

Revista  
electrónica  
de la Secretaría  
de Investigación

FHyCS-UNaM

Nº 17 Diciembre 2021



**La Rivada. Investigaciones en Ciencias Sociales.**

Revista electrónica de la Secretaría de Investigación. FHyCS-UNaM

**La Rivada** es la revista de la Secretaría de Investigación de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Misiones. Es una publicación semestral en soporte digital y con referato, cuyo objeto es dar a conocer artículos de investigación originales en el campo de las ciencias sociales y humanas, tanto de investigadores de la institución como del ámbito nacional e internacional. Desde la publicación del primer número en diciembre de 2013, la revista se propone un crecimiento continuado mediante los aportes de la comunidad académica y el trabajo de su Comité Editorial.

**Editor Responsable:** Secretaría de Investigación. FHyCS-UNaM. Tucumán 1605. Piso 1. Posadas, Misiones. Tel: 054 0376-4430140

**ISSN 2347-1085**

**Contacto:** larivada@gmail.com

**Artista Invitado**

Carola Hawaii

[www.instagram.com/carolahawaii](http://www.instagram.com/carolahawaii)

## Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales. Universidad Nacional de Misiones.

**Decana:** Mgter. Gisela Spasiuk

**Vice Decano:** Esp. Cristian Garrido

**Secretario de Investigación:** Dr. Froilán Fernández

**Director:** Dr. Roberto Carlos Abinzano

(Profesor Emérito/Universidad Nacional de Misiones, Argentina)

### Consejo Asesor

- Dra. Ana María Camblong (Profesora Emérita/ Universidad Nacional de Misiones, Argentina)
- Dr. Denis Baranger (Universidad Nacional de Misiones, Argentina)
- Dra. Susana Bandjeri (Universidad Nacional del Comahue/Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, Argentina)

### Equipo Coordinador

- Carmen Guadalupe Melo (Universidad Nacional de Misiones, Argentina)
- Christian N. Giménez (Universidad Nacional de Misiones, Argentina)

### Comité Editor

- Débora Betrisey Nadali (Universidad Complutense de Madrid, España)
- Zenón Luis Martínez (Universidad de Huelva, España)
- Marcela Rojas Méndez (UNIFA, Punta del Este, Uruguay)
- Guillermo Alfredo Johnson (Universidade Federal da Grande Dourados, Brasil)
- María Laura Pegoraro (Universidad Nacional del Nordeste, Argentina)
- Ignacio Mazzola (Universidad de Buenos Aires-Universidad Nacional de La Plata)
- Mariana Godoy (Universidad Nacional de Salta, Argentina)
- Carolina Diez (Universidad Nacional Arturo Jauretche, Argentina)
- Pablo Molina Ahumada (Universidad Nacional de Córdoba, Argentina)
- Pablo Nemiña (Universidad Nacional de San Martín, Argentina)
- Daniel Gastaldello (Universidad Nacional del Litoral, Argentina)
- Jones Dari Goettert (Universidade Federal da Grande Dourados, Brasil)
- Jorge Aníbal Sena (Universidad Nacional de Misiones, Argentina)
- María Angélica Mateus Mora (Universidad de Tours, Francia)
- Patricia Digilio (Universidad de Buenos Aires, Argentina)
- Mabel Ruiz Barbot (Universidad de la República, Uruguay)
- Ignacio Telesca (Universidad Nacional de Formosa, Argentina)
- Froilán Fernández (Universidad Nacional de Misiones, Argentina)
- Bruno Nicolás Carpinetti (Universidad Nacional Arturo Jauretche, Argentina)
- María Eugenia de Zan (Universidad Nacional de Entre Ríos, Argentina)
- Juliana Peixoto Batista (Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Argentina)
- Lisandro Rodríguez (Universidad Nacional de Misiones, Argentina /CONICET)
- Natalia Aldana (Universidad Nacional de Misiones, Argentina)

### Consejo de Redacción

- Julia Renaut (Universidad Nacional de Misiones, Argentina)
- Julio César Carrizo (Universidad Nacional de Misiones, Argentina)
- Lucía Genzone (Universidad Nacional de Misiones, Argentina/CONICET)
- Marcos Emilio Simón (Universidad Nacional de Misiones/Universidad Nacional del Nordeste)
- Romina Inés Tor (Universidad Nacional de Misiones, Argentina/CONICET)
- Emiliano Hernán Vitale (Universidad Nacional de Misiones, Argentina)

### Asistente Editorial

- Antonella Dujmovic (Universidad Nacional de Misiones, Argentina)

### Corrector

- Juan Ignacio Pérez Campos

### Diseño Gráfico

- Silvana Diedrich
- Diego Pozzi

### Diseño Web

- Pedro Insfran

### Web Master

- Santiago Peralta

# DOSSIER

Presentación. Prácticas de lectura y escritura entre la escuela media y los estudios superiores: Umbrales, pasajes y diálogos

*Por Carla Andruskevicz, Marcela da Luz y Romina Tor*

*Volviendo* a los procesos de lectura y escritura: Reflexiones metadiscursivas

*Por Carla Andruskevicz y Marcela da Luz*

De la escuela secundaria a la academia. Reflexiones en torno a los textos escritos y maneras de leer

*Por Gustavo Alberto Giménez y Daniel Roberto Luque*

En-clave plurilingüe

*Por Adriana Noemí Villafañe*

El estudio de la enseñanza, adquisición y uso de la lectura y la escritura académica desde la perspectiva teórico metodológica de Pierre Bourdieu

*Por Germán Pinque*

La escritura académica: tomar la palabra en el umbral

*Por Claudia Dirí y Ana Camila Vallejos*

La escritura del ensayo en el Nivel Medio: más dudas que certezas

*Por María Virginia Reichel*

Abordar prácticas de lectura y escritura ensayística desde los *umbrales semióticos*

*Por Carlos Rolando Parola y Mariana Belén Conte*

Cartografías virtuales en tensión: del lector y sus prácticas

*Por Brenda Macarena Amarilla y Romina Tor*

La enseñanza de la lectura: una herramienta política de emancipación en contexto de desinformación

*Por Rossana Viñas, Cristian Eduardo Secul Giusti, Marcelo Belinche*



# La escritura del ensayo en el Nivel Medio: más dudas que certezas

The writing of an essay: more doubts that certainties

Por María Virginia Reichel\*

Ingresado: 20/09/21 // Evaluado: 04/10/21 // Aprobado: 02/11/21



U  
M  
Universidad Nacional de Misiones

## Resumen

El ensayo es un género que presenta un especial desafío en la escritura en el Nivel Medio. Nos proponemos generar hipótesis, explicaciones e interrogantes en un meta-ensayo. Nos concentraremos especialmente en el proceso de escritura y la reflexión en torno al texto para así reflexionar críticamente sobre nuestras prácticas de enseñanza. Asimismo, pondremos foco en las características genéricas del ensayo, atendiendo a su potencialidad académica y creativa.

**Palabras clave:** ensayo - género - didáctica de la lengua y literatura - escritura

### **Abstract**

*The essay is a genre which can be especially challenging to students in middle-school/secondary school. We intend to generate hypotheses, explanations and questions in a meta-essay. The focus of this work lies in the writing process. By reflecting on the text we can revisit our teaching practices with a critical eye. Furthermore, the generic characteristics of the essay will be emphasised, highlighting its creative and academic potential.*

**Keywords:** *essay - genre - language and literature didactics -writing*



Universidad Nacional de Morón

---

### **María Virginia Reichel**

*\* Profesora y licenciada en Letras recibida de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales, UNaM. Actualmente forma parte del proyecto Escrituras intersticiales en claves genéricas menores. Se desempeña como docente en el Nivel Medio y Nivel Superior.  
E-mail: reichelvicky@yahoo.com.ar*

### **Cómo citar este artículo:**

Reichel, María Virginia (2021) "La escritura del ensayo en el Nivel Medio: más dudas que certezas". Revista La Rivada 9 (17), pp 83-91. <http://larivada.com.ar/index.php/numero-17/dossier/322-la-escritura-del-ensayo>

El proceso de escritura es arduo. En la esfera académica reconocemos que requiere tiempo, planificación, la corrección del otro, la contemplación de los errores propios al intentar expresarse. La tarea de los profesores de Lengua y Literatura ha sido la de instaurar ese momento de duda en el aula del secundario, para mejorar progresivamente las producciones escritas de nuestros alumnos. En este punto, pretendemos dialogar sobre un género en particular, un género un tanto rebelde y quizás algo incomprendido o temido: el ensayo. El momento de dar cuenta de una posición propia es particularmente dificultoso en el espacio de la escritura de los distintos niveles educativos. Por ello, creemos importante presentar una serie de hipótesis sobre las cuales podríamos divisar cuáles son los obstáculos que se le presentan a nuestros alumnos.

En primer lugar, tengamos en cuenta que es necesario delimitar posibles definiciones del género ensayístico: se trata de un género que si bien tiene ciertas características y estructuras, es más bien flexible, permite al escritor moldearlo y no cerrar(-se en) ideas; sino que crece allí donde pone en duda y en escrutinio las cuestiones que considere más relevantes. Los límites del ensayo son más bien difusos: la exploración de las ideas, como lo señala Weinberg (2004), da pie a la enunciación de distintas formas y tonos. De esta manera, cambia cómo comprendemos la potencialidad del ensayo: se habilita la posibilidad de predisponer de entrecruzamientos con juegos de escritura y lectura; sin perder la potencialidad académica que históricamente atraviesa al género.

Dicho esto, podríamos pensar que allí radica uno de los conflictos cuando alumnos del Secundario se encuentran con la tarea de escritura de un género que exige que se visualicen los procesos de abstracción, de exploración, de argumentación. No existe una sola forma de escritura de un ensayo y esta plasticidad termina siendo percibida como negativa: cuando las prácticas más comunes en la escuela son de escucha, copia y reproducción, se consolida en el aula una actitud poco reflexiva y esto genera que otras formas de aprendizaje sean percibidas como disruptivas, ajenas o que el estudiante lo divise como dificultoso, ya que no se ha desarrollado anteriormente otro tipo de hábito.

Así, estamos escribiendo una suerte de meta-ensayo. Planteamos dialogar sobre los obstáculos que pueden surgir en el proceso de escritura, para lo cual creemos que este texto propulsa preguntas, ya que allí radica el poder del ensayo: un texto que busca tanto responder como instaurar preguntas, la duda y la exploración de posibles explicaciones, argumentos e hipótesis. Por tanto, nuestros subtítulos estarán evocando a las voces de nuestros alumnos, con preguntas tan cotidianas que a veces no consideramos la profundidad que se encuentra en ellas.

## “Profe, ¿qué hay que hacer?”

Una de las mayores dificultades que se presentan actualmente en la enseñanza, nos atreveríamos a decir que en cualquier materia y en cualquier nivel, es la lectura y la comprensión de la consigna. Si bien la explicación de este fenómeno daría de qué hablar para un ensayo más, nos preguntamos ¿Cómo podemos acercar a nuestros alumnos a la escritura de un ensayo, al posicionamiento propio frente a una problemática?



Como hemos mencionado, probablemente parte del conflicto radique en una discordancia entre prácticas discursivas que mantienen a lo largo de su escolaridad. Aquí nos detenemos en lo presentado por Camblong (2018) para entender el continuum:

Se trata de un complejísimo y dificultoso aprendizaje que debe ser ejercitado, reiterado, realimentado y sostenido en extensos y dilatados procesos de prácticas efectivas y reales. Leer y escribir son operaciones que van de las manos a las neuronas en ida y vuelta como relámpagos si estamos HABITUADOS, de lo contrario, con interferencias, con inseguridad e impotencia. Solo la práctica constante logra incorporar un HÁBITO (...) (Camblong, 2018: 21)

Si bien dicha cita se encuentra enmarcada en la problemática de la alfabetización, justamente, en los ejercicios de argumentación en el aula se visualiza el centro de la cuestión: leer y escribir no significan únicamente decodificar mensajes, sino que son necesarias una serie de competencias para poder dar cuenta de una lectura y escritura activa. En muchas oportunidades, la escritura argumentativa aparece como un tema aislado en algún rincón del programa. Y aquí nos preguntamos: más allá de los evidentes obstáculos con los que se enfrentan nuestros alumnos al tener que redactar un texto que se defienda por sí mismo y que dé cuenta de una postura o lectura crítica de un tema, ¿cómo construimos, tejemos, habitamos ese continuum en las aulas? ¿Cómo se lo ve transpuesto en nuestras planificaciones y en nuestras prácticas diarias?

Del mismo modo, consideramos importante un aspecto clave para entender al hábito: la repetición. El constante retorno no significa volver a ver el mismo tema, sino crear escenarios en los cuales nuestros alumnos puedan volver a intentar lo que tal vez en otras oportunidades resultó poco provechoso o aún no se haya logrado profundizar adecuadamente. El hábito se configura entonces como aquellas prácticas socioculturales que se generan atravesadas por la memoria y la continuidad de las prácticas semióticas: se encarna en las experiencias y actividades de las esferas de la praxis humana.

Ahora bien, traigamos una situación común en los programas del Nivel Secundario: El *texto argumentativo* suele aparecer como un tema aislado, una consigna más en la que los alumnos deben hacer o identificar tesis, contratesis, argumentación, ejemplos, etc. Muchas veces, quedan relegados o difuminados géneros de la argumentación tales como el debate, la opinión, el ensayo, la reseña, entre otros. En este punto es importante pensar en términos de transposición didáctica. De esta forma, para que exista una transposición coherente y significativa, no quiere decir que haya que *bajar* el contenido, ni que se entienda que los textos argumentativos son títulos que aparecen y permanecen en la *carpeta de lengua*: se trata de repensar cómo estas textualidades ya forman parte de la comunicación y desde allí se podrían potenciar los escritos hacia géneros más complejos.

Es necesario observar cómo se ha *preparado el terreno*, en las distintas prácticas de escritura de los alumnos. Por otra parte, volvemos a la pregunta del subtítulo: ¿qué hay que hacer? El norte de nuestros alumnos será siempre la consigna. Retomando lo propuesto por Frugoni (Alvarado, 2013) consideramos que una buena consigna debe tener un poco de valla y un poco de trampolín: no es conveniente dejar el espacio tan abierto para que el alumno no tenga la orientación adecuada, pero tampoco se cierra para así lograr potenciar la escritura siguiendo las indicaciones, correcciones,



preguntas y consejos del docente. Así, el camino de lector que ha recorrido el alumno y su propia subjetividad se observan entre líneas.

## “Profe, ¿y acá qué pongo?”

El género del ensayo puede ser algo desconocido para muchos alumnos del Nivel Medio y muchas veces el docente se para en esa idea. Sin embargo, comprendemos que los alumnos no son sujetos alosemióticos, realizan distintas lecturas de textos en el sentido lotmaniano de la palabra: en la plataforma de YouTube, reseñas de artículos, videojuegos, videoensayos sobre distintos temas son algunos ejemplos de formas argumentativas a los que nuestros alumnos probablemente sean más asiduos.

Como hemos mencionado anteriormente, el género del ensayo abre de por sí el juego a posibilidades móviles, por lo cual en muchas ocasiones se dificulta la tarea al no comprender del todo de qué se trata un ensayo. Para ello, es clave recurrir a los textos que ya son conocidos por los alumnos, como un primer acercamiento.

Asimismo, ya nos hemos encontrado con que este género representa discontinuidades en las experiencias dentro del aula: el momento de la elección del tema, de las reflexiones o meditaciones en relación con una posición o argumentos, no se da en un proceso estanco totalmente previo al momento de la redacción. Por el contrario, a través de la misma escritura del ensayo se producen bifurcaciones, giros, profundizaciones de ideas. En este sentido, representaría una oportunidad para que nuestros alumnos reconozcan el pensar-escribiendo. Adorno nos indica que el ensayo tiene como referente objetos específicos, culturalmente ya preformados, y para explicar esto, cita a Lukács: “El ensayo habla siempre de algo ya formado o, en el mejor de los casos, de algo que ya ha existido en otra ocasión (...) no extrae cosas nuevas de una nada vacía, sino que meramente ordena lo nuevo.” (Adorno, 2003: 12)

Al mismo tiempo, retomamos la cita anterior que podríamos resumir en un dicho simple y popular: nadie inventa la pólvora. El desarrollo de argumentos en estos escritos busca el convencimiento y la meditación del lector, y por ello recurre a los enunciados que hacen eco en nuestros propios discursos.

Otro punto que puede traer confusiones en el proceso de escritura es hablar del género argumentativo. Si bien se comprende y es adecuado nombrar de esta forma a aquellos textos cuya trama principal sea la argumentativa, es necesario al momento previo de la escritura hacer incursiones o aclaraciones en las que nos concentremos en la pragmática del género. Bien sabemos que no es lo mismo un ensayo que una nota de opinión o una reseña, sin embargo, pareciese que a veces no nos paramos en un lugar claro sobre qué tipo de texto deben reconocer nuestros alumnos.

Desde la propuesta de Todorov (1978), entendemos que se reconoce a un género tanto por sus características sintácticas y semánticas, como por el contexto en que se encuentre inmerso. Es necesario tener en claro para qué y para quién se escribe; mientras que se suele reconocer al género por cómo se quiebra la ley de este. El ensayo abre las posibilidades a una plasticidad genérica que choca con la pregunta que se hace eco en las aulas: *¿Profe, acá qué pongo?* El género da pistas hacia dónde dirigirse: cómo se organiza el texto, cómo desarrollará los temas coherentemente y, finalmente, cómo interpelará o dialogará con el lector.

Con respecto a esto, podemos pensar en la faceta conversacional del ensayo. Nos alejamos de los géneros más bien expositivos, para dar un espacio a que el lector



Universidad Nacional de Morón

entre en el juego de las dudas e interrogaciones. Por tanto, como lo indica Gomez Martinez (1999), en el ensayo es frecuente dejar entrever expresiones coloquiales. La argumentación y el posicionamiento en torno a un tema, que suele parecer incierto en el momento de la escritura de nuestros alumnos, puede encontrar su veta en la naturalidad del tono. Es así como, mientras los estudiantes realizan operaciones complejas de la construcción del discurso, también es una oportunidad para descubrir su propia voz, su forma de escribir particular y personal.

En esta línea, podemos detenernos en otras de las dificultades que suelen aparecer en la escritura: el olvidarse del lector. Tomamos el concepto de lector modelo (Eco, 1981) para diferenciarlo del lector empírico y entender que es construido en el mismo texto. Entre letras se podrá incluirlo como parte indispensable del texto, ya que a través de este lector el texto podrá ser actualizado y comprendido de forma análoga. Una vez más, observamos otro aspecto por el cual nos topamos de frente con las prácticas académicas que intentamos esquivar: sin pensar en el espacio conversacional del ensayo, este se vuelve azaroso y meramente descriptivo, no se lograría aún llegar a la argumentación.

Retomando nuevamente las ideas propuestas por Alvarado (2013), entendemos que la escritura se aprende... escribiendo. A medida que se escribe, se realizan distintas modificaciones al texto; y de esta forma, tanto el texto como quien lo escribe no son los mismos al finalizar. Para que esto suceda es necesario orientar ciertos procesos en la producción ya que los escritores inexpertos aún no pueden hacerlos por sí mismos (Alvarado, 2013: 146).

Por otra parte, es relevante detenernos en el primer paso para la escritura del ensayo: la elección de la temática. Existen múltiples y variados caminos en los que el docente puede formular la propuesta de escritura: a partir de la lectura de otros textos, acordar ciertos temas en una suerte de *lluvia de ideas*, entre otros. Esto no significa que el docente no puede proponer ideas, sino que en realidad nos vemos en la tensión entre la propuesta y la imposición. Todo esto dependerá de las características del grupo y de las experiencias previas que le dictarán al docente la mejor manera de actuar en estas circunstancias. No obstante, no queremos dejar de mencionar que es importante -y más aún en el ensayo- dejar que la subjetividad y las lecturas del alumno formen parte primordial. Consideramos valioso detenernos brevemente en la siguiente cita de Barthes (2013):

El trabajo (de investigación) debe estar inserto en el deseo. Si esta inserción no se cumple, el trabajo es moroso, funcional, alienado, movido tan solo por la pura necesidad de aprobar un examen, de obtener un diploma, de asegurarse una promoción en la carrera. Para que el deseo se insinúe en mi trabajo, ese trabajo me lo tiene que exigir. (Barthes, 2013: 122)

Si bien en el fragmento se hace referencia a la investigación, no está lejos de nuestro tópico, dado que el ensayo representa una forma de investigar, pensar, reflexionar. Como se puede observar, para que el deseo de escribir se encuentre en el aula, es necesario construir propuestas que lo exijan. Con esto no queremos caer en las modas pedagógicas que insisten en un aprendizaje fácil y divertido o en que se debe enseñar o tratar únicamente los temas que a los alumnos les gusten. Significa que debemos generar en el aula espacios para el descubrimiento personal a través de la escritura y que, a su vez, esa escritura puede representar un desafío.



Además, es en este momento previo a la escritura -podríamos nombrarlo como una suerte de *inventio*- que aparece el *cuco* de los profesores de Lengua en la actualidad: el plagio. Es común que los docentes demos vuelta consignas, programas y temas para pensar en formas de evadir el encuentro con este problema. Como advertimos anteriormente, el ensayo es un espacio para sembrar dudas y aquí nos permitiremos una pausa metadiscursiva: la realidad es que no podemos dar fórmulas, caminos y soluciones para no tener más lamentables encuentros de este tipo, por mucho que así lo quisiéramos. Desde nuestra postura y experiencia, el plagio se ha instalado (lamentablemente) como una práctica común en las instituciones educativas, y nos atreveríamos a aseverar que la situación ha empeorado desde la realidad educativa que nos tocó enfrentar durante el ciclo 2020. Así, los docentes que buscamos defender e instaurar el discurso propio en el aula nos sentimos como don Quijotes arremetiendo contra los gigantes, tan solo para luego hallarnos con un abanico de sentimientos: indignación, impotencia, preocupación.

No obstante, creemos que estamos en un momento clave. Aquí es preciso volcar en nuestras prácticas áulicas nuestro esfuerzo para que este tipo de actividades no logren legitimarse y nuestros alumnos puedan comprender que son capaces de escribir textos complejos e interesantes. Y volvemos a interrogarnos ¿Cómo preparamos el terreno, el momento de la escritura?, ¿pensamos en consignas con valla y trampolín o condenamos a nuestros alumnos al abismo de la hoja en blanco? Además, ¿cómo acompañamos en el proceso de escritura?

## “Profe, ¿y ahora qué va?”

Nuestra última pregunta apunta a un futuro inmediato: *Listo, ¿y ahora?* En los últimos años se han instalado entre las prácticas de los docentes de Lengua y Literatura el *Taller de Escritura*, algo que seguramente no puede faltar en las planificaciones, libros de temas y proyectos. No obstante, el tiempo en la escuela parece funcionar a distinto ritmo, y los textos en los que nuestros alumnos han trabajado arduamente son traducidos en notas numéricas, devueltos y se quedarán en esas carpetas. Hay algo que nos suele faltar: el momento de reflexión. Poder entrever que las producciones son tan variadas como distintas, poder compartir la lectura y así, seguir luchando contra la costumbre de respuestas unificadas, copiadas, repetidas, sin espacio a una reflexión activa.

Sabemos que el texto es una máquina perezosa que requiere de un lector para que lo ponga en funcionamiento, sabemos que estamos escribiendo desde los enunciados del otro y hacia otro, sabemos que la lectura echa una luz sobre el texto y lo hace vivo, móvil, cambiante. Sabemos todo esto y más, y sin embargo, condenamos a las producciones escritas de nuestros alumnos al olvido.

Por último, volvamos a nuestras preguntas. Todas apuntan a un paso siguiente, la búsqueda de la resolución. Aquí podríamos reflexionar en torno a la necesidad de la rapidez e inmediatez que suelen surgir y que se ha visto remarcada en los últimos meses de aprendizaje virtual. Pensamos en términos de *Modernidad Líquida* (Bauman, 2003): el tiempo se diluye y pierde su valor; ha conquistado el espacio y, por tanto, nos atraviesa un sentimiento de simultaneidad. Teniendo en cuenta que los procesos de significación de nuestros alumnos están fuertemente atravesados por esto, no es de extrañar que géneros que requieren vueltas, correcciones y revisiones que van des-



de el proceso de selección del tema hasta sus correcciones y lecturas finales, como es el ensayo, sean vistos como tareas interminables.

No estamos diciendo que nuestros jóvenes han sido corrompidos por la posmodernidad y que por ello no existen formas de acercarlos a escrituras más demandantes. No se puede negar que se observa una dificultad cada vez mayor en la concentración y que las textualidades presentes en la mayoría de las redes sociales que nuestros alumnos habitan son cada vez más breves y efímeras.

No obstante, tampoco podemos negar que el ensayo como lo entendemos actualmente se ve atravesado por varias de las características atribuidas a la *modernidad líquida*: posee flexibilidad, no presenta certezas duras o sólidas e indiscutibles, no existe una sola respuesta correcta porque hay tantas respuestas como realidades y experiencias. Justamente, estas mismas características son las que generan quiebres en nuestros alumnos. Con esto queremos decir que existen supuestos sobre cómo piensan o reflexionan nuestros estudiantes, a pesar de que ellos también tuvieron *experiencias sólidas o líquidas*, entendiendo que en las instituciones educativas prevalece la homogeneidad, las certezas, las divisiones taxativas de tiempo y espacio.

## Palabras –preguntas– de cierre

Al finalizar este ensayo-sobre-ensayo podemos decir que en muchos sentidos el ensayo se presenta como una discontinuidad frente a las prácticas que se han cristalizado en la escritura. En primer lugar, la falta de rigidez estructural del ensayo y la posibilidad de un uso más natural de la palabra en un texto académico son características que denotan que nos merecemos más de una visita al género.

Así como hemos considerado valioso recordar que la investigación debe estar inserta en el deseo, no perdamos de vista que escribir es reescribir, equivocarse, atravesar vacíos, bloqueos, correcciones, planificaciones. Estamos frente a la gran responsabilidad de instaurar este tipo de prácticas que, frente a la afable y confiable repetición y copia, resulta incómoda. No pretendemos endulzar la realidad con teoría ni dar recetas mágicas. Los docentes nos encontramos diariamente con múltiples desafíos, y uno de ellos es no olvidar que la teoría que estudiamos debe ser el sustento que sostendrá nuestras prácticas: solo a través de prácticas de escritura significativas, críticas, que generen sentido podremos comenzar a potenciar los escritos de nuestros alumnos. Y así volvemos a repetir: es arduo.

Solemos escuchar frases como *No le voy a dar eso porque es difícil*. Cada docente sabe y reconoce las limitaciones dentro de su aula, pero tendríamos que, en primer lugar, preguntarnos dónde radican las dificultades: ¿el posicionamiento frente a un tema?, ¿la sucesión y desarrollo lógico de ideas de forma?, ¿comprender cómo funciona el género?

Bajo ningún concepto pretendemos aquí culpar al docente, simplemente generar los interrogantes, pero es imprescindible ser consciente de que en las más mínimas decisiones teórico-metodológicas que llevamos al aula subyace un posicionamiento sobre la lectura y la escritura, pero por sobre todo el sujeto que escribe y que lee. Y así, ¿conducen nuestras prácticas con lo que promovemos?

Además, hemos desarrollado las ventajas del ensayo, que lo alejarían de ser malinterpretado como una textualidad inalcanzable: su flexibilidad en la forma permite que la escritura pueda fluir y admite expresiones coloquiales. Esto último no quiere



Universidad Nacional de Morón

decir que un ensayo es un *todo vale*: los estudiantes pueden escribir un texto complejo y con relieves, y de esta manera descubrir su propia escritura personal.

Finalmente, no dejemos de lado la importancia del continuum en el aula. Esto representa un desafío a causa de varios factores de nuestra realidad educativa. Pero tenemos la convicción de que solo a través de la escritura se aprende a planificar, mejorar, pulir y conocer nuestra escritura. Como docentes especialistas de las Letras, no podemos dejar de reconocer las (bellas) dificultades que acarrea el tejido texto, y en términos barthianos: tampoco podemos dejar de reconocer el placer que acarrea el oficio de leer y de escribir. El proceso de escritura es arduo.

## Referencias bibliográficas

ADORNO, Theodor (1974) "El ensayo como forma". En *Notas sobre literatura*, Madrid, 2003, Akal

ALVARADO, Maite (2013) *Escritura e invención en la escuela*. CABA, FCE.

BARTHES, Roland (1984) *El susurro del lenguaje: más allá de la palabra y la escritura*. Barcelona, Paidós, 2013.

BAUMAN, Zygmunt (2003) *Modernidad líquida*. Buenos Aires: Siglo XXI. Pp. 7-20 y 99-138

CAMBLONG, Ana (2018) *Como te iba diciendo. Ensayitos diarios*. Córdoba, Alción: Editora.

ECO, Umberto (1981) "El lector modelo". En *Lector in fábula*. Barcelona, Lumen

GOMEZ MARTINEZ, Jorge Luis (1999) *Teoría del ensayo. Cuadernos de Cuadernos*. Consultado el 20/7/21 Versión electrónica: <http://www.ensayistas.org/critica/ensayo/gomez/indice.htm>

TODOROV, Tzvetan (1978) *Los géneros del discurso*. Buenos Aires, Ed. Walhותר, 2012.

WEINBERG, Liliana (2004) *Para pensar el ensayo*. México, FCE. Consultado el 20/7/21 Versión electrónica: <http://www.cialc.unam.mx/ensayo/primer.html>





[www.larivada.com.ar](http://www.larivada.com.ar)

**LA RIVADA**  
investigaciones  
en ciencias sociales