

INTERVENCIONES SEMIÓTICAS

FOCALIZAR • TRANSFORMAR • EXPANDIR

Actas

CAS

XI Congreso Argentino
de Semiótica 2023

Buenos Aires

del 15 al 19 de agosto
de 2023

LIBROS de
CRÍTICA



CRÍTICA
DE ARTES



Área Transdepartamental de Crítica de Artes Oscar Traversa

Intervenciones semióticas : focalizar : transformar : expandir : actas 11° Congreso Argentino de Semiótica ; Editado por Pablo Porto López ... [et al.] ; Prólogo de Gastón Cingolani. - 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires : Libros de Crítica. Área Transdepartamental de Crítica de Artes, 2025.

Libro digital, PDF

Archivo Digital: descarga y online

ISBN 978-987-47805-9-1

1. Semiología. 2. Semiótica. 3. Análisis del Discurso. I. Porto López, Pablo , ed. II. Cingolani, Gastón, prolog.

CDD 401.41092

Actas del 11° Congreso Argentino de Semiótica de la Asociación Argentina de Semiótica

Editores

Pablo Porto López
Sebastián Gastaldi
María Elena Bitonte
Froilán Fernández
Gabriela Simón

Prólogo

Gastón Cingolani

Diseño

Andrea Moratti Serrichio

1ª ed., Ciudad Autónoma de Buenos Aires

© 2025

Libros de Crítica. Área Transdepartamental de Crítica de Artes
Asociación Argentina de Semiótica

Todos los derechos reservados. Ninguna parte de esta publicación debe ser reproducida, almacenada en un sistema de recuperación ni transmitida bajo ninguna forma ni por ningún medio, ya sea electrónico, mecánico, de fotocopiado, grabación o cualquier otro medio, sin el permiso de los editores.

Los editores rechazan cualquier responsabilidad en caso de declaraciones falsas o erróneas de los autores, contenido plagiado y uso no autorizado de material con derechos de autor.

INTERVENCIONES SEMIÓTICAS

FOCALIZAR•TRANSFORMAR•EXPANDIR

ACTAS

XI.CAS

XI Congreso Argentino
de Semiótica

Buenos Aires, agosto de 2023

PARTE I: MESAS PLENARIAS

INTERVENCIONES SEMIÓTICO-PEDAGÓGICAS Y GLOTOPOLÍTICAS EN LA ENSEÑANZA SUPERIOR

Elvira Narvaja de Arnoux

Instituto de Lingüística, Universidad de Buenos Aires, Argentina
elviraarnoux@gmail.com

La enseñanza superior argentina –tanto la ejercida en las universidades como en los institutos de enseñanza superior, sobre todo mientras conservaron su estatuto de “nacionales”– ha sido un espacio generador de intervenciones que articulaban investigación, docencia y transferencia, como se promovía desde las mismas instituciones. De allí que ellas hayan incidido no solo en el propio espacio sino también en otros, como en distintos niveles y orientaciones disciplinares del sistema educativo. Esto se evidencia, particularmente, en la larga etapa que se inició con la apertura democrática y se cierra en estos últimos años en los que se suceden cambios significativos no solo políticos, que ponen en crisis los grandes consensos, sino también comunicacionales, con el peso ejercido por los medios digitales, y en las tecnologías de la palabra, en las que la Inteligencia Artificial incide cada vez más fuertemente interrogando las prácticas intelectuales y la actividad pedagógica.

En esta presentación abordaré, en primer lugar, lo que considero intervenciones semiótico-pedagógicas y glotopolíticas. Si bien me referiré a aquellas en las que he participado, no debemos olvidar que gran parte de las universidades e institutos superiores han hecho aportes, desde las ciencias del lenguaje, que han fortalecido el propio sistema y mostrado su alcance social, lo que se evidencia en varias presentaciones del congreso debido a que el tema “intervenciones” lo ha estimulado.

Luego reseñaré cuatro propuestas correspondientes a diferentes momentos: la puesta en marcha de la cátedra de Semiología y Análisis del Discurso en el Ciclo Básico Común de la Universidad de Buenos Aires, la creación de la Maestría en Ciencias del Lenguaje en el entonces Instituto Nacional Superior del Profesorado “Joaquín V. González”, los talleres de lectura y escritura adscriptos a la cátedra de Semiología y la serie glotopolítica de videos académicos organi-

zados a partir de la pandemia para apoyar diferentes estrategias de educación a distancia. Creemos que es necesario historizar esos desarrollos, como punto inicial para reflexionar, en el marco de los debates actuales, acerca del sentido que tuvieron, los logros alcanzados, las experiencias que han hecho posibles, los aspectos que deben ser retomados y, por cierto, transformados en función de las nuevas circunstancias.

1. Intervenciones semiótico-pedagógicas y glotopolíticas

Partimos de considerar la Glotopolítica como el estudio de la dimensión semiótica de los procesos sociales tal como se exponen en el campo político (Arnoux, 2024). El estudio, que puede tener distintos alcances y cristalizar o no en proyectos investigativos, puede acompañarse de intervenciones que se despliegan en políticas del lenguaje ejercidas sobre materialidades semióticas variadas y que, como en los casos a los que nos referiremos, pueden realizarse en el campo educativo respondiendo, en mayor o menor medida, a debates políticos, a transformaciones sociales en curso o a acontecimientos particulares. En general son respuestas a las problemáticas que van surgiendo en la escena pública e implican posicionamientos de los responsables de esas intervenciones respecto de aquellas.

En relación con lo primero, los debates políticos, fueron decisivas, por ejemplo, las perspectivas en torno a la integración regional que se dieron a partir del Acta de Iguazú firmada en 1985 por Raúl Alfonsín, presidente de la Argentina, y José Sarney, presidente de Brasil, que sentó las bases del Mercosur (1991), conformado, además, en su etapa inicial, por Uruguay y Paraguay. Esto llevó a que cuando se proyectara y pusiera en marcha (1988), la Maestría en Ciencias del Lenguaje se apoyara en ese proceso para darle importancia a la enseñanza del castellano como lengua extranjera y establecer dos cursos anuales obligatorios de Lengua Portuguesa y Cultura Brasileña.

Respecto de lo segundo, la apertura democrática, el mandato de garantizar el ingreso irrestricto y masivo a la enseñanza superior impuso la elaboración de estrategias pedagógicas que dieran cuenta de ello, la actualización de los planes de estudio y de los programas y la recuperación de la memoria histórica luego de la última dictadura. De allí que las materias que se creaban, como Semiología y Análisis del Discurso (1985), contemplaran, en diferentes zonas, esos aspectos.

Finalmente, el acontecimiento que fue la pandemia de covid-19, con el Aislamiento Social, Preventivo y Obligatorio (ASPO) que impuso, exigió elaborar estrategias pedagógicas que superaran o acompañaran la presencialidad para lo cual los videos académicos fueron unas de las respuestas que tendían, además, a mantener los contactos en una comunidad universitaria amplia.

Como vemos, las experiencias abordadas, en nuestro caso, se realizan desde y hacia el campo de las ciencias del lenguaje, particularmente de aquellas centradas en las discursividades (que pueden atender a lo verbal oral o a lo escrito

o a otras modalidades semióticas), y en la relación entre lenguas. Se despliegan en acciones pautadas sostenidas por espacios de reflexión académica y de investigación y tienen un alcance que en general superan a los espacios en los que se originan.

Por otra parte, implican decisiones institucionales y pueden generar instancias de formación. En las experiencias que relataremos, ellas permitieron no solo renovar la enseñanza incidiendo en cursos de actualización y perfeccionamiento sino en la elaboración de planes y en la implementación de carreras de posgrado, que se fueron multiplicando a partir de la década de 1990.

Estas intervenciones son sensibles, asimismo, a la dimensión pedagógica, lo que da lugar al desarrollo de prácticas y de géneros asociados con ellos. En la elaboración de los materiales didácticos no dejan de incidir los avances tecnológicos correspondientes a una u otra época. En la elaboración de los videos académicos, por ejemplo, fueron decisivos los programas que permitían su armado, más allá de las consultas que se pudieran hacer a los que tenían cierta experticia digital. En los muy anteriores “cuadernillos de Semio” se mostraban en su dispositivo gráfico las posibilidades que habían abierto las fotocopadoras. Estas permitían no solo algunos juegos en el blanco de la página, en el que se hacían intervenir imágenes que otros sistemas de reproducción caseros y precarios no autorizaban, sino que daban la posibilidad de la rápida multiplicación de las hojas escritas a máquina por los docentes, que podían recurrir a diferentes instrumentos de escritura según los lugares en los que realizaban las tareas. Las marcas de esto último se exponen en la poca homogeneidad tipográfica del conjunto, que remiten metonímicamente a los aspectos materiales de esa modalidad de trabajo intelectual. Como todavía no estaban las computadoras con sus procesadores de texto, los docentes debían, además, recortar y pegar corpus, oficiando de diagramadores, lo que incidía en las decisiones sobre el recorte del texto, en las operaciones de reformulación resuntiva de las fuentes, los alcances de las traducciones y en el tipo de actividades solicitadas a los estudiantes. Para evitar volver a mecanografiar el texto y perturbar la urgencia de una publicación que debía llegar rápidamente a los estudiantes, corregían con los pincelitos del “liquid paper” los errores y escribían encima, generalmente a mano.

Este proceso de producción de textos marcado por la precariedad, la urgencia y la voluntad de “socialización de la palabra” (Blanco, 2022) era común a otras prácticas no académicas, que una historia de la cultura escrita, que se interese por modos de difusión diferentes del libro debe tener en cuenta. Recuerdo cómo me conmovió el trabajo de Gonzalo Blanco, del que tomé el sintagma anterior, sobre una serie de fanzines punk, *Resistencia*, en los que podía reconocer la misma apasionada voluntad de intervención que la que dominaba en los momentos iniciales de los cuadernillos, incluso los modos de circulación, ya que en una etapa la responsable de la edición los vendía en un kiosco de subte. Después, los distintos equipos pedagógicos de una cátedra masiva como Semio y equipos de otros espacios educativos fueron retomando aspectos de los viejos

cuadernillos, expandiendo el universo discursivo de referencia, enriqueciéndolos, normalizándolos tipográficamente, y adaptándolos a las decisiones pedagógicas que iban tomando. La precariedad, además, facilitaba diferentes modos de apropiación de esa historia compartida e impulsaba nuevas intervenciones.

2. Semiología y Análisis del Discurso

En el marco del proceso de renovación de la enseñanza superior se creó, en la Universidad de Buenos Aires, el Ciclo Básico Común y en este espacio la materia, a la que nos hemos referido antes, Semiología y Análisis del Discurso¹. Estaba destinada a los estudiantes que ingresaban a un número importante de carreras de ciencias sociales y humanidades, ya que se consideraba que el estudio de la discursividad y de la relación de lo verbal con otros sistemas semióticos era importante en el abordaje de los materiales propios de las disciplinas involucradas. Se comenzó a dictar en 1985 y parte del año anterior estuvo destinada a la elaboración del programa y la selección de los numerosos docentes que iban a participar del proyecto que, si bien partían de experiencias previas de mayor o menor importancia, recién en ese momento se acercaban al campo tal como lo íbamos definiendo. Con algunos de ellos fuimos estableciendo las líneas que orientarían las decisiones pedagógicas acerca de la preparación de los materiales didácticos.

En el nombre propuesto se evidenciaban las experiencias de los años anteriores al “Proceso”. Entre ellas, las indagaciones sobre productos de la comunicación de masas desde la perspectiva semiológica realizadas por Eliseo Verón y los que integrarían el equipo de la revista *Lenguajes*, que tenía el subtítulo de *Revista de Lingüística y Semiología* (Oscar Steimberg, Oscar Traversa y Juan Carlos Indart), y la organización y puesta en marcha por Luis Prieto en 1973 y parte de 1974 en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires de una cátedra paralela de Lingüística (y Semiología) uno de cuyos módulos, que dictaba Ana María Nethol, era sobre Análisis del Discurso.

El género “cuadernillo” fue la respuesta a la necesidad de rápida elaboración de los materiales y a la voluntad de ir evaluándolos e ir trabajando permanentemente sobre ellos, lo que un género como el manual impediría. Los cuadernillos incluían textos teóricos sobre los temas que debíamos desarrollar en cada unidad. Algunos eran fragmentos que en las fuentes exponían lo central de las reflexiones de los autores pero la mayoría eran “adaptaciones”, es decir, elaboraciones de esos textos en las que se desplegaban distintas formas de reescritura destinadas a introducir los conceptos de base. Una parte significativa eran traducciones, ya que uno de los imperativos de la experiencia era poner a estu-

1 Después de varios años (no recuerdo la fecha), el Consejo Superior cambió, por razones que ignoramos, el nombre dejando solo “Semiología”, a partir de entonces fue conocida en el mundo universitario como “Semio”.

diantes y docentes en contacto con un universo discursivo relevante en nuestro campo. Por otra parte, se recuperaban tanto los clásicos como las producciones nacionales sobre los temas abordados no solo como forma de reconocimiento sino para ir construyendo el hilo histórico que nos vinculaba con todos ellos.

Los primeros cuadernillos tenían habitualmente cuatro partes. Una primera correspondía a los temas del programa: *Comunicación*, que incluía los conceptos fundamentales respecto del signo; *Estructuras estilísticas y retóricas*, que abarcaba tanto la dimensión argumentativa como las figuras; *Enunciación*, en la que se presentaba el dispositivo enunciativo y los modos de subjetividad; *Polifonía*, en la que se recuperaba la tradición bajtiniana, los aportes de la teoría literaria y los tipos de enunciados referidos; *Actos de habla* en el marco de los avances de la Filosofía del Lenguaje; *Implícitos*, con los desarrollos del momento sobre presuposición y sobreentendidos; y *Cohesión y coherencia*, que retomaba los avances de la lingüística textual. La segunda parte podía considerar núcleos temáticos variados, relacionados de una u otra manera con la primera parte, que habían dado lugar a reflexiones desde distintos lugares: la escritura, la metáfora, la narración, la ideología o la polémica. También se podía pasar directamente a la tercera destinada al estudio de géneros y prácticas discursivas: la lectura del diario, la historieta, el discurso poético, el mensaje publicitario, el afiche político, la crónica periodística, el discurso histórico, el manifiesto. La cuarta consistía en series de actividades en las que los aportes de los docentes fueron fundamentales. Los corpus destinados a los ejercicios eran variados pero no dejaban de plantear en algunos casos temas históricamente relevantes como la gesta de Malvinas, la reforma universitaria, la caída de líderes populares, o los proyectos y posicionamientos emancipatorios. Tendían también a su manera a la recuperación de la memoria. En todos los casos se buscaba facilitar herramientas que estimularan el estudio de los modos de construcción del sentido y el reconocimiento de los anclajes discursivos de la interpretación.

Estas intervenciones semiótico-pedagógicas y glotopolíticas tenían todas las marcas de los afanes ligados a la apertura democrática y a la voluntad de poner a la universidad de pie, recuperar su autonomía, defender el ingreso irrestricto, mostrar su capacidad de incidir en diferentes áreas, fortalecer las carreras de grado, y comenzar a desarrollar el sistema de posgrado. En este sentido fue a partir de esta experiencia que diez años después pudimos elaborar y poner en marcha la Maestría en Análisis del Discurso, en la que también nos proponíamos impulsar la lectura crítica de los discursos sociales suministrando herramientas analíticas que permitieran a los estudiantes desmontar los mecanismos generadores de efectos de sentido.

3. Maestría en Ciencias del Lenguaje

Como señalamos al comienzo, la elaboración de la Maestría en Ciencias del Lenguaje y su implementación se realizó como respuesta al nuevo impulso del

proyecto de integración latinoamericana. Este había recorrido los dos siglos de vida independiente y había sido sostenido en distintos momentos por movimientos nacionales y populares del continente que planteaban la necesidad de unirnos como estrategia defensiva frente a los centros de poder y como programa de desarrollo solidario en la región y forma de impulsar una democracia radical. Si bien en la etapa próxima a la Independencia se pensaba en Hispanoamérica, pronto se extendió, lo que la designación de Patria Grande permitía, y dio lugar a expresiones como la nucleada en Nuestra América o en Indoamérica. Con el Acta de Iguazú se pone en marcha un proceso que desde la integración de Argentina y Brasil busca ampliarse a otros países próximos dando lugar al Mercosur. Acentuando la dimensión política se crea en 2008 Unasur (Unión de Naciones Suramericanas) y tendiendo a una extensión máxima, que incluya América Central y el Caribe, se da en 2010 el impulso inicial a la Celac (Comunidad de Estados Latinoamericanos y Caribeños).

Es en el momento inicial de este nuevo intento y anterior al Mercosur cuando en el Instituto Superior del Profesorado “Joaquín V. González” se crea la Maestría a la que nos referimos. Esta trataba de intervenir respecto de la integración regional, como dijimos, tanto con los cursos de portugués y cultura brasileña como con la propuesta de desarrollar, en la investigación que llevaría a la tesis, estrategias para la enseñanza del castellano como lengua segunda y extranjera. Se suponía que la intensificación de los intercambios, y sobre todo si lo económico daba paso a lo político, iba a requerir diversas modalidades de bilingüismo. También se deseaba que los estudiantes se pusieran en contacto con una bibliografía producida en Brasil lo que podía ser la base de los intercambios académicos, lo que se facilitaba por la proximidad del portugués escrito con el castellano. Los primeros cursos tuvieron una asistencia importante no solo de estudiantes sino de docentes de diversas instituciones.

Pero también la Maestría tenía el objetivo de retomar las experiencias de posgrado realizadas por el Instituto y ampliarlas a un proyecto de mayor envergadura, ya que se vislumbraba la importancia que iba a adquirir este nivel. En la elaboración del proyecto intervinieron los tres claustros, que participaban en la gestión del Departamento de Castellano, Literatura y Latín. Para mostrar la continuidad con propuestas anteriores y apelar al conocimiento disciplinar e institucional se convocó a antiguos egresados y docentes del Departamento como, entre otros, Enrique Pezzoni, Aída Barbagelata, Anita Barrenechea, Mabel Manacorda de Rosetti, Leonor Frumento, Nicolás Bratosevich, María Hortensia Lacau y Susana Rodríguez.

El posgrado quería responder también a la necesidad de asegurar un espacio de alto nivel para la actualización de los profesores que ejercían o iban a ejercer en los profesorado de Castellano o de Lenguas Extranjeras (profesorado y traductorado) o en los de formación de maestros. Para ello fue fundamental recurrir a docentes destacados en el área que se desempeñaban en diferentes instituciones de nivel superior y que habían realizado experiencias innovadoras.

Por otra parte, se trataba de incidir en aspectos pedagógicos no solo por la obligación de cursar lengua portuguesa (que exponía a los estudiantes a la situación de aprendices de otra lengua) sino también por la exigencia del cursado de talleres (que rescataba la notable tradición del país en ese campo), la oferta de algunos seminarios en lengua extranjera (francés, inglés) en los que se ejercitaban los diálogos bilingües, la realización en muchos casos de trabajos finales de seminario sobre problemáticas y aportes a la enseñanza (la mayoría de los estudiantes eran docentes) y las salidas que estimulábamos para las tesis: como dijimos, enseñanza del castellano como lengua segunda o extranjera, pero también como lengua materna y, además, un espacio que en ese momento designábamos como animación sociocultural destinado a pensar estrategias desde las ciencias del lenguaje que se llevaran a cabo en centros comunitarios (bibliotecas populares, sociedades de fomento, clubes, centros vecinales...) activados a partir de la apertura democrática.

En cuanto al programa, cinco módulos organizaban los seminarios y talleres (de cada uno, los estudiantes podían elegir, según su orientación, como mínimo uno y tres como máximo): I (Etnografía del habla, Sociolingüística, Problemática de las políticas culturales y educativas); II (Psicolingüística, Adquisición de una segunda lengua y de una lengua extranjera —en inglés—, Lingüística aplicada a la enseñanza de idiomas); III (Semántica, Lexicología, Lexicografía y terminología, Lingüística textual, Sintaxis y semántica —en inglés—, Análisis del Discurso —en francés—); IV (Teoría literaria y educación, Sistemas literarios alternativos, Medios de comunicación, Seminario de literatura en lengua inglesa —en inglés—, Seminario de literatura infantil), y V (Coordinación de talleres infantiles, Coordinación de talleres de escritura para adolescentes y adultos, Seminario-taller de cine y video, Taller de expresión oral y escrita en una lengua extranjera, Taller de preparación de material didáctico para la enseñanza del castellano como lengua segunda y extranjera, Taller de teatro).

El diseño de la carrera, los modos de elaborar el proyecto y las decisiones tomadas para su implementación se conjugaron en una intervención semiótico-pedagógica y glotopolítica relevante en relación con una institución de larga trayectoria y en esa etapa de la vida del país.

4. Talleres de lectura y escritura

La implementación de los talleres en el marco de la cátedra de Semiología se inició en la década de 1990, debido a la necesidad de acentuar el trabajo docente en relación con la lectura y la escritura para apoyar el desempeño universitario de los estudiantes. Desde la cátedra incidíamos en la formación de los estudiantes para que pudieran desarrollar una perspectiva crítica respecto de los discursos sociales, pero era necesario crear otra instancia para apoyar a los estudiantes en sus prácticas universitarias y darles algunas bases para que pudieran ejercer, una vez egresados, el derecho a la palabra en el ámbito público y en los

espacios laborales y profesionales, en los que el dominio de lo escrito constituía un inestimable apoyo. Esto llevó a que, si bien atendíamos a los géneros evaluativos universitarios, no nos restringiéramos a ellos en las actividades. Como los estudiantes iban a cursar diferentes carreras no focalizamos, salvo en algunos casos, la lectura y la escritura en las disciplinas, sobre lo cual teníamos, además, una posición crítica porque no contemplaba la múltiple presencia de lo escrito en la vida de los universitarios (estudiantes y graduados) ni las rápidas transformaciones en las tecnologías de la palabra que exigían el dominio de aspectos generales de la discursividad escrita.

Se recuperó en esta intervención la propuesta de talleres de apoyo optativos encarada por Mariana di Stefano, Cecilia Pereira y Analía Reale, docentes de Semiología, en los primeros años del Ciclo Básico Común pero asignándoles, a partir de su evaluación y de una primera investigación realizada sobre las competencias y dificultades de los estudiantes universitarios, un carácter obligatorio en las sedes en las que progresivamente podíamos ir instalándolos. Por otra parte, se los centraba en los géneros expositivo-explicativos y argumentativos.

Nuevos cuadernillos, que después cristalizaron en publicaciones editoriales, establecían series de ejercicios pautados y enmarcados en reflexiones teóricas que llevaran al dominio de ambas prácticas. En *La lectura y la escritura en la Universidad* (Arnoux, Di Stefano, Pereira, 2002, 2ª edición, base de las reimpressiones), además de focalizar los rasgos de géneros propios de los grandes tipos textuales a los que nos referimos antes (por ejemplo, la respuesta a un parcial o la exposición de un tema) y de secuencias discursivas como la definición, los ejemplos o las analogías, se reflexionaba sobre la opacidad discursiva, las representaciones sociales de la lectura, la cuestión de la norma y las relaciones entre lectura y escritura proponiendo en algunos casos una perspectiva histórica.

Esta intervención se acompañó desde el comienzo de investigaciones que permitían delimitar los problemas más recurrentes para proponer ejercicios puntuales, que dieron lugar más tarde a *Pasajes* (Arnoux, 2009). Este texto tendía, además, a través de los marcos teóricos de la exposición y de los corpus seleccionados a introducir a los estudiantes en lo que implicaba el trabajo intelectual y la producción discursiva en la comunidad universitaria, plantear los aspectos históricos de la lectura y la escritura apelando incluso a expresiones “menores” como lo epistolar, reconocer los gestos represivos como la censura, o mostrar los alcances de la norma y de los usos alternantes.

Algunas investigaciones en las que participamos con Maite Alvarado, Mariana di Stefano, Sylvia Nogueira, Cecilia Pereira y Adriana Silvestri fueron las que abordaron temas como el registro de las modalidades y las operaciones de reformulación en la elaboración de apuntes de un texto fuente argumentativo, los subrayados y apuntes como huellas de representaciones enunciativas, el reconocimiento de voces en la comprensión de textos polifónicos, la integración de fuentes en los ejercicios de redacción, la comprensión macroestructural y la reformulación resuntiva de textos teóricos, la formulación de preguntas como

habilidades metacomprendivas, las representaciones de las prácticas de lectura y escritura, las dificultades de reconocimiento del vínculo entre texto teórico y ejemplo, la incidencia del entrenamiento previo en la resolución de ejercicios de lectura y escritura.

Desde los momentos iniciales de la experiencia nuestro equipo llevó adelante un trabajo intenso en la capacitación de profesores como coordinadores de talleres de lectura y escritura para el nivel medio y el universitario, como también en el asesoramiento a instituciones educativas. Al mismo tiempo propuestas similares fueron desarrolladas por diferentes equipos en distintas universidades del país con resultados relevantes que se evidenciaron en los avances de las investigaciones, los espacios pedagógicos que se fueron diseñando y en las publicaciones. En nuestro caso, el trabajo realizado en este campo, nos permitió participar en 1995 de la fundación de la *Cátedra UNESCO en Lectura y Escritura desde una perspectiva discursiva e interactiva, para el mejoramiento de la calidad y equidad de la educación en América Latina*, red latinoamericana que cuenta en el país con 16 sedes en universidades nacionales y que tiene como órgano de difusión la revista *Traslaciones*, dirigida por Susana Ortega de Hocevar desde la Universidad Nacional de Cuyo. En ese marco y a partir de las intervenciones que hemos reseñado elaboramos en la Universidad de Buenos Aires, el proyecto de la *Carrera de Especialización en Procesos de Lectura y Escritura*, que se implementó en 1999 y que comparte materias con la Maestría en Análisis del Discurso, creada en 1996, como Modelos textuales, Narratología, Génesis textual y Crítica genética, Teoría de la Argumentación, Teoría de la interpretación y Prácticas sociales de la lectura y la escritura. Este último seminario surgía, sobre todo, de las reflexiones desarrolladas a partir de la coordinación de talleres sobre la importancia de considerar, respecto de ambas prácticas, cómo inciden desde el espacio del lenguaje en la reproducción y transformación de las sociedades y en la construcción de subjetividades socio-históricamente situadas. La estructura curricular de la carrera contempla, además de seminarios centrados en aspectos psicolingüísticos y educativos (Modelos cognitivos de comprensión y producción de textos escritos, Procesos de enseñanza y aprendizaje en la interacción verbal, Procesos de lectura y escritura en niños pequeños y Problemática del contacto lingüístico en la educación) la oferta de talleres, de los cuales los estudiantes deben elegir uno, sobre Lectura y producción hipertextual, Lectura y escritura en la escuela primaria, Redacción de textos académicos, o Lectura y escritura en adolescentes y adultos.

Las intervenciones realizadas a partir de los talleres universitarios de lectura y escritura respondieron a los requerimientos que el ingreso masivo de estudiantes a la universidad, con trayectos formativos heterogéneos, exigían. En su transcurso fueron imponiendo temas de investigación que hicieron posibles diferentes modos de transferencia, la creación de una red latinoamericana en el área y de un posgrado.

5. Serie de videos académicos *El derecho a la palabra*

Cuando nos sorprendió la pandemia de covid-19 las cátedras universitarias se vieron obligadas a desarrollar estrategias pedagógicas que se adecuaron a la situación de aislamiento recurriendo a mecanismos que superaran la falta de presencialidad para el dictado de las clases. En la asignatura Lingüística Interdisciplinaria utilizamos el campus virtual de la universidad y propusimos una serie de tareas a los estudiantes que eran evaluadas por los docentes, que hacían evoluciones destinadas a la reescritura de las consignas. Las consignas de lectura y escritura tendieron a profundizar en los aprendizajes (Arnoux, 2020).

Con la vuelta a la presencialidad nuestra cátedra elaboró una instancia de “educación a distancia”, en la que los temas teóricos desarrollados en artículos o esquematizados en diapositivas y los análisis de algunos discursos se combinaban con actividades que debían realizar los estudiantes sobre corpus propuestos o seleccionados por ellos y que constituían la base de las evaluaciones parciales. En ellas se utilizaron producciones de la serie de videos académicos breves², de

2 Los videos se encuentran en el canal de YouTube “El derecho a la palabra” (https://www.youtube.com/channel/UCadmVxUy9c6_KR089CjtJg) y abarcan una amplia variedad de temas: Claudia Ardini, *Hacia la construcción de un diccionario abierto y participativo del habla cordobesa*; Paulo Aniceto, *Las últimas palabras de represores en juicios por Memoria, Verdad y Justicia*; Carla Benisz, *El derecho a la palabra del pueblo guaraní. Homenaje a Bartomeu Meliá*; Gabriela Scherlis, *Percepciones acerca de la lengua idish en Buenos Aires*; Lucía Niklison y Sergio Etkin, *Objetos de discurso en el discurso polémico. AMMAR, sindicato de trabajadorxs sexuales*; Sofía Vassallo, *La voz de Perón y la voz de la multitud*; Nélida Murguía y Florencia Sartori, *El derecho a la palabra en los migrantes chinos y senegaleses*; Adrián Fanjul, *La palabra refugiada: guaridas y desplazamientos en una etapa del rock argentino*; Sofía Vasallo, *Evita. El derecho a la palabra y la participación política*; Claudia Ardini y equipo, *Nos gusta oír tu voz. El podcast como recurso educativo*; David Toledo Sarracino, *Emergentes lingüísticos en la frontera norte México EE.UU.*; Paula Salerno, *Mujeres en la guerra de Malvinas: discurso, memoria e identidades*; Eugenia Gattari, *Escenas e ideologías lectoras en el catálogo de la colección “Vamos a leer”*; Paola Pereira, *Cándida y la lengua galega*; Bernardo Suárez, *El decir humorístico. Un antídoto discursivo contra todos los males de este mundo*; Patricia Bouzas, *Metáforas de la lengua gallega*; Giohanny Olave Arias y Dairón Alfonso Rodríguez, *Acuerdos sin acuerdo: disputas políticas sobre la paz en Colombia*; Sandra Luben Jones, *El galés en Trelew. Estrategias de mantenimiento lingüístico*; Ana María Corraello, *La matriz latinoamericanista en el discurso de Fidel Castro*; Verónica Zaccari, *Escrituras insumisas. Acerca de la comunicación popular en La Garganta Poderosa*; Hugo Amable, *El derecho a la palabra política. Las cartas de Perón desde el exilio*; Laura Sokolowicz, *Antenor Nascentes, un filólogo negro en épocas de blanqueamiento racial*; María Belén del Manzo y Hernán Caneva, *El aborto en la arena política*; Juan Eduardo Bonnin y Victoria Tonelli, *Religión y política en la discursividad católica argentina. Criterio, Cebildo y Nueva Tierra*; Liliana Daviña, *Imágenes de bordes entre lenguas. Carteles en el espacio público*; Diego Bentivegna, *Antonio Gramsci: una reflexión política sobre la lengua*; Verónica Zaccari, *Debate en torno a los medios alternativos. El caso de La Garganta Poderosa*; Paula Salerno, *Malvinas: la actualidad de Paul Groussac*; Carla Benisz, *Lengua, archivo y el derecho a la palabra en el exilio paraguayo*; Gonzalo Blanco, *Evo Morales. Del discurso sindical al institucional. Estrategias ante organismos internacionales*; Liliana Pérez y Patricia Rogieri, *Políticas lingüísticas de emigración / inmigración. Italia / Argentina (1880-1930)*; Marina Barceló, *El 17 de octubre en los diarios La Prensa y La Época*; Adriana Speranza y Marcelo Pagliaro, *¿Qué lenguas hablamos en las grandes ciudades? Migraciones y conformación de variedades lingüísticas*; Virginia Rubio, *¿Cuál es la relación entre el Mercosur y la enseñanza de lenguas extranjeras?*; Susana Ortega de Hocevar, *El derecho a la palabra de todos los niños*; Ana María Corraello, *Fidel Castro: dialéctica entre lo sacro y lo profano*; Nélida Murguía, *José Vasconcelos: el derecho a*

10 o 15 minutos, elaborados en la pandemia y la pospandemia en el marco del proyecto UBACyT *El derecho a la palabra. Perspectiva glotopolítica de las desigualdades/diferencias*. Habían sido pensados como la posibilidad de que se difundieran, en las universidades argentinas o extranjeras, resultados de las investigaciones que se estaban desarrollando en el país o en otros países latinoamericanos, en las que desde distintas perspectivas se transitaban los modos de ejercicio del “derecho a la palabra” y sus limitaciones. En ellos se consideran lenguajes variados tanto por el campo al que se los adscribe (periodísticos, políticos, literarios, filosóficos, científicos, educativos, publicitarios...) como por los sistemas en juego (verbales –orales o escritos–, icónicos, audiovisuales, gestuales...), sus diversas combinaciones y usos de soportes y plataformas. El primer objetivo de esta intervención era, entonces, difundir en un público amplio aportes de investigadores sobre materiales y temas que a nuestro criterio resultaban significativos y que luego podían profundizar con las producciones escritas de los responsables de los videos. También esta intervención contemplaba la posibilidad de que los docentes de español como lengua extranjera utilizaran los videos como muestras de lengua en las que podían, además, reconocer variedades, registros, géneros.

En el marco de las cátedras de Lingüística interdisciplinaria y Sociología del lenguaje se utilizan algunos videos que cumplen distintas funciones y que se eligen a partir del programa que se va a desarrollar. Por un lado, completan la formación enciclopédica de los estudiantes en los tramos no presenciales del dictado de las cátedras ya que, habitualmente, muchos conocimientos contextuales debían ser repuestos por los docentes en las clases. Por otro lado, son materiales atractivos que nos facilitan centrar la intervención pedagógica en la actividad del alumno y no en la clase magistral. Además, nos permiten proponer consignas que, en una carrera de Letras, impongan una mirada más atenta a materiales audiovisuales identificando la articulación entre aspectos semióticos y datos del contexto y establezcan los vínculos y las diferencias con lo verbal oral o escrito. Se activan, así, modos de lectura de discursos semióticamente complejos y se sensibiliza a los posicionamientos a partir de los cuales se elaboran los materiales, lo que puede estimular la polémica. Por otra parte, gracias a su brevedad y por el tipo de actividades solicitadas impulsa el volver sobre el video, y entrena así en un necesario gesto reflexivo propio de la universidad.

En la dinámica de la clase, los videos pueden servir para presentar una problemática, proponer corpus para el análisis, estimular ejercicios de escritura, aplicar conocimientos teóricos. Por ejemplo, el video de Sylvia Nogueira, *La enunciación contraoficial de los panfletos: la retórica de la repugnancia: Argentina (1954-1955)*, sirvió para presentar la problemática de la enunciación panfletaria y de

la palabra en el México posrevolucionario; Fabia Arrossi, *Adoctrinamiento en la última dictadura argentina: el control de la discursividad en el Operativo “Nuestras Fronteras”*; Pablo von Stecher, *El español como lengua de comunicaciones científicas*; Sylvia Nogueira, *La enunciación contraoficial de los panfletos: la retórica de la repugnancia (Argentina, 1954-1955)*; Florencia Bernhardt, *Mujeres sin voz. El cautiverio psiquiátrico de mujeres en el origen de la modernidad nacional*.

los discursos de odio. Se orientó para que consideraran diferentes aspectos, por ejemplo, la construcción de la figura del otro, y se propuso como ejercicio “Elija dos panfletos que presenta el video y estudie cómo se construye la figura del otro atendiendo a qué recursos se ponen en juego”. Luego permitió abordar algunos aspectos de la escritura de la monografía. Se señalaron las diferencias entre el video y la monografía y luego se propusieron las siguientes actividades:

a) En relación con un trabajo monográfico, a su criterio ¿qué aspectos del video podrían ser retomados, cuáles serían reducidos o suprimidos y cuáles serían expandidos? (tengan en cuenta el título del video).

b) Elabore una especificación del tema en 15 renglones a partir del despliegue del título.

c) ¿A qué etapa remite el recorte temporal? Compare con el recorte que opera Sylvia Nogueira (2017) en “Entre enemigos y traidores...”. ¿Cuáles son las semejanzas y diferencias que establece el video entre las dos etapas?

d) Establezca lo que, a su criterio, es el plan textual seguido por la autora del video. No deje de jerarquizar los puntos que vaya seleccionando. Imagine que está haciendo una monografía sobre el mismo tema y elija cuatro posibles y sucesivos títulos de apartados.

Cuando se trata un eje temático, los videos pueden ser utilizados para abordar distintas problemáticas en relación con él. Por ejemplo, si se trata la migración, distintas producciones permiten reflexionar sobre: las diferencias en las políticas de las comunidades migrantes y del Estado nacional respecto de la(s) lengua(s); cómo los carteles en las ciudades de frontera exponen las relaciones entre las comunidades en contacto; la relación entre los cambios glotopolíticos, los procesos sociales y los lugares que ocupan los migrantes en las sociedades receptoras; qué representaciones de las lenguas de los países de origen circulan entre los migrantes y entre los que elaboran e implementan políticas públicas según las lenguas involucradas y los momentos históricos; cómo inciden las transformaciones tecnológicas en la relación de los migrantes con las lenguas propias; qué peculiaridades presenta la migración de hablantes de lenguas originarias en las grandes ciudades de un país como la Argentina; cómo los exilios políticos inciden en las valoraciones de las lenguas propias o de los países receptores; en qué medida las políticas lingüísticas de los procesos de integración regional prevén traslados de distinto tipo; cómo la literatura y el cine muestran las experiencias, las tensiones y los modos de adaptación y resistencia de los migrantes.

En síntesis, los videos tratan problemáticas glotopolíticas que giran en torno al derecho a la palabra, las formas de ejercerlo según las circunstancias y las posiciones. Asimismo, buscan intervenir en la construcción de entramados comunitarios amplios (recordemos la importancia de las lecturas compartidas en los imaginarios nacionales). Finalmente, tienden a apoyar las experiencias pedagógicas generadas por la pandemia y pensar nuevas estrategias que atiendan a

los cambios que las transformaciones tecnológicas imponen.

6. Reflexiones finales

Las intervenciones se generaron en el marco de universidades en las que dominaba, si bien con la presencia de sectores más radicalizados dentro del campo nacional y popular y de las izquierdas, lo que se ha llamado con un gesto generalizador el progresismo. Los valores que tenían un amplio consenso eran el igualitarismo, la justicia social, la ampliación de derechos, el mantenimiento de las conquistas laborales, la confianza por la gestión estatal, la valoración de la hermandad latinoamericana, la defensa de la soberanía nacional y el respeto por ciertas formas de democracia representativa. Se inicia un nuevo proceso a partir de los interrogantes que surgen de la crisis democrática, el corrimiento del espectro político hacia la derecha, las diversas formas de imposición del neoliberalismo, el cuestionamiento de los derechos sociales y de la acción estatal, la marcada subordinación a los centros de poder internacionales, el crecimiento de propuestas limitadoras de la función social de las universidades públicas y de la investigación científica, las variadas estrategias de erosión y destrucción de los movimientos nacionales y populares del continente que se habían expresado con fuerza con el nuevo siglo. A eso hay que agregar, lo que no es menor, el avance rápido de nuevas formas de comunicación y de los desarrollos tecnológicos, entre otros los que derivan del impacto de la inteligencia artificial. Esto impone nuevas intervenciones semiótico-pedagógicas que contemplen esas transformaciones a partir de las posiciones de los diferentes actores universitarios. Pero esa historia deberá ser escrita por miembros de las generaciones más jóvenes.

Referencias bibliográficas

- Arnoux, Elvira Narvaja de (dir.); Bentivegna, Diego; di Stefano, Mariana; Martínez, Angelita; Niro, Mateo; Nogueira, Sylvia; Pereira, Cecilia; Silvestri, Adriana; Speranza, Adriana y Valente, Elena (2009). *Pasajes. Escuela media-enseñanza superior*. Buenos Aires: Biblos.
- Arnoux, Elvira Narvaja de (2020). “El Análisis del Discurso como lectura crítica e iniciación a la investigación en Humanidades y Ciencias Sociales: efectos de la pandemia en una propuesta pedagógica”, en Martínez Solís, María Cristina; Arnoux, Elvira Narvaja de, y Bolívar, Adriana (comps.), *Lectura y escritura para aprender, crecer y transformar 25 años de la Red Unitwin / Cátedra Unesco*. Ediciones RISEI.
- Arnoux, Elvira Narvaja de (2024). “El Análisis del Discurso en el marco de la

Glotopolítica”. En Londoño Zapata, Oscar Iván (coord.), *Enfoques latinoamericanos de análisis del discurso*. Buenos Aires: Biblos.

Arnoux, Elvira Narvaja de; di Stefano, Mariana y Pereira, Cecilia (2002). *La lectura y la escritura en la Universidad*. Buenos Aires: Eudeba.

Blanco, Gonzalo (2022). “*Resistencia*: el fanzine que consolidó las bases del punk en la Argentina”, ponencia, ILPE V: Quinto Coloquio Internacional. “Ideologías lingüísticas en la Prensa Escrita y otros medios de comunicación”, La Plata-Buenos Aires, 28-30 de septiembre.

ISBN 978-987-47805-9-1



© 2025

Libros de Crítica. Área Transdepartamental de Crítica de Artes
Asociación Argentina de Semiótica