

ESCRITOS Y CONVERSACIONES DE LA LECTURA Y LA ESCRITURA PARTIR DE LA OBRA DE FREIRE

WRITINGS AND CONVERSATIONS ABOUT READING AND WRITING STEMMING FROM FREIRE'S WORK

Laura Dominguez

Centro Universitario Salto. CENUR Litoral Norte. UDELAR.
dominguez.dom@gmail.com

Resumen

Prácticas de investigación y enseñanza nos han llevado a considerar la potencialidad que mantiene la obra de Paulo Freire para pensar el problema de la lectura y la escritura en la universidad. Hemos elaborado propuestas de intervención en las que se promueve que los estudiantes *vivan su experiencia con la palabra* de una manera diferente a la que hegemonícamente aparece en el contexto de *productividad académica*. En este artículo nos centraremos en el trabajo con estudiantes universitarios a través del Seminario de Lectura y escritura que se realiza en la Licenciatura en Diseño Integrado. El punto de partida será la práctica reflexiva de Freire en torno al ejercicio de decir su palabra, su trabajo de reconocimiento de los procesos involucrados, procesos nunca neutros ni objetivos.

Palabras-clave: Escritura académica. Lectura del mundo. Diálogo. Intertextualidad; Experiencia.

Abstract

Practices on investigation and teaching have lead us to consider the potentiality that Paulo Freire's work keeps to think about the reading and writing problem in the University. We have developed proposals of investigation which promote students to live their experience with words in a different way than it hegemonically appears in the academic context. In this article I'll focus on the work with university students through the Reading and writing Seminar implemented in the Integral Design degree. The starting point will be Freire's reflexive practice around the exercise of saying his word. That is to say, his work on recognising involved processes, which are never neutral or objective.

Keywords: Academic writing. Reading the world. Dialog. Intertextuality. Experience.

Introducción

Si el diálogo es el encuentro de los hombres para ser más, éste no puede realizarse en la desesperanza. Si los sujetos del diálogo nada esperan de su quehacer, ya no puede haber diálogo. Su encuentro allí es vacío y estéril. Es burocrático y fastidioso. (Freire, 1971, p. 110)

Desde hace cinco años hemos abordado desde la investigación y la enseñanza problemáticas referidas tanto a la lectura como a la escritura en el ámbito universitario. En la investigación planteamos: “Frente a los problemas que todos los actores universitarios reconocen en torno al manejo de la lectura y escritura académicas, en este proyecto de investigación-intervención se propone investigar, por un lado, las creencias que los docentes tienen en torno al tema y cuáles son las soluciones que, frente al mismo, dicen ofrecer a sus estudiantes. Por otro lado, se plantea trabajar con los docentes promoviendo una reflexión crítica sobre las prácticas de enseñanza que involucran la lectura y la escritura y la apropiación de instrumentos para su modificación. Se propone una investigación completamente situada en el contexto investigado, en la que no sea posible separar tajantemente investigación de intervención”¹

Por otra parte, desde el año 2014 venimos desarrollando el Seminario de Lectura y escritura académica en el marco de la Licenciatura en Diseño integrado lo que ha permitido acercarse a la problemática desde las vivencias de los propios estudiantes.

Ambas prácticas (de investigación y enseñanza) nos han llevado a reconsiderar la obra de Paulo Freire como referencia para pensar el problema así como para diseñar propuestas de intervención en la que tanto docentes como estudiantes *vivan su experiencia con la palabra* de una manera diferente a la que hegemónicamente aparece en el contexto de *productividad académica* que ha permeado nuestra universidad. Y esto se ha dado así porque no encontramos en la investigación realizada que esta perspectiva esté presente, lo que nos llamó particularmente la atención. ¿Es que Freire está agotado o no se constituye en una referencia posible para considerar estos asuntos en la universidad?

En este artículo nos centraremos en el trabajo con estudiantes a través del Seminario de Lectura y escritura que se realiza en la Licenciatura en Diseño Integrado.

El punto de partida será la práctica reflexiva de Freire en torno al ejercicio de decir su palabra, su trabajo de reconocimiento de los procesos involucrados, procesos nunca neutros ni objetivos (en el sentido de alienación del sujeto).

1. Relectura de Freire por Freire

La práctica de la relectura de autores es habitual en la academia y en la vida cotidiana de muchos lectores voraces. Los encuentros con distintos autores a lo largo de la vida permiten redimensionar la obra. Al entrar en juego con nuestra experiencia de vida se producen asociaciones diversas, diversas espesuras.

¹ Proyecto para la mejora de la calidad de la investigación educativa (PIMCEU) “Actitudes y soluciones de los docentes frente a los problemas que presentan la lectura y la escritura en la Universidad” que coordiné y fue financiado durante 2013-2015 por las Comisiones Sectoriales de Investigación científica y de Enseñanza en la Universidad de la República.

Tanto la lectura como la escritura son **prácticas sociales**. Aprendemos a leer y a escribir con otros, ambas actividades tienen **carácter público**. Sin embargo, requieren **cierto recogimiento**; es necesaria **cierta intimidad** para el encuentro intersubjetivo entre el autor y el lector. **Leemos y escribimos con nuestro cuerpo**, hay una gestualidad propia de esas prácticas. En la lectura nos aproximamos al libro, sentimos su textura, su olor, lo colocamos sobre la mesa, al lado de nuestra cama, lo abrazamos. Incluso en la era digital, aunque cambie el dispositivo, continuamos haciendo el movimiento ocular siguiendo las palabras en el monitor y una inclinación hacia el texto. Sea cual sea el dispositivo, el texto se nos ofrece como un espejo en el que mirarnos, constituírnos, sabernos. En la escritura nos aproximamos al papel o al monitor: nos inclinamos. Podemos entonces encontrarnos con Freire a través de diferentes dispositivos en distintas etapas de nuestra vida. Podemos leerlo en la intimidad o en grupos pero nunca en soledad.

La lectura no es en soledad porque aún en la intimidad y el recogimiento, los textos ofrecen una **polifonía de voces**. Hay diálogos que emergen de ellos, diálogos a los *que nos invitan* y diálogos a los *que los sometemos*. Los **libros interpelan así como son interpelados** por los lectores. Freire era consciente de esa polifonía y la ponía a disposición de diferentes maneras.

Es así que nos encontramos con que, en algunos de sus libros, no sólo hay polifonía por intertextualidad sino porque ellos mismos se ofrecen como **diálogos con otros autores** (“Acerca de la educación”, “Hacia una pedagogía de la pregunta”). Otros, tienen la forma **epistolar** (“Cartas a Guinea Bissau”, “Cartas a quienes pretenden enseñar”, “Cartas a Cristina”).

En Freire hay una permanente y sutil disposición a poner en palabras sus formas de leer el mundo y de estudiar -como lo hace en la conferencia: “Consideraciones en torno al acto de estudiar”-. La lectura del mundo es un eje en “Pedagogía del oprimido”.

En esta ocasión, nos detendremos en algo que podría ser una nota al pie en la vasta obra de Freire y que se presenta con claridad en *Pedagogía de la Esperanza: su relectura de Pedagogía del oprimido*.

Luego de 20 años, Freire retoma el libro *Pedagogía del oprimido* para *volverlo a ver, a pensar, a decir*.

Texto que retomo ahora en su mayoría de edad, para volverlo a ver, a pensar, a decir. Para decir también, puesto que lo retomo en otro texto que también tiene su discurso que, del mismo modo, habla por sí mismo, hablando de la esperanza. (Freire, 1993, p. 73)

Volver a ver un libro es volver a verse, permite re-escribirse, re-inscribirse. A continuación se reconocerán algunas dimensiones abordadas por Freire en **Pedagogía de la esperanza** que luego se retomarán para referirse a la experiencia

de indagación con estudiantes en la Universidad de la República. Dicho ejercicio de relectura de sí en Freire, da oportunidad de ofrecer a los estudiantes universitarios otra escena pedagógica, nutre de otra forma el encuentro de los estudiantes con los libros mostrando recorridos que no suelen ser explicitados. El acto de explicitar el proceso da sentido pedagógico al ejercicio. Se muestra como una manera de concebirse en tanto sujeto de indagación y como sujeto epistemofílico que se ofrece francamente a quien quiera leer y leerse en fin, como sujeto epistémico.

A continuación se presentarán algunas dimensiones que entendemos relevantes en esa relectura de sí.

La polifonía

Freire da cuenta de ese diálogo intertextual presente en Pedagogía del oprimido. Y dicha polifonía o dialogicidad se da en diversos niveles:

- Con sus lecturas

Pasé a trabajar ideas tomándolas también de las lecturas que hacía. Había ocasiones en que una afirmación del autor que estaba leyendo generaba en mí casi una conmoción intelectual, y me provocaba una serie de reflexiones que posiblemente jamás habían sido objeto de la preocupación del autor o de la autora del libro (Freire, 1993, p. 79)

La expresión conmoción intelectual da cuenta de un movimiento interior que no sólo es una interpelación al texto de referencia sino que es también una interpelación de sí en la medida en que abre nuevas reflexiones que surgen del encuentro del texto con el sujeto singular que es Freire, con sus experiencias, con su condición de sujeto histórico.

- Con los campesinos

Esa polifonía incluye los diálogos con los campesinos, la convivencia respetuosa con el “sentido común”. Pero ni el conocimiento sistemático del autor, ni el sentido común por sí solos sostienen la práctica educativa de Freire, si no es interpelándose recíprocamente:

Si no es posible defender una práctica educativa que se contente con girar en torno al “sentido común”, tampoco es posible aceptar la práctica educativa que, negando el “saber de experiencia hecho”, parte del conocimiento sistemático del educador. (Freire, 1993, p. 79).

El reconocimiento de la condición de sujeto histórico señalada en el apartado anterior es también la que permite el encuentro con los otros sujetos históricos, con sus maneras propias de ver el mundo. Así no hay un orden de jerarquía entre los “autores” que lee Freire y los “campesinos” con los que convive. Ambos nutren su pensamiento y su acción.

- Con sus lectores

Freire va al encuentro de *su libro* junto con los lectores: aquellos que al leer Pedagogía de la esperanza volverán a Pedagogía del oprimido y aquellos que se sentirán convocados a leerlo *al leer este repensar*.

En tono casi de conversación, no sólo con el lector o la lectora que busca ahora por primera vez la convivencia con ese texto, sino también con quienes lo leyeron hace veinte años y que ahora se aprestan a releerlo, quisiera señalar algunos puntos a través de los cuales se podría redecir mejor lo dicho. (Freire, 1993, p. 73)

Aborda sus prácticas de lectura y de escritura como una *conversación* y así brinda al lector la oportunidad de conocer un proceso del que no se suele hablar cuando los libros se ofrecen como obras acabadas, corpus terminado. Y es así como la relectura de Pedagogía del oprimido se “[...] plantea no sólo como libro, sino como práctica pedagógica” (Freire, 1993, p. 80).

Es en ese sentido realizamos la experiencia e indagación con estudiantes universitarios.

La oralidad

Por ser práctica pedagógica hay un **tiempo de la oralidad** constitutivo del libro. Y la presenta como instancia privilegiada para **probar y recrear las ideas**.

El tiempo de escribir, además, va siempre precedido por el de hablar de las ideas que después se fijarán en el papel. Por lo menos así se dio conmigo. Hablar de ellas antes de escribir sobre ellas, en conversaciones con amigos, en seminarios, en conferencias, fue también una forma no sólo de probarlas, sino de recrearlas, de parirlas nuevamente: después se pulirán mejor las aristas cuando el pensamiento adquiera forma escrita, con otra disciplina con otra sistemática. (Freire, 1993, p. 74)

Para los académicos esto puede resultar de cierta obviedad. Los congresos, seminarios, conferencias son muchas veces un banco de prueba de las ideas y las prácticas. La escritura no sólo resulta una sistematización de ese movimiento anterior sino que es una oportunidad de rehacer, de reescribir. En Freire es muy evidente el *ritornello* de los temas, de los modos de pensar ver y actuar, pero siempre de manera espiralada. Cada palabra, cada gesto se crea y recrea permanentemente. Aunque hay un tiempo de oralidad y un tiempo de escritura, estos tiempos quedan abiertos. Eso es lo que posibilita que un libro se entregue a imprenta y 20 años después se reinvente.

En ese sentido, escribir es tanto rehacer lo que se ha venido pensando en los diferentes momentos de nuestra práctica, de nuestras relaciones,

es tanto rededir lo que antes se dijo en el tiempo de nuestra acción, como leer seriamente exige de quien lo hace repensar lo pensado, reescribir lo escrito y leer también lo que antes de constituir el escrito del autor o de la autora fue cierta lectura suya. (Freire, 1993, p. 74)

Pedagogía del oprimido se gesta -según Freire- en ese proceso que lo hizo moverse del lugar de expositor al de integrante de espacios de debate en distintos momentos de su trayectoria. Ese carácter de obra abierta de toda su práctica es notoria. Y al hablar de obra se entiende aquí todas las instancias, no sólo las plasmadas en libros; se constituyen así no sólo en un collar de hitos sino en un recorrido sinuoso y dialéctico.

La cuarentena

Si *Pedagogía del oprimido* tiene la extensión que conocemos es porque cuando lo consideró acabado alguien le sugirió *dejarlo en cuarentena* y de la misma surgió un nuevo capítulo: el cuarto.

Una tarde en que no tenía tareas oficiales la pasamos juntos, conversando libremente en uno de los bonitos parques de Santiago, Josué, Almrio Affonso y yo. Hablando sobre los que estaba escribiendo, de repente nos dijo: “Les sugiero un buen hábito para los que escriben. Terminado el libro, el ensayo, métnalo en cuarentena por tres o cuatro meses en un cajón. Después, en una noche determinada, sáquenlo y reléanlo. Uno siempre cambia algo, concluyó Josué [...] (Freire, 1993, p. 81)

La práctica de la cuarentena no sólo confronta al autor con sus palabras, lo pone en cierta medida en el lugar del lector. De esa manera, el cambio de perspectiva colabora en una recreación de lo escrito e incluso en su expansión como se presenta en este caso.

Las fichas

Empecé a escribir fichas a las que iba dando ciertos títulos, en función del contenido de cada una, a la vez que las numeraba. Andaba siempre con pedazos de papel en los bolsillos, cuando no con una libretita de notas. Si se me ocurría una idea, no importaba dónde estuviera, en el ómnibus, en la calle, en un restaurante, solo o acompañado, registraba la idea. A veces era una frase nada más. (Freire, 1993, p. 78)

Estas consideraciones no son instrumentales, dan cuenta de un movimiento del pensamiento y la escritura entrelazados con la práctica pedagógica con el andar. Se trata de una escritura *andariega*.

Si *Pedagogía del oprimido* **puede re-decirse (no desdecirse)** en *Pedagogía de la esperanza*, es porque la materialidad del libro no es la fosilización del

pensamiento y menos aún una trinchera desde la que posicionarse para la acción sino un devenir en el que pensamiento y acción se interpelan.

La explicitación que Freire hace en *Pedagogía de la esperanza* del proceso de gestación y escritura de *Pedagogía del oprimido* es **genealógica e ideológica**: presenta el posicionamiento ante lo escrito, su trabajosa elaboración y su carácter inacabado en una trama dialógica.

La responsabilidad de escribir

Escribir es un acto político, un posicionamiento en el mundo en relación con los otros que devuelven con su voz la posibilidad de decirse. Ese acto político que es escribir así como el de educar hacen trama cuando se construyen y reconstruyen desde la coherencia.

Entre las responsabilidades que me propone escribir, hay una que siempre asumo. La de -viviendo ya mientras escribo la coherencia entre lo que va escribiéndose y lo dicho lo hecho lo haciéndose- intensificar la coherencia a lo largo de la existencia. Pero la coherencia o es inmovilizante: en el proceso de actuar-pensar, hablar-escribir, puedo cambiar de posición. Así mi coherencia, tan necesaria como antes, se hace con nuevos parámetros. Lo imposible para mí es la falta de coherencia, aun reconociendo la imposibilidad de una coherencia absoluta. (Freire, 1993, p. 87)

Freire no hubiera dicho *su voz -esas palabras-* si no hubiera ido al encuentro de otras voces. Quizás eso sea lo que esté en el trasfondo de esa relectura de Freire por Freire.²

Entre escritos y conversaciones

Existir, humanamente, es pronunciar el mundo, es transformarlo. El mundo, a su vez retorna problematizado a los sujetos pronunciantes, exigiendo de ellos un nuevo pronunciamiento. Los hombres no se hacen en el silencio, sino en la palabra, en el trabajo, en la acción, en la reflexión. (Freire, 1971, p. 104)

Aquí presento una serie de experiencias que me han llevado a reflexionar acerca de los dispositivos de acogida en la Universidad. En particular, la acogida mediante la palabra, así como los gestos de lectura y escritura.

² Aspectos fundamentales de este apartado fueron publicados en el primer número de la revista ENFOQUES.edu del Instituto de Formación docente de Salto. Uruguay <https://revistaifd.com/>

La Universidad constituye un territorio en el que sus habitantes hablan el lenguaje de diversas maneras, con distintas reglas y usos. Hay un uso administrativo, un uso “gerencial” y el que tiene más prestigio: el uso académico. Quien ingresa en ese territorio es, en principio, alguien ajeno que debe conocer las reglas y usos. Quienes ya están dentro – y cabe aclarar algunos- usan el lenguaje en “propiedad” en sus dos sentidos: apropiadamente y adueñándose de él.³

En la universidad, quien es territorial (pisa y vive la academia) y conoce *el habitus* -en términos de Bourdieu-, tiene posibilidad de ser parte de esa comunidad de hablantes: los académicos.

En tanto, quien ingresa se encuentra ante lo que resulta ser un parloteo incomprensible, como quien llega como extranjero conociendo algunas palabras, algunos clichés. Porque no se trata sólo del lenguaje disciplinar al que pudo tener acceso parcial en etapas anteriores, se trata de un territorio nuevo, una cultura nueva y reglas de juego nuevas.

El carácter de extranjero ya empieza a percibirse, con algo que puede ser un poco hilarante y es la profusión de siglas universitarias que el estudiante se ve sometido a conocer. Una escalada de sinsentidos que vuelven los discursos incomprensibles (ejemplos en nuestro caso: CDC, CCI, CENUR, SGB...). La primera dificultad para el extranjero es conocer estas siglas que no significan, sino que son parte de la trama organizacional con las que deberá vérselas.

Llega el momento en que hay que introducirse en el aula -presencial o virtualmente-. Los profesores hablan una lengua desconocida, académica, técnica, profesional. Se recomienda bibliografía. La posibilidad de acceder a una vasta red de bibliotecas virtuales y libros digitalizados hace que se construyan espacios en el aula virtual como repositorios. El estudiante, por su parte puede indagar desde su casa, sin dirigirse a la biblioteca, sin siquiera recurrir al repositorio que le ofrece el docente, sin hacer un proceso de decantación, simplemente incorporando palabras-clave en el buscador a los efectos de encontrar, acerca de distintas temáticas, una abundante información. Sin decantar, esa búsqueda puede dar como resultado *info-basura*, incluso la info-intoxicación.

Es así, que el estudiante se encuentra frente a la palabra y a la bibliografía ofrecida por el docente, y a una vastísima oferta de información virtual. Luego, llega el tiempo de la escritura: parciales, informes, proyectos, monografías, tesis.

En ese momento empiezan a evidenciarse las primeas crisis, de estudiantes y también de docentes, ambos extranjeros, uno con respecto al otro: no entender

³ Bourdieu y Passeron hace décadas ya, se refirieron al lenguaje profesoral como una de las formas -sino la privilegiada- de violencia simbólica, al poner una distancia con el estudiante. La relación saber-poder fue también planteada exhaustivamente por Foucault. Freire desde Pedagogía del oprimido dio cuenta de la relación saber-poder pero su trabajo no entró fácilmente en el ámbito académico como lo hicieron los otros autores mencionados. Debe reconocerse que fue en el campo de la extensión universitaria donde la impronta del pensamiento de Freire se percibe en forma más clara.

aquello que el docente pregunta, no poder escribir lo que se piensa, escribir lo que se sabe, no conocer las normas (arbitrarias éstas y producidas exclusivamente por el ámbito académico: APA, HARVARD, VANCOUVER). Las consignas de los docentes aparecen muchas veces ininteligibles para los estudiantes así como los escritos de los estudiantes lo son para los docentes. Cuando esto ocurre, la tensión se hace evidente. El gesto se frunce, la acogida se bloquea, los extranjeros hablan de manera extraña. Una certeza de ajenidad, de algo que no es propio y de lo que no se puede o no se quiere o más aún “no se debe” hacer cargo la universidad. Hay algo que está parasitando los cuerpos en el territorio. No entienden, no se entienden. Pero hay una necesidad política de sostener la convocatoria y la permanencia. Así es que se ensayan diversas alternativas para abordar lo inabordable mediante meros cursos.

En la escena pedagógica ritualizada los estudiantes no son los *esperados*, los que superan los escollos *siguen siendo los mismos*. La apertura a todos y el apoyo con becas no sostiene el egreso. El egreso sigue siendo la medida del éxito del proyecto universitario cuando no necesariamente es la medida del éxito del proyecto de vida de todos los sujetos. El derecho a la universidad en lugar de ser una oportunidad se presenta como única vía de proyecto de formación para los jóvenes. En tanto los docentes reales no saben *qué hacer* con los estudiantes reales y a los estudiantes reales *la universidad “los pasa por arriba”* efecto de aplanamiento que gritan insistentemente. Cambiar la escena pedagógica supone asumir entre otras cosas que, el primer mal intelectual no es la ignorancia sino el desprecio.⁴

La escena educativa ocurre, es transitiva, se despliega con potencia. Se compone y por momentos se des-compone. No admite imposibilidades: ES. Se da en el encuentro y en la separación. La escena educativa se instala, se nos instala haciéndonos habitantes que a tientas descubrimos texturas, olores, sonidos. Así como Freire hizo la lectura del mundo a la sombra de las manguieras, la escena educativa puede leerse. No es una práctica en sentido lato, no es un hacer exterior a los sujetos, programado o programable, es un estar siendo, estar en situación, aunque la máquina organizacional lo invisibilice. A la sombra, la escena educativa nos captura como nos captura el lenguaje. No es un lugar físico, ni los programas ni los registros: Son los sujetos en relación mirándose, ignorándose. Y ese reflexivo *se*, es el otro, siempre es el otro en cada uno. La mirada que se dirige hacia el otro es también un espejo que interpela. Entonces es igualmente posible la mirada que sostiene o que evita intermitentemente, alternativamente o definitivamente. En la sección anterior se presentaba cómo Freire interpelaba y se sentía interpelado, conmovido por los autores, los

⁴ Jacques Rancière, *El Filósofo y sus pobres*, UNGS/Inadi, 2013.

campesinos y sus propios lectores. Y esto es posible cuando se puede reconocer al otro y cuando hay auto-reconocimiento. No es una cuestión de miradas sino también de palabras. Se habla, hablamos. La palabra se impone, se escucha, se pronuncia, se grita. A veces, en medio del murmullo hay quienes se sostienen desde el mutismo. Un mutismo que puede estar dando lugar a una mutación o ser producto de una violación del otro no reconocido como sujeto.⁵ Como se señala al principio es también una cuestión de cuerpos que se mueven, se contonean, se ensimisman, transpiran frente a los comunicados o frente al diálogo habilitante. Las palabras y los gestos no refieren solo a conocimientos que se comparten en la universidad, se ponen en juego sobre todo los sujetos en relación, los plurales. Pero la enunciación tiene sus límites y el lenguaje no es sólo representación. Lo que se porta es un gesto. Si el gesto es de asedio, como ocurre con las exigencias de productividad académica, sobreviene una sospecha sobre todo sujeto que transita por el camino de la formación institucionalizada: su capacidad de ser eficiente. Vale aquí retomar el epígrafe con el que se inicia este artículo:

Si el diálogo es el encuentro de los hombres para ser más, éste no puede realizarse en la desesperanza. Si los sujetos del diálogo nada esperan de su quehacer, ya no puede haber diálogo. Su encuentro allí es vacío y estéril. Es burocrático y fastidioso. (Freire, 1971, p. 110)

Una aproximación a algunos de los ejercicios de escritura que se han puesto en juego en la puesta en marcha de una carrera se ha constituido en la experiencia de indagación no nos permite capturar los procesos de subjetivación que se van desplegando pero sí permite dar cuenta de los escritos que dan lugar a experiencias de formación donde los sujetos en movimiento se inclinan hacia una escritura que intenta dar cuenta de sí y despliegan un pensamiento en la construcción de espacios nuevos en los que se vive la experiencia del conflicto –subjetivo, institucional- en medio de una transformación institucional. La experiencia que se presenta se da en el deslizamiento que se produce al crearse una carrera que se sitúa en el ámbito de la arquitectura: la licenciatura en diseño integrado.

¿Tiempo de alfabetizar?

Hay un enunciado que circula en el ámbito universitario en tono de queja y en el que se expresa genéricamente *los estudiantes universitarios no saben leer*

⁵ Nos ha resultado siempre impactante y de alto valor simbólico para abordar este asunto el cuadro “La violación” de Magritte con el que se ha hecho algún ejercicio con estudiantes universitarios. Un rostro invisibilizado por un cuerpo. Metonímicamente se opera una metamorfosis: unos senos dan cuenta de unos ojos que se salen de sus órbitas, una boca desdibujada –al punto de ser una hendidura, un pubis y unas piernas selladas- que no pueden moverse, realizar el trajin de la articulación de las palabras. En la violación se ahoga el grito. Todo acto de violación de un sujeto ahora su palabra, lo deshumaniza.

ni escribir. Cuando esto ocurre se posiciona inmediatamente al estudiante en el lugar de la *ignorancia absoluta* y se presupone la *absoluta* ausencia de las llamadas *competencias básicas* que los inhabilitarían para acceder a lecturas y escrituras más complejas. Como todo enunciado de sentido común encierra cierta verdad. El estudiante que llega a la universidad con dificultades en la ortografía, en la sintaxis, en la cohesión tanto en términos escritos como orales y con escasos hábitos de lectura probablemente se encuentre en situación de desventaja para enfrentarse al mundo académico. Pero quizás también podría pensarse que la dificultad radica en la falta de promoción de una reflexión metalingüística: el pensar sobre el lenguaje y la ausencia de una práctica pedagógica crítica.

Hoy se puede identificar por lo menos tres posturas respecto a este asunto:

- Como problema curricular, y por tanto debería tratarse *dentro* de las disciplinas académicas. Es decir, en los procesos de enseñanza de las disciplinas los docentes deberían estar dispuestos a incluir la temática y la práctica de la escritura.⁶
- La otra sostiene que es un problema específicamente didáctico de la enseñanza de la escritura, por tanto es un asunto que debe ser derivado a quienes cultivan esa disciplina “menor” llamada didáctica. En ese caso la estrategia sería derivar a los estudiantes a espacios otros de lectura y escritura y de esa manera el docente de la disciplina académica se desentiende de esos asuntos menores *que deberían haber sido resueltos con anterioridad* y puede dedicarse a la enseñanza de su disciplina académica.
- Una tercera postura, es el diálogo entre disciplinas o el diálogo entre quienes practican diversas disciplinas hacia una superación de prácticas monológicas y excluyentes. Esto supone en primer lugar un acto de *reconocimiento recíproco*. Reconocimiento disciplinar en tanto la Pedagogía como la Didáctica tienen estatus equivalente a las otras disciplinas académicas. De esta manera se podría eventualmente dialogar en plano de igualdad. Esto supone la superación tanto de los temores generados por la idea de intrusión como la capacidad de escucha de lo que las disciplinas y los docentes tengan para decir y hacer. Sin este diálogo, no es posible superar la situación vivida como problemática. La creación de cursos de comprensión y producción de textos es una alternativa que reconoce una necesidad pero coloca el asunto fuera de la discusión entre disciplinas, sólo son paliativos.⁷

Se ha instalado así la noción de alfabetización académica como categoría tanto para el análisis de los problemas como para los procesos de acción con

⁶ En el cono sur es particularmente destacado el trabajo que ha realizado Paula Carlino al respecto.

⁷ Presentamos algunas de estas cuestiones en el Congreso de Educación “Desafíos del escenario educativo actual. Paysandú. Uruguay. 2015.

respecto al mismo. En el Seminario que presentamos se opta por seguir una línea de trabajo que promueva un espacio de encuentro con estudiantes y docentes en el que se *construya palabra, decir* desde el reconocimiento de los procesos propios y desde los sentidos que tienen para los sujetos históricos encontrarse en el lugar donde están.

Nos hemos nutrido de la obra de Freire, especialmente del modo como este autor recorre su trayecto desde la recuperación de su memoria histórica y singular en su lectura del mundo. La otra fuente son los seminarios que Françoise Bréant lleva adelante en Lyon donde el encuentro con la palabra supone un primer tiempo de reconciliación y auto-reconocimiento.⁸ Nada más alejado de la práctica productiva. Sin embargo, a sabiendas de que esa práctica de la lectura y la escritura productiva hace a la posibilidad de permanencia en el ámbito universitario, también se incluye pero luego del recorrido personal y grupal.

2. El seminario de lectura y escritura

La escritura es la liberación de las ideas la que nos saca de la zona negra de la ignorancia, marca una línea que separa a los que ganan la trascendencia de los que no han sido tocados por el ángel del asombro. Su generosidad es el lienzo del testimonio, el que no necesita genios para tener imaginación y trasladarlos al infinito. Que desde los griegos queda como prueba de conocimiento como un grano de lino que alimenta nuestro organismo. La escritura es algo que ningún gringo puede censurar. (Trabajo de estudiante)⁹

El seminario se propone una serie de objetivos que se ponen a consideración de los estudiantes y son fuente de debate inicial:

- Buscar condiciones de descubrimiento y profundización de la escritura reflexiva.
- Facilitar el establecimiento de una relación subjetiva con la lectura y la escritura que recupere el placer de escribir y el placer de pensar.
- Promover la reflexión en torno a las prácticas profesionales en las dimensiones estratégica, ética y estética a partir de la problemática de la comunicación oral y escrita.

⁸ “A partir du constat des difficultés d’écriture d’un grand nombre de personnes, en particulier celles en reprise d’études, j’ai mis en place des dispositifs d’accompagnement à l’écriture, comprenant notamment des ateliers de *réconciliation*, visant à analyser son rapport subjectif à l’écriture et à travailler la relation entre plaisir d’écrire et plaisir de penser. Ma pratique de formatrice au cœur de ces dispositifs et l’analyse de l’interaction entre dispositif et processus de formation ont permis de repérer comment et à quelles conditions les processus à l’œuvre dans la construction de la posture de *praticien chercheur* pouvaient favoriser le développement de compétences professionnelles, principalement dans les dimensions stratégique, éthique et esthétique » (Bréant, 2006, p.107).

⁹ Texto armado con palabras que surgen de las letras del nombre propio y de lo que evoca la palabra escritura. Este ejercicio se propuso en la etapa de reconciliación con la palabra a partir del modelo de taller propuesto por Bréant que se retoma parcialmente en esta experiencia.

- Acompañar el proceso de incorporación crítica de formatos y estilos de escritura científica incluyendo la dimensión creativa.

Por otra parte, se organiza en torno a problemáticas:

Problemática 1 – *Reconciliación*: escritura, placer de escribir y de pensar. La palabra dicha, los silencios. La escritura *ideal* propuesta por las instituciones.

Problemática 2 – *Sujeto de la escritura* ¿Qué es un autor? Reconocimiento y exigencia.

Problemática 3 – *Lectura y escritura*. Saber y conocimiento. Sujeto epistemofílico, el sabor del saber. Lectura en silencio y lectura en voz alta. La voz: entonación y sentido.

Problemática 4 – *¿Qué es escribir?* Las voces de los escritores, las voces de los investigadores. Fuentes e intertextualidad.

Problemática 5 – *Leer y escribir en la Universidad* prescripciones, formatos. El carácter creativo de la escritura científica. Sujeto y exigencias del ámbito académico, tensiones, resoluciones y disoluciones posibles.

La Licenciatura en Diseño Integrado comienza en el año 2012 en un lugar geográficamente alejado del centro de referencia académica: la Facultad de Arquitectura. En una sede universitaria que se encuentra a 500 km de la casa central, luego de 20 años de brindarse en forma incompleta la carrera de Arquitecto se empieza a gestar un movimiento para pensar la posibilidad de una carrera nueva que contemple otras dimensiones **del pensamiento arquitectónico**, que tome el **diseño como metáfora** y que pueda ofrecerse de manera completa. El seminario de Lectura y escritura académica tiene un carácter transversal en la carrera lo que permite no sólo el diálogo con los estudiantes sino la participación en otros cursos acompañando las propuestas de escritura y oralidad de otros docentes.

Los estudiantes se posicionan en tanto sujetos históricos y sujetos de deseo en el territorio académico. Es un trabajo de exploración: de sí y de las reglas de juego de ese lugar llamado universidad. Se entiende el seminario como “foco de experiencia”¹⁰ (Foucault, 2009, p. 19) en tanto posibilidad emancipatoria.

De ese trabajo de exploración se dará cuenta mediante textos producidos por los estudiantes a través del intento de expresar en forma escrita la reflexión en torno a sus procesos de lectura y escritura. Dichos trabajos se presentan al cierre del seminario pero su proceso de gestación se comparte a través de una bitácora y en diálogo con el grupo y con las lecturas propuestas. Se presentan cinco

¹⁰ El concepto de foco de experiencia incluye como elementos: formas de un saber posible, matrices normativas de comportamiento y modos de existencia virtuales para sujetos posibles. Aquí se considera que es factible articular esta noción con la de Freire en tanto el hombre como sujeto de posibilidad o ser inacabado.

ejemplos en los que se pone de manifiesto la posibilidad de indagación y reflexión en jóvenes que se encuentran en las etapas iniciales de la vida universitaria. Entendemos que este tipo de propuesta abre la posibilidad de reconocerse como portador de experiencia y de voz propia. Por otra parte, da lugar a nuestra lectura de sus inquietudes y desafíos en un contexto de producción que no se detiene. La necesaria interrupción para pensar-se no resulta favorecida dado que tampoco es la lógica en la que desempeñan sus tareas los académicos responsables de la tarea de enseñar. Esos tiempos a los que refiere Freire: tiempo de oralidad, tiempo de escritura, tiempo de diálogo, tiempo de relectura, son tiempos de apropiación de nuestra historicidad, nuestro estar en el mundo que es necesario reincorporar al aula universitaria. O, en términos de Bréant: tiempo de respirar, tiempo de transpirar, tiempo de crear.

Primer ejemplo: *El diseño y la palabra en tensión aparentemente irreductible*

“En primer lugar, a los estudiantes de diseño se nos enseña que las ideas se cuentan con imágenes. Ya que estamos elaborando una nueva posible realidad material, la necesidad de acercarnos a ella lo más posible, hace que la palabra y su contenido sean meras denominaciones. Los símbolos, en cambio pasan a ser las letras que componen el repertorio de referencia. Utilizar la escritura como recurso para explicar una idea, se lo interpreta como la falta de entendimiento y abstracción de lo que se quiere contar, debido a que en el diseño no hay idea sin forma, y éstas no se escriben, se dibujan. Lo que nos lleva al segundo desafío que plantea el seminario a los estudiantes de diseño, ya que se nos enseña que una buena idea se debe poder resumir en una palabra (entendido como un concepto o como la menor cantidad posible de líneas). Por lo tanto, la abstracción y la síntesis son herramientas básicas para llegar a un buen producto. Además hay que entender que las materias teóricas, por más que se evalúen en forma escrita no dejan de requerir los mismos códigos. No hay parcial de historia, teoría o construcción, que no requiera sus correspondientes gráficos y la realización o no de éstos afectan la evaluación final. Ya que como diseñadores, no entender que las palabras no son más que una forma de describir la realidad, se considera básicamente no entender. Todo aquello que sea material, se representa por lo que es.

Llega un punto, en la formación del diseñador, en la que todo lo que contenga palabras, de cierta forma, lo desanima. Porque la esencia misma de la disciplina pasa por la construcción de una imagen, una realidad materializable. Estos nuevos códigos son una forma de interpretar, se convierte en una forma de pensar y de leer la realidad, la abstracción es nuestra lectura y los símbolos son las palabras que componen nuestro lenguaje. Considerando esto, es entendible que los requerimientos del seminario, se conviertan en un desafío descomunal para

estos estudiantes, es como subirse a una bicicleta después de años de no hacerlo, pretender lograrlo al primer intento es exagerado y es posible que se necesite un sistema de apoyo y alguien que te de ánimo para poder lograrlo. Y de esto se trata esta experiencia. Para lograr este remontar, es necesario conocer con qué herramientas contamos desde nuestra propia experiencia para poder fortalecer potencialidades y cubrir falencias, ya que las primeras herramientas con las que contamos forman parte del repertorio de experiencias e interpretaciones propias que hacemos del mundo [. ..] El recorrido comienza en las primeras etapas de la vida cuando comenzamos a dar significado a los estímulos que provienen de la realidad, a través de la percepción, pasar de la “lectura del mundo” en la que los estímulos que se reciben y el contexto en el que se desarrolla constituyen la percepción del mundo. Identificar a las cosas como lo que son, darles nombres y significados, insertarlas en un contexto y darles utilidad, como entendimiento y expresión de lo que se compone el mundo. En la medida que sabemos del mundo podemos percibirlo, así en la medida que sabemos que existen colores podemos distinguirlos de las demás cosas que no lo son, generando esquemas de asimilación, lo que nos permite construir el mundo como un concepto. Esta operación es una herramienta fundamental para entender la realidad. (Estudiante 1)

En este ejercicio de escritura, la noción de lectura del mundo aparece sumamente potente en este proceso de formación en diseño. Los estudiantes se ven inducidos a poner sus ideas no en palabras sino en imágenes. A la inversa del proceso de lectura del mundo que presenta Freire el estudiante debe crear materialidad a partir de ideas. Sin embargo, estas también tienen que ser comunicadas, a los compañeros, a los docentes de Taller, a los futuros usuarios de su trabajo. La vida académica requiere también presentaciones escritas y orales. El estudiante se encuentra ante un desafío en el Taller de diseño y otro en el Seminario de escritura. Cuando en esa construcción colectiva de entendimiento del mundo entran otros docentes en el diálogo, el trabajo en el seminario se resignifica.¹¹

¹¹ A modo de ejemplo se presentan los testimonios de dos docentes de cursos diferentes de la carrera: “La introducción del análisis de la escritura en un curso de Teoría y Crítica de la Contemporaneidad se vuelve fundamental. Es, a la vez que provechoso, una necesidad vital para poder acompañar los trabajos de investigación de manera tal que el estudiante lo internalice, lo procese y finalmente encuentre un sentido en la propuesta académica. El trabajo realizado en conjunto habilitó un espacio de análisis desde esta perspectiva, iniciando un proceso de mejora tanto en la comprensión como en la expresión de las ideas y experiencias del alumnado.”

“Dentro del Cronograma planteado por el equipo docente de Taller de Diseño I se trabajó concretamente en el manejo del tema FUNDAMENTACIÓN – MEMORIA, considerada una pieza más, muy importante en los trabajos finales de Proyectos presentados por los estudiantes, puesto que es una herramienta que conduce a la comprensión completa de la Propuesta planteada, unifica de forma oral el planteo, expresa de manera escrita los elementos que la conforman, sintetiza los procesos de creación y especifica los resultados.”

Lo trabajado en el Seminario cobró así nuevos sentidos tanto para estudiantes como para docentes.

Segundo ejemplo: cuaderno de notas.

Para retomar la idea de que la mente siempre está en funcionamiento, cabe destacar que a veces surgen cosas, como frases, oraciones, rimas, que llevan a la persona a preguntarse cómo surgieron: “¿Eso salió de mí?”. En mi caso, cuando algo así me sucede trato de anotarlo, porque como es algo inconsciente, probablemente luego se me olvide; y esas ideas casi siempre vienen acompañadas por un sonido musical, por lo que podría decir que mi mente compone especies de “canciones” (si se puede decir así), lo cual no quiere decir que sean buenas, es más, creo que no me atrevería a revelarlas ante el mundo. Entonces, la escritura es una forma de expresión, permite que las ideas queden plasmadas, y mediante una serie de instrumentos, ya sean signos o la estructura de lo elaborado, el producto podrá ser accesible para cualquier persona, o sólo para cierto tipo de receptores. Considero que expresar sentimientos, emociones o pensamientos, mediante la escritura, por voluntad propia (al igual que con la lectura), es más fácil que hacerlo de forma no espontánea, quizás forzada, o estando bajo presión, intentando encontrar una forma de ordenar los conocimientos. El tiempo acotado es una forma de generar presión, al igual que estar bajo la observación de otra persona. Es cuando surge el famoso “miedo a la hoja en blanco”, no saber qué escribir o cómo comenzar. Creo que la mayor dificultad se presenta cuando el trabajo no establece pautas que sirvan como guía, ya que significa una gran libertad para escribir, pero no es fácil saber hacia qué lado ir y hasta dónde se puede llegar. Todas las ideas que surjan deben estar interrelacionadas, deben tener un fin en común, un propósito; unas pueden ser más importantes que otras, por lo que pueden ser mencionadas en más de una ocasión, aunque esto debe estar fundamentado, para que no sea una simple reiteración y parezca que se están dando “vueltas en círculo”. (Estudiante 2)

En este ejemplo se aprecia el reconocimiento del valor de las anotaciones durante ese proceso creativo que es pensar y que se manifiesta de diversas maneras. También la posibilidad de abordar un pensamiento propio, que por momentos parece dar “vueltas en círculo”

Trabajar con una bitácora que permita evocar el camino de encuentro con la palabra resultó ser una oportunidad de reconsiderar las inflexiones de aproximación y distanciamiento con la lectura y la escritura. Finalmente, a manera de síntesis se presenta la aproximación posible también entre el proceso de diseño y de escritura.

Tercer ejemplo: tras las huellas de la historia personal.

Este trabajo me estimuló a buscar en mis cuadernos de nivel inicial (los cuales aún conservo), para entender aún más esta etapa, y me llevé una sorpresa,

al descubrir que en nivel cinco ya escribía pequeñas historias. Recuerdo que al empezar nivel primario me gustaban mucho los libros y más aún si en ellos había varios dibujos o imágenes, esto me motivó a intentar escribir y dibujar mis propias historias. También disfrutaba mucho escribir cartas a mis familiares y amigos, además de escribir en mi diario íntimo. Pero el ingreso a nivel secundario y la disortografía impidieron que lo siga haciendo. Al comenzar esa nueva etapa en secundaria, donde al principio todo es desconocido y un gran desafío, me invadió el miedo a equivocarme, ya que tenía muchas faltas de ortografía y dificultad al realizar trabajos de lectura en voz alta. Sumado a esto, los temas tratados en dichas lecturas no eran de mi agrado. Como resultado de esta mala experiencia, perdí interés hacia la lectura y escritura. Con el correr del tiempo y la ayuda de mis padres y docentes retomé el camino, pero la motivación ya no era la misma(...) A mi forma de ver, una de las cosas más importantes que posee la lectura y escritura es que con ella creamos, ya que nuestra imaginación siempre está presente y esto nada lo puede remplazar. Además estas te hacen más culto, te enseñan, te fortalecen de forma intelectual. La escritura, debe tener una distribución de espacios e imágenes, una estructura y organización, en la cual, creamos y transmitimos un pensamiento, una idea, que refleja lo que somos y sentimos, pensada siempre en el destinatario. Por eso concluyo que la escritura también es diseño y no solo la “acción y efecto de escribir”. (Estudiante 3)

El recorrido por la historia personal permite llegar a esta conclusión “la escritura o es sólo la acción y efecto de escribir”. De este texto se puede distinguir: el fortalecimiento intelectual, la creatividad, la aproximación entre el diseño y la escritura que da sentido al acto de escribir.

Cuarto ejemplo: pensar la lectura y la escritura

El trabajo tiene como finalidad un pensamiento entorno a la lectura y escritura que involucra la propia reflexión, logros e inquietudes. A su vez se realizarán diálogos con distintos autores los cuales se interpretarán y cuestionarán. [...] Al avanzar, nos introducimos de manera más profunda en la vía del conocimiento y la educación, en muchos casos nos enfrentamos a la incertidumbre, al temor frente a todos esos textos que los educadores creen oportuno para nuestro fortalecimiento intelectual, mediante un sistema que “encasilla”. Frente a la sensación de imposición, el estudiante se reprime, sintiendo cierto “pánico” por la cantidad de hojas o la dificultad de la lectura, volviéndose algo tedioso, generando desinterés, perdiendo la curiosidad que se traía. Ante esta reacción se genera cierto prejuicio hacia los estudiantes de hoy en día, clasificándolos como no capacitados para la acción del estudio (no saberlo ejercer), esto llamado como una “tendencia generalizada de pereza intelectual”. Las distintas formas de expresión requieren

de un proceso, éste comienza desde un punto en común: el pensamiento. Su forma de manifestación depende de las experiencias propias, de los distintos recorridos y otros factores como preferencias y comodidad. Se lo encuentra como una manera de transmitir, liberarse, de alguna manera hacer “catarsis”.

De pequeña o gran escala, el diseño parte de una idea, una prefiguración mental la cual surge a partir de una necesidad y busca una solución. Diseño proveniente de designo es un procedimiento previo a la búsqueda de solución, se plasma la idea al papel a través de dibujos, garabatos, bocetos, esquemas, símbolos... a través de la creación, la imaginación personal. Al diseñar se ordena los elementos estructurales y formales, influenciados al igual que en otras formas de manifestación por el entorno, las prácticas sociales. De igual manera que los textos, el diseño sigue una secuencia lineal con cierta lógica: observación-investigación, análisis-interpretación, planteo-proyección, revisión. Existe un paralelismo entre el diseño y la escritura a nivel comunicacional, buscan a través de procesos similares (reconocer y elaborar) llegar al lector mediante un conjunto de signos. (Estudiante 4)

En este ejemplo aparecen dos dimensiones: una referida a ese trabajo burocrático y tedioso que mata el interés y por otra parte el reconocimiento de los recorridos posibles en el que se identifica un paralelismo entre los procesos de diseño y escritura. Esto deviene de la noción del diseño como *pensamiento* arquitectónico y no como mera tecnología (al igual que la escritura).

Ejemplo 5: la escritura como creación y recreación

El presente texto pretende plasmar el proceso de reflexión acerca de mi vínculo con la lectura y la escritura académica; reconocer las inquietudes, las dificultades y los desafíos propios, que son comunes a los de otros estudiantes. Para ello se intentará establecer, mediante un análisis que abarca la mirada de los autores P. Freire, J. Larrosa, A. Ulloa, G. Carvajal, P. Creme, M. R. Lea, E. Narvaja de Arnoux, y C. S. Lewis; los conceptos de lectura y escritura en el sentido general, para luego definirlos en el sentido académico; cómo se relacionan; qué factores, internos y externos intervienen en ambos actos y cuándo estamos llevando a cabo el verdadero proceso de aprendizaje. Resulta interesante comenzar con una breve reflexión surgida en el momento en que me dispuse a escribir este artículo. [. ..] Nuestras ideas viajan como impulsos nerviosos desde nuestra mente y al llegar a la mano ésta se mueve libremente, materializándola. No obstante, claro está que hay quienes tienen mayor o menor dificultad para ello, y que ni aún el mejor dibujante puede traspasar de manera exacta sus ideas al papel, ya que éstas suelen ser confusas y parten de lo abstracto. Sin embargo, el papel no deja de ser el mejor soporte para tal actividad. Escribir es un proceso análogo; es también composición. Cerré la laptop, tomé un lápiz y todo esto es lo que de él ha salido hasta ahora. Pero me enfrenté a un nuevo conflicto, ¿qué voy a escribir?, ¿cuáles

son esas ideas que quiero expresar?, ¿cómo las ordeno? Cuando nos enfrentamos al papel, generalmente sufrimos el “pánico de la hoja en blanco”, no sabemos cómo empezar. Me invadió la ansiedad y comencé dar vuelta las hojas de mi bitácora, hacia atrás y hacia adelante, en búsqueda de respuestas. Las ideas ya estaban en mi mente. En una hoja comencé a realizar un esquema, donde fui escribiéndolas, sin la obligación de ordenarlas en un texto coherente. Una fue llevando a la otra y de ese modo, todas comenzaron a formar parte de una unidad. Dicha unidad es la que debe materializarse, en el texto que estoy escribiendo. Me detengo a ver esa hoja; y de pronto, me veo a mi misma.

Este es mi desafío. Crear. [...] Para producir algo nuevo, necesariamente hay que leer. Es necesario enfatizar que, si escribir se trata de producir y transmitir conocimientos; hay que recibir conocimientos, mediante la lectura. Se deben conocer muchas posturas, que estén de acuerdo y que se opongan; tener varias miradas del tema en cuestión. Solo así, uno está en condiciones de tener una mirada propia, ser crítico. Consciente de mis dificultades, y teniendo más herramientas para sobrellevarlas, estoy ahora más cerca de encontrar mi lugar en el aprendizaje. Mi desafío es dejar de repetir ideas. Crear ideas, pero permitir que otros “las quemem”¹² para que sigan con el mismo proceso. (Estudiante 5)

El reconocimiento de los desafíos (crear, dejar de repetir ideas) no aparece como un obstáculo paralizante. Sí como dificultad a superar en el reconocimiento de que todo proceso de conocimiento del mundo es un proceso colectivo “que otros sigan el mismo proceso”.

Retorno al comienzo

Al principio de este trabajo se presentó el ejercicio de relectura que Freire hacía de sí. Se introdujeron elementos de una indagación realizada a partir del Seminario de Lectura y escritura que hemos llevado adelante en la Licenciatura en Diseño Integrado en la Universidad de la República. En ese marco, la presentación de fragmentos de trabajos escritos por los estudiantes buscó poner en evidencia que el tipo de recorrido que realiza Freire, en particular su práctica en torno a la lectura y a la escritura -que es su lectura del mundo- puede ser potente en el proceso formativo de estudiantes universitarios en la actualidad. No se presenta como un método de alfabetización y se presenta distante de la noción de alfabetización académica.

En tiempos de universidades permeadas por la productividad académica, la generación de espacios donde estudiantes y docentes podamos pensarnos como sujetos de conocimiento quizás sea una buena excusa para volver a Freire.

¹² Se refiere al texto “Imágenes del estudiar” que se encuentra en el libro *Pedagogía Profana* de Jorge Larrosa. 2000. Edit. Novedades educativas. Bs. As.

Bibliografía

BRÉANT, Francois *Ecrire, trouver-créer, penser. Un moment de respiration trans-formatrice*. Revue Les cahiers du CERFEE (30). Montpellier. 2012. Pp. 96-116

CARLINO, Paula *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos. Aires. Fondo de Cultura Económica. 2005. 200 pp.

CARLINO, Paula *Alfabetización académica diez años después* Revista Mexicana de Investigación Educativa, vol. 18, núm. 57, Consejo Mexicano de Investigación Educativa. México. 2013. Pp. 355-381.

FOUCAULT, Michel *El gobierno de s  y de los otros*. Buenos. Aires. Fondo de Cultura Económica. 2009. 429 pp.

FREIRE, Paulo *Pedagogía del oprimido*. 2^a. Edición. Montevideo. Tierra Nueva. 1971. 250 pp.

FREIRE, Paulo *Pedagogía de la esperanza: un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. Buenos. Aires. Siglo XXI Editores. 1993. 233 pp.

FREIRE, Paulo *La importancia de leer y el proceso de liberación*. Buenos Aires. 1999. Editorial Siglo XXI. 177 pp.

RANCIÈRE, Jacques *El Filósofo y sus pobres UNGS/Inadi*. Buenos. Aires. 2013. 230 pp.