
Andruskevicz, C. V., da Luz, M. B. y Tor, R. I. (junio, 2023). "Derivas metadiscursivas en el umbral: Lectura, escritura y subjetividades". En *Catalejos. Revista sobre lectura, formación de lectores y literatura para niños*, 16 (8), pp. 66 – 88.

Título: Derivas metadiscursivas en el umbral: Lectura, escritura y subjetividades

Resumen: El presente artículo pretende desplegar diversas reflexiones y entradas analíticas sobre las discursividades en el umbral (Camblong, 2017) académico en torno a los procesos de estudio, lectura y escritura. Con este objetivo, nos sumergimos en tres corpus textuales o derivas donde se ponen en juego procesos de metadiscursividad que habilitan, a quienes ingresan a los estudios superiores, la reflexión acerca de sus prácticas de lectura y escritura en el pasaje escuela-esfera académica. A partir de una lectura entrelazada de los corpus y los diversos itinerarios teórico-críticos buscamos indagar, además, en los procesos de subjetividad y de significación de las identidades y los modos en que estas discursividades se instalan en el campo disciplinar inicial.

Palabras clave: lectura, escritura, umbrales, metadiscurso, subjetividad

Title: *Metadiscursive drifts at the threshold: Reading, writing and subjectivities*

Abstract: *This article intends to display various reflections and analytical inputs on the discursivities at the academic threshold (Camblong, 2017) around the processes of study, reading and writing. With this objective, we immerse ourselves in three textual corpuses or drifts where metadiscursivity processes are put into play and enable incoming students to reflect and think of themselves as readers-writers in the school-academic sphere passage. From an interwoven reading of the corpus and the various theoretical-critical itineraries, we also seek to investigate the processes of subjectivity and meaning around identities and the ways in which these discursivities are installed in the initial disciplinary field.*

Keywords: *reading, writing, thresholds, metadiscourse, subjectivity.*

Derivas metadiscursivas en el umbral: Lectura, escritura y subjetividades

Carla Vanina Andruskevicz¹

Marcela Beatriz da Luz²

Romina Inés Tor³

En este artículo se pondrán en diálogo diversos despliegues de una investigación en curso, en la cual la categoría del umbral (Camblong, 2017) resulta protagónica. Esta es entendida como una instancia compleja, de tensión y de crisis, que habilita procesos de transformación y readecuación a partir del cambio de un espacio a otro; tal es el caso de quienes ingresan a la esfera académica, luego de transitar la escuela secundaria, lo cual generalmente produce un reacomodamiento de las competencias para la lectura y la escritura ya que estas adquieren nuevas características vinculadas con cánones y normativas diferentes a los practicados en la escuela. Este proceso, en ocasiones, genera situaciones conflictivas y desafiantes puesto que con frecuencia no se advierte un trabajo sostenido y continuo con la “alfabetización académica temprana” (Marín, 2006) que refuerce las articulaciones necesarias entre la escuela y los estudios superiores.

En el habitar el umbral se ponen en juego aquellos aprendizajes y hábitos que forman parte de los sujetos: esto supone, por lo tanto, un tembladeral semiótico a partir del despliegue de un encuentro, como bien explicita Camblong, con lo desconocido, la *extrañeza*. ¿Qué sucede, entonces, en el umbral universitario? Aquí

¹Doctora en Cs. Humanas y Sociales. Mgter. en Semiótica Discursiva. Prof. y Lic. en Letras. Laboratorio de Semiótica-Subsede Cátedra UNESCO para la Lectura y la Escritura, Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales, Universidad Nacional de Misiones. Posadas-Misiones, Argentina. Correo electrónico: cvandruskevicz@fhycs.unam.edu.ar

²Mgter. en Semiótica Discursiva. Prof. y Lic. en Letras. Laboratorio de Semiótica-Subsede Cátedra UNESCO para la Lectura y la Escritura, Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales, Universidad Nacional de Misiones. Posadas-Misiones, Argentina. Correo electrónico: marceladaluz7@gmail.com

³Diplomada Superior en Ciencias Sociales con mención en Lectura, Escritura y Educación (FLACSO Argentina). Prof. y Lic. en Letras. Laboratorio de Semiótica-Subsede Cátedra UNESCO para la Lectura y la Escritura, Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales, Universidad Nacional de Misiones. Posadas-Misiones, Argentina. Correo electrónico: romina.tor@hotmail.com

se produce un ingreso a un territorio donde se visualizan prácticas, hábitos, modos de vincularse con los otros y el espacio, modalidades particulares de una comunidad académica y disciplinar que exige competencias puntuales. Se instaure allí un *orden del discurso y de lectura* (Foucault, 1996; Petrucci, 2004) específico que concierne a modos de producir, seleccionar, adecuar, distribuir e interactuar con los discursos. Retomando la palabra de Lillis, al abordar la problemática de la identidad a partir de las literacidades académicas, se ponen en juego interrogantes en torno a las identidades representadas en la escritura (quién puedo ser), los recursos lingüísticos, retóricos y semióticos desplegados (cómo puedo ser) y las ideas, referencias y argumentos que puedo incluir (qué puedo decir) (Lillis, 2021, p. 58).

En diálogo con este posicionamiento, concordamos con Zavala quien sostiene la relevancia de repensar las prácticas letradas situadas en diálogo con comunidades específicas, donde se configuran y comprometen pertenencias identitarias particulares:

...en cualquier proceso de aprendizaje, como parte de actividades situadas, las personas adquieren habilidades pero también participan como actores en el mundo y desarrollan identidades que los hacen miembros de comunidades específicas. Por lo tanto, en las prácticas sociales las personas se comprometen, construyen identidades, desarrollan relaciones sociales con los otros miembros de la comunidad, utilizan artefactos específicos, reproducen valores implícitos en el marco de un sistema ideológico particular y, de esta manera, constituyen la sociedad y la cultura. (Zavala, 2011, p. 55)

La autora enfatiza, asimismo, en la relevancia de estos diálogos entre los sujetos y las comunidades a las que pertenecen, a partir de las cuales se instalan diversos modos de participar en el mundo. Por lo cual, la escritura no sería definida solamente como un producto lingüístico o un proceso cognitivo, sino como una actividad que implica objetivos, intereses, compromisos, valores y conocimientos puntuales. Si bien esta participación en las comunidades es imprescindible para el proceso de aprendizaje, no es homogénea, por lo cual los sujetos pueden encontrar diversas dificultades tanto en el acceso como en los modos de legitimación al desenvolverse como *nuevos* miembros de esta comunidad de práctica (Zavala, 2011, p. 56).

Hyland, por su parte, profundiza los vínculos entre las identidades de los sujetos y las comunidades disciplinares, donde la escritura constituye un campo de negociación complejo tanto con relación al sentido de pertenencia e identidad como con las regulaciones institucionales del decir/hacer. El autor afirma que la negociación de una representación del yo a partir de las convenciones de los discursos disciplinarios, tal vez, siempre implique una tensión, ya que aquí se juegan las fricciones entre las normas compartidas y las particularidades de los sujetos; en estos procesos enunciativos se pueden distinguir y estudiar los modos por los cuales los sujetos construyen un yo a partir de las experiencias personales creadas en torno a las prácticas compartidas (2012, p. 20).

En relación con ello, partimos de la consideración –o, mejor aún, de la *convicción*– respecto a que las prácticas y consignas de trabajo que posibilitan desarrollar metadiscursos a quienes ingresan al nivel educativo superior, a partir de los cuales pueden comentar, reformular, evaluar, corregir (Maingueneau, 2008, p. 72-73) sus propios procesos de estudio, lectura y escritura, al mismo tiempo les permiten desplegar procesos dinámicos de significación para construir sus identidades, en el marco de las instituciones y umbrales que *habitan* y *repensarse* en sus prácticas lecturales y escriturales, en un flujo siempre abierto y móvil. Entendemos que la reflexión metadiscursiva –constante, sostenida y acompañada por el equipo docente– es un ejercicio que habilita y fortalece el posicionamiento estratégico en la producción de textualidades, su revisión crítica y, simultáneamente y en el mejor de los casos, su transformación en un hábito clave en el *pasaje* educativo en el que nos situamos en nuestras investigaciones.

En este artículo desplegaremos tres derivas que hacen anclajes en corpus textuales conformados por voces y producciones de estudiantes en el pasaje escuela-esfera académica; a partir de ellas nos sumergiremos en itinerarios teórico-críticos que nos posicionan como analistas del discurso pero, al mismo tiempo, como lectoras que se dejan *cautivar* por sus objetos de estudio:

Mi placer puede tomar muy bien la forma de una deriva. La deriva adviene cada vez que *no respeto el todo*, y que a fuerza de parecer arrastrado aquí y allá al capricho de las ilusiones, seducciones e intimidaciones de lenguaje como un corcho sobre una ola, permanezco inmóvil haciendo eje sobre el goce *intratable* que me liga al texto (al mundo). (Barthes, 2006, p. 32)

Instaladas en el territorio del placer-goce de la lectura, nos proponemos compartir algunas muestras potentes tomadas de los corpus de nuestra investigación que focalizan en las *voces* de estudiantes que habitan el umbral: en este caso, textualidades producidas en el marco de cátedras de primer año vinculadas con la *alfabetización académica*, específicamente en carreras de Letras, de Bibliotecología y de Comunicación Social.

Deriva I: Figuras lecturales

Luego de profundizar en los postulados teóricos que sostienen nuestro trabajo, en esta primera deriva nos adentramos y nos planteamos los siguientes interrogantes en relación con nuestro corpus de análisis que focaliza en producciones de estudiantes ingresantes⁴: ¿Cómo enuncian sus prácticas lecturales en el umbral académico? ¿Qué ideas o representaciones sobre la lectura académica circulan y se instalan en estos discursos? En definitiva ¿cómo se configura la figura del lector universitario en el umbral, en un territorio que conjuga negociaciones en torno a lo decible, a las identidades y legitimidades de los discursos?

A partir de nuestras investigaciones podemos reconocer que las figuras de lectores enunciadas en estos discursos se instalan en un territorio de negociación constante, en los cuales distinguimos procesos de metadiscursividad (Andruskevicz y da Luz, 2021) a partir de los cuales los sujetos reconocen sus prácticas y describen sus experiencias en el umbral académico. La lectura en este escenario instaaura una configuración espacio-temporal particular que constituye la puesta en movimiento de diferencias, quiebres y transiciones en las subjetividades de los estudiantes y sus prácticas, como observamos en el siguiente texto:

⁴ En este apartado se trabaja con la selección de fragmentos de un corpus conformado por 38 textos recopilados de ingresantes de las carreras de Letras, Comunicación Social y Bibliotecología de la FHyCS, UNaM. Para ello realizamos en el 2021 un relevamiento de las prácticas de lectura de estudiantes, de modo virtual y con carácter anónimo, en el cual solicitamos que realicen una descripción personal de su “yo lector y lectora” en relación con sus prácticas y modos de lectura: qué, dónde, cómo, cuándo; y les otorgamos algunos interrogantes guías para la escritura tales como ¿Cuáles son sus gustos y preferencias? ¿Qué géneros y formatos leen (novelas, diarios, páginas web, etc.)? ¿Qué hábitos y costumbres poseen y qué espacios ocupan? ¿Cómo se vinculan sus prácticas de lectura con la lectura de estudio-académica? ¿Cómo se fueron transformando sus prácticas de lectura respecto a tu ingreso a la Universidad?, entre otras. Además les pedimos que titulen el texto escrito.

Leer escribir y comprender⁵

Como sabemos, el comienzo a la universidad *jamás* es lo que realmente nos imaginamos a la hora de ingresar. Primero y principal unos de los grandes temas que pasa a diario *o mas bien conmigo*, es en el momento de las lecturas, que al tener que realizar alguna lectura para realizar tal trabajo me cuesta mucha poder entender, mas cuando se trata de *grandes autores con grandes pensamientos* que al momento de razonar no se que hacer.

Del tiempo que paso a ahora hablando sobre las lecturas, los géneros que mas me gustan son de novelas o artículos. Me cuesta mucho *poder sentarme a leer y poder comprender* otros textos como las lecturas para los prácticos.

Estoy acostumbrada a leer en formato digital donde me resulta un poco mas fácil leer, ya que a veces tengo acceso a internet y es mas accesible que el papel. *Y mis hábitos para leer básicamente son muy limitados.*

Lo que mas uso habitualmente ya sea para leer o escribir, son señaladores y la computadora.

Mis espacios que ocupo al leer también son muy limitados, en la semana si voy leer habitualmente por la facultad es casi todos los días pero no siempre. Y los géneros que si me gustan para leer casi nunca les doy un espacio o tiempo aparte. Por preferencia me gusta leer por las noches donde ya estoy descansada y el tengo el tiempo suficiente y necesario.

Como dije anteriormente doy mas tiempo a las lecturas de la universidad que a las cotidianas. Por que primero y principal *la universidad no espera* en cambio cuando lees por por placer le das el tiempo y días que quieras. Y no son muy similares a las lecturas que hago por placer. En la universidad los autores de los textos son mas profundos y complejos.

Mis practicas de lecturas sean transformado desde que ingrese, aparte porque *son mas profundas e importantes* y adquirí conocimientos nuevos tanto como conceptos y palabras que no conocía.

Quisiéramos resaltar en este fragmento algunas cuestiones que consideramos relevantes. En primer lugar, la demarcación del “nosotros” (“como sabemos”), es decir la experiencia común y el discurso colectivo al iniciar el texto, y luego la focalización en la experiencia individual (“o mas bien conmigo”), lo cual da cuenta del entrecruce y diálogos entre los discursos colectivos e individuales. Por otro lado, señalamos la personificación de la “universidad” como un ente ansioso que “no espera”, y no puede ser anticipado e imaginado (“jamás es lo que realmente nos imaginamos”), materializando el *exceso y desborde* de la experiencia en el umbral, sobrepasando los límites, incluso de los campos de la imaginación.

⁵ Todos los textos y fragmentos textuales de los corpus de análisis que se comparten en las tres *derivadas* de este artículo, se reproducen tal como fueron presentados por los estudiantes; de este modo, las dificultades en cuanto a ortografía, cohesión, textualización, etc., no fueron criterios excluyentes. Asimismo, todos los destacados en ellos pertenecen a las autoras.

Finalmente, distinguimos la descripción de la lectura académica en términos superlativos (“grandes autores con grandes pensamientos”) en contraposición a lo individual limitado sobre lo cual la enunciadora luego hace hincapié (“Y mis hábitos para leer básicamente son muy limitados”, “Mis espacios que ocupó al leer también son muy limitados”). Estas caracterizaciones de la lectura académica implican, en términos de Lillis, no solamente el despliegue y las dificultades de oportunidades de acceso a la academia, sino las formas de participación en ella (2021, p. 60).

La contraposición de lo limitado y el desborde nos coloca, retomando la mirada camblongniana (Camblong, 2017) ante la turbulencia semiótica de los sujetos en el entremedio académico, el habitar un espacio paradójico entre, por un lado, la experiencia del límite y la lentitud; y, simultáneamente, el exceso, lo superlativo y acelerado, un espacio donde se ponen en juego y en crisis la fluidez y solidez de los aprendizajes previos. Como enuncia la autora:

El “Recienvenido” encarna en su propia existencia y su misma actuación la epifanía constante de irrumpir-en-continuo, de persistir en los inicios, es decir, “habitar el umbral” sin resignarse a la inercia, sino iniciar, comenzar y otra vez reiniciar, o lo que es lo mismo: actuar, actuar y actuar. Este dificultoso “estado” y este incómodo sitio en que se entrecruzan los impulsos axiales y contradictorios de la vida, diseñan un bosquejo básico de los umbrales semióticos. (pp. 46-47)

Así, nos encontramos en el resto del corpus analizado con enunciados en los cuales la lectura académica se describe como “intensa”, una actividad que requiere de más herramientas y elementos, que abarca “todo el tiempo”, conlleva más “pausas”, es “contra la voluntad”, es “repetitiva”, una actividad/herramienta que “progresa/evoluciona”, y que se contrapone a prácticas “placenteras”. Algunos de estos aspectos pueden ser visualizados en las siguientes discursividades:

La lectura universitaria es un antes y un después a lo que conocía, es una lectura la cual se le dedica mucho más tiempo para poder entender, retener ideas, inclusive buscar significados de palabras en el diccionario o internet porque es una lectura con mucho vocabulario específico a el cual no estaba habituada. También tiene toda una logística de fondo porque hay que saber administrar los tiempos para llegar con la lectura y que se complemente con las clases.

En este primer año facultativo pude discernir diferencias en cuanto a la lectura por *placer* y la lectura por *deber...siempre me resultó mucho mas entretenida y facil este hábito cuando era por mi propia voluntad* y elegía el qué quería conocer, en cambio, en la facultad esto cambió mi gusto por el

deber, y por ende *lo hago de una forma menos entusiasmada*. Pero esto no implica que me desanime, *de igual forma a medida que me adentro a los textos académicos me voy interesando más por el aprender*.

Mis prácticas de lectura sin dudas se transformaron con el ingreso a esta carrera, ya que tuve que comenzar *a leer más seguido el doble de contenido* y veces para poder comprender los textos y así *formular producciones académicas coherentes*.

Persisten en estos fragmentos, como se puede observar, la idea de quiebre, lucha y negociación en la búsqueda por convertirse en un lector universitario y adentrarse al territorio académico. Agregando a lo anterior, la incorporación y el tratamiento con nuevos géneros y discursividades en el espacio universitario establece diversos vínculos con las prácticas de lectura realizadas por los sujetos. Como observamos en los fragmentos previos, estas se instalan en un espacio dicotómico y agonístico (Andruskevicz y da Luz, 2021, p. 21), en los cuales no se explicitan continuidades con modalidades e intereses de lectura que permitan salvar las distancias entre las lecturas de placer u ocio en contraposición con las de deber u obligación. Retomamos, a continuación, fragmentos de un texto donde podemos distinguir que la enunciadora establece otras vinculaciones con sus prácticas que nos permiten pensar en esos *terceros espacios* de los cuales nos habla Zavala, es decir, aquellos espacios en los cuales “los estudiantes despliegan su agencia para negociar con la literacidad académica y desarrollar nuevas prácticas y discursos para poder tener voz propia” (2011, p. 62). Allí visualizamos la siguiente enunciación acerca de la práctica lectural:

A la hora de leer busco artículos o noticias que sean de mi interés, me gusta interiorizarme con temas movilizantes como lo son las cuestiones de género, aunque también me inclino por temas de historia y economía Argentina (aunque ese no sea mi fuerte). (...)

Encuentro similitud entre lecturas académicas y lecturas por elección propia debido que, determinadas materias incorporan perspectivas de género a sus cátedras que inevitablemente me movilizan y atraen. Cómo también las materias basadas en historia Argentina, lo cual dentro de mi carrera hay varias y me genera cierto interés al respecto...

De este modo, la enunciadora establece similitudes que permiten resignificar las prácticas letradas académicas a partir de sus propios intereses y búsquedas personales, constituyéndose en modalidades de lectura que intentan resolver la contraposición entre placer/deber. Finalmente, nos parece relevante señalar,

además, que de los textos analizados solo tres hacen mención a la importancia del acompañamiento docente o del espacio curricular durante los procesos de lectura, y uno solo coloca la mirada en la necesidad de la presencia de otro u otra. Esta observación nos permite hipotetizar una concepción de la lectura académica que no involucra expresamente la dimensión colectiva y de intercambio.

Deriva II: Metadiscursividades pasionales

En una segunda entrada a los corpus de nuestras investigaciones⁶, nos proponemos poner en escena los procesos de reflexión metadiscursiva de estudiantes en los que emergen, a través de una multiplicidad de recursos y estrategias discursivas, sus *subjetividades* y *pasiones*. Tal como sabemos, el discurso es instaurador de subjetividades, y estas no implicarían simplemente la manifestación de sentimientos, emociones o pasiones –como veremos a continuación–, sino también la instalación y afirmación del sujeto a partir de lo *dicho* en determinada enunciación. En este sentido, la práctica de *decir* algo –sin considerar la variedad de soportes y códigos que puedan modelizarla– es impensable sin la actuación de un sujeto con competencias particulares y con una identidad en permanente construcción a partir de los intercambios y relaciones con *otros*.

En los fragmentos del apartado anterior, en los que afloran las voces de estudiantes que habitan el umbral, se advierte el esfuerzo por adecuarse a un universo discursivo con características y normativas estilísticas precisas en las que se revelan tradiciones retóricas y enunciativas pero, al mismo tiempo, también anclajes en las subjetividades que se ponen en diálogo con identidades *en proceso* de construcción y de *pasaje*: “Me cuesta mucho poder sentarme a leer y poder

⁶ En este apartado compartiremos algunos fragmentos de las *voces* y producciones de estudiantes en el marco de una cátedra de primer año de la Carrera de Letras de la FHyCS, UNaM vinculada con la *Alfabetización Académica* dictada durante 2020 –en pleno contexto de pandemia–: algunos serán tomados de la experiencia de escritura del *primer parcial*, en la cual se les solicitó que recuperaran, en una serie de etapas y consignas precisas, y a través del trabajo con distintos formatos de síntesis, las temáticas estudiadas y las actividades realizadas durante el primer cuatrimestre, para luego proponerles la siguiente tarea de producción: “Redactá un texto en el que comentés y expliques tus procesos de estudio, lectura y producción textual, enlazando tus experiencias académicas con la bibliografía que leímos en este primer cuatrimestre”. Además, sumaremos algunos fragmentos de los textos “con reflexión metadiscursiva” de la *carpeta proceso*, en la cual se recogen todas las producciones realizadas en el año y cuya presentación –en el momento de la finalización del cursado del segundo cuatrimestre– es requisito indispensable para la aprobación de la materia.

comprender otros textos como las lecturas para los prácticos”; “mis hábitos para leer básicamente son muy limitados”, “Mis practicas de lecturas sean transformado desde que ingrese, aparte porque son mas profundas e importantes”.

En este momento del despliegue resulta oportuno sumar al entretejido teórico la categoría de *ethos* que revela una *manera de ser* del enunciador a partir de una *manera de decir*:

No se trata entonces de una representación estática y bien delimitada, sino más bien de una forma dinámica construida por el destinatario a través del mismo movimiento de la palabra del hablante. El *ethos* no actúa en primer plano, sino de modo lateral, implica una experiencia sensible del discurso, moviliza la afectividad del destinatario. (Maingueneau, 2010, p. 206)

De este modo, la construcción de quienes enuncian en las producciones estudiantiles analizadas, se ponen en diálogo con las representaciones que de ellos hacen sus destinatarias –sus docentes pero también, en este caso, nosotras como lectoras-investigadoras–. Es por ello que podríamos afirmar que mientras el “orador enuncia una información y *al mismo tiempo* dice: yo soy esto, no soy aquello” (Barthes en Maingueneau, 2009, p. 90), al mismo tiempo el destinatario va recogiendo *pistas y huellas* discursivas que dan cuenta de las subjetividades a través de interpretaciones y sentidos dinámicos con los que construye una representación de quien enuncia en determinado contexto discursivo.

En este complejo panorama en el que la voz enunciativa se construye en su relación con otros, también entra en juego la dimensión pasional del discurso que pone en escena una multiplicidad de subjetividades ligadas a lo corporal, a lo orgánico, a lo somático; el sujeto pasional atraviesa diversos recorridos psíquicos que repercuten en el *cuerpo* a partir de manifestaciones lingüísticas y paralingüísticas –aunque estas últimas no podrán visibilizarse aquí– que se constituyen como indicios, huellas y señales de múltiples pasiones las cuales, tal como veremos a continuación, en las producciones analizadas son marcas visibles de la vida en el umbral académico:

Durante mi cursada... *he vislumbrado miles de sensaciones desbordantes en mí*. Tuve que aprender a sobrellevar muchas situaciones nuevas en distintos aspectos y *combatir con emociones* que transcurrían en el aprendizaje de los contenidos tratados. Sin embargo, pude *sacar muchísimo provecho de todas las pruebas*.

(...)

De la mano a todo lo presentado, los sentimientos y las emociones no pueden ser dejadas de lado. *Han pasado recursivamente la incertidumbre, el estrés, la alegría, la desesperación y el llanto, mucho llanto.* Pensamientos que cruzaron por mi cabeza como “no voy poder”, “no entiendo”, “no voy a llegar” y muchos más, que *a estas alturas puedo decir que solo quedan como trabas que pude superar.*

En las palabras elegidas por esta estudiante, se visibiliza la dimensión pasional a través del uso de diversos recursos discursivos y retóricos, como el de la hipérbole (“miles de sensaciones desbordantes”) que le permite llevar al límite algunas sensaciones y emociones (“el llanto, mucho llanto”), así como también el uso de términos que proponen una interpretación de la situación de umbral como una suerte de contienda que debe librar (“combatir con emociones”), transformándose en una especie de heroína mitológica (“pude sacar muchísimo provecho de todas las pruebas”, “solo quedan como trabas que pude superar”).

Asimismo reconocemos la puesta en marcha de algunos recursos que posicionan su enunciación, y su figura de enunciadora, en el nuevo escenario que se encuentra transitando: por un lado, el uso del adverbio “recursivamente”, vinculado con un contenido del programa de la cátedra como lo es el *proceso de producción textual*, y que en esta oportunidad le sirve para enumerar un abanico de pasiones por las que ha transitado (“Han pasado recursivamente la incertidumbre, el estrés, la alegría, la desesperación...”); asimismo, la inclusión de la problemática del discurso referido a través de citas textuales de sus propios enunciados (“Pensamientos que cruzaron por mi cabeza como “no voy poder”, “no entiendo”, “no voy a llegar” y muchos más...”). Todas estas huellas, diseminadas en el fragmento compartido, nos permiten construir un ethos discursivo que, situado en los umbrales académicos, se encuentra sumergido en las pasiones que rememora y a las que instala en un espacio protagónico puesto que “los sentimientos y las emociones no pueden ser dejadas de lado”.

En diálogo con estos despliegues analíticos, resulta oportuno recordar que una de las representaciones más frecuentes de lo pasional en la tradición filosófica, es la del *pathos* como: “... lo que perturba el movimiento natural, la acción dramática y poiética. Es lo caótico, lo que desordena aquello que es esencial, a saber, lo cósmico,

el movimiento armónico” (Parret, 1995, p. 12); según esta concepción, la pasión desestabiliza al sujeto, altera sus rutinas y hábitos a partir de la instalación del caos como principio generador de lo pasional:

El inicio de una nueva etapa, siempre se presenta con grandes ilusiones. *En mi caso cuando comencé este ámbito académico tenía muchos nervios, me resultaba difícil e incluso sentía que se venía un cambio completamente en mis rutinas y vida en sí, además tenía que acostumbrarme a esta nueva era tecnológica.*

Las pasiones instalan modalizaciones, las cuales son clasificadas por Parret – quien retoma dimensiones filosóficas de Descartes, Malebranche y Condillac– en torno a la secuencia lógica *querer, saber, deber y poder*, en la cual se observan dos términos virtualizantes (*querer y deber*), es decir, aquello que podría realizarse o volverse *actual*, y dos actualizantes (*saber y poder*) como la concreción de los actos pasionales a partir de las competencias de las cuales dispone el sujeto:

Noto que mi escritura mejoró en comparación a comienzo del año, analizo y veo los textos de distinta manera. Para lograr estas *pequeñas mejoras tuve que afianzar mi relación con la lectura obligatoria*, los resúmenes y el libro de cátedra. *Me encanta ver mi progreso con mi propia escritura, no soy visionaria pero si espero que siga mejorando*, identificar mis errores a la hora de escribir es el primer paso, *continuo pasando por alto muchos de ellos*, lo cual por ahora es inevitable, trato de ser lo más correcta a la hora de escribir y de hacer sus respectivas correcciones *pero hay veces donde los paso por alto*, en este mismo trabajo probablemente *cuando lo revise más adelante encontraré errores con los que me frustraré*, pero son parte de este proceso de aprender el de identificar mis propios errores para poder corregirlos e ir mejorando.

En este último fragmento compartido y que integra el conjunto de producciones realizadas al finalizar el cursado, se advierten profundos procesos metarreflexivos y metadiscursivos respecto a los procesos de lectura y escritura, enlazados con múltiples modalizaciones pasionales. Por un lado, las virtualizantes: “espero que siga mejorando”, “identificar mis propios errores para poder corregirlos e ir mejorando...”; por otro, las actualizantes: “Noto que mi escritura...”, “analizo y veo los textos...”, “Me encanta ver mi progreso...”, “trato de ser lo más correcta a la hora de escribir...”. De este modo, resulta valioso destacar que, en idéntico espacio discursivo, se reúnen y dialogan tanto los “progresos” y “pequeñas mejoras” –aquellos aspectos en los que la estudiante advierte que ha mejorado–,

como los “errores” –término utilizado de manera enfática en tres oportunidades en el mismo párrafo– en los cuales debe trabajar puesto que aún los *pasa por alto*.

Para finalizar esta segunda deriva en los corpus analíticos de nuestras investigaciones, recordemos que Bajtín reconoce que los enunciados –a partir de los cuales nos comunicamos, hablamos y escribimos– poseen un “carácter metalingüístico” (Bajtín, 2002, p. 306) que se despliega a partir de las relaciones dialógicas que entre ellos se entretajan: son las fuerzas metalingüísticas las que instalan las fronteras que distinguen las voces de los sujetos discursivos participantes de una comunicación. De este modo, podría afirmarse que las respuestas esperadas/generadas por los enunciados se desencadenan de la capacidad que poseen los sujetos para reflexionar metalingüística y metadiscursivamente sobre los enunciados propios y ajenos.

En otras palabras, la respuesta a lo enunciado/dicho por otro, o por el mismo hablante-escritor que habita el umbral académico junto a sus subjetividades y pasiones, resultará siempre una reflexión e interpretación sobre el discurso, una *vuelta* sobre las palabras oídas o leídas que liberan una respuesta/enunciado inevitable. En relación con ello, en el caso de las producciones que nos encontramos analizando, consideramos que los procesos, prácticas y consignas de trabajo que potencian y fortalecen las competencias metadiscursivas de quienes ingresan al espacio universitario, resultan herramientas clave para transitar el *paso*, generalmente desafiante y complejo, de la escuela secundaria a los estudios superiores.

Deriva III: Escrituras intersticiales

En esta tercera deriva, nos proponemos retomar, indagar y reflexionar sobre las tareas de escritura que introducen al ingresante en la interpretación de la retórica disciplinar y la producción de géneros propios de las ciencias, en continuidad con las prácticas utilizadas en instancias escolares previas. Como sabemos, el pasaje de una esfera a otra implica el reconocimiento de las prácticas de lectura y escritura que son parte del nuevo escenario; estas se ponen en tensión con aquellas que fueron dadas a través de la alfabetización académica temprana.

Como propuesta de investigación, nos interesa potenciar, en la instancia de umbralidad, el proceso de escritura de aquellos géneros que se instalan en el *entremedio*. Es decir, herramientas que se producen, interpretan y circulan en el ámbito escolar, insertas en los campos curriculares específicos y que son retomadas con mayor complejidad en la academia. Es el caso del informe de lectura que, desde los últimos dispositivos curriculares de la Escuela Secundaria de la provincia de Misiones, se propone como un posible género para construir escritores expertos y críticos que manejen estrategias discursivas adecuadas para su confección. Continuar con el género de informe de lectura en el primer año de los estudios superiores pone en juego las herramientas nuevas con las ya adquiridas y requiere, en la esfera, la construcción de *matrices dialógicas* que permitan llegar a la complejidad requerida. Esta particularidad lo convierte en un género de umbral, del entremedio en el que actúan las “matrices dialógicas” (Camblong, 2012)⁷ con fuerte potencia para poner a funcionar componentes semióticos permitiendo la producción de determinadas operaciones necesarias para comenzar la alfabetización académica. Las matrices que proponen las prácticas en el umbral, se constituyen en lugares de un diálogo continuo entre quien ingresa y la comunidad discursiva a la que se desea pertenecer; esto es, interacciones que, a través de prácticas semióticas, se generan, sostienen y se transforman en continuidad (Camblong, 2012, p. 44). Desde esta perspectiva, escribir un informe de lectura representa un trabajo de traducción de los discursos y los géneros disciplinares de parte de un escritor inexperto –como diría Cassany (1987)–. Así, escribir el género en una nueva semiosfera, implica situarse en un lugar “completamente ocupado por formaciones semióticas de diversos tipos y que se hallan en diversos niveles de organización” (Lotman, 1996, p. 11) y, en este contexto, el pasaje con sus movimientos, estados, emociones se da en una frontera en la que, como diría Lotman, se tejen y se destejen, se mezclan, se cambian y, lo más importante, se

⁷ Definidas como secuencia “cuya sencilla configuración permita dar cuenta de los principales componentes y aspectos de los aprendizajes semióticos relevantes para el trabajo de alfabetización (...) no se trata de un modelo, ni de un esquema modelizador, sino de “matrices operativas” concebidas como dispositivos potentes, constitutivos de la semiosis, procesadores de alternativas y variaciones lanzadas a los diversos desarrollos que los aprendizajes puedan/logren materializar.”(Camblong y Fernández, 2012, p. 70)

transforman los hábitos conocidos (p. 34). Así es que el informe de lectura podría ser un medio para cruzar y empezar a entender/habitar ese otro-nuevo espacio a partir de los mecanismos semióticos propios, organizaciones particulares y lenguajes específicos. Es decir, el medio para traducir a través de mecanismos bilingües, continuos que pongan en juego los lenguajes nuevos y necesarios para permanecer en la esfera académica.

Una vez planteadas las potencialidades del género, analicemos específicamente el proceso de escritura como traducción que, durante la alfabetización académica, implica tareas complejas y formadoras en las que se toman decisiones teóricas, escriturales y metodológicas. Las decisiones surgen de diferentes posicionamientos, por un lado, las de los enunciadores y estudiantes y, por otro, las del equipo de cátedra; es un panorama complejo para quienes están ingresando, por lo que proponemos como posibilidad de evidenciar las instancias de traducción, la construcción y uso de lo que Marta Marín llama “planes previos” (2020). Esto es, un plan posible que podrá ser modificado en todos sus aspectos y que señala la relación con la lectura del contenido y el modo de decirlos.

El plan previo o plan textual se constituye en un espacio discursivo en el que se explicita el proceso llevado a cabo y señala los momentos y etapas de diálogo entre la lectura y la escritura de los géneros y discursos disciplinares. Como dispositivos de trabajo, explicitan, primero, las decisiones acerca de las lecturas sobre las que se realizará la producción y, en este punto, el área disciplinar dará las coordenadas. Estas marcas servirán para que quien ingresa al espacio universitario pueda confeccionar un mapa de sus posibles recorridos particulares, encontrar la ubicación de los puntos importantes y las conexiones en la bibliografía. Entonces, los planes previos entendidos como dispositivos potentes en la traducción de las nuevas formaciones semióticas, implican diferentes niveles de organización del proceso. Primero, hay un reconocimiento del género informe, como propio del entremedio puesto en tensión. Segundo, da cuenta del resultado de un proceso de traducciones de los nuevos lenguajes en continuidad permanente con la comunidad académica y la comunidad discursiva. Tercero, focaliza en las temáticas y problemáticas íntimamente relacionadas con el campo disciplinar. Todos estos niveles procesan alternativas como dispositivo que busca ser el medio para iniciar

un proceso macro de alfabetización académica. Veamos los siguientes textos pertenecientes al corpus a analizar⁸:

(Plan 1) *Título*: Libros para todos, no importa cuál sea tu situación.

1. *Introducción*: de tipo encuadre
2. *Las bibliotecas de Latinoamérica y de España*.
3. *Tienes derecho de leer un libro*
4. *Las acciones de los bibliotecarios para la lectura*
5. Conclusión
6. Bibliografía
7. Anexo.

(Plan 2) *Título*: La biblioteca, más allá de los contextos tradicionales.

1. Ideas introductorias.
 - Necesidad de pensar a la biblioteca en contextos no convencionales.
 - Necesidad de adaptación de los servicios a dichos contextos y usuarios.
2. Bibliotecas hospitalarias.
 - Necesidades de los usuarios.
 - Profesionales especializados.
 - Biblioterapia.
3. Bibliotecas en contextos no formales de educación.
 - Centros de encuentro comunitarios en plazas de comercio.
 - Organizaciones de mujeres.
 - Creación de estos espacios desde dentro de la misma comunidad.
 - Bibliotecas móviles, llevando los libros a los lectores más jóvenes.
 - Bibliomulas.
 - Fundación biblioburro.
 - Carreta biblioteca.
 - Cajas viajeras.
 - Bibliomóvil.
 - Bibliolancha.
 - Biblioteca Marimulata lectora.
 - Usuarios hostiles y enseñarles a expresarse con palabras en lugar de con violencia.
 - Importancia de inculcar en los niños los hábitos lectoescritores.
4. La biblioteca en contextos de encierro.
 - Impacto de la lectura en contextos de encierro.
 - Capacitación de personas privadas de su libertad como mediadores de lectura.

⁸ En este apartado analizaremos los planes textuales de informes de lectura de la cátedra Lengua y Comunicación, de primer año de las carreras de Bibliotecología de la FHyCS, UNaM. La actividad del plan textual era de carácter obligatorio, surgió de la lectura de artículos propuestos por la cátedra a partir de la cual los y las estudiantes iniciaron el proceso de producción de informes de lectura. Cabe aclarar que todos los textos tienen relación con temáticas, propuestas y problemáticas del campo de la Bibliotecología

- Aspecto social de la lectura.
 - La dificultad en los pabellones evangélicos.
 - Posibilidades de ampliación educativa y cultural para las personas privadas de su libertad.
5. Pensamientos conclusivos.

(Plan 3) Posibles títulos.

La biblioteca y el mediador de la lectura.

La biblioteca en diferentes contextos.

...

Plan Textual:

Título: La biblioteca y el mediador de la lectura en diferentes áreas.

- Índice
- Introducción
- Las bibliotecas en diferentes contextos
 - Biblioteca itineraria,
 - para pacientes,
 - y comunitarias
- El rol del profesional bibliotecario
 - como mediador de la lectura
 - su función
 - y la práctica lectora
- Conclusión
- Bibliografía.

Señalamos aspectos que consideramos relevantes: como dijimos previamente, llegar a la conformación de un plan de escritura implica un proceso complejo que tiene que ver con el género en particular, la lectura de textos del campo disciplinar, las orientaciones de la cátedra y, finalmente, las decisiones de quien escribe. Esta complejidad sumada a la situación de umbralidad produce esa inestabilidad discursiva que se puede apreciar en títulos como: “Libros para todos, no importa cuál sea tu situación” (Plan 1), título con marcada valoración de parte del enunciador, lo que no permite reconocer el tema del informe y logra que se pierda el carácter explicativo del discurso. Después, “Posibles títulos: La biblioteca y el mediador de la lectura. La biblioteca en diferentes contextos.” “Título: La biblioteca y el mediador de la lectura en diferentes áreas.” (Plan 3). En el segundo caso hay un evidente entendimiento del objetivo del plan, porque se registran todas las posibilidades que el enunciador arriesga para finalmente seleccionar el título que cree adecuado.

Si tenemos en cuenta el planteo inicial de los géneros del entremedio podemos arriesgar que el pasaje de una esfera a otra está señalado en el Plan 2 porque se puede ver que quien lo propone reconoce una estructura básica, tiene una idea de la organización que implica este tipo de discursos y hay una idea de la complejidad de la escritura. Ahora bien, también es evidente que requiere una reacomodación a la nueva escena de escritura y las nuevas matrices ya que si vemos la extensión hay dificultades en la delimitación de temas, subtemas y segmentos del informe.

Los planes textuales devienen de otros que funcionan como borradores, elementos importantes para esta mirada de la alfabetización académica. ¿Por qué la importancia? Porque el plan textual de un informe supone, desde esta línea, pensar en términos del *paratexto* propuesto por Genette (1962). Es decir, como dispositivos en los que se entrecruzan los elementos de la complejidad del acto de escritura y donde quedan explícitas las decisiones del escritor a través de intertítulos, prefacios y notas al margen, es decir, todas señales accesorias. Estas matrices trabajadas en situaciones de umbralidad académica se vuelven herramientas que profundizan la posibilidad de elección de los procedimientos adecuados y las decisiones correctas. Por supuesto que es un dispositivo que se enriquece desde diferentes miradas, recorridos teóricos y orientaciones para poder instalar la complejidad.

(Plan 3) Texto 1. Bibliotecas Itinerantes, lecturas y mediadores en contextos de encierro

Temas: función social de las bibliotecas, modelo de biblioteca, la lectura como práctica social, el mediador en contexto de encierro

Texto 2: La función de la lectura y del bibliotecario en las bibliotecas hospitalarias especializadas en la atención de niños de la ciudad de La Plata

Temas: biblioterapia (función terapéutica del libro), Biblioterapia en América Latina, biblioteca para pacientes, rol del bibliotecario en estas bibliotecas.

Texto 3: Los bibliotecarios de las bibliotecas para pacientes en España: evolución histórica de la profesión

Temas: bibliotecas para pacientes, biblioterapia, perfil profesional del responsable de estas bibliotecas, ley y normativa.

Texto 4: Promoción y animación de la lectura en contextos no formales de educación

Temas: mediador de la lectura, prácticas lectoras, biblioteca comunitaria.

En este fragmento del Plan 3 queda evidenciada la toma de decisiones que el estudiante se propuso para producir el informe de lectura. Se puede entender cierto orden en la lectura del material de la cátedra, el reconocimiento de las temáticas que propone cada uno de los artículos y, ciertas anotaciones que pueden funcionar como títulos o subtítulos. Si bien se entendió el objetivo del plan, una vez presentado el *índice posible* se ven inconvenientes para desarrollar las temáticas y su progresión.

(Plan 3) Posibles títulos.

La biblioteca y el mediador de la lectura.

La biblioteca en diferentes contextos.

...

Plan Textual:

Título: La biblioteca y el mediador de la lectura en diferentes áreas.

- Índice
- Introducción
- Las bibliotecas en diferentes contextos
 - Biblioteca itineraria,
 - para pacientes,
 - y comunitarias
- El rol del profesional bibliotecario
 - como mediador de la lectura
 - su función
 - y la práctica lectora
- Conclusión
- Bibliografía.

Los planes compartidos muestran el inicio de un proceso total que tiene carácter recursivo por lo que, como advierte Cassany, “la estructura inicial se formula a medida que aparecen ideas nuevas que no estaban incluidas al principio. El escritor que sigue este proceso es suficientemente flexible para incorporar las ideas nuevas...” (Cassany, 1987, p. 83). El trabajo con los borradores señala matrices dialógicas flexibles que materializan las idas y vueltas en las decisiones, el trabajo con herramientas lingüísticas y discursivas de la esfera académica y la problematización de la escritura propia como uno de los mecanismos de traducción necesario para transitar las fronteras.

Para lograr el movimiento recursivo en las dinámicas de escritura se hace necesario el acompañamiento metatextual, es decir, la zona de diálogo entre estudiantes/docentes/autores/as. Zona de acompañamiento de las traducciones de

las nuevas herramientas pensada discursivamente en término de comentario académico. Al comentario lo definimos como un enunciado que habla de una corrección de parte de la docente, es de carácter metadiscursivo y supone indicaciones para la reflexión del escritor-estudiante. Estos rasgos constitutivos lo acercan a lo que Stella Maris Tapia considera como “... correcciones de los docentes [que] se insertan en los enunciados de los alumnos, es decir, se realizan en un enunciado ajeno, con el que conforman un tipo especial de diálogo o interrelación” (Tapia, 2016, p. 166). El potencial está en la representación de una réplica destinada a los textos producidos y presentación de marcas reconocibles que pueden convertirse en una enmienda que interviene directamente en el enunciado ajeno.

Como discurso metatextual, el comentario tiene como objetivo “ayudar al aprendiz [ingresante] a construir interpretaciones e indirectamente, a incrementar sus habilidades de comprensión y producción o su conocimiento del género discursivo correspondiente...” (Cassany, 2006, p. 71). Agregamos a nuestro planteo algunas ideas propuestas por Cassany en “Taller de textos. Leer, escribir y comentar en el aula” que nos parecen sustantivas para pensar los comentarios en el proceso de escritura. Como instancia de revisión coincidimos con el valor que le da este autor al comentario del docente pensando, sobre todo, en una cátedra de primer año, con una metodología de fuerte anclaje en la alfabetización académica que se vuelve primordial al momento de activar los mecanismos de traducción.

Derivas finales

Para finalizar, en los tres corpus de producciones estudiantiles explorados reconocemos espacios de enunciación complejos donde se juegan concepciones y representaciones alrededor del mundo universitario y la narración de la propia experiencia de lectura-escritura en el umbral. En relación con ello, la representación y la identidad se entretajan en una narrativa que pone en juego mecanismos enunciativos estratégicos, negociaciones y territorios en tensión en los cuales se despliegan discursos colectivos y particulares, mecanismos de identificación y reconocimiento con los otros.

Sumergirnos en las diversas derivas propuestas en este artículo, nos permitió reflexionar sobre las figuras lecturales y las prácticas de significación y

representación en el umbral académico, así como distinguir las discursividades estudiantiles enlazadas con múltiples modalizaciones pasionales. Asimismo, advertimos que la dificultad, la complejidad, la sensación de *estar perdidos* a partir de un tono entre agonístico y angustiante, enfatizan en las tensiones del umbral académico y son imágenes que se reiteran con insistencia. En ellas se revelan anclajes reflexivos respecto a los procesos de estudio, lectura y escritura lo cual les permite, a quienes ingresan a esta esfera, construirse como enunciadores que desean pertenecer a una comunidad académica y disciplinar en particular.

Del mismo modo, indagamos y repensamos los procesos de escritura en la umbralidad a partir de la construcción de dispositivos de traducción que posibilitan habitar ese otro-espacio y sus mecanismos semióticos y retóricos. En relación con ello, y tal como anticipamos, consideramos que las prácticas y consignas de trabajo a partir de las cuales escuchamos/leemos a nuestros estudiantes, tornando protagónicas sus voces y subjetividades, potenciando y fortaleciendo sus competencias metadiscursivas para construirse y pensar-se a partir de un abanico múltiple de figuras lecturales-escriturales complejas y entretajadas, resultan herramientas estratégicas para un *pasaje amigable* de la Escuela Secundaria a los Estudios Superiores.

Referencias bibliográficas

- Andruskevicz, C. y Da Luz, M. (2021). Volviendo a los procesos de lectura y escritura: Reflexiones metadiscursivas. En *La Rivada* 9 (17), pp. 15-35. Recuperado de <http://www.larivada.com.ar/index.php/ediciones-antecedentes/157-numero-17-diciembre-2021/2-dossier/315-volviendo-a-los-procesos-de-lectura-y-escritura>
- Bajtín, M. (2002). El problema de los géneros discursivos. En *Estética de la Creación Verbal*. Bs. As.: Siglo XXI.
- Barthes, R. (2006). *El placer del texto y Lección inaugural*. Bs. As.: S. XXI.
- Camblong, A. (2017). *Umbrales semióticos. Ensayos conversadores*. Córdoba: Alción Editora.
- Camblong, A. y Fernández, F. (2012). *Alfabetización semiótica en las fronteras*. Posadas: EDUNAM.
- Cassany, D. (1987). *Describir el escribir*. Barcelona: Paidós.
- Cassany, D. (2006). *Taller de textos. Leer, escribir y comentar en el aula*. Barcelona: Paidós.
- Foucault, M. (1996). *El orden del discurso*. Bs. As.: Ediciones de la Piqueta.
- Genette, G. (1962). *Palimpsestos. La literatura de segundo grado*. Madrid: Taurus.
- Hyland, K. (2012). *Disciplinary identities: Individuality and community in academic discourse*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lillis, T. (1997). New voices in academia? The regulative nature of academic writing conventions. En *Language and Education*, 11 (3), pp. 182-199. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/249024579_New_Voices_in_Academia_The_Regulative_Nature_of_Academic_Writing_Conventions
- Lillis, T. (2021). El enfoque de literacidades académicas: sostener un espacio crítico para explorar la participación en la academia (Trad. L. Eisner). En *Enunciación*, 26, pp. 55-67. (Trabajo original publicado en 2019) Recuperado de <https://doi.org/10.14483/22486798.16987>.
- Lotman, I. M. (1996). *Semiósfera I. Semiótica de la cultura y del texto*. Madrid: Frónesis. Cátedra Universitat de Valencia.
- Maingueneau, D. (2009). *Análisis de textos de comunicación*. Bs. As.: Nueva Visión.

- Maingueneau, D. (2008). *Términos claves del Análisis del discurso*. Bs. As.: Nueva Visión.
- Maingueneau, D. (2010). El enunciador encarnado. La problemática del ethos. En *Revista Versión 24*. México: UNAM.
- Marín, M. (2006). Alfabetización académica temprana. En *Lectura y Vida*. Revista Latinoamericana de Lectura. Año 27, N° 4.
- Marín, M. (2020). *Escritura académica. Los últimos borradores*. Bs. As., Aique.
- Parret, H. (1995). *Las pasiones*. Bs. As.: Edicial.
- Petrucci, A. (2004). Leer por leer: un porvenir para la lectura. En Chartier y Cavallo. (2004). *Historia de la lectura en el mundo occidental*. Madrid: Taurus.
- Tapia, S. M. (2016). *La corrección de los textos escritos*. Bs. As.: Miño y Dávila.
- Zavala, V. (2011). La escritura académica y la agencia de los sujetos. En *Cuadernos comillas*, 1, pp. 52-66. Recuperado de https://www.academia.edu/5382393/Virginia_Zavala_La_escritura_académica_y_la_agencia_de_los_sujetos