

## Participación y literacidad académica

Participação e literacia académica

Participation and academic literacy

Artículo | Artigo | Article

Fecha de recepción  
Data de recepção  
Reception date  
20 de Abril de 2023

Fecha de modificación  
Data de modificação  
Modification date  
20 de Mayo de 2023

Fecha de aceptación  
Data de aceitação  
Date of acceptance  
30 de Mayo de 2023

**Fernanda Álvarez-Chamale**

Consejo de Investigación de la  
Universidad Nacional de Salta  
Salta/ Argentina

alvarezchamalefernanda@hum.unsa.edu.ar  
<https://orcid.org/0000-0002-0938-1298>

### Resumen

¿De qué manera la lectura y la escritura se entran en las prácticas áulicas de materias de primer año de las carreras de Humanidades? ¿Cómo acontece la “cultura letrada” en torno a los textos escritos y a las oralidades que configuran la función epistémica de cada disciplina? En este trabajo, analizaré, desde una perspectiva antropológica lingüística, la noción de participación como forma de estructuración y andamiaje de eventos letrados y de agencias sociales a partir del abordaje de escenas de literacidad académica. Estas reflexiones aportarán una comprensión de las prácticas letradas académicas como hechos socioculturales y como estrategias para el análisis del contexto en el que se entran, circulan y se reproducen. En el mejor de los casos, permitirán problematizar los esquemas solidificados del campo universitario para la generación de prácticas más inclusivas, pero no menos rigurosas de relación con el universo de los textos y del conocimiento especializado.

**Palabras claves:** participación, literacidad académica, pautas de lectura y escritura, enfoque etnográfico

Referencia para citar este artículo: Álvarez-Chamale, F. (2023). Participación y literacidad académica. *Revista del CISEN Tramas/Maepova*, 11 (2), 73-92.

---

## Resumo

Como a leitura e a escrita estão envolvidas nas práticas de sala de aula das disciplinas do primeiro ano do curso de Ciências Humanas? Como ocorre a “cultura alfabetizada” em torno dos textos escritos e das oralidades que configuram a função epistêmica de cada disciplina? Neste trabalho analisarei, a partir de uma perspectiva antropológica linguística, a noção de participação como forma de estruturação e andaimes de eventos letrados e agências sociais a partir da abordagem de cenas de letramento acadêmico. Estas reflexões proporcionarão uma compreensão das práticas letradas acadêmicas como fatos socioculturais e como estratégias de análise do contexto em que estão inseridas, circulam e se reproduzem. No melhor dos casos, permitirão problematizar os esquemas solidificados do campo universitário para a geração de práticas mais inclusivas, mas não menos rigorosas, em relação ao universo dos textos e do conhecimento especializado.

**Palavras-chave:** participação, alfabetização acadêmica, padrões de leitura e escrita, abordagem etnográfica

---

## Abstract

How are reading and writing involved in the classroom practices of first-year subjects in Humanities majors? How does “literate culture” occur around the written texts and oralities that configure the epistemic function of each discipline? In this work, I will analyze, from a linguistic anthropological perspective, the notion of participation as a form of structuring and scaffolding of literate events and social agencies from the approach of scenes of academic literacy. These reflections will provide an understanding of academic literate practices as sociocultural facts and as strategies for the analysis of the context in which they are embedded, circulate and reproduced. In the best of cases, they will allow the solidified schemes of the university field to be problematized for the generation of more inclusive, but no less rigorous, practices in relation to the universe of texts and specialized knowledge.

**Keywords:** participation, academic literacy, reading and writing patterns, ethnographic approach

## INTRODUCCIÓN

<sup>1</sup> Proyecto de Investigación CIUNSa N° 2769, denominado "Relación con el saber, pautas y modos de leer y escribir en entornos educativos combinados".

Hace dos años, junto con el equipo de investigación que dirijo a través del CIUNSa<sup>1</sup>, nos propusimos observar de qué manera la lectura y la escritura se entraman en las prácticas áulicas de materias de primer año de las carreras de Humanidades, cómo acontece eso que llamamos "cultura letrada" en torno a los textos escritos y a las oralidades que configuran la dimensión epistémica de cada disciplina. En este sentido, partimos de un enfoque sociocultural según el cual la lectura y la escritura son prácticas sociales de producción y circulación de sentidos y saberes en contexto, a través de las que se auspician y se disputan la acreditación del conocimiento, la pertenencia a una comunidad discursiva y profesional y el acceso al trabajo calificado.

En distintas presentaciones de este proyecto de investigación, que pronto serán publicadas y que han sido debatidas en jornadas universitarias abiertas, se abordaron aspectos referidos al lugar de los textos escritos en los espacios curriculares, el uso de las nuevas tecnologías en las prácticas de literacidad y las representaciones sociales sobre la lectura y la escritura en el contexto áulico. En lo que respecta a la línea de análisis que he seguido en ese trayecto, me he detenido en la profundización de la genealogía teórica de la categoría de "escenas" de lectura y escritura a partir de una perspectiva semiótica, histórica y, fundamentalmente, etnográfica, así como en el estudio de algunas pautas ligadas con la materialidad de las prácticas y la multimodalidad que habita en los escenarios áulicos. Ya en relación con estas dimensiones, destacué el valor epistemológico de las formas corporizadas de participación en las prácticas de literacidad, es decir, el sentido de los gestos, los movimientos, los silencios o pausas tonales como formas constitutivas de la participación de los actores sociales en el aula.

En este trabajo, me propongo analizar con mayor detenimiento, desde una perspectiva antropológica lingüística, la noción de *participación* como forma de estructuración y andamiaje de eventos letrados y de agencias sociales a partir del abordaje de escenas de literacidad académica *capturadas* en notas de campo de observación de clases por el equipo de investigación del Proyecto CIUNSa N° 2769. Son escenas "capturadas" en el sentido de que aquello que se observa como práctica letrada, se recupera de manera fragmentaria y a través de descripciones de aproximación etnográfica con una impronta que intencionalmente es predominantemente visual y subjetivo-*reflexiva*. Es decir, intentamos construir con palabras una imagen, una fotografía de lo que observamos, no sin insertar en esa imagen el punto de vista del analista que, por otra parte, también opera en la producción de imágenes propiamente dichas.

Esta presentación tiene el propósito de analizar escenas de literacidad académica especialmente vinculadas con la participación en el encuadre áulico de los eventos letrados, la configuración de la función epistémica en la literacidad universitaria y las pautas de lectura y escritura en relación con contenidos disciplinares y discursivos.

Considero que estas reflexiones aportarán una comprensión integral de las prácticas letradas académicas como hechos socioculturales y como herramientas para el análisis del contexto en el que se entran, circulan y se reproducen. En el mejor de los casos, ojalá nos permita problematizar los esquemas adquiridos y estereotipados de la educación en el campo de la formación superior para la generación de prácticas más inclusivas, amigables, pero no menos rigurosas de relación con el universo de los textos y el conocimiento especializado.

## MARCO TEÓRICO Y METODOLÓGICO

Esta investigación sigue los postulados interdisciplinarios del campo de los Nuevos Estudios de Literacidad (Barton y Hamilton, 2005; Zavala, 2006), las investigaciones sobre relación con el saber (Charlot, 2006) y los estudios sobre escenas de lectura del Grupo HISTELEA (Cucuzza, 2022). En lo que respecta nuestro enfoque metodológico, realizamos un trabajo de campo y de análisis encuadrado en una aproximación eco-socio-institucional situada de carácter etnográfico (Barton y Hamilton, 2005), mediante una lógica estrictamente cualitativa.

### *Literacidad académica*

En este marco, la literacidad es, ante todo, una práctica social, al igual que el discurso; una actividad referida a aquello que los sujetos hacen con la lectura y la escritura en un espacio y tiempo condicionados social, cultural e históricamente por el contexto de uso de los textos escritos. Para David Barton y Mary Hamilton, la literacidad “es ante todo algo que la gente hace; es una actividad localizada entre el pensamiento y el texto” y “[...] se entiende mejor como un conjunto de prácticas sociales que pueden ser inferidas a partir de eventos mediados por textos escritos.” (Barton y Hamilton, 2004: 109, 114). De acuerdo con Virginia Zavala, la literacidad implica una manera de usar la lectura y la escritura en el marco de un propósito social específico (Zavala, 2009: 23) en un contexto institucional específico (la escuela, la familia, el trabajo, la iglesia, la comunidad, etc.).

En el campo de las literacidades, algunas responden a dominios más cotidianos y menos reglamentados, como las prácticas letradas que se realizan en entornos de la vida cotidiana. Otras, en cambio, a modos más pautados de uso de los textos que suponen formas particulares y estandarizadas de leer, escribir, explicar, oralizar, hacer referencias y conversar acerca de los textos y, por esa razón, más explícitamente condicionadas por reglas lingüísticas, retóricas y disciplinares. Este es el caso de la literacidad académica, *ritualizada* en el ámbito de la formación y la investigación en la Educación Superior. Hernández Zamora la define como *prácticas discursivas* a la vez lingüísticas, cognitivas y retóricas, que incluyen de manera inseparable los actos de leer, escribir, hablar y pensar de acuerdo con los marcos y convenciones de las comunidades y

<sup>2</sup> De acuerdo con Bernard Charlot “la relación con el saber es el conjunto de relaciones que un sujeto mantiene con un objeto, un contenido de pensamiento, una actividad, una relación interpersonal, un lugar, una persona, una situación, una ocasión, una obligación, etc., ligados de alguna manera con el aprender y con el saber. Por lo mismo, es también relación con el lenguaje, relación con el tiempo, relación con la actividad en el mundo y acerca del mundo, relación con los otros y relación consigo mismo como más o menos capaz de aprender tal cosa, en tal situación” (Charlot, 2006: 131).

disciplinas académicas (Hernández Zamora, 2016: 19). Si en el campo de las relaciones con el saber, según Bernard Charlot<sup>2</sup>, son posibles tres modalidades -epistémica, identitaria y social-, sin dudas la literacidad académica, aunque se entrama en prácticas que ponen en juego vínculos complejos con el conocimiento, se relaciona más estrechamente con la dimensión epistémica, es decir, con *objetos por conocer, modos por aprehender, móviles y propósitos* a través de los cuales los sujetos -o agentes sociales- aprendemos, transmitimos y producimos el conocimiento.

Las prácticas académicas en torno a la lectura, la escritura y las relaciones con el conocimiento suponen formas diversas de participación de los textos y de sus principales agentes sociales, en este caso, estudiantes y docentes. El contexto áulico, en particular, es un espacio sociocultural y multimodal en el que las prácticas letradas se desenvuelven de acuerdo con pautas en muchas ocasiones diferentes de las representaciones que tenemos de los eventos académicos, así como distantes de las representaciones con las que, insistentemente, orientamos la configuración de las clases universitarias, a saber: itinerario conceptual progresivo, presuposición de lecturas previas organizadas, impostura magistral, etc.

### *Participación, contexto, pautas*

Hemos mencionado tres categorías teóricas que forman parte del análisis que orientará este trabajo: participación, contexto, pautas. Las explicaremos.

La palabra “participación” proviene del latín *participatio* que se forma a partir de las raíces “particeps”, que significa “partícipe” o “que toma parte”. El cambio lingüístico de “participatio” a “participación” refleja la noción de tomar parte activa en algo, estar involucrado o compartir en una acción, evento o situación. Así, este concepto describe en diferentes campos, como la filosofía, la sociología y la antropología, la implicación activa de los individuos en diversos aspectos de la vida social, cultural y política. A través de la participación los miembros de un grupo comparten acciones, operaciones y decisiones relacionadas con motivaciones y fines comunes y bajo esas circunstancias es que puede considerárselos *agentes sociales*.

Desde un enfoque filosófico, la participación resulta una idea central en el pensamiento platónico y aristotélico y consiste en la relación entre las ideas y las cosas sensibles e incluso entre las ideas en sí; “la cosa es en la medida que participa de una idea” (Ferrater Mora, 2000: 275). Desde un enfoque antropológico, la participación se expresa en las formas a través de las cuales las personas se vinculan a la comunidad y en las formas de constituir una comunidad (Duranti, 2000). Los actos de habla, las prácticas de lectura y de escritura, las acciones encarnadas o formas corporizadas (Goodwin y Goodwin, 1992) son unidades de participación en un contexto y en una comunidad que se expresa en al menos dos sentidos: micro y macrointeraccional. En un nivel microinteraccional, la comunidad es un

grupo pequeño o grande de personas que se organizan alrededor de una actividad común, que puede variar desde una conversación, una ceremonia o una tarea escolar hasta una elección política institucional. En un nivel macrointeraccional, en cambio, “la comunidad es un grupo de referencia amplio, real o imaginario, cuya constitución excede los límites del aquí y el ahora de una situación determinada, y que se establece sobre la base de uno o más criterios de pertenencia de tipo geopolítico, tribal, étnico, profesional y lingüístico.” (Duranti, 2000: 387).

En su libro *Antropología lingüística*, Alessandro Duranti expone una minuciosa genealogía epistemológica de la noción de *participación* desde Aristóteles a Wittgenstein, pasando por las teorías del aprendizaje de Vygotsky y los planteos lingüísticos sobre las funciones del lenguaje de Bühler y Jakobson, hasta llegar a los postulados antropológicos lingüísticos de Hymes, Goffman y Goodwin. En este sentido, destaca las raíces de familiaridad entre la noción de *participación* y la conceptualización de actividad de Vygotsky para quien el desarrollo cognitivo del sujeto está mediado por la actividad (social) entre un principiante y un experto. Asimismo, la posterior Teoría de la actividad desarrollada por Leontiev, discípulo de Vygotsky, postula que la conciencia del ser humano surge del trabajo, es decir, de coordinar las acciones alrededor de un objetivo común que supere las necesidades individuales y que el desarrollo cognitivo requiere interacción social, asumiendo que la actividad es su unidad de análisis.

Centrados en una perspectiva antropológica y etnográfica, para Dell Hymes, los eventos de habla son las unidades sociales y de participación en una comunidad. En efecto, un evento comunicativo es la expresión concreta y material de una práctica sociocultural compuesta de los siguientes elementos: situación o contexto, participantes, secuencias de actos, clave, tono, registro, canal, código, géneros. Erving Goffman recupera la noción de participantes de Hymes para ampliarla en el campo de lo que denomina “footing” o “posicionamiento”, noción que hace referencia a la forma en que las personas adoptan diferentes “posicionamientos” o perspectivas en situaciones de interacción comunicativa.

Goffman utiliza el término “footing” para describir el marco de referencia o perspectiva desde la cual una persona participa en un evento comunicativo. Señala que, durante una interacción, las personas pueden cambiar su “footing” según sus necesidades o propósitos, esto es, pueden adoptar diferentes roles, cambiar su tono, ajustar su lenguaje corporal y, en general, modificar la forma en que están participando en la interacción. El cambio en el *posicionamiento* afecta el significado de la interacción e influye en la interpretación y la comprensión de lo que se está comunicando. Goffman hace uso de la metáfora dramática para señalar que los sujetos asumen en un escenario -el de la vida- roles diversos y actúan conforme con propósitos y pautas ligadas con la comunidad donde se interactúa y se sostiene dicha posición.

*El posicionamiento es una forma de discurso metapragmático mediante el que hacemos saber al oyente cómo debe tomarse un enunciado, la fuerza ilocutiva que deseamos darle, el escenario en el que debería entrar, el personaje por el que, o a quien, habla, o en nombre de quien habla. (Duranti, 2000: 395).*

Para Goodwin (1992), las acciones encarnadas o formas corporizadas son también formas de participación en la interacción social y trabajan juntas para construir una acción social que incluye declaraciones individuales, evaluaciones, historias, a través de las cuales se tejen las disputas políticas, las clases académicas, las acciones en tribunales, etc. Sostiene que la participación conceptualizada simplemente como una posición estructural es reduccionista e impide un análisis contextual. Los enunciados se analizan como marcos de participación que invocan un dominio de acción encarnada en múltiples participantes, quienes construyen en concierto los eventos que forman parte de sus prácticas cotidianas.

En este encuadre, el *contexto* adquiere un valor pleno, por cuanto sólo en relación con él pueden pensarse, observarse y comprenderse la participación, la comunidad y las actividades. La palabra "contextus" se traduce como "tejido junto" o "entrelazado". La idea implícita en el término es que, en el contexto, las diferentes partes están conectadas y entrelazadas de alguna manera, lo que refleja la naturaleza interdependiente de los elementos dentro de un entorno específico. Esta palabra se utiliza actualmente para significar el conjunto de circunstancias, hechos o condiciones que rodean un evento, situación o fenómeno particular.

El contexto suele entenderse como un marco (Goffman, 1974) que rodea al evento (focal) a ser examinado y provee recursos para su interpretación adecuada. Sin embargo, de acuerdo con Duranti y Goodwin, estos son dos dimensiones interdependientes, yuxtapuestas e inseparables. El evento focal está ubicado en el centro del escenario, mientras que el contexto constituye el escenario en sí. De acuerdo con esto, las fronteras y la estructura del evento focal son delimitadas mucho más explícita y claramente que como es explicado el fenómeno contextual. El evento focal y el contexto parecen estar ubicados en una relación fundamental de figura/fondo: mientras el primero parece más fácilmente delineable, constituido y observable; el segundo, en cambio, se presenta amorfo, difuso e *invisibilizado*. Quizás esta distinción sea el impulso necesario para un esfuerzo de descentramiento.

En relación con el contexto, propiamente dicho, Duranti y Goodwin distinguen cuatro dimensiones: 1) la localización socio-espacial o encuadre, es decir, el marco social y espacial dentro del cual las interacciones y prácticas están situadas; 2) el medio ambiente proporcionado por el comportamiento, es decir, la forma en la que los participantes usan sus cuerpos como un recurso para encuadrar y organizar sus acciones y, particularmente, sus actos de habla y/o de lectura y/o escritura; 3) la lengua como contexto o pistas lingüístico-discursivas de contextualización; 4) el contexto extrasituacional.

El término *pautas*, por su parte, hace referencia a las normas o reglas o directrices que regulan, de manera explícita o tácita, la participación en una cultura, grupo social o actividad determinada. Las pautas ayudan a regular la interacción entre los miembros de una comunidad en el campo del comportamiento social, cuando establecen supuestos de aceptabilidad, norman las expectativas en términos de cortesía, respeto y formas de comunicación y asignan roles sociales a los individuos, así como las expectativas asociadas con esos roles. También en relación con el uso del espacio existen pautas relacionadas con la proximidad interpersonal, la orientación corporal y aspectos de la interacción espacial. En lo que respecta a los eventos letrados, las pautas devienen de la naturaleza de la literacidad académica que caracteriza al contexto, por lo general asociada con el discurso especializado, objetivo e institucional. Las pautas letradas se encuentran también en la materialidad de los textos (sus soportes, sus paratextos y sus lenguajes multimodales); en los géneros discursivos; en los propósitos institucionales y los modos esperados y/o sugeridos de abordaje de los contenidos teóricos y metodológicos; en los móviles particulares de los agentes sociales que leen y escriben, es decir, en sus modos de usar, manipular y circular las textualidades para cumplir sus propias metas; etc.

#### *Notas de campo y aproximación etnográfica al evento letrado*

Tal como afirmamos inicialmente, esta investigación es de carácter cualitativo y sigue un enfoque eco-socio-institucional de aproximación etnográfica. De acuerdo con Duranti “la etnografía es la descripción escrita de la organización social de las actividades, los recursos simbólicos y materiales, y las prácticas interpretativas que caracterizan a un grupo particular de individuos” (Duranti, 2000: 126). En efecto, las notas de campo son registros detallados y descriptivos de las observaciones y experiencias de lxs investigadorxs durante el trabajo de campo y son elementales como herramientas de observación y análisis reflexivo en tanto capturan las impresiones, interpretaciones y reflexiones sobre la comunidad o grupo estudiado, sus interacciones y sus formas corporizadas.

La discusión sobre la metodología a seguir en nuestras observaciones cobró una particular relevancia, pues supuso el ejercicio previo de la producción de notas de descripción densa<sup>3</sup>, mediante la observación de imágenes que retrataban escenas de lectura en situaciones, épocas y contextos diversos. En este sentido, en el ámbito de la descripción de eventos letrados, coincidimos con Virginia Zavala en que

*De lo que se trata, más bien, es de observar las prácticas sociales particulares donde se desarrollan las diversas formas de lectura y escritura. Una vez localizadas las prácticas sociales particulares, es necesario observar también la manera en que estas formas específicas de lectura y escritura están conectadas con otros elementos: 1) con formas orales de utilizar el lenguaje*

<sup>3</sup> La “descripción densa” es un concepto central en la metodología etnográfica propuesta por Clifford Geertz, antropólogo cultural, precursor de un enfoque interpretativo y simbólico. La descripción densa va más allá del registro de hechos y eventos y de la narrativa objetiva y descriptiva, ya que busca capturar el significado cultural y simbólico de las acciones y expresiones de los agentes sociales en una comunidad.

*y con otras modalidades sensoriales; 2) con formas particulares de interactuar, creer, valorar y sentir, y 3) con modos específicos de usar objetos, instrumentos, tecnologías, símbolos, espacios y tiempos (Gee, 2001). Todos estos elementos nos ayudan a asumir la diversidad de prácticas letradas existentes y, por ende, la pluralidad de la literacidad. (Zavala, 2009: 30).*

En nuestro caso, dentro del proyecto de investigación, adoptamos tanto como categoría teórica, así como categoría de análisis, la noción de “escena” de lectura y escritura. Según el historiador de educación, Héctor Rubén Cucuzza, una escena de lectura es “el lugar donde se realiza / materializa la escritura como práctica social de comunicación” (Cucuzza, 2022: 29). Las prácticas letradas son formas de la actividad humana que, como tales, configuran agencias sociales de participación diversa. En ellas se diferencian dos componentes mutuamente condicionados: uno material, descriptible, en el que la práctica se visibiliza y corporiza; y uno simbólico o del orden de las representaciones sociales de dicha actividad, de carácter más difuso.

En principio, la descripción de escenas de literacidad académica puede dar cuenta de la dimensión material de las prácticas y sus elementos constitutivos: los participantes o actores (sus posicionamientos y jerarquías, sus acciones corporizadas en relación con el evento letrado), los propósitos de lectura y escritura, los espacios, los tiempos, etc. En consecuencia, deviene en herramienta de análisis, en tanto permite la *captura* visible y, con ello, la *visibilización*, de lo que acontece en un contexto delimitado a partir del punto de vista del observador-investigador.

## LA PARTICIPACIÓN EN LA CONFIGURACIÓN DEL ESPACIO ÁULICO

Las observaciones y notas de campo se llevaron a cabo en torno a la observación de clases, teóricas y prácticas, de materias de primer año de carreras de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Salta, a saber: Letras (Introducción a la Literatura), Filosofía (Introducción a la Filosofía), Historia (Introducción a la Historia de las Sociedades), Educación (Pedagogía), Ciencias de la Comunicación (Teorías de la Comunicación). En este trabajo, recuperaremos notas especialmente vinculadas con clases de Letras e Historia.

Partimos de la idea de que el aula es un espacio sociocultural en sí mismo, situado cultural e históricamente. Desde un enfoque etnográfico de la educación, el aula de clases universitaria es un escenario social y culturalmente condicionado donde convergen diversas interacciones, prácticas y construcciones de conocimiento, destinado especialmente al desarrollo de relaciones epistémicas con los saberes, pero que, sin embargo, insoslayablemente, posibilita el desarrollo social e identitario de los actores.

Una de las notas de campo de nuestro proyecto, señala:

*La clase se presenta bajo un formato impuesto por las condiciones estructurales del anfiteatro. Las docentes se encuentran en la parte alta, mientras que los estudiantes en el resto del espacio de manera dispersa. Con respecto a esto, puede apreciarse cómo quienes van llegando tarde a la clase se van ubicando en los laterales izquierdo y derecho. (Nota MMG: IL – Letras – 2023).*

La descripción proporciona una base para explorar cómo la disposición espacial influye en la participación de los estudiantes, la comunicación entre docentes y estudiantes, y cómo las dinámicas de proximidad pueden variar en diferentes momentos de la clase. El hecho de que los estudiantes que llegan tarde se ubiquen en los laterales izquierdo y derecho, podría indicar una práctica cultural o social dentro del grupo en relación con la puntualidad y la elección de lugares en el aula. Asimismo, advierte que la participación en el aula no se reduce a tomar la palabra, sino que supone una diversidad de dinámicas asociadas con los modos a través de los cuales los sujetos, en tanto agentes sociales, configuran con sus movimientos, sus gestos y sus cuerpos, esto es, con sus *formas corporizadas*, el encuadre en el que se desarrolla el evento letrado focal, en este caso, la exposición teórica del docente. Al respecto, Duranti señala que

*el cuerpo humano y el entorno construido son elementos decisivos del análisis de cualquier interacción donde intervenga el movimiento a través del espacio y el tiempo. Con frecuencia olvidamos que el cuerpo humano es el primer instrumento de nuestra experiencia. [...] Pero nuestro cuerpo no opera en un espacio vacío. Nos movemos dentro de un espacio que han modelado otros antes que nosotros, un espacio que tiene historia, significado, esto es, un ámbito de posibilidades. (Duranti, 2000: 431).*

Consideremos la siguiente nota:

*Docentes y estudiantes se disponen en el aula de manera tradicional, bancos detrás uno del otro, relativamente alineados, de espaldas unos de otros, estudiantes y docentes confrontados. Sin embargo, el intercambio dialógico plantea una propuesta abierta a la participación en la que, en este caso, intervienen sólo quienes sienten que pueden responder o aportar a partir de las lecturas realizadas y de las preguntas-demandas de las docentes. (Nota FA - IL – Letras – 2023).*

Esta nota sugiere que la disposición espacial funciona como una estructura jerárquica y una pauta de proximidad aceptable entre los agentes sociales presentes. La disposición de los bancos con los participantes de espaldas unos a otros, subraya la orientación física estereotipada del aula, lo que puede influir en la percepción de la autoridad y establecer una clara diferencia entre los roles

de docentes y estudiantes. A pesar de la disposición tradicional, la descripción destaca un intercambio dialógico abierto; observación que resulta importante en tanto sugiere que, más allá de la estructura física tradicional, existe una apertura para la participación activa y el diálogo en la clase, probablemente estimulada por la confianza y la puesta en valor de la asunción de la palabra dentro del curso. Es decir, la presencia de un intercambio dialógico abierto señala una posible cultura áulica que valora la participación activa y el diálogo como modalidades del proceso educativo. El hecho de que solo intervengan aquellos que sienten que pueden responder o aportar, señala que la *participación ratificada* es la asociada no solo con un sentido de confianza y comodidad, sino también con el desempeño de la función epistémica del evento letrado, en este caso las lecturas realizadas y la actitud al diálogo y a la respuesta en relación con las preguntas-demandas de las docentes. Esto insinúa una conexión entre el contenido académico y la participación en el aula, lo que puede influir en el tipo de interacciones y discusiones que tienen lugar.

La siguiente nota es casi un fotograma acerca de un escenario con color y temperatura. El ambiente situacional se presenta como un ecosistema en el que interactúan participantes corporales a través, y quizás exclusivamente, de sus sentidos y su experiencia sensorio-afectiva:

*Pasadas las 12:00, estudiantes de otra materia salieron del aula y cuando esta se desocupó, la docente ingresó, pero dijo "¡ha pasado una topadora!" y los estudiantes de Historia se rieron. Ella dijo que esperemos unos minutos a que se renueve el aire. Pasado un tiempo breve, ingresamos. El aula 101 es pequeña, luminosa por los ventanales que ocupan la mitad de gran parte de una pared lateral, pero a la vez un tanto cerrada, porque solo tiene una puerta. Los bancos son móviles en su mayoría, pero hay tres fijos, y están ordenados como en la clase anterior. Los estudiantes, al menos al inicio, no cambian de lugar los bancos. Noto que se sientan al fondo y cerca de las ventanas, dejando libres los asientos de adelante, próximos a la puerta, que van ocupando los que llegan tarde. (Nota CL – Historia - IHS – 2023).*

La observación de la docente al entrar al aula y la reacción de los estudiantes ("¡ha pasado una topadora!" junto con la risa) proporciona un punto de entrada interesante para el análisis de las interacciones sociales en el aula ¿Cómo influyen estos momentos informales en la dinámica del aula? ¿Cómo afecta el tono y el estilo de la docente la relación con los estudiantes? La llegada de los estudiantes de otra materia y la expresión humorística de la docente al entrar introducen un tono informal, estableciendo un ambiente que va más allá de la simple transmisión de conocimientos. La espera para que el aire se renueve antes de comenzar la clase sugiere una atención al entorno físico y al bienestar de los estudiantes, y muestra cómo factores externos pueden afectar la organización del tiempo y las interacciones en el aula. La descripción destaca del aula su tamaño, iluminación y

disposición de bancos móviles y fijos. La observación de cómo los estudiantes eligen sus asientos, especialmente al fondo y cerca de las ventanas, proporciona información sobre las preferencias. Asimismo, el comentario de que los estudiantes no cambian de lugar al principio, pero que los que llegan tarde ocupan los asientos de adelante, sugiere una dinámica en cambio constante. El tono informal de la docente, la consideración del tiempo y del espacio y las dinámicas de llegada tarde contribuyen a la construcción de una cultura áulica flexible.

Finalmente, consideremos el siguiente fragmento de nota de campo poblado de micro-escenas:

*La profesora se mantiene al frente de la clase, no recorre el aula, no es cómodo hacerlo ni circular tampoco, debido a la disposición de los asientos. Observo que los estudiantes comparten mate cebado y utilizan el celular. Un estudiante sacó la cartuchera y el cuaderno, pero no anotó nada. (Nota CL – Historia - IHS – 2023).*

La descripción del aula proporciona una visión profunda de las dinámicas socioculturales académicas. La profesora mantiene una posición frontal, limitada por la disposición de los asientos, pero también asociada con su *posicionamiento enunciativo de autoridad* encarnado en su rol de enseñanza. En este sentido, la falta de movilidad sugiere un impacto en las prácticas pedagógicas y en la manifestación de la autoridad. Al mismo tiempo, y casi como contra cara, la observación de estudiantes compartiendo mate cebado destaca una práctica social arraigada con connotaciones culturales, que influyen en la construcción de relaciones próximas y amigable dentro de la micro-comunidad áulica. En otra dirección, el uso del celular por parte de los estudiantes, revela una escena repetida en la práctica contemporánea en el entorno educativo. Finalmente, la acción de un estudiante de sacar la cartuchera y el cuaderno sin tomar notas subraya rituales de preparación para la clase que pueden no traducirse necesariamente en la toma de apuntes.

## LA PARTICIPACIÓN EN LA CONFIGURACIÓN DE LA DIMENSIÓN EPISTÉMICA

La dimensión epistémica de la relación con el saber se vincula con el acceso a un campo discursivo y conceptual nuevo o relativamente nuevo para el sujeto, con el empleo adecuado del inventario léxico y discursivo que se le asocia y con la capacidad de establecer relaciones conceptuales e intertextuales, realizar operaciones cognitivas y discursivas, así como actividades vinculadas con aquello sobre lo que se aprende, con ese *saber* que es, al mismo tiempo, una práctica social y cultural de carácter especializada. En este apartado, analizaremos de qué manera se entranan la participación con una constelación de saberes requeridos en la formación estrechamente ligados con la literacidad académica, esto es, con lo que los agentes sociales hacen con los textos y con la lectura y la escritura en las aulas universitarias.

Consideremos la siguiente nota de campo:

*En un primer momento, se procede al desarrollo de un trabajo práctico oral que se encuentra dentro de una cartilla de trabajos prácticos a disposición en fotocopidora. El tema es el simbolismo y las vanguardias y se solicita a los estudiantes participación. Después de un tiempo de solicitar la palabra ante la pregunta ¿quién quiere comenzar?, un alumno comienza a exponer lo que ha trabajado, aunque casi resulta inaudible desde donde estoy ubicada, la docente interpreta sus aportes y los significa con la consigna agregando algunos desarrollos teóricos. Esta intervención la hace acompañada con la pregunta al resto de los compañeros, ¿qué piensan? ¿Qué comentarios pueden realizar? Ningún estudiante contesta, lo cual me hace pensar en la palabra y su condición necesaria antes de ser compartida. La propia autorización del hablante. (Nota MMG: IL – Letras – 2023).*

En esta descripción, enmarcada en el contexto de una clase del área de Letras, la docente inicia la sesión con un trabajo práctico oral sobre simbolismo y vanguardias, destacando la importancia de la participación activa de los estudiantes en la construcción del conocimiento y fomentando la interpretación crítica y el análisis teórico. La solicitud de participación a través de la pregunta “¿quién quiere comenzar?” es un intento de involucrar a los estudiantes en el proceso de aprendizaje activo y construcción de conocimiento. Sin embargo, la falta de respuesta inicial evidencia la reticencia de los estudiantes antes de compartir sus ideas. La intervención de uno de los estudiantes interpretada y significada por la docente, destaca la importancia de la *ratificación* y guía del docente en el proceso de literacidad académica.

Esta nota de campo revela la complejidad de las interacciones en el campo de la literacidad académica y el desarrollo de relaciones epistémicas con el saber. Se destaca la importancia de la participación ratificada para crear un ambiente donde los estudiantes se sientan cómodos para compartir sus pensamientos, así como la participación consciente y autorregulada del docente para producir efectos de sentido en relación con la bibliografía teórica escrita que, en este contexto, y quizás exclusivamente en este contexto, encuentra un espacio de oralización y diálogo.

Observemos la siguiente nota, en la que la participación supone prácticas colaborativas, dialógicas y de coevaluación en la producción de saberes:

*Un estudiante lee su trabajo y ante la pregunta de la docente acerca de ¿qué les parece dicha producción?, una estudiante señala su parecer expresando que dicha elaboración se trata de una descripción y no de un análisis. Esta situación, a mi parecer, da cuenta de otro momento en la clase donde puedo inferir que los alumnos comienzan a expresar sus puntos*

*de vista. La docente retoma el comentario para explicitar cuestiones teóricas respecto al soneto, su estructura y componentes, marcando diferencias con el poema. Noto cómo cuando las docentes comienzan a realizar explicitaciones teóricas, los alumnos anotan. Este trabajo de aportes y repreguntas se realiza de manera conjunta entre las tres docentes presentes. Este intercambio favorece, a mi entender, la exposición teórica de cuestiones específicas y prácticas en la escritura de los trabajos donde los estudiantes presentan sus producciones, además de las dificultades que tienen a la hora de resolver las consignas. (Nota MMG - IL - Letras - 2023).*

Esta instancia sugiere un paso hacia la expresión de opiniones y la participación activa y colaborativa de los estudiantes en el proceso de aprendizaje. La docente retoma el comentario para proporcionar explicaciones teóricas sobre el soneto, su estructura y sus componentes, diferenciándolo del poema. Este acto muestra la importancia de la retroalimentación teórico-epistémica para el desarrollo de la literacidad académica. La observación de los estudiantes anotando cuando las docentes realizan explicaciones sugiere una actitud receptiva y activa, así como la valoración de la información teórica y la conciencia de su relevancia en la práctica de la escritura académica. La colaboración entre las tres docentes en el trabajo de aportes y repreguntas destaca la sinergia en la enseñanza. Este intercambio contribuye, según la observadora, a la progresión temática de la clase, así como al abordaje de las dificultades que los estudiantes enfrentan al cumplir con las consignas. En conjunto, esta nota de campo propone una escena de literacidad anclada en el diálogo, la reflexión y la construcción teórica colectiva. El posicionamiento de docentes y estudiantes es el de agentes sociales dialógicos que intercambian puntos de vista y colaboran mutuamente en la explicación teórico-práctica, así como en el desarrollo de actitudes críticas ante el conocimiento especializado.

Consideremos una dinámica de trabajo grupal entre estudiantes, donde se aprecian posiciones adversas en lo que respecta al compromiso de lectura asumido y donde, sin embargo, prima la interacción colaborativa orientada al cumplimiento de un fin común.

*En el grupo más próximo a mi ubicación, se encuentra una de las estudiantes que más participó durante la clase, la del fondo. Parece que es la que leyó más porque comparte con los compañeros un fragmento del texto para ponerlo en discusión. Uno de los integrantes dice que no leyó el texto teórico solicitado. Los demás buscan el fragmento citado. El que no leyó, no lee, se limita a preguntar, aunque tiene abierta la cartilla con el texto teórico a su disposición. Sobre la decisión de ir directamente a la lectura del texto teórico, noto, en esta manera de proceder, que los estudiantes no siguen al pie de la letra la consigna del primer punto, que solicitaba revisar los apuntes anotados de la clase práctica. Cabe destacar que en este grupo todos tienen los textos impresos. (Nota CL - Historia - IHS - 2023).*

En la observación de una clase de Historia, se destaca la participación activa de una estudiante ubicada en el grupo más cercano a la observadora. A pesar de su posición en el fondo, parece haber leído extensamente, ya que comparte un fragmento del texto teórico para discutir con sus compañeros. En este contexto, surge una dinámica interesante cuando uno de los integrantes admite no haber leído el texto requerido. Aunque tiene el material a su disposición, opta por preguntar en lugar de leer. Este comportamiento podría interpretarse como una estrategia para disimular la falta de lectura o como una expresión de confianza en la colaboración del grupo. Es notorio que, en este caso, los estudiantes no siguen al pie de la letra la consigna del primer punto, que solicitaba revisar los apuntes anotados de la clase práctica, indicador de que los estudiantes toman decisiones autónomas sobre cómo abordar las tareas asignadas. Todos los estudiantes en este grupo tienen los textos impresos, lo que sugiere que la falta de lectura por parte de uno de ellos no se debe a la falta de acceso al material, sino a una razón actitudinal. Esta observación proporciona una instantánea sobre las estrategias utilizadas para abordar las tareas académicas y subraya la importancia de la interacción entre los miembros del grupo.

En algunas ocasiones, la dinámica actancial del aula se sostiene sobre las participaciones estudiantiles ratificadas. Observemos la siguiente nota para profundizar sobre este aspecto:

*Un estudiante toma mate cebado, otros están con el celular en la mano, de donde, aparentemente, leen la bibliografía o TP. Otros tienen carpeta de apuntes sobre el banco. Un estudiante interactúa de manera directa y frecuente con las profesoras, intercambia, responde, pregunta... lee su tarea; parece ser que sólo la hizo él. Una de las profesoras toma notas de tales intervenciones en el PC, mientras proyecta sus anotaciones de manera directa en la pizarra. Completan el cuadro comparativo. (Nota FA, IL – Letras – 2023).*

La observación captura una escena compleja donde la informalidad se entrelaza con la participación activa y (auto) ratificada de un estudiante, quien habilita el desarrollo y progresión de la función epistémica de la clase. Se revelan dinámicas que van más allá de la superficie, como la cultura del mate, el uso de celulares y la colaboración directa entre estudiantes y profesoras en la construcción de conocimientos. Se delinearán varias prácticas estudiantiles: un estudiante disfruta de mate cebado, una actividad que, aunque aparentemente informal, refleja una dinámica cultural o de socialización dentro del entorno académico; otros estudiantes optan por utilizar sus teléfonos celulares, aparentemente para la lectura de bibliografía o trabajo práctico. La interacción activa de un estudiante con las profesoras sugiere un alto nivel de compromiso y de interés en la clase. Asimismo, la atención de una de las profesoras, quien toma notas de tales interacciones y las proyecta en la pizarra, indica que se trata de un participante ratificado en la configuración de la clase. Su nivel de involucramiento sugiere que su estatus trasciende

el rol convencional del estudiante en clases. Su capacidad para intercambiar, responder y hacer preguntas indica un reconocimiento especial y una validación de sus contribuciones para el proceso de enseñanza-aprendizaje del grupo clase.

### PAUTAS, GÉNEROS DISCURSIVOS Y CONTENIDOS DISCIPLINARES

En diversas notas de campo se aprecian escenas áulicas cuyo evento focal se sustancia en explicaciones, por un lado, sobre contenidos conceptuales, estrechamente vinculados con los campos nocionales de las disciplinas, y, por otro, sobre contenidos discursivos, vinculados con las particularidades que caracterizan tanto a las textualidades como a las prácticas de lectura y escritura en el ámbito académico. Estas referencias se entraman en formas de participación notoriamente jerárquicas, en las que el docente opera como agente de saber, así como el orientador de prácticas discursivo-disciplinares. A pesar de ello, este *posicionamiento de saber*, constituido y consensuado en comunidad, se realiza sobre la base de indicios dialógicos o de interacción, real o retórica, como se verá, como cuando el docente es el mismo que pregunta y responde. Comencemos por considerar esta posibilidad en las siguientes notas de campo:

*Los vanguardistas proponen obras inorgánicas, que posibiliten interpretaciones ambiguas. Muestra una obra en diapositiva, les da la palabra a lxs estudiantes para que repongan elementos de la obra. ¿Cuál es la búsqueda? La ruptura con el referente realista. [...] “Profesor... ese elemento además parece un arlequín”. Bien, responde el profesor. Ese es un procedimiento que es el de la fragmentación y el montaje. ¿Eso qué hace? ¿qué genera? Que yo vea la ruptura, la disrupción. Todos esos son recursos antimiméticos, antirrealistas. En relación con el manifiesto dadaísta, otro elemento importante es el azar como principio creador. Otro elemento regulador es lo nuevo, no en tanto como novedad, sino como capacidad de producir un shock, de provocación e incomodidad. (Nota FA, IL – Letras – 2023).*

*Antes de finalizar con la explicación sobre las etapas de la Revolución, la docente pregunta: ¿Qué es lo importante de estos momentos? y contesta, cómo toman el poder los bolcheviques, cómo se lleva a cabo la guerra y las medidas económicas que se tomaron y cómo cambia esa política después de la guerra, para solucionar los problemas económicos de la misma. (Nota LC – Historia – IHS – 2023).*

Tal como se aprecia, en el primer caso, en una clase de literatura y, en el segundo, de historia, los profesores completan las referencias conceptuales de sus exposiciones teóricas mediante la inserción de actos de habla que operan de interacciones ajenas a través del recurso de la pregunta retórica. En el primer caso, la dinámica de la clase se

centra en una obra visual presentada en diapositiva, con la invitación a los estudiantes para que contribuyan reponiendo elementos de la obra. El profesor, al ceder la palabra a los estudiantes para que repongan elementos de la obra, fomenta la participación en la construcción del conocimiento. Esta práctica podría propiciar una interpretación colectiva y diversa, en línea con los principios vanguardistas de interpretaciones ambiguas y ruptura con el referente realista. La respuesta del estudiante que menciona que un elemento parece un arlequín sugiere una comprensión y operacionalización de los conceptos discutidos en clase. La aceptación por parte del profesor de esta contribución refuerza la apertura a interpretaciones diversas y la validación de las perspectivas de los estudiantes. El profesor utiliza el término “procedimiento” para describir la fragmentación y el montaje en la obra. Al preguntar “¿Eso qué hace? ¿qué genera?”, busca no solo transmitir conocimiento teórico sino también estimular la reflexión crítica y la comprensión profunda de los recursos utilizados en el arte vanguardista. La referencia al manifiesto dadaísta y la introducción de conceptos como el azar como principio creador y la capacidad de producir un shock destacan la conexión entre el contenido teórico y la aplicación práctica en la obra analizada. Estos elementos ofrecen a los estudiantes un marco conceptual para comprender la obra desde una perspectiva vanguardista.

En el segundo caso, la docente de Historia finaliza la explicación sobre las etapas de la Revolución y realiza una pregunta abierta: “¿Qué es lo importante de estos momentos?”, convocando, así, la participación de los estudiantes y estimulándolos a reflexionar y destacar los aspectos clave de las lecturas propuestas. La respuesta inmediata de la propia docente, que anticipa algunas áreas específicas de interés (cómo toman el poder los bolcheviques, la dinámica de la guerra, medidas económicas y cambios políticos de postguerra), establece un marco conceptual y dirige la atención de los estudiantes hacia aspectos cruciales en las lecturas propuestas. El hecho de que esta observación sea parte de una clase de Historia sugiere la importancia de la enseñanza de eventos históricos no solo como secuencias cronológicas, sino también como procesos interrelacionados con consecuencias a largo plazo.

En las siguientes escenas, encontramos indicios referidos a pautas de lectura y escritura de los géneros discursivos del ámbito académico (citas directas, comentario de cita, comentario crítico, cuadro comparativo; notas a pie de página, línea de tiempo, mapas, etc.).

*Una de las profesoras aclara que este tipo de trabajo es un índice, una guía. Otra de las docentes presentes, agrega que es un punteo de ideas, para profundizar el análisis, o el propio desarrollo. La primera, continua, señalando las razones por las que se realiza una cita directa (un aspecto requerido en el Tp del cuadro comparativo) y la importancia que tiene el comentario de cita, sostiene que el comentario es un género discursivo. (Nota FA, IL – Letras – 2023).*

*Una de las profesoras aclara que el cuadro que están completando es apenas una previa para la producción de comentarios críticos (el texto -género al que refirió antes-); que es un cuadro que podría utilizarse en todas las lecturas para organizar y ordenar ideas previamente a los comentarios críticos. (Nota FA, IL – Letras – 2023).*

En estas notas, vinculadas a registros de clases en la carrera de Letras, destaca la orientación de las profesoras sobre la naturaleza y propósito del trabajo asignado y los géneros discursivos solicitados en el campo de las tareas académicas. En esta línea, se señala, de alguna manera, que el cuadro comparativo es un texto de estudio auxiliar cuando se indica que es un índice, una guía o un punteo de ideas. La reflexión metadiscursiva se centra en la importancia de las citas directas y sus comentarios en el trabajo del cuadro comparativo, poniendo énfasis en la noción del *comentario crítico* como género discursivo. Esta perspectiva enfatiza la necesidad de análisis crítico y reflexión en la escritura académica. En esta dirección, las profesoras señalan al mismo tiempo, qué escrituras son producciones auxiliares de las prácticas de estudio o de literacidad académica, y cuáles deben considerarse contenidos meta, de producción intelectual. Estas intervenciones evidencian la importancia de organizar y ordenar ideas para comprender la escritura académica como un *proceso* o una constelación constituida por microtextualidades diversas.

Para finalizar, analicemos las siguientes dos notas de campo, vinculadas a clases de Historia:

*“Hoy vamos a hacer un trabajo grupal y para entregar ahora”. -El texto de Fontana empieza con la Revolución de 1905. La docente empieza a explicar en qué consistió el proceso y les pide a los estudiantes que presten atención a las notas de pie de página, porque aportan información que no figura en el texto. [...] La docente grafica una línea de tiempo en la pizarra de fibrón, señalando fechas y etapas de la Revolución Rusa, explicando cada una de ellas. (Nota LC – Historia – IHS – 2023).*

*La docente continúa- Hablemos sobre las dudas que tienen. ¿Qué necesitan o no entienden del texto de Fontana? Uno de los estudiantes, menciona la ubicación de los lugares, por lo que la profesora le recomienda hacer una lectura con el mapa y remarcar los espacios. (Nota LC – Historia – IHS – 2023).*

En estos registros, se aprecia que la profesora, al introducir un texto disciplinar, destaca el valor e incentiva la lectura de las notas a pie de página en tanto suelen considerarse fragmentos textuales marginales y secundarios y, por esa razón, prescindibles. Esta puesta en valor busca revertir, precisamente, ese imaginario, al considerar que tales notas amplían y enriquecen el contenido del texto principal, ofreciendo detalles y datos adicionales. Asimismo, el uso de recursos visuales como la línea de tiempo en la pizarra y la recomendación

de utilización de mapas para comprender mejor la ubicación de los lugares representan otros tipos de géneros discursivos y multimodales en el campo histórico, que la docente sabe poner en valor durante la clase. Los mapas proporcionan una representación espacial, esencial para comprender la geografía de los eventos históricos, mientras que la línea de tiempo permite visualizar cronológicamente las etapas y fechas clave de un evento o proceso histórico. Estas indicaciones de literacidad académica son fundamentales en el campo de la Historia, pues permiten contextualizar, enriquecer y estructurar la información, facilitando la comprensión y el análisis de eventos y procesos históricos complejos.

### A MODO DE CIERRE

Luego de examinar una serie de notas de campo que abarcan la intersección entre lectura, escritura, participación y prácticas académicas en entornos universitarios de Humanidades, especialmente de escenas áulicas de materias de primer año de las carreras de Letras e Historia, emerge una compleja red de dinámicas socioculturales y epistemológicas. Estas observaciones evidencian la densidad de las interacciones dentro del aula, donde la participación se realiza tanto en su dimensión de acción corporizada, como en su dimensión epistémica de práctica dialógica de producción de sentido.

Las prácticas letradas no solo se relacionan con el uso y dominio de textos escritos específicos de los campos disciplinares, sino que también se construyen a través de la corporalidad, la configuración espacial, la asunción de la palabra en la interacción dialógica oral; la ratificación y/o resignificación de la palabra del *otro*, mucho más cuanto éste es el estudiante. No hay literacidad (académica) por fuera de la actualización y emergencia de dinámicas de comunidades de pares vinculadas con prácticas socioculturales vernáculas: uso del celular, el mate cebado, el cuchicheo, la *negociación* de la consigna escolarizada, cuando ésta no se "obedece" tal como se la asigna.

Las notas de campo muestran cómo la cultura letrada se teje en este complejo entramado de *participaciones* entre estudiantes, docentes, textos y el entorno físico. Destacan la importancia de considerar la materialidad y multimodalidad en las prácticas de lectura y escritura, así como la necesidad de una comprensión *etnográfica*, eco-social, de la participación como elemento clave en la producción de la función epistémica de la relación con el conocimiento.

No obstante, estas observaciones fragmentarias sugieren áreas de reflexión y exploración abiertas a reflexiones y análisis futuros. La comprensión total de estas prácticas requerirá una aproximación más amplia e integradora, profundizando en la relación entre las dinámicas observadas y sus implicaciones más allá del aula. Este estudio invita a seguir desentrañando las complejidades de la literacidad académica y su papel en la formación de la identidad académica y profesional, así como en la configuración de la relación epistémica en los entornos

universitarios contemporáneos, sin olvidarnos que el saber supone siempre relaciones con el conocimiento, es decir, *participación* en su más amplio y complejo sentido: corporal, cultural, comunitaria, cognitiva y subjetivo-deseante.

## REFERENCIA BIBLIOGRÁFICA

- Barton, D., & Hamilton, M. (2004). La literacidad entendida como práctica social. *Escritura y sociedad. Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas*, 109-139.
- Cope, B., & Kalantzis, M. (2010). "Multialfabetización": nuevas alfabetizaciones, nuevas formas de aprendizaje. *Boletín de la Asociación Andaluza de Bibliotecarios*, 25(98), 53-92.
- Cucuzza, H. R. (2022) "Retórica de la escena de lectura en las carátulas del libro escolar" en Bottarini et. al. *Libros, sujetos y saberes: aporte para una historia de las escenas de lectura en la Educación argentina*. Buenos Aires: EdUNLu.
- Di Stefano, M. (2013) *El lector libertario. Prácticas e ideologías lectoras del anarquismo argentino (1898-1915)*. Buenos Aires: Eudeba.
- Duranti, A. (2000) *Antropología lingüística*. Cambridge-Madrid: University Press.
- Duranti, Alessandro y Charles Goodwin (eds.) (1992) Rethinking context: language as an interactive phenomenon. "Introduction". Cambridge: Cambridge University Press, págs.1-42. (Traducción de la Cátedra de Etnolingüística, UBA, 2010).
- Ferrater Mora, J. (2000) *Diccionario de filosofía abreviado*. Buenos Aires: Editorial Sudamericana.
- Goodwin, C., and Goodwin, M. H. (1992). Context, Activity and Participation. In P. Auer and A. di Luzio (eds.), *The Contextualization of Language* (pp. 77-99). Amsterdam and Philadelphia: John Benjamins.
- Goffman, E. (1974). *Frame analysis: An essay on the organization of experience*. Harvard University Press.
- Hernández-Zamora, G. (2016). *Literacidad académica*. México: Universidad Autónoma Metropolitana.
- Zavala, V. (2009) "La literacidad o lo que la gente hace con la lectura y la escritura" en: Cassany, Daniel (2009). *Para ser letrados*. Barcelona: Paidós, pág. 23 a 35.