

Abriendo caminos entre las letras. Otro modo de acercamiento a los textos argumentativos

Fecha de recepción: agosto 2019
Fecha de aceptación: octubre 2019
Versión final: diciembre 2019

Roberto Jesús Sayar (*)

Resumen: Dentro de los saberes que, en el ámbito de la escuela secundaria, suelen categorizarse como *preuniversitarios*, la construcción de textos expositivo-argumentativos suele presentarse como un escollo a la hora de su abordaje. Por tanto, es preciso generar nuevos modos de acercamiento a este terreno de manera que los estudiantes dejen de percibirlo como un objeto aislado, desvinculado de sus realidades inmediatas. En este trabajo intentaremos demostrar, en consecuencia, cómo la trasposición de un *congreso académico* a un aula podrá no solo legitimar la producción de ese tipo textual sino, sobre todo, demostrar un campo de trabajo probablemente incógnito.

Palabras clave: Géneros discursivos – aprendizaje basado en proyectos – preparación pre-universitaria – aprendizajes significativos – oralidad - escritura

[Resúmenes en inglés y portugués en la página 139]

Patientibus studentibus mei

A la hora de abordar los aprendizajes que podemos juzgar como *valorables* en los últimos años del nivel secundario, diferentes posturas pueden hacerse presentes en la mente del docente. Las principales, en todo caso, pueden sintetizarse en la fórmula que da cuerpo a este tramo, a veces conflictivo, de la educación formal: *preparar al estudiante para el mundo del trabajo y para la continuación de estudios superiores* (MG: 2). En ambos casos, no solo la selección de estrategias sino, sobre todo, su aplicación en el contexto áulico suelen plantear más de un problema. Particularmente, en lo que se relaciona con los saberes disciplinares propios de la educación superior, el dilema que se plantea es el siguiente: ¿de qué manera a culturar a los estudiantes en las prácticas académicas que forman parte de cada esfera disciplinar? Y en el caso que nos ocupará en este trabajo: ¿Cómo abordar un género discursivo (Bajtín, 1997) que será parte central de muchas de sus prácticas escriturarias durante esos años futuros? Sobre todo a sabiendas de que, al menos a sus ojos, las prácticas escriturarias científico-académicas parecen un dominio de lo más abstruso y, por ende, lejano, no solo por la imposibilidad de su comprensión sino, sobre todo, de su redacción. En este contexto, como se afirmó una vez en un manual de escritura producido por y para estudiantes de la Facultad de Filosofía y Letras – UBA, “es normal que [...] se encuentren] dificultades a la hora de sentarse a escribir un trabajo, iniciando una práctica incierta y misteriosa para la que apenas se está preparado” (Vila, 2012, p. 7). Ahora bien, si en los ámbitos académicos ya se da cuenta de este problema, ¿qué acciones están llevando a cabo los actores que transitamos por ambos niveles? ¿De qué manera tratamos de hacer que la escritura sea más un ejercicio placentero, no exento de esfuerzo, antes que un arcano inabordable? Por ello, intentaremos presentar algunos de estos problemas, basados ante todo en nuestra individual y personalísima experiencia docente, para proponer un posible abordaje de este dilema –de entre, evidentemente, infinitas po-

sibilidades– con el fin de que, si bien compleja, la producción de trabajos de tal índole sea más cercana a la realidad de cada uno de los estudiantes. Así, por ende, comprenderían los inconvenientes que pueden surgir en su transcurso, aunque el tema por ellos elegido sea mucho más cercano (y, por ende, *poco adecuado*) que aquellos que pueden brindarse desde la supuesta *asepsia* de un texto normativo-académico. Para lo cual será necesario, según afirma Labeur (2010, p. 29) “pensar en cómo [...] las tradiciones escolares, el canon literario que circule más o menos en la escuela, las propuestas de las editoriales que producen materiales para la escuela dialogan o no dialogan con los lectores que somos, además de ser docentes de Lengua y Literatura” (cfr. Rockwell, 2001).

Para comprender el movimiento al que nos referimos es preciso abordar la realidad escolar como lo que oportunamente ha expresado Bourdieu cuando hablaba de que se trata de un “imperio dentro de un imperio” (1990:98. Cfr. Iturrioz: 2006) puesto que en ella los docentes no poseemos la capacidad de opinar acerca de las decisiones o las acciones que en su seno se generan. De esa manera, las opciones disponibles del enseñante a la hora de diagramar el trabajo se minimizan. Y eso, de una u otra manera, puede llegar a coartar la síntesis entre el acto de estudiar y de aprender que debería establecerse recíprocamente entre los dos sujetos educativos (cfr. Freire, 2014, p. 47). Evidentemente, será preciso romper con esa lógica imperialista dentro de los límites que la institución imponga, para que la lectura –y sobre todo la producción– de cualquier texto no se reduzca a, únicamente, un trabajo normativo. Semejante abordaje ha marcado el quehacer escolar para acabar mediatizando negativamente cualquier acometida creativa que se pudiera realizar sobre obra alguna. El criterio de selección que se establecerá alrededor del género discursivo que nos ocupa será al mismo tiempo una fuerte barrera que ejercerá una “censura” (1989: 10 y ss.) lo suficientemente coercitiva para limitar el trabajo con los textos cuya formalidad irá en ascenso conforme se avance en la for-

mación que se pretende alcanzar. Particularmente en lo relativo a los textos argumentativos, en donde no parece haber mucho espacio para la libre creatividad en lo que refiere a sus temáticas o siquiera a la libre expresión en lo que atañe a su nivel sintáctico-semántico. Pero, no obstante, esta “complejización de la lengua común” (Navarro, 2014, p. 32), el propio género estará en condiciones de habilitar un camino posible hacia la aprehensión de los saberes necesarios para su constitución. De este modo, el método requerido para ello adquirirá una cercanía dotada de cierta relevancia para todos los implicados en este proceso, de manera que ambos resulten alcanzados por la mediación que sobre las prácticas escriturarias ejercerá el docente. La noción de “método” nos parece más adecuada que la de “marco teórico” porque, al igual que Vila (2012, p. 62), entendemos que la tarea de composición de un género académico no puede reducirse a la aplicación de una serie de pautas y que la teoría que lo sustente sea únicamente una “maquineta” (sic) a la que someter el objeto de estudio. En palabras de Bombini (1994, p. 110), la importancia de todos los implicados en este proceso reside en que: “Si por un momento nos salimos de la lógica escolar para pensar <su> figura [...] como un agente más de la institución literaria –junto al crítico, al investigador, al historiador de la literatura– veremos cómo esta cobra significación”. Por lo tanto, entendemos que el papel intermedial del educador, en este caso, será por sobre todo aprovechado en comprender la cultura de quienes comparten con él su cotidianeidad (Cfr. Geertz 1992: 27). Únicamente de este modo semejantes aprendizajes podrán tornarse significativos (Ausubel, 1976 y 1983) en la inmediatez del trabajo de aula y no solo con vistas a un futuro que algunos de los estudiantes –y, a veces, también el propio docente– ven como nebuloso e impreciso.

Así, a través la acción activa del docente en tanto mediador entre la cultura de los estudiantes y el andamiaje escolar, se retornaría a la función histórica de la retórica, que pretende convencer a quien escucha de la veracidad de las ideas de quien expone, incluso si de lo que hay que convencerlo es “falso” (Barthes, 1974, p. 9). Recordar que el quid de la cuestión es, precisamente, exponer –y exponerse– a sí mismo. Aceptar los saberes que cada uno de los educandos traiga consigo como elementos válidos para su análisis podrá, en efecto, mitigar el efecto angustiante que puede llegar a causar las normas de escritura a las que se espera que el texto se acoja. Este punto, claramente, no dista mucho de las “cuatro reglas obvias” que al respecto formuló Umberto Eco. Sobre todo de la primera, que desea “que el tema corresponda a los intereses de quien escribe” (Eco, 1998, p. 25). Una verdad de perogrullo semejante no tendría necesidad de ser aclarada, de no ser porque puede –y, a veces, suele– suceder que, en el afán de lograr productos textuales relacionados con la disciplina; muchos estudiantes acaban recurriendo a métodos ‘poco honestos’ para cumplir con la asignación. Y eso cuando efectivamente lo hacen, puesto que, en tanto “expresiones de la cultura que nos nutre” (Bruner, 2003, p. 124), la tendencia general puede llevar a un grupo de estudiantes a no realizar ningún trabajo en absoluto. Por lo tanto ¿dónde estribaría el inconveniente en que el estudiante aborde temáticas para nada relacio-

nadas con las trabajadas durante el año en Literatura si lo que se pondrá en juego será su capacidad para construir una argumentación coherente, cohesiva y persuasiva? Cabe recordar a este respecto que solo aquellos elementos que logran establecer una conexión con lo que forma parte del bagaje cognitivo de quien se encuentra en posición de aprender son los que se fijan en forma de nuevos conocimientos. Y ya no únicamente en lo que refiere a la capacidad cognitiva del cerebro y cómo este reacciona a estas situaciones sino en cómo puede generarse en cada uno de los educandos, por sí mismos, ese estímulo que Glejzer y Maldonado expresan como el “motivo de querer aprender” (Glejzer y Maldonado, 2015, p. 192). En consecuencia, el desarrollo de las habilidades sociales, vinculado con la defensa de valores considerados como propios, podría ayudar incluso a la maduración del cerebro social (Cfr. Glejzer, 2015: 172 y ss. y Abusamra-Ferres, 2016: 118) que tiene lugar en esta crítica etapa de la vida. Al mismo tiempo, y como corolario a la concreción de este proceso biológico, los lazos emocionales entre el conocimiento y la maduración social transformarán una simple acción creativa en la más acabada marca de individualidad posible. Y, por tanto, anclará en la memoria el recuerdo de este conocimiento otrora lejano y siempre novedoso. Aquí, las inclinaciones de cada uno de los estudiantes serán claves interpretativas de su manera individual de comprender el mundo y, por ende, del modo de ajustar las variables necesarias para que el abordaje de la temática en cuestión no pierda un ápice de su significatividad para ellos. Esto sería así porque, por un lado, las elecciones de tema o de manera de abordar un mismo tópico apuntalarían frente a los otros la propia identidad (Bruner, 2003, p. 95) y, por el otro, mantendrían abierto un canal de comunicación permanente, de manera que el educando comprenda que se le habla a él –en tanto que se le proponen actividades– y que se habla con él –dado que están sujetas a su consideración–. En palabras de Freire (2014, p. 111): “Es preciso [...] que la escuela se vaya transformando en un espacio acogedor y multiplicador de ciertos gustos democráticos, como el de escuchar a los otros”.

En una coyuntura como la presente, en la que muchísimas problemáticas interpelan directamente al colectivo adolescente, las temáticas a abordar de modo argumentativo no escasearán. Desde el debate legislativo en torno a la Campaña Nacional por el Derecho al Aborto Legal hasta la discriminación alevosa de personas pertenecientes al colectivo LGTBIQ en múltiples ámbitos; la realidad nacional aporta por sí misma un número de miradas sobre cada objeto de debate, dignas de mención. La propia naturaleza del lenguaje utilizado facilitará el abordaje de elementos lingüísticos característicos de esta clase de géneros discursivos con la terminología que les es propia. Solo de este modo un género de formación podrá ser abordado como tal y puesto en la palestra de las producciones escriturarias al mismo nivel que cualquier otro contenido curricular, según las posturas que sobre esto sostienen Grinberg y Levy (2009). El precedente sería, entonces, uno de los modos posibles en que los estudiantes puedan construirse ya no solo como entes individuales; sino que esta subjetividad tome un sesgo crítico frente a la realidad que los

rodea y, a veces, los avasalla. Así, apropiarse de estrategias de lectura y escritura acordes a sus propias temáticas de interés no harán más que acomodar sus estrategias persuasivas tanto a los objetos de análisis como a sus receptores modélicos (Eco, 2013, p. 69 y ss.). Es preciso tener en cuenta a este respecto que la cercanía con sus objetos de análisis, además, conllevará que la representación narrativa de los casos a tratar sea incluso más vívida; sin importar –en principio– la adecuación al formato buscado, siempre que su postura sea clara y verosímil (Arnaus, 1995, p. 68). En pos de esta veracidad es que proponemos este acercamiento, puesto que así la realidad cotidiana o *apreciada* por los estudiantes se constituirá a sí misma en un campo disciplinario hecho a la medida de todos los que se atrevan a abordarlo. La intencionalidad de los sujetos hacia los objetos a tratar será de suma utilidad para despejar de este campo todas aquellas afirmaciones que afecten, incluso, su propio imaginario al respecto. Es decir, por ejemplo, desterrar en esa conformación todos aquellos supuestos que no son parte de la disciplina o de la temática en cuestión pero se han ido enquistando en la percepción que la sociedad en su conjunto tiene de ellas (Allport, 1977). En este proceso de conformación de un saber disciplinar, el precedente es un movimiento lógico para que la persona se asuma como componente de esa fuerza social de la que forma parte y defiende su lugar en ella con las herramientas que ella misma le provee.

Por lo tanto, si todos y todas los implicados en este proceso, merced a haberse apropiado de los dilemas internos a su campo de interés, son capaces de alinear sus esfuerzos en adaptar sus opiniones al género argumentativo, solo quedará pendiente la ocasión adecuada para ponerlos en confrontación. Creemos por ello que la situación no puede, en un principio, salir de la propia aula, dada la cercanía que tienen entre ellos, por un lado y porque, en conjunto podrán afirmarse sus valores en tanto construcciones de una identidad común a todos sin que estos dependan necesariamente del enfrentamiento a los representantes de la autoridad (cfr. Santore, 2011, p. 17), ya que la palabra legitimada en sus discursos provendrá de ellos mismos en tanto investigadores comprometidos con sus respectivas temáticas. Así, será posible postular la factibilidad de realización de una instancia de confrontación abierta y pautada entre cada uno de estos trabajos para no solo fomentar la defensa de la propia identidad en el papel sino actualizarla en la oralidad. Un emprendimiento semejante no estará exento de dificultades, sobre todo en los aspectos relacionados con el temor al error que los estudiantes pueden llegar a manifestar, cosa que no quita que el trabajo escriturario no esté atravesado por la misma falta de confianza en sus propias capacidades comunicativas, como bien señala Becker (2014, p. 34-35). Es decir que, por lo tanto, al estar la instancia oratoria atravesada por la corporalidad, su puesta en evidencia puede llegar a imposibilitar que absolutamente todos los que produzcan un texto escrito (quizá movidos por el acicate de la calificación o por la mera obligación) se levanten frente a sus compañeros a exponerse de semejante manera. Por ello es que proponemos la implementación de una suerte de *congreso* en donde todos los

trabajos sean evaluados por el docente tal y como si de una Comisión Académica se tratase. También es posible que la evaluación sea abordada por más de un docente, en tanto que dicha estrategia hará posible la consulta acerca de la pertinencia de los saberes puestos en juego a los educadores pertenecientes a las disciplinas que cada uno de los estudiantes aborde (cfr. Edwards, 2001). Esto permitiría la selección de los trabajos a exponer en el debate con una doble finalidad. Primero, no exponer innecesariamente a los estudiantes excesivamente tímidos o inseguros al juicio *inquisitivo* de sus compañeros/as –permitiendo a la vez que los más entusiasmados tomen parte segura en él– y, segundo, afinar las cualidades escriturarias de todo el grupo mediante el ensayo y el error para que el producto final esté de acuerdo a sus propias expectativas. Sobre todo en lo que refiere a los aspectos estrictamente formales, que en esencia deberían ser los evaluados en esta instancia: la construcción del enunciador y de su enunciatario, además de las características del género discursivo producido. En este último punto serán importantes la adecuación de la selección léxica, la construcción de oraciones y párrafos; la apropiación de las normas ortográficas y gramaticales exigidas y –sobre todo– el modo de inclusión de la palabra ajena, arista por demás conflictiva a la hora de abordar esta clase de trabajos.

Todo lo anterior se complementará, lógicamente, con la exposición oral de aquellos trabajos que hayan sido seleccionados a tal fin. A pesar de la sobrevaloración del material impreso frente a la oralidad que, como norma general, se establece en el ámbito universitario será precisa su exposición. De este modo, complementando el trabajo que se ha escrito, el aprendizaje construirá en ellos un andamiaje que facilite la producción de un habla o una escucha activa, elementos de la producción académica tan importantes como un modo adecuado de leer o de escribir. Además, al colocar los discursos de cada uno de los participantes confrontados al objetivo que busque su interlocutor se pondrán en juego los saberes retóricos plasmados en el papel de un modo mucho más dinámico; puesto que probablemente se deba apelar a ellos sin ningún tipo de soporte. De esta manera, se disparará nuevamente el dispositivo de la curiosidad, que activa la generación de aprendizajes significativos. Es decir, como postula Freire (2014, p. 126), que si “[la mente] es capaz de avisarnos bien pronto que algo está equivocado”, entonces del mismo modo estará atenta a la generación de nuevas conexiones neuronales relacionadas con el uso del lenguaje oral en contexto. Y con eso no nos referimos necesariamente a la creación de un personaje que intente adecuarse a la que los docentes pueden entender se trata de escritura *académica* o de algo que se acerque de la mejor manera posible a ella, tal y como lo previene Becker (2014, p. 54-55) señalando particularmente los vicios sociales que se esconden detrás de semejante fenómeno. Más bien, el desafío será validar el lenguaje cotidiano y, en el mismo movimiento, hacerlo parte de una expresión oral fluida y adecuada a un contexto que facilite la comunicación de lo que previamente se haya escrito. Por ello, será de capital importancia la correcta utilización del metadiscurso que guiará a los oyentes a través de

la estructura del texto. Sobre todo para que el dominio del campo expositivo permanezca en manos del alumno, quien –entonces– podrá sentirse mucho más seguro en lo que respecta al contenido y la demostración de la propia investigación (cfr. Pose y Trincheri, 2014, p. 274). De esta manera, se conjugarían dos esferas importantísimas para la constitución del estudiante como sujeto cognoscente. La primera concierne al ámbito de su cuerpo y la apropiación que de este se realice en tanto sujetos sujetos por la institución escolar y la del lenguaje. Es decir, que en tanto partícipes de la institución escolar y elementos tanto productores como receptores de conocimiento, su corporalidad (centrada en la voz y las actitudes derivadas de ella) se coloca en un plano epistemológico semejante a la del enseñante (Freire, 2004, p. 30) y, por ende, podrá constituirse como sujeto en tanto detentor del poder que conlleva el saber puesto en juego en la exposición (cfr. Fossati, 2004, p. 59). Por otro lado, el manejo claro del metadiscurso y de los saberes que trae aparejados se constituirá por sí mismos en conocimientos de tipo lógico que pueden no haber sido concebidos siquiera en el papel pero que ayudarán al estudiante-expositor a argumentar con mayor fluidez los puntos de su interés. De ese modo, se podría asumir sin problemas que –por ejemplo– no se han abordado todos los ejemplos de un caso x (dadas las limitaciones de tiempo y espacio que supone una producción de esta índole en el ámbito de la escuela media) pero que, gracias a dicha lógica, la conclusión será igualmente aplicable y válida. En palabras de Becker, se estarían poniendo en juego (Becker, 2014, p. 189) “maneras de manipular lo que sabemos de acuerdo con un conjunto de reglas, de modo tal que esa manipulación produzca cosas nuevas”. En pos de esta construcción de saberes ligados al estudiante como una *entidad única* es que se presentaría el elemento escrito únicamente como una fase en un proceso en donde será necesario entender, ante todo, esta complementariedad, para que el aprendizaje resultante sea, no solo significativo sino eficaz, en tanto apuntado hacia una futura formación superior. Es por todo lo anteriormente expuesto que entendemos necesaria una instancia semejante. De esta manera, no solamente se estaría quitando un importante tabú de la práctica escrituraria como tal sino que, además, se establecería un rol para el estudiante ya no totalmente asimétrico. Precisamente, será a raíz de esta posición equiparada a la del enseñante, en tanto y en cuanto los roles de productores del saber aparecen claramente intercambiables, que el abordaje de un género discursivo tan fuertemente pautado –como es el caso del argumentativo– dejará de lado todas sus marcas compositivas en pos de una construcción más dinámica. Característica que permitirá entonces no solo la adecuación del vocabulario del estudiante a lo que las normas académicas esperarán de él sino, por sobre todo, la maleabilidad de su discurso con base en ciertas lógicas que deberán ser establecidas a lo largo de cada investigación en particular. Aquí, entonces, quien enseña será, ante todo, un guía constructivo que aconsejará a los estudiantes individualmente, según lo que se estime mejorable por ambas partes. Cabe esta aclaración debido a que, claramente, el docente no podrá tener competencia sobre

los datos fácticos que se decidan abordar (y la infinita variedad de temáticas que puedan aparecer en un aula). Su rol, por lo tanto, tendrá que ver con la verificación del grado de adecuación de lo escrito o de lo hablado según las pautas que oportunamente se hayan expresado al respecto, en el momento de la preparación de cada uno de los trabajos. Además, acercará a cada uno de los estudiantes a diversos modos de apropiación de los respectivos objetos de estudio, en tanto y en cuanto estos –como toda expresión cultural– no dejan de ser un producto de lenguaje. A la vez, configurará formas de producción de esta clase de textos de un modo que sea, al mismo tiempo, tan ameno como adecuado a lo que se pretende hacer con él. La finalidad persuasiva, construida a partir de estos pilares, se convertirá entonces en un estilo expresivo propio de cada uno de los estudiantes y les permitirá acercarse de otra manera a la tarea, para nada menor, del manejo de fuentes para defender una opinión determinada. La colaboración entre ambas partes del proceso de aprendizaje no será entonces sino más que *otra* fuente que pueda ser consultada y cuya legitimidad podrá ser puesta en dudas si no se adecúa a los propósitos que se buscan alcanzar. El desarrollo de hábitos y habilidades vinculados con esta práctica, por tanto, se convertirán así no solo en aprendizajes significativos sino –exageración mediante– en parte de la corporalidad de los mismos estudiantes, que podrán llevar estos caminos de escritura mucho más allá de la propia escuela secundaria; haciendo de esta manera su pasaje a los estudios superiores tanto menos traumático cuanto más se hayan apropiado de ellos.

De esta forma, tanto la figura del estudiante como la del educador saldrían beneficiadas por esta práctica. Aceptando que a los educandos les generará una fortaleza sobre sí mismos, puesto que se ven dueños/as de su discurso y que este se haya admitido por la figura de poder; la transitividad puede aplicarse a quien oficie de guía en esta ruta. Entendemos por ende que el diálogo entre ambos actores educativos facilitará por un lado el transitar del educando por la textualidad *difícil*; pero también, por otro lado, apuntalará los saberes del docente con los nuevos aportes traídos a colación en los trabajos en preparación –en clase o fuera de ella– gracias a las temáticas en ellos abordadas. Nuestra intervención en la realidad (Freire, 2014, p. 101) será mayor y más marcada en tanto logremos apropiarnos, como educadores que intentamos ser, de cada una de estas maneras de transformarla. La disciplina y la honradez en la concepción y el abordaje de nuestra labor serán al mismo tiempo, valorada de múltiples maneras. Pero la más destacada será aquella que podrá salir a la luz a corto plazo –i.e., la concreción del trabajo propuesto–. El cruce de testimonios y conocimientos entre unos y otros lo hará posible. El desvelamiento de las verdades que mueven aquellas esferas del mundo en las que están sumidos cada uno de los y las estudiantes será el corolario esperado en la construcción de esta especie de andamiaje que el educador debe buscar guiar, descubriendo al mismo tiempo qué clase de materiales son los que movilizan, en su individualidad, a cada uno de los educandos. Este camino, en el que los esfuerzos de cada corporalidad tenderán a un fin común, creemos,

será al mismo tiempo tanto senda dificultosa cuanto autotopista del saber, siempre y cuando se tengan en cuenta las individualidades de los implicados en él.

Bibliografía

- Abusamra, V. – Ferreres, A. (2016). *Neurociencias y educación*. Buenos Aires: Paidós.
- Allport, G. W. (1977). *La naturaleza del prejuicio*. Buenos Aires: EUDeBA.
- Arnaus, R. (1995). “Voces que cuentan y voces que interpretan: Reflexiones en torno a la autoría narrativa en una investigación etnográfica” en Larrosa, J. y otros. *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación*. Barcelona: Laertes: 61-78.
- Ausubel, D. P. et al. (1983). *Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo*. México D. F.: Trillas.
- Ausubel D. P. (1976). *Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo*. México D. F.: Trillas.
- Bajtín, M. (1997). “El problema de los géneros discursivos”. En su *Estética de la creación verbal*. Buenos Aires: Siglo XXI: 248-93
- Barthes, R. (1974). *Investigaciones retóricas I: La anti-gua retórica*. Buenos Aires: Ayudamemoria.
- Becker, H. (2014a). *Manual de escritura para científicos sociales*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- (2014b). *Trucos del oficio. Cómo conducir su investigación en ciencias sociales*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Bombini, G. (1994). *Otras tramas. Sobre la enseñanza de la lengua y la literatura*. Rosario: Homo Sapiens.
- (1989). *La trama de los textos. Problemas de la enseñanza de la literatura*. Buenos Aires: Libros del Quirquincho.
- Bourdieu, P. (1990). “Lo que quiere decir hablar”. En su *Sociología y cultura*. México, D. F.: Grijalbo: 95-108.
- Bruner, J. (2003). *La fábrica de historias. Derecho, literatura, vida*. Buenos Aires: FCE.
- Dirección General de Cultura y Educación (2003). *Marco General para el ciclo superior de la Escuela Secundaria (=MG)*. La Plata: Ministerio de Educación de la Provincia de Buenos Aires.
- Eco, U. (2013). *Lector in fabula*. Buenos Aires: Sudamericana.
- (1997). *Cómo se hace una tesis. Técnicas y procedimientos de investigación, estudio y escritura*. Barcelona: Gedisa.
- Edwards, V. (2001). “Las formas del conocimiento escolar” en Rockwell, E. y otros. *La escuela cotidiana*. México D. F.: FCE: 145-172.
- Fossati, M. C. (2004). “El proceso de enfermar en el docente como modo de resistencia a sus condiciones de trabajo. De la actuación de la resistencia a la elaboración de prácticas contrahegemónicas”, *Ensayos y experiencias* 54: 58-71.
- Freire, P. (2014). *Cartas a quien pretende enseñar*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- (2004). *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Geertz, C. (1992). *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa.
- Glejzer, C. (Comp.) (2015). *Las bases biológicas del aprendizaje*. Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras – UBA.
- Grinberg, S. – Levy, E. (2009). *Pedagogía, currículo y subjetividad: entre pasado y futuro*. Bernal: Editorial de la Universidad Nacional de Quilmes.
- Iturrioz, P. (2006). *Lenguas propias-lenguas ajenas. Conflictos en la enseñanza de la lengua*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- Labeur, P. (2010). “No es soplar y hacer botellas”. En su: *Otras travesías. Cuaderno de bitácora para docentes*. Buenos Aires: El Hacedor: 25-47.
- Navarro, F. (Coord.) (2014). *Manual de escritura para carreras de humanidades*. Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras – UBA.
- Rockwell, E. (2001). “En torno al texto, tradiciones docentes y prácticas cotidianas” en Rockwell, E. y otros. *La escuela cotidiana*. México D. F.: FCE: 198-222.
- Pose, R. y Trinchieri, M. (2014). “El examen final oral”. En Navarro, F. (Coord.) (2014). *Manual de escritura para carreras de humanidades*. Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras – UBA: 239-284.
- Santore, M. (2011). “La autoridad pedagógica en tiempos de adolescencia cultural” en Santore, M. y otros. *Autorizados a enseñar. Diálogos y relatos acerca de la autoridad de los docentes*. Buenos Aires: Ediciones CTERA: 17-37.
- Vila, E. (Comp.) (2012). *Citadme diciendo que me han citado mal. Material auxiliar para el análisis literario*. Buenos Aires: EDEFyL.

Abstract: Within the knowledge that, in the field of secondary school, are usually categorized as “pre-university”, the construction of expository-argumentative texts is usually presented as a stumbling block at the time of approach. Therefore, it is necessary to generate new ways of approaching this field so that students no longer perceive it as an isolated object, detached from their immediate realities. In this work we will try to demonstrate, consequently, how the transposition of an academic congress 'into a classroom can not only legitimize the production of that textual type but, above all, demonstrate a probably incognito field of work.

Keywords: Discursive genres - project-based learning - pre-university preparation - significant learning - orality – writing

Resumo: Dentro do conhecimento que, no campo da escola, são normalmente classificados como “pré-universitários”, a construção de textos expositivo-argumentativo é geralmente apresentada como uma pedra de tropeço no momento de sua abordagem. É, portanto, necessário para gerar novos modos de abordagem para este campo de tal maneira que os alunos deixam de percebê-lo como um objeto isolado, separado de sua realidade imediata. Neste trabalho vamos tentar demonstrar, assim, a transposição de um “Congresso de acadêmicos para uma sala de aula pode não só legitimar a produção textual desse tipo, mas, acima de tudo, demonstrar um campo de trabalho provavelmente incógnito.

Palavras chave: Gêneros discursivos - aprendizagem baseada em projetos - preparação pré-universitária - aprendizagem significativa - oralidade e escrita

(*) **Roberto Jesús Sayar.** Licenciado y Profesor Normal y Superior en Letras (FFyL-UBA). Diplomado Universitario en Asuntos Docentes (Universidad de Morón). Maestrando en Literatu-

ras Comparadas (FaHCE-UNLP). Miembro del “Grupo Japón” de ALADAA Argentina. Miembro del Centro de Estudios en Filosofía Patrística y Medieval “Studium” (FHyA-UNR). Miembro del Grupo de Estudio sobre Lenguas y Escrituras de Oriente (SEUBE-FFyL-UBA). Integrante del Equipo de Trabajo “Letras Clásicas” (CIDAC-SEUBE-FFyL-UBA)

Tecnologías inmersivas en educación: juego con realidad aumentada

Fecha de recepción: agosto 2019
Fecha de aceptación: octubre 2019
Versión final: diciembre 2019

Mariana Torres Luyo (*) y Silvia Torres Luyo (**)

Resumen: La propuesta desarrollada en el presente artículo se enmarca en el PI CAI+D: Diseño de juegos. La representación de la imagen en interfaces lúdicas. FADU UNL. En el mismo expondremos reflexiones y avances en la aplicación de realidad aumentada en dispositivos lúdicos para potenciar la reflexión de contenidos específicos. Dado que el uso de estas tecnologías es muy nuevo en educación apuntamos a una búsqueda experimental y empírica. A partir de un equipo integrado por investigadores docentes, científicos, diseñadores, realizadores 3D y programadores, desarrollamos recursos digitales para el aprendizaje buscando generar una experiencia memorable y renovados puntos de vista tanto en los alumnos como en los docentes que utilicen los dispositivos lúdicos.

Palabras clave: Tenologías inmersivas – dispositivo lúdico – aprendizaje

[Resúmenes en inglés y portugués en la página 143]

Recorrido y transiciones del proyecto

Desde hace varios años nos encontramos investigando en diseño de juegos analógicos, en particular, juegos de mesa. Retomamos juegos antiguos y estudiamos sus potencialidades de rediseño y re elaboración. En esta línea hemos desarrollado metodologías de abordaje con esquemas que posibilitan acceder a las estructuras de base, visible e invisible y con estos recursos dar una mirada más amplia desde la actualidad a esos modos de acceder y utilizar los juegos como herramientas lúdico pedagógicas. Dentro del ámbito educativo nos movemos en las áreas de investigación, extensión y docencia, vinculando las especificidades y dando lugar a un movimiento de continuo crecimiento. Estos movimientos se generan desde la cátedra Gorodischer, en particular desde los Talleres de Diseño hacia instituciones privadas o gubernamentales, así como también a escuelas de educación media, en el marco del PI CAI+D: Diseño de juegos. La representación de la imagen en interfaces lúdicas. FADU UNL. Nuestro trabajo es interdisciplinario con otras unidades académicas, así como con especialistas del área en cuestión de cada proyecto. En una oportunidad trabajamos con el INTA, especialistas en alimentación, deportólogos, entre otros y con los específicos de nuestro tema de estudio, desarrolladores de juegos contemporáneos *ameritrash* y *eurogame*, *testers*, psicólogos y psicopedagogos abocados al juego y el jugar.

En este artículo, presentaremos uno de los casos que nos encontramos estudiando: Juego gigante armable con realidad aumentada para ser aplicado en escuelas.

1era etapa: Desarrollo y diseño de juegos analógicos de mesa y gigantes en conjunto con escuela local.

En una primera instancia se respondió a una demanda generada por el Instituto de Educación Integral «Pilares» (Sauce Viejo), diseñar juegos mesa para reflexionar acerca de un tema que se encontraban trabajando. Las actividades se realizaron en colaboración con un grupo de docentes y alumnos del Instituto involucrando la participación en la Semana de la Ciencia 2017, jornadas de diseño del juego y un Seminario denominado: *Criterios lúdicos e informacionales aplicados a problemáticas específicas*. Se analizaron los significados profundos de los juegos planteados y sus implicancias en la construcción de sentido, así como su visualización y dinámica.

2da etapa: Diseño y desarrollo del juego gigante armable.

En una segunda instancia, en conjunto con un equipo más amplio de especialistas en biodiversidad, científicos, pasantes en docencia de las Licenciaturas en: Diseño de la Comunicación Visual, Diseño Industrial y docentes investigadores, se desarrolló el juego gigante: El camino de la soja. El diseño del mismo fue proyectado como una interface lúdico- pedagógica, haciendo foco en tres ejes: las posibilidades comunicacionales y de diseño de información y lúdico, las cualidades de divulgación de conocimientos y de concientización sobre problemáticas sociales regionales, con sus temas específicos: consecuencias ambientales del uso de agroquímicos, defensa de recursos naturales y conciencia ambiental sustentable. El juego de mesa utilizado de base es un juego antiguo llamado Escaleras y Serpientes. Su estructura, mecáni-