



Cuadernillo del Ingreso Específico de Letras 2026

Profesorado y Licenciatura



UNIVERSIDAD
NACIONAL
DE MISIONES



Equipo docente

Director de la carrera: Lic. Jorge Servián
Co-directora: Dra. Carmen Guadalupe Melo

Estudios del Lenguaje

Procesos discursivos: Carla Andruskevicz; Silvia Insaurrealde
Gramática I y II: Victoria Tarelli, Gustavo Simón, Sebastián Franco, Gonzalo Casco, Carla González
Introducción a la Lingüística; Lingüística I y II: Hugo Amable, Javier Chemes, Alejandro Di Iorio, Marcela Wintoniuk, Teresa Escher

Estudios Literarios

Introducción a la literatura: Carolina Repetto, Gabriela Román
Literatura Grecolatina: Victoria Tarelli, Yanina De Campos
Literatura Española I y II: Karina Lemes, Marisa Reanut
Literatura Argentina I y II: Javier Figueroa, Noelia Albrecht
Literatura Latinoamericana I y II: Jorge Servián, Natalia Aldana, Jorge Otero
Literatura Europea: Carolina Repetto, Nahuel Cristobo
Literatura Habla Inglesa: Carmen Guadalupe Melo, Natalia Aldana

Estudios Teórico-Methodológicos

Teoría y Metodología del Discurso Literario: Aurelia Escalada, Ángela Molina
Teoría y Metodología de la Investigación I (Literatura): Carmen Guadalupe Melo
Teoría y Metodología de la Investigación I (Lingüística): Marcela Wintoniuk
Introducción a la filosofía: Javier Chemes
Estéticas y Lenguajes Artísticos: Aurelia Escalada
Semiótica I y II: Froilán Fernández, Luciana Minadeo

Estudios Pedagógicos y Didácticos

Didáctica, Curriculum y Aprendizaje (Seminario Específico de Letras): Gabriela Román
Práctica III: Claudia Santiago, Micaela Arce

Equipo docente coordinador del Cursillo

Gabriela Román, Carla González, Ángela Molina

Ilustración de tapa elaborada por la estudiante Luna Amancay Meriles de la Cruz.

Las imágenes incluidas en este cuadernillo fueron cedidas voluntariamente por estudiantes de la carrera, quienes autorizaron su uso con fines académicos.

Índice

04 Presentación

El trabajo de la palabra. Brevísima bienvenida.

05 Orientaciones iniciales

Propósitos formativos del Profesorado y la Licenciatura en Letras. Alcance de los títulos. Perfil del egresado. Sugerencias de cursado.

08 Estudios del Lenguaje I: Alfabetización Académica

Introducción a las prácticas de lectura y escritura propias del ámbito académico.

13 Estudios del Lenguaje II: Linguística y Gramática

Acercamiento a nociones básicas sobre el estudio del lenguaje.

27 Estudios Pedagógicos y Didácticos

Reflexiones sobre la práctica docente, la construcción del rol profesional y los desafíos de enseñar lengua y literatura.

39 Estudios Teórico-Methodológicos

Qué nos dicen Jonathan Culler y Beatriz Sarlo sobre el arte de leer e interpretar textos teóricos y literarios.

53 Estudios Literarios

Aportes introductorios sobre la literatura y sugerencias de lecturas veraniegas pensadas para futuros estudiantes de Letras.

67 Docencia, Investigación y Extensión

Breve recorrido por proyectos, líneas de investigación y propuestas de extensión universitaria vigentes.

Presentación

El trabajo de la palabra

Brevísima bienvenida

Qué extraña sensación debe estar pasando por sus cuerpos y cabezas en estos momentos en que comienzan a transitar por los pasillos de cada espacio de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales... Están ingresando al universo de las Letras, seguramente sumergidos en un sinfín de expectativas...

Este material los invita a ver un panorama del recorrido que harán en los siguientes años en los que las prácticas de la lectura y la escritura serán protagónicas. Las carreras de Letras (Profesorado y Licenciatura) organizan sus materias en ciclos (Introductorio-Desarrollo-Especialización, en este último encontrarán diferencias entre ambas carreras si es que las cursan en paralelo, háganlo, no tengan miedo). A cerca de cómo atravesar este viaje, el primer día de nuestro Curso de Ingreso, el director y codirectora de nuestra carrera y un grupo de docentes, les darán sugerencias de cursado; tomen nota, síganlas.

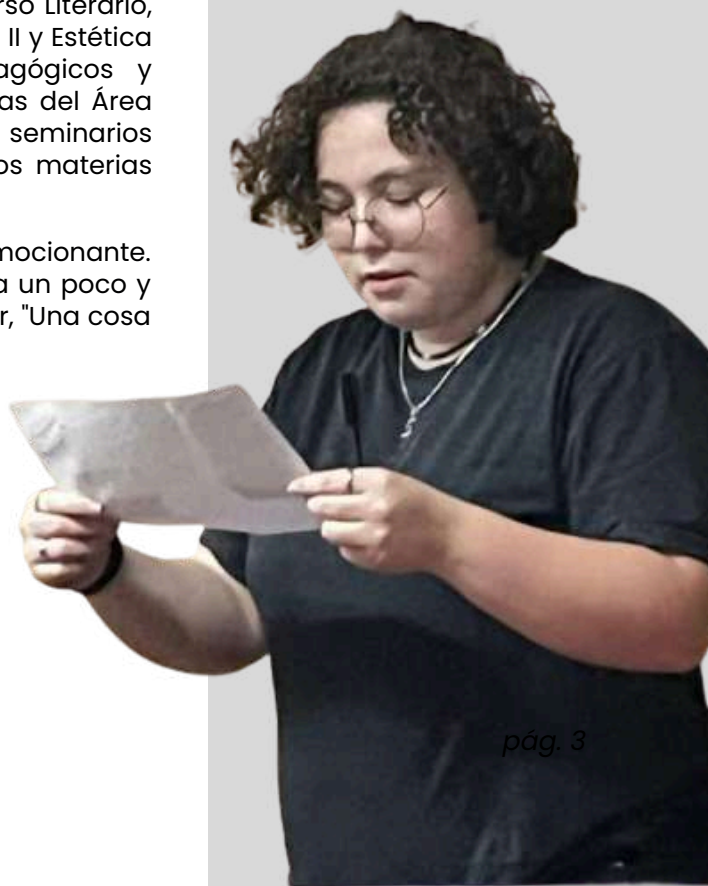
Luego tendrán algunos encuentros de taller, lecturas y conversaciones con los equipos de las cuatro áreas que forman parte de nuestras carreras; exploremoslas juntos antes de arrancar. La primera se llama Estudios del Lenguaje y comprende las materias de Procesos Discursivos, Introducción a la Lingüística, Lingüística I y Lingüística II; Gramática I, Gramática II y Teoría y Metodología de Investigación II (lingüística); la segunda, los Estudios Literarios, con asignaturas como Introducción a la literatura, Literatura Española I y II, Literatura Argentina I y II, Literatura Latinoamericana I y II, Literatura Grecolatina, Literatura de Habla Inglesa y Literaturas Europeas.

La siguiente área es Estudios Teórico-Metodológicos, ahí van a cursar Introducción a la Filosofía, Teoría y Metodología del Discurso Literario, Teoría y Metodología de la Investigación I y II, Semiótica I y II y Estética y Lenguajes Artísticos. Finalmente, los Estudios Pedagógicos y Didácticos para el Profesorado, integrado por las materias del Área Pedagógica. Para la Licenciatura tienen que cursar seminarios específicos de Letras, que son alternativos cada año, dos materias optativas y la tesina.

Con este mapa o cartografía la aventura se torna emocionante. Quizás a veces mucha información nos asusta o apabulla un poco y es natural que así suceda, pero, como dice la frase popular, "Una cosa a la vez, paso a paso, pero siempre a paso firme".

A partir de hoy, ustedes se van a encontrar con un grupo de estudiantes avanzados/as y graduados/as que acompañará todo el trayecto, pero sobre todo con un equipo docente cálido y predispuesto a ayudar y escuchar siempre. No duden de eso. Como verán, fueron brevísimas palabras, solo nos queda decirles: **¡Bienvenidos/as a LETRAS!**

Dra. Gabriela Román
Esp. Carla González
Esp. Ángela Molina
Equipo Coord. Ingreso Específico Letras



Profesorado en Letras

Propósitos Formativos y Perfil del Egresado

La carrera de Profesorado en Letras tiene como finalidad una sólida preparación pedagógica y disciplinar para un “eficaz desempeño en cada uno de los Niveles del Sistema Educativo” (Ley Federal de Educación 24.195, art. 19) y en las modalidades que correspondan.

Perfil del título: El título de Profesor en Letras acredita los conocimientos y capacidades siguientes:

- Planificar, conducir y evaluar procesos de aprendizaje en distintas modalidades.
- Planificar, conducir y evaluar proyectos institucionales y de investigación.
- Actuar con idoneidad profesional, responsabilidad institucional, sentido crítico y participación activa en la vida social democrática.

Alcance del Título: Planificar, conducir y evaluar los procesos de enseñanza y de aprendizaje a partir del ejercicio de la docencia en el Área de Lengua y Literatura en el Tercer Ciclo de la Enseñanza General Básica, en el Nivel Polimodal y en los Niveles Terciario y Universitario.



Plan de estudios

CICLO INTRODUCTORIO

- Procesos Discursivos.
- Introducción a la Literatura.
- Introducción a la Lingüística.
- Gramática I.
- Introducción al Conocimiento Científico.
- Literatura Grecolatina.
- Introducción a la Filosofía.

CICLO DE DESARROLLO

- Lingüística I.
- Literatura Española I.
- Literatura Latinoamericana I.
- Teoría y metodología del discurso literario.
- Gramática II.
- Literatura Argentina I.
- Lingüística II.
- Literatura Latinoamericana II.
- Literatura Española II.
- Teoría y Metodología de la Investigación I.
- Semiótica I.
- Literatura Argentina II.
- Literaturas Europeas.
- Estéticas y Lenguajes Artísticos.
- Teoría y metodología de la Investigación II.
- Semiótica II.
- Literatura de Habla Inglesa II.

CICLO DE FORMACIÓN DOCENTE

- Política Educativa: Organización y Dinámica.
- Institución Educativa: Organización y Dinámica.
- Práctica Profesional I.
- Didáctica, Currículum y Aprendizaje I.
- Didáctica, Currículum y Aprendizaje II.
- Práctica Profesional II.
- Práctica Profesional III.

REQUISITOS EXTRAPROGRAMÁTICOS

- Dos (2) idiomas en dos niveles..

Licenciatura en Letras

Propósitos Formativos y Perfil del Egresado

La carrera de Licenciatura en Letras tiene como finalidad una sólida preparación teórica, metodológica y práctica en Lingüística, Literatura y Semiótica conforme a los requerimientos regionales, nacionales e internacionales.

Perfil del Título: El título de Licenciado en Letras acredita los conocimientos y capacidades siguientes:

- Planificar, conducir y evaluar proyectos institucionales de investigación.
- Actuar con idoneidad profesional, responsabilidad institucional, sentido crítico y participación activa en la vida social democrática.

Alcances del título: En función de la formación recibida el Licenciado en Letras, será un profesional habilitado para:

- Planificar, coordinar, supervisar y evaluar planes y proyectos de investigación en la especialidad.
- Elaborar proyectos de investigación como respuesta a las problemáticas lingüísticas, literarias y semióticas en su área disciplinar.
- Asesorar en la planificación y ejecución de proyectos de investigación de su especialidad en instituciones educativas y culturales.
- Efectuar peritajes y asistencias técnicas en organismos judiciales, educativos y culturales.



Plan de estudios

CICLO INTRODUCTORIO

- ▶ Procesos discursivos.
- ▶ Introducción a la Literatura.
- ▶ Introducción a la Lingüística.
- ▶ Gramática I.
- ▶ Introducción al Conocimiento Científico.
- ▶ Literatura Grecolatina.

CICLO DE DESARROLLO

- ▶ Lingüística I.
- ▶ Literatura Española I.
- ▶ Literatura Latinoamericana I.
- ▶ Teoría y metodología del discurso literario.
- ▶ Gramática II.
- ▶ Literatura Argentina I.
- ▶ Lingüística II.
- ▶ Literatura Latinoamericana II.
- ▶ Literatura Española II.
- ▶ Teoría y Metodología de la Investigación I.
- ▶ Semiótica I.
- ▶ Literatura Argentina II.
- ▶ Literaturas Europeas.
- ▶ Estéticas y Lenguajes Artísticos.
- ▶ Teoría y Metodología de la Investigación II.
- ▶ Semiótica II.
- ▶ Literatura de Habla Inglesa (Gran Bretaña, USA)

CICLO DE ORIENTACIÓN

- ▶ Seminario I.
- ▶ Seminario II.
- ▶ Seminario III.
- ▶ Seminario IV.
- ▶ Optativa I.
- ▶ Optativa II.
- ▶ Tesina.

REQUISITOS EXTRAPROGRAMÁTICOS

- ▶ Dos (2) idiomas en dos niveles..

Cuadro de sugerencias para el cursado

CICLOS	TRAMOS	CÁTEDRAS	RÉGIMEN DE DICTADO	AÑO DE CURSADO	CARRERA
INTRODUCTORIO	1º	Procesos Discursivos	Anual	1º	PROF. y LIC.
		Introducción a la Lingüística	Anual	1º	
		Introducción a la Literatura	Anual	1º	
		Gramática I	Anual	1º	
		Introducción al Conocimiento Científico	1º Cuatrim.	1º	
		Introducción a la Filosofía	2º Cuatrim.	1º	
		Política Educativa*	2º Cuatrim.	1º	PROF.
DE DESARROLLO Y DE ESPECIALIZACION	2º	Literatura Grecolatina	Anual	2º	PROF. y LIC.
		Lingüística I	Anual	2º	
		Gramática II	Anual	2º	
		Teoría y Metodología del Discurso Literario	Anual	2º	
		Literatura Argentina I	Anual	2º	
		Literatura Española I	Anual	2º	
		Institución Educativa*	1º Cuatrim.	2º	
		Práctica Profesional 1*	2º Cuatrim.	2º	PROF.
	3º	Literatura Latinoamericana I	Anual	3º	PROF. y LIC.
		Literatura Argentina II	Anual	3º	
		Literatura Española II	Anual	3º	
		Estética y Lenguajes Artísticos	Anual	3º	
		Semiótica I	Anual	3º	
		Didáctica 1*	1º Cuatrim.	3º	PROF.
Didáctica 2*		2º Cuatrim.	3º		
Práctica Profesional 2*		2º Cuatrim.	3º		
Seminario 1	***	3º	LIC.		
4º	Literatura Latinoamericana II	Anual	4º	PROF. y LIC.	
	Literatura en habla inglesa	Anual	4º		
	Literaturas Europeas	Anual	4º		
	Teoría y Metodología de la Investigación I	Anual	4º		
	Optativa 1	***	4º	LIC.	
	Seminario 2	***	4º		
	Práctica Profesional 3*	Anual	4º		
	PROF.				
5º	Semiótica II	Anual	5º	PROF. y LIC.	
	Lingüística II	Anual	5º		
	Teoría y Metodología de la Investigación II	Anual	5º		
	Optativa 2	***	5º	LIC.	
	Seminario 3	***	5º		
	Seminario 4	***	5º		
	TESINA		5º		

Requisitos extraprogramáticos: Dos (2) idiomas instrumentales en dos (2) niveles (Profesorado y Licenciatura)

* Cátedras correspondientes al Profesorado en Letras, dictadas por el Área Pedagógica.

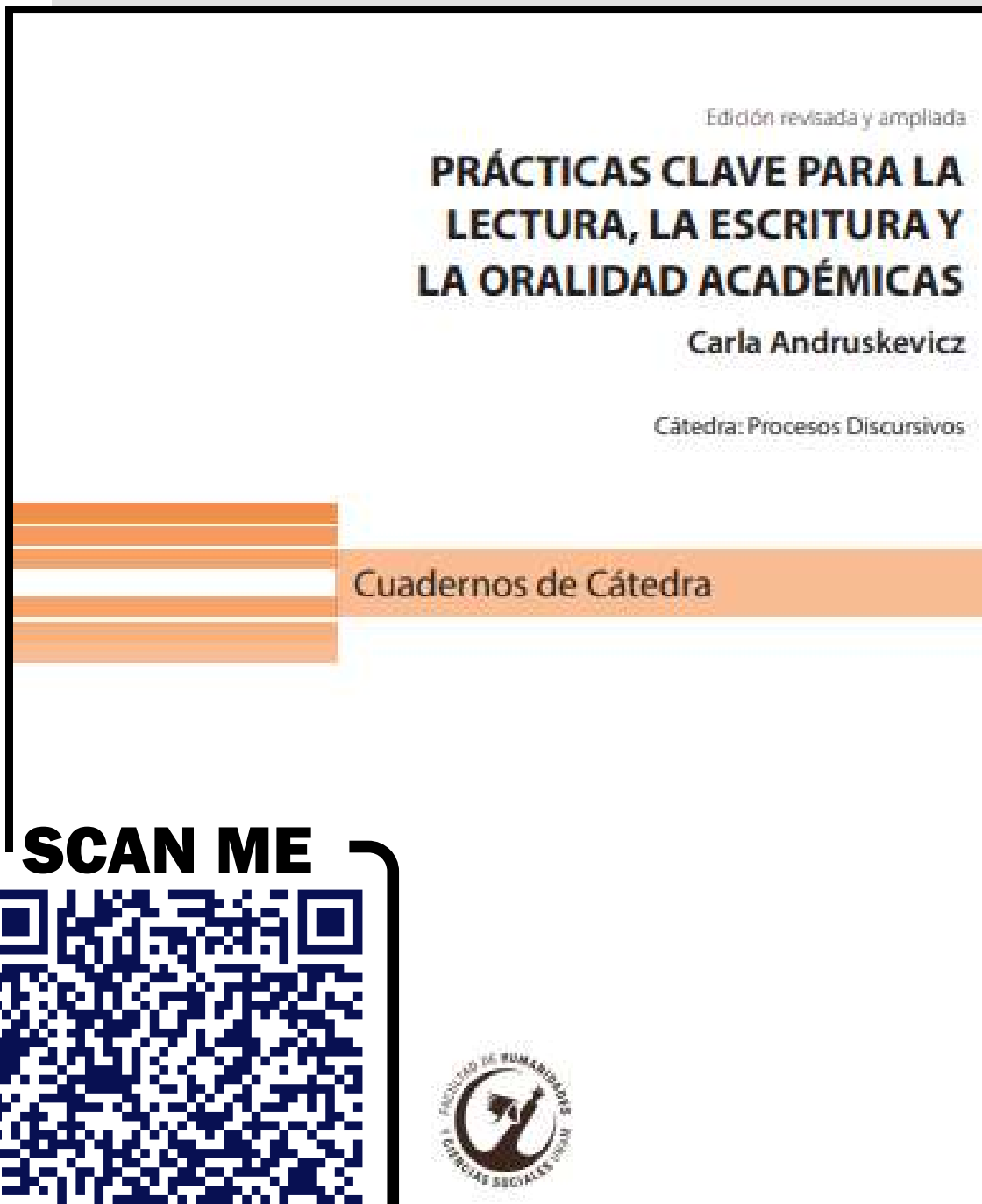
** Literatura Grecolatina corresponde al Ciclo Introdutorio, pero se recomienda regularizar las cátedras Procesos Discursivos e Introducción a la Literatura antes de cursarla.

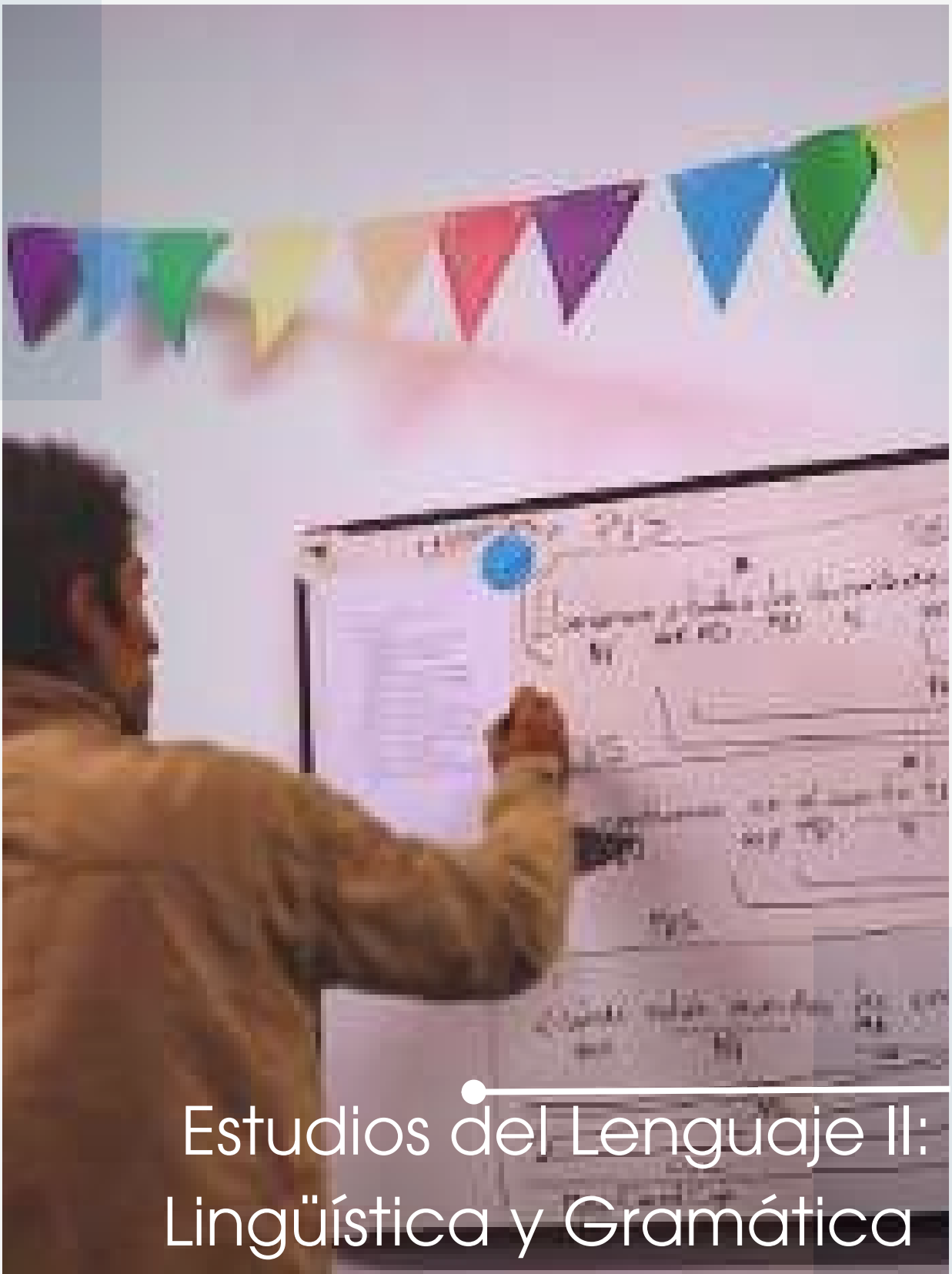
*** Se pueden cursar anuales o cuatrimestrales según las opciones del estudiante (ver sugerencias del dpto.).



Estudios del Lenguaje I:
Alfabetización Académica

Andruskevicz, Carla (Dir.) (2025). *Prácticas clave para la lectura, la escritura y la oralidad académicas. Libro de Cátedra Procesos Discursivos*. Edunam. https://editorial.unam.edu.ar/images/documentos_digitales/Andruskevicz%20-%20Procesos%20Discursivos.pdf





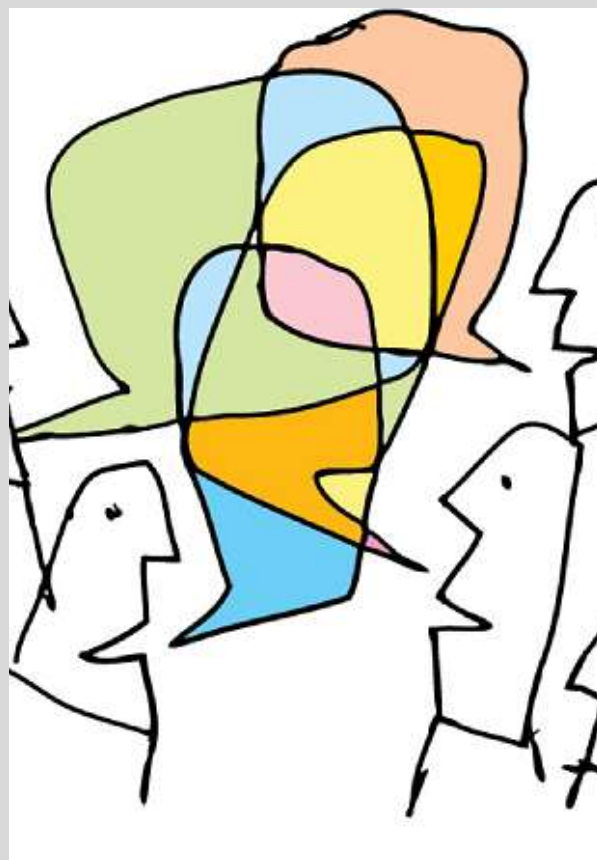
Estudios del Lenguaje II:
Lingüística y Gramática

El lenguaje

(Algunas consideraciones)

El ser humano posee algo que no tiene parangón en el resto de los organismos: su lenguaje. Podemos construir una escala de complejidad creciente con los cerebros de diversas especies, culminando en el animal humano; también podemos ordenarlos por sus grados de inteligencia. Pero no es posible algo parecido con el lenguaje; de ser así, nuestros primos hermanos, los chimpancés, hablarían gramáticas rudimentarias con vocabularios de varios centenares de palabras, o elementos equivalentes. Está el lenguaje humano y punto; luego hay otros lenguajes y sistemas de comunicación que nada tienen que ver con el nuestro. No se trata de un falso chovinismo de especie, o de una visión antropocéntrica de la naturaleza. Ya no estamos en el siglo XIX, simplemente es la constatación de una realidad. Esta singularidad del lenguaje humano dentro del reino animal (y el universo conocido) complica la vida a quienes pretenden estudiarlo, porque les priva de cualquier otro referente comparativo.

Los chimpancés salvajes emplean unas pocas docenas de sonidos para comunicar unas pocas docenas de significados. Los seres humanos también emplean unas pocas docenas de sonidos, pero con sus combinaciones transmiten millones de significados distintos. Nadie ha sido capaz aún de dar una explicación satisfactoria de cómo y qué tipo de presión evolutiva hizo pasar de un sistema al otro. Los chimpancés pueden repetir un sonido con el fin de dar mayor intensidad al significado, pero nunca juntarán tres de ellos para añadir a su vocabulario una voz nueva.



¿Qué es el Lenguaje?

Existen decenas de definiciones, pero ninguna llega a ser plenamente satisfactoria. La más simple sería "un sistema de símbolos y reglas que permiten comunicarnos". Símbolos son elementos que representan a cosas con las que no guardan relación de semejanza física; por ejemplo: una bandera y la nación representada; las palabras y los objetos o acciones a las que se refieren. Las reglas determinan el modo en que se pueden combinar las palabras para formar oraciones.

Características del Lenguaje Humano

Sabemos que muchos animales también tienen alguna forma de lenguaje o comunicación. Ciertas especies consiguen, incluso, una gran eficacia comunicativa; es el caso de insectos como las abejas. El premio Nobel alemán Karl von Frisch (1962, 1967), empleó treinta años de su vida en estudiar el comportamiento de las abejas y sus formas de comunicación. Sus observaciones demostraron que cuando una abeja volvía de una zona lejana, abundante en flores con néctar, podía transmitir su posición al resto de la colmena a través de una "danza", o un patrón complejo de movimientos corporales. Con su baile, la abeja señala tres clases de información: la dirección de las flores desde la colmena en relación a la posición del sol; la cantidad de flores existentes y, finalmente, la distancia a las mismas. Sus compañeras, después de observar la danza, son capaces de volar directamente y localizar la zona indicada. Aquí tenemos un ejemplo de un sistema de comunicación animal altamente eficiente, aunque dentro de un dominio muy restringido de información: localización de una fuente de recursos.

Los 15 rasgos de Hockett

El lingüista estadounidense Charles Francis Hockett (1916-2000), a través de diversos trabajos, propuso una lista de quince propiedades o rasgos característicos del lenguaje verbal humano (1960).

Tomaremos algunos que consideramos peculiares:

- **Intercambiabilidad:** Los individuos pueden intercambiar sus papeles de emisores y receptores del lenguaje.
- **Desplazamiento:** Puede referirse a cosas no presentes en el espacio y el tiempo.

- **Productividad:** Posibilidad de elaborar e inventar nuevos mensajes, sin límite.
- **Transmisión tradicional:** El sistema se aprende de quienes lo usan. El lenguaje pasa de una generación a otra.
- **Reflexividad:** El sistema lingüístico puede comunicar sobre el propio sistema.

Referencia simbólica arbitraria (convencional)

¿En qué se parece un caballo a la palabra "caballo"? ¿O a la palabra "cheval", en francés, o "horse", en inglés? Realmente en nada. La relación entre las palabras y las cosas representadas es arbitraria, no existe ninguna semejanza física entre ambas. El lenguaje está hecho de símbolos y, precisamente, una de las características de los símbolos es su carácter abstracto, su ausencia de parecido físico con lo representado. Esta propiedad del lenguaje humano ya fue puesta de manifiesto por el lingüista suizo Ferdinand de Saussure (1857-1913), cuyas lecturas se publicaron póstumamente por sus alumnos en 1916.

Se trata de la arbitrariedad del signo, o la relación arbitraria (convencional) entre significante y significado, los elementos constituyentes del signo. Este rasgo, junto con la dualidad de estructura, contribuye a la enorme productividad del lenguaje humano. Por ejemplo, si la semejanza física con lo representado fuera obligatoria, ¿a qué deberían parecerse palabras como "desde" o "posible"?

Una excepción a esta regla lo constituyen un grupo reducido de "palabras", las onomatopeyas, en las que su sonido guarda semejanza física con el sonido de lo representado –generalmente sonidos de animales, golpes, etc. De hecho, existen similitudes a través de los idiomas. Por ejemplo, el sonido vocal del pato se representa siempre con una consonante sorda velar (/k/): castellano: cua-cua; catalán: cuac-cuac; francés: coin-coin; italiano: qua-qua; portugués: qua-qua; inglés: quack-quack; alemán: quack-quack; holandés: kwak-kwak; servo-croata: kva-kva; finés: kvaak-kvaak; coreano: kkoyk-kkoyk; etcétera.

Otro ejemplo contrario a la arbitrariedad es la palabra "mamá", para designar familiarmente a la madre, que en un gran número de lenguas, muy distantes filogenéticamente, incluye siempre el sonido nasal labial /m/. En opinión de los lingüistas, esto podría tener relación con el sonido que el bebé produce durante el amamantamiento.

Algunos autores investigan la posible relación entre ciertos sonidos del lenguaje y algunas propiedades de los objetos representados. Esta hipotética relación es conocida como el simbolismo fonético.

Así, consideran que el sonido de ciertas vocales, como la "i" inglesa, cuyo sonido es agudo y corto, está asociado a cosas pequeñas: "little", "tiny", "mini"; mientras que vocales largas y graves se asocian con cosas grandes: "huge", "large", "macro". Pero no faltarían las excepciones: "big" y "small". En todo caso, tanto las onomatopeyas, como el posible simbolismo fonético de los fonemas constituyen un aspecto menor respecto a la poderosa arbitrariedad general del signo lingüístico.

Algunas definiciones

- Según Ferdinand de Saussure (1916): El lenguaje es la lengua más el habla. La lengua es el sistema de signos y el habla es el uso del sistema.
- Según Edward Sapir (1921): "El lenguaje es un método exclusivamente humano y no instintivo de comunicar ideas, emociones y deseos por medio de un sistema de símbolos producidos de manera deliberada". "El habla es una actividad humana que varía sin límites precisos en los distintos grupos sociales, porque es una herencia puramente histórica del grupo. Producto de un hábito social mantenido durante largo tiempo. (...) Es una función no instintiva, una función adquirida, cultural."



Ferdinand de Saussure (1857-1913) fue un lingüista suizo considerado el fundador de la lingüística moderna y una figura clave en el desarrollo del estructuralismo y la semiótica. Sus ideas revolucionaron el estudio del lenguaje.

Acerca de cómo hablamos los misioneros

Reflexiones de investigadores locales (en *Revista digital TP N° 5*, dic. 2014)

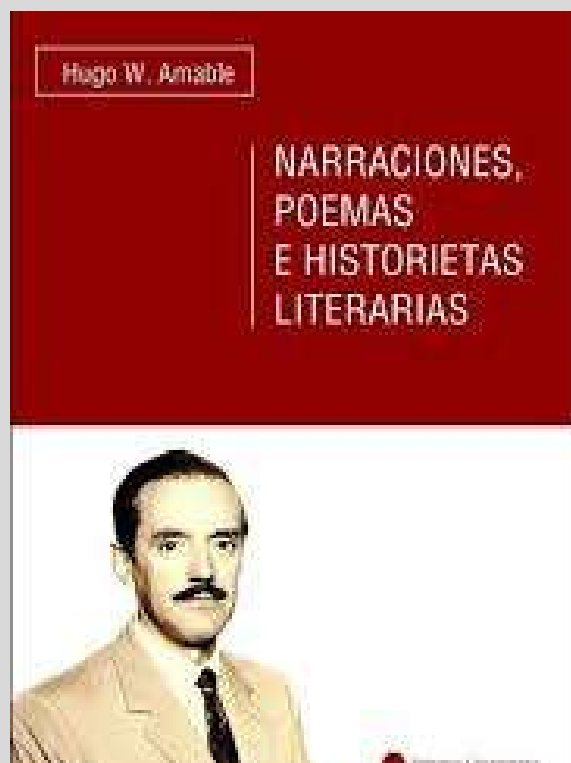
El profesor Hugo W. Amable, prefiere destacar expresiones más que términos. Expresiones como Así nomá é o Ya da ya, que expresan una manera de ser y estar en el mundo.

Respecto a las influencias que modelaron el habla regional indicó que “en términos lingüísticos, las más claras y evidentes son la presencia del guaraní y del portugués por la situación geopolítica que ocupa Misiones y por la historia de los pueblos originarios de esta región”.

Pero indicó que el habla regional también tiene “características propias que tienen que ver con el modo de ser de los misioneros, con una cuestión cultural que el lenguaje de alguna manera, no diría que la refleja sino que interactúa con esa dimensión cultural del ser misionero”.

Y a modo de ejemplo, se refirió a una manera de vivir de los misioneros que tiene que ver con su situación espacio temporal. “Es propio de la cultura misionera esta cuestión que se refleja casi como una imprecisión. El aquí y el ahora siempre son relativos para el misionero. El ahora es “Ahora después”, “Ahora dentro de un rato”, “Ya dentro de un ratito”. El aquí es “Ahí nomás” y sabemos que esa referencia temporal es muy distante a veces”. Puntualizó que esa manera de estar en el mundo de los misioneros está entramada en el lenguaje y “todo esto se construye en una trama semiótica del lenguaje y la cultura”.

A pesar de la inmensa riqueza del habla regional, Amable consideró que todavía está pendiente revalorizarla, fundamentalmente



en el campo de la formación lingüística y la docencia. Y advirtió respecto a “esta idea de que la enseñanza de la lengua debe responder a un estándar, que se impone con un modelo que no existe porque cada región habla su propia variedad lingüística. Esto es lo que tenemos que revalorizar en nuestra provincia. Que hablar distinto no es hablar mal, sino que precisamente quizás todos estos matices que el habla misionera ofrece más que una deficiencia son una riqueza”, remarcó. Propuso cambiar el enfoque y “entender que es una riqueza expresiva que se debe explorar”.

A la influencia del guaraní y del español, se suma la complejidad de las diferentes lenguas que trajeron los inmigrantes. “En muchos casos, la lengua nativa o la primera lengua de los hablantes misioneros ha sido una lengua extranjera. Esto agrega un elemento más a la complejidad lingüística en nuestra región que también dejó su marca”, analizó. Y mencionó la influencia del alemán, polaco y ruso, por citar algunas.

Destacó que ahora, “felizmente se ha aceptado la necesidad de trabajar la problemática lingüística desde la perspectiva del plurilingüismo, entendiendo que esta situación de lenguas en contacto obliga a comprender y a valorar la presencia de otras lenguas que están interactuando con el español. Pero creía que también es una deuda en política lingüística la valorización del habla regional”. Y puntualizó que “la diferencia lingüística estigmatiza. La lengua genera identidades, marcas sociales.

Toda esa manera de hablar distinto puede constituir una desvalorización de la persona, al no corresponder su forma de hablar con la lengua estándar. Y, en eso, la responsabilidad es, en gran parte, del ámbito institucional y educativo. Y de esta concepción que, felizmente, se está revirtiendo”.

Amable destacó que la identidad cultural se está recuperando tanto en lo lingüístico como en lo histórico. “Qué increíble pensar que recién ahora estamos rescatando valores históricos que en otro momento habían quedado olvidados. Porque así como hay desde el centralismo porteño marcas fuertes de la lengua oficial, también hay una marca fuerte en la historia argentina con la desvalorización de toda esta tradición”, reflexionó.

Y puso el acento en el rol que juegan los medios de comunicación orales y escritos. “También están, a veces, marcados por esta

tendencia a la estandarización. Recuerdo que el Instituto Superior de Educación Radiofónica imponía la pronunciación de una /Y/ que no era ni /LL/ ni la /Ye/ porteña. Imponer esos modelos de políticas comunicativas y educativas va en desmedro de la revalorización del habla regional”, sostuvo.

Ir yendo

La investigadora Ana Camblong informa la dirección exacta para la breve cita periodística: calle tanto, número tal. Y después empieza con las explicaciones. “La calle tal es la del edificio emblemático. De ahí seguís una cuadra y media, frente a la cancha. Es la casa de la enredadera”. El nombre de la calle y la numeración hubieran bastado para llegar al lugar pactado. Pero Ana Camblong, fiel al modo de ser que estudia, después de dar los datos necesarios, ofrece la dirección a la misionera.



Lenguaje correcto y lenguaje ejemplar

Amable, H. W. (1975). *Las figuras del habla misionera*. Editorial Universitaria de Misiones, 2012. Pp. 17 a 20.

El empleo que se hace del idioma para la expresión o la comunicación da nacimiento al lenguaje.

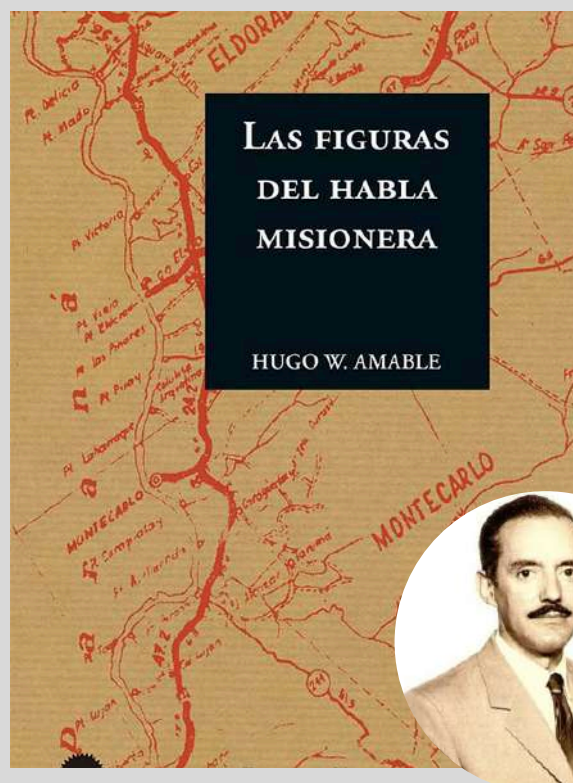
Suele existir confusión en lo que respecta a la corrección del lenguaje. Se suele tomar ejemplaridad por corrección. Nada sería, si no derivara de tal confusión una fastidiosa carga de afectadas formas.

Hay personas, de no escasa cultura, que temen que sus expresiones autóctonas sean incorrectas, y procuran ocultar los usos del habla corriente toda vez que se hallan entre gente entendida. Hacen mal. Doblemente mal, porque a la vez que se inhiben, privan a la conversación de sabor local, que es lo que distingue, precisamente, un habla de otra. Si la gente entre la que se encuentran es realmente entendida, no se escandalizará de advertir en su conversación usos regionales. Al contrario.

Las diferencias de habla no implican necesariamente incorrección.

Es inconducente hacer comparaciones. Decir, por ejemplo, que en Misiones se habla mal porque no se habla del mismo modo que en Buenos Aires, Santa Fe, Córdoba, o cualquier otro lugar del país, equivale a tomar el rábano por las hojas.

Tampoco es válido pensar en los españoles como punto de referencia. ¿En los españoles de cuándo, de dónde? Sabida es la evolución que ha sufrido el castellano de España desde la época del romance hasta nuestros días. Y son bien conocidas las diferencias de habla que existen entre madrileños, aragoneses, catalanes, gallegos, andaluces, etc.



Lo correcto está en relación con el medio. El uso consagra; pero el uso debe ser general. De modo que puede asegurarse que se habla bien en una región determinada en la medida en que la expresión se ajusta a un uso consagrado por la generalidad de los habitantes de dicha región; o sea, cuando la expresión se identifica con la que se emplea en todos los niveles culturales de una misma comunidad parlante.

Un ejemplo práctico, referido a la fonética: en Misiones predomina el lleísmo; en Entre Ríos, el yeísmo. Dicho en otros términos, en Misiones la elle se pronuncia con suavidad (sonido

palatal lateral sonoro); en Entre Ríos con fuerza, arrastrando el sonido como si se tratara de la ye (palatal fricativo sonoro). El lleísmo misionero es correcto; el yeísmo entrerriano también es correcto. Y ello es así, porque cada una de las modalidades apuntadas obedece a un uso generalizado dentro de su respectiva región.

La generalización es imprescindible; pero no suficiente. Hace falta que el uso sea perdurable; es decir, que tenga arraigo y antigüedad. Una novedad, una moda, por generalizada que esté, no es un uso correcto hasta tanto no se incorpore al habla definitivamente. Hace varias décadas estuvo muy en boga el sufijo “ola” añadido a verbos en 3ª persona singular de potencial simple, para indicar duda o incredulidad, verbigracia: “vendriola”, “subiriola”, “ganariola”. Al agregarse el sufijo “ola” no sólo caía la a final del verbo, sino que también se eliminaba el acento sobre la i. más recientemente, se divulgó la frase “estar un kilo” como expresión ponderativa; hoy ha perdido casi totalmente el favor popular. Al haber desaparecido la primera modalidad, y al hallarse en vías de desaparecer la segunda, cabe afirmar que se trataba de usos pasajeros, no incorporados al habla.

Un tercer requisito es el del criterio de autoridad. Se trata de la aceptación del uso por personas de autoridad lingüística y cultural: filólogos, lingüistas, gramáticos, escritores, poetas, ensayistas, críticos de literatura y arte... lo discutible en este punto es el límite de dicha autoridad.

¿Cómo se manifiesta ese criterio de autoridad? De dos maneras: una, con la publicación de un estudio monográfico del uso de que se trate, en donde sean expuestos, fundamentalmente, los motivos de su aprobación; otra, con la simple adopción y empleo directo de las formas

expresivas ya incorporadas al habla popular, en obras literarias, ensayos, publicaciones periódicas.

La clave de la corrección radica, entonces, en estos tres requisitos: generalización, perduración o arraigo y criterio de autoridad.

Muy otra cosa es el lenguaje académico. El lenguaje académico es ejemplar, paradigmático; o sea, que sirve de ejemplo o modelo. Su uso sólo se justifica en limitadas oportunidades y lugares; v. gr.: una conferencia que se dicta en un congreso de filólogos. Su aplicación en la charla corriente –y aun en conferencias y discursos no académicos– es petulancia. Y aquél que se empacha de academicismos para alardear de culto, no hace más que demostrar su crasa ignorancia lingüística. Ningún pueblo ignora su idioma. Es un axioma lingüístico hijo del buen sentido, pues el idioma es tan consustancial como el espíritu, y hace al ser nacional tanto como la tradición, la historia, la idiosincrasia (obsérvese que idioma e idiosincrasia tienen la misma raíz). Es un despropósito, por ende, suponer que un pueblo usa mal su idioma.

Hay que decir, antes de terminar, que el habla regional cae bajo los dictados de la dialectología, y que nada tiene que ver con la jerga, y menos aún con el argot o lengua de germanía.

Justamente, ese modo de hablar es al que alude en varios de los artículos que integran su libro más reciente, salido hace apenas días de la Editorial Universitaria. Habitar las fronteras... Es una recopilación de artículos suyos, algunos como el que fue publicado en la Revista Ñ de Clarín, llevan el sugerente título ¿Dónde queda allá ité?

Bajo el título *No me hallo mismo*, la semióloga reflexiona sobre ese modo de ser en esta región de frontera. Ese modo que explica con expresiones como “¡Pero tené mooodo, che!”, “¡Tené que tener mooodo chamigo!” La expresión, según la investigadora, guarda el *modus vivendi* local.

Y para ésta, este modo no se halla en “toda una historia” de “conflicto perpetuo con el ser nacional”.

Y lo explica en idioma coloquial, al señalar que “nosotros no somos, sino que vamos queriendo ser”, frase de la que destaca el sentido de movimiento, acentuado en la insistencia del gerundio. Aquí “las cosas y las personas van queriendo ser”, “la palabra, el tiempo y la vida se están yendo...”. Esta forma de ser y estar se hace explícita en la fórmulas de saludo con las que suele contestarse la pregunta ¿Cómo te va?. “Se contesta: y... ahí va queriendo, y... ahí va yendo, y... le vamo’ llevando”. Y reclama para “nosotros los del fin del mundo (...) la arrogancia política de decidir, de actuar y existir en turbulencia paradójica”.

¿Quién fue Hugo Amable?



Nació en 1925 Entre Ríos y falleció en Posadas en el año 2000. Fue autor de una vasta obra,

integrada por poesía, narrativa y ensayística. Su trayectoria estuvo marcada por una activa intervención en el escenario cultural misionero. Tanto como trabajador de la palabra, como gestor cultural de la zona. esta zona. Amable se desempeñó como director general de Cultura de la provincia, desde donde continuó su lucha por el quehacer cultural de Misiones. Además, fue miembro de la Academia Argentina de Letras.

¿Quién es Ana Camblong?

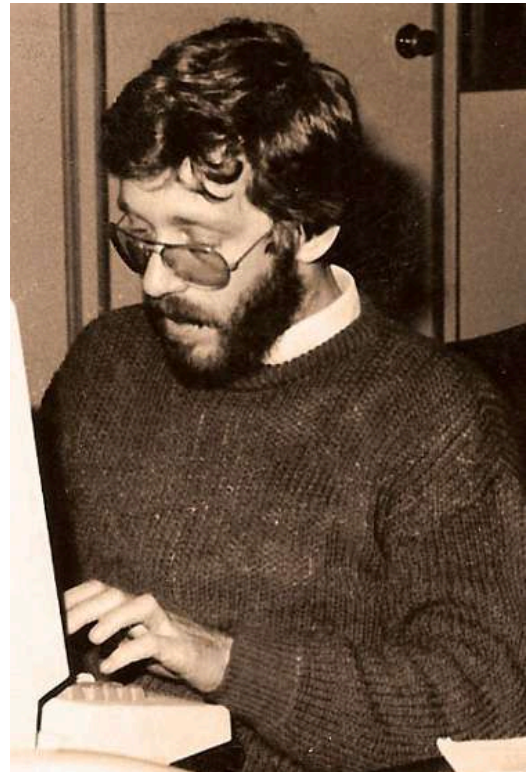
Doctora en Letras, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires. Profesora Emérita de la Universidad Nacional de Misiones. Presidenta de la Asociación Argentina de Semiótica. – Titular regular de las asignaturas Semiótica I y II del Profesorado y la Licenciatura en Letras, Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales, Universidad Nacional de Misiones. Directora del Programa de Semiótica Directora de la Maestría en Semiótica discursiva que se dicta en la misma Facultad.

Primer Premio Nacional en Filología, Lingüística e Historia de las Artes, Producción 1993–1995, otorgado por la Secretaría de Cultura de la Nación. –Se ha especializado en Políticas lingüísticas, en particular sobre enseñanza de la “lengua oficial” en zonas rurales y de frontera. Dirige una Especialización en Alfabetización semiótica en las fronteras, destinada a docentes, formador de formadores y graduados universitarios.

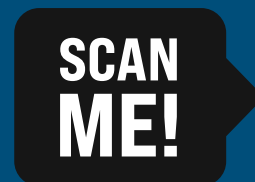


Mal hablado de Thay Morgenstern

Aunque no estea bien, te voy a decir las cosas para que no haiga dudas entre nosotros y de paso, te enteres, que no me hallo. Es que no quiero que nadie se quede con el corazón pichado o con los ojos turbios por culpa de una lluitarada de lágrimas. Cuando caí en la aripuca de tu mirada se me descuajeringó la soledad, una revolera de calores y risas me reviró la vida, se recalcó el tobillo, el dolor y ainda mais Estabas reinando y yo dejé de andar enyettato. Me gustó tu provista, tu palabra retobada. Me encajeté con vos hasta la maceta. Pero tuve que desapartarme de tu boca y de tu camino, porque estabas juntada con otro. Pude robarte y salir rajando del pueblo, pero andaba más desocupado que perro venadero sin monte. Ayer, cuando salió la luna del lobizón, me recordé de tu cariño y también de aquel vestido mojado, colorado y mojado, que quería encarnarse en tu cuerpo aquel día que nos agarró la lluvia trancando. Y ahí pensé en decirte las cosas, si no me voy a quedar más tolongo de lo que soy y ya no habrá curandera que me salve de vos. No interesa que la gente habla peste de nosotros, todo lo que me importa que te enteres es que si te cruzás por mi camino, cualquier día de éstos, hay peligro de revolcada porque no es fácil andar desapartados como andamos y quedar a la destemperie como quedamos. Y eso, me lo dijo tu mirada. Así nomás es la cosa. Te aviso.



Para conocer más de Thay Morgenstern, visitá los siguientes enlaces:



Entrevista disponible en el Banco de Autores Territoriales



Ingreso Letras 2026



ACTIVIDADES

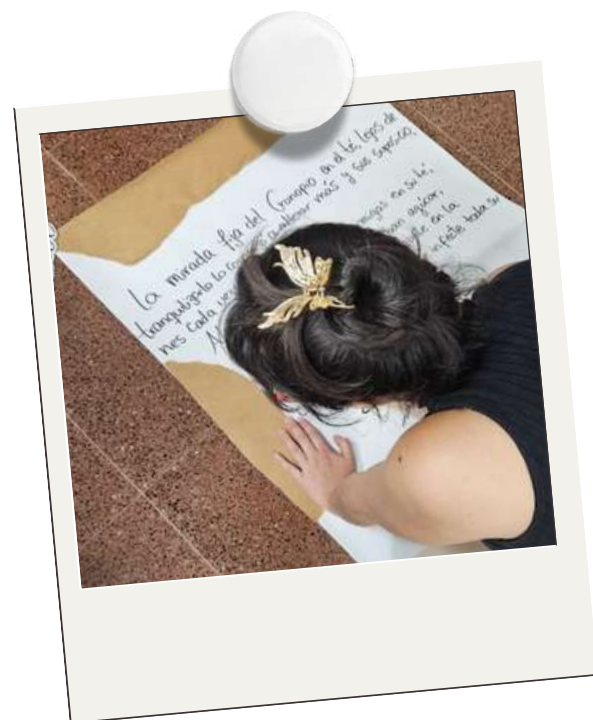
¡Nos ponemos en acción!

1. Los invitamos a leer el poema “Mal hablado”, escrito por Thay Morgenstern (1958–2003)

2. Luego de leer y conversar en colectivo sobre el texto “Mal hablado”, de Thay Morgenstern, realizamos la siguiente actividad grupal:

- Reunidos en grupo de 5 o 6 integrantes, cada uno pensará en una palabra de uso regional y la escribirá en un papel, que pondrá boca abajo.
- Al descubrirlas, cada uno formulará oralmente un enunciado que la contenga. (Un compañero anotará todos los enunciados que se produzcan).
- Entre todos comentarán las posibles variaciones que admite el uso de cada vocablo en el dialecto regional, con qué otras palabras se relacionan como sinónimos o derivaciones.
- Como producción final, el grupo deberá escribir un texto colectivo que incluya las 5/6 palabras elegidas. Deberán optar por uno de los siguientes tipos de texto:

- Anécdota de la infancia.
- Anónimo con humor.
- Refrán.
- Epitafio.
- Titular de diario.
- Horóscopo.
- Correo sentimental.
- Receta de cocina.



Para seguir leyendo

Durante la Pandemia, un egresado de la carrera de Letras publicó -sin pretensiones académicas, como él mismo aclara- un “diccionario misionero” en un blog local, que recopila algunas palabras y expresiones propias del habla de nuestra región.

Escaneá el QR y conocé más:





Estudios Pedagógicos y
Didácticos

La metamorfosis del practicante

Abigail Servián - Mirta Wölfle

Egresadas del Profesorado en Letras FHyCS

Aquí intentaremos realizar un esbozo de la experiencia de “prácticas” en la Escuela Media relatando en pocas líneas los desafíos más significativos. A pesar de que repensarnos no sea tarea sencilla, principalmente por la necesidad de recurrir a la memoria desde una mirada reflexiva, es algo que vale la pena ya que no sólo resulta significativa para quien atraviesa el desafío de las prácticas profesionales sino para otros que se encontrarán en una situación similar. Fue curioso el hecho de que recién al vivir la situación real de clase hayamos comprendido de qué se trata la profesión y hayamos descubierto a esos alumnos reales a los que hasta aquí llamábamos “sujeto de aprendizaje”.

En una ocasión una compañera preguntó: “¿qué tan difícil puede ser pararse frente a los chicos para darles una clase, si debe ser como explicarle a tus compañeros algún tema?” Ante esta pregunta solo sonreímos, no podíamos darle una respuesta pero sabíamos que no era sólo pararse a “darles” el tema y efectivamente durante las intervenciones vivimos la dificultad que encierra la tarea de enseñar.

Abrir el canon: Ejecutar decisiones didácticas y disciplinarias

Mucho nos habían hablado en diferentes cátedras sobre la necesidad de enseñar literatura en las aulas incorporando textos que no fueran parte de lo establecido en el canon escolar. Por este motivo al planificar cómo encararíamos la enseñanza del Barroco Latinoamericano decidimos conectar los poemas de Sor Juana con otros textos tales como grafitis, frases e historietas; nos parecía que era una buena opción para anclar un saber referido a una escritura de hace siglos con otro más cercano para que los alumnos vieran los contrastes (temas, soportes, época, etc.). Quizá desde lejos la idea podría haber sido juzgada de interesante y hasta de muy acertada, pero el problema se dio cuando quisimos ponerla en práctica. El primer día que llegamos –en una clase de 30 minutos– repartimos a los chicos aquellos intertextos de los que hablamos, les pedimos que los lean y traten de explicar lo que comprendían. Lo que buscábamos era que ellos pudieran evocar solos las diferentes temáticas del Barroco para luego decirles que eso que leían en los grafitis, murales, etc., también se podía encontrar en los poemas de Sor Juana.

Buscábamos una sola respuesta y cuando recibíamos otra no sabíamos cómo reaccionar. En ocasiones hacíamos oídos sordos y en otras intentábamos mostrarnos “liberales” reformulando los dichos de los alumnos para no dejar afuera sus ideas. Ya en la clase siguiente llegamos con un soneto de la autora con la consigna de leer parte a parte para marcar los recursos estilísticos (se supone que en la clase anterior estaban aprendidas las temáticas) que luego serían anotadas en la carpeta como características del Barroco, y con la idea de que ellos mismos relacionen lo que leían con alguno de los textos de la clase anterior para construir juntos los sentidos del poema u otras cuestiones que surgiesen.

Le pedimos querido lector que no nos juzgue, entenderíamos si usted sonríe de lado o se sorprende pero sepa que a pesar de que la situación se vea absurda tuvo unos cuantos presupuestos que la llevaron a ser; sepa además que lo más difícil fue “hacer carne” las teorías pedagógicas estudiadas y entender la complejidad de la lectura de textos, más aún la de la poesía que exige un vuelo de la imaginación y la puesta en juego de los múltiples sentidos de la palabra (lo sabíamos pero no lo entendíamos).

Como dijimos, detrás de nuestro accionar hubieron algunos presupuestos que logramos desentrañar a medida que buscábamos solucionar los inconvenientes con que nos habíamos encontrado. En primer lugar, nosotras llegamos al aula con la expectativa de que “hablen ellos” de que sean los protagonistas, y descuidamos nuestro rol de mediadoras o facilitadoras del proceso de aprendizaje, faltó una guía de nuestra parte para que lo que se leía superara la charla anecdótica (en una ocasión al preguntar qué habíamos trabajado en la clase previa, recibimos como respuesta: “Hablamos sobre cosas de la vida”; esa fue una importante señal). Coincidimos en pensar que todo fue consecuencia de haber llevado al extremo la teoría estudiada respecto de que el alumno es protagonista de su propio aprendizaje, temimos demasiado caer en las pedagogías tradicionales que tenían al docente como centro de saber (a veces casi despótico) y a los alumnos como receptáculos pasivos de los conocimientos. No supimos cómo poner en práctica las nuevas teorías que toman en cuenta el contexto, los saberes del alumno, la imaginación como puntapié inicial al saber, los tiempos de aprendizaje particulares, etc. Pero como ningún extremo es conveniente, este tampoco lo fue, tardamos algunas clases más en darnos cuenta de la necesidad de conciliar formas de enseñanza tomando lo más conveniente de cada una.

Entendimos también que la lectura, en tanto operación compleja, conlleva desafíos en el orden lingüístico, cognitivo y estético (cf. Bombini, 2004:2) por lo que nuestra guía, mediación y ejemplo en las interpretaciones eran imprescindibles.

En segundo lugar, nos dimos cuenta de que no habíamos comprendido por completo el motivo de la enseñanza de la literatura en las escuelas y su importancia en la formación integral de los alumnos. Al planificar las clases lo hicimos de un modo “políticamente correcto” por así decirlo, pero no tuvimos intencionalidades didácticas claras que sostengan nuestras decisiones por lo que en el aula se derrumbaron nuestros ideales. Cuando llegó el momento del “clic” comprendimos, entre otras cosas, que el trabajo de intertextualidad implica no solo poner en relación textos uno al lado del otro sino tejerlos de modo que el aprendizaje surja como un todo (decidimos luego incorporar autores contemporáneos y trabajar con ellos algunos textos de Sor Juana a partir de sus relaciones); en este sentido lamentamos no haber planificado la unidad de un modo distinto, tal vez como una constelación en torno al corpus de textos y no a las corrientes literarias estancas. Comprendimos además que la lectura debe convertirse en una experiencia que permita a los alumnos construir su identidad aún en formación, obtener una vía de escape ante los problemas, abrirse a nuevos mundos y ser “también una vía privilegiada para acceder a un uso más desenvuelto de la lengua, esa lengua que puede llegar a constituir una terrible barrera social” (Petit, 1999:68).

De alumnas a profesoras de letras: Construir el rol de docentes

La práctica es una etapa de crisis porque implica un cambio: el de pasar de cumplir el rol de alumno al de ser docente, ¡pero aún siendo alumno! El primer día que llegamos a la escuela y nos presentamos ante las autoridades y los alumnos como las “practicantes” sentimos esa ambigüedad de estar en tal condición. Es

que la metamorfosis implica un momento de hibridez que desconcierta. No nos nombrábamos ni como unas ni como otras, sino simplemente como “practicantes” y eso nos ponía en una situación intermedia que de algún modo nos “convenía” ante nuestra propia incertidumbre. Y en ese simple hecho de nombrarnos estuvo otra de las dificultades que tuvimos que afrontar: la de asumir el rol docente frente a ese grupo de alumnos.

Pero quién es el profesor

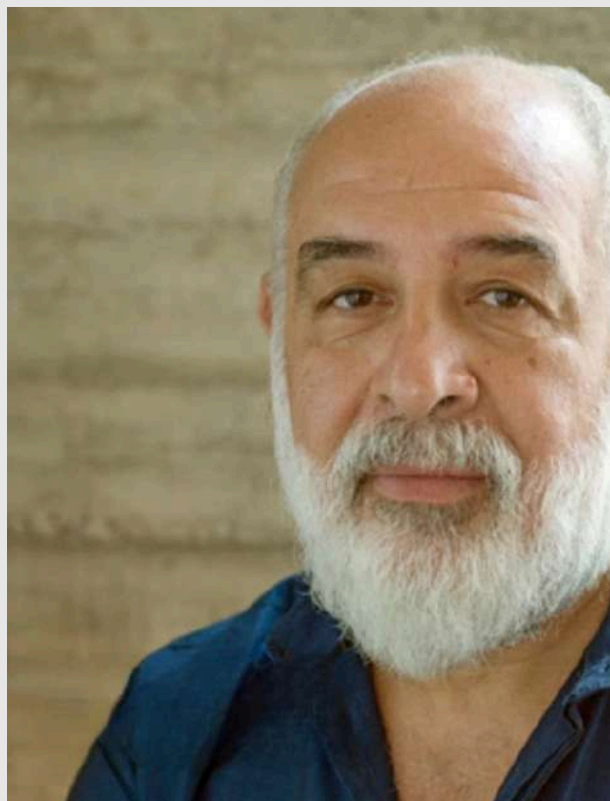
Gustavo Bombini

Habría que construir una sociología del profesor de literatura: ¿Quién es?, ¿qué clase de sujeto es ese sobre el que recaen las más diversas demandas? Desde la cruzada por la normativa correcta hasta el artífice del nacimiento de vocaciones escondidas y descubridor de creativities en ciernes, promotor de actividades desacralizadas -la lectura-, formador de lectores filólogos adolescentes (hay que leer el Quijote, etc.) o lector semiótico y pedagogo de los más nuevos y diversificados objetos (afiches publicitarios, guiones de televisión, etc.).

En esta sociología entrarían, por supuesto, consideraciones históricas (existe una historia del profesorado en Letras: las universidades, los profesorados, los grandes maestros), culturales (las relaciones e intercambios posibles entre los profesores de Letras como agentes de la difusión literaria y los otros agentes: los investigadores académicos, los críticos y periodistas, los editores, los análogos, los prologuistas) e institucionales (las tensas relaciones entre los profesores de literatura y la burocracia escolar: los inspectores de enseñanza, los directores, los asesores pedagógicos, los jefes de departamento, los preceptores, los padres) que pondrían en juego las más complejas redes que se enredan en la constitución de esta profesión.

Creo que una sociología del profesor ayudaría al conocimiento de la especificidad de esta práctica profesional y redundaría positivamente en prácticas de formación y capacitación.

Sucede que, en el momento de planificar un curso para profesores – en ese espacio de capacitación por excelencia que son los cursos para



profesores en actividad— me interrogo sobre cuáles serían las demandas de más urgente resolución: “¿Cómo hacer más entretenidas las clases de literatura?”, “¿Cómo dar el Mio Cid?”, “¿Cómo enseñar ortografía?”, “¿Cómo trabajar con el diario?”, “¿Hay que seguir enseñando gramática?”, “¿Cómo se evalúa en literatura?”, “¿Cómo explico las subordinadas?”, “¿Qué doy en literatura de cuarto?”.

Todas las preguntas -acuciantes- parecen provenir de una realidad igualmente acuciante en la que confluyen una fuerte crisis de saberes y prácticas, unas condiciones laborales poco propicias y un discurso oficial y no oficial que propone la actualización, modernización, cambio, como sus metas más urgentes y preciadas.

Una primera decisión podría consistir en la satisfacción inmediata de las demandas, de estos interrogantes legítimos que aparecen como índices de los conflictos de la práctica cotidiana. La respuesta, entonces, un curso en el que se ofreciera las típicas recetas cuya aplicación inmediata iría resolviendo puntualmente cada uno de los problemas planteados.

Tomar esta decisión supondría, claro, la inmediata adscripción a una concepción sobre la tarea de actualización docente y, más aún, a una concepción sobre la profesión docente: un curriculum a cumplir y unos instrumentos (libros de texto, etc.) a la manera de guías con instrucciones a seguir, convirtiendo al docente en un “técnico” que cumplirá con eficacia normas y prescripciones, que será el fiel reproductor de modelos y modos de actuación que propone el curriculum y los libros de textos que lo secundan.

No se trata, por cierto, de descalificar las demandas antedichas sino de desocultarlas en el hecho de que “las demandas puntuales no surgen de la nada, se construyen a partir de necesidades que se originan en múltiples factores, la mayoría de los cuales son generalmente ignorados por el docente”. En este sentido, un curso para docentes habrá de articularse a partir de un “análisis de los factores que generan y condicionan las demandas y necesidades”. El docente comienza a construir un proceso reflexivo sobre su propia práctica, lo que le permitirá detectar el origen de las demandas puntuales y las estrategias de cambio adecuadas para la transformación de aspectos de su práctica cotidiana.

Es muy probable que el análisis de las demandas iniciales lleve —a partir de nuevos elementos de juicio— a la reformulación de éstas y a la necesidad de incorporar nuevas herramientas e información teórica para

la promoción de cambios en la práctica.

Para el caso de la literatura, esta estrategia de trabajo se hace especialmente productiva. Por ejemplo, cuando hemos tratado en cursos con profesores de literatura, el tema de la lectura, la demanda inicial —manifiesta, en general, a la manera de queja apocalíptica— era una receta para que los adolescentes lean. Pero, ¿qué habrían de leer estos adolescentes?

Seguramente —analizamos— los textos de una tradición literaria que la escuela se encargó de volver fósil, un corpus de lectura netamente escolar, ajeno a un horizonte de lecturas extracurriculares y presentado a través de metodologías habitualmente basadas en la repetición infinita de esquemas de análisis poco significativos para el desarrollo de las competencias para la lectura de los alumnos.

Postulada esta demanda y esta primera crítica, el paso siguiente ha sido preguntarnos por el origen de esa tradición literaria escolar: ¿desde cuándo?, ¿en dónde?, ¿según qué criterios?, ¿quiénes?, ¿cómo se decidió la legitimidad de un texto para que sea aceptado para su lectura en la escuela?

El primer elemento a analizar es la incidencia del curriculum —y más concretamente de los programas de Literatura Española y Literatura Hispanoamericana y Argentina de cuarto y quinto año— y su carácter más o menos prescriptivo.

La observación que realizan en general todos los profesores del área es que el curriculum no estaría actuando como una normativa escrita de fuerte carácter prescriptivo desde algún organismo central. Más bien, en la cotidianeidad del trabajo escolar en cada institución se fija un programa para cada asignatura establecido por cada profesor en forma independiente o según el consenso de un grupo de profesores o, en el peor de los casos, según las imposiciones de un Jefe de Departamento que se arroga facultades de este tipo. Más allá de los “estilos” más o menos democráticos o autoritarios que puedan asumir los miembros de una escuela, no existe la idea de prescripción oficial, de lo “hay que enseñar”, de “cumplir con el programa”.

Otro de los factores que incidirían en la construcción de esta práctica —y más precisamente en la difusión de textos en la escuela— es la preexistencia de una doble tradición que, por una parte, hace a la historia de la formación de los docentes y que establecería un caudal mínimo de saberes que han sido transmitidos en la carrera del profesorado y que

serían los que se han de re-transmitir en la enseñanza secundaria y que, por otra parte, involucra la propia disciplina y su historia: será imposible enseñar literatura hispanoamericana, argentina o española sin incluir en la planificación anual ciertos títulos insoslayables para su comprensión.

Sin duda, este valor de lo "tradicional" pesa sobre cada docente en el momento de abordar las tareas de planificación de la enseñanza y pesa también frente a cualquier intento –escaso, o más bien nulos, en nuestro país– de cambio curricular en la asignatura.

Por último –y esto surge de la reflexión conjunta realizada en los distintos grupos de profesores– se termina reconociendo la fuerte incidencia de la propuesta editorial, entendiendo por ésta el conjunto de publicaciones del mercado editorial escolar: libros de texto –manuales, guías de actividades–, colecciones de textos literarios y antologías incluidas en esas colecciones –y sus distintas variantes: con o sin prólogos, con o sin estudios preliminares o sistemas de notas al pie o propuesta de actividades– u otros –los libros para el docente, que suelen acompañar a estos últimos, otros, que no son precisamente complementos de libros de texto y también todos los materiales de promoción, publicidad, presentaciones de material, cursos y talleres.

Los libros de texto habrían de hacerse cargo de la doble incidencia del curriculum y de la tradición de la disciplina –asumiendo modalidades más "reproductoras" o más "transgresoras" (5)–, a la vez que apostarían a la creación de un espacio de innovación en relación con la práctica: nuevos contenidos (marcos teóricos, textos literarios) y nuevas metodologías (subsidiarias de aquéllas) por afuera de una propuesta curricular aún no renovada.

Dentro de la consideración de estos materiales, se propone también la pregunta por la procedencia académica de los autores de libros de textos –mediadores primeros– y la legitimidad de los saberes que se ponen en juego en sus publicaciones.

El análisis de estos materiales se convierte en una etapa de aprendizaje significativa tanto en la formación –las cátedras de didáctica– como en los cursos de capacitación docente.

Pero no sólo se trata de un aspecto significativo para la formación de los docentes sino que, además, este tipo de consideraciones abre una reflexión fundamental sobre el rol del profesor, en tanto deviene en un intelectual (5) que se interroga sobre su propia práctica, que analiza los

materiales de trabajo que el mercado editorial le ofrece, que crea estrategias de trabajo adecuadas a la diversidad de situaciones didácticas que se le presentan y que entrelaza todas estas funciones -de manera ciertamente dramática con el reconocimiento profesional que el Estado u otros empleadores le proporcionan.

Para el caso del profesor de literatura es necesario reconocer su lugar como agente de una mediación cultural -más que escolar- en torno a la literatura. Si por un momento nos salimos de la lógica escolar para pensar a la figura del profesor de literatura como un agente más de la institución literaria- junto al crítico, al investigador, al historiador de la literatura, al antólogo- veremos como esta cobra significación.

"Vivimos haciéndonos antologías hipotéticas" decía Pedro Henríquez Ureña y mostraba en esta frase el carácter activo de la tarea del profesor de literatura: "el docente, convertido en un crítico que selecciona, decide, incluye, corrobora, propone, sugiere, incorpora, se apasiona, desdeña, rechaza, excluye, justifica", decía yo. (6)

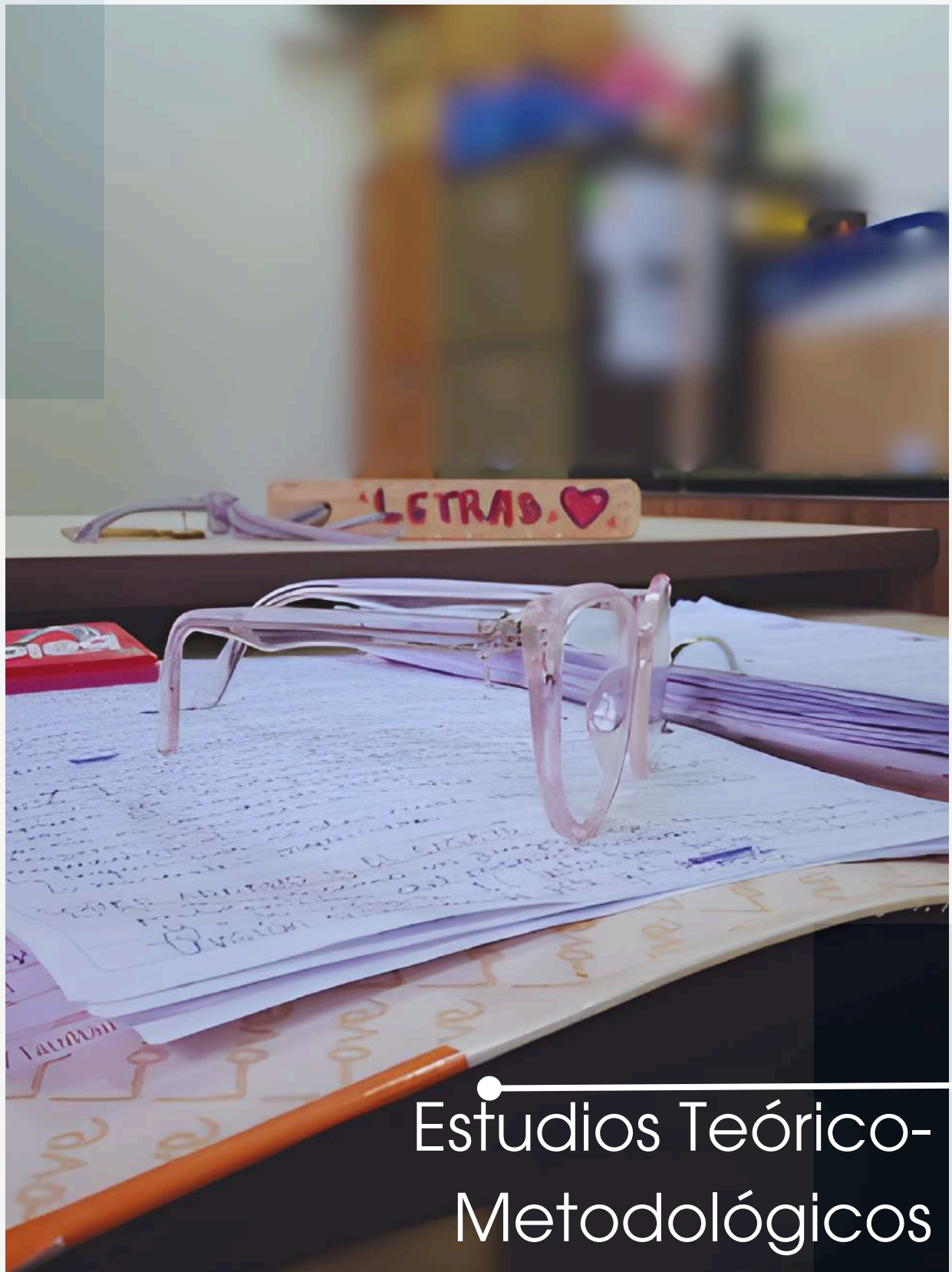
¿Quién es Gustavo Bombini?

Nació en Mar del Plata en el año 1961. Profesor, Licenciado y Doctor en Letras por la Universidad de Buenos Aires. Profesor e investigador en Didáctica de la Lengua y la Literatura en las Universidades de Buenos Aires y Nacional de La Plata. Director académico y profesor de la Licenciatura en Enseñanza de la Lengua y la Literatura de la Escuela de Humanidades de la Universidad Nacional de Gral. San Martín.

Ha publicado numerosos artículos y libros sobre lectura, escritura, enseñanza de la lengua y la literatura y propuestas para la enseñanza de la literatura para el nivel de enseñanza media (Polimodal).

Es Director de Lulú Coquette. Revista de didáctica de la lengua y la literatura. Su libro Los arrabales de la literatura. La historia de la enseñanza literaria en la escuela secundaria argentina (1860-1960) ha recibido el Premio al Mejor Libro de Educación (obra teórica), edición 2004, de la Fundación El Libro de Buenos Aires.





Estudios Teórico- Metodológicos

“No entender” (fragmento)

Sarlo, B. (2025). No entender. En *No entender. Memorias de una intelectual*. Siglo XXI Ed.

No entender fue mi experiencia primera y definitiva. Comencé no entendiendo y, casi enseguida, acepté que ese era el punto de pasaje a todo lo que valía la pena. Convenida de que entender era un trabajo, me acostumbré a que ese trabajo fuera un placer. Ni el camino del arte ni el del pensamiento son una línea recta.

Algunos libros lo prueban y algunas obras que se cree entender muestran la equivocación de quien confió en su primera mirada o escucha. El arte es negatividad, no afirmación plena. Incluso cuando afirma, lo hace exhibiendo un conflicto. El arte no se reconcilia con el arte, salvo en las obras, respetables, pensadas para el mercado.



No solo sucede con las vanguardias, sino también con los clásicos, ya que es imposible entender la Capilla Sixtina con solo mirarla, sin el soporte de una cultura tanto o más complicada que las imágenes.

La mirada se engaña cuando lo percibido se impone solamente por lo grandioso o lo pintoresco, según el caso. La mirada se detiene cuando desconoce lo percibido, por nuevo o por lejano. Quien mira puede desinteresarse por la lejanía incomprensible. Pero esa decisión de alejarse lo privará de la intensidad de la experiencia. Para esa mirada que evita lo desconocido, unos muchachos comiendo frutas pintados por Murillo son más atractivos que el *Guernica* de Picasso. Sobre eso no hay dudas. Pero el arte no solo ofrece lo agradable del recuerdo de una imagen. Algo similar sucede con la literatura, Lo incomprensible de Mallarmé es un punto de resistencia que quizá nunca se supere, pero que permanece allí, como un ofrecimiento y una deuda pendiente, Por supuesto que se lo puede olvidar, como se descarta un trabajo demasiado arduo y de cuyo producto final se desconfía.

Pero el golpe del olvido jamás podrá abolir el instante en que se decidió cerrar el libro precisamente en esa página.

Muchos defenderían que no es posible mirar un partido de tenis si se ignoran las reglas y las destrezas del juego. Pero esos mismos que piden un conocimiento previo para el tenis creen posible un no saber para el arte (según ellos, entender a Federer sería más difícil que apreciar a Pollock).

La masividad de los deportes no demuestra la validez de esta conclusión, Podría argumentarse que ser Federer es tan difícil como ser Pollock. Y aquí surge el punto de partida para una discusión. Ser Federer quizá resulte tan improbable como ser Pollock. Me interesa saber por qué existe esa igualdad de improbabilidades. Pero también dónde reside la diferencia entre la perduración de Pollock y la de Federer.

Un boceto del *Guernica* es tan impactante como el inmenso *Guernica*, Esto se puede comprobar en el Museo Reina Sofía. Nadie diría que las voleas de un entrenamiento son tan imposibles como esa respuesta repentina y a la carrera, certera y casi milagrosa que se produce pocas veces en un partido, pero no pocas en un siglo del deporte. Elijo esta comparación porque soy fanática del tenis y porque no me permitiría hacerla con otro deporte cuyas dificultades desconozco.

Querría demostrar que la dificultad es una de las cualidades fundamentales del arte, No solo del arte moderno, que convirtió la dificultad en opción estética y desafío vanguardista, sino de la resistencia de la historia pasada ante nuestras percepciones contemporáneas. No sé cómo se percibe un friso o un vitral en una iglesia gótica. En ese no saber radica parte de la fascinación que me produce. No conozco a esos santos ni puedo interpretar sus gestos. Algo debo hacer para poder ver cuando miro. Ese algo es la victoria sobre lo desconocido.

No entender es el primer paso, que implica reconocer la dificultad que el *Ulises* de Joyce plantea incluso a los lectores más cultos. En este sentido, el arte exige una ética del trabajo.

No entender es el capítulo inicial de un viaje. Aceptar que no entiendo implica aceptar también que hay allí algo, en el texto o en el objeto, que rehúye mis destrezas. Me falta algo para entender lo que no entiendo. En cuanto a las obras del pasado, me falta, en primer lugar, la densidad del tiempo histórico que las separa del presente de mi mirada.

¿Cómo leer *As You Like It* o *Twelfth Night* fuera de un sistema de diferencias sexuales radicalmente distinto al de los siglos XX y XXI? Al perder esa distancia sociológica se pierden, al mismo tiempo, la transgresión y la comedia de Shakespeare, y las obras se convierten en divertimentos más ingenuos que audaces, en juegos enteramente permitidos.

No entender quizá sea restituir un sistema sexual que nuestro presente volvió completamente obsoleto, tolerable, objeto permitido lúdico y de disfraz.

En este caso, no entender es mejor que entender, porque obliga a un retorno en el tiempo. Es imposible la lectura del *Quijote* sin ese desplazamiento por la historia. Sin esa dinámica temporal, el *Quijote* hoy no se entiende, porque los requisitos son muchos. Pese a todo, persistimos en leerlo y vamos aceptando esas condiciones que imponen sumar otras lecturas, mirar imágenes muy viejas, imaginar diálogos imposibles para la moda del realismo que se ha impuesto, con todas sus variantes, desde el siglo XIX.

No entender el *Quijote* es ponerse en condiciones de leerlo.

No entender las obras es empezar a entender algo sobre ellas. Lo primero, que pertenecen a un mundo que no es el nuestro, incluso cuando refieren al presente. Si se exceptúan el realismo y el costumbrismo, las obras conllevan esa distancia respecto de quienes las leen o las miran. Aquellas que se vuelven "comprensibles", de todas maneras, cambian la forma de ser comprendidas y de ofrecerse a la comprensión, excepto que se trate de copias o repeticiones epigonales de lo que se vio o se leyó en el pasado. Por eso, suele suceder que quienes se entrenaron con las vanguardias del siglo XX se decepcionan con las obras que, de modo inocente o calculado, se ofrecen al lector o el espectador para que sin más las entiendan. La experiencia de no entender es una base del arte en que nos formamos los hombres y las mujeres del siglo XX.

Los escándalos que produjeron las vanguardias de los años veinte se sostenían precisamente en que el público no entendiera la novedad. Algunos artistas, buenos difusores de su estética, intuyeron que ese no entender era una garantía de la celebridad posterior y la apertura generosa de los mercados. Es bien sabido que el grito de guerra era un llamado, y al mismo tiempo una impugnación, contra lo que los modernos llamaban el filisteísmo del público burgués, el asentimiento tranquilo frente al arte convertido en mercancía.

No entender es uno de los caminos posibles. Requiere paciencia, virtud desplegada en el tiempo, y voluntad, esa intensidad que hace posible el acto. Esas dos cualidades, que ahora vacilo en llamar virtudes, pueden ser innatas o pertenecer a un suelo cultural que las considera tan naturales como si lo fueran. Pero no entender es también un estado subjetivo que aprendemos a tolerar cuando nuestro objetivo es entender. Entre estos dos estados hay tiempo, que no siempre asegura el pasaje del uno al otro: puede ser también tiempo perdido, tiempo de fracaso y no de adquisición. No entender es también empezar a superar la comprensión sencilla de lo que no se entiende. Como vimos, no se debe aceptar la primera sombra, la primera ilusión de que se ha entendido. El arte exige ese renunciamiento, esa desconfianza.

Por eso, la negación de un sentido preside el momento de entender. De lo contrario, la confianza en lo primero que se cree haber entendido destruye la posibilidad de seguir un camino que someta lo percibido e interpretado a una o varias pruebas.



"La mer, la mer, toujours recommencée!" El verso de Paul Valéry es sencillo como un lugar común; sin embargo, queda en el recuerdo porque su sentido es al mismo tiempo evidente y nuevo. No designa el mar que se repite, sino el mar que se renueva. La diferencia entre repetición y nuevo comienzo produce un impacto discreto y leve. Valéry habla sobre la esencia de lo repetido que es nuevo comienzo, no copia exacta de lo anterior. El mar posee esa cualidad de repetirse cambiando; es decir, una virtud plenamente reconocida y habitada por la contradicción. De esa misteriosa cualidad, casi incomprensible, habla la imagen. Su potencia visual es palmaria, un lugar común. No entender es desconfiar de ese primer sentido y, por lo tanto, estar dispuesto a continuar la exploración. La lectura inicial es banal, porque apenas presenta el infinito visual. La segunda lectura, después de poner momentáneamente en entredicho la primera, es filosófica: algo en el mundo (Valéry elige el mar) tiene la potencia dinámica de volver a empezar, lo que no quiere decir repetirse. Es un mar que recomienza y, por supuesto, le resultaría difícil ser igual al anterior. Valéry escapa a la monotonía al proyectarse hacia un desenlace desconocido.

No entender la imagen obliga a detenerse para descubrir las particularidades del mundo representado. Entenderlas sin extrañamiento implicaría pasarlas por alto. La imagen tiene capacidad para detener la comprensión. No entenderla es descubrir lo nuevo. En ese sentido, Borges condensó todo el espacio de su primera estética en pocas palabras: "La calle sin vereda de enfrente". No entenderlo es aventurarse a entender que esas palabras son fundamentales en su poética de los años veinte. Esa "calle sin vereda de enfrente" no designa solamente una forma incompleta de la ciudad nueva al contemplarla desde

sus orillas. No entender es desconfiar de esa simplicidad. En efecto, la desconfianza es un arma esencial de la lectura, y es preferible reconocer que no se ha decodificado del todo a descansar serenamente en el primer sentido que se atribuya a la imagen o a las palabras, porque esa placidez cierra el camino hacia otros sentidos posibles.

No entender puede producir, con fortuna, el reconocimiento de lo que falta para entender: abre un paisaje nuevo, porque obliga a mirar en otras direcciones. Es un pasaje hacia fuera de la cultura propia, una desconfirmación de la creencia de que, con lo que ya se tiene, alcanza y sobra. Debilita el orgullo de una autonomía siempre culturalmente improbable o equivocada. No entiendo porque me falta algo; entiendo porque creo tener lo necesario. Entre estas dos convicciones, tener y no tener, oscilan nuestra lectura, nuestra visión y nuestra escucha.

Preguntar por qué algo no se entiende puede llevar a la inmovilidad y el abandono del objeto incomprensible. Si no se entiende, no vale la pena. O bien conducir a hundirse en ese enigma e intentar algo. Los planes pueden diferir: persistir en la incomprensión sin abandonar el objeto no entendido, con la esperanza de que la persistencia misma logre capturar los sentidos; persistir en la incomprensión atribuyendo a lo incomprendido una pobreza formal o de contenido que vuelve inútil o ridículo cualquier proyecto de desentrañarlo; aceptar el no entender como un capítulo esencial e indispensable de la comprensión. Por supuesto, ya quedó claro que mi opción es esta última. El riesgo reside en que no es un pasaje seguro; quizá haya persistido demasiado tiempo en algunos libros que no terminé entendiendo o que creí entender, pero

años después me di cuenta de que no. El ejemplo más sencillo puede ser *Rojo y negro*, que me apasionó sin haber dado en la tecla y solo treinta años después pude entender y, así, recuperar la vieja llama pasional. Todos tenemos una novela que encuadra en este caso. El *Ulises* de Joyce es el texto más paradigmático de esa ilusión y su consiguiente desengaño. Cuando un lector se enfrenta con los primeros grandes textos vive esta constante y conmovedora experiencia, que es imprescindible para seguir leyendo.

No entender es la promesa de la literatura y del arte. A quienes persisten, la crítica los ayuda en el camino; leer a Francastel o a Auerbach a los 20 años asegura momentos en los que la promesa de entender le tiende un puente a nuestras exiguas fuerzas.

Otros entendieron y, aunque el arte no es necesariamente democrático, quizá el que hoy no entiende mañana formará parte de ese grupo de seres felices. La historia de la lectura a lo largo de los últimos dos siglos es una historia de promesas. Quienes solo leían panfletos terminaron leyendo larguísimas novelas en el transcurso de un siglo de importancia definitiva en este aspecto, el XIX. No entender fue la puerta estrecha del arte para quienes no habían nacido en cuna aristocrática o no vivían en la bohemia de los creadores urbanos. Todo lo dicho, por supuesto, tiene validez hasta el primer tercio del siglo XX, que se embarca en la insurrección del dadá y la expedición del surrealismo, la impugnación de la forma. Ese viaje se produce sin plan previo declarado por el autor, que renuncia a auxiliar al público porque quiere desafiarlo para que no entienda y, por tanto, se quede allí escuchando, leyendo o mirando. No entender fue una forma contradictoria, como todas las grandes estrategias estéticas, de preservar aquello que los artistas veían en peligro: su relación estable y tradicional con los aficionados y los admiradores.

Después comienza otra época, en la que el mercado de bienes simbólicos no soporta que entre sus efectos se sume el adverbio "no" al tan socorrido verbo "entender"; componerlo y conjugarlo en esta clave amenaza el número de su clientela cautiva. No entender desafió ese cautiverio y por lo tanto puede ser una actitud sospechosa, elitista y, digamos, criminosa. El último gran capítulo del no entender fue precisamente el que habilitaron las vanguardias del siglo XX, no el de los productores de novedades

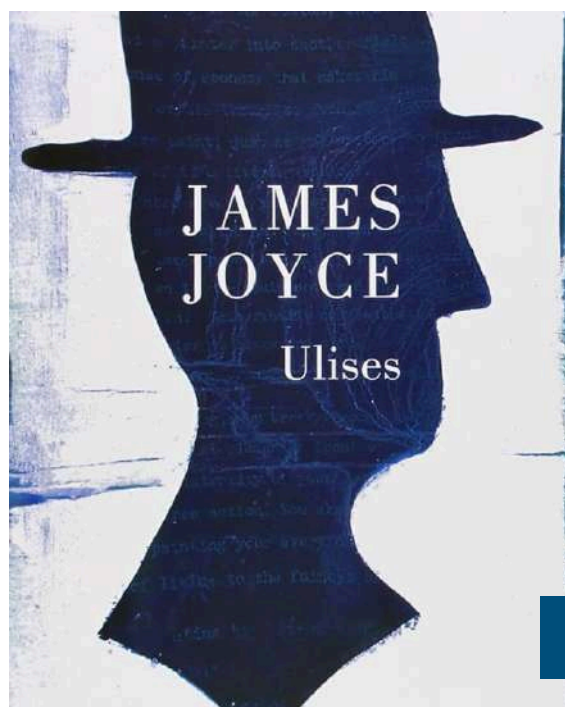


Rojo y negro, una lectura decisiva

estéticas sintonizadas con instituciones y mercados (a esos se les pide el arte de producir entendimiento).

No entender nos coloca frente a lo desconocido, al ofrecernos la oportunidad de ampliar el espacio en el que vivimos y pensamos. Ofrece la oportunidad, no la seguridad. Y esa indefinición sobre el resultado es lo mejor que aporta porque, en un proceso complicado, hace intervenir el azar y la suerte que pueden escapar ante nuestros ojos precisamente en el momento en que creemos posible dominarlos.

Por consiguiente, no entender es una promesa que también puede terminar en traición de lo prometido. Hace unos años describí los pasos vacilantes de esa experiencia.



La obra que cambió para siempre la forma de narrar y de leer.

Beatriz Sarlo: una de las intelectuales más influyentes de Argentina. Crítica, ensayista y docente, dejó una huella profunda en la cultura, el pensamiento y la literatura de nuestro país.

Nacida en Buenos Aires en 1942, Sarlo se formó en Letras en la Universidad de Buenos Aires y comenzó su carrera académica muy joven. Militante política durante su juventud, se destacó desde los años setenta como una de las fundadoras de la revista "Punto de Vista", un espacio clave del pensamiento crítico argentino que supo sostenerse incluso durante la dictadura.

Una de las cualidades más destacables de Beatriz Sarlo fue su habilidad para abordar asuntos complejos con una claridad que los volvía accesibles para lectores diversos. A lo largo de su trayectoria, estudió tanto obras centrales de la tradición literaria como expresiones culturales masivas vinculadas al peronismo, los medios o el universo digital. Publicó más de quince títulos, entre ellos Escenas de la vida posmoderna (1994), La pasión y la excepción (2003), Tiempo presente (2007) y No entender (2025), su libro de memorias concluido poco antes de su muerte. Además de su producción ensayística, Sarlo desarrolló una intensa carrera docente. Dictó seminarios y conferencias en múltiples universidades del mundo —Estados Unidos, Inglaterra, Brasil y Chile, entre otras— dejando una influencia perdurable en quienes se formaron con ella. Falleció en diciembre de 2024, a los 82 años, y su obra permanece como una referencia imprescindible para comprender la vida intelectual y cultural argentina.



¿Qué es la teoría?

Culler, J. (2000). Qué es la teoría. En *Breve introducción a la Teoría Literaria*. Crítica. [11-28]. Selección de fragmentos.

El término teoría

Entonces, ¿qué es la teoría? Parte del problema reside en el propio término de «teoría», que apunta en dos direcciones. Así, por ejemplo, hablamos de la «teoría de la relatividad», una serie verificada de proposiciones científicas. Pero este sentido convive con el uso más corriente de la palabra:

- ¿Tú qué crees, por qué habrán roto Laura y Miguel?
- Yo tengo la teoría de que...

¿Qué significa «teoría» en este caso? En primer lugar, se advierte un componente de «especulación». Sin embargo, tener una teoría no es lo mismo que conjeturar; decir «Sospecho que...» daría a entender que debe haber una razón, pero que no alcanzo a saberla con seguridad: «Sospecho que Laura ha acabado por cansarse del tiquismiquis de Miguel, pero ya nos lo contará María en cuanto pueda hablar con ella».

Una teoría, en cambio, es una forma de especulación que no puede depender de la opinión de María, es una explicación cuya verdad o falsedad posiblemente será difícil verificar.

Por lo demás, «Yo tengo la teoría de que...» promete que la explicación no será obvia. No se imagina uno que la frase continúe diciendo «Tengo la teoría de que es porque Miguel estaba liado también con Pepa», Esa afirmación no contaría como teoría; no hay que ser un genio de la teoría para llegar a la conclusión de que, si Miguel salía con Laura y estaba liado con Pepa, ello podría quizá haber influido en la actitud de Laura. Ahora bien, sí se dijera «Tengo la teoría de que Miguel estaba también liado con Pepa», sería ya la misma existencia de esa relación lo que se estaría poniendo en duda y ello generaría suposiciones meramente hipotéticas, que son el germen de una posible teoría. Pero, normalmente, para que una hipótesis se considere teoría debe caracterizarse por una cierta complejidad, además de no ser evidente: «Tengo la teoría de que Laura



todavía estaba enamorada platónicamente de su padre y de que Miguel no se llegó a transformar en el hombre que ella esperaba». Una teoría ha de ser más que una mera hipótesis; no puede ser obvia; implica relaciones complejas y de tipo sistemático entre diversos factores; y no se demuestra ni se descarta con facilidad. Si tenemos en mente estos aspectos, resulta más sencillo entender qué implica la etiqueta de «teoría».

La teoría como género

En los estudios literarios actuales, la teoría no es una descripción de la naturaleza de la literatura o de los métodos más adecuados para su estudio (aunque ambas cuestiones son parte de la teoría y se tratarán en este libro, especialmente en los capítulos 2, 5 y 6). Es un conjunto de reflexión y escritura de límites extremadamente difíciles de definir. El filósofo Richard Rorty ha hablado de un género nuevo, mixto, que nació en el siglo XIX: «Con origen en la época de Goethe, Macaulay, Carlyle y Emerson, se ha desarrollado una nueva forma de escritura que no es la evaluación de los méritos relativos de una obra de arte, ni es historia de las ideas, ni filosofía moral, ni profecía social, sino todo ello mezclado en un nuevo género». La manera más adecuada de referirse a este género misceláneo es con el simple apelativo de «teoría», nombre que ha pasado a designar aquellas obras que han supuesto un reto a la forma de pensar más común en campos de estudio diferentes a los que en apariencia les son más propios. Esta es la explicación más sencilla de qué convierte a un texto en teoría; las obras que se consideran teoría *producen* efectos más allá de su ámbito original.

Se trata sin duda de una definición poco satisfactoria, pero al menos parece reflejar

qué ha venido sucediendo en este campo desde los años sesenta: los estudios literarios han prestado atención a escritos ajenos al ámbito literario, cuyos análisis del lenguaje, la mente, la historia o la cultura ofrecían explicaciones nuevas y convincentes para los problemas textuales y culturales. La teoría, en este sentido, no es un conjunto de métodos para el estudio literario, sino una serie no articulada de escritos sobre absolutamente cualquier tema, desde las cuestiones más técnicas de filosofía analítica hasta las diversas maneras en que se ha pensado y se ha hablado de nuestro cuerpo. El género «teoría» incluye obras de antropología, cinematografía, filosofía, filosofía de la ciencia, *gender studies*, historia del arte, historia social y de las ideas, lingüística, psicoanálisis, sociología y teoría política. Esas obras responden a las discusiones propias de su campo, pero se han convertido en «teoría» porque su perspectiva o sus razonamientos son sugerentes y útiles para estudiosos de otras disciplinas. Las obras que devienen «teoría» ofrecen explicaciones que otros pueden usar sobre muy diversas cuestiones: el significado, la naturaleza y la cultura, el funcionamiento de la psique o la interrelación de la experiencia privada y la pública o de la experiencia individual y la de las grandes fuerzas históricas.

Los efectos de la teoría

Si definimos la teoría por sus efectos prácticos, como aquello que altera nuestra perspectiva, que nos hace ver de forma diferente nuestros objetos de estudio y las prácticas de análisis, ¿de qué tipo de efectos hablamos?

El efecto más importante de la teoría es que pone en duda el «sentido común», las ideas que son de sentido común

sobre el significado, la escritura, la literatura o la experiencia.

Por ejemplo, la teoría cuestiona:

- la concepción de que el significado de un enunciado o un texto se corresponde con lo que el autor «quería decir»;
- la idea de que la escritura expresa una verdad que reside fuera del texto, en la experiencia o la situación que expresa;
- o la noción de que la realidad es lo que está «presente» en un momento dado.

La teoría es, con frecuencia, una crítica belicosa de las nociones de sentido común y, más todavía, intenta demostrar que lo que damos por seguro como «de sentido común» es, de hecho, una construcción histórica, una teoría particular que ha llegado a parecerse tan natural que ya ni siquiera la percibimos como teoría. Al ofrecer una crítica de lo aparentemente

razonable y desarrollar la exploración consiguiente de concepciones alternativas, la teoría nos lleva a cuestionar las premisas o los supuestos más básicos en el estudio de la literatura, y perturba todo lo que se puede haber dado hasta ahora por sentado: ¿Qué es el significado? ¿Qué es un autor? ¿Qué es leer? ¿Qué es el «yo» o el sujeto que escribe, el que lee, el que actúa? ¿Qué relación hay entre los textos y las circunstancias en que se producen?

(...)

En definitiva, ¿qué es la teoría? Hemos visto hasta el momento cuatro rasgos principales:

1. La teoría es interdisciplinaria; su discurso causa efecto fuera de la disciplina de origen.
2. Es analítica y especulativa; intenta averiguar qué se implica en lo que llamamos sexo, lenguaje, escritura, significado o sujeto.
3. Critica las nociones de sentido común y los conceptos considerados naturales.
4. Es reflexión, pensamiento sobre el pensamiento, un análisis de las categorías que utilizamos para dar sentido a las cosas en literatura y el resto de prácticas discursivas.

Como consecuencia, la teoría intimida. Una de las características más descorazonadoras de la teoría actual es que no tiene fin. No es algo que se pueda llegar a dominar, no es un grupo cerrado de textos que se puedan aprender para «saber teoría». Es un muestrario inconexo de escritos que crece sin cesar, pues tanto los recién llegados como los veteranos critican las directrices anteriores defendiendo las contribuciones teóricas de nuevos



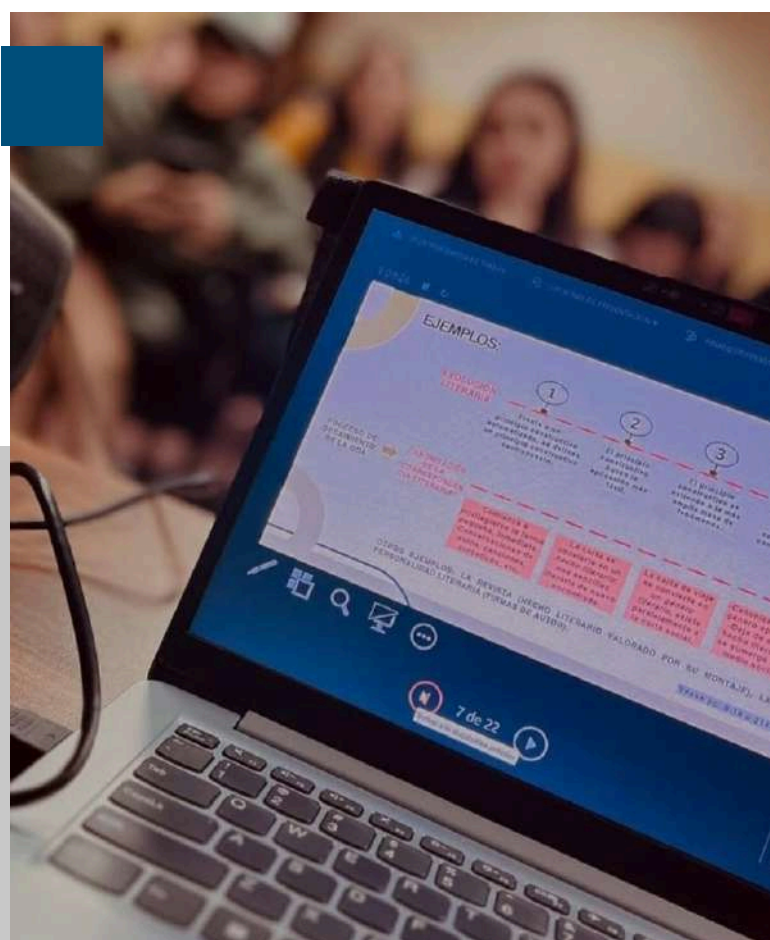
autores o redescubriendo autores anteriores que en su momento habían quedado al margen. En este escenario intimidador, el protagonismo pasa sin cesar a mano de nuevos autores: «¿Cómo? ¡No has leído a Lacan! ¿Y cómo pretendes hablar de poesía sin tener en cuenta el estadio del espejo en la constitución del sujeto?», o bien «¿Cómo puedes escribir sobre la novela victoriana sin recurrir a la explicación foucaultiana del despliegue de la sexualidad y la histerización del cuerpo de la mujer sin olvidar la demostración que hizo Gayatri Spivak de cómo afecta el colonialismo a la construcción del sujeto de la metrópolis?». Actualmente, la teoría es como una sentencia diabólica que condena a leer obras difíciles de campos no familiares, en la que el completar una tarea no supone un respiro sino una nueva asignatura pendiente:

«¿Spivak? Claro, pero... ¿has leído la crítica que le hizo Benita Parry, y la respuesta posterior de Spivak?».

La imposibilidad de dominarla es una de las causas más importantes de la resistencia a la teoría. No importa cuánto creas saber; nunca sabrás con certeza si «tienes que leer» a Jean Baudrillard, Mijail Bajtin, Walter Benjamin, Hélène Cixous, C. L. R. James, Melanie Klein o Julia Kristeva o bien si puedes olvidarlos «sin peligro». (Dependerá, claro, de quién seas tú y de quién quieras ser.) Gran parte de la hostilidad contra la teoría proviene sin duda de que admitir su importancia es comprometerse sin término límite a quedar en una posición en la que siempre habrá cosas importantes que no sepamos. Pero eso es señal de que estamos vivos.

Sin embargo, la teoría invita a desear la excelencia; se suele creer que la teoría nos dará los conceptos necesarios para organizar y comprender los fenómenos que nos importan.

Pero la teoría imposibilita tal maestría, no ya sólo porque no lo podamos saber todo, sino especialmente —y eso duele más— porque la teoría es en sí misma el cuestionamiento de las presunciones y los supuestos en que las basamos. La naturaleza de la teoría consiste en deshacer lo que uno creía saber, mediante un combate de premisas y postulados; por tanto, no se puede predecir qué efectos se derivarán de la teoría. No se domina un tema, pero tampoco permanecemos en el punto de partida; contamos con nuevas maneras de reflexionar sobre lo que leemos, con preguntas nuevas y con una idea más ajustada de qué implicaciones tienen las preguntas que hacemos a los libros que leemos.





Estudios Literarios

¿Qué es la literatura? ¿Una pregunta retórica?

Por Gabriela Román

Los estudiosos (teóricos) del lenguaje literario van a entender a la pregunta retórica como aquella que no tiene respuesta, una pregunta que alguien (un hablante, un escritor, un cineasta, un músico) hace para dejar pensando al otro, para interpelarlo. No podemos decir que no hay una definición de literatura, el problema es que sí hay, pero no una sola sino muchas y esa multiplicidad tiene que ver con las distintas posturas o miradas que los teóricos proponen desde una forma de pensamiento particular. Esto hace que sea complejo definir literatura, pero no imposible. Los invitamos a entrar al laberinto, no se asusten, el camino es apasionante.



1. Litera. Cuando revisamos algún diccionario o ciertos manuales de teoría literaria vamos a encontrar una definición común, por ejemplo “El término literatura se deriva del latín litteratura, tomado de las Instituciones Oratoriae de Quintiliano (II, Ia). Su raíz es littera (letra)”, esto nos dice Miguel Ángel Garrido, y también destaca otras maneras históricas y básicas de la definición que rondan alrededor de la idea de “arte” (arte de la palabra, de la expresión, de los usos del lenguaje, de escribir); por otro lado, conjunto de producciones de obras literarias de un país, una época, una cultura; otra manera de entender la “literatura” es como institución, en la escuela todos teníamos una materia llamada literatura.

Lo que más van a resaltar los diccionarios y manuales es la mirada sobre el arte y lo escrito, vamos a leer que es la “composición artificial del discurso”. A principio del siglo XX, en Rusia se juntaron un grupo de jóvenes intelectuales para pensar la definición de literatura, a este grupo los llamaron “Formalistas Rusos” (más adelante vamos a estudiarlos en profundidad),

ellos hablaban de literaturidad/literariedad (qué palabra difícil) que quería decir todo lo que hace a la literatura, literatura, por ejemplo, si estamos frente a un poema vamos a observar elementos (a esto ellos le dicen “procedimientos”) que son propios del poema como el verso, la estrofa, la rima, las metáforas, entre otras cosas. Estos procedimientos hacen que el texto sea literario, hacen a la literariedad. La producción literaria es artificial porque el poeta tiene que elegir las miles palabras y sus combinaciones en el lenguaje común para transformar ese lenguaje en literario.

Hay un pensador argentino, Daniel Link, que define literatura como “perceptrón” (qué hermosa palabra). La literatura puede cumplir distintas funciones (histórica, social, política, religiosa o simplemente vital), pero además de estas hay una que es fundamental: la función estética que se logra en el trabajo que hace el escritor con el lenguaje y en el lector con la percepción, con los sentidos: “Un perceptrón que reproduce artificialmente procesos perceptivos... Es una máquina de percibir... algo que se imprime en la mente a través de los sentidos”.

2. Literatura como producción social. Así como encontramos autores que destacan el lugar de lo estético en la literatura, hay otros que ponen el foco en el lugar social y cultural que ocupa en un contexto y época determinada. Bajo esta línea aparecen pensadores como Jean Paul Sartre, Mijaíl Bajtín, Terry Eagleton y seguramente podamos mencionar a otros más, pero por ahora repasemos qué dicen estos.

Sartre entiende que la literatura debe contribuir a que se produzcan ciertos cambios en la sociedad que nos rodea, cambiar la condición social del hombre y la que tiene sobre sí mismo, ver los acontecimientos venideros y qué partido

tomamos frente a ellos. En este sentido, podemos encontrar muchos textos literarios que tienen en su contenido una denuncia ante la sociedad en la que se inscribe, por ejemplo, el relato *El matadero* de Esteban Echeverría cuenta el conflicto entre Unitarios y Federales que se dio en los inicios de la conformación del país después de la Independencia, poniendo el acento en el accionar violento que ejercen los Federales, esta narración en la actualidad nos permite reflexionar sobre cómo influyen los partidos políticos en la vida de las personas. Hay otras obras que además de dar cuenta de factores sociales y políticos o culturales, nos llevan a poder mirarnos, comprender qué lugar ocupamos en la sociedad, en nuestras familias, con nuestros amigos. Esa concepción de perceptrón de Link habilita que una imagen, un fragmento, o lo que sea que suceda en la lectura se activen esos sentidos que nos conectan con nosotros mismos, por eso no todos leemos de la misma forma, no todos apreciamos una serie o película de la misma manera.

Por su parte, Bajtín define el fenómeno literario como un campo semiautónomo que se constituye desde un entorno ideológico de la realidad. La literatura en su contenido, dice Pampa Arán al respecto de Bajtín, refleja y refracta esferas ideológicas (ética, cognición, doctrinas políticas, religión, etc.). Pero este enfoque sobre la literatura y lo ideológico, Bajtín lo ve en estructura estética que se presenta a partir de una forma, un contenido/material y estilo, en la que

la forma penetra al contenido, lo determina y a la inversa, el contenido a la forma. Por último, queremos hablar de Eagleton quien cuestiona distintas nociones de literatura como la de entender que es ficción, como la de pensar que solo se ajusta a la forma y el lenguaje poético (como pensaban los formalistas rusos) porque entiende que el fenómeno literario implica la producción de un texto con ciertas características estéticas, pero que el público lector es el que va a definirla. Cuidado acá porque no quiere decir que quién escribe este texto que ustedes están leyendo solo/a en su individualidad va a otorgarle el carácter de literario a un texto sino una sociedad en un momento determinado; por eso dice que lo que para algunos lectores es literario, para otros no, independientemente de la intencionalidad del escritor.



Eagleton dice: “Se deja la definición de literatura a la forma en que alguien decide leer, no a la naturaleza de lo escrito. Hay ciertos tipos de textos – poemas, obras dramáticas, novelas– que obviamente no se concibieron con “fines pragmáticos”, pero ello no garantiza que en realidad vayan a leerse adoptando ese punto de vista” (...). “Es verdad que muchas de las obras que se estudian como literatura en las instituciones académicas fueron “construidas” para ser leídas como literatura, pero también es verdad que muchas no fueron construidas así”. Quizás con un ejemplo nos podemos encontrar mejor con esta idea. Ana Frank, en 1941, escribió un diario en el que cuenta lo que vivió durante la Segunda Guerra Mundial y la persecución de su familia por los nazis; cuando lo hizo, no pensó que fuera un texto literario; el material fue encontrado y publicado y años después ingresa al universo de lo literario. Fueron los lectores los que decidieron darle ese lugar. También podría ser usado como archivo histórico, registro, pero, comúnmente, es leído como literatura. Bueno, nos espera un importante camino para seguir pensando/construyendo la definición de literatura. Los teóricos que les presentamos acá nos dan una pista para entender que es un concepto denso, complejo, que se lo puede comprender desde distintas miradas, como hecho artístico, como ficción, como posibilidad de lectura, como producción ideológica y social. A lo largo de la carrera, estas aproximaciones irán tomando mayor profundidad y también aparecerán otras. Adelante, bienvenidos a la aventura.

ACTIVIDADES

¡Nos ponemos en acción!

1. **Subrayar las ideas y palabras que les resulten importantes.**
2. **Elaborar un esquema donde se puedan visualizar junto a los teóricos-escuelas críticas que la presentan, por ejemplo, “literaturidad”, “Formalismo Ruso”.**



— Para seguir leyendo

Te dejamos la bibliografía completa del artículo anterior de Gabriela Román:

- Arán, Pampa (2006). *Nuevo diccionario de la teoría de Mijaíl Bajtín*. Córdoba: Ferreyra Editor.
- Eagleton, Terry (1998). Introducción ¿Qué es la literatura? En *Una introducción a la teoría literaria*. Fondo de Cultura Económica: México.
- Garrido, Miguel Ángel (2006). “¿Qué es la literatura?” en *Nueva introducción a la teoría literaria*. Madrid: Editorial Síntesis. Pp. 19–22.
- Link, Daniel (1993). “Introducción” en *Literator IV*. Buenos Aires: Eclipse
- Platas Tasende, Ana María (2000). *Diccionario de términos literarios*. Madrid: Espasa Calpe.
- Sartre, Jean Paul (2008). *¿Qué es la literatura?* Buenos Aires: Losada. Pág. 13.

Tabaquería

De Campos, Á. (2017). *Tabaquería – Fernando Pessoa. Hablar de Poesía*. <https://hablardepoesia.com.ar/2017/06/06/tabaqueria-fernando-pessoa/>

Traducción de Octavio Paz

No soy nada.
Nunca seré nada.
No puedo querer ser nada.
Aparte de esto, tengo en mí todos los sueños del mundo.

Ventanas de mi cuarto,
cuarto de uno de los millones en el mundo que nadie sabe quién son
(y si lo supiesen, ¿qué sabrían?)
Ventanas que dan al misterio de una calle cruzada constantemente por la gente,
calle inaccesible a todos los pensamientos,
real, imposible real, cierta, desconocidamente cierta,
con el misterio de las cosas bajo las piedras y los seres,
con el de la muerte que traza manchas húmedas en las paredes,
con el del destino que conduce al carro de todo por la calle de nada.

Hoy estoy convencido como si supiese la verdad,
lúcido como si estuviese por morir
y no tuviese más hermandad con las cosas que la de una despedida,
y la hilera de trenes de un convoy desfila frente a mí
y hay un largo silbido
dentro de mi cráneo
y hay una sacudida en mis nervios y crujen mis huesos en la arrancada.

Hoy estoy perplejo, como quien pensó y encontró y olvidó,
hoy estoy dividido entre la lealtad que debo
a la Tabaquería del otro lado de la calle, como cosa real por fuera,
y la sensación de que todo es sueño, como cosa real por dentro.

Fallé en todo.
Como no tuve propósito alguno tal vez todo fue nada.
Lo que me enseñaron
lo eché por la ventana del traspatio.
Ayer fui al campo con grandes propósitos.
encontré sólo hierbas y árboles
y la gente que había era igual a la otra.
Dejo la ventana y me siento en una silla. ¿En qué he de pensar?

¿Qué puedo saber de lo que seré, yo que no sé lo que soy?
¿Ser lo que pienso? ¡Pienso ser tantas cosas!
¡Y hay tantos que piensan ser esas mismas cosas que no podemos ser tantos!

¿Genio? En este momento
cien mil cerebros se creen en sueños genios como yo
y la historia no recordará, ¿quién sabe?, ni uno,
y sólo habrá un muladar para tantas futuras conquistas.
No, no creo en mí.
¡En tantos manicomios hay tantos locos con tantas certezas!
Yo, que no tengo ninguna ¿puedo estar en lo cierto?
No, en mí no creo.
¿En cuántas buhardillas y no-buardillas del mundo
genios-para-sí-mismos a esta hora están soñando?
¿Cuántas aspiraciones altas y nobles y lúcidas
-sí, de veras altas y nobles y lúcidas-
quizá realizables,
no verán nunca la luz del sol real ni llegarán a oídos de la gente?

El mundo es para los que nacieron para conquistarlo
no para los que sueñan que pueden conquistarlo, aunque tengan razón.
He soñado más que todas las hazañas de Napoleón.
He abrazado en mi pecho hipotético más humanidades que Cristo,
he pensado en secreto más filosofías que las escritas por ningún Kant.
Pero soy y seré siempre el de la buhardilla,
aunque no viva en ella.
Seré siempre el que no nació para eso.
Seré siempre sólo el que tenía algunas cualidades,
seré siempre el que aguardó que le abrieran la puerta frente a un muro que no
tenía puerta,
el que cantó el cántico del Infinito en un gallinero,
el que oyó la voz de Dios en un pozo cegado.
¿Crear en mí? Ni en mí ni en nada.
Derrame la naturaleza su sol y su lluvia
sobre mi ardiente cabeza y que su viento me despeine
y después que venga lo que viniere o tiene que venir o no ha de venir.
Esclavos cardíacos de las estrellas,
conquistamos al mundo antes de levantarnos de la cama;
nos despertamos y se vuelve opaco;
salimos a la calle y se vuelve ajeno,
es la tierra y el sistema solar y la Vía Láctea y lo Indefinido.

(Come chocolates, muchacha,
¡Come chocolates!
Mira que no hay metafísica en el mundo como los chocolates,
mira que todas las religiones enseñan menos que la confitería.
¡Come, sucia muchacha, come!
¡Si yo pudiese comer chocolates con la misma verdad con que tú los comes!
Pero yo pienso y al arrancar el papel de plata, que es de estaño,
echo por tierra todo, mi vida misma.)

Queda al menos la amargura de lo que nunca seré,
la caligrafía rápida de estos versos,
pórtico que mira hacia lo imposible.
Al menos me otorgo a mí mismo un desprecio sin lágrimas,
noble al menos por el gesto amplio con que arrojo,
sin prenda, la ropa sucia que soy al tumulto del mundo
y me quedo en casa sin camisa.

(Tú que consuelas y no existes, y por eso consuelas,
Diosa griega, estatua engendrada viva,
patricia romana, imposible y nefasta,
princesa de los trovadores, escotada marquesa del dieciocho,
cocotte célebre del tiempo de nuestros abuelos,
o no sé cual moderna -no acierto bien la cual-
sea lo que seas y la que seas, ¡si puedes inspirar, inspírame!
Mi corazón es un balde vacío.
Como invocan espíritus los que invocan espíritus me invoco,
me invoco a mí mismo y nada aparece.
Me acerco a la ventana y veo la calle con una nitidez absoluta.
Veo las tiendas, la acera, veo los coches que pasan,
veo los entes vivos vestidos que pasan,
veo los perros que también existen,
y todo esto me parece una condena a la degradación
y todo esto, como todo, me es ajeno.)

Viví, estudié, amé y hasta tuve fe.
Hoy no hay mendigo al que no envidie sólo por ser él y no yo.

En cada uno veo el andrajo, la llaga y la mentira.
y pienso: tal vez nunca viviste, ni estudiaste, ni amaste, ni creíste
(Porque es posible dar realidad a todo esto sin hacer nada de todo esto.)
Tal vez has existido apenas como la lagartija a la que cortan el rabo
Y el rabo salta, separado del cuerpo.

Hice conmigo lo que no sabía hacer.
Y no hice lo que podía.
El disfraz que me puse no era el mío.
Creyeron que yo era el que no era, no los desmentí y me perdí.
Cuando quise arrancarme la máscara,
la tenía pegada a la cara.
Cuando la arranqué y me vi en el espejo,
estaba desfigurado.
Estaba borracho, no podía entrar en mi disfraz.
Lo acosté y me quedé afuera,
Dormí en el guardarropa
como un perro tolerado por la gerencia
por ser inofensivo.
Voy a escribir este cuento para probar que soy sublime.

Esencia musical de mis versos inútiles,
quién pudiera encontrarte como cosa que yo hice
y no encontrarme siempre enfrente de la Tabacquería de enfrente:
Pisan los pies la conciencia de estar existiendo
como un tapete en el que tropieza un borracho
o la esterilla que se roban los gitanos y que no vale nada.

El Dueño de la Tabaquería aparece en la puerta y se instala contra la puerta.
Con la incomodidad del que tiene el cuello torcido,
con la incomodidad de un alma torcida, lo veo.
El morirá y yo moriré.
El dejará su rótulo y yo dejaré mis versos.
En un momento dado morirá el rótulo y morirán mis versos.
Después, en otro momento, morirán la calle donde estaba pintado el rótulo
y el idioma en que fueron escritos los versos.
Después morirá el planeta gigante donde pasó todo esto.
En otros planetas de otros sistemas algo parecido a la gente
continuará haciendo cosas parecidas a versos,
parecidas a vivir bajo un rótulo de tienda,
siempre una cosa frente a otra cosa,
siempre una cosa tan inútil como la otra,
siempre lo imposible tan estúpido como lo real,
siempre el misterio del fondo tan cierto como el misterio de la superficie,
siempre ésta o aquella cosa o ni una cosa ni la otra.

Un hombre entra a la Tabaquería (¿para comprar tabaco?),
y la realidad plausible cae de repente sobre mí.
Me enderezo a medias, enérgico, convencido, humano,
y se me ocurren estos versos en que diré lo contrario.

Enciendo un cigarro al pensar en escribirlos
y saboreo en el cigarro la libertad de todos los pensamientos.
Fumo y sigo al humo con mi estela,
y gozo, en un momento sensible y alerta,
la liberación de todas las especulaciones
y la conciencia de que la metafísica es el resultado de una indisposición.
y después de esto me reclino en mi silla
y continúo fumando.
Seguiré fumando hasta que el destino lo quiera.

(Si me casase con la hija de la lavandera
quizá sería feliz).
Visto esto, me levanto. Me acerco a la ventana.
El hombre sale de la Tabaquería (¿guarda el cambio en la bolsa del pantalón?),
ah, lo conozco, es Estevez, que ignora la metafísica.
(El Dueño de la Tabaquería aparece en la puerta).
Movido por un instinto adivinatorio, Estevez se vuelve y me reconoce;
me saluda con la mano y yo le grito ¡Adiós, Estevez! y el universo
se reconstruye en mí sin ideal ni esperanza
y el Dueño de la tabaquería sonríe.



Sugerencias de lecturas literarias para el verano:

De literatura argentina

- Cabezón Cámara, G. (2017): *Las aventuras de la China Iron*. Random House.
- Echeverría, E. (2020): *El matadero y La cautiva*. Biblioteca del Congreso de la Nación. <https://bcn.gob.ar/uploads/MataderoylaCautiva.pdf>
- Hernández, J. (2022): *Martín Fierro*. Biblioteca del Congreso de la Nación. <https://bcn.gob.ar/uploads/publicacion-martin-fierro.pdf>
- Kohan, M. (2011). *El amor en Página 12*. <https://www.pagina12.com.ar/diario/verano12/23-161693-2011-02-04.html>

De literatura española

- Don Juan Manuel. El deán de Santiago. En: *El Conde Lucanor*. https://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/el-conde-lucanor--0/html/00052e2a-82b2-11df-acc7-002185ce6064_1.html#l_14_
- García Lorca, F. (2017). Romance de la luna, luna. En: *Romancero Gitano*. https://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/romancero-gitano-785135/html/569a3760-c5d5-4a76-b107-8e01dbb0d136_2.html

De literatura universal

- Ibsen, H.: *Casa de muñecas*. https://info-biblioteca.mincyt.gob.ve/wp-content/uploads/2024/06/Casa_de_muneas-Henrik_Ibsen.pdf
- Kafka, Franz : *El proceso*. <https://web.seducoahuila.gob.mx/biblioweb/upload/Kafka,%20Franz%20-%20El%20Proceso.pdf>

De literatura latinoamericana

- Ojeda M. (2020). *Las Voladoras*. Páginas de Espuma. https://drive.google.com/file/d/1z4nSXI_Jo_f55ni3xGIh90rtQ41jnojE/view?usp=sharing
- Gómez Cardeña, S. (2023). *Una locura discreta*. Ed. Personaje secundario. <https://drive.google.com/file/d/1A5hrQBbf8FUQQUDLyfkGMn3op8xvETyK/view?usp=sharing>

Sugerencia de lectura teórico-crítica:

- Piglia, R. (2013) *¿Qué será la literatura? Sobre las relaciones entre la escritura, la tecnología y la lectura a través de la historia, seguida de un diálogo con estudiantes sobre su obra literaria*. <https://www.cervantesvirtual.com/nd/ark:/59851/bmc932t5>

ACTIVIDADES

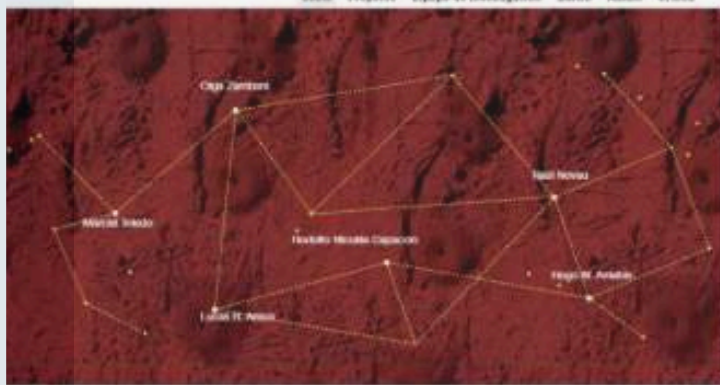
¡Nos ponemos en acción!

Consignas para el corpus

1. Según lo que ha leído sobre "qué es literatura" lea los textos propuestos y reflexione acerca de si pueden o no ser literarios y si va por la afirmativa exponga por qué.

2. Retome esos textos y analice si las temáticas allí planteadas son actuales o no y en qué sentido.





Uniendo los caminos que conectan la escuela secundaria y la universidad

EQUIPO DOCENTE (*)
Lic. Carla Antrichini
Prof. Alba Azeo
Lic. Marcela De Luján
Lic. Mónica Flores
Prof. Florencia Tor

Integrantes del grupo de estudio, investigación y transferencia: Prácticas de lectura y escritura, Unidades académicas en articulación con la enseñanza media, Programa de Semiótica, Secretaría de Investigación y Posgrado, Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales.

Proyecto de Extensión
PROFAE (Programa de Fortalecimiento a las Actividades de Extensión)
Universidad Nacional de Mar del Plata

2015



Docencia, Investigación y Extensión

TÍTULO III: ACCIONES UNIVERSITARIAS

CAPÍTULO 1: Enseñanza:

ARTÍCULO 1: La U.Na.M. brindará formación de pregrado, grado y posgrado en las estructuras académicas existentes o que en el futuro se creen y habiliten.

ARTÍCULO 2: La Enseñanza tiene por finalidad el desarrollo de la formación científica, profesional y técnica del más alto nivel; así como contribuir a generar en los alumnos una conciencia ética y solidaria, capacidad crítica, reflexiva y una actitud de compromiso con el mejoramiento de la calidad de vida, el respeto y preservación del medio ambiente, la defensa de los derechos humanos y los valores democráticos.

CAPÍTULO 2: Investigación Científica y Tecnológica:

ARTÍCULO 7: La U.Na.M. desarrollará acciones conducentes a:

Inc.1: Resguardar, acrecentar y difundir el conocimiento universal y el generado en su propio ámbito.

Inc.2: Difundir y transferir todo tipo de conocimientos científicos–tecnológicos para el mejoramiento, el aumento de la productividad y excelencia académica.

Inc.3: Producir vinculaciones efectivas de ciencia, tecnología y arte con todos los sectores de la sociedad, con el objeto de mejorar e incrementar la calidad de vida de la misma, en un marco de racionalidad, conservación y preservación del medio ambiente.

Inc.4: Impulsar, especialmente, una efectiva integración regional, tanto de los estudios de ciencia, tecnología y arte, cuanto de sus actores, con otras organizaciones regionales, del país y de países limítrofes.

CAPÍTULO 3: Extensión Universitaria:

ARTÍCULO 13: La U.Na.M. desarrolla la Extensión con el objeto de promover la interacción con el medio en el cual está inserta, aportando al crecimiento social de la región.

ARTÍCULO 14: La Extensión Universitaria constituye una de las funciones sustantivas de la U.Na.M., la que se desarrollará desde el nivel central y las unidades académicas, bajo las formas organizativas que se establezcan en cada caso.

ARTÍCULO 15: Las actividades de extensión podrán implicar, entre otras, la transferencia científico–tecnológica, la educación permanente, la difusión de las actividades y producciones de la U.Na.M., el desarrollo de las expresiones culturales y la vinculación institucional.

ARTÍCULO 16: La U.Na.M. desarrollará una política de formación de recursos humanos destinados a la extensión universitaria, que mediante diversas modalidades, constituirá la Carrera de Extensión, la que deberá compatibilizarse con la Carrera Docente y la de Investigador.

Tarea docente

ARTÍCULO 73: Los docentes tienen como tareas específicas la formación integral de los alumnos; la investigación, la creación intelectual, la extensión y cuando corresponda, la participación en las funciones de gobierno de la U.Na.M. y cualquiera de sus Unidades Académicas y/o dependencias, de conformidad con lo que prescribe el presente Estatuto. Son los responsables principales del cumplimiento de las acciones que la U.Na.M. proyecte y ejecute para cumplir con sus fines.



ESTATUTO



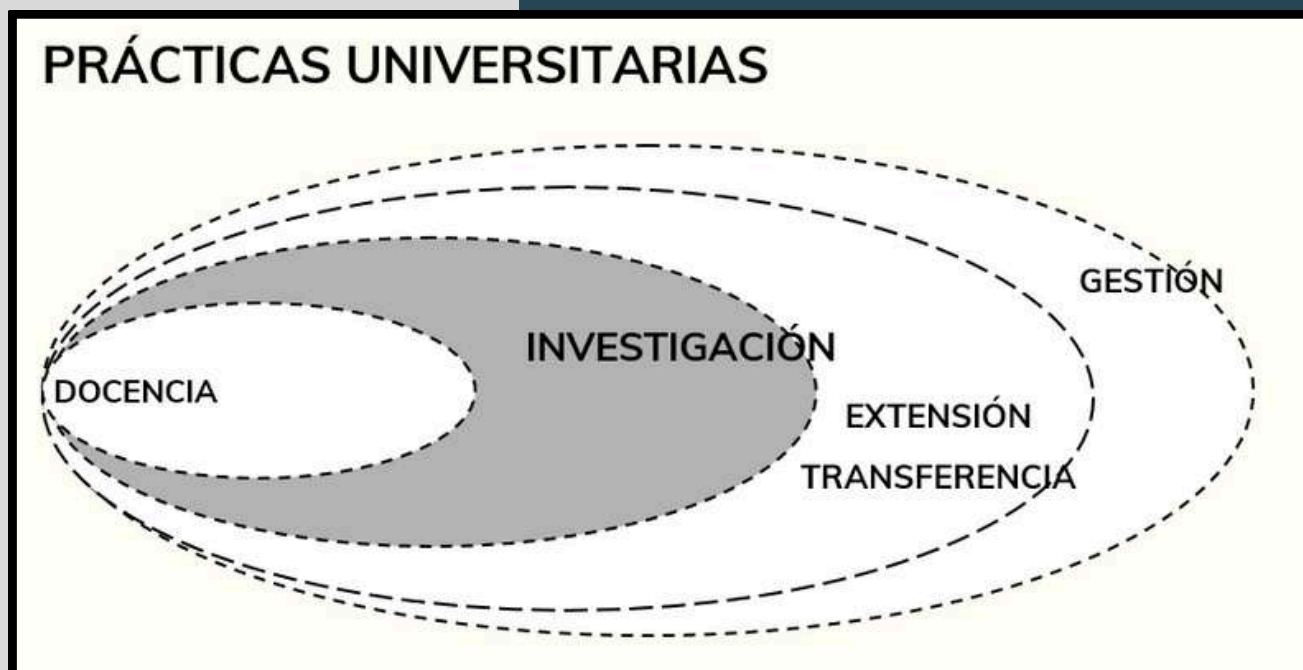
PRÁCTICAS UNIVERSITARIAS

Raquel Alarcón y Carla González

Los investigadores formamos parte de un grupo social organizado en torno de **proyectos** en cuyos marcos se desarrollan diferentes líneas de indagación con el propósito de producir nuevos conocimientos en áreas y temáticas definidas por el mismo avance científico.

La pertenencia a una **comunidad discursiva** nos familiariza con la producción y el dominio de determinados tipos de discursos regulados y legitimados institucionalmente.

“La investigación constituye una de las tareas sustantivas de la universidad cuyo propósito principal es la producción de conocimientos para mejorar las condiciones de vida desde las perspectivas de las distintas disciplinas. Nuestras experiencias investigativas en diferentes proyectos del campo de las ciencias humanas y sociales se desarrollan en estrecha articulación con las funciones de enseñanza, extensión y gestión, además de constituirse en un espacio efectivo para alentar y orientar la formación de recursos humanos (adscriptos, becarios, tesisistas, extensionistas)”



Alarcón, R. y González, C. (2025). ¿Qué y cómo escribimos las investigadoras y los investigadores? Reflexiones desde la perspectiva de los géneros discursivos En I Congreso Internacional de Escritura en las Disciplinas. Rosario.

Proyectos de Investigación

Cartografías literarias y críticas. Archivos territoriales. Etapa II (2023-2026).

Directora: Dra. Carmen Guadalupe Melo

Co-directora: Dra. Carla Andruskevicz

Directora Área Temática: Dra. Carmen Santander

Investigadores/as Asistentes: Lic. Jorge Servian, Dra. Natalia Aldana, Esp. Yanina De Campos

Investigadoras Iniciales: Esp. Yamila Gessinger, Lic. Sofía Cortese

Investigadores/as Auxiliares: Marcos Hillebrand, Cecilia Depasquino, Leonardo Esteche.



Este proyecto define dos líneas de trabajo: la conformación de archivos literarios y culturales y la interpretación y el análisis de la producción autoral-escritural territorial. Desde esta perspectiva, buscamos avanzar con la edificación de archivos de números autores territoriales misioneros, al tiempo que sostenemos el estudio crítico de las relaciones intertextuales e interdiscursivas que estos autores establecen entre ellos y con otros agentes de una cartografía literaria y crítica más amplia en cuanto a géneros, estilos y tradiciones estéticas y literarias.

Uno de nuestros objetivos principales es proponer nuevas operaciones de lectura y recorridos posibles sobre estos archivos con vistas a promover la reinención y resignificación de las distintas formas que hemos sugerido hasta ahora y que contemplan, por ejemplo, el banco, el álbum, la biblioteca, el dossier, entre otros. Nos interesan también las conversaciones y diálogos que los proyectos autorales territoriales entablan con otras literaturas y el trabajo en torno a las escrituras críticas y de investigación a partir de conceptos y categorías teóricas nodales para el pensamiento territorial, entre ellas las de autor, intelectual, territorio, literatura, interculturalidad, archivos, bibliotecas, poéticas, retóricas políticas y estéticas.

El aporte de esta propuesta se encuentra directamente relacionado con la definición de abordajes alternativos para la lectura de la literatura en el aula. No solamente de la literatura escrita por autores misioneros, sino de aquella que ha sido producida por figuras autorales e intelectuales que cuestionan los códigos y las convenciones de lectura preestablecidas e intentan permanente e insistentemente abrir el diálogo entre territorios diversos, distantes y variados.

Los invitamos a explorar nuestro sitio web en el que encontrarán obras de autores/as de Misiones para leer online o para descarga gratuita: <http://www.autoresterritoriales.com/>

Autores Territoriales

Archivos y bibliotecas de escritores misioneros



Proyectos de Investigación

Proyecto de Investigación: Lectura y escritura en los umbrales: Prácticas y diálogos entre la Escuela Media y los Estudios Superiores. Etapa II (2023-2026).

Directora: Dra. Carla Andruskevicz

Directora de Área Temática: Mgter. Marcela da Luz

Investigadora Asistente: Lic. Dip. Romina Tor

Investigadoras/es Iniciales: Prof. Franco Barrios; Prof. Brenda Macarena Amarilla; Prof. Ana Camila Vallejos; Lic. Claudia Dirié; Prof. Jonathan Dávalos; Prof. Gilda Fernández

Durante más de diez años en continuidad, en este equipo-proyecto de investigación abordamos la enseñanza-aprendizaje de la lectura, la escritura y la oralidad situadas entre la Escuela Media y los Estudios Superiores y focalizamos, especialmente, en aquellas prácticas estratégicas que favorecen el pasaje de una instancia educativa a la otra. Asimismo, nos interesan aquellas experiencias pedagógicas y didácticas en las que se plantean situaciones de umbral las cuales abren puertas hacia nuevos territorios educativos y disciplinares. Entendemos el umbral como una instancia compleja, de tensión y de crisis, que habilita procesos de transformación y readecuación a partir del cambio de un espacio a otro; tal es el caso, por ejemplo, de los/as estudiantes de la escuela secundaria que ingresan a los estudios superiores, quienes generalmente sufren un reacomodamiento de las competencias vinculadas a la alfabetización las cuales adquieren nuevas características vinculadas con cánones y normativas diferentes a los practicados en la escuela.

En relación con ello, entendemos que resulta necesario proponer articulaciones y diálogos entre ambos espacios, que potencien y fortalezcan las estrategias de enseñanza y aprendizaje de la lectura, la escritura y la oralidad en todos los niveles y en todas las materias y cátedras. De este modo, este equipo desarrolla diversas actividades de extensión y transferencia para difundir sus resultados y producciones (a partir del dictado de cursos y talleres, de jornadas de intercambio, de publicaciones, etc.) entre docentes, bibliotecarios y estudiantes de todos los niveles del sistema educativo.

Los invitamos a explorar nuestras revistas *Leyente* y otras publicaciones en el sitio web del Laboratorio de Semiótica:



Proyectos de Investigación

“El español de uso en el NEA –lengua materna y extranjera–. Interoperabilidades lingüísticas, discursivas y semióticas (2022–2024). (16H1575–PI)

Directora: Dra. Raquel Alarcón

Codirector: Dr. Hugo Wingeyer

Investigadores:

- **UNaM:** Mgter. Gonzalo Casco; Esp. Carla González; Lic. Horacio Nazaruk, Prof. Nadya Mazur; Mgter. Ana Luiza; Esp. Julieta Aguirre; Lic. Marcela Vargas; Prof. Valeria Rodríguez; Matías Olmedo (becario y estudiante avanzado)

- **UNNE:** Dr. Alejandro Angelina; Mgter. Virginia Bruzzo; Prof. Celeste Aguirre



El eje de nuestros trabajos está en las investigaciones sobre la lengua en uso cuyas líneas se despliegan en consonancia con los siguientes objetivos:

- *Construir y sistematizar postulados teóricos para el abordaje de una gramática funcional de uso que justifiquen un modelo operativo de interfaz para el análisis de las características de las variantes del lenguaje en los intercambios cotidianos de la región.*
- *Producir dispositivos de estudio y enseñanza de la lengua en uso de la región NEA para la interpretación de las configuraciones lingüísticas, discursivas y semióticas que interjuegan en las dinámicas fronterizas.*
- *Consideramos un compromiso ético y político la comunicación y difusión de resultados tanto para la comunidad científico académica como así también la divulgación para la comunidad en general.*

En tal sentido, nuestros trabajos están disponibles en una página web que prioriza la dimensión investigativa y sus resultados, pero en estrecha articulación con los proyectos de transferencia a la enseñanza y de extensión y trabajo en territorio.

Hablantes de frontera es un espacio virtual que invita a los lectores, visitantes curiosos, acompañar nuestros devenires, a conocer los proyectos que desarrollamos y las acciones que realizamos. El proyecto se enmarca en el Laboratorio de Semiótica de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Misiones.



Proyectos de Investigación

La enseñanza de la literatura en escuelas secundarias de Posadas: prácticas de lectura, escritura y oralidad.

Directora: Mgter Claudia Santiago

Equipo:

- Mgter Servían, Jorge
- Mgter Tarelli, Victoria
- Esp Arce, R. Micaela
- EspRubio, Luciana
- Prof Galban Ludmila

Este proyecto es la continuidad de las investigaciones que realizamos en el campo de las prácticas profesionales desde el año 2010. En los cuales no sólo hemos fortalecido el perfil de docentes como investigadores situados en territorio; también hemos enfatizado en el sostenimiento de varias líneas de indagación y trabajos académicos presentados en congresos científicos, publicaciones de artículos en revistas especializadas, estudios avanzados de posgrados y la oportunidad de ser parte de debates en cuanto a las políticas educativas desde distintos espacios de gestión. En este sentido, tanto los proyectos anteriores como el que se presenta a continuación, reconocen en el docente y en sus prácticas una fuerte implicancia social y un espacio fundamental para la construcción de conocimientos pedagógicos específicos.

*En esta oportunidad nos interesa **problematizar cuáles son las prácticas de lectura y escritura de y en torno a la literatura que se desarrollan en distintas instituciones escolares del nivel secundario de la ciudad de Posadas.***

Centraremos nuestra indagación en las prácticas de enseñanza desde interrogantes como: ¿Cuáles son las decisiones que asume el docente al diseñar una clase de lengua y literatura? ¿Cuáles son los criterios y dimensiones que definen las propuestas situadas? ¿Qué selección de textos hacen los docentes? ¿En base a qué criterios y a qué ideas de canon literario? ¿Se trata de textos de circulación masiva o se tienen en cuenta propuestas más arriesgadas? ¿Cuál es la proporción de autores nacionales y misioneros en las propuestas? ¿Y de textos escritos por mujeres? ¿Cómo? ¿Cuáles? ¿Cuáles son los modos de leer propuestos? ¿Qué teorías literarias sustentan las propuestas de enseñanza? ¿Qué lugar/rol ocupa la teoría literaria?, ¿Qué propuestas de escritura literaria o en torno a los textos literarios se proponen? Y otros acordes.

Proyectos de Investigación

Narrativas docentes como dispositivos para la formación docente en el trayecto de las prácticas I, II y III del Área de Formación Docente de la FHyCS- UNaM 16/H2360-PI RES HCD N° 086/25

Directora: Esp Rita Micaela Arce

Equipo:

- Mgter Antonio, Marina
- Esp Albrecht, Gabriela A.
- Esp Cámara, Julieta
- Esp Insaurrealde, Silvia
- Dra Martín, María Elena
- Esp Ramírez, Ramón
- Esp Oviedo, Walter
- Prof Sánchez, Juana
- Prof Zalazar, Claudio
- Esp Avalos Alejandra

Las prácticas docentes son construcciones sociohistóricas, flexibles, cambiantes y en continua disputa como campo de poder. Por ello, consideramos que es necesario repensar críticamente en alternativas que favorezcan a la formación del profesor universitario como sujeto crítico, político, intelectual y autor de conocimientos válidos para la comunidad educativa y el contexto actual.

Si bien el contexto educativo está atravesado por múltiples textualidades, consideramos que las narrativas docentes -pensadas como dispositivos pedagógicos (Anijovich, 2009) permiten registrar y dar a conocer pluralidades y diversidades de prácticas actuales.

Al reconocer las narrativas como dispositivos pedagógicos, los sujetos pueden modificar sus trayectorias, experiencias y prácticas desde la interacción consigo mismos y/o con otros, adaptándose activamente a situaciones cambiantes, apropiándose de saberes nuevos, desarrollando disposiciones y construyendo capacidades para la acción.

Estas escrituras permiten legitimar al profesor como autor y como profesional e intelectual capaz de construir conocimiento desde el espacio de las prácticas educativas por eso se las considera un eje transversal de las prácticas formativas.

Otros Proyectos de Investigación

Los modos del decir misionero. Discursividades en las intersecciones fronterizas regionales

Director: AMABLE Hugo

El propósito del proyecto es relevar las particularidades enunciativas de los hablantes de nuestra semiosfera misionera, situada en el nodo de intersecciones discursivas y dialógicas en los pluriversos fronterizos regionales

No hay lo que no hay: mercado modelo la placita, una memoria posible

Director: CHEMES Javier

El presente Proyecto plantea dar cuenta del universo discursivo de quienes trabajan en el Mercado Modelo La Placita, lugar de notable relevancia cultural en la ciudad de Posadas, Misiones. Un espacio laboral que familias de posadeños y encarnacenos mantienen, generación tras generación, hace más de 60 años.

Prácticas glotopolíticas de regulación discursiva y normativa del español en el discurso periodístico local

Director: DAVIÑA Liliana

En el presente trabajo de investigación estudiamos y analizamos las prácticas y estrategias de regulación e intervención discursiva y normativa que sobre el español ejerce la prensa escrita local del diario Primera Edición.

Memoria de las lenguas de herencia familiar europeas en Misiones: experiencias e intervenciones micro(gloto) políticas

Director: DI IORIO Alejandro

Desde el campo de las Políticas del Lenguaje y el Análisis del Discurso, nos proponemos indagar en los procesos históricos de conservación y desplazamiento, de cruces y movimientos diversos de las lenguas europeas de inmigración de la provincia de Misiones en relación con el español como lengua oficial.

Otros Proyectos de Investigación

Alfabetización semiótica en las fronteras: umbrales, experiencias y relatos

Director: FERNÁNDEZ Froilán

El proyecto se propone un trabajo intensivo con experiencias de umbralidad en procesos de alfabetización semiótica en la frontera, articulando nuestra propuesta con instituciones educativas de la provincia de Misiones, con el fin de analizar las complejas dinámicas alfabetizadoras en este territorio mestizo e intercultural.

Infancia y lengua portuguesa: una mediación necesaria

Director: FERNÁNDEZ Froilán

Esta propuesta de trabajo surge a partir de los resultados obtenidos en el marco del Proyecto precedente, cuyos objetivos consistían en la postulación de adecuaciones metodológicas para la producción de materiales didácticos para la enseñanza del PLE en los niveles inicial y primario del sistema educativo provincial, como también el relevamiento y análisis de materiales existentes que circulan en nuestro ámbito educativo.

Contingencias y suturas identitarias en la literatura misionera actual: lecturas intervalares en la narrativa, teatro y poesía contemporánea.

Director: FIGUEROA Javier

El presente proyecto se propone indagar en la narrativa, el teatro y la poesía misionera actual, desde posicionamientos identitarios. Planteamos avanzar con la literatura regional desde una identidad descentrada donde se sitúen diferencias, lecturas que propongan “algo más” que narraciones históricas, comunes y compartidas por todos.

Otros Proyectos de Investigación

Escrituras intersticiales en claves de géneros literarios menores. Etapa II.

Director: GARCIA SARAVI Mercedes

La presente investigación prosigue el trabajo ya realizado y pretende ahondar en el abordaje de la construcción metadiscursiva en torno a temáticas vinculadas con el propio quehacer escritural del autor, como así también la conformación de su propia identidad como productor consciente de cultura.

Traducciones: representaciones y desplazamientos de lo escrito.

Director: REPETTO Carolina

El presente proyecto es una continuidad del proyecto Traducciones, apropiaciones y pasajes: del libro a las redes, de la estética y el ensayo a la narración, de los borradores al texto editado (2018-2023), inscripto en la SINVyP de la FHyCS de la UNaM -Codigo 16H1049-PI, y se apoya en los trabajos previos de los integrantes del equipo de investigación que fueron realizados en ese marco y en proyectos anteriores del mismo equipo.



Secretaría General de Ciencia y Tecnología

BECAS de Investigación

+ **INFO**



La Secretaría General de Ciencia y Tecnología busca estimular la vocación científica en cada miembro de la Universidad. Mediante los diferentes tipos de becas se busca incentivar la participación de los estudiantes y graduados en actividades científico tecnológicas a través de financiamiento propio y externo.

Becas EICyT - UNaM

La Universidad Nacional de Misiones convoca a BECAS para la participación de ESTUDIANTES DE GRADO en Proyectos o Trabajos de Investigación que se desarrollen en sus diferentes Unidades Académicas, a fin de facilitar su inserción en actividades de ciencia, tecnología e innovación. Esta Convocatoria se enmarca dentro del Plan Estratégico de Ciencia y Tecnología de la UNaM.



Proyectos de Extensión



“Juegos en la memoria” Taller para adultos mayores

Se inició en el año **2015** en el marco del Programa UPAM (Universidad para Adultos Mayores) y desde entonces se desarrolla de modo ininterrumpido, actualmente como proyecto de extensión de la FHyCS.

Entre sus objetivos se encuentran:

- Ofrecer un espacio recreativo para la recuperación de la memoria personal y colectiva de los participantes.
- Valorar y recuperar los conocimientos de los adultos mayores mediante la conversación y el uso de diversos códigos de la cultura.

Las experiencias propuestas en los talleres buscan que los adultos mayores puedan sentir como vivencial su rol de agentes activos de lo socio-cultural, favoreciendo varios aspectos que hacen a lo comunitario y comunicativo, y que redundan en una mejor calidad de vida.



+INFO

sitioweb: <https://www.hablantesdefrontera.com.ar/>



@hablantesdefrontera



@HablantesdeFrontera



Hablantes de frontera





Proyectos de Extensión

“Oratoria y Comunicación” (Resol. HCD N° 066/18)

- Coordinado por el Mgter. Sebastián Franco (UNaM),
- Facilitadores egresados de las carreras de Letras de la FHyCS;
- La narradora oral y Prof. María del Carmen Santos y
- El Prof. Juan José Alcaraz.

Este programa de carácter permanente responde a la creciente demanda de distintos colectivos que requieren la intervención del equipo de extensión que dictó el curso de Oratoria profesional y académica (Resol. HCD N°074/12), cuyas necesidades fueron atendidas parcialmente en sucesivas adaptaciones efectuadas en el formato de la propuesta.



No obstante, una vez concluido el proyecto de extensión, y debido a las repercusiones que tuvo, resulta de interés consolidar esta línea de trabajo que estudia e investiga la oralidad en público en un programa que articule diversas acciones vinculadas con la problemática de la oratoria y sus alcances a nivel intra y extrauniversitario

El curso de Oratoria profesional y académica se desarrolló entre 2012 y 2017 en numerosas ediciones en las que la FHyCS, a través de la Secretaría de Extensión, se convirtió en punto de encuentro entre estudiantes, docentes y no docentes de distintas unidades académicas, profesionales de diversos campos y público interesado en la temática, quienes compartieron marcos teórico-metodológicos, intercambiaron experiencias, analizaron intervenciones orales y pusieron en práctica estrategias de comunicación para hablar en público con distintos fines. A su vez, el material audiovisual recopilado durante cada edición, que contiene las disertaciones de los voluntarios que participaron del foro final en calidad de oradores, constituye un acervo que permitió a su director articular las tareas de extensión con las de investigación y producir conocimiento en una línea personal que exploró diferentes dimensiones en torno a la práctica de la oratoria de los estudiantes y profesionales de nuestro medio, en una serie de trabajos socializados en Jornadas locales y Congresos nacionales e internacionales (Cf. antecedentes).

El interés que ha suscitado dicho proyecto en la comunidad se vio reflejado en el importante número de participantes con que contó cada edición, el bajo índice de desgranamiento que sufrió el número de inscriptos, en paralelo con el aumento progresivo en cada cohorte del número de estudiantes de grado de las diferentes Facultades que pertenecen a la UNaM, junto a docentes y no docentes de la Casa.



Proyectos de Extensión

A través de las numerosas acciones que llevó adelante el equipo de extensionistas en Posadas y otros puntos de la provincia (Oberá, Puerto Rico, Iguazú, Bernardo de Irigoyen, San Antonio) y la vecina provincia de Corrientes (Paso de los Libres, La Cruz), se considera instalado un espacio de reflexión alternativo a la oferta de capacitación existente y la bibliografía disponible, que naturalizan la o



práctica del lenguaje y lo reducen a un conjunto de técnicas que garantizan el “éxito” la “eficacia” al orador, sin percibir su inscripción en una determinada situación retórica que desafía sus habilidades comunicativas frente a cada auditorio.

Uno de los objetivos que el proyecto de extensión considera alcanzado en sus cinco años de trabajo intenso ha sido cuestionar los métodos a base de recetas y modelos e instalar la reflexión sobre el uso del lenguaje en un marco semiótico-discursivo que entiende la práctica de la oratoria como un complejo acto de comunicación donde se ponen en juego diferentes dimensiones, entre ellas las habilidades comunicativas que requiere la oralidad secundaria (Ong, 1982) y las propias del lenguaje no-verbal, que no se “adquieren” en un libro ni en un curso que cierto “experto”/ iluminado brinda a un “inexperto”, si no que se desarrollan junto al pensamiento crítico cuando se forman las bases con saberes, experiencia, observación y meta-reflexión.

Este trabajo iniciado puede ser potenciado y desarrollado en articulación con otras líneas de trabajo institucional comprometidas fuertemente con el acompañamiento de las trayectorias estudiantiles y los graduados, y el aporte de especialistas que podrán intervenir en calidad de profesores invitados, teniendo a su cargo una clase, o en la producción de material audiovisual y escrito para el desarrollo de las distintas acciones que se llevarán a cabo gradualmente en el marco del programa, entre las que se prevé el dictado de cursos en dos niveles de complejidad, talleres y workshops sobre temáticas específicas, jornadas y charlas introductorias y cursos en modalidad a distancia, a través de entornos virtuales, que ofrecerán clases en video, lecturas, consignas de trabajo, foros de debate e instancias de retroalimentación.



Proyectos de Extensión

A esto se suman las acciones de transferencia que el equipo pondrá en marcha progresivamente en vinculación con otros docentes y no docentes de los Departamentos/Áreas/Programas, entre las que se prevé participar en el acompañamiento de los ingresantes más allá de las jornadas de ingreso a la vida universitaria y charlas en Instituciones de Nivel Secundario destinadas a alumnos de Ciclo Orientado, en articulación con la Oficina de Graduados.

A través de estas acciones se pretende canalizar las necesidades que surgen desde los distintos perfiles y colectivos, continuar articulando la extensión con la investigación y la transferencia y constituir un espacio de vinculación intra-institucional que fomente la formación de recursos humanos en una temática de enorme interés para la comunidad, con una tradición que viene forjándose desde el siglo V a. C.

Objetivos

- Articular acciones de extensión con la investigación y la transferencia que den respuesta a las demandas de la comunidad.
- Desarrollar acciones que contribuyan al fortalecimiento y el desarrollo de habilidades comunicativas orales en diferentes espacios.
- Generar actividades de extensión en entornos virtuales que vinculen la práctica de la oratoria con el uso de las TIC.
- Conformar equipos de trabajo interdisciplinarios con profesionales de la comunicación en vinculación con el Área de Comunicación de la Secretaría de Extensión, que podrán integrarse al proyecto contratados como extensionistas a cargo Fomentar la participación de estudiantes y graduados en las actividades de extensión y transferencia, en articulación con la Oficina de Graduados y proyectos de extensión e investigación afines.

Más información:

Correo electrónico:

oratoria.fhyc@gmail.com

Whatsapp: 376-4714819

Facebook:

<https://www.facebook.com/oratoria.fhycs.unam/>





Proyectos de Extensión

PROYECTO IDIOMAS

Es un programa de extensión coordinado por la carrera de Letras dependiente de la Facultad de Humanidades de la UNaM. Brinda cursos y talleres de idiomas cuatrimestrales en distintos niveles.

El proyecto Idiomas posee un Área de Español donde se realizan cursos y talleres sobre escritura académica, creativa, oratoria y enseñanza del español para extranjeros.

ÁREA DE ESPAÑOL



La UNaM es sede del examen CELU digital

El Proyecto Idiomas de la Universidad Nacional de Misiones cuenta con un equipo de profesores para el dictado de cursos de español para extranjeros. El curso incluye niveles básico, intermedio y avanzado y las clases se adecúan a las necesidades, intereses y tiempo de estadía de los estudiantes. Durante el curso se desarrollan las cuatro competencias básicas en la lengua: oralidad, escritura, lectura y comprensión. La inscripción es permanente.



Las unidades temáticas son articuladas con las variantes estándar y la realidad del español de la región del nordeste argentino. La modalidad es presencial y virtual. Se otorga certificación por la Universidad Nacional de Misiones. [Además prepara para el Examen CELU \(Certificado de Español Lengua y Uso\).](#)



Proyectos de Extensión



**CENTRO DE MEDIACIÓN, INDAGACIÓN
DE LECTURA, LITERATURA INFANTIL Y
JUVENIL**

¿Qué es el Cemillij?

El Cemillij es un centro integrado por docentes, egresados y estudiantes que, luego de más de 10 años de indagación acerca de diversas problemáticas del campo de las **Prácticas de enseñanza de la lengua y la literatura**, formaliza la presentación del proyecto y es aprobado por HCD a través de la Resolución 322-12 de la Facultad de Humanidades y Cs Sociales. Desde entonces, se mantiene como un programa permanente de la Secretaría de extensión y vinculación tecnológica y se piensa como un lugar de transferencia con acciones de investigación, capacitación y extensión en estrecha vinculación con la Práctica profesional III y con la comunidad educativa en general.

Estas actividades se enmarcan en la concepción de la **mediación lectora como práctica social situada** que habilita el acceso a la cultura, la palabra y la construcción colectiva de sentido.

Leer y escribir, en este enfoque, no son actos individuales ni neutros, sino procesos atravesados por las condiciones históricas, los lenguajes, las identidades y los modos de habitar el mundo. Es así que este proyecto de extensión favorece a la formación de mediadores y promotores

culturales de textos que pretenden habilitar otros modos de acercamientos a la lectura, a la experimentación con la escritura no formal, a la construcción de lectores autónomos y otros itinerarios literarios.





Proyectos de Extensión



En este marco, el Cemillij cuenta con una biblioteca especializada con material teórico y literatura del campo que son recursos fundamentales para diseñar propuestas de intervención artística en espacios universitarios: aulas, pasillos, actividades particulares; o en espacios públicos: plazas, calles o escuelas.



Estas acciones tienen estrecha relación con la vinculación y extensión universitaria que incluye intervenciones con postas artísticas, dispositivos varios: susurradores, paraguas poético, consignas de lectura y escritura diversas, audios, imágenes, textuales y narraciones en las cuales los extensionistas “ponen la voz, el cuerpo y el oído” para construir otras experiencias desde el diálogo y la escucha atenta:

Chambers se refiere a este encuentro con la palabra del otro, el “hablar juntos” como un momento de “despegue” de vuelo hacia lo que hasta el momento de la charla nos era desconocido. La escucha de la interpretación de los otros se enhebra y entrama con la propia (Bajour, 2014, p. 13).

Lejos de concebirse como un conjunto de textos destinados exclusivamente a la infancia, la Literatura Infantil y Juvenil (LIJ) es pensada desde CEMILLIJ como un campo en permanente disputa: disputa de sentidos, de estéticas, de géneros, de formatos y de modos de leer:

Pero escuchar, así como leer, tiene que ver con el deseo y con la disposición a recibir y valorar la palabra de los otros en toda su complejidad, o sea, no sólo aquello esperable, tranquilizante o coincidente con nuestros sentidos sino también lo que discute o se aleja de nuestras interpretaciones o visiones del mundo (Bajour, 2014, p. 13).



DIPLOMATURA EN LIJ DEL SIGLO XXI



Proyectos de Extensión



Los textos que conforman este campo abarcan narrativas gráficas, libros álbum, poesía, oralidad, literatura indígena, relatos de tradición popular, ciencia ficción, literatura feminista, entre muchos otros. Todos ellos son portadores de visiones del mundo, de ideologías y de propuestas éticas y estéticas que interpelan tanto a niños, niñas y jóvenes como a las personas adultas que median esas lecturas. Esta riqueza y complejidad requieren una formación sólida y crítica por parte de quienes ejercen la mediación: docentes, bibliotecarios, promotores culturales, madres, padres y cuidadores.

Algunas de las acciones desarrolladas:

- **2024-2025:** Dictado de Diplomatura Prácticas de lectura, escritura y oralidad en las disciplinas. Aportes del enfoque sociocultural para su enseñanza.
- **2021-2023:** Dictado de la 3era Cohorte de Diplomatura en literatura infantil y juvenil del siglo XXI.
- **2019:** Publicación y presentación de la Revista Kapichuá, específica de LIJ, en Ediciones FHYCS https://edicionesfhycs.unam.edu.ar/?page_id=115
- **2019:** Proyecto "100 años de Cuentos de la Selva. Libros y Obras de Horacio Quiroga para los niños" exposición bibliográfica y documental en el Museo Anibal Cambas.
- **2019:** Convenio de cooperación interinstitucional entre el Centro cultural La Nube y Cemilij- FHYCS.
- **2017:** 1º Curso: Intervenciones socioeducativas: Promoción y mediación de lectura Educación Formal y No formal.
- **2016:** PROFAE- Cemilij: Palabra poética en escuela
- **2014:** Convenio entre la EBY y el CeMILLIJ, con la propuesta de una capacitación para más de 30 docentes. Se desarrolla en las escuelas 857 y 521 del Barrio Fátima, San Isidro y A4 con fuerte intención en propiciar prácticas en relación entre comunidad y escuela.





Proyectos de Extensión



2014: Proyecto de extensión, mediación y transferencia: Lij y bibliotecas escolares.

2013: Seminario-taller: Narración Oral "Arte de la lectura, cuenta y encantamiento de la realidad". La lectura se define como práctica cultural socializada que posee clara incidencia en el desarrollo del pensamiento crítico y de la imaginación, a la vez que afirma un vínculo de carácter emocional entre libro vivo-narrador-, libro objeto, diferentes soportes de expresión y comunicación (música, pintura, teatro, cine, etc.) y el lector, entre lector y lector, entre el lector y el mundo.

2012: Organización y desarrollo del II Simposio Internacional de Literatura Infantil y Juvenil del Mercosur, con sede en nuestra facultad.



Contó con la participación de referentes de las distintas universidades nacionales y a nivel provincial con un gran número estudiantes de los profesorado de nivel inicial, primario, secundario y universitario.

- **2012-2020:** Dictado de 5 cohortes de Actualización y Especialización en Literatura Infantil y Juvenil en el Siglo XXI.
- **2012:** Ciclo de charlas abiertas al público en general : "Literatura, lectores y lectura: De eso...sí se habla" con el objetivo de brindar ocasiones de intercambio, discusión y promoción de temas que problematizan la promoción de la lectura de literatura, la investigación sobre literatura infantil y juvenil, el vínculo complejo de lector, lectura, literatura, formatos, prácticas y canon.
- **2012:** Curso de capacitación para mediadores de lectura comunitarios: El mediador de la experiencia lectora, con la intención de generar espacios desde los centros comunitarios, bibliotecas públicas/escolares hacia la comunidad para posibilitar prácticas de apropiación y difusión del patrimonio cultural narrativo (escrito y oral).

Contacto y redes

✉ cemillij.fhyics.unam@gmail.com

📌 Instagram: @cemillij.unam



Revista “Caligrama”

Revista Caligrama es una revista autogestiva realizada por estudiantes y graduados/as de las carreras de Letras de la FHyCS-UNaM. revistacaligrama.com.ar+1 Se define metafóricamente como “un caligrama”: es decir, su idea fundacional parte de ese sentido del “caligrama” como un poema/imagen visual – la revista entiende su conjunto de secciones, textos, imágenes, conceptos y reflexiones como un gran “caligrama” colectivo que expresa visual y discursivamente la experiencia de quienes integran Letras. revistacaligrama.com.ar

Nació con apoyo institucional bajo el ámbito de la consejería estudiantil: su primera convocatoria fue en 2021. revistacaligrama.com.ar



Publica trabajos de estudiantes y graduados de Letras – aunque puede incluir también colaboraciones abiertas al resto de la comunidad de la FHyCS.



Los géneros que admite son diversos: narrativa, poesía, dramaturgia, ensayo, reseñas, monografías breves, producciones lingüísticas – gramaticales, reflexiones, entrevistas, reseñas críticas, etc.

Tiene un carácter plural: pretende ser un espacio de expresión, creación, reflexión y de comunidad – no sólo un órgano académico, sino también un canal para compartir vivencias, aprendizajes, creatividad, identidad estudiantil y cultural



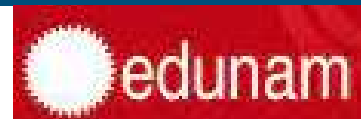
Revista Caligrama
«El caligrama es un poema visual, frase o un conjunto de palabras cuya disposición se encarga de crear una imagen que expresa visualmente lo que...»
revistacaligrama.com.ar



+Info

EDUNAM

Editorial Universitaria



EDUNAM – Editorial Universitaria de la Universidad Nacional de Misiones (UNaM) es el sello editorial institucional de la Universidad Nacional de Misiones, creado en 1992 con el objetivo de publicar, difundir y socializar el conocimiento académico, científico, literario y cultural generado en la universidad y la región. Desde su origen, la Editorial Universitaria ha promovido una amplia diversidad de obras –trabajos de investigación, libros de apoyo curricular, literatura regional, memorias históricas y colecciones temáticas–, fortaleciendo así el vínculo entre la universidad y la sociedad misionera y contribuyendo a la circulación del saber académico en ámbitos locales, nacionales e incluso internacionales.

A lo largo de su trayectoria, EDUNAM ha desarrollado numerosas colecciones editoriales que reúnen obras de docentes, investigadores, escritores y tesis que abordan temas de educación, sociedad, literatura, historia y otras disciplinas relevantes para la región y el país.

Además de la producción editorial tradicional, EDUNAM pone a disposición del público una serie de libros de acceso abierto directamente desde su sitio web. **En esta plataforma digital se pueden consultar y descargar gratuitamente publicaciones vinculadas con diversas disciplinas y con nuestra área académica, lo que facilita el acceso al conocimiento y amplía el impacto de estas obras más allá de los formatos impresos. Encontrás más información y acceso a estos materiales en el sitio oficial: <https://editorial.unam.edu.ar/>**

La editorial también participa activamente en eventos culturales y académicos, como ferias del libro y presentaciones públicas de sus novedades editoriales, impulsando la lectura, la producción intelectual y el diálogo crítico dentro y fuera del ámbito universitario.

A continuación, podemos observar algunos ejemplares que podés acceder desde el código QR.



