

Así trabajamos en el Taller

Marcela A. PEREYRA

Docente de la Licenciatura
en Comunicación Social,
UNM

mperevra@unm.edu.ar

“Una radio le devolvió la voz. Juana se lamenta de que Trinidad Apaza, su madre, no haya podido escucharla. (...) Juana, muda del cuerpo y de la voz, en realidad, podía hablar. Pero no era ella la que hablaba, era su madre. Trinidad Apaza había puesto sobre su hija su propio cuerpo y sus propias palabras. Cuando el señor te mande, le decía, te has de agachar un poco, así, mirame, solo la cabeza, no todo el cuerpo, y le has de responder: sí don Gustavo, claro don Gustavo, está bien don Gustavo. Así has de hacer, ¿me entiendes, hija? Y Juana respondía con la cabeza: un movimiento hacia arriba, un movimiento hacia abajo. A Trinidad Apaza aquello no le gustaba. Ay, esta imilla, le volvía a decir. Te estoy diciendo, así como yo vas a ser, así como yo vas a decir. Quiero que me respondas con la boca, ¿has entendido? Entonces Juana respondía: sí mamá, claro mamá, está bien mamá. Más tarde, Juana diría por la radio que aquella era una forma de aprender a ser muda. Después de imitar cada inclinación del cuerpo, después de repetir cada entonación de voz, después de agarrar los trapos con el mismo empeño, después de doblar la ropa reproduciendo el orden, Juana se convirtió en su madre” (Jurado, Marcio Ramiro, “Aprender a hablar”, microcuento ganador en la categoría B, del concurso literario contra el racismo “Si tus ojos vieran mi historia”, impulsado por el Banco mundial. La obra fue traducida a los tres idiomas nativos predominantes en Bolivia -aimara, quechua, guaraní- y al inglés).

La lectura del cuento “Aprender a hablar” es la puerta de entrada al primero de los 16 encuentros cuatrimestrales del taller Experimentación de la oralidad en el aula universitaria. Algunas de las diferentes inquietudes y preocupaciones que les estudiantes de las distintas carreras de la universidad nos acercan al espacio desde su creación, febrero de 2019, remiten a “tengo que preparar una exposición oral de mi trabajo final, y es en grupo!”, “tengo que hacer una entrevista al Director de x institución y por instagram”; “tengo que defender oralmente un parcial”, “me voy por las ramas cuando hablo”, entre otras. Estas cuestiones, que muchas veces desvelan a nuestros estudiantes, implican que abordemos la oralidad académica desde una perspectiva crítica y reflexiva,

“Experimentación de la oralidad en el aula universitaria”

de manera colectiva y colaborativa. Esto es, trabajar en consonancia al modelo de la interculturalidad, en diálogo a los DDHH y en el marco de la teoría del análisis del discurso, como las entradas posibles y habilitadoras para comprender las particularidades que asume la Oralidad en función a las particularidades de habla de nuestros estudiantes para que logren visibilizar sus potencialidades expresivas así como también, se reconozcan en su decir como sujetos empoderados, con los matices propios y únicos de su enunciación.

Al mismo tiempo que buscamos colaborar, acompañar y guiar a les estudiantes en la inserción y experimentación de géneros orales específicos de los que se recorren en la Universidad (Final Oral, Exposiciones de Trabajos Prácticos, Ateneos, Coloquio, realización de entrevistas, entre otras actividades), indagamos sobre las representaciones acerca de lo que implica y suscita –también, emocionalmente– exponerse oralmente y, al mismo tiempo, ser evaluado/da. A partir de la exploración de las herramientas explicativas (definición, conceptualización, contextualización, reformulación, aclaración, comparación, contrastación, entre otras) y argumentativas, los y las acompañamos en la construcción de lectores y escritores capaces de tomar distancia de lo que expone un autor/ra en su texto y así producir y reformular sus ideas desde un enfoque crítico y con menos implicancias subjetivas.

Sostenemos en el taller que experimentar la oralidad no implica desmembrarse emocionalmente ni corporalmente aunque sí conlleva animarnos a reconocer – una vez más– esas emociones que pueden intervenir nuestra exposición, alterándola hasta dejarnos en “blanco”. En tanto ese cuerpo que también somos, nos toca mirarnos para comprendernos y así , aquello que evidencia nuestra vergüenza o nerviosismo –la piel del rostro colorada, el sudor de manos que lleva a juntarlas y hacer movimientos oscilantes de lado a lado, el temblor o los movimientos pendulares del cuerpo o los ojos que buscan con la mirada escaparse de la “exposición” (indicios a posteriori de la oralidad) – lograr reconocerlo para, con el tiempo y por proceso, atenuarlo al mismo tiempo que la

fuerza expositiva, explicativa y argumentativa sea la que empodere a les estudiantes.

Respecto al reconocimiento de la propia voz del y la estudiante, en el taller aspiramos también a ser un puente entre el proceso de construcción de la oralidad de la comunidad discursiva académica a la que ingresan en tanto estudiantes y la comunidad discursiva de la cual provienen, en clave de filiación universitaria. En ese sentido, promovemos la importancia de pensar la oralización del discurso en clave de escritura a partir de la planificación, puesta en texto y revisión de la palabra. Buscamos fortalecer en les estudiantes los procesos metacognitivos en relación a las prácticas de la oralidad, considerando especialmente la toma de conciencia retórica sobre las variaciones que asume el pasaje de la puesta en texto de un enunciado y su posterior exposición.

¿Cómo lo hacemos?

Abordamos la anécdota como primer género habilitador para “poner en palabra” una experiencia/vivencia en torno a la oralidad en cualquier instancia del proceso educativo. Al respecto, una estudiante nos trajo al aula-taller la experiencia de hablar en clase en clave de trauma; que siempre sus compañeros se burlaron de su forma de hablar y que podría llegar a nombrar esto como “bullying”. En ese sentido, retomamos en el aula este tema y hablamos en clave de Derechos Humanos; pusimos en discusión las nociones de prejuicio y discriminación desde el enfoque de la investigadora argentina Rita Segato y visibilizamos la noción de interculturalidad.

Desandamos y desnaturalizamos la lección oral en relación a los espacios de circulación de la palabra: planteamos como ejemplo de escena enunciativa al aula y lo pusimos en diálogo con la escena enunciativa de la ruca. La ruca, en palabras de la embajadora argentina del Pueblo Mapuche Beatriz “Pichi” Malen (La palabra pichi antepuesta a un sustantivo significa pequeña/o y Malen traduce mujer. “Por lo que yo soy Beatriz, una pequeña mujer”), es una construcción circular. El interior de la ruca se desarrolló de manera similar con la condición de que todo tiene un permanente intercambio, de aprendizaje, de conocimiento y complementación. Dentro de la ruca está el “teatro de la vida”, enfatiza la embajadora. Dentro de la ruca están todas las personas que conviven en esa comunidad: Niño/ña - jóvenes- padres- abuelos/las. Dentro de la ruca se desarrolla el tejido, el trabajo en la platería, los alimentos, en el

centro está el cutral-el fuego-; “en torno al fuego es donde se desarrolla la vida”, concluye. A partir de esta trasposición escenográfica reflexionamos sobre la importancia de la exposición de un saber, de un contenido, en un escenario que promueve el intercambio, el reconocimiento de la voz del otro como portador de un saber y de aprendizaje.

La producción escrita de un epew¹ y su posterior oralización permitió que los estudiantes recuperen de su familia o entorno social un relato que dé cuenta de las maneras de pensar o proceder respecto a las cuestiones vinculadas a la idea de esfuerzo, a la idea de familia, a la de “ser alguien en la vida”, al futuro, a la muerte, al matrimonio, al “noviazgo”, a la elección de estudiar o trabajar, etc. A partir de lo relevado, los estudiantes compartieron su epew en formato videocast.

Indagamos y revisamos las emociones en clave de glosario: revisamos los conceptos pasión – pathos – humor – emoción – experiencia –. Nos preguntamos ¿Qué significa nombrar la emoción? La presentación y análisis del glosario nos permitió abordar los conceptos vinculados a las emociones desde su alcance y efecto semántico.

Historia, dominio y usos de los términos que designan emociones:

Pathos: el sustantivo pathos está tomado del griego, en esta lengua, significa “lo que afecta (...) estado del ánimo agitado por las circunstancias exteriores”. El pathos es aquello que llega del exterior, bueno o malo, especialmente “aquello malo que sobreviene”. La palabra tiene un sentido muy general de experiencia sufrida, desgracia, emoción del alma.

Humor: en el pensamiento médico antiguo, los humores son los cuatro líquidos que irrigan el cuerpo humano: la bilis amarilla, la bilis negra, la flema y la sangre. Los humores determinan los temperamentos o tendencias estables de la personalidad. El predominio de un humor en la dosis personal hará de cada hombre un colérico, un sanguíneo, un flemático o

1. La embajadora argentina del Pueblo Mapuche, Beatriz Pichi Malen, explica “los epew son los relatos, son reflexiones, son mensajes orales de la memoria oral y que en verdad están en relación con la naturaleza porque están en relación con los pájaros, con las plantas, con las aguas, con los vientos, con todo lo que habita en la mapu - ñuke, en la madre tierra. Epew es para entretener también, es a la vez, historia fantástica que habita con nosotros, es un viaje a la fantasía pero a la vez a lo mágico, es una oralidad duradera, que va de generación en generación.

un melancólico. El humor es un estado estable -tímico- que predispone a una emoción -fásica- de un cierto tipo: esta distinción es indispensable para el análisis de las emociones. En el francés actual, el humor no se relaciona con los antiguos humores, sino que se vincula fácilmente con una realidad psicológica. La palabra designa una disposición del psiquismo más estable que la emoción, menos ligada a un estímulo preciso. El estudio del humor es valioso en la discusión del concepto de ethos, se trata del carácter del auditorio o del orador. Establecer el humor es establecer la tonalidad en la que se terminarán desarrollando las emociones que constituyen el pathos.

Pasión: viene del latín *passio* y significa "sufrimiento", desde la perspectiva de la retórica estoica, el término pasión se consideraba como enfermedades. A partir del siglo III, *passio* asumió un uso activo con el sentido de "movimiento, afección, sentimiento del alma". La religión cristiana conservó la idea de pasión asociada a sufrimiento, por ejemplo, cuando habla de la "pasión de Cristo". En la lengua común, su sentido predominante es "afecto vivo que se tiene por alguna cosa: pasión amorosa, pasión por el fútbol y por los sellos postales. En tanto que respuesta a un estímulo, la pasión es la búsqueda sistemática de una clase de emoción.

Sentimiento: el Siglo de las Luces sería el del sentimiento, se afirma en el SXVIII como la categoría fundamental del vocabulario afectivo. (Calori, 2002, p. 23). A diferencia de la emoción o de la pasión, el sentimiento



puede servir de norma, puede fundar un juicio válido (lo que no sucede en la emoción). En este sentido, la filosofía elaboró el concepto de sensibilidad. En la estética: teoría del gusto; en la moral: teoría de los sentimientos morales y en la epistemología: teoría sensual del conocimiento.

Experimentar-Probar (Eprouver -Epruvé): el infinitivo sustantivado designa “el hecho de experimentar”. Mientras que el participio tiene un valor pasivo cumplido, aquello que ha sido experimentado.

Afecto: existe en francés con el sentido de sentimiento, pasión. Se retoma en 1908 en el alemán desde el campo del psicoanálisis. El concepto de afecto se define como un modo de expresión psíquica de la pulsión. El afecto puede revertirse (el amor se convierte en odio) puede suprimirse (amor inconsciente), sublimarse (amor humano, amor al arte) o volverse en contra (odio del otro; odio de sí mismo). En la teoría psicoanalítica, el afecto va hasta exponerse a la emoción.

Con la didáctica de Glosario como disparador, trabajamos sobre las emociones suscitadas por un/a expositor/a en relación al ethos discursivo que se decanta de su exposición. En ese sentido, analizamos y reflexionamos sobre las imágenes que proyectamos en tanto oradores y en relación a las escenas enunciativas que proyectamos (y anticipamos) en esa oralidad. También, nos ejercitamos en el análisis de la instancia de oralización de distintos expositores/ras: Fontanarroja y su exposición



en el marco del III Congreso Internacional de la Lengua Española realizado en Rosario en el 2004; la exposición de la activista Greta Thunberg en el marco de la Cumbre Climática de 2019; la charla TED de Lucía Ciccía titulada “La magia de los géneros: cerebros y feminismos”.

Respecto a la didáctica “Escribir para decir”, buscamos que les estudiantes se ejerciten en el plan de escritura para una Exposición oral o Coloquio, o la dinámica sobre la que necesiten trabajar en términos de oralidad no sólo en clave de géneros didácticos sino también profesionales.

Sobre la experiencia de la didáctica de Lectura en voz alta:

Cada acto de lectura es un evento, una transacción que involucra a un lector en particular y una configuración particular de marcas en una página, y que ocurre en un momento particular en un contexto particular. Ciertos estancamientos organísmicos, ciertos rangos de sentimiento, ciertos enlaces verbales o simbólicos, se agitan en el depósito lingüístico. A partir de estas áreas activadas, para expresarlo de manera más simple, la atención selectiva –condicionada por múltiples factores personales y sociales que entran en la situación– selecciona elementos que se sintetizan o se fusionan con lo que constituye el “significado”. El “significado” no reside ya hecho en el texto o en el lector, sino que ocurre durante la transacción entre el lector y el texto (Rosenblatt como se cita en Cordova-Hernández, 2019)

Al respecto, Daniel Cassany (2006) en “Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea”, afirma que el significado del texto ni se aloja en las palabras ni es único, estable u objetivo. Al contrario, se ubica en la mente del lector. Se elabora a partir del conocimiento previo que éste aporta y, precisamente por este motivo, varía según los individuos y las circunstancias:

Lectores diferentes entienden un texto de manera diversa –o parcialmente diversa– porque aportan datos previos variados, puesto que su experiencia del mundo y los conocimientos acumulados en su memoria también varían. Una misma persona puede obtener significados diferentes de un mismo texto, si lo lee en diferentes circunstancias, en las que cambie su conocimiento previo. (Cassany, 2006, p. 6)

Cassany subraya “cada comunidad, cada ámbito y cada institución usa el discurso de modo particular, según su identidad y su historia: los propósitos con que se usa son irrepetibles, propios; el rol que adoptan el autor y el lector varía”.

En esa línea, sobre el plano de su recepción, todo texto es afectado, a lo largo de toda la historia de su lectura, por las diferentes grillas interpretativas que le son aplicadas (genericidad lectorial). En este sentido, cabe afirmar que cuando leemos ponemos en escena un contexto cultural de recepción específico. (Jean-Michel Adam y Ute Heidmann, 2004).

Tal vez, alguno o alguna de nosotras experimentó la sensación de que nos leyeran en voz alta un cuento siendo chiquitos. Seguramente, asociemos esa lectura con la imagen de un abuelo, abuela, madre, tía o papá. Posiblemente también, asociemos la lectura de ese cuento con un tono pausado y con silencios que nos anticipan suspenso, y la recreación de un ambiente semiotizado de emociones y experiencias atesoradas. Serán lecturas recordadas para entretener, “encontrar el sueño” y jugar al mismo tiempo con la imaginación.

Tal vez, algunos o algunas experimentaron la lectura en voz alta como estrategia para retener ideas expuestas por un autor en un texto visto en algunas de las instancias de aprendizaje que atravesamos. Es decir, la lectura en voz alta ha sido y es el puente para nombrar lo que descansa por escrito a la espera de ser leído y, por lo tanto, escuchado.

Al respecto, les estudiantes compartieron sus experiencias de lectura en voz alta; acto seguido les propusimos leer “El eclipse”² de Augusto Monterroso y responder una serie de preguntas para por fin exponerlas a modo de una sinopsis oral.

Acerca de la didáctica El enunciador presentador: vestuario, pose, gesto y mirada

El enunciador presentador en el primer caso usa camisa de jeans abierta con una remera clara por debajo, cabello suelto y la cara apenas maquillada con colores pasteles. Aparece en escena en un plano medio –hasta la cintura–, como si estuviera por delante de una pizarra blanca, y que compone la atención con ciertas particularidades enunciativas: el uso de ese plano permite un recorte de la enunciación que focaliza la atención en el movimiento de las manos, la mirada a cámara –que vuelve asertiva su explicación porque logra contacto visual con su interlocutor– y al

2. Disponible en: https://www.ingenieria.unam.mx/dcsyhfi/material_didactico/Literatura_Hispanoamericana_Contemporanea/Autores_M/MONTERROSO/Eclipse.pdf

estar parada, logra la composición de un enunciador que “mantiene de pie” al saber.

El segundo presentador usa un equipo de joggings, el buzo arremangado a la altura los codos y aparece sentado sobre lo que se supone es un escritorio. El plano general de su composición permite que su interlocutor tenga una imagen integral de la escena; a diferencia del primer enunciador, recorre también con su mirada a un supuesto espectador presente en tiempo real: lo busca con la mirada, asienta con su mentón y al igual que el primer caso, acentúa y refuerza con sus manos lo que explica.

El tercer enunciador viste pantalón de jeans y remera negra con un estampado blanco. También, al igual que los dos primeros, el aula universitaria es el escenario elegido para el rodaje del tutorial. A diferencia del resto, compuso la imagen con sillas de fondo y se mantuvo parado detrás de un escritorio.

En los tres casos, el vestuario de tipo informal y casual, presenta la idea de quien porta el saber desde un lugar descontracturado, nada solemne aunque cercano a su interlocutor. La pose desde la cual construyen su enunciación, embiste al saber de autoridad y legitimidad; en el segundo caso, el saber está “sentado” pero no sobre una silla, sino sobre un escritorio. El portador de ese saber aparece dotado de cierta relajación y comodidad.

Victor Vich y Virginia Zavala en “Oralidad y Poder” afirman que la oralidad no es sólo un texto sino un evento, una performance enmarcada en un tipo de interacción verbal que nos permite visibilizar los procesos de constitución de las identidades en sus múltiples negociaciones frente al poder. El saber es poder y en ese sentido, el ingresante debe elaborar una nueva relación con ese saber en tanto poder. La pregunta es ¿qué afectación tiene la vergüenza y la timidez en la construcción de un estudiante empoderado?

Que no cunda el pánico

El trabajo con les estudiantes lo llevamos adelante por proceso a partir de diferentes didácticas orientadas a avivar, fortalecer y así lograr exteriorizar la fuerza de la palabra que los construye como sujetos críticos y reflexivos. Trabajamos en la escucha y puesta en común de sus miedos, de sus percepciones sobre lo que les representa exponer; dependiendo

de las características de cada exposición, abordamos la figura del plan textual -guión conceptual-, la responsabilidad enunciativa, la revisión de “hablar”, de lo que representa HABLAR en la comunidad en general, y en la académica en particular. Los testimonios de los estudiantes al recuperar en el taller cómo les fue en las exposiciones de sus materias nos permiten advertir el cambio, la transformación que lograron durante el recorrido del taller. Reponen en sus testimonios que lograron exponer “sin leer”, que usaron el recurso de las preguntas para el cierre del tema con el propósito de despejar dudas o habilitar consultas de sus propios compañeros respecto a lo que expusieron, que no se pusieron “coloradas”; “estuve con una botella de agua en la mano”, comenta un estudiante; “cuando comencé a responder las preguntas me di cuenta ahí que estaba exponiendo”, señala otra compañera y agrega “en un momento me quedé en silencio para saber si no me estaba olvidando de algún dato”.

Así como les decíamos en nuestras primeras líneas, el cuento “Aprender hablar” fue puente disparador para reflexionar: ¿Cuántas veces la voz que somos resulta de la voz que copiamos, reproducimos sin preguntarnos si nos define, si nos representa, si nos describe tal como pensamos y sentimos? ¿Cuántas veces la voz que toma la palabra no es más que un eco de esas voces que buscaron encorsetarnos en formas cristalizadas del decir? En el taller Experimentación de la oralidad, enmarcado en el espacio de Lectura, Escritura y Oralidad Académica -LEO- volvemos a nuestro decir desde un enfoque crítico y autorreflexivo. Nos proponemos que nuestras y nuestros estudiantes visibilicen la fuerza de su decir con todas sus particularidades enunciativas; reconocidas, empoderadas y habilitadas en todos sus matices. Decir de manera “fluida” implica preguntarnos con qué imagen o representación asociamos la idea de fluidez. Sería: ¿hablar rápido? ¿hablar sin trabarme? ¿hablar “sin que se note” alguna cuestión vocal sobre cómo pronunciar alguna letra, sílaba? Si pensamos al acto de habla desde el enfoque discursivo, tendríamos que situarlo en función a las características propias que asume un o una hablante en relación a su lugar de procedencia, de su comunidad de origen, de sus formas propias y singulares de enunciar el mundo. Por lo tanto, ¿qué semiotizamos cuando decimos “fluidez”? Asumir desde este lugar el enfoque de trabajo implica pensar al estudiante como aquel/lla que ingresa al aula universitaria provisto/ta de sus propios humedades, de su propia cultura, que lo/la define, que lo/la describe, que lo/la contiene.

Los invitamos a conocer el podcast “Cita directa” que resulta del trabajo integrador del taller, les estudiantes leen en voz alta en el segmento “Aires de lectura”; reflexionan sobre el o la que habla en el segmento “¿Quién es el que habla cuando habla?” informan a la comunidad de la UNM desde el segmento “Noticias desde el campus”, y se vuelven sabuesos/sas en el segmento “Sabías que...”.

Que no cunda el pánico, en Experimentación de la Oralidad, les estudiantes se animan a DEScubrirse en su decir.

Bibliografía

Adam, J.y Heidmann, U. (2004). De los géneros a la genericidad. El ejemplo de los cuentos (Perrault y los Grimm), *Langages*, 38e année, n°153, 2004. pp. 62-72. Traducción y adaptación para el seminario Lingüística Textual (UNTREF/UNM/JVG)-

Alvarado, M. y Cortés, M. (1999). La escritura en la universidad. Repetir o transformar. II Jornadas Académicas de la Carrera de Ciencias de la Comunicación. <https://docer.com.ar/doc/xs08e50>.

Álvarez, M. (1994): Tipos de escrito II: *Exposición y argumentación*. Arco/Libros.

Arnoux, E. (2004). La reformulación interdiscursiva en análisis del discurso. En *Actas del IV Congreso Nacional de Investigaciones Lingüísticas y Filológicas*. Universidad Ricardo Palma.

Arnoux, E. Di Stefano, M. y Pereira, C. (2001). *Prácticas de lectura y escritura en la Universidad*, Buenos Aires. Universidad de Buenos Aires.

Bajtin, M. (1997). "El problema de los géneros discursivos". En *La estética de la creación verbal*. México: Siglo XXI.

Bitonte, M. E. (2019). *Taller de lectura y escritura académicas: Curso de Orientación y Preparación Universitaria* – CORPUN. UNM Editora. La escritura como proceso. Sus etapas (Pág. 69 y 94) y La reformulación (Págs. 72-73).

Cassany, D. (2006). *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*. Anagrama.

Córdova-Hernández, L. (2019). Lectura en voz alta y narración en lenguas indígenas. Disponible en https://www.researchgate.net/publication/340105190_Lectura_en_Voz_alta_y_narracion_en_lenguas_indigenas

Coulon, A. La afiliación universitaria: el oficio del estudiante. Disponible en <https://www.google.com/search?q=alain+coulon+el+oficio+del+estudiante&toq=alain+coulon+&taqs=chrome.2.69i57j0l5.6363j0j7&sourceid=chrome&ie=UTF-8>.

Charaudeau, P., Maiguenneau, D. (2005). Diccionario de análisis del discurso. - 1ª ed. - Buenos Aires: Amorrortu.

Di Stefano, M. (2015). La noción de discurso y de comunidad discursiva en *Anarquismo de la Argentina*, Buenos Aires: Cabiria

Freire, P. (1993). Pedagogía de la Esperanza. Un reencuentro con la Pedagogía del oprimido. México: SXXI. Disponible en: <https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=Ge5i5SgiGoQC&oi=fnd&tpg=PR1&dq=paulo+freire+pedagog%C3%ADa+del+oprimido&ots=0S0ZEluxR-T&sig=cm5AYW8pLF1xqQXC7wi9MxkCrtQ#v=onepage&q=paulo%20freire%20pedagog%C3%ADa%20del%20oprimido&tf=false>

Jiménez, D. (2007). La anécdota, un género breve: Chamfort. Cedille. Revista de estudios franceses, 3, 9-17. <http://cedille.webs.ull.es/tres/diimenez.pdf>.

Ong, W. (1987). *Oralidad y Escritura*. México: Fondo de Cultura Económica, cap 3

Pereyra, M. (2019). "El ingresante en territorio: desafío de raíces" para Debates y Proyecciones sobre la Educación Superior. La formación docente. Jornada académica 2019 / Universidad Nacional de Moreno

Plantin, C. (2014). Las buenas razones de las emociones. Cap. 1. Buenos Aires: UNM Editora.

Speranza, A., Fernandez, G.; Pagliaro, M. (2012). *Identidades Lingüísticas y Culturales en contextos educativos*. 1era. Edición. Merlo: Imprex Ediciones, cap 1.