Handbook of Research on Writing: History, Society, School, Individual, Text* (pp. 27-40). New York & London: Taylor & Francis.
- Halliday, M. A. K. (2004). On the Grammar of Scientific English. En J. Webster (Ed.), *The Language of Science. Collected Works of M. A. K. Halliday*, 5 (pp. 181-198). London & New York: Continuum.
- Halliday, M. A. K. (2017a). Hacia una teoría del aprendizaje basada en el lenguaje. En E. Ghio, F. Navarro & A. Lukin (Eds.), *Obras esenciales de M.A.K. Halliday* (pp. 215-245). Buenos Aires y Santa Fe: EUDEBA y UNL.
- Halliday, M. A. K. (2017b). Ideas sobre el lenguaje. En E. Ghio, F. Navarro, & A. Lukin (Eds.), *Obras esenciales de M.A.K. Halliday* (pp. 113-137). Buenos Aires y Santa Fe: EUDEBA y UNL.
- Halliday, M. A. K. (2017c). Nuevas formas de significar: un desafío para la lingüística aplicada. In E. Ghio, F. Navarro, & A. Lukin (Eds.), *Obras esenciales de M.A.K. Halliday* (pp. 139-181). Buenos Aires y Santa Fe: EUDEBA y UNL.
- Horner, B. (1999). Some Afterwords: Intersections and Divergences. En B. Horner & M.-Z. Lu (Eds.), *Representing the "Other": Basic Writers and the Teaching of Basic Writing* (pp. 191-205).
- Hyland, K. (2004). Disciplinary Cultures, Texts and Interactions. En *Disciplinary Discourses. Social Interactions in Academic Writing* (pp. 1- 19). Michigan, USA: The University of Michigan Press.
- Hyland, K. (2005). *Metadiscourse: Exploring Interaction in Writing*. London: Continuum.
- Kress, G. (2012). Multimodal Discourse Analysis. En J. Gee & M. Handford (Eds.), *The Routledge Handbook of Discourse Analysis* (pp. 35-50). New York: Routledge.
- Kreber, C. (2009). The Modern Research University and its Disciplines: The Interplay between Contextual and Context-transcendent Influences on Teaching. En C. Kreber (Ed.), *The University and its Disciplines: Teaching and Learning within and beyond disciplinary boundaries* (pp. 19-31). New York: Routledge.
- Landaburu, J. (1998). Oralidad y escritura en las sociedades indígenas. En L. E. López & I. Jung (Eds.), *Sobre las huellas de la voz. Sociolingüística de la oralidad y la escritura en su relación con la educación* (pp. 39-82). Madrid: Ediciones Morata.
- Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Lea, M., & Street, B. V. (2006). The "Academic Literacies" Model: Theory and Applications. *Theory into Practice*, 45(4), 368-377.
- Lillis, T. (2001). *Student Writing. Access, Regulation, Desire*. London & New York: Routledge.
- Lillis, T. & Scott, M. (2007). Defining Academic Literacies Research: Issues of Epistemology, Ideology and Strategy. *Journal of Applied Linguistics*, 4(1), 5-32.
- Martin, J. R., Maton, K. & Matruglio, E. (2010). Historical Cosmologies: Epistemology and Axiology in Australian Secondary School History Discourse. *Signos*, 43(74), 433-463.
- McLeod, S. H. & Miraglia, E. (2001). Writing across the Curriculum in a Time of Change. En S. H. McLeod, E. Miraglia, M. Soven & C. Thaiss (Eds.), *WAC for the New Millennium. Strategies for Continuing Writing-Across-the-Curriculum Programs* (pp. 1-27). Urbana, Ill.: NCTE.
- Motta-Roth, D., Pretto, A. M., Scherer, A. S., Schmidt, A. P. C., & Selbach, H. (2016). Letramentos académicos em comunidades de prática: culturas disciplinares. *Letras*, 26(52), 111-134.
- Navarro, F. (2017). Piensa globalmente, actúa localmente: cómo diseñar un curso de escritura académica para estudiantes que ingresan a la universidad. En Quintanilla, P. H. J. & Valle, A. (Eds.), *El desarrollo de las competencias básicas en los Estudios Generales*. Lima: EEGLL-PUCP.
- Navarro, F. (2019). Aportes para una didáctica de la escritura académica basada en géneros discursivos. *Documentacao de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada (D.E.L.T.A.)*, 35(2), 1-32. <https://doi.org/10.1590/1678-460x2019350201>
- Nesi, H. & Gardner, S. (2012). *Genres across the Disciplines. Student Writing in Higher Education*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Olson, D. R. (1998). *El mundo sobre el papel. El impacto de la escritura y la lectura en la estructura del conocimiento*. Barcelona: Gedisa.
- Pellegrino, J. W. & Hilton, M. L. (Eds.). (2012). *Education for Life and Work. Developing Transferable Knowledge and Skills in the 21st Century*. Washington DC: The National Academies Press.
- Rose, D. & Martin, J. R. (2012). *Learning to Write, Reading to Learn. Genre, Knowledge and Pedagogy in the Sydney School*. London: Equinox.
- Russell, D. (2013). Contradictions Regarding Teaching and Writing (or Writing to Learn) in the Disciplines: What we Have Learned in the USA. *Revista de Docencia Universitaria*, 11(1), 161-181.
- Schleppegrell, M. J. (2004). *The Language of Schooling*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Schmandt-Besserat, D. & Erard, M. (2008). Origins and Forms of Writing. En C. Bazerman (Ed.), *Handbook of Research on Writing: History, Society, School, Individual, Text* (pp. 7-26). New York & London: Taylor & Francis.
- Simons, G. F. & Fennig, C. D. (Eds.). (2017). *Ethnologue: Languages of the World, Twentieth Edition*. Dallas, Texas: SIL International.
- Starke-Meyerring, D. & Paré, A. (2011). The Roles of Writing in Knowledge Societies: Questions, Exigencies, and Implications for the Study and Teaching of Writing. En D. Starke-Meyerring, A. Paré, N. Artemeva, M. Horne & L. Yousoubova (Eds.), *Writing in Knowledge Societies* (pp. 3-28). Fort Collins, Colorado: The WAC Clearinghouse & Parlor Press.
- Thaiss, C. J. & Zawacki, T. M. (2006). *Engaged Writers and Dynamic Disciplines: Research on the Academic Writing Life*. Portsmouth, NH: Boynton/Cook.
- UNESCO. (1957). *World Illiteracy at Mid-Century*. Paris: UNESCO.
- UNESCO. (2016). *UNESCO Institute for statistics Fact Sheet, No. 38*.
- Valero Porras, M. J., & Cassany, D. (2016). "Traducción por fans para fans": organización y prácticas en una comunidad hispana de scanlation. *Textos Universitaris de biblioteconomia i documentació*, 37.
- Zavala, V. (2011). La escritura académica y la agencia de los sujetos. *Cuadernos Comillas*, 1, 52-66.



Artículo recibido: 1 de octubre de 2021

Dictaminado: 23 de octubre de 2021

Aceptado: 30 de octubre de 2021

# PROPUESTAS DESDE LA EXPERIENCIA





## NUEVAS FORMAS DE PENSAR LA POESÍA EN LA PRIMERA INFANCIA. LA EXPERIENCIA DE LA CASA DE LA LITERATURA PERUANA<sup>36</sup>

---

NEW WAYS TO THINK POETRY IN EARLY CHILDHOOD. THE EXPERIENCE FROM LA CASA DE LA LITERATURA PERUANA

---

Karla Lucía Guerrero Suárez<sup>37</sup>

### Resumen

La presente investigación se centra en la descripción y análisis de la propuesta de educación poética para la primera infancia que construye La Casa de la Literatura Peruana. Este estudio de caso se aborda desde un enfoque cualitativo e indaga las aproximaciones teórico - prácticas con las que se concibe la mediación de la poesía. Los resultados encontrados buscan ofrecer nuevos caminos para aquellos interesados en profundizar sobre el tema y aspiran invitar al lector a reflexionar sobre sus propias prácticas pedagógicas con relación a la poesía y la primera infancia.

**Palabras clave:** Poesía en la primera infancia. Mediación de la poesía. Prácticas de educación poética. Bebetecas.

### Abstract

This research focuses on the description and analysis of the poetic education proposal for early childhood that is being developed at La Casa de la Literatura. This case study is approached from a qualitative approach and investigates the theoretical-practical approaches through which the mediation of poetry is conceived. The results found seek to offer new avenues for those interested in delving into the subject and aspire to invite the reader to reflect on their own pedagogical practices in relation to poetry and early childhood.

**Keywords:** Early childhood poetry. Poetry mediation. Poetic education practices. Early childhood libraries.

---

36) Investigación realizada durante 2018-2019, asesorada por Felipe Munita.

37) Licenciada en Educación Inicial, Máster en Libros, Literatura Infantil y Juvenil, Coordinadora en la ONG Luminario y Docente de la Pontificia Universidad Católica del Perú.

## I. Introducción

En vista del interés por conocer nuevas formas de mediación de la poesía, el propósito de este trabajo fue describir la propuesta de educación poética para la primera infancia<sup>38</sup> que construye La Casa de la Literatura Peruana (CASLIT).

CASLIT es un centro cultural perteneciente al Ministerio de Educación, abre sus puertas en 2009 con el "objetivo de ser un punto de encuentro entre escritores, lectores, editores y otros agentes relacionados al libro y la literatura." CASLIT ha construido una oferta cultural diversa, con exposiciones, actividades y programas permanentes y gratuitos que se dirigen a un público que abarca desde la primera infancia hasta adultos mayores. Su trayectoria en temas de educación literaria, así como la puesta en marcha de programas y talleres de mediación de poesía para niños fueron las principales razones que nos llevaron a elegir este recinto.

Con el fin de explorar la propuesta de educación poética para la primera infancia de CASLIT, se plantearon las siguientes preguntas guía: ¿qué proyectos y talleres de educación poética para la primera infancia desarrolla CASLIT?, ¿cómo son las prácticas de poesía que proponen y desarrollan las mediadoras? y ¿desde qué enfoques CASLIT concibe la promoción de la poesía en la primera infancia?

## II. Metodología. Trabajo de campo: datos y análisis

Partimos de un estudio de caso cualitativo que se sitúa en el campo de la investigación del aprendizaje literario en una instancia educativa no formal. Para la recolección de datos se observaron dos sesiones de lectura en voz alta de poesía y una sesión del programa de bebetecas; se realizaron cuatro entrevistas al equipo de CASLIT (a un personal directivo y a tres mediadoras). La recogida de datos por observación directa se registró a través de la grabación en video y, en el caso de las entrevistas, se grabó en audio. También se tuvo acceso a videos institucionales y documentación de CASLIT; como planificación de las sesiones

de lectura en voz alta de poesía y sílabos de los programas de educación poética.

## III. Prácticas de Educación Poética en la primera infancia

El siguiente cuadro se elaboró a partir de información publicada en la página web de CASLIT y de las entrevistas al equipo de educación. Los enfoques teóricos que subyacen a la propuesta de educación poética de CASLIT se materializan en los siguientes cuatro programas de formación poética para la primera infancia.

### Formas de vivir la poesía en la primera infancia

¿Cómo se vive la poesía dentro de estos programas? ¿Qué los caracteriza? ¿Cuál es el papel del mediador? ¿Cuál es el papel de los niños? Son algunas de las interrogantes que busca responder este apartado. Para ello, se presentan 3 prácticas que se utilizan dentro de los programas de formación poética para la primera infancia y que fueron observadas durante la investigación.

#### i. Lectura en Voz Alta de Poesía

Entendida como una práctica de educación poética que convoca a leer juntos a un grupo de personas: mediador, niños y padres, creando una comunidad que comparte la experiencia de leer poesía. Desde esta perspectiva la lectura en voz alta es entendida como una práctica social.

Lo que caracteriza esta sesión es que la mediadora presta su voz al poema y el público, asume un rol de "escucha" (pero también un rol lector y protagonista). Para Chambers (2007), uno de los beneficios de esta estrategia es que propicia una actitud de tranquilidad en el público pues la responsabilidad está puesta en la competencia del mediador y no en la del niño. En la misma línea, Colomer (2005) "hace posible beneficiarse de la competencia de los otros para construir el sentido y obtener el placer de entender más y mejor los libros" (p.194).

38) Periodo de vida desde la gestación hasta los 7 años.

Programa	Objetivos del Programa	Espacio en el que se desarrolla	Público	Tiempo de duración
Bebetecas		Sala Infantil Cota Carvallo de la CASLIT	Menores de 3 años. Padres y Madres de Familia.	Servicio que se ofrece todo el año, 2 veces al mes. *Sesiones independientes.
Madres Gestantes 1. Duerme Negrito	Difundir el género de la poesía. Formar a los padres como mediadores de la primera lectura poética de sus hijos. Aprender a vincularse con el bebé a través de las canciones de cuna, los arrullos, poemas y el contacto físico.	1. Casa de la Literatura Peruana	Padres y Madres gestantes	1. Duerme Negrito, taller de 5 sesiones de una hora. *Sesiones continuadas, responden a una secuencia de trabajo con un mismo público.
2. Centros de Salud		2. Hospital San Bartolomé Maternidad de Lima Hospital Loayza Hospital del Niño Instituto Nacional		2. Sesiones independientes de 20 a 40 minutos.
Tardes de Poesía en Familia	Promover una experiencia personal de disfrute e interpretación poética. Fortalecer la creación poética de los niños.  Conversar sobre los poemas leídos y validar las diversas interpretaciones de los niños.  Difundir el género de la poesía.  Desarrollar la sensibilidad y la creación de imágenes mentales.	Sala Infantil Cota Carvallo de la CASLIT	Niños mayores de 5 años. Madres y Padres de Familia.	Servicio que se ofrece todo el año, 2 veces al mes. *Sesiones independientes
Un pez en la luna	Promover una experiencia sensorial, lúdica y creativa.  Disfrutar del ritmo, la musicalidad y verbalización de las emociones.  Promover una experiencia personal de disfrute e interpretación poética  Difundir el género de la poesía.  Desarrollar la sensibilidad y la creación de imágenes mentales.	Sala Infantil Cota Carvallo de la CASLIT	Niños de 5 a 6 años	Taller de 5 sesiones. *Sesiones continuadas, responden a una secuencia de trabajo con un mismo público.

Otro aspecto que caracteriza las sesiones de lectura en voz alta de poesía de CASLIT es el uso del libro, su presencia es indispensable cuando hablamos de lectura en voz alta, lo que establece un distanciamiento con las sesiones de narración oral, cuentacuentos o performance poético. La diferencia radica en que en los anteriores ejemplos no está presente el libro como elemento físico.

Al leer en voz alta, el libro literalmente objetiva la experiencia. En este caso la relación es más como de dos personas que comparten algo que está fuera de ellos mismos. No son oyente y narrador mirándose uno al otro, sino lector y escucha, lado a lado mirando juntos algo más (Chambers, 2007, p.84).



\*Sesión de Tardes de Poesía en Familia, lectura en voz alta de "La escuela de gatos de la señorita Cara Carmina" de Machado y Andreu.

En palabras de la mediadora Sandi Muchari en una entrevista (2018):

Quando hablamos de lectura en voz alta y en este caso de lectura en voz alta de poesía, hay un triángulo [...] amoroso entre el adulto, el libro y el niño, y eso permite otra relación y otros procesos. La lectura en voz alta es tener un objeto adicional y no es como una narración oral; yo muestro y le doy un espacio a esto [libro] como objeto cultural [...] contribuyo a que ellos puedan imaginar sobre la palabra escrita y además puedo ir señalando palabras

o si tiene imágenes voy señalando algunas, pero no las interpreto.

Para Chambers (2007) una de las ventajas de la lectura en voz alta y, por lo tanto, del uso del libro es la posibilidad de que el lector pueda ver las palabras impresas, ver cómo es su disposición dentro del libro y construir significados a partir de ello. Por ejemplo, en una de las sesiones observadas de lectura en voz alta del programa "Tardes de Poesía en Familia", se leyó uno de los poemas de *Huellas de Pájaros*, de Ramón Suárez, la particularidad de este libro es que sus poemas son caligramas<sup>39</sup> y la disposición del texto posibilita nuevas formas de interpretación. Experiencia que hubiese sido totalmente diferente a sólo escuchar el poema declamado por la mediadora.



\*Libro *Huellas de Pájaros*, de Ramón Suárez. Caligrama utilizado para una sesión de "Tardes de Poesía en Familia"

En CASLIT las sesiones de lectura en voz alta de poesía obedecen a una estructura que, si bien no es rígida, existen momentos que permanecen a lo largo de todas las sesiones. Estos son: 1) brindar un contexto, 2) la lectura de poesía, 3) la conversación literaria.

- **Brindar un contexto: presentación de la Sala Cota Carvallo**

En las "Tardes de Poesía en Familia" se inicia presentando a la mediadora y se desarrolla una conversación con los niños y adultos alrededor de la pregunta *¿dónde se encuentran?*, información que

39) "...artefacto expresivo gráfico que se produce cuando las palabras forman un dibujo que representa lo que ellas dicen..." Ortiz, 2014 (p.168).

por lo general desconoce la mayoría del grupo "es un público que descubre la sala o que por primera vez viene a esta actividad." (Sandi Muchari, 2018). La mediadora brinda información concisa sobre CASLIT y la Sala Infantil Cota Carvallo, se conversa sobre quién es Cota Carvallo y para ello se apoya en una foto de la escritora peruana cuando era niña. También brindan información sobre qué se llevará a cabo y se habla brevemente sobre la experiencia que tienen con la poesía.

Ofrecer un contexto, situarlo dentro de la experiencia de educación poética responde a la necesidad de crear un buen espacio de lectura. Para la mediadora Sandi Muchari lo anterior requiere que el niño se vincule con el lugar, "para fortalecer este vínculo o crearlo nosotros tenemos que hacer la mención de todas maneras [brindar información de CASLIT y la Sala Cota Carvallo]". Un niño que desconoce los propósitos del ambiente, al que no se le anticipa qué se llevará a cabo, por qué lleva ese nombre la sala, etc. contará con menos recursos para vincularse con el espacio.

Además de situar al lector en la Sala, se da información que cumple el objetivo de difundir el género de la poesía. Para ello, se presentan unos cuatro libros de poesía, ya sean de canciones, adivinanzas, libro álbum de poesía, nanas, etc. con el fin de ampliar la mirada sobre este género. En este caso, los libros seleccionados no se leen de forma completa, se puede leer un verso, en otros se hace hincapié en la disposición del texto y su relación con las ilustraciones o en la canción que encontramos dentro de estas páginas. Esto es una invitación a que luego de terminar la sesión de lectura en voz alta puedan acercarse a estos libros, para ello también brindan información sobre cómo ubicarlos, en qué sección de la estantería están los libros de poesía y cuál es el código que lo representa.

Para Muchari, las sesiones de lectura en voz alta de poesía requieren de la construcción de un rito o ritual que les permitirá a los niños saber manejarse dentro de la Sala Infantil Cota Carvallo. Chambers



\*Mediadora explicando cómo se pueden ubicar los libros de poesía, identificados por la letra "P".

(2007a) explica la importancia de estos rituales para la lectura

Los seres humanos son animales territoriales y ritualistas. Nos gusta saber qué se puede hacer, dónde, cuándo, cómo y con quién. Tendemos a respetar los espacios establecidos para un propósito particular [...] Leer es así. Es una actividad que tiene ciertas necesidades de comportamiento. Tenemos que preparar bien nuestra mente, concentrarnos en el libro, de modo que seamos arrastrados a su interior y podamos darle nuestra atención (p.43).

## La lectura del libro de poesía

*Pero el poema en sí no es, de manera congénita,  
materia de espectáculo*  
Mercedes Calvo

Durante el momento de lectura, el libro siempre está presente, este soporte es indispensable y en algunos casos es el único recurso, además de la voz de la mediadora, quien desarrolla una lectura natural del libro de poesía y no asume un rol artístico o teatral. Lo anterior cobra sentido en palabras de Calvo (2015):

Busquemos, pues, leer naturalmente, sin perder de vista que el protagonista es el texto, no el lector, sin importar la voz, sin transformar

la lectura en declamación ni representación teatral, dejando que la voz nazca de la emoción que nos produce el texto y sabedores de que esa es nuestra lectura, la propia (p. 89).

Sin embargo, en algunas sesiones vemos que se entregan instrumentos musicales a los niños o se utiliza un equipo de sonido para escuchar una nana o arrullo cantado. Por ejemplo, en la sesión de lectura en voz alta de "Luna con duendes. Canciones, arrullos y susurros para la hora de dormir", libro-disco de poesía que compila una serie de nanas de diferentes partes del mundo, se escuchan los audios del libro. Se podría pensar que la elección de estos recursos busca simplemente mantener su interés en la actividad, pero la mediadora tiene en claro que el objetivo es disfrutar la musicalidad de la poesía y que los niños puedan acompañar estos versos con ritmos creados por ellos mismos. En otra sesión, un verso o un poema está escrito en un papelógrafo y los niños que *saben leer* (convencionalmente) acompañan la lectura. En este caso el foco está en el texto escrito, en su disposición dentro del papel en blanco y sirve de apoyo durante el momento de conversación literaria.

Las acciones del mediador siempre cambian, crea diferentes escenarios para la mediación, pero, ¿de qué depende? ¿por qué en algunas sesiones se utilizan unos recursos y en otras no? ¿cómo se planifica? Para Sandi Muchari (2018) "hay una clave muy importante para un mediador y es que nunca debe perder de vista el libro, sea un poemario, narrativa, libro álbum [...] el mismo texto te da las herramientas". Por ello, afirma que es importante que el mediador lea, explore y analice el texto, es ahí donde encontrará las herramientas con las que trabajará.

Desde esta perspectiva, la forma en la que se desarrollará una sesión de lectura en voz alta se encuentra dentro del mismo texto poético y por ello, según Chambers (2007b) es fundamental que la propuesta del mediador surja de ese potencial, de las características propias del texto. En la misma línea, Munita (2014) propone reflexiones para el

mediador: ¿Qué posibilidades me ofrece el libro? ¿Qué respuestas emocionales evoca? ¿Cuáles son sus características literarias? ¿Qué posibilidades de diálogo ofrece? ¿Qué dificultades de comprensión suscita? ¿Cuáles son las condiciones de lectura que este libro exige o favorece?

## La conversación literaria

[los niños] *deben saber que todo lo que quieran decir es honorablemente comunicable.*

Aidan Chambers

La conversación literaria sobre el texto poético puede darse durante la lectura del libro y/o al finalizarla. Esta conversación surge a partir de las preguntas propuestas por la mediadora, así como de los comentarios espontáneos de los niños sobre el texto.

CASLIT, dentro de su propuesta de educación poética, hace suyo el enfoque "Dime" de Aidan Chambers (2007b). Para que se lleve a cabo una conversación literaria se requiere de una comunidad de lectores, de un grupo dispuesto a socializar y compartir sus interpretaciones; y, como afirma Colomer (2005), de disfrutar de esa exploración conjunta del texto. En este escenario conversacional, la capacidad de escucha del mediador es clave e implica la capacidad de recoger y aceptar las múltiples interpretaciones de los niños. No hay intervención correcta o incorrecta, decisión especialmente importante al tratarse de textos poéticos que por naturaleza son polisémicos.

A continuación, podemos observar el registro de algunas de las intervenciones de la mediadora y los niños durante la conversación literaria sobre el libro álbum de poesía *Las pequeñas aventuras de Juanito y su bicicleta amarilla*, escrito por Luigi Valdizán e ilustrado por Issa Watanabe. Hemos dividido la conversación literaria en dos momentos: 1) durante la lectura del libro y 2) al finalizar la lectura.

## 1. Primer momento

Durante la sesión se va alternando la lectura del poema con el audio CD del libro (música que acompañan las ilustraciones). Mientras se progresa en la lectura, la mediadora hace una pausa breve para aclarar alguna duda realizada por los niños o para ayudar/verificar que los niños están comprendiendo el texto. Durante su intervención no brinda la respuesta de por sí, sino que recurre al grupo para que ellos puedan hallar la respuesta a su propio planteamiento. La mediadora también realiza preguntas para identificar las emociones que evoca el poema y sus ilustraciones.

Niña 1: ¿Juanito?

Niño 2: ¿Dónde está Juanito?

Mediadora (M): ¿Y dónde está Juanito? (preguntando a todo el grupo)

Niña 1: (señala las ilustraciones)

Mediadora: (asiente con el rostro y señala la ubicación de Juanito en las ilustraciones)

M: ¿Y qué le han dicho las flores?

Niño: Que se secura al sol.

M: Que se secura al sol (mediadora repite lo dicho por el niño)



Al terminar de leer el verso

*muchas gracias mozalbete el que  
huele mal soy yo*

M: (pregunta ¿quién habrá dicho eso?, pasa la página para que los niños puedan recoger la información de la ilustración.)

M: ¿Quién creen que es?

Niña 2: Un jabalí

Niña 6: El jabalí

M: (asiente con la cabeza)

Niño 1: Necesita un baño

Niña 2: ¿Por qué no se baña?

M: ¿Y por qué no se bañará?

Niño 3: Porque no le gustaba bañarse

Niña 3: Tiene miedo al agua

Niño 4: Pero a mí no me da miedo el agua



M: A ti no te da miedo el agua, pero tal vez a otros sí.

Niña 1: Juanito se tapa la nariz.

M: Sí, Juanito se tapa la nariz. Ahora vamos a ver qué sucede.

## 2. Segundo momento

La segunda parte del proceso de conversación literaria se da una vez terminada la lectura, la mediadora busca que los niños traigan a la conciencia las imágenes mentales que les han causado un mayor impacto, así como llamar su atención sobre elementos clásicos de lo poético, como la presencia de la rima.

M: Y aquí terminó este poema que ha sido tan largo el día de hoy. En este poema hemos visto y encontrado muchas cosas, y muchos personajes, y también muchas melodías, entre página y página hemos podido ver imágenes. Ahora yo les quiero hacer unas preguntas y ustedes también pueden preguntar. ¿Hubo algo que les gustara en este poema?

Niña 2: Cuando cae

M: Ah, cuando se ha caído

Niño 3: Los árboles con sus ojos malos.

M: Ya, algo más visual

Niña 4: A mí me gustó los árboles hablando

M: Que los árboles hablaban, ya

Niño 1: Cuando Juanito soñaba con las mariposas

M: ¿A alguien le gustó algo más?

Niña 7: Cuando estaba debajo del agua

M: Ajá, cuando él se cae en el charco, él se encuentra con un animal

Niños: ¡Ranas!

M: ¿Y qué están haciendo estas ranas?

Niña 7: Una fiesta

Niño 6: A mí me gustó que venían sus amigos

M: Ah, cuando venían sus amigos, ¿será en la última página, quizás?

M: (Va a la página y le pregunta al niño. El niño asiente con la cabeza)

M: Si se han dado cuenta, mientras yo iba leyendo este poema, había algo de peculiar. Escuchen otra vez el primer verso

Pedaleando y pedaleando  
en el bosque se adentró  
Por andar tan distraído  
en un charco se cayó.

En el charco había una fiesta  
de batracios sin control.  
Con el ritmo de la orquesta  
del problema se olvidó.

¿Hay algo que les parezca curioso o asombroso en esta parte?

Cerremos un ratito nuestros ojos y escuchen otra vez [vuelve a leer las dos estrofas] algo, algo por ahí. Quizás un poco de música

¿Qué cosa hay de especial en estos versos que he ido leyendo?

Niña 3: ¡Rima!

M: Ah, muy bien. Rima. Hay rima porque hay palabras que se parecen a otras, y eso está mucho en este libro.

Niño 4: Cuando la bicicleta se aden-tró

M: Sí, cuando su bicicleta se ca-yó ¿otra palabra que termine en "o"?

Niño 5: Salió

Niña1: Durmió

M: También, sí, acurrucó

Niña 4: Levantó.

Niña 7: Alejó

M: Sí, son palabras que podríamos utilizar al final en pequeñas oraciones para ir jugando con las palabras. La poesía también es juego de palabras.

La situación que acabamos de relatar difiere de las situaciones que se han hecho clásicas en la escuela al leer poesía y de las que nos advierte Calvo (2015), por ejemplo, la explicación de términos desconocidos, la interpretación global del poema o el análisis por estrofas. La autora nos advierte sobre estas situaciones, pues por lo general asumen una única interpretación del texto poético y nos alejan de la necesidad del niño de jugar con el lenguaje.

... el niño prefiera, antes que averiguar el sentido jugar con el sonido y recrearla, inventarle otras significaciones, ponerla en nuevos contextos. La palabra es mucho más que significado, ¿por qué empeñarse en ver solo esa faceta? Tal vez el diccionario sirva para ampliar el vocabulario, su nivel lingüístico, pero nuestra intervención puede ser empobrecedora en aspectos sustanciales: alimentar la imaginación, nutrir la sensibilidad y la fantasía (Calvo, 2015, p. 91).

## ii. El juego y el afecto

Sabemos que los niños requieren de afecto y juego para su sano crecimiento, pero ¿qué relación existe entre ofrecerle estas condiciones a los niños y su educación poética? Son varios los autores que han reflexionado al respecto (Robledo, 2010; Reyes, 2007; Calvo, 2015; Turin, 2014) y coinciden en que la palabra poética y envolver al niño con la riqueza del lenguaje literario requieren de la creación de un escenario afectivo y de propiciar el juego con el lenguaje. Afín a ello, el programa *Bebetecas* ofrece una educación poética a través de cantos, arrullos y nanas, que vienen acompañados de amor, caricias, abrazos y juegos. Para la coordinadora del programa, Silvia Meza, son elementos indisociables:

No funcionaría la propuesta si no hubiera afecto [...] porque la primera infancia se lee así, se lee hamacando, se lee balanceando, se lee besando, es otra forma de leer, y eso lo haces porque amas, porque tocas, miras, te acercas, son otro tipo de lecturas.

Calvo (2015) afirma que esta forma de acercamiento a la poesía "desmitifica la idea de que el poema es algo sagrado con el que no debemos jugar; por el contrario, [...] poesía y juego están estrechamente unidos" (p. 90). En este sentido, el programa *Bebetecas* ofrece una experiencia sensorial de la poesía, el niño puede sentir la poesía con todo su cuerpo, a través de la voz de la madre o padre, del contacto físico que propicia el momento, del juego de miradas, gestos, balbuceos y risas.



\*Foto de la sesión del programa *Bebetecas* con niños de 0 a 3 años

Como podemos observar en la imagen, la madre carga en su regazo al niño y canta para él, no sólo posibilita un encuentro placentero con la poesía, además transmite amor y seguridad. En consecuencia, este primer encuentro poético nace en tierra fértil y estos versos con los que ha sido nutrido se guardan en la memoria afectiva del bebé y hacen parte de su mundo simbólico. Para Reyes (2007) son "esos primeros libros sin páginas que escribimos en la piel y en la memoria del bebé..." (p. 41)

En la misma línea, para Turin (2014), la poesía favorece este intercambio verbal lúdico entre la madre y el hijo, creando un ritual de comunicación que no apela a la comprensión racional, sino a la búsqueda del placer, y donde "palabras se convierten en caricias y las lecturas compartidas continúan ofreciendo los estímulos emotivos y sensoriales que el niño tanto necesita..." (pag.16)

Por otro lado, a diferencia de las sesiones de lectura en voz alta de "Tardes de Poesía en Familia", aquí no se requiere de un libro, pero sí de un cancionero que sirve de apoyo a los padres para cantar. Aquí el texto no es el protagonista, pero tampoco lo es la mediadora, es la triada entre el discurso poético, la madre y el niño. Sin embargo, sin tal vez ser consciente de ello, la madre que tiene un texto escrito en manos, hace participar al niño en lo que Meek (2004) denomina "los primeros actos de cultura escrita"



*En la foto, Silvia Meza, coordinadora y mediadora del programa Bebetecas.*

Durante las sesiones observadas, la mediadora Silvia Meza se tira al suelo, cuida de estar en el campo visual de los bebés, busca el contacto sin llegar a ser invasiva, busca la conexión de miradas, respeta el libre movimiento de los niños que buscan desplazarse caminando o gateando por la Sala Cota Carvallo. La mediadora logra leer a estos pequeños lectores, lee sus reacciones, se deja guiar por sus intereses, lee ese apetito poético y lúdico, lee la disposición emocional con la que vienen y, en función de ello, desarrolla su sesión. Sabe que no todos los bebés son iguales, algunos más tímidos, otros más sociables o inclusive algunos con sueño, y por ende la forma de acercarse a cada uno es diferente. Su expresividad, sus gestos, movimientos y voz son invitaciones para jugar y disfrutar.

Sin embargo, no es la única mediadora en este espacio, los padres son asumidos como agentes de educación poética. Si bien el público objetivo del programa es la primera infancia, se apuesta por la formación de los padres al ser los primeros mediadores de la palabra literaria de sus hijos, "por eso trabajamos en los espacios de psicoprofilaxis, porque vemos al papá como mediador de poesía" (Meza). Por ello, se busca tanto el encuentro con los niños, como crear espacios de diálogo con los padres. Entre canciones y juegos se da un tiempo para conversar con el adulto, se habla sobre los beneficios de cantarle al bebé, la importancia de la palabra literaria en la vida de sus hijos y se indaga sobre la herencia cultural oral de los padres.

Lo nuestro es la palabra literaria [...] el acercamiento a la literatura y en este caso al juego, yo menciono la importancia de las canciones que se transmiten de generación en generación,

les digo que exploren en sus familias esas canciones que atraviesan toda la familia y que las incorporen en su repertorio (Silvia Meza).

Otros mediadores que acompañan este espacio es el grupo de "Abuelas y abuelos cuentacuentos", quienes de manera voluntaria apoyan el programa de *Bebetecas* y visitan hospitales. Ellos son capacitados en estrategias de narración oral y mediación, y según Silvia Meza son piezas clave en el desarrollo del programa que dirige:

Los abuelos hablan desde su experiencia, por ejemplo, Sonia dice: "cuando tuve mi primer hijo yo le cantaba Señora Santana de esta forma, pero en el grupo cantamos así". Lejos de dar consejos de abuelos o secretos de pañales, la conversación gira en torno a la palabra literaria a través del juego.

### **iii. La creación poética**

*¿Y si escribimos poesía?*

*Solo un niño titubeo y, en secreto, me confesó:*

*Yo no sé escribir.*

*No importa -le dije-, hazlo como puedas*

*Mercedes Calvo*

Cuando pensamos en creación poética, tal vez, rápidamente la asociemos a la producción escrita de poesía. Sin embargo, cuando hablamos de creación poética en la primera infancia vemos múltiples posibilidades de producción, no solo la escrita. Como ya se ha señalado en este trabajo, en los primeros años de vida la poesía es inherente en el niño pequeño por su capacidad para crear y transformar el lenguaje. Para CASLIT las primeras formas de creación poética son a través de los gritos, sonidos onomatopéyicos, palabras sin sentido y balbuceos que realizan los más pequeños. En las sesiones del programa *Bebetecas* lo anterior es fácilmente observable y para ello no hay ninguna actividad dirigida o momento destinado a la creación de poesía, esta producción se da de forma natural, sin necesidad de que el mediador lo solicite o el niño pida permiso para hacerlo.

Por otro lado, en las sesiones de "Tardes de Poesía en Familia" y "Un pez en la luna" la situación es diferente, aquí sí se le asigna un espacio a la creación de poesía, está previamente planificada y las mediadoras la propician a través de una serie de actividades y/o estrategias puntuales. En ambos casos, el público objetivo son niños mayores de cinco años, y por lo tanto cuentan con otros recursos además de la expresión oral, como el dibujo y la escritura.

A continuación, se presentan tres actividades y/o estrategias, algunas de ellas fueron observadas y otras se recogieron a partir de las entrevistas a las mediadoras.

### 1. Partir del verso de un poema

Desde la lectura en voz alta del libro *La escuela de gatos de la señorita Cara Carmina*, la mediadora propuso completar uno de los versos del poema: "Para que un gato lea...". Es importante precisar que en las sesiones de "Tardes de poesía en familia" es usual que participen familias que vienen por primera vez a la sala, además es un grupo heterogéneo de niños, no solo en edad, también en experiencia lectora y en las competencias escritas con las que vienen, algunos de ellos no saben escribir convencionalmente. Es esencial darle tranquilidad y seguridad al niño, que sepa que no hay un prerrequisito (como saber escribir) para ser poeta. Por ello, la mediadora ofrece diferentes posibilidades de creación además de la escrita, por ejemplo, un dibujo o dictarle al adulto acompañante para que sea él quien escriba.

Una de las ventajas de esta propuesta es que para algunos niños resulta más sencillo completar un verso en lugar de enfrentarse a una hoja en blanco. Además, tiene como referente los poemas del libro leído que funcionan como inspiración para la producción poética. La experiencia resulta aún más amigable porque lo puede hacer acompañado por un adulto conocido por él, con quien puede conversar y compartir sus ideas.

### 2. Juego sensorial vinculado a la metáfora

Esta actividad se realizó como parte del taller "Un pez en la luna" con niños de cinco y seis años. En una bolsa de tela oscura las mediadoras introdujeron distintos elementos: una caracola, un durazno, una pelota, una piedra y un pañuelo. Los objetos no podían ser vistos por los niños, el objetivo era tener una experiencia sensorial con estos y para ello ingresaban sus manos en la bolsa. La consigna era que no dijeran el nombre del objeto, solo podían decir sus características: si era duro, suave, áspero o qué les evocaba o recordaba el objeto que estaban tocando. Finalmente, se los invitaba a descubrir qué era y las características que se dijeron en un inicio se utilizaban para crear metáforas.

### 3. Ejercicio creativo con símiles

Actividad que también forma parte del taller "Un pez en la luna". Para este ejercicio las mediadoras escriben un enunciado en una hoja en blanco: "Tan grande como...", "Tan duro como..." y "Tan pequeño como..." En estas hojas en blanco los niños dibujaban qué elemento podía representar el enunciado propuesto. Por ejemplo: "tan duro como una piedra", "tan pequeño como un caracol", etc. Para la mediadora Sandi Muchari (2018) este ejercicio creativo:

Aterrizó muy bien y de manera muy potente al lado de una figura literaria. [...] Obviamente no se les dice ni se les habla con tecnicismos, pero con un ejercicio aparentemente sencillo hay mucha profundidad y los chicos van viendo que pueden crear a pesar de no saber escribir.

## Conclusiones

La propuesta de educación poética para la primera infancia que desarrolla CASLIT cuenta con unas bases teóricas sólidas que guardan coherencia con lo que se desarrolla en la práctica. El equipo entrevistado da cuenta de un proceso reflexivo sobre su propio quehacer pedagógico, tienen claro el por

qué y el para qué hacer mediación de poesía con niños menores de ocho años. Esta característica de CASLIT nos invita a reflexionar sobre la importancia de la construcción de un proyecto educativo y la formación de un equipo consciente de las razones y el sentido de su práctica, elemento indispensable tanto en un escenario educativo formal como la escuela, así como uno no formal como bibliotecas, centros culturales, etc.

Para CASLIT los enfoques con los que se concibe la promoción de la poesía en la primera infancia responden a:

- Un enfoque educativo basado en la mediación cultural, en el que todo proceso educativo requiere de una dimensión mediadora, donde la interacción, el diálogo y el reconocimiento de los diversos conocimientos son válidos y necesarios para la construcción de sentidos. Este enfoque resulta afín al enfoque DIME de Aidan Chambers, propuesta que asume CASLIT como parte de su proyecto educativo.
- Una concepción de bebé y niño protagonista, donde su voz y opinión son valiosas, en la que se reconoce la relación inherente que existe entre el niño y la poesía, y donde se asume a la primera infancia como el periodo idóneo para el desarrollo del lenguaje poético.
- Una concepción sobre la poesía que parte de la reflexión sobre los beneficios de esta en la primera infancia: favorecer el pensamiento divergente, la imaginación, la capacidad de evocación, desarrollar la sensibilidad y sensorialidad, entre otros. No obstante, la reflexión del equipo de CASLIT también gira en torno a la ausencia de la poesía en las aulas y la necesidad de difundir el género a través de propuestas donde se permita jugar con ella y donde se valoren las múltiples interpretaciones de los niños. CASLIT en su propuesta de mediación literaria marca distancia de un enfoque basado en el análisis textual o formal de la poesía.

En suma, las experiencias de educación poética para la primera infancia que desarrolla la CASLIT se caracterizan por lo siguiente:

- Promueve un encuentro placentero con la poesía a través del juego y el afecto.
- Desarrolla una propuesta de lectura en voz alta donde el libro o texto poético es el protagonista y donde el rol del mediador dista del "rol artístico", asumiendo un rol de acompañante de los niños en la construcción de sentidos.
- Desarrolla una propuesta de mediación poética dialógica, a través de la conversación literaria sobre los poemas leídos y donde resulta indispensable validar las diversas interpretaciones de los niños a través de un diálogo genuino con el mediador.
- Fortalece la creación poética de los niños a través de ejercicios creativos donde no existe el prerrequisito de saber escribir para ser poeta.

El corpus literario utilizado por CASLIT da cuenta de una concepción sobre poesía infantil diversa que se visibiliza a través del itinerario de lecturas construido para los talleres que desarrollan. No obstante, hay una predominancia de la poesía infantil tradicional y de vertiente folclórica en la que se privilegia el uso de canciones de cuna, arrullos, rondas, rimas y de poesía que invita al juego y que representa situaciones cercanas al mundo de los niños.

Para CASLIT el mediador resulta ser un componente clave dentro de la propuesta de educación poética para la primera infancia y requiere del desarrollo de competencias como: su capacidad de escucha, leer los intereses de los niños y conectar con ellos a través del juego y el afecto; su capacidad para la exploración del texto poético, para la construcción de nuevas y diversas formas para el disfrute de la poesía.

Finalmente, CASLIT a través de su propuesta crea una comunidad de lectores de poesía donde se integra a los diferentes agentes que rodean la primera infancia: padres y madres, obstetras, grupo de abuelos y abuelas cuentacuentos. Todos ellos considerados agentes para la formación poética de la primera infancia.

## Referencias

- Ballester, J., Ibarra, N. (2016). *La poesía en la educación lectora y literaria*. Textos de didáctica de la lengua y la literatura 72, pp. 8-15
- Calvo, M. (2015). *Tomar la palabra: la poesía en la escuela*. México: Fondo de Cultura Económica.
- CERLALC. Visto 23 de febrero de 2019 en <https://goo.gl/F6m7Uh>
- Chambers, A. (2007a). *El ambiente de la lectura*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Chambers, A. (2007b). *Dime. Los niños, la lectura y la conversación*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Chapela, L. (2017). *Dime, diré y dirás: los menores de siete años como lectores y autores*. México: SM
- Colomer, T. (2005). *Andar entre libros: la lectura literaria en la escuela*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Cumming, R. (2007). Language play in the classroom: encouraging children's intuitive creativity with words through poetry. *Literacy* 41(2), pp. 93-101. Visto 23 de febrero de 2019 en <https://goo.gl/HECvQ8>
- Henao, D. (2010). Concepciones de niño y niña y desarrollo infantil que subyacen en los programas de formación de talento humano en educación inicial en Colombia. *Infancias Imágenes* 9(2), pp. 92-97. Visto 23 de febrero de 2019 en <https://goo.gl/qrgheE>
- Jaramillo, L. (2007). Concepción de infancia. *Zona Próxima* 8, pp. 108-123. Visto 23 de febrero de 2019 en <https://goo.gl/pZDcxHg>
- Mata, J. (2007). Ojos de poeta, oídos de niño. *Cuadernos de literatura infantil y juvenil*, 304, pp. 54-61.
- Meek, M. (2004/1971). *En torno a la cultura escrita*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Merino, C. (2015). Poesía en los primeros años de la infancia: la relevancia de su inclusión en la escuela. *Innovación educativa* 15(67), pp. 135-151. Visto 23 de febrero de 2019 <https://goo.gl/arNFpV>
- Munita, F. (2013). El niño dibujado en el verso: Aproximaciones a la nueva poesía infantil en la lengua española. *Anuario de Investigación en Literatura Infantil y Juvenil (ANILIJ)*, 11, pp. 105-117.
- Munita, F. (2014). *El mediador escolar de lectura literaria: Un estudio del espacio de encuentro entre prácticas didácticas, sistemas de creencias y trayectorias personales de lectura*. Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona.
- Neira, R. (2012). Poesía e imágenes: una nueva modalidad de álbum ilustrado. *Lenguaje y textos* 35, pp. 131-138. Visto 23 de febrero de 2019 <https://goo.gl/Fiii41>
- Patte, G. (2011). *¿Qué los hace leer así? Los niños, la lectura y las bibliotecas*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Reid, L. (2009). Follow the Poet: Poetry in the Montessori Classroom. *Montessori Life* 21 (3), pp. 16-23
- Robledo, B.H. (2010). *El arte de la mediación. Espacios y estrategias para la promoción de la lectura*. Bogotá: Norma.
- Reyes, Y. (2007). *La casa imaginaria. Lectura y literatura en la primera infancia*. Bogotá: Norma.
- Turin, J. (2014). *Los grandes libros para los más pequeños*. México: Fondo de Cultura Económica.



Artículo recibido: 8 de septiembre de 2021

Dictaminado: 15 de septiembre de 2021

Aceptado: 22 de septiembre de 2021



# LITERACIDADES CRÍTICAS, ACADÉMICAS Y COTIDIANAS EN EL NIVEL ELEMENTAL: UNA REFLEXIÓN DE 10 AÑOS DE INVESTIGACIÓN

---

CRITICAL, ACADEMIC AND EVERYDAY LITERACITIES AT THE ELEMENTARY LEVEL: A REFLECTION OF 10 YEARS OF RESEARCH

---

María del Rocío Costa<sup>40</sup> • Carmen L Medina<sup>41</sup>

## Resumen

Artículo en el que se comparten las experiencias producto del trabajo de 10 años con estudiantes de segundo, tercero y cuarto grado del nivel elemental. En estas se partió de la cultura popular de los niños y se incluyeron actividades dramáticas para desarrollar una coyuntura entre las literacidades académicas y críticas, la literatura infantil y la cultura popular.

**Palabras clave:** Literacidad crítica. Cultura popular. Escritura activa. Lectoescritura.

## Abstract

Article sharing the experiences resulting from 10 years of work with second, third and fourth grade elementary school students. These experiences were based on the children's popular culture and included dramatic activities to develop a juncture between academic and critical literacies, children's literature and popular culture.

**Keywords:** Critical literacy. Pop culture. Active writing. Literacy.

---

40) Universidad de Puerto Rico, Bayamón. costa.mariadelrocio@gmail.com

41) Universidad de Indiana, Bloomington

## Introducción

Cuando trabajamos partiendo de lo que se conoce como la literacidad crítica (Cassany, 2006; Luke & Freebody, 1999; Harste, 2003) asumimos que todo texto está cargado de ideología. Desde esta perspectiva, parte de la tarea del lector es el cuestionarse cómo el texto lo posiciona. En un ambiente educativo en que se enseña a leer y escribir desde la literacidad crítica se cuestiona el discurso, el poder y la ideología en el texto; y cómo estos influyen en el lector. Desde este punto de vista, entendemos que es importante cuestionarnos las prácticas relacionadas a la enseñanza de la literacidad y explorar acercamientos en que nuestros alumnos tengan la oportunidad de utilizar diversas modalidades del lenguaje.

Consistentemente, los encuentros escolares que parten de una perspectiva crítica deben considerar la escisión que existe entre el mundo escolar y el comunitario-familiar. Los trabajos de Luis Moll (2005), relacionados con los fondos de conocimiento de los alumnos, y la investigación sobre la educación culturalmente relevante apuntan hacia la importancia de la incorporación de la cultura popular y las literacidades cotidianas (Xu, Perkins y Zunich, 2005) en las experiencias escolares desde temprano en la vida académica de nuestros estudiantes.

En este escrito compartimos experiencias que se generaron durante los últimos diez años de nuestro trabajo con niños y maestros del nivel elemental en una escuela pública cercana a la Universidad de Puerto Rico en Bayamón. Allí hemos asumido la problematización de las telenovelas y las nociones sobre belleza; el cuestionamiento del concepto del héroe mediante el trabajo con "los muñequitos" (caricaturas animadas), el teatro imagen (Boal, 2009), la fotografía y la escritura; y la implementación de invitaciones curriculares (VanSluys, 2005). Todo esto dentro del marco de un taller de escritura. Los temas desde los que hemos partido eran aquellos que en ese momento le eran pertinentes a los alumnos. Hemos incorporado la cultura popular en los eventos educativos desde

el disfrute y la problematización. Las experiencias que aquí compartiremos no han sido perfectas. Estas han sido parte del proceso de búsqueda e indagación de todos los participantes: maestros, investigadoras-maestras y alumnos. De ellas hemos aprendido y se ha nutrido nuestra gestión como docentes universitarios.

### Taller de pequeños escritores: Jugamos en la escritura

Durante el año académico 2009-2010, Maestra Nadja había dado comienzo a trabajar experiencias en la escritura que fueran más pertinentes para los estudiantes en su salón de clases. Ella seleccionaba un género, presentaba la convención de la escritura y de ahí los estudiantes partían a practicar utilizando sus ideas para escribir dentro del género seleccionado. Poesía y cuentos fueron algunos de los géneros que ella había decidido trabajar. Aunque este acercamiento proveía cierta libertad y flexibilidad para los estudiantes, ella entendía que no estaba funcionando del todo.

En discusiones sobre los retos que Nadja veía, Rocío sugirió otro acercamiento cercano al "taller de escritura" (Graves, 1983), pero incluyendo el trabajo creativo usando imágenes (image making). En esta metodología se comienza con la creación de imágenes abstractas realizadas mediante la exploración de técnicas de ilustración, tales como verter pintura en un papel que se coloca en una bandeja poco profunda y se pone a rodar sobre la pintura una canica que va creando líneas de color. Otra técnica de arte con que se juega es la mezcla de pintura y aceite sobre una bandeja poco profunda, dentro de la cual se desliza un papel que absorbe las formas creadas por la pintura. Estos productos artísticos, fruto de la serendipia, luego se observan y se interpretan las formas que surgen. Tal y como muchas veces interpretamos las formas de las nubes. De estas imágenes producto del azar se pasa a la escritura. Las imágenes abstractas sugieren personajes, ambientes y giros argumentativos que llevan a los niños a producir textos escritos partiendo de estas.

Mientras este taller iba en progreso, Maestra Nadja continuaba preocupada por aquellos estudiantes que aún no se sentían motivados a escribir. Había un grupo de alumnos que usaban el tiempo del taller de escritura para conversar y dibujar, permaneciendo en la etapa de preescritura de manera indefinida. Conversamos sobre la situación y Carmen Liliana trajo la idea de trabajar con "invitaciones curriculares" (Harste, Short y Burke, 1995; Van Sluys, 2005) enmarcadas en los intereses particulares de los estudiantes. De esta forma se dio una apertura para que las experiencias de los estudiantes con la cultura popular proveniente de los medios globales -televisión, cine, internet, música- fueran parte de la escritura en el salón de clases.

Comenzamos por "invitar" a los estudiantes a traer juguetes, entre los que estaban las figuras de acción. Con esta modificación al taller de escritura, los estudiantes se notaban entusiasmados, ya que como regla general traer juguetes a la escuela no es permitido. El juego se convirtió en una actividad de pre-escritura y desde ese momento en adelante surgieron orgánicamente varias otras opciones de "invitaciones de escritura" para escoger. Los estudiantes tenían la opción de jugar y escribir, de continuar con los escritos que habían comenzado en el taller de géneros, o escoger alguna de las "invitaciones de escritura" que produjimos, tales como diseñar un manual para jugar un videojuego, o desarrollar un cuento utilizando las figuras de acción, entre otras.

Fotografías proporcionadas por las autoras



Algunas invitaciones se transformaron en el proceso. Por ejemplo, una de las invitaciones se relacionaba con desarrollar un manual para la utilización de un juego de vídeo. De esta, un grupo de niñas decidió trabajar un manual de juegos de manos y otro grupo trabajó un manual para jugar "Crazy bones game". Abrir la puerta y permitir traer juguetes creó un espacio donde la cultura material de los niños/as fuera del salón de clases entró al espacio socio-cultural del aula.

Ahora bien, de estas experiencias surgieron nuevos retos. Por ejemplo, en momentos no estábamos seguras si los estudiantes entendían el proceso como parte del taller de escritura, es decir, como un ejercicio para escribir, o si solo lo conceptuaban como parte de un juego. Además, nos preocupaba la relación entre las figuras de acción, los videojuegos, la violencia y la reafirmación de estereotipos basados en el género.

Por ejemplo, en una conversación con Andrés sobre "One war", el texto que él estaba componiendo, nos preocupaba cómo el escrito representaba una posible idealización de la guerra y la violencia. Cuando Rocío cuestionó a Andrés sobre el contenido violento de su trabajo, él la miró y con una sonrisa le respondió: "Es solo un juego, Rocío". Andrés estaba reafirmando y reclamando el espacio lúdico perteneciente a los juegos. De esta manera cuestionaba nuestro interés en adjudicar al juego una conexión con el mundo de la realidad, al mismo tiempo que demostraba su habilidad para diferenciar entre la guerra, y un juego sobre la guerra. De esta forma el espacio para imaginar fue defendido por un niño de nueve años.

En esta investigación, además, pudimos entender que las figuras de acción pueden relacionarse, a través de la escritura, a otros artefactos culturales, trayectorias históricas y significados. Por ejemplo, las figuras de acción de "soldaditos" provocaron una conexión intertextual con relación a la película "Avatar" y al juego de vídeo "Call of Duty" -ambos seleccionados para diseñar un manual-, que a su vez guardaba relación con la guerra de Iraq. La apertura de un espacio para los juguetes provocó

discusiones y creación de textos intertextuales y multimodales entre los estudiantes.

Otra pieza dentro de las experiencias de escritura que nos llamó la atención fue "El salón loco", en la que Abimael, su autor, escribió su versión de una canción popular de reggaetón. El estudiante cambió el lugar donde la canción se llevaba a cabo y transportó a los reggaetoneros al salón de clases de Maestra Nadja. Este escrito de Abimael demostró una construcción híbrida de su realidad donde, al igual que en otras formas de cultura popular que fueron acogidas en el salón de clases, los cantantes de reggaetón entran también a ese espacio vedado institucionalmente.

Reflexionando en la experiencia de trabajo, nos hubiese gustado tener más tiempo para cuestionar aún más los discursos dominantes en los trabajos de los estudiantes. Aun así, notamos que abrir la puerta a la cultura popular a la que los estudiantes estaban expuestos fuera de la escuela sirvió como un mecanismo para que ellos utilizaran su conocimiento sobre diferentes realidades sociales, y a su vez se interesaran por el taller de escritura, al tiempo que desarrollaban un sentido de logro dentro del contexto de la escritura en el salón de clases.

### **Justicia, Injusticia y Tolerancia: Colaboraciones entre estudiantes, maestras y familias**

Era una mañana entre enero y principios de febrero de 2010, cercano al día de San Valentín. En esos días Maestra Dilma, Rocío y Carmen tenían planificado comenzar un nuevo círculo de indagación con los estudiantes de segundo grado, con el propósito de expandir el trabajo curricular basado en la literacidad crítica que habíamos desarrollado anteriormente. Esa mañana, antes de reunirnos con los estudiantes, Maestra Dilma nos llamó aparte para compartir que estos habían llegado a la escuela bastante impactados con una noticia relacionada a los temas de violencia y agresión, y que ellos querían explorarlo como tema en nuestro trabajo.

Al igual que en salón de Maestra Nadja, que describimos en la sección anterior, en el salón de Maestra Dilma existía un sentido de comunidad que producía el fomento de la discusión casual, abierta y de contenido social. Mientras conversábamos, los alumnos nos relataban lo que habían visto en las noticias. Reseñaron el reportaje noticioso sobre la agresión de la que una mujer fue víctima mientras esperaba su turno para entrar a los servicios sanitarios de un establecimiento de entretenimiento nocturno. Nosotras escuchábamos detenidamente mientras de forma colectiva ellos ofrecían detalles de lo ocurrido. Nos tomó por sorpresa lo detallado de sus descripciones, la intensidad emocional y el nivel de sensacionalismo en la narrativa de los estudiantes. Nosotras, mientras tanto, les cuestionamos: ¿y eso pasó de verdad?, ¿y ustedes lo vieron en las noticias?, ¿y una mujer asesinó a la otra por no haber esperado su turno en la fila del baño?. A partir de ese incidente dio comienzo nuestro trabajo del semestre. Las voces de los estudiantes eran demasiado fuertes y contundentes como para ignorar la oportunidad de explorar este problema en la vida cotidiana del país.

Como la situación estaba enmarcada en un evento de agresión física, muchas de las ideas que surgieron en las discusiones giraban en torno a cómo y qué condiciones son necesarias para evitar este tipo de violencia. Los estudiantes comenzaron a sugerir ideas alrededor del término "tolerancia" para buscar formas de coexistir en paz. Entonces, en lugar de una celebración tradicional en el día de San Valentín (14 de febrero), los estudiantes decidieron trabajar en una campaña de concienciación sobre "la tolerancia".

Con esta propuesta en mente trabajamos en actividades exploratorias, basadas en el trabajo de Augusto Boal (2009) en técnicas de teatro imagen, improvisando y jugando con diferentes nociones relacionadas a la violencia y la justicia. Entre otras actividades, los estudiantes construyeron imágenes teatrales de personas perdiendo la paciencia en una congestión de tráfico o en conflictos familiares. Aunque hubo aspectos del proceso que se sentían productivos, como facilita-

doras estábamos un poco frustradas con nuestra inhabilidad para entablar e involucrar a los estudiantes en respuestas más complejas, más allá de la idea de "vamos a llevarnos bien". Nos daba la impresión de que los estudiantes dominaban el discurso de proveer la respuesta "apropiada", o sea la que "la maestra quiere escuchar" y a la que probablemente habían estado expuestos en sus hogares. Esto, particularmente vinculado con nociones relacionadas a la justicia social. Nos sentíamos paralizadas con el trabajo. Necesitábamos otro acercamiento que proveyera una ruptura de esa pared invisible e impenetrable entre la escuela y los discursos de justicia, injusticia y equidad fuera del salón de clases.

Estábamos comprometidas en continuar el trabajo creativo y una vez más, pensando en el trabajo de Boal con el teatro imagen, se nos ocurrió la idea de proveer cámaras de fotografía desechables para que los estudiantes las llevaran a sus casas. Enviamos una carta a las familias explicando en qué consistía el proyecto. Le pedimos a las familias que identificaran tres problemas sociales que les preocupan y que para cada uno de ellos tomaran una fotografía de una imagen teatral representando cada uno de los problemas identificados. La respuesta de las familias fue abrumadora. Alrededor de 20 familias enviaron las fotos. La gama de problemas sociales representados incluía ideas que nosotras no habíamos considerado y esto expandió las posibilidades de discusión.

Entre los ejemplos de problemas de corte social que escogieron las familias se incluyeron eventos nacionales tales como los asesinatos, los despidos injustificados y la corrupción gubernamental. Las familias discutieron también eventos internacionales como situaciones de equidad en Haití, y la construcción del muro en la frontera entre México y Estados Unidos, entre otros. Además, identificaron otros problemas sociales como el abuso infantil, el abuso hacia los envejecientes, el abuso hacia los animales, el racismo, la discriminación por preferencia de género y sexualidad, y la narcodependencia. Juntos analizamos con detenimiento la variedad de temas que teníamos ahora disponi-

bles para explorar. Las familias nos habían provisto un nuevo guion o norte para explorar e improvisar sobre los problemas sociales.



Fotografías proporcionadas por las autoras



Fotografía proporcionada por las autoras

Partiendo de las fotos que las familias nos proveyeron, los niños se dedicaron a escribir sobre ellas. Entre estos escritos nos llamó la atención el trabajo de una niña respecto al tema de la homosexualidad. En el momento en que trabajábamos en este proyecto, las autoridades escolares a

nivel central acababan de prohibir las discusiones sobre perspectivas de género y sexualidad en las escuelas. Al ver las fotografías, el trabajo y la preocupación que traía la estudiante y su familia, nos reafirmamos en lo problemático que resulta silenciar y marginar perspectivas y realidades. Aprendimos que, para romper con la desconexión entre las escuelas y los discursos sociales fuera del salón de clases, necesitamos reinventarnos, desarrollar estrategias y acercamientos alternos a lo que tradicionalmente hacíamos.

Por otra parte, esta experiencia nos demostró alternativas para disminuir la brecha entre la escuela

y el hogar. En múltiples ocasiones nos hemos confrontado a la pregunta de parte de docentes y docentes en formación sobre cómo traer temas de naturaleza social al ambiente educativo previendo la renuencia de los padres para que estos temas se traten. Sin embargo, en esta ocasión fueron los padres los que sugirieron los temas.

### Telenovelas como eje temático: Integración de la cultura popular

Esta parte de nuestro trabajo realizando actividades críticas con maestros en Puerto Rico es una que usualmente interesa mucho. Esto, debido a que la idea de que niños de ocho a nueve años estén interesados en indagar curricularmente las telenovelas no es muy común. Además, el tema de las telenovelas, como textos pertenecientes a los medios globales dominantes, acarrea problemas y tensiones difíciles de enfrentar.

El tema de las telenovelas fue sugerido por el grupo de estudiantes de tercer grado. Para nosotras era difícil trabajar con ese tema, en parte porque conocíamos muy poco sobre el género televisivo y, sobre todo, por su naturaleza riesgosa. Entre las actividades que sostuvimos con los alumnos para explorar el tema fue compararlo con textos de literatura infantil como *La princesa vestida con una bolsa de papel* (Munsch, 1992); la creación del argumento de una novela escrita por los alumnos; la venta del concepto de la novela a unos ejecutivos de la televisión; y la creación de imágenes teatrales del argumento de la novela y su dramatización. Además de esto, dado que las novelas producidas por los niños y las novelas como género exploran el tema de la belleza, este también fue problematizado durante estas experiencias. A esto último contribuyó el que, dentro del grupo de alumnos, había un grupito de niñas muy vocales y fuertes que se caracterizaba por su interés en la belleza física. Las chicas de este grupito se llamaban telefónicamente por las tardes para decidir cómo irían vestidas y peinadas de manera coordinada al día siguiente.

La novela producida por un grupo de niños que aquí discutimos fue el trabajo de un equipo de niñas

entre ocho y nueve años. La telenovela contaba que después de dar a luz a su tercer hijo, el padre, por razones desconocidas, le pide a la madre la custodia de los hijos. La madre se rehúsa de forma tajante y le pide que se vaya de la casa. La madre logra eventualmente que el padre abandone el hogar, pero se siente confundida, puesto que los niños están preocupados porque el padre no tiene un lugar donde vivir, además de que lo extrañan. Por los niños, la madre llama al padre para pedirle que regrese, pero se da cuenta que está ebrio. Esta telenovela de las niñas termina sin muchas explicaciones. Al final, la madre permite que el esposo regrese y viven felices por siempre. Las chicas creadoras titularon su libreto actuado y escrito *Sin Corazón no hay amor*.



Fotografía proporcionada por las autoras

Esta novela produjo un espacio para la creación de significado que reflejaba aspectos de la vida social en los que se interseccionan múltiples imaginarios convergentes: primero, las experiencias cotidianas de los niños; en segundo lugar, los imaginarios dominantes de los medios que circulan de las telenovelas; y tercero, los imaginarios sociales fundamentados en el patriarcado, las relaciones afectivas familiares y los asuntos de la dependencia a sustancias, entre otros. Los encuentros entre los personajes se convirtieron en un texto híbrido entre el testimonio personal del grupo, los discursos de las telenovelas y las estructuras de re-significación en la escritura/actuación.

Otro ejemplo interesante sucede en la telenovela titulada *Barrio en la calle*, que trabajó otro grupo de estudiantes. De primera instancia, a nosotras, en nuestro rol de facilitadoras e investigadoras, se nos hizo difícil entender la temática y coherencia de la narrativa que presentaban los estudiantes en su telenovela. Nuestra primera reacción fue pensar que el texto trataba sobre deambulantes y personas sin hogar, cuando en realidad el texto lo que propone es una mirada a la vida en la calle desde la representación de los géneros de música urbana como el hip-hop y el reggaetón. De hecho, los protagonistas de la telenovela, "The Game" y "T.I.", son artistas raperos en los Estados Unidos y el estilo de escritura que utilizaron los estudiantes para diseñar el texto se inspiró en el grafiti. En *Barrio en la Calle* estos artistas llegan al Viejo San Juan, Puerto Rico, para vivir una aventura "en la calle".

Inicialmente, cuando los niños expresaron su interés en explorar las telenovelas, nosotras nos resistimos a la idea. Como investigadoras y maestras en este proyecto no estábamos interesadas en el tema, además de que pensábamos que el trabajo perpetuaría nociones patriarcales y estereotipos. Sin embargo, lo que aprendimos de esta experiencia es la importancia de involucrarse con la creación de significados de un modo creativo y dirigido por las personas de las comunidades (en este caso, niños). Desde esta perspectiva, nuestra investigación apoya las propuestas que sugieren que la literacidad es una práctica social, y como tal



Fotografías proporcionadas por las autoras

se debe trabajar en el aula escolar (Barton, Hamilton & Ivanic, 2000). En el caso de las telenovelas, un aspecto importante fue la diversidad de temas trabajados que nos demuestran la variedad de experiencias que navegan los estudiantes desde lo social-local, como problemas de relaciones de familia; hasta lo social-global, influenciados por el género de la música urbana en los Estados Unidos. De forma específica, en cuanto al manejo del taller de escritura, nuestra investigación pudo validar varios aspectos sobre la importancia de diseñar experiencias que se enmarquen y que se nutran de los fondos del conocimiento que traen los estudiantes para trabajar las prácticas de la escritura de forma culturalmente relevante y con sentido (Larson & Marsh, 2005).

Fotografías proporcionadas por las autoras



### Puntos relevantes del trabajo:

En todas estas experiencias -las invitaciones de escritura, el trabajo con los temas de justicia y tolerancia y la indagación en torno a las telenovelas-, los niños se han posicionado como autores y productores, no como entes pasivos. Estas expe-

riencias no convencionales, atípicas en los salones tradicionales, constituyeron oportunidades de agenciamiento en las que los educandos tomaban decisiones en torno a la dirección de sus experiencias educativas. En muchas ocasiones, no solo los niños dirigieron los temas de indagación, sino que también contribuyeron con la generación

de las experiencias, como cuando transformaron las invitaciones de escritura. Estas experiencias irrumpieron en las formas normalizadas de trabajar la literacidad en los ambientes educativos en donde los libros de texto comerciales dominan el currículo de la enseñanza. Como maestras-investigadoras, experimentamos múltiples momentos de tensión e incertidumbre. Al abrirnos a la exploración imaginativa de textos y temas "peligrosos" o incómodos, como las telenovelas, la cultura popular y la violencia, aprendimos sobre las maneras de conocer de los alumnos. Al abrir la puerta a la cultura popular de los alumnos, el lenguaje y la escritura se transformaron.

Estos diez años de experiencias trabajando con niños desde una perspectiva crítica nos han ofrecido las posibilidades de explorar formas en que los ambientes educativos tradicionales pueden estar abiertos a la participación de los alumnos. Se han explorado nuevas formas de leer, interpretar y producir significado al interactuar con la cultura popular de los alumnos. Hemos aprendido a trabajar en medio de diversos tipos de tensiones. Pero, sobre todo, hemos aprendido a navegar, a confiar y compartir la codirección del barco junto a los estudiantes.

## Referencias

- Barton, D., Hamilton, M. & Ivanic, R. (Eds.) (2000). *Situated literacies: reading and writing in context*. London: Routledge.
- Boal, A. (2009). *Teatro del oprimido*. Barcelona: Alba Editorial
- Cassany, D. (2004). Explorando las necesidades actuales de comprensión. Aproximaciones a la comprensión crítica. *Lectura y Vida*, XXV, 2, 6-23
- González, N.; Moll, L. y Amanti, C. (2005). *Funds of knowledge: Theorizing practices in households, communities, and classrooms*. London: Routledge.
- Graves, D. (1983). *Writing: Teachers and children at work*. London: Heinemann Educational Books.
- Harste, J. (2003). What do we mean by literacy now? *Voices from the Middle*, X, 3, 8-12.
- Harste, J.; Short, K. y Burke, C. (1995). *Creating classrooms for authors and inquirers*. London: Heinemann Educational Books.
- Larson, J & Marsh, J. (2005). *Making Literacy Real: Theories and Practices for Learning and Teaching*. London: Sage.
- Luke, A., & Peter, F. (1999). *Further notes on the four-resource model*. Recuperado el 29 de enero de 2011, de Reading on line: <http://www.readingonline.org/research/lukefreebody.html>
- Munsch, R. (1992). *La princesa vestida con una bolsa de papel*. Toronto: Annick Press.
- VanSluys, K. (2005). *What if and why? Literacy invitations for a multicultural classroom*. London: Heinemann Educational Books.
- Xu, S., Perkins, R., & Zunich, L. (2005). *Trading cards to comic strips. Popular culture texts and literacy learning in grades K-8*. Newark: International Reading Association.



Artículo recibido: 29 de julio de 2021

Dictaminado: 17 de agosto de 2021

Aceptado: 24 de agosto de 2021

# UNA MIRADA DESDE LAS BIBLIOTECAS

---





## LIBROS EN BIBLIOTECAS PARA OFRECER OPORTUNIDADES DE LECTURAS A BEBÉS

---

### BOOKS IN LIBRARIES TO OFFER READING OPPORTUNITIES TO BABIES

---

Alma Carrasco Altamirano<sup>42</sup>

#### Resumen

La sección de la biblioteca destinada a bebés exige, como todas las demás, cuidar la calidad en la selección del acervo que se ofrece a lectoras y lectores. A través de los libros que conforman las colecciones de la biblioteca leemos a los niños y leemos niños. En este texto se ofrecen pistas y recomendaciones lectoras para crear oportunidades de encuentros con la lectura y con los bebés lectores y sus familias, resaltando la importancia de colocar a los lectores al centro. La centralidad de bebés lectores conduce nuestras actuaciones como bibliotecarias al planear adquisiciones para conformar colecciones, planear y realizar sesiones de lectura y al disponernos a aprender a mirar lo que ocurre para enriquecer nuestra actuación; aprender del involucramiento, compromiso y multiplicidad de reacciones de la diversidad de lectores y, de cada bebe lector.

**Palabras clave:** Biblioteca infantil. Bibliodiversidad. Literatura infantil. Mediación

#### Abstract

The section of the library intended for babies requires, like all the others, being careful of the quality in the selection of the collection that is offered to readers. Through the books that make up the library collections, we read to children, and we read children. This text offers reading tips and advice to create opportunities for encounters with reading and with baby readers and their families, highlighting the importance of putting readers at the center. The centrality of baby readers drives our actions as librarians by planning acquisitions to form collections, planning and conducting reading sessions, and by arranging ourselves to learn to watch what happens to enrich our performance; learn from the involvement, commitment, and multiplicity of reactions of the diversity of readers and, of each baby reader.

**Keywords:** Early-childhood library. Bibliodiversity. Early-childhood literature. Mediation.

---

42) Profesora de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. Presidenta fundadora del Consejo Puebla de Lectura AC y creadora de la Bebeteca Lee Antonia. Sus trabajos sobre literacidad dentro y fuera de la escuela pueden ser leídos en: <https://almacarrasco.academia.edu/>



Archivo de imagen del Consejo Puebla de Lectura

El compromiso de contar y conocer juntos a través de una colección de libros para los más pequeños ofrece a niños y adultos oportunidades multiplicadas de encuentros y experiencias.

Una selección de buenos libros para bebés se construye en atención a criterios diversos. En primer lugar, la calidad de las obras elegidas para los niños. Se trata de libros que tratan con respeto y cariño a estos destinatarios. La buena factura se reconoce en la creación autoral y artística de cada obra que involucra participación comprometida de varias personas y exige diversidad de decisiones.

Como bibliotecarias nos enfrentamos a una oferta creciente de libros para niños cuya existencia había estado asociada a ciertos sectores sociales de las grandes ciudades, pero que ha multiplicado su aparición en diversos entornos a partir del impulso

que se ha hecho durante las primeras dos décadas del siglo XXI.

### Adquirir libros para leer a los niños

No siempre encontramos disponible en el mercado lo que estamos buscando y algunos libros que no estamos buscando salen a nuestro encuentro en ferias y librerías. Hablar de libros es una magnífica forma de prepararnos para estas adquisiciones, de entusiasmarlos a probar selecciones pensando en los lectores, de permitirnos emerger como las niñas que fuimos cuando leemos, de animarnos a seguir la senda de una temática, un autor, un determinado género editorial.

Los catálogos de libros de las editoriales tienen un claro propósito comercial pero los catálogos de mediadores y profesionales de libros para niños como el de IBBY México<sup>43</sup> nos ofrecen oportunidades de reconocer una selección desde otras miradas. Es importante reconocer que los libros de los catálogos no siempre están disponibles para venta, algunos se han agotado, otros están descatalogados, entre otras razones.

A raíz de la existencia de diversos proyectos digitales podemos también acceder a bibliotecas en línea. Uno muy valioso, el Proyecto Gutenberg ([www.gutenberg.org](http://www.gutenberg.org)), nos ofrece obras originales en inglés y en otras lenguas y nos muestra cómo algunos de los libros para niños producidos en el siglo XIX y principios del siglo XX muestran otras formas de concebir a la infancia. Del ilustrador de *Alicia en el País de las Maravillas*, Peter Newell, podemos conocer libros completos como *El libro inclinado*<sup>44</sup>, publicado en 1910.

Otro proyecto que ofrece e-books para niños pequeños es el de la Biblioteca Digital Noruega: <https://digitallibrary.io/es-es>. Pueden encontrarse en este enlace libros en español y en muchas otras lenguas que también enriquezcan nuestras bibliotecas.

43) <https://www.ibbymexico.org.mx/wp-content/uploads/2021/01/WEB-Gui%CC%81a-2021-IBBY-Dobles150-dpi-20-ene-2021.pdf>

44) [https://www.gutenberg.org/cache/epub/17254/pg17254-images.html?fbclid=IwAR0aop5vNoEqtkTOaOloQAFsX\\_IMCEEkzytZvQye7RvaD-FEZEMVZOGy3oZs](https://www.gutenberg.org/cache/epub/17254/pg17254-images.html?fbclid=IwAR0aop5vNoEqtkTOaOloQAFsX_IMCEEkzytZvQye7RvaD-FEZEMVZOGy3oZs)

## Agrupar para crear Colecciones posibles

Un libro suelto puede ser lo suficientemente cautivador para un lector, pero, en general, los niños pequeños y los lectores de cualquier edad se sienten atraídos por muchos libros. Para favorecer los encuentros entre los libros y los lectores, bibliotecarias y bibliotecarios planeamos agrupaciones de obras que les permitan identificar temáticas y autores, y seleccionar títulos para seguir leyendo.

Cuando los lectores son muy pequeños, las colecciones no están agrupadas en un estante con un título de colección como sucede en las bibliotecas para lectores de mayor edad. La tarea de planear las colecciones es fundamental y es afortunadamente diversa, porque las personas adultas que se interesan en acercar experiencias lectoras a bebés y niños pequeños cuentan con múltiples experiencias y construyen criterios diversos para agrupar las obras.

Una propuesta inicial de colecciones podría ser la siguiente:

- *Cantar y contar.* Canciones, rimas e historias rimadas
- *Nombrar y reconocer.* Palabras y expresiones
- *Vivir y recordar.* Historias cotidianas
- *Nacer y crecer.* Nacimiento, familias, niños singulares y sus cambios
- *Conocer y observar.* Animales y entornos naturales
- *Mirar y descubrir.* Libros sin palabras
- *Elegir y multiplicar.* Miscelánea de libros que en un primer momento no caben en ninguna de las colecciones anteriores

Ciertamente las colecciones pueden variar, sin embargo, es recomendable mantenerlas por un tiempo largo para que niños y adultos de un espacio lector las reconozcan y aprovechen.

Ellas son una guía para la adquisición de nuevos acervos.

Es importante reconocer que un mismo libro puede pertenecer a más de una colección y, al hacerlo, reflexionar sobre la riqueza de la oferta existente en materia de libros para los más pequeños.

## Observar y aprender de los gustos y preferencias de los lectores

Niñas y niños lectores son la mejor guía para hacer selección. Nos ofrecen pistas para las nuevas adquisiciones en sus reacciones entusiastas a una obra, en su elección y preferencia de determinados textos, en su exploración libre de los libros.

Niños muy pequeños que regresan a un entorno especialmente creado para que se encuentren con los libros, se dirigen con toda seguridad a elegir el mismo texto y solicitarle a su lector adulto que se lo vuelva a leer. Lectores que aún no hablan pero que señalan siempre los mismos elementos gráficos de una obra. Lectoras atentas que tienen el mismo comentario, a veces como balbuceo, en un determinado pasaje del libro; todos ellos nos permiten reconocer sus compromisos lectores e intereses diversos, sus diferencias y sus preferencias.

Algunos adultos no gustan de obras que a los pequeños les encantan y, al revés, a los niños pueden no gustarles las obras que los adultos



Archivo de imagen del Consejo Puebla de Lectura

han elegido, encantados, para ellos. En gustos se rompen géneros y la maravilla del público de la obra es su diversidad. La biblioteca recibe a lo largo del tiempo a lectores diversos y los libros que desde ella salen a su encuentro les seducirán más o menos por razones diversas. La bibliodiversidad es entonces central en una biblioteca para niños pequeños.



*Archivo de imagen del Consejo Puebla de Lectura*

### **Ofrecer posibilidades: presentar nuevas obras, nuevos autores**

La biblioteca es también el sitio en el que, acompañados de quienes la atienden, conocemos nuevos libros, leemos la novedad de un autor conocido, exploramos acompañados las obras disponibles.

Una tarea esencial de los adultos interesados en multiplicar experiencias lectoras es presentar las adquisiciones.

Ofrecer, extendidas en una mesa las nuevas adquisiciones, dará oportunidad a los niños y sus familias de encontrarse con las novedades. Aportarán oportunidades para comparar, para reconocer lo conocido, para esperar nuevas lecturas. Contar con libros nuevos periódicamente, no tienen que ser muchos, es fundamental para seguir alimentando los caminos lectores.

Es importante que los adultos cuenten a los niños cada libro desde su portada, cómo se llama la obra, quién la escribió, quién la ilustra, cuál casa editorial la publica. Pueden también contarles, brevemente, cómo y por qué ustedes eligieron este libro particular que van a leerles. Después todo lo que deben hacer es leerles. No intenten hacer de la lectura de un libro una lección, simplemente ofrezcan su voz y su emoción para leerles. Si ellos quieren comentar algo ahí están ustedes para platicar, si no, aprendan a ser sus lectores y a disfrutar con ellos cada obra leída y cada libro releído.

### **Organizar entornos y actividades para crear posibilidades de encuentros**

Para organizar una sesión de biblioteca decidimos establecer sesiones de 30, 40 o 50 minutos en horarios prestablecidos en las que nos preparamos para presentar obras diversas. Algunas veces agrupadas por una temática, otras buscando experiencias diversas con el lenguaje, otras más relacionando o contrastando libros, las posibilidades de elección son vastas, lo importante es hacer una selección de 5 a 7 libros para leer en voz alta para los pequeños lectores y sus familias.

La persona que lee en voz alta solicita a los adultos que permita que los niños se desplacen libremente en el espacio y que no se preocupen si no establecen contacto visual con su lector. En el entorno lector, los niños y sus familias están rodeados de canastos de libros que pueden

explorar mientras siguen la lectura en voz alta que alguien más hace para ellos. Quien lee va presentando sucesivamente cada libro y algunas veces atiende a los comentarios de los adultos que reaccionan o preguntan sobre el texto.

En nuestra experiencia en biblioteca ha funcionado siempre elegir un libro para cerrar la sesión, cuyo contenido o forma de contar nos ofrezca oportunidades para decir adiós<sup>45</sup>. A veces empleamos con el mismo grupo el mismo libro, como una forma simbólica de reconocer el cierre de la sesión de lectura y la despedida. A veces nos despedimos cantando con *A madré, señores...* poesía de la tradición oral de México y *Lirica infantil de México*, compilación hecha por Vicente T. Mendoza y publicada por El Colegio de México en una primera edición en 1951.

En la biblioteca del Consejo Puebla de Lectura se impulsó en 2008 la creación de la bebeteca, un espacio especial para que los bebés se encuentren con los libros. Hace más de una década Luz Chapela nos ayudó a planear algunas sesiones temáticas. Adjuntamos la primera Hoja de Papel Volando<sup>46</sup> que sirvió como inspiración para organizar estas sesiones y para producir otras hojas que guiaran la organización de las actividades lectoras.



Archivo de imagen del Consejo Puebla de Lectura

## Alimentar, reconocer y atesorar crecimientos y cambios de lectores

Observar y reconocer los cambios de los lectores es fascinante. Mostrar a los adultos que les acompañan los compromisos que cada bebé asume con la actividad resulta muy fácil cuando estos pequeños niños nos ofrecen todos los elementos para hacerlo. Precisamos desechar la tentación utilitaria de que la lectura "les sirva para algo", lo que intentamos mostrar a los adultos es reconocer el valor de la actividad por sí misma, porque les permite estar cerca de los niños de otra manera, porque el baño de lenguaje lo recibimos todas las personas que participamos en la sesión, porque su alegría es contagiosa, porque la intensidad de su compromiso lector es singular y, por tantas otras razones, por las que quienes leemos para bebés y sus familias nos mantenemos haciéndolo.

Como nos ha enseñado Mercedes Sosa, *cambia, todo cambia*, y los niños pequeños cambian en su comportamiento en un corto periodo de tiempo que es toda su existencia. Los primeros tres años de la vida de los niños son un laboratorio delicioso de observación y alegría producida por estos cambios.

Cambia su periodo de atención. Un niño pequeño, de un año, centrado en el regazo de quien le lee, puede a pasos agigantados disponerse por más tiempo a atender de la lectura de libros que siempre deben estar a su alcance en número y variedad suficiente para seducirle.

Cambia su autonomía de elección porque muy rápidamente deciden que son ellas y ellos quienes eligen qué leer y se desplazan, aún sin caminar hasta las canastas de libros para elegir el que quieren que les leamos. Cambian también sus elecciones frente a la variedad de obras para ser elegidas.

45) *¿Dónde está Juan Perol, el caracol?* De Alfonso Núñez, ilustrado por Claudia Legnazzi y producido por la Editorial CIDCLI, en su colección Preescolares, es uno de nuestros favoritos

46) Disponibles en [consejopuebladelectura.org](http://consejopuebladelectura.org)

Cambia su participación en el intercambio porque empiezan muy temprano a emplear la señalización como una forma de mostrar detalles de la página, del diseño, del personaje, para compartir y de confirmar que hay otra persona que también está viendo lo mismo.

Los cambios y la importancia de alimentarlos en este primer periodo de la vida de un niño están maravillosamente explicados en un libro que debería ser una obra de cabecera de todas las personas que nos dedicamos a la atención de los niños pequeños: *Un buen comienzo*<sup>47</sup>, de María Emilia López, producida por la Secretaría de Educación Pública en México, en el año 2017, y que está disponible en formato digital como parte de los Aprendizajes Clave impulsados en este sector de la población que son las niñas y los niños de 0 a 3 años.

De este libro, de la página 147, tomo una sección para cerrar este texto:

### **Los saberes del lector literario**

*Si las experiencias de vida han acercado libros a los niños desde bebés, alrededor de los 2 años de edad la mayoría de ellos ya*

*tiene internalizado claramente el concepto de lectura y también las diferencias entre textos de ficción y textos informativos, por ejemplo. Usan convenciones literarias en sus juegos y relatos, en sus monólogos (fórmulas de inicio y final, cambio del tono de la voz, presencia de personajes de ficción convencionales tales como brujas, hadas, monstruos, etcétera). Este es un claro indicio de que a esta edad los niños ya identifican la narración de historias como una forma particular de usar el lenguaje.<sup>48</sup> La narración se estructura en secuencias temporales, con un inicio y un final. Aparecen formas muy específicas, como la necesidad de argumentación y conexión entre los tópicos del relato.*

*Mucho antes de los 2 años, los niños distinguen letras de dibujos. Observaciones que se han hecho a bebés lectores nos muestran un acto de señalar diferenciado para las palabras y los dibujos. Todos esos elementos son cruciales en la experiencia de lectura y luego de escritura, y también para el crecimiento del lenguaje oral coloquial o de la conversación. Pero si las oportunidades de lectura no son fluidas, amorosas y generosas, estas potencias quedan dormidas en los niños.*



Artículo recibido: 4 de octubre de 2021

Dictaminado: 12 de octubre de 2021

Aceptado: 21 de octubre de 2021

---

47) *¿Dónde está Juan Perol, el caracol?* De Alfonso Núñez, ilustrado por Claudia Legnazzi y producido por la Editorial CIDCLI, en su colección Preescolares, es uno de nuestros favoritos

48) Cita de Teresa Colomer tomada de: Secretaría de Educación Pública (2017). *Aprendizajes clave para la educación inicial. Un buen comienzo. Programa para la educación de las niñas y los niños de 0 a 3 años*. México: SEP.

# RESEÑAS

---



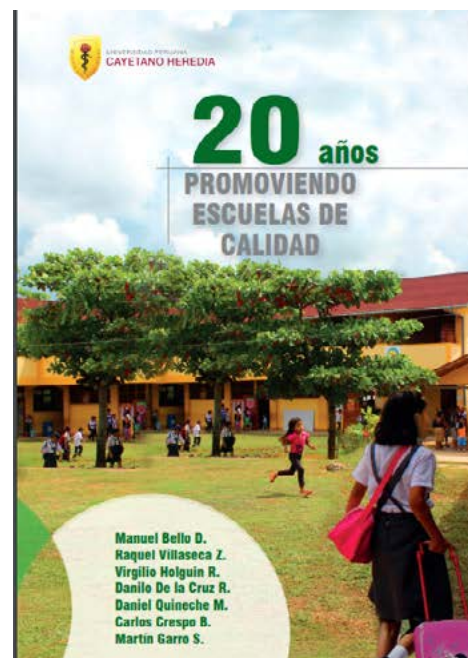
## 20 AÑOS DE APORTES AL EJERCICIO DEL DERECHO A LA EDUCACIÓN

Magaly Robalino Campos<sup>49</sup>

Manuel Bello Domínguez et al.  
Fondo Editorial UPCH  
Lima, 2019

Condensar en unas páginas el recorrido institucional de 20 años de trabajo por la educación es una difícil tarea, más aún si se trata de sintetizar un compromiso ético que incluye, pero supera ampliamente el cumplimiento de metas internas y planes de trabajo, y no porque la planificación no tenga un valor en sí misma, sino porque este camino inicia desde una adhesión pública y explícita para contribuir con una educación de calidad para sectores en contextos de vulnerabilidad, es decir, para aportar al ejercicio pleno del derecho humano a la educación, independientemente de la condición social, cultural, económica, étnica, de residencia de las personas. Una apuesta que asume la Facultad de Educación de la Universidad Peruana Cayetano Heredia y, de manera particular, la Unidad de Investigación en el Mejoramiento de la Calidad de la Educación Básica es la publicación de este libro.

En efecto, el trabajo de Manuel Bello "Una Facultad para cambiar la educación: primeros pasos" que abre este libro, señala que la Facultad de Educación de la Universidad Peruana Cayetano Heredia (UPCH), desde su creación en 1998, "asumió los propósitos de promover la innovación educativa y contribuir al mejoramiento de la equidad y la calidad en la educación peruana", una opción, una apuesta, un compromiso ético que se expresan, por lo menos, en cuatro grandes dimensiones: 1) los propósitos, los contenidos y los lineamientos programáticos de las acciones emprendidas (el qué); 2) las estrategias metodológicas descentralizadas, desde el territorio, desde el espacio de las escuelas y las aulas (el cómo); 3) la centralidad de los docentes, directores, familias, comunidades (con quiénes); y, 4) la decisión político-técnica de contribuir a las agendas de política nacional, regional y local.



49) Ex Representante de la UNESCO en Perú

Estas cuatro dimensiones están asociadas, como se puede ver a lo largo del libro, con aspectos igualmente importantes que integran propósitos con estrategias, menciono los siguientes por citar algunos ejemplos: prioridad por aportar a la escuela pública, en particular rurales, bilingües, unidocentes, etc.; fortalecimiento de capacidades; generación de conocimiento; metodologías de acompañamiento y apoyo; producción de materiales, integración de la investigación y la innovación a la acción educativa, facilitación de alianzas, entre otras.

El Centro Andino de Excelencia para la Capacitación de Maestros, según puede leerse en el capítulo escrito por el equipo que estuvo en su génesis e implementación desde la UPCH: Manuel Bello, Raquel Villaseca, Virgilio Holguín, Danilo de la Cruz y Martín Garro, es un ilustrativo ejemplo de cómo pueden combinarse múltiples condiciones para lograr resultados relevantes para las agendas de políticas educativas y, al mismo tiempo para la vida de las comunidades, destaco algunas: alianzas internacionales; aporte de la universidad a las políticas públicas en educación; protagonismo del territorio, las escuelas y los docentes; diseño de metodologías creativas para la formación en servicio; promoción de la investigación y la innovación, entre muchas más.

En este punto destaco tres aspectos sustantivos que se muestran en el conjunto del libro: la sostenibilidad, la continuidad y la integralidad. De hecho, los aprendizajes del Centro Andino y de los programas y proyectos a cargo de la Unidad, aparecen incorporados en los siguientes grandes programas y, más aún, enriquecidos, renovados y con nuevos significados.

Sin duda, particular relevancia ha tenido la apuesta sostenida por colocar a la lectura y escritura como uno de los ejes en este camino desde el origen mismo de las primeras acciones de la UPCH, que se potencia con la experiencia del Centro Andino y en programas posteriores. Es importante relevar, en referencia al campo de la educación, la coherencia entre la agenda interna de la Universidad y los acuerdos y declaraciones mundiales de la Educación para Todos. Claramente es un trabajo que responde a compromisos globales por el derecho a la educación y que se configuran y amplían desde las necesidades, expectativas, culturas, conocimientos y experiencias en los territorios.

Todavía hoy, en el marco de la Agenda de Educación 2030, el Objetivo 4 insiste en la necesidad de que los países asuman el desafío pendiente de asegurar el desarrollo de las capacidades para la lectura y escritura de todas las personas. El trabajo que aquí se presenta aporta con enfoques teóricos y conocimiento

basado en experiencia y evidencia, excelentes referencias son el texto en anexo sobre "El marco teórico y metodológico para la enseñanza de la lectura y escritura", a cargo de Guillermo Ferrer, y el "Programa Escuelas Lectoras: un modelo centrado en el aprendizaje", escrito por Virgilio Holguín, que ofrece una de las más interesantes experiencias de trabajo con instituciones educativas para enseñanza de la lectura y la escritura con un enfoque educativo integral.

Precisamente, la integralidad pensada como una condición para la efectividad de los procesos formativos que articulan distintos niveles y áreas del conocimiento, se reseña de manera clara en el capítulo "Escuelas de Calidad: la apuesta por una educación como derecho para todos", escrito por Danilo De la Cruz, quien da cuenta de un Programa que integra la lectura, la escritura, la lengua con otras áreas curriculares para contribuir a una transformación integral de la escuela basada en el liderazgo pedagógico de directores y docentes y el involucramiento de las familias y las comunidades.

Pese a los avances teóricos y metodológicos sobre la educación de calidad con pertinencia cultural y relevancia social en las últimas décadas, la centralidad de niñas y niños sigue siendo, al mismo tiempo, un principio y una búsqueda de una educación con enfoque de derechos. De ahí el interés especial del trabajo escrito por Daniel Quineche, "Para aprender ciencias. Competencias científicas y comunicativas un vínculo indisoluble. Una reflexión desde la experiencia de Cayetano", que presenta una síntesis de una experiencia innovadora para el desarrollo de capacidades de investigación en niñas y niños. Más allá del programa, el tema aporta a la discusión sobre el rol de la escuela y de la educación, otra vez, en procesos formativos que superen lo meramente instrumental para avanzar en el desarrollo del pensamiento complejo desde edades tempranas, que es uno de los fines últimos de la educación en todas sus modalidades y niveles.

Uno de los desafíos de los sistemas educativos es integrar la noción de educación de calidad con enfoque de derechos en las prácticas pedagógicas, en la gestión de las escuelas y en la formulación de las políticas. El capítulo "Sin soltar el sueño... Fortaleciendo capacidades para el mejoramiento de los aprendizajes de la lectura y escritura en el marco de la gestión regional. El programa Amazonía Lee", escrito por Carlos Crespo, Raquel Villaseca y Martín Garro, aporta un conjunto de aprendizajes, reflexiones y conocimientos que fortalece la certeza de que una educación de calidad en contextos de vulnerabilidad es posible.

El Programa fue diseñado e implementado en clave de derechos, por lo tanto, levanta el protagonismo de los actores políticos, educativos y sociales en el territorio que participan activamente en la conducción y toma de decisiones. La contextualización y pertinencia del currículo y los aprendizajes; el reconocimiento de directores, docentes y profesionales de la educación como actores clave, como sujetos que aprenden, enseñan y producen conocimiento pedagógico desde sus prácticas; la decisión de aportar para una agenda regional de política educativa; la construcción de una "escuela democrática" que es parte del corazón de las comunidades, entre otros, son temas que contribuyen a las políticas y a la acción educativa y, que al igual que los otros programas que desarrolla el libro, apuestan por una educación para la práctica de los valores humanos y el ejercicio de ciudadanía.

Finalmente, hay que relevar el valor especial que ha tenido en este recorrido la creación de la Unidad de Investigación en el Mejoramiento de la Calidad de la Educación Básica de la Facultad de Educación de la UPCH, que ha sido un eje generador para el desarrollo y continuidad de los valiosos aportes que contiene este libro. También resaltar el compromiso ético con el derecho a la educación, con la escuela pública y con los territorios en Perú, una de las señas de identidad de la Facultad de Educación de la UPCH que avanza hacia nuevos logros y proyecciones en este camino que se inició hace 20 años.



Artículo recibido: 21 de septiembre de 2021

Dictaminado: 28 de septiembre de 2021

Aceptado: 30 de septiembre de 2021



# HABLAR, PERSUADIR, APRENDER: MANUAL PARA LA COMUNICACIÓN ORAL EN CONTEXTOS ACADÉMICOS

Fernanda Uribe Gajardo<sup>50</sup>

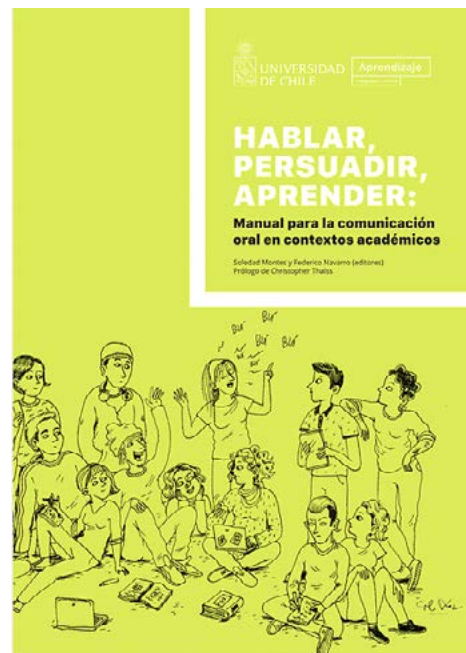
Soledad Montes y Federico Navarro  
Universidad de Chile  
Santiago de Chile, 2019

El libro *Hablar, persuadir, aprender: Manual para la comunicación oral en contextos académicos* es una producción necesaria y ansiada. Publicado en 2019, este libro viene a cubrir la escasa disponibilidad de materiales en español para la enseñanza y el aprendizaje de oralidad en contextos educativos formales. Su acceso es libre y gratuito y además cuenta con una versión de libro digital en la página <https://libros.uchile.cl/>

Editado por Soledad Montes y Federico Navarro, con prólogo de Christopher Thaiss e ilustraciones de Sol Díaz, este manual está orientado a un público amplio, ya que se compone de dos secciones: una orientada a estudiantes, o a quienes se ven enfrentados a realizar una presentación oral, y otra dirigida a educadoras y educadores. En ambas secciones se entregan herramientas teóricas y prácticas para la formación en comunicación oral en entornos académicos, a partir del reconocimiento de los desafíos particulares que presentan estos contextos.

Este manual presenta una propuesta en torno a la comunicación oral como una práctica social y situada. A lo largo de sus páginas, se enfatiza en elementos que van más allá de ofrecer herramientas generales y desancladas, ya que se recogen los contextos, las audiencias, las instrucciones y objetivos de las actividades solicitadas como un elemento fundamental para poder transitar la lectura del manual.

Así, este libro pone el énfasis de la enseñanza y aprendizaje de la oralidad en los propósitos de la comunicación, el conocimiento de la audiencia, los procesos de planificación y las especificidades disciplinares en diversas áreas del conocimiento, pero también en la promoción y la utilización de la comunicación oral



50) Universidad de O'Higgins, Santiago de Chile

para el aprendizaje en estas áreas. Así, la propuesta de los autores destaca por el abordaje de la oralidad a partir de su relevancia en lo que refiere a comunicar asertiva y efectivamente, pero también, en su rol epistémico para el aprendizaje disciplinar y la lectura y escritura académicas.

Esta propuesta se informa y utiliza evidencias diversas que transitan desde literatura experta hasta testimonios de estudiantes y docentes que permiten comprender y profundizar en el valor de la comunicación como una herramienta de aprendizaje fundamental en el nivel universitario, y compartir algunos aprendizajes desde la experiencia de los mismos actores.

A lo largo de los primeros cuatro capítulos se presentan: i) herramientas para planificar una presentación oral en la universidad, ii) diseñar materiales de apoyo para las presentaciones orales como presentaciones y póster, iii) estrategias para abordar los elementos paralingüísticos y extralingüísticos de una presentación y iv) enfrentar desafíos específicos del contexto universitario como la defensa de tesis o la presentación de trabajos de investigación.

En la segunda sección, correspondiente a tres capítulos dirigidos especialmente a formadores, se sugieren estrategias para i) la promoción de los aprendizajes a través de la comunicación oral, ii) la evaluación de presentaciones orales y iii) el diseño de rúbricas y pautas para generar oportunidades de aprendizaje de la oralidad en diversas áreas del conocimiento y etapas formativas de las y los estudiantes.

El manual "Hablar, persuadir, aprender: Manual para la comunicación oral en contextos académicos" ofrece un material completo y adaptable que puede mediar instancias de aprendizaje en aula y fuera de ella, entre docentes y estudiantes, pero también entre pares. En la medida en que promueve la reflexión y entrega herramientas flexibles y aplicables a diferentes contextos, este manual se puede ajustar a distintas circunstancias y géneros académicos y que, para quienes nos dedicamos a enseñar, nos permite pensar en oportunidades de aprendizaje que promuevan el diálogo y la construcción colectiva.



Artículo recibido: 8 de agosto de 2021

Dictaminado: 21 de agosto de 2021

Aceptado: 28 de agosto de 2021

# OTROS APORTES

---





# DRAMÁTICAS DEL APRENDIZAJE MEDIADO POR TECNOLOGÍAS EN TIEMPOS DE ARROJO A LA VIRTUALIDAD

DRAMATICS OF TECHNOLOGY-MEDIATED LEARNING IN TIMES OF VIRTUALITY

Lucrecia Sotelo<sup>51</sup>.

## Resumen

Fuimos arrojados, y salir al toro "de la educación mediada por tecnologías" se convirtió en un acto de arrojo. La pandemia por COVID -19 trajo consigo un conjunto de medidas que impactaron significativamente en la vida académica. La necesidad de dar curso a la "continuidad pedagógica" fue una de ellas. Había que seguir y para ello hubo universidades que *dejaron hacer* a cada docente como pudiera y otras radicalizaron sus propuestas de aprendizaje mediado por tecnologías.

Partiendo de aquí, este trabajo busca describir las diversas estrategias que se llevaron -y llevan- a cabo desde el Gabinete de Experiencias Pedagógicas: Pensamiento y Habla de la Universidad Nacional de la Patagonia Austral -Argentina- durante estos tiempos urgentes; tiempos de pandemia cargados de "nuevas normalidades" y de emergencias. Tiempos que imprimen discursos urgentes y que proponen nuevas relaciones entre el aprendizaje del lenguaje académico, la comunicación y la cultura.

**Palabras clave:** Aprendizaje. Educación Superior. Literacidad. Mediatización. Cultura. Pandemia

## Abstract

We were thrown, and facing the beast that is "technology-mediated education" became an act of bravery. The COVID-19 pandemic brought with it a set of measures that significantly impacted academic life. The need to give course to "pedagogical continuity" was one of them. It was necessary to continue and for this reason, there were universities that let each teacher do as they could and others radicalized their proposals of technology-mediated learning.

Starting from here, this work seeks to describe the various strategies that were carried out -and are carried out- from el Gabinete de Experiencias Pedagógicas: Pensamiento y Habla, from the National University of Southern Patagonia -Argentina- during these urgent times; times of pandemic loaded with "new normals" and emergencies. Times that put forward urgent discourses and that propose new relationships between the learning of academic language, communication and culture.

**Keywords:** Learning. Higher Education. Literacy. Mediatization. Culture. Pandemic

51) Docente de la Universidad Nacional de la Patagonia Austral

Fuimos arrojados, y salir al toro “de la educación mediada por tecnologías” se convirtió en un acto de arrojo. La pandemia por COVID -19 trajo consigo un conjunto de medidas que impactaron significativamente en la vida académica. La necesidad de dar curso a la “continuidad pedagógica” fue una de ellas. Había que seguir y para ello hubo universidades que *dejaron hacer* a cada docente como pudiera y otras radicalizaron sus propuestas de aprendizaje mediado por tecnologías.

La necesidad de dar curso a la “continuidad pedagógica”, entonces, impactó de manera significativamente desigual en cada sector social. Fue así que la *pandemia* se erigió en el espejo que reflejó -y refleja- las desigualdades en las condiciones de accesibilidad a la educación superior. Los sujetos de este “arrojo” desigual a la virtualidad fueron los “estudiantes de ingreso”; aquellos que se encuentran en la zona de pasaje dada entre la secundaria y los estudios superiores (Bombini, 2016; Sotelo, 2019), *ingresantes* que deben aprender la gramática institucional, los modos de nombrar la realidad y el conocimiento que la universidad impone a quien se preste a formar parte de ella.

Partiendo de aquí, este trabajo busca describir las diversas estrategias que se llevaron -y llevan- a cabo desde el Gabinete de Experiencias Pedagógicas: Pensamiento y Habla de la Universidad Nacional de la Patagonia Austral -Argentina- durante estos tiempos urgentes; tiempos de pandemia cargados de “nuevas normalidades” y

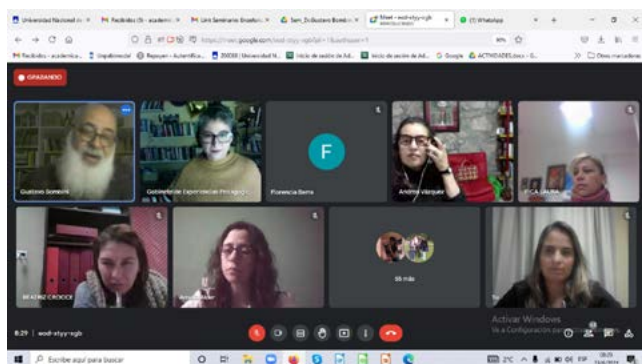
de emergencias. Tiempos que imprimen discursos urgentes y que proponen nuevas relaciones entre el aprendizaje del lenguaje académico, la comunicación y la cultura.

Para dar cuenta de lo expuesto se presentarán los primeros avances del proyecto de investigación en vigencia, como su enfoque teórico y marco metodológico.

## Educación mediada por tecnología, como acto de arrojo

“*Fuimos arrojados*”, reza la letanía del docente que deambula las aulas virtuales de su universidad. Letanía que viene como bálsamo tras tantas semanas de buscar las alternativas frente al arrojo a la virtualidad. *Arrojados*, como si no quedara otra alternativa, como respuesta ante todo, ante todo aquello que se nos presentaba indulgente. “*No me queda otra*”, deslizó entre dientes una docente en uno de los tantos espacios de encuentros generados por la UNPA<sup>52</sup> a lo largo de este año. *No me queda otra*, expresión marcada con el tono de cierto conformismo ante la realidad inminente. Entonces, y tras tantos meses la pregunta viene de suyo, ¿cómo pudieron -o pudimos- *ser arrojados* si la virtualidad forma parte de nuestra vida cotidiana hace tantos años? ¿Podemos ser arrojados a un lugar que habitamos? ¿O será que no habitamos ese lugar y es por ello que sentimos los golpes del arrojo?

Este trabajo se propone desandar estos interrogantes y, por tanto, coloca la reflexión en el centro de la escena de la vida cotidiana académica. Es por ello que el registro de estas palabras busca hacerse eco de lo que nos ha sucedido y, con esto recuperar y recuperarnos en el relato. Ya vendrán tiempos donde el concepto nos habite, hoy nos impulsa a poner el valor al sentido de la práctica. Desandar estos interrogantes permitirá trazar algunas líneas para poder comprender cómo se llevaron las prácticas de enseñanza y aprendizaje.



Fotografía proporcionada por la autora

52) Universidad Nacional de la Patagonia Austral



Fotografía proporcionada por la autora

Para avanzar sobre este análisis se propone abordar los siguientes ejes:

- El peligro inminente: hacer como dé lugar.
- El libro: entre la didáctica de la presencialidad y la didáctica de la mediación tecnológica.
- La mano invisible de la tecnología.

Y así vamos avanzando con las palabras retomando certezas y, como dijo Marcuse, la racionalidad tecnológica se ha convertido en racionalidad política.

## 1. El peligro inminente: hacer como dé lugar

Luego de recibir las primeras circulares de Rectorado que indicaban que, mientras dure la situación de pandemia se iban a instrumentar diversos mecanismos para que la docencia y el estudiantado continúen la vida académica mediados por tecnologías, escuchamos por Cadena Nacional al Presidente de la Nación, Alberto Fernández anunciar la fase 1 de la cuarentena. Todos debíamos quedarnos en nuestras casas. El contacto ponía en peligro la salud. Por tanto, todos los lugares donde habita ese contacto deben cerrarse, abandonarse; el único lugar permitido era el hogar primario. Y fue así como la cuarentena se transformó en el nuevo modo de ser y estar en el trabajo, el hogar, en la escuela. La cuarentena

comenzó a pautar las relaciones de amigos, de amigos circunstanciales, de parejas, de clases, de trabajo.

Frente a ese escenario donde la vida cotidiana conocida se pone en pausa, la universidad siguió; por otros medios, pero siguió.

*Recuerdo que las palabras del presidente me quedaron resonando por mucho tiempo en la cabeza. Tardé en reaccionar. Me dio miedo. Primero tuve miedo por mi salud y cuando ya me vi en la casa sola con mis perros pensé: cómo voy a dar clases por la computadora si nunca usé el entorno, si estoy más cerca de jubilarme que de aprender el UNPABimodal, si no sé cómo se descarga<sup>53</sup>*

*No sé de dónde saqué fuerzas porque en un momento creí que me iba a volver loca. Entre los estudiantes que me mandaban mail y whats. Entre mis hijos con las clases por zoom, mi marido que daba vueltas por la casa sin saber a dónde ir porque no podía volver al campo. Todo fue caótico. Pero más allá de eso, puse mi cabeza en la universidad y no me perdí los cursos ni nada de todo lo que se dio para poder salvar este año. Tenía que hacer lo que fuera para que la universidad no se vaya de mi vida<sup>54</sup>*

Había que seguir y se siguió. La docencia como el estudiantado tuvo que afrontar esta migración, este arrojó sin más alternativa que hacerlo compulsivamente. Fue así como, en el caso de la Universidad Nacional de la Patagonia Austral se advierte que, el 80%<sup>55</sup> de las clases migraron a alguna forma de virtualidad. Solo el resto, 20%, decidió suspender el dictado de las materias, ya que su enseñanza implicaba sí o sí trabajo de campo o laboratorio. Cabe destacar que no fueron solo materias del área de las ciencias sociales y humanas las que se dieron mediadas por tecnologías. Espacios como

53) Entrevista a profesora de la UNPA en el marco del PI 29/ D 093 "Cartografías de Aprendizaje mediado por tecnologías". Realizada el 27 de octubre de 2020

54) Entrevista profesora de la UNPA en el marco del PI 29/D093 "Cartografías de Aprendizaje mediado por tecnologías" Realizada 1 de noviembre de 2020

55) Datos construidos por el Gabinete de Experiencias Pedagógicas: Pensamiento y Habla. Noviembre 2020

Segundo  
Encuentro

Taller de Aprendizaje mediado por tecnología en la  
Educación Superior

Día: 7 de junio  
Hora: de 19 a 21

Tema: lectura  
colaborativa de  
textos complejos

Si no te inscribiste, puedes mandar un  
mail a:  
[experienciaspedagogicasph@gmail.com](mailto:experienciaspedagogicasph@gmail.com)

Fotografía proporcionada por la autora

Matemáticas, Programación y Química, migraron a la virtualidad. Por tanto, el sentido común también se vio estallado. No hubo fronteras para el arrojito a la virtualidad.

Frente a este escenario, de huida hacia adelante, comenzaron a surgir seminarios, cursos, talleres, grupos de lectura, todos mediados por tecnología. Las universidades que ya realizaban capacitaciones por este medio abrieron sus clases para que quien quisiera cursar lo pudiera hacer de manera libre y gratuita.

Intelectuales de todo el mundo dieron conferencias gratuitas y participaban de seminarios sin cobrar honorarios. Y fue así como se podía participar por Facebook en una charla con Adriana Puiggrós, Rita Segatto, Dora Barrancos o Žižek. Cada día que pasaba de la cuarentena había más y más encuentros.

El enunciado que comenzaba a tejer las prácticas en cuarentena era: ante el peligro inminente que acecha en la soledad, la única salida es hacer. Hacer manualidades, hacer masa madre, hacer cursos, hacer gym, hacer nuevos programas, hacer fiestas por zoom, hacer recitales por Instagram; hacer como desahogo, hacer porque la economía comenzaba a apretar los zapatos.

Hacer porque la soledad golpeaba más fuerte que el Coronavirus.

## 2. El libro: entre la didáctica de la presencialidad y la didáctica de la mediación tecnológica

*Había que continuar. Yo doy matemáticas así que me busqué un programa y se los mande a los chicos por Drive y lo fuimos aprendiendo juntos. Muchos se enojaron y dejaron la materia, pero ahí fuimos.*

Prof. de la UNPA UACO

Los primeros días de clases *mediados totalmente por tecnología* llegaron con un conjunto de afirmaciones. Estudiantes y docentes recibían el "confinamiento" y se vincularon con la universidad a partir de los distintos sentidos que se fueron construyendo a partir de su vínculo con la salud, la seguridad, el trabajo, la familia, la educación y las tecnologías. Tal como se dijo anteriormente, las afirmaciones -los sentidos- sobre la universidad, y con ello de la educación superior, definen la biografía educativa de los estudiantes conformada a lo largo de su vida. Teniendo en cuenta ello, y en virtud de conocer cómo se consolidan esos sentidos en "estado de pandemia", se llevaron a cabo distintas herramientas para poder construir e identificar las dimensiones que matizan las representaciones sobre "estudiar en la universidad en contexto de COVID". A partir de ello, se pueden establecer las siguientes dimensiones: desorientación, huida hacia adelante, resistencia y develo.

Cada una de ellas permiten establecer puertas de entrada al análisis.

### A- La desorientación y la huida hacia adelante

*Yo me anoté acá porque las clases son presenciales, me cuesta mucho la compu, no entiendo nada así que dejé Sanju y me cambié de carrera.*

*Ahora me toca el COVID y estoy desesperada.*

Estudiante de 2do año de Profesorado de Enseñanza Primaria

*Hace años que no estudio, en mi época era todo a mano. No entiendo nada del aula. No sé si me van a contestar mis dudas.*

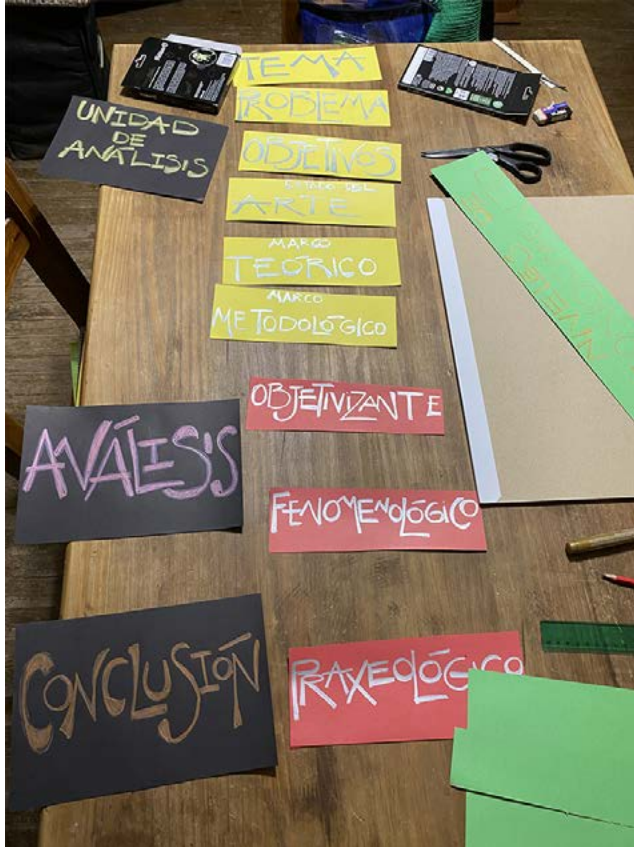
Estudiante de 1er año de Profesorado de Ciencias de la Educación

Estas afirmaciones fueron brindadas por los alumnos de primer año de la UNPA mediante un grupo focal que se llevó a cabo en el mes de abril de 2020. El sentido predominante fue no entender cómo funciona la universidad, no saber quién es la persona que está detrás de cada mail y no entender cómo es el circuito administrativo y académico. Ello condujo a que se afanzaran las prácticas de aprendizaje conocidas y convalidadas en el nivel educativo anterior. De tal forma, docentes y estudiantes "replicaron" y se aferraron a lo conocido. En este sentido se destacan las siguientes afirmaciones:

*Para tomar asistencia les pedía a los estudiantes que tengan prendida la cámara todo el tiempo y con la luz en la cara para ver si están despiertos y si son ellos... viste que por internet pueden trucar las caras.* Docente de 3er año de Ingeniería en sistemas

*Les toco el timbre de ingreso y de cierre, así se dan cuenta que están en clase.* Docente de 2do año de administración de empresas.

De manera que, al no conocer este nuevo espacio académico emergente se llevaron a cabo prácticas docentes fundadas en la "clase" - "aula"



Fotografía proporcionada por la autora

conocida, aquella donde aprendieron a ser estudiantes o docentes. El enunciado que articula estas prácticas sería: *No sabemos cómo nos va a ir con la pandemia, hay que seguir dando clases o cursando, hay que seguir, se hace lo que se pueda para "continuar" con las clases.*

Aquí *continuar* debe leerse como seguir con lo que se venía haciendo. Es por ello que se trabajó en las clases virtuales con estrategias dadas en la presencialidad: tomar asistencia, poner timbre, exposiciones de cuatro horas, etc. Esta *huida hacia adelante*, entonces, *no* implicó una reflexión sobre la enseñanza de la educación en entornos mediados por tecnología. Ello se dio porque la pandemia traía la urgencia y la necesidad de hacer para no perecer.

### B- La resistencia

*Todo bien, pero me parece poco serio esto de clases así...creo que se pierde mucha calidad.*

Afirmación brindada por estudiante de segundo año de Comunicación Social.

Otra de las dimensiones fue -y es- aquella que articula prácticas de rechazo o resistencia. Ya sea porque no se posee la tecnología necesaria o

por no conocer cómo trabajar con ella o simplemente por desconfianza, docentes y estudiantes se resistieron -y resisten- al espacio de aprendizaje mediado por tecnologías.

La *resistencia* y el *rechazo* son acciones comunes frente al cambio. Aquí pudo observarse que ello se debió a que la tecnología puesta en el escenario académico sacudió las certezas aprendidas y corroboradas. Desde la planificación de las clases hasta la interacción entre docentes y estudiantes se resignificó. *Tuve que aprender a leer en la compu y eso me parece horrible. Me canso me pierdo, ino sé! ¡Es un asco!*, dice enfáticamente un estudiante de Enfermería de 1er año.

Es que leer en la pantalla apuntes de clase que no fueron diseñados para ello, o hacer ejercicios de matemática sin conocer los programas o tener que imaginar un laboratorio para hacer los ensayos condujo a que se desarrollaran prácticas negativas. Aquí el sentido "positivo" que enviste a la tecnología como agente de progreso es negativizado por su contraste con la realidad habitada.



Fotografía proporcionada por la autora

### **C- La realidad como hecho ineludible: se corre el velo hacia las condiciones materiales**

Otra de las dimensiones fue la llegada de la universidad a las casas y con ello a la vida cotidiana de docentes y estudiantes. "Prender la cámara para dar el presente" implicaba desnudar el mundo privado. Tener que rendir un examen en la casa

condujo a compartir con la familia uno de los momentos más vulnerables de los estudiantes. *Mi mamá me escuchaba detrás de la puerta y se enojaba si contestaba mal. No voy a rendir más en casa, así no se puede*, expresa un estudiante del último año de la carrera de Recursos Naturales.

*En casa somos dos, pero tengo cuatro perros que ladran cada vez que enciendo la cámara, como si supieran que estoy por dar clases. Así que me puse unas galletas en la biblioteca y les voy dando mientras doy clases... de ese modo no me molestan tanto.* Docente de Análisis del Discurso.

La cotidianidad que estaba reservada al *detrás de la vida académica* fue puesta en evidencia. La cámara capturó la precariedad y la vulnerabilidad. La cámara comenzó a pautar la enseñanza; comenzaron a preparar clases que solo enfocan el rostro y que descansan los pies en pantuflas. Clases que se producen para disimular lo que desnuda.

Esta migración forzosa a la virtualidad obligó a la comunidad académica a convivir con lo doméstico y con ello obligó a exponer lo velado.

### **3. La mano invisible de la tecnología**

La migración forzosa a la virtualidad se dio sobre dos ejes: la realidad ineludible que presentaba la cuarentena y la voracidad del coronavirus para la vida social. De manera que, *la migración debía ser forzosa*, porque lo que nos esperaba del otro lado, era la muerte. Pero, además *la migración podía ser forzosa* porque se partió de un supuesto: la tecnología nos constituye en cada momento de nuestras vidas y, por lo tanto, no es desconocida. La premisa se sustenta enfática: si tenemos un smartphone para navegar, o si el acceso masivo a YouTube como a Facebook se torna ineludible, entonces la *migración* no es imposible.

En este sentido, estas dos dimensiones pueden ser conceptualizadas de la siguiente forma:

- Migrar las tareas de la vida cotidiana (trabajo, educación, consumo) a la virtualidad nos permite mantenernos con vida.
- Las tecnologías son cotidianas, de manera que esta migración no será complicada de llevar a cabo.

La asunción de estas dos afirmaciones condujo al diseño e implementación de diversas políticas de Estado que comenzaban a tener forma de *aplicaciones*. Fue así que se diseñaron *aplicaciones* para que desde el teléfono - y sin necesidad de imprimir en un papel cualquiera - se pueda acceder a las autorizaciones para circular por la ciudad y el país. *Aplicaciones* diseñadas para sacar turno para cobrar la jubilación en el banco o renovar la tarjeta de crédito. *Aplicaciones* para comprar comida. *Aplicaciones* para reuniones virtuales, para recitales, para la plataforma moodle. Es decir, las *aplicaciones* emergieron como manos para estrechar distancias y resolver lo inmediato. *Aplicaciones* no alternativas. *Aplicaciones* como una faceta de la política.

De este modo, las dimensiones que nutren de sentido a la afirmación *migración forzosa a la tecnología* se solidificaron porque partieron de un enunciado que sostiene a la tecnología en su dimensión de *uso*, es decir, como *herramienta*; y, al hacerlo, circunscribe y reagrupa a los sujetos. El enunciado podría definirse como: ***la tecnología es la herramienta que, al usarla, es posible resolver los aspectos centrales de la vida cotidiana.***

Esta premisa nos coloca en el centro del debate ya no sobre lo que *posibilita*, sino en lo que *excluye*. Sin embargo, la pregunta aquí no es ¿qué es lo que quedó por fuera? Sino ¿quiénes quedaron afuera? Es decir, la pregunta cae sobre el sujeto y, por tanto, ello nos permite orientar la mirada sobre todos los sujetos que no tienen tecnología y, por sobre todo, sobre aquellos que teniéndola no saben qué hacer con ellas. Aquellos que no entienden su lenguaje, que no entienden cómo funcionan sus aplicaciones, o cómo rellenar formularios, o cómo inscribirse a una materia o sacar un usuario para acceder a las clases. Al preguntarnos sobre

ello comenzamos a advertir que las dificultades acuciantes y la sensación de *arroyo a la virtualidad* radican fundamentalmente en las *condiciones de accesibilidad a las tecnologías*. Por tanto, refieren no solo a las condiciones materiales o capital económico, sino a la construcción de un capital cultural y educativo que permitan el desarrollo de competencias orientadas a resolver los desafíos que la tecnología presenta.

Esta reordenación de la mirada sobre los sujetos excluidos de las tecnologías nos permite analizar y poner en cuestión las prácticas de enseñanza que desde el sistema educativo y, con ello, desde las instituciones encargadas de diseñarlas y administrarlas, fueron y son puestas en juego. Entonces, si hay algo que nos enseñó y enseña esta pandemia por COVID19 es que tenemos una deuda pendiente en la enseñanza. No solo en términos de contenido, sino en el desarrollo de capacidades para resolver de manera autónoma los desafíos que la transformación social nos impone.

En la medida que la enseñanza se centre en las condiciones de accesibilidad y el desarrollo de competencias, el aprendizaje en los entornos mediados por tecnología dejará de ser espacios de arroyo para constituirse en un escenario más en el cual podamos aprender de manera significativa.

### **Van pasando los días y lejos de terminar, parece que va empezando**

El verano está terminando. El otoño nos anuncia que vamos a empezar el segundo año de esta pandemia. El viento trae el sabor fresco y húmedo que anuncia una de las estaciones más conocidas de la Patagonia: el frío que lleva al encierro. Otro año comienza y la pregunta de fin de año se renueva, ¿volveremos a la "presencialidad"? ¿Esta será una pandemia eterna? Como todo en este año, no hay respuestas solo buenos deseos y certezas ancladas en lo corroborado día a día. Solo puede ponerse en el balance que fuimos dando pasos con un ojo y oído puesto en la realidad que habitan nuestros docentes y alumnos. Cada acción tuvo el objetivo de acompañar y, con ello, buscó

colocarse en "los zapatos del otro". Esa es la convicción que nos dejó y deja esta migración obligatoria a la virtualidad. Solo es posible atravesar la tormenta si se va paso a paso, juntos, animándonos al error, ese error que solo puede llevarnos a aprender.

Si hay algo que nos enseñó y aún enseña esta pandemia, la enseñanza debe partir de los deseos y emprender el camino de una pedagogía de la empatía.

Para terminar este breve artículo, comparto con ustedes las palabras del célebre escritor japonés Haruki Murakami:

*Una vez que la tormenta termine, no recordarás cómo lo lograste, cómo sobreviviste. Ni siquiera estarás seguro si la tormenta terminó realmente. Pero una cosa sí es segura. Cuando salgas de esa tormenta no serás la misma persona que entró en ella. De eso se trata esta tormenta.*

## Referencias

- Alvarado, M. et. al. (2001). *Entre líneas. Teoría y enfoques en la enseñanza de la escritura, la gramática y la literatura*. FLACSO: Buenos Aires.
- Andruetto, M. T. y Lardone, L. (2005). *La construcción del taller de escritura*. Homo Sapiens: Rosario.
- Bombini, G. (2018). *Miscelánea*. Noveduc: Buenos Aires.
- Bourdieu, P. (1982). *¿Qué significa hablar? Economía de los intercambios lingüísticos*. AKAL: Madrid.
- Colom, A. (2002). *La (de) construcción del conocimiento pedagógico. Nuevas perspectivas en teoría de la educación*. Paidós: Barcelona.
- Sosa de Montyn, S. y Mazzuchino, M. G. (2017). *Lectura y escritura en la universidad. Prácticas discursivas*. Comunicarte: Córdoba.
- Sotelo, L. (2018). *Aprender en los confines*. UNPAEdita: Río Gallegos.
- Sotelo, L. (2019). *Los desafíos de aprender en la Universidad*. Rodríguez Pomba: Villa María.



Artículo recibido: 22 de julio de 2021

Dictaminado: 5 de agosto de 2021

Aceptado: 19 de agosto de 2021

# CONVOCATORIA<sup>2021</sup><sub>2022</sub>

La revista de difusión académica de periodicidad semestral del Comité Latinoamericano para el Desarrollo de la Lectura y la Escritura (CLA), convoca a participar en sus dos números anuales. Tiene como objetivo difundir estudios académicos, teóricos, críticos y experiencias de intervención sobre el campo de la cultura escrita.

Cuenta con un comité que seleccionará los materiales atendiendo a los siguientes aspectos: redacción clara, argumentación lógica, originalidad y relevancia del tema, contribución para el enriquecimiento del campo disciplinar y fuentes actualizadas.

## SECCIONES

---

- A. **Investigación y ensayos.** Trabajos académicos que sean resultado de procesos de investigación. Máximo 7000 palabras, incluyendo tablas, figuras y bibliografía.
- B. **Propuestas desde la experiencia.** Trabajos que den cuenta de expresiones contemporáneas de temas diversos empleando diferentes estrategias metodológicas desde esta forma de indagación. Máximo 9000 palabras.
- C. **Reseñas.** . De obras, encuentros o actividades que aporten conocimientos al mundo de la cultura escrita. Máximo 4000 palabras.
- D. **Una mirada desde las bibliotecas.** Estudios, propuestas, expresiones y reflexiones sobre las prácticas de lectura y escritura en entornos de bibliotecas públicas, comunitarias, populares, universitarias, etc. Máximo 6000 palabras.
- E. **Otros aportes.** Otros trabajos de divulgación, artísticos o de interés de quienes se dedican al estudio de la cultura escrita. Máximo 5000 palabras.

# BASES

---

1. La presente convocatoria está abierta y pueden participar todas las personas interesadas en hacerlo.
2. Los textos deben estar escritos en español o portugués y su temática tendrá que ser sobre un tópico de interés contemporáneo en el campo de la cultura escrita.
3. Deberá incluir un breve resumen de hasta 130 palabras en dos lenguas: español e inglés o portugués e inglés. Se indicarán cinco palabras clave en los dos idiomas. Para palabras clave ver IRESIE: <https://www.iisue.unam.mx/iisue/actividades/vocabulario-controlado.pdf>
4. La extensión máxima del título del trabajo será de 15 palabras.
5. Los autores deberán asegurarse de que las fuentes citadas en el texto y las notas concuerden con el listado de referencias final.
6. Cada autor podrá enviar para dictamen un solo artículo al año y este deberá apegarse a los lineamientos de la sección elegida y deberá estar en formato APA 7a edición, podrá guiarse en esta página: <https://www.ucentral.edu.co/sites/default/files/inline-files/guia-normas-apa-7-ed-2019-11-6.pdf>
7. Los artículos serán enviados al correo [revistaleerescribirdescubrir@gmail.com](mailto:revistaleerescribirdescubrir@gmail.com).
8. Se enviará un correo de confirmación de recibido.
9. El Comité Dictaminador elegirá los artículos que considere pertinentes para cada sección y avisará a los autores por correo electrónico en cuál de los dos números de del año se publicará su artículo.
10. *Revista Electrónica Leer, Escribir y Descubrir* es un proyecto gratuito de difusión académica, por lo que ningún autor recibirá un pago por su artículo.
11. La participación en esta convocatoria implica la aceptación total de las presentes bases.

## Asuntos editoriales, dirigirse a:

Editora: Verónica Macías Andere  
[revistaleerescribirdescubrir@gmail.com](mailto:revistaleerescribirdescubrir@gmail.com)

Tel.: + 52 (22) 4 04 93 13

[www.consejopuebladelectura.org](http://www.consejopuebladelectura.org)

Revista de acceso abierto

<https://digitalcommons.fiu.edu/leerjournal/>