



# Prácticas de lectura y escritura en la formación docente



Magdalena Pizarro · *Cerrito* (2022) · Acrílico sobre soporte rígido, 60 x 60 cm · Cerro Colorado

## ENTREVISTA

**Laura Eisner**

Docente e investigadora de la UNRN

por Rocío Arrieta



**ENTREVISTA****Prácticas de lectura y escritura  
en la formación docente****Laura Eisner***Docente e investigadora de la UNRN*[leisner@unrn.edu.ar](mailto:leisner@unrn.edu.ar)*por* **Rocío Arrieta**

**L**aura Eisner es docente-investigadora de la Universidad Nacional de Río Negro (Centro de Estudios de la Literatura, el Lenguaje, su Enseñanza y Aprendizaje - CELLAE) e investigadora asociada en el Centro de Estudios de Lenguaje en Sociedad (CELES - UNSAM). Integra y dirige proyectos de investigación en el campo de la sociolingüística etnográfica, con particular interés en el estudio de la lectura y la escritura y las prácticas digitales en contextos educativos formales y no formales, con adolescentes y adultos. Ha dictado cursos de posgrado en diversas universidades argentinas y latinoamericanas, y ha participado en charlas y paneles en Argentina, Colombia, Chile, Brasil y Reino Unido. Integra la Red Internacional de Investigación Foro de ideas (DIE/CINVESTAV - México) y la Red Argentina de Instituciones Lectoras y Escritoras de Educación Superior (RAILEES). Ha publicado capítulos de libros y artículos en revistas especializadas en el campo de la lingüística aplicada, la sociolingüística, la educación y los estudios de discurso digital. Ha coordinado espacios de formación docente continua para el nivel inicial, primario, secundario y superior, en el área de Prácticas del lenguaje. En el campo de la extensión universitaria, desde 2018 integra y dirige proyectos centrados en la promoción de la lectura y la mediación cultural en centros de atención primaria de la salud.

**Entrevistadora (E):** *Laura, para iniciar, nos gustaría que nos cuentes cómo llegás a tomar como objeto de estudio e investigación las prácticas de escritura o de cultura escrita.*

**Laura (L):** Fue un recorrido largo, de búsqueda de diferentes perspectivas y marcos teóricos. Mi formación inicial es en Letras, y en esta carrera hay un peso muy fuerte del producto escrito, del texto como objeto de estudio que predomina en la mayoría de las tradiciones en investigación. Algunas desde abordajes más formales de lo escrito, o que parten de nociones de género discursivo definidas por sus rasgos característicos, hasta otras que incorporan el análisis crítico del discurso, pero en las que, de todos modos, aquello que se analiza son textos.



*“Fui buscando aquello que me pudiera hacer confluír la atención a la escritura y una perspectiva de usos sociales del lenguaje, y así llegué a conocer los Nuevos Estudios de Literacidad (NEL)...”*

En mi trabajo, empecé a sentir que estas herramientas no me resultaban suficientes para responder a las preguntas que me iban surgiendo.

En la etapa de investigación doctoral, decidí trabajar con las formas de relacionarse con lo escrito de un grupo de estudiantes en una escuela secundaria de adultos. Definir de esa manera mi objeto de estudio, que tenía que ver con las trayectorias de los estudiantes a lo largo de su proceso educativo en relación con las prácticas de lectura y escritura, me llevó a explorar procesos y prácticas sociales y no productos escritos, y a su vez, abordar esas prácticas sociales considerando la perspectiva de los propios participantes. Esto implicaba algunas decisiones metodológicas, como lo que en etnografía se llama una “estadía prolongada”, es decir, pasar con la comunidad con la que una trabaja el suficiente tiempo como para captar los sentidos compartidos, las formas de interacción que se van haciendo habituales, las rutinas, y poder captar allí los supuestos –en este caso– sobre la lectura y la escritura que subyacen a esa cotidianeidad. Por eso, era necesario recuperar esos sentidos naturalizados sobre lo que era leer y escribir, sobre cómo era leer y escribir “bien”, qué tipo de escritura se esperaba, qué tipo de saberes se jugaban en esas prácticas. Todos esos sentidos eran algo que yo no podía ir a preguntar para obtener una respuesta discursiva elaborada, ni podía inferirla directamente de los textos, sino que implicaban *estar allí* –como plantea Geertz– el suficiente tiempo para captar estas señales de lo que era cotidiano y natural para los que estaban allí en la escuela de adultos. A partir de este abordaje, empecé justamente a buscar conceptos, perspectivas, herramientas teóricas que me permitieran asir lo que estaba buscando en mi trabajo de campo. Fui buscando aquello que me pudiera hacer confluír la atención a la escritura y una perspectiva de usos sociales del lenguaje, y así llegué a conocer los Nuevos Estudios de Literacidad (NEL), que se venían desarrollando desde la década del ochenta en el contexto anglosajón. Encontré que estos estudios venían a responder a mis inquietudes, porque articulaban la lingüística, la etnografía y otros elementos de las ciencias sociales para pensar la escritura desde perspectivas que no estaban centradas en el texto y que me permitían captar las formas de participar en prácticas sociales a través de leer, escribir y hablar en torno a lo escrito.

**E: ¿Y cómo llegan estas perspectivas a América Latina?**

**L:** Estas perspectivas fueron desarrolladas, en muchos casos, en los contextos de la educación de adultos o de los sectores populares que no encajaban en la linealidad escolar que viene implícita en los planteos de la pedagogía más clásica. Fueron llegando a América Latina a través de dos grandes caminos: por un lado, todo el trabajo de Judith Kalman, que empezó a desarrollar en español el concepto de cultura escrita; también Virginia Zavala empezó a hacer circular estas propuestas teóricas para estudiar la educación escolar en contextos interculturales en Perú. Y hubo dos compilaciones que fueron muy importantes para esta difusión, que combinaron la traducción de estudios que circulaban solo en inglés con la publicación de trabajos escritos en español y producidos por investigadores de la región: *Escritura y sociedad*, editado por Mercedes Niño-Murcia, Virginia Zavala y Patricia Ames, y el texto de Brian Street y Judith Kalman *Lectura, escritura y matemáticas como prácticas sociales. Diálogos con América Latina*. Por otro lado, hay otra línea que fue desarrollada en Brasil por Angela Kleiman, que tradujeron del inglés, “prácticas de letramento”, y que se centró en educación de adultos y en alfabetización.

**E:** *Claro, estas líneas permiten visibilizar otras escrituras y alejarse de las nociones de que la escritura es solo la codificación y decodificación del código, tan extendida en nuestro sistema educativo. Desde estas líneas de investigación que fuiste recuperando, ¿en qué temáticas te parece necesario profundizar actualmente?*

**L:** Creo que hay varias líneas a partir de este cambio de perspectiva, una dimensión que no pertenece tanto a la investigación, sino a la posibilidad de que estas situaciones tengan impacto en el sistema educativo. En ese sentido, creo que está pendiente una tarea de difusión y que tenga mayor alcance, por ejemplo, en la formación docente y en los diseños curriculares, en las planificaciones y en el desarrollo de la tarea docente. Poder acercar muchas de las investigaciones que permitirían pensar de manera diferente lo que llamamos la enseñanza-aprendizaje de la lengua y la enseñanza-aprendizaje en general y las prácticas evaluativas. Esta perspectiva pone en cuestión fuertemente las estrategias evaluativas en el sistema educativo. Todavía habría mucho que hacer para lograr que estas investigaciones realmente se traduzcan en instancias concretas, que acompañen a los docentes en el diseño e implementación de nuevas alternativas.

**E:** *Sí, porque implicaría una construcción didáctica distinta*

**L:** Exacto. Esta perspectiva de la lectura y la escritura implica mucho más que el proceso de codificación y decodificación: supone maneras de relacionarse con el escrito, maneras de percibir las posibilidades de la escritura para resolver distintas situaciones, para explorar posibilidades dentro de la expresión y



de la comunicación, para compartir o participar de comunidades cercanas o distantes, y construir una identidad a través de la participación en prácticas de lectura y escritura con otros.

Desde esta concepción, se hace evidente que la lectura y la escritura no son únicamente un proceso cognitivo individual, sino que, para que ese proceso cognitivo llegue a producirse, es necesaria la participación en formas de relacionarse con lo escrito, que son transmitidas culturalmente. En este punto conviven formas de aprendizaje que se dan en la comunidad (en la familia, en el grupo de amigos, en los entornos cotidianos) de manera no planificada, y también en la escuela. Por lo tanto, las formas y las configuraciones didácticas que se generen para promover esa relación con lo escrito son definitorias para que pueda producirse ese proceso cognitivo individual.

En ese sentido, estamos viendo con preocupación cómo han resurgido en los últimos tiempos algunos enfoques que, desde mi punto de vista, reducen lo que significa la alfabetización inicial, que la piensan en términos de adquisición de un código, de transcripción de la oralidad, y que piensan la alfabetización como una habilidad técnica que es necesario enseñar de manera focalizada. Esta es una discusión que necesitamos dar para sostener lo que a lo largo de varias décadas pudo construirse y consolidarse y que está siendo cuestionado en este momento.

Estas perspectivas, además, vienen asociadas a un avance de la evaluación estandarizada, como sucedió en otros países de Latinoamérica, que resulta simplificadora y reductora, sobre todo en cómo determina los objetos de evaluación, los instrumentos y los indicadores de la evaluación, y que terminan entonces estrechando los objetivos de enseñanza, porque los contenidos se terminan ajustando a los formatos evaluados y se relegan otras dimensiones valiosas que hacen a la participación en prácticas sociales a través de la lectura y la escritura (eventos de lectura compartida, elección de materiales literarios para leer e intercambiar interpretaciones, usos de la escritura para organizar actividades, expresar ideas, crear ficciones, por mencionar algunas). Hay experiencias en otros países que ya lo mostraron y esta es una discusión que había sido dada hace tiempo y que necesitamos retomar en la actualidad, porque están volviendo a emerger perspectivas descontextualizadas, que piensan en la adquisición del alfabeto convencional como un proceso meramente técnico y dejan de lado resultados de investigación que están ampliamente confirmados.

En ese sentido, las perspectivas socioculturales sobre la alfabetización muestran que este proceso excede la instancia de apropiación del código convencional, alfabético, que implica un desarrollo que se va realizando a lo largo de toda la escolaridad, y sobre todo, enfatiza que ese proceso de aprendizaje también dialoga con experiencias que suceden fuera del ámbito escolar, que muchas veces ingresan al aula, y que también es importante tener en cuen-

ta y contemplar. De manera que toda esta concepción mucho más amplia de qué es leer y escribir tiene implicancias, como decíamos antes, en toda la planificación didáctica. Trazar ese camino que pueda llegar desde las investigaciones a la concreción de estas propuestas para el aula es un trabajo aún pendiente en gran medida, si bien ya hay importantes desarrollos en ese sentido que es fundamental reconocer y fortalecer en el contexto de los debates actuales.

**E: Sí, pero creo que es un desafío. Porque, incluso en el nivel superior, en la formación docente, el acceso a la alfabetización académica, por ejemplo, también implica no reducir esa alfabetización a la técnica de citación, ¿no?**

**L:** Exactamente. De hecho, la denominación de alfabetización académica creo que es algo que sería importante repensar, porque nosotros tenemos debates en torno a las formas de traducir la palabra en inglés, que es *literacy*, y cómo es conveniente traducirla y pensarla en español. El concepto de alfabetización, desde mi punto de vista, tiene dos cuestiones que nos harían repensar, quizás, si es la mejor denominación esta propuesta que se realiza habitualmente en los ingresos al nivel superior. Por un lado, porque la noción de alfabetización remite a concepciones que han sido cuestionadas porque mantienen distinciones binarias entre “alfabetizado” y “analfabeto”. Entonces, recae en nociones de déficit o de estudiantes que llegan en blanco al nivel superior, que llegan sin saberes en los que se pueda anclar la experiencia con los nuevos géneros, las nuevas formas de leer y escribir. Ya sean las concepciones que lo plantean en términos de *habilidades que hay que adquirir* o de *socialización en la cultura académica*, en ambos casos lo que vemos son perspectivas remediales, que conciben que el estudiante tiene que aprender desde cero prácticas para las que no tiene ningún elemento en el que apoyarse.

Por otro lado, la noción de alfabetización, en los últimos tiempos, empezó a diluirse en cierto sentido cuando comenzaron a aparecer los distintos adjetivos que acompañan la alfabetización: alfabetización digital, alfabetización mediática, alfabetización académica, que terminan reduciendo qué es lo que entendemos por alfabetización. De algún modo, el concepto pierde especificidad en su vinculación con formas de la cultura letrada, que sería lo que estaría implícito en la perspectiva que queremos dar. En ese sentido, me parece más interesante pensar en una denominación que se relacione con tomar contacto con prácticas de lectura y escritura académicas o propias del nivel superior, que incluso uno podría relacionarlas con el trabajo intelectual, no solamente con lo académico. Esto nos permitiría alejarnos de un abordaje instrumental, en el que se aprenden algunas técnicas, o que se podrían aprender mecánicamente algunos géneros discursivos que se enseñan describiendo sus características y aplicándolas como un formato en



el que hay que encuadrarse. Y pensarlo como la posibilidad de participar de una comunidad que otorga determinados sentidos a la escritura, en la cual determinadas convenciones son importantes porque están relacionadas con las lógicas compartidas de producción y distribución del conocimiento.

Por ejemplo, en el caso de las formas de citación, la importancia de citar y mencionar los apellidos de los autores, en realidad involucra una forma de reconocimiento de la creación (que se plasma a través de la cita) y que entonces no se trata de una convención arbitraria, sino que responde a una alta valoración de la autoría: quién creó determinado concepto, determinada teoría. Esta no es una valoración compartida en todas las comunidades de prácticas que utilizan la escritura; por ejemplo, en las redes, los memes, los estados de *Whatsapp*, las ideas circulan en general sin ser firmadas; en esos entornos, quién produjo una idea no es lo más importante.

Entonces, conocer, visibilizar los sentidos y las valoraciones compartidas en una comunidad, como puede ser la comunidad académica, o la comunidad de producción intelectual, profesional, nos permite pensar en estas instancias que se están implementando en la mayoría de los espacios de enseñanza de nivel superior, como un espacio para conocer, para reflexionar incluso críticamente sobre las convenciones de estas comunidades de prácticas y comprender sus sentidos. Explicitar esto, que suele permanecer implícito en el día a día del nivel superior, hace que la posibilidad de apropiación de esas convenciones sea mucho mayor que si lo enfocáramos simplemente con un criterio de corrección-incorrección, o como una necesidad de ajustarse a las normas para poder permanecer dentro del sistema.

**E:** *Actualmente, además, se suman algunos debates en relación con las prácticas de escritura y el uso de tecnologías. Estudiantes y docentes hacen usos de tecnologías en sus prácticas de escritura. ¿Cómo analizás esa reconfiguración?*

**L:** Bueno, pensando en nuevas líneas de indagación, las que justamente son parte de las indagaciones que estoy trabajando, vinculadas con algunas líneas que dentro de América Latina vienen trabajando sobre la apropiación de tecnologías en prácticas de lectura y escritura, o la apropiación de tecnologías en diferentes ámbitos. Allí hay una cuestión interesante para pensar, que es que las tecnologías de la comunicación en este momento son omnipresentes y son abordadas desde la investigación, desde muchos enfoques diferentes.

Hay algunos enfoques que trabajan en estas tecnologías de la comunicación enfocándose en sus *potencialidades*, es decir, lo que los nuevos dispositivos, plataformas y aplicaciones permiten hacer a partir de los desarrollos digitales (por ejemplo, acciones como cortar, pegar, buscar, diseñar, combinar, compartir materiales escritos o audiovisuales); en muchos casos, estos enfoques plantean las prácticas digitales como una novedad radical con respecto a las prácticas de lectura y escritura que se venían desarrollando.

Además las piensan como un bloque homogéneo, asumiendo que las formas de uso de esas tecnologías dependen (únicamente) de lo que posibilitan las diferentes aplicaciones y los tipos de dispositivos.

Otro enfoque posible es, en lugar de empezar por las tecnologías, empezar por las personas, y preguntarse cómo sus prácticas (que ya se venían desarrollando, con sus modalidades, con sus formas de hacer consolidadas, con los sentidos asignados a la escritura que ya conocíamos) se fueron reconfigurando a partir de la incorporación de las tecnologías. En ese sentido, nos podemos preguntar cuáles de esas modalidades permanecieron y cuáles cambiaron; es decir, cómo se modificaron a partir de la incorporación de las tecnologías. Y, a la vez, podemos estudiar cómo los usuarios modificaron los usos previstos de las tecnologías en función de sus propósitos sociales, sus necesidades y prioridades, y cómo los dispositivos y las aplicaciones asociadas a dispositivos como los celulares o las computadoras comenzaron a usarse de maneras no previstas por los diseñadores, adaptándolas a las propias necesidades.

*“Esta mirada posibilita pensar, por ejemplo, cuáles de las prácticas que se desarrollan en la educación permanecen, más allá de la incorporación de las tecnologías, cuáles fueron cambiando y cuáles están puestas en tensión por la incorporación de tecnologías.”*

Este enfoque es mucho más afín a las perspectivas socioculturales y a las perspectivas de cultura escrita, que plantean que las distintas tecnologías de la palabra (ya desde la aparición de la escritura en soportes como el papiro y luego el papel) fueron modificando algunas prácticas, pero también se fueron absorbiendo en las prácticas que ya existían. Esta mirada entonces nos permite ver continuidades y también cambios, partiendo de las prácticas y no partiendo de las tecnologías. Esta mirada posibilita pensar, por ejemplo, cuáles de las prácticas que se desarrollan en la educación permanecen, más allá de la incorporación de las tecnologías, cuáles fueron cambiando y cuáles están puestas en tensión por la incorporación de tecnologías. De esta manera, la aparición de algunas de estas tecnologías de la palabra vinculadas con los dispositivos y aplicaciones digitales pusieron en tensión algunos supuestos fuertemente arraigados en las prácticas de lectura y escritura en contextos educativos. Y algunas de ellas ya se venían poniendo en cuestión, desde distintas perspectivas de investigación educativa, planteando hasta qué punto estas prácticas favorecen o *asordinan* las posibilidades expresivas y comunicativas de los propios estudiantes, previo a que las tecnologías las pusieran en cuestión.



Entonces, por un lado, un indicador de las dificultades que está teniendo el sistema educativo para incorporar las tecnologías de una forma confluyente con sus objetivos y con sus prácticas previas es lo sucedido durante la pandemia y lo sucedido después de la pandemia. Nosotros hicimos algunas investigaciones sobre las estrategias que habían sido utilizadas durante la pandemia y durante el aislamiento social para sostener los vínculos educativos y para sostener las prácticas de enseñanza y aprendizaje. Y también comenzamos a observar qué iba sucediendo con el retorno a la presencialidad. Y lo que pudimos observar es que, en la gran mayoría de los casos en la educación, excepto en la Educación Superior, podríamos decir, todas las incorporaciones, todas las apropiaciones de las tecnologías que se habían hecho esforzadamente, trabajosamente y en muchos casos con grandes dificultades durante la pandemia no se mantuvieron cuando existió la posibilidad del regreso a la presencialidad. Una pregunta que nosotros teníamos en nuestras investigaciones era: si bien estas tecnologías ya no son imprescindibles para el desarrollo de la práctica de enseñanza y aprendizaje porque existe nuevamente la posibilidad de la presencialidad, ¿cómo se reconfigura el rol de estas tecnologías, no como central, no como imprescindible, pero sí como complementario a las prácticas que se desarrollan en la presencialidad? Y lo que vimos es que esas tecnologías en muchos casos no tenían un rol complementario, sino que directamente no eran contempladas dentro de las propuestas didácticas. En algunos casos, seguían funcionando como un repositorio para compartir materiales digitales en la escuela primaria y secundaria, pero en otros, desaparecía como recurso desde las propuestas docentes.

**E: *¿Como una resistencia al uso de las tecnologías?***

**L:** En realidad, yo creo que la percepción más extendida de estas tecnologías fue como algo que había sido un reemplazo imprescindible en su momento, por la situación de aislamiento, pero que no había sido una elección sino un proceso de virtualización forzosa y acelerada. Entonces, cuando logró volverse a la metodología habitual, ese proceso quedó cerrado y no se trazaron continuidades o recuperaciones del enorme proceso de aprendizaje y creación de propuestas con tecnologías digitales que se desarrolló en 2020 y 2021. Ahí creo que hay un desafío en pensar cómo es posible apropiarse de algunas de esas herramientas para que formen parte, ya no como obligación, sino como una opción superadora de la propuesta pedagógica escolar.

Entonces, uno podría pensar, en consecuencia, que las tecnologías no están presentes en los procesos educativos escolarizados, en la educación formal. Sin embargo, esas tecnologías sí están, pero no están visibilizadas, explicitadas ni traídas al centro de la clase, sino que permanecen periféricas y en muchos casos clandestinas, podríamos decir. Pasan a formar parte de aquello que es necesario combatir, porque forman parte de las prácticas secretas de los estudiantes para la resolución de las tareas demandadas.

**E: *¿Puede que esto tenga que ver con un sentido moral de un menor esfuerzo, y por lo tanto, de una menor creatividad o de una menor labor?***

**L:** Sí, eso funciona fuertemente en la valoración de las prácticas de los estudiantes, en la que toda apelación a la tecnología para realizar un trabajo, al no estar prevista en la propuesta pedagógica, es leída como una búsqueda de obtener el mismo resultado con menor esfuerzo, y carga con una valoración en clave moral, pasa a ser una estafa y un engaño. Ahora, algo es engaño si no está habilitado explícitamente con un determinado encuadre. Entonces, la negación a que estas prácticas formen parte de la actividad las deja en el terreno, como decía, del engaño y de la estafa. No significa entonces que las tecnologías no estén permanentemente atravesando las prácticas escolares, pero lo hacen de una forma obturada discursivamente, de una forma negada. Esto es así en las prácticas de los estudiantes, que son las que más se comentan y la que más preocupación generan, pero también en nuestras propias prácticas docentes. En nuestras búsquedas y preparaciones de clase incorporamos permanentemente contenidos y prácticas digitales, pero de una forma que no queda explicitada e incorporada dentro de nuestra propuesta docente; no compartimos, por ejemplo, con nuestros estudiantes las prácticas digitales que realizamos, ni cómo preparamos una clase buscando en diferentes sitios y produciendo contenidos sobre esos materiales de base. Por ejemplo, una actividad de curaduría de materiales digitales es una actividad legítima, interesante, valiosa, que los docentes podríamos explicitar y plantear a los estudiantes como una práctica digital, con tecnologías digitales, que realizaron fuera de clase, para traer y elaborar una propuesta. Muchas veces estos trabajos de curaduría, de selección, se hacen, pero no se muestran, quizás por considerarse irrelevantes, nada digno de ser contado.

Pero estas prácticas podrían ser una forma de modelizar la búsqueda en Internet, la generación de criterios de búsqueda, en la que el docente se muestra realizando una práctica digital que comparte con sus estudiantes, que no entrega un producto terminado que no se sabe cómo sucedió, sino que explicita y trae al aula sus propias prácticas para la propuesta que realizó. Lo mismo puede suceder del lado de los estudiantes: pueden traer al aula las prácticas que realizaron y hacer de eso un objeto de discusión, de conversación y de aprendizaje también. Es decir que mi lectura del rol que están teniendo en este momento las tecnologías digitales en la escuela, por múltiples razones, es la de una presencia no asumida. Y ese abordaje de las tecnologías es mucho más problemático que traerla al centro de la mesa y hacer de eso un objeto de discusión, de exploración, de análisis.

**E: *Al escucharte, pienso que sería un desafío reconfigurar los debates. Los debates podrían ser en torno a las decisiones. ¿Cómo sacarlas de la oscuridad y discutir sobre esas decisiones?***



**L:** Claro, es que también hay una cuestión que hay que repensar: esta irrupción de las tecnologías, percibida como irrefrenable en las prácticas educativas, llevó a poner en cuestión supuestos y formas de hacer en el aula que ya merecían ser puestos en cuestión hace mucho tiempo. Por eso, como decís, la idea de cambiar los debates que hay que dar o cambiar la forma de trabajar algunas cuestiones relacionadas con la escritura, con la lectura y con la escritura en clase, eran cosas que ya hace tiempo no estaban funcionando, pero ese debate se postergaba; con la irrupción de las tecnologías, se nos hace ineludible dar esta discusión.

Una de las discusiones tiene que ver, como decíamos recién, con la práctica del copiar-pegar favorecida por los formatos digitales (y en los últimos tiempos, la generación de esos escritos a través de la inteligencia artificial generativa, como el caso de chat GPT) que aparece interpretada o encuadrada en clave moral o incluso en clave reglamentaria y legal en algunos casos, donde se prevén sanciones, por ejemplo, en las presentaciones en nivel superior de trabajos o tesinas en las que se identifica el plagio. Se plantea un enfoque punitivo de esas prácticas, pero que detrás tiene una condena moral, y parecería más productivo repensar cuáles son los supuestos sobre el carácter de autoría que están funcionando, sobre la valoración de la autoría que funciona detrás de la decisión de tomar palabras producidas por otros o generadas a través de una aplicación, e incluirlas en el propio texto.

Y por otro lado, también pone en cuestión las formas en las que se trabaja con la escritura, en las que habitualmente los docentes recibimos y trabajamos sobre versiones terminadas de los textos. Una mirada del texto como producto, sobre todo cuando esas son las condiciones de evaluación; es decir, lo que se evalúa es un producto terminado, que funciona como una caja negra en la que el proceso de producción es inaccesible, y en ese proceso de producción inaccesible realizado en soledad por los estudiantes, comienza a aparecer esto que es decodificado como engaño o estafa moral, que puede ser tanto el plagio de otras fuentes sin citarlas, como el uso de inteligencia artificial generativa para la redacción. Y es tanto más indetectable cuando recibimos un producto terminado del cual no podemos rastrear el origen.

**E.** *¿Estos serían algunos de los aspectos en los que el chat GPT genera dificultades en las prácticas docentes?*

**L:** Claro, lo percibimos como un problema originado por el Chat GPT. Pero, en realidad, ya el hecho de tener que recurrir a buscadores o *softwares* de control de plagio para rastrear el origen de los textos que recibimos nos habla de que hay un problema en el planteo de la tarea. De lo que nos habla es de un producto del cual no conocimos su proceso de producción.

El tema ahora surge como discusión, no en la búsqueda de las propuestas más beneficiosas para el proceso de aprendizaje de los estudiantes, sino porque dificulta la evaluación para los docentes. Y este es el momento en

el que nos está movilizando a ponerlo en cuestión. Pero es una excelente oportunidad para problematizar una forma de trabajar con la escritura que ya no era la mejor forma desde mucho antes de que esto apareciera.

Trabajar y evaluar productos terminados tiene muchas otras desventajas además del problema de la fuente indetectable. Porque en realidad no nos permite acceder a las formas y a las decisiones –como decíamos antes– que un escritor tomó para llegar a ese producto terminado. Y a nivel de la exploración de nuevas prácticas de escritura, es mucho más productivo para quien está haciendo su experiencia de escribir, el poder tener un intercambio, un apoyo, un asesoramiento en el momento en el que está tomando las decisiones; esto es mucho más fructífero que obtener una lectura al final de su producto terminado. Es decir que no trabajar con productos terminados era algo que hace mucho tiempo necesitábamos replantearnos para favorecer la apropiación de las prácticas de escritura de los propios estudiantes.

**E: Claro, el chat GPT vino a visibilizar mucho más eso y exponerlo como una gran problemática para todos.**

**L:** Exacto. Entonces, yo creo que este momento de crisis, de dislocación, es una excelente oportunidad para plantearnos, desde las herramientas que nos ofrecen los Nuevos Estudios de Literacidad y las perspectivas socioculturales, preguntas que nos permitan pensar nuestra intervención como docentes y que no son solamente en relación con el “qué”: “qué pido como consigna” o “qué digo en la devolución”, sino también otras preguntas más interesantes sobre el “cuándo” y “cómo” intervenir como docentes en el proceso de escritura de los estudiantes. ¿Intervengo al final? Si intervengo al final, mis posibilidades de aporte son limitadas y pensándolo desde la evaluación, mis posibilidades de evaluación también son limitadas, porque solamente veo el producto final. En cambio, si yo diseño una propuesta de producción desafiante para los estudiantes, que a lo mejor lleve un tiempo, una elaboración y una serie de etapas de decisión, eso me permite intervenir, interactuar con mis estudiantes en distintos momentos de ese proceso. Sería un largo proceso de elaboración en el que la escritura no es solo la redacción y la puesta en texto, sino que tiene que ver con la planificación, con la búsqueda de materiales, con la selección y con la revisión.

Si yo puedo generar momentos de discusión y debate a lo largo de esos distintos momentos, mis posibilidades de evaluación son mayores y son mejores, porque no solamente voy a evaluar cómo quedó el producto terminado, sino que voy a mirar qué tipo de decisiones tomó el estudiante, qué criterios generó para decidir lo que quiere hacer, qué cambios realizó a partir de mis intervenciones docentes. Todos estos son indicios de apropiación, por la forma en la que fueron cambiando sus decisiones a lo largo de ese proceso de escritura. Puedo ver allí sus formas de trabajar con los recursos de escritura disponibles (que van desde el papel y el lápiz hasta



el procesador de texto y las tecnologías que permiten obtener información): ¿cómo los puso en juego?, ¿cómo interactuó con otros para solicitar ayuda, negociar opciones, ofrecer o recibir devoluciones? Esas preguntas tal vez me permitan hacer una evaluación más rica de ese proceso de escritura, donde no estoy evaluando un texto, sino que estoy evaluando la forma en la que una persona desarrolla una práctica de escritura en un proceso que estoy observando. Esta sería una propuesta diferente de enfocar la enseñanza y la evaluación de la escritura que, desde mi punto de vista, no solo es más productiva y más afín a la perspectiva de participación en una práctica social, sino que además, es la forma en la que actualmente podemos superar estas “amenazas” que generaron las nuevas tecnologías.

**E:** *Es interesante esto, a mí me parece que en los espacios educativos –y acá me incluyo como docente–, los interpretamos como recursos que vinieron a avasallar todo lo que hacíamos, todo lo que conocíamos hasta el momento; creo que a veces los pensamos solo como un obturador de buenas prácticas, si es que existe algo así.*

**L:** Y es una sensación muy comprensible por la velocidad, por lo vertiginoso de los cambios que estamos atravesando y la forma en la que eso sacude las prácticas en las que estábamos afirmados y que estábamos desarrollando y que cada uno había logrado consolidar en su propia trayectoria. Creo que un desafío es justamente no verlo en términos de pérdida o de amenaza, sino como la posibilidad de repensar la forma en la que estábamos desarrollando nuestras prácticas y elegir el lugar que les otorgamos a esos recursos, en lugar de sentirnos avasallados.

**E:** *Retomando lo que planteabas sobre la evaluación y acreditación: ¿es posible pensar que las tecnologías parecieran tensionar –en algún punto– la autoría pedagógica del docente?*

**L:** Claro, esto fue trabajado también desde otras perspectivas, no solo vinculadas con la lectura y la escritura. La cantidad de fuentes de información a las que ahora accedemos modificó el rol del docente como fuente primaria de información y conocimiento, como se pensaba tradicionalmente. En este punto, hay trabajos de muchos otros autores que han distinguido entre estas dos categorías: la de información y la de conocimiento. El hecho de que tengamos acceso a fuentes de información no significa que sea innecesaria la intervención docente; muchos trabajos sobre alfabetización digital –más allá de las objeciones que podemos tener a esta denominación– tienen que ver con las prácticas de lectura y escritura. Estas otras fuentes de información implican prácticas de lectura y de escritura a partir de esas fuentes, y ahí es donde converge con nuestro campo. La idea de que el aporte principal del docente en la actualidad puede ser desarrollar criterios de selección, de pertinencia y de formas de incorporar esas fuentes en la propia producción. Y en ese sentido, volvemos a algo que comentábamos que tiene que ver con

*“La búsqueda de información, las formas de buscar información y las formas de trabajar con esa información que se encuentra disponible en Internet pueden ser objeto de discusiones en la clase, y van a involucrar no solamente los contenidos, sino justamente las prácticas de lectura y de escritura que estamos realizando.”*

poner en primer plano la toma de decisiones y el tipo de debates que se pueden traer a la clase.

La búsqueda de información, las formas de buscar información y las formas de trabajar con esa información que se encuentra disponible en Internet pueden ser objeto de discusiones en la clase, y van a involucrar no solamente los contenidos, sino justamente las prácticas de lectura y de escritura que estamos realizando. ¿Cómo leemos esas fuentes que recibimos? ¿Cómo elegimos? ¿Cómo tomamos lo que nos sirve para responder una pregunta, que sea más que copiar lo que encontramos? ¿Qué significa “usar” la información que encontramos? Si ya obtener la información no constituye un objetivo de aprendizaje en sí mismo, entonces el desafío se trasladó a qué hacemos con esa información que encontramos fácilmente. Necesitamos nuevas consignas, nuevas propuestas que ubiquen el desafío en otro lugar. Por eso, cómo intervenir y cómo aportar a los estudiantes pasa a ser una de las dimensiones más importantes de nuestra tarea docente. Mostrar en nuestras propias prácticas de lectura y escritura el uso de tecnologías, mostrar cómo lo hacemos, hacerlo junto con los estudiantes y discutir sobre qué pasaba si decidíamos de una manera o qué pasaba si decidíamos de otra. Porque en definitiva, eso es leer y escribir: tomar decisiones...

**E:** *Lo que implica un gran conocimiento del área en la que estamos trabajando, ¿no?*

**L:** Exactamente, creo que es una buena manera de localizar cuál es el aporte de quien conoce mucho de un tema. Puede elegir entre las distintas fuentes, tiene criterios para seleccionar y puede trabajar con los estudiantes esos criterios. Su principal aporte ahora no es proveer esa información, sino compartir cómo se elaboran criterios para trabajar con la información disponible. Y eso solo lo puede hacer quien conoce profundamente el tema.

Ahora, otro punto que necesitamos reconsiderar es el lugar de la escritura en relación con otros modos semióticos que predominan en muchas de las prácticas digitales, en las que lo verbal (escrito) tiene una presencia innegable,



pero no siempre tiene centralidad, sino que interactúa con otros modos, como el modo visual o el modo auditivo, o la oralidad incluso. Por ejemplo, el lenguaje oral registrado en videos, que también resulta –en cierto sentido– como una irrupción y es vivido como un avasallamiento, como decías vos antes, respecto de las prácticas educativas muy centradas en un enfoque monomodal escrito de la producción de conocimiento.

La producción de conocimiento escolar se realiza predominantemente por escrito, y tanto la oralidad o la combinación de la oralidad con un soporte escrito, como otras posibilidades de graficar, de plasmar, que se podrían explotar más en propuestas pedagógicas, aparecen desvalorizadas como modos de producción de conocimiento, por el peso que tiene lo escrito dentro del sistema educativo. Este es un modo en que las prácticas de producción de conocimiento se están reconfigurando, y creo que aún está pendiente ver de qué forma elegimos incorporarlas. Esto no implicaría resignar profundidad o especificidad en el conocimiento que se produce, sino que posibilitaría explorar cómo estos distintos modos interactúan y también aportan cada uno algo diferente para iluminar esta producción de conocimiento.

Y una última cuestión importante, que no me parece menor para pensar también en las formas o las dificultades para incorporar las tecnologías en el aula, tiene que ver con las condiciones materiales en las que desarrollamos la tarea. Una de las cuestiones que veíamos en algunas de las investigaciones en nivel superior era que las aulas eran el sitio de más baja tecnología de todos los espacios en que circulaban los participantes: los estudiantes tenían acceso, en mayor o menor grado, al uso de dispositivos tecnológicos y a conectividad a través de sus teléfonos celulares fuera del aula. Los docentes, en general, contaban con acceso a conectividad y computadoras en sus hogares. Es decir, donde menos posibilidad había de tener la combinación de dispositivos y conectividad imprescindibles para hacer búsquedas, para realizar las prácticas digitales, era dentro del aula, o bien porque los dispositivos no estaban disponibles –y en muchos casos se recurría a los celulares de los estudiantes– o porque no había conectividad suficiente. Eso hacía que todas estas actividades que estamos proponiendo quedaran fuera de la clase, se realizaran físicamente en otros espacios que no fueran el aula, pero también simbólicamente quedaban fuera del aula. Así, aparecían como algo ya realizado, se traía la información que se había buscado en casa sin problematizar cómo, ni dónde, o como decíamos, “por debajo de la mesa”, en tareas en las que no se había solicitado utilizar las tecnologías, pero que los estudiantes las habían utilizado igual. En cualquiera de los dos casos, eran actividades que quedaban afuera del aula, no solo porque las condiciones no se daban, sino también simbólicamente porque no eran tematizadas en el aula.



**E: *¿Esto condiciona la posibilidad de pensar en experiencias colectivas alrededor de la participación con las tecnologías?***

**L:** Exactamente. Si bien, en realidad, las personas aprenden a comportarse con la tecnología, como cualquier otra práctica, colectivamente, por cómo hacen los otros, eso no es algo que se organice explícitamente a través de una propuesta pedagógica, y es vivido como una experiencia individual. Se aprende como se puede, o a través del ensayo y error, o a través de ver cómo otros lo hicieron en nuestro entorno, pero es una posibilidad que podríamos aprovechar mucho más en los espacios colectivos que son nuestras aulas.

**E: *Bueno, Laura. Muchas gracias por este tiempo para sentarte a conversar con nosotros.***