



UNIVERSIDAD DE SAN ANDRÉS
ESCUELA DE EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

Tesis de Maestría

“Si el profesor no me entiende, no me sirve de nada saber”

El estudiante universitario y la escritura como experiencia de conocimiento. Análisis
micropolítico desde la perspectiva de los actores.

Nadia Soledad Schiavinato

Director: Dr. Daniel Brailovsky

Buenos Aires, abril de 2020

Para Damián



Universidad de
San Andrés

AGRADECIMIENTOS

A mi esposo y mis hijas, por esperarme siempre con una sonrisa.

A mi director de tesis, Daniel Brailovsky, por hacer fácil lo difícil con su pedagogía del afecto.

A los docentes de la Universidad de San Andrés, especialmente a Mercedes Di Virgilio, por su dedicación.

A los estudiantes que participaron de esta investigación.

A las autoridades y docentes de universidades nacionales del Gran Buenos Aires que me brindaron su tiempo para dialogar, aportaron ideas, esclarecieron mis dudas y me acompañaron en este proceso: María de la Paz Echeverría de la Universidad Nacional de Quilmes, Susana Rocaro de la Universidad Nacional de La Matanza, Alicia Saliva de la Universidad Nacional de Tres de Febrero, Lucía Natale de la Universidad Nacional de General Sarmiento y Lucía Romero de la Universidad Nacional de San Martín.

Al personal de la Biblioteca Max Von Buch, por su paciencia.

A María Isabel Pozzo, Lourdes Morán y Gilda Di Fabio por sus comentarios, sugerencias y correcciones que enriquecieron mi propia escritura académica.

A Lorena Fernández Fastuca, por inspirarme.

Esta tesis fue posible gracias al apoyo de la Beca “Formador de Formadores” otorgada por la Fundación Lúminis. A ellos, mi agradecimiento.



Universidad de
San Andrés

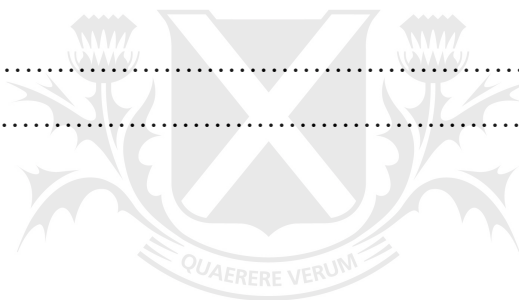
ÍNDICE

Resumen	9
Introducción	11
CAPÍTULO 1. NUEVAS UNIVERSIDADES, NUEVOS ESTUDIANTES	
1.1 El surgimiento y trayectoria de las universidades del Gran Buenos Aires	17
1.2 Presentación del problema, objetivos y preguntas de investigación	21
1.3 Diseño metodológico	24
CAPÍTULO 2. ALFABETIZACIÓN ACADÉMICA: MODELOS PARA PENSAR ESCRIBIENDO (O PARA ESCRIBIR PENSANDO)	
2.1 ¿Qué es la alfabetización académica?	27
2.1.1 La escritura académica y la construcción del <i>ethos</i> estudiantil	28
2.2 Experiencias de investigación y enseñanza de la escritura académica	32
2.2.1 La enseñanza de la escritura académica en América del Norte, Europa y Australia	32
2.2.2 Estudios sobre alfabetización académica en Argentina	35
2.2.3 Algunas experiencias en las universidades jóvenes del Gran Buenos Aires	40
2.3 A modo de cierre: la importancia de la escritura académica en el nivel superior	43
CAPÍTULO 3. ELEMENTOS TEÓRICOS PARA UNA IDEA DE COMUNIDAD DISCURSIVA: EL CAMPO INTELECTUAL COMO FRONTERA	
3.1 La escritura y los géneros académicos	45
3.2 La escritura académica como campo de poder	48
3.3 El discurso, el poder y las disciplinas	53
3.4 Las trampas de los estudiantes	58
3.5 Claves para seguir pensando el concepto de comunidad discursiva	60
CAPÍTULO 4. TODA ESCRITURA ES POLÍTICA. ANÁLISIS DE LOS DATOS	
4. La escritura académica desde la perspectiva de la literacidad disciplinar	63
4.1 Lo personal es político	66
4.1.1 La escritura, una herramienta	66
4.1.2 Escrituras “sumisas”: el rol docente en la alfabetización académica	68

4.1.3 Ser estudiante y ser escritor	70
4.2 Lo pedagógico es político	73
4.2.1 Escrituras y reescrituras: entre el saber y el pensar	74
4.2.2 “Escribir es siempre para demostrar”	76
4.2.3 Las tácticas de los estudiantes	78
4.3 Lo institucional es político	80
4.3.1 El aprendizaje de la escritura como corte o como puente hacia el conocimiento...	82
4.3.2 ¿Autores o emisarios? La mediación de la tecnología en la escritura académica...	85
4.4 La escritura académica como modelo de sumisión	87

CAPÍTULO 5. CONCLUSIONES

5. “Es lo primero que pienso: qué es lo que quiere el profesor de mí”	90
Bibliografía	98
Anexos	111



Universidad de
San Andrés

RESUMEN

Durante los últimos treinta años el mapa de la educación superior en Argentina ha experimentado fuertes cambios. La creación de nuevas universidades públicas permitió diversificar la oferta del nivel y absorber grandes camadas de estudiantes, quienes para participar en la cultura académica deben apropiarse de nuevas formas de leer y escribir. Esta tesis tiene por objetivo describir las experiencias de escritura académica desde la perspectiva de los estudiantes de Comunicación de dos universidades públicas del Gran Buenos Aires. Se considera que la escritura académica posee una dimensión epistémica, es decir, que permite al escritor transformar el conocimiento. El enfoque teórico adoptado en esta investigación corresponde al modelo de literacidad disciplinar, que sostiene que la escritura forma parte de un proceso de incorporación al ámbito académico y científico. Esta mirada tiene en cuenta las relaciones de poder, las asimetrías y las dinámicas propias del campo intelectual en el cual los estudiantes de Comunicación se insertan. Para abordar el objeto de estudio se elaboró un diseño de investigación cualitativo de naturaleza descriptiva. Se realizó un trabajo de campo estructurado en base a tres instancias: grupos focales, entrevistas en profundidad a estudiantes y protocolos de escritura elaborados por los entrevistados. Los datos arrojados se analizaron mediante el procedimiento de la teoría fundamentada. Los hallazgos indican que los estudiantes mantienen con su propia escritura una relación extrañada, ya que no consideran que sus palabras constituyan la elaboración de un pensamiento propio. En este sentido, los estudiantes conceptualizan sus prácticas de escritura como una “traducción” de las ideas de otros y no como instancias de generación de sentido. Asimismo, se concibe a la escritura casi exclusivamente como un producto que se realiza para el docente. Prevalece una escritura orientada a la certificación, ya que los estudiantes escriben con el objetivo de aprobar una asignatura y todas las decisiones que se toman al momento de producir un escrito se orientan en esta lógica. Finalmente, se evidencia que las acciones que involucran la dimensión epistémica de la escritura son experimentadas por los estudiantes como “trampas” y desarrolladas en escrituras privadas, como los apuntes de clase. Esto indica que en un espacio en el que se procura generar conocimiento, como es la universidad, los procesos de pensamiento de los estudiantes se ocultan.

Palabras clave: escritura académica; estudiantes universitarios; Comunicación.



Universidad de
San Andrés

INTRODUCCIÓN

La obra escrita es un acto

Roland Barthes

Este trabajo analiza las experiencias de escritura académica de los alumnos de primer año de carreras de Comunicación de dos universidades nacionales del Gran Buenos Aires. Su objetivo principal es describir estos procesos desde el punto de vista de los actores, es decir, de los propios estudiantes, para averiguar cómo son percibidos y qué tensiones surgen dentro del contexto en el que se desarrollan.

Las investigaciones sobre escritura académica en el ámbito universitario han cobrado importancia en las últimas décadas tanto en Argentina como en los países anglosajones. Estos estudios indican que el aprendizaje de la lectura y la escritura no es una instancia que se cumplimenta en los primeros años de la escolaridad, sino que a lo largo de la vida se despliegan diferentes procesos de alfabetización de acuerdo a los espacios sociales que los sujetos ocupan (Carlino, 2005a): existen alfabetizaciones escolares, profesionales y académicas, entre muchas otras. De acuerdo con la literatura consultada, ya no puede pensarse en una alfabetización académica única, a la manera de un saber monolítico y establecido, porque cada campo intelectual y profesional establece sus propias alfabetizaciones. Se comprende entonces que los modos de decir, leer y escribir varían de una disciplina a la otra (Seré 2015; 2016) ya que los procesos de alfabetización académica permiten al estudiante apropiarse del saber aceptado como válido por una comunidad disciplinar y constituirse a sí mismo como un interlocutor en dichos espacios (Vázquez, 2016). El discurso académico, propio de cada rama de la ciencia, asume la función de una frontera (Bajtín, 1982); representa el punto de pasaje que permite a los recién llegados incorporarse a una comunidad académica, que puede ser pensada como una comunidad de discurso (Pampillo, 2010).

En este proceso los estudiantes deben no sólo adquirir una serie de habilidades y competencias que les permitan elaborar e intercambiar discursos dentro de un campo disciplinar, sino, sobre todo, realizar un ejercicio de enculturación (Estienne, 2006): a partir de la lectura y la escritura los estudiantes se transforman en miembros activos de las comunidades académicas. Este ingreso a una cultura nueva, la cultura de las disciplinas científicas, es percibido por los estudiantes de diferentes formas. Los

protagonistas de esta investigación son estudiantes de Comunicación¹. Se eligió trabajar sobre esta disciplina en particular porque en función del perfil del egresado y las materias que integran sus planes de estudio la escritura constituye un espacio fundamental de pensamiento, trabajo y ejercicio profesional de estos estudiantes. En este sentido, se siguen las investigaciones de Carlino (2004a; 2005a; 2013) quien señala que la escritura no es una “cinta transportadora de ideas” sino que posee en sí misma una potencialidad de transformación del pensamiento. La escritura permite al estudiante no sólo incorporarse a una comunidad disciplinar específica, sino también pensar en diálogo con otros miembros de dicha comunidad.

Por otra parte, la elección de las universidades participantes respondió al interés por conocer cómo son vividas las experiencias de escritura por jóvenes que asisten a instituciones de educación superior fundadas en los últimos treinta años. Entre 1989 y 1995 se crearon seis universidades en el conurbano bonaerense, mientras que entre 2004 y 2015 abrieron sus puertas dieciséis nuevas casas de estudio, ocho de las cuales se emplazan en el Gran Buenos Aires (Marquina y Chiroleu, 2015). Esta masificación de la oferta de educación superior permitió acercar la universidad tanto en términos geográficos como simbólicos a estudiantes de familias trabajadoras (Coconier, 2019). A estos jóvenes se los identifica como “estudiantes universitarios de primera generación”, ya que por lo general son los primeros en su grupo familiar en asistir a la universidad (Bidiña y Zerillo, 2013). Según Bourdieu y Passeron (1998; 2003) la universidad privilegia el *habitus* (entendido como un conjunto de disposiciones, formas de hacer, pensar y valorar) propio de la burguesía y desconoce el *habitus* de los sectores populares, por lo cual quienes provienen de estos grupos realizan el doble de esfuerzo para que su incorporación a la universidad sea exitosa. Estos alumnos deben aprender formas de leer y escribir propias del campo académico al tiempo que se ven obligados a entrenar una nueva mirada, cercana al *habitus* de las clases dominantes. Por este motivo, resulta interesante conocer cómo son vividas las experiencias de escritura de los estudiantes de universidades del conurbano bonaerense, entendiendo que, en su gran mayoría, quienes asisten a estas instituciones son primera generación de estudiantes universitarios (Linne, 2018).

¹ Dado el carácter transdisciplinario de las Ciencias de la Comunicación, esta disciplina recibe diferentes denominaciones en las universidades nacionales, tales como Licenciatura en Ciencias de la Comunicación, Licenciatura en Comunicación Social, Licenciatura en Comunicación y Licenciatura en Estudios de la Comunicación. Por tal motivo, se eligió el nombre genérico “Comunicación” para incluir a todas las carreras que se encuentran en esta área disciplinar.

Se seleccionaron dos casas de estudios; una de ellas fundada en el período que va de 1989 a 1995 y la otra perteneciente al período 2004-2015. Esto permitió no solamente conocer las percepciones de los estudiantes, sino también verificar qué diferencias y similitudes existen en las formas de percibir la propia escritura a partir de las características particulares de cada institución.

Lo dicho hasta este punto permite delinear ciertas preguntas que servirán como ejes de análisis del fenómeno que se pretende estudiar:

- ¿Cómo son percibidas las experiencias de escritura académica de los estudiantes de Comunicación de dos universidades nacionales del Gran Buenos Aires?
- ¿Cómo viven los sujetos las tensiones que surgen en las instancias concretas de resolución de consignas de escritura académica?
- ¿Cuáles son las similitudes y diferencias entre las experiencias escriturales de los estudiantes de dos universidades fundadas con casi veinte años de diferencia?

Para responder a estos interrogantes se elaboró un diseño de investigación que responde a la lógica cualitativa. Se buscó ir de lo general a lo particular a través de tres instrumentos: grupos focales, entrevistas en profundidad con los estudiantes y protocolos de escritura elaborados por los participantes del estudio. En las tres instancias del trabajo de campo se buscó acceder a la mirada de los informantes, intentando reconstruir los sentidos que ellos otorgan a sus prácticas (Arfuch, 2002). Dado que la metodología cualitativa asume una lógica de “espiral” (Meo y Navarro, 2009) en cada instancia del trabajo de campo se profundizó el conocimiento del fenómeno a partir de la teoría y se modificaron y ajustaron los instrumentos de recolección de datos en función de la literatura consultada. En este sentido fueron de suma utilidad las diversas entrevistas informales y conversaciones que se mantuvieron con autoridades y docentes de universidades nacionales. Dichos encuentros, si bien no integran del corpus de análisis por escapar a los fines del estudio, revistieron gran importancia, ya que permitieron elaborar un mapa ampliado de la situación de la enseñanza de la escritura académica en el conurbano bonaerense.

La tesis se estructura de la siguiente forma: en el capítulo 1 se describe el surgimiento y trayectoria de las universidades nacionales en el Gran Buenos Aires. También se explican las características de la población estudiantil y las diferencias en las políticas públicas de educación superior que sustentaron la creación de las universidades del conurbano en sus distintos períodos. Además, se presentan los objetivos y fundamentación de la tesis y su correspondiente diseño metodológico.

En el capítulo 2 se repasan los estudios sobre alfabetización académica llevados a cabo en Argentina y en Europa, Estados Unidos y Australia. Se describen los principales modelos de escritura académica y los cambios operados en la última década con respecto a las perspectivas desde las cuales se estudia este fenómeno. Además, se revisan las experiencias de enseñanza de la escritura académica desarrolladas en las universidades del Gran Buenos Aires y los enfoques que sustentan cada una de las iniciativas institucionales.

En el capítulo 3 se establece el marco teórico a partir del cual se analizarán los datos recabados en el campo; en este capítulo adquieren relevancia los conceptos de campo (Bourdieu, 1966; 1987), comunidad discursiva (Bajtín, 1982), la idea del discurso como frontera (Bajtín, 1982) y las relaciones de poder que se dan en el orden del discurso entendido como espacio de lucha por el monopolio del sentido (Foucault, 1999). Al mismo tiempo, se deja abierta la pregunta por las prácticas de escritura de los estudiantes en tanto resistencia a la acción de los sectores dominantes dentro de la comunidad discursiva (De Certeau, 1996).

En el capítulo 4 se analizan los datos obtenidos en los grupos focales, las entrevistas individuales y los protocolos elaborados por los estudiantes a fin de conocer cómo son percibidas las experiencias de escritura. Para esto se desarrollan tres ejes, en línea con las preguntas planteadas en párrafos anteriores: en primer lugar, se observa la experiencia de la escritura desde la dimensión personal, de las percepciones y sensaciones de los estudiantes universitarios. En segundo lugar, se estudia cómo las tensiones que los propios actores mencionan en su experiencia personal se resuelven en las instancias concretas de escritura académica (parciales presenciales y domiciliarios, apuntes de clase, monografías o ensayos académicos). Para finalizar, se indaga en la dimensión institucional para averiguar qué similitudes y diferencias existen, o no, en las experiencias escriturales de los estudiantes de una y otra universidad.

Finalmente, en el capítulo 5 se presentan las conclusiones acerca de las percepciones de los estudiantes universitarios sobre su propia escritura. Asimismo, se proponen algunas posibles líneas para seguir investigando este tema en función de las preguntas que los hallazgos encontrados dejan abiertas.

Este estudio intenta describir un fenómeno que cada vez cobra mayor relevancia en las instituciones de educación superior. Ya no se considera a la escritura académica como una tarea que debe asumir el estudiante en solitario, o como una cuestión que debería ser resuelta en los niveles educativos anteriores, sino que se sostiene que la alfabetización

académica es una responsabilidad compartida por todos los miembros de la comunidad universitaria y que debe prolongarse a lo largo de todas las materias de la carrera para asegurar trayectorias educativas exitosas.



Universidad de
San Andrés



Universidad de
San Andrés

CAPÍTULO 1

NUEVAS UNIVERSIDADES, NUEVOS ESTUDIANTES

Los alumnos deben asimilar todo un conjunto de conocimientos y técnicas que no son nunca completamente dissociables de las de su clase de origen. Para los hijos de los campesinos, de obreros, de empleados o pequeños comerciantes la adquisición de la cultura educativa equivale a una aculturación.

Pierre Bourdieu y Jean-Claude Passeron, *Los herederos*.

1.1 El surgimiento y trayectoria de las universidades del Gran Buenos Aires

En los últimos treinta años, la expansión de la matrícula de nivel superior en Argentina ha hecho que el modelo tradicional de universidad, sus perfiles docentes y estudiantiles y sus prácticas de enseñanza y aprendizaje atraviesen un cambio sustancial.² Parte de ese cambio se manifiesta en la creación de nuevas universidades, destinadas a absorber las crecientes camadas de ingresantes y a diversificar tanto la oferta de carreras universitarias como las locaciones geográficas en las cuales estas casas de estudio se radican. Entre 1989 y 1995 se establecieron seis nuevas universidades en el conurbano bonaerense³ para responder a esta demanda: la Universidad Nacional de La Matanza (1989), Universidad Nacional de Quilmes (1989), Universidad Nacional de General Sarmiento (1992), Universidad Nacional de San Martín (1992), Universidad Nacional de Lanús (1995) y Universidad Nacional de Tres de Febrero (1995).⁴

Estas instituciones comenzaron a funcionar bajo una nueva normativa, la Ley de Educación Superior N° 24.521 (1995), que establece en su artículo 2° la responsabilidad del Estado nacional de “garantizar la igualdad de oportunidades y condiciones en el acceso, la permanencia, la graduación y el egreso en las distintas alternativas y trayectorias educativas del nivel para todos quienes lo requieran” y en su artículo 4°

² Según estadísticas de la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU) en 1990 la matrícula total del sistema universitario argentino estaba compuesta por 772.635 estudiantes, mientras que en 2013 la misma ascendía a 1.830.743 inscriptos. Datos extraídos del Seminario Internacional de Experiencias y Perspectivas de Evaluación y Acreditación Universitaria en Iberoamérica (2015). Subsecretaría de Gestión y Organización de Políticas Universitarias. Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología. Al respecto, ver Coconier (2019).

³ Según Toloza, “el Conurbano Bonaerense es una franja de territorio que rodea la Capital Federal de Argentina. Esto es así desde 1994 gracias a una reforma constitucional que determinó que la capital pasara a ser una ciudad políticamente autónoma. A partir de ese año se comienza entonces a hacer una separación geográfica entre la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA) y el conglomerado que la rodea, es decir, el Conurbano Bonaerense, llamado también Gran Buenos Aires” (2017: 8).

⁴ Parte de la bibliografía revisada incluye erróneamente en este grupo a la Universidad Nacional de Luján, creada en 1973, y a la Universidad Nacional de Lomas de Zamora, creada en 1972.

señala como uno de los objetivos del nivel “profundizar los procesos de democratización en la Educación Superior, contribuir a la distribución equitativa del conocimiento y asegurar la igualdad de oportunidades”. Es así como se establece que uno de los objetivos primordiales de la educación superior en la Argentina es promover el acceso y permanencia de sectores sociales que antes estaban excluidos de este nivel educativo (Bidiña y Zerillo, 2013; Ezcurra, 2013; Toloza, 2017). Las universidades metropolitanas desarrollaron un fuerte vínculo con el territorio, construyendo su propia identidad en función de las localidades en las que fueron emplazadas. Asimismo, se desarrollaron nuevos perfiles de estudiantes, en su mayoría primera generación de universitarios, quienes lograron diferenciarse de sus pares de universidades tradicionales⁵ por ser destinatarios de una serie de mecanismos de retención orientados a disminuir los niveles de abandono, sobre todo en los primeros años de las carreras (Otero, Corica, y Merbilhaá; 2018).

Entre 2004 y 2015, cuando las universidades creadas en la década del noventa ya contaban con un promedio de veinte años de antigüedad, tuvo lugar un nuevo período de expansión de la oferta universitaria en el Gran Buenos Aires. Como parte de una política pública con eje en la inclusión en la educación superior (Marquina y Chiroleu, 2015) se crearon en total dieciséis universidades nacionales, ocho de las cuales se emplazaron en localidades del conurbano bonaerense: la Universidad Nacional de Avellaneda (2009), Universidad Nacional de Moreno (2009), Universidad Nacional Arturo Jauretche (2009), Universidad Nacional de José C. Paz (2009), Universidad Nacional del Oeste (2010), Universidad Nacional de Hurlingham (2014), Universidad Nacional Raúl Scalabrini Ortiz (2015) y la Universidad Nacional Guillermo Brown (2015). Según Otero, Corica y Merbilhaá (2018), las modificaciones que introdujo en el sistema educativo la Ley de Educación Nacional N° 26.206 (2006), que establece la obligatoriedad de la escuela secundaria, y las modificaciones a la LES a partir del Proyecto Puiggrós⁶, que señala taxativamente la gratuidad de los estudios superiores, redundaron en una serie de cambios en cuanto al acceso y trayectoria en la universidad.

⁵ Entre las universidades más antiguas de Argentina se puede mencionar a la Universidad Nacional de Córdoba (1613), la Universidad de Buenos Aires (1821), y la Universidad Nacional de La Plata (1897) (Buchbinder, 2005).

⁶ El Proyecto Puiggrós, presentado por la diputada Adriana Puiggrós, modificó e incorporó artículos bis a la Ley 24.521, estableciendo la responsabilidad indelegable del Estado respecto de la educación superior, a la que se considera un “bien público” y un “derecho humano”. La ley reformada explicita que ningún ciudadano puede ser privado del acceso a la universidad por razones personales o de origen social y es responsabilidad del Estado de garantizar ese derecho (Página/12, 2015).

Este conjunto de universidades más jóvenes puede describirse según características comunes que hacen a su identidad, vinculada a la idea de inclusión educativa como principio rector, y a la población estudiantil con la cual trabajan. Una rápida revisión por los estatutos de las universidades del conurbano bonaerense fundadas en el período 2004-2015⁷ indica que las ideas de “inclusión educativa”, “movilidad social ascendente” e “igualdad de oportunidades” están presentes en la descripción del espíritu, objetivos y fines de la educación superior. Con respecto al perfil del estudiante, la ya mencionada obligatoriedad de la escuela secundaria y un conjunto de políticas públicas orientadas al ingreso y retención tanto en el nivel medio como en el superior posibilitaron un acceso masivo a la universidad (Otero y Corica, 2017). Entre estas políticas puede mencionarse la Asignación Universal por Hijo para la Protección Social (AUH) y el Plan de Finalización de Estudios Primarios y Secundarios (FinES), que posibilita la finalización de los estudios secundarios para mayores de 18 años. El Plan FinES propone adaptar las propuestas curriculares a formatos más flexibles que los tradicionales, revalorizando los saberes previos de los estudiantes y priorizando contenidos contextualizados y relevantes para cada comunidad educativa en particular (Burgos, 2016). En materia de política educativa, estas iniciativas fueron acompañadas por becas económicas dirigidas a promover la igualdad de oportunidades, fomentando el ingreso y permanencia de los jóvenes de sectores sociales vulnerables en el nivel educativo superior. Entre las principales iniciativas se encuentran el Programa Nacional de Becas Bicentenario, creado en el 2009, el Programa de Respaldo a Estudiantes Argentinos (PROGRESAR), creado en 2014 y las Becas estímulo a las vocaciones científicas (Marquina y Chiroleu, 2015).

Estas medidas permitieron que en los años siguientes aumentase el número de estudiantes universitarios provenientes de sectores bajos y medios-bajos. La gran mayoría de los ingresantes de ambos grupos de universidades están comprendidos en lo que se denomina “primera generación de estudiantes universitarios”;⁸ son dentro de su grupo

⁷ A modo de ejemplo, se puede mencionar el estatuto de la Universidad Nacional de Avellaneda, que en su artículo 3° señala que “asume el compromiso de construir conocimiento para contribuir al logro de la justicia social, la independencia económica, la soberanía política (...) bajo un modelo de cooperación que promueva el desarrollo equitativo y solidario de la nación, atendiendo a una formación de calidad con inclusión y pertinencia local y regional”. Asimismo, el Estatuto de la Universidad Nacional de José C. Paz indica en su artículo 2° que “reconoce a la educación superior como un bien público y un derecho social (...) se propone promover el cuidado del ambiente, la equidad, la inclusión y movilidad social ascendente, a través de la ampliación de oportunidades que brinda la educación superior”.

⁸ Según datos del diario Página/12, en la Universidad Nacional de La Matanza (UNLaM), el 94,2% de los estudiantes tiene padres sin estudios universitarios finalizados. En la Universidad Nacional de Moreno (UNM) el censo de estudiantes realizado en 2016 indicó que un 91% de los mismos tiene padres sin estudios universitarios completos, mientras que en la Universidad Nacional de Tres de Febrero (UNTREF), el 74% de los alumnos es considerado primera generación universitaria. En la Universidad Nacional de General Sarmiento (UNGS), datos del 2013 indicaron que el 86% de los estudiantes tenían al menos un progenitor sin estudios superiores. En la Universidad Nacional Arturo Jauretche (UNAJ), el 83% de los estudiantes son primera generación de universitarios. (Página/12, 2018).

familiar la primera generación que accede a la formación universitaria y provienen, por lo general, de hogares donde la “cultura del trabajo” prima por sobre la “cultura del estudio” (Bidiña y Zerillo, 2013). En muchos casos son estudiantes con trayectorias escolares no lineales, con sobreedad o adultos que son sostén de familia (Linne, 2018). Muchos de ellos han accedido en su escolaridad a versiones degradadas del currículum (Terigi, 2009) es decir que, si bien finalizaron el secundario, la calidad de su formación dista de ser la ideal para emprender los estudios superiores. El ingreso de estas primeras generaciones de estudiantes universitarios conlleva otra problemática, relacionada con la representación que tienen de la universidad como espacio extraño, ajeno y hostil (Bidiña y Zerillo, 2013).

La bibliografía consultada señala que la creación de nuevas universidades no es condición suficiente para garantizar la movilidad social y el acceso igualitario a los bienes simbólicos que se adquieren en la educación superior (Fernández Fastuca, 2010; Carli, 2012; Toloza, 2017; Linne, 2018). El desgranamiento en los primeros años de las carreras universitarias muestra la falta de mecanismos adecuados para asegurar la permanencia y la trayectoria exitosa en el nivel. Al respecto, Bidiña y Zerillo (2013) plantean que la universidad no puede alcanzar la equidad si ésta no se viene ejerciendo en niveles educativos anteriores, por lo cual se genera una especie de “selección natural” en la cual se ven particularmente afectados los estudiantes de condiciones socioeconómicas menos favorecidas. Las autoras señalan que este “pacto de silencio”, según el cual ninguno de los niveles educativos asume la responsabilidad de formar al estudiante en habilidades y capacidades que necesita para el nivel superior, borra el problema de la inequidad existente. Asimismo, Ezcurra (2013) acuña para este fenómeno la expresión “inclusión excluyente” observando en numerosas ocasiones que las instituciones, en vez de neutralizar o disminuir las desigualdades de origen, las refuerzan.

Las investigaciones de Bourdieu y Passeron (1998; 2003) sobre las características del sistema universitario francés manifestaron que es la propia estructura la que expulsa a los estudiantes de origen obrero, ya que valora, prioriza y evalúa sobre prácticas sustentadas en el habitus de la clase burguesa. Se considera habitus a una serie de disposiciones y estructuras estructurantes que son incorporadas mediante la interacción con el medio social en el cual el sujeto se inserta. Estas disposiciones establecen formas de ser, de pensar y de ver el mundo, las cuales establecen un “horizonte de expectativas” que modelan actitudes y conductas de los agentes. Al respecto, Bourdieu señala que

producto de la historia, el habitus produce prácticas (...) conformes a los esquemas engendrados por la historia; asegura la presencia activa de las experiencias pasadas que, depositadas en cada organismo bajo la forma de esquemas de percepción, de pensamiento y de acción, tienden, de forma más segura que todas las reglas formales y todas las normas explícitas, a garantizar la conformidad de las prácticas y su constancia en el tiempo (2007: 91).

Para estos alumnos, el ingreso a la vida universitaria constituye un proceso complejo que involucra un triple movimiento: constituirse a sí mismo como estudiante universitario, adscribirse a un campo profesional según la carrera elegida y además realizar una filiación institucional, es decir sentirse parte de la institución en la cual cursa sus estudios (Pierella, 2011). Este aprendizaje del oficio de ser alumno se realiza en forma implícita, no sólo en las aulas sino también en los pasillos, los patios y las fotocopiadoras; se desarrolla día a día en la lectura y escritura de textos académicos, un género hasta el momento desconocido por los estudiantes, y se construye en cada instancia de evaluación, de escritura y de exposición. Una parte fundamental de este proceso es la alfabetización académica, que permite al alumno incorporarse a la cultura universitaria y además supone un quiebre con respecto a la lecto-escritura ejercida en el nivel secundario (Seré, 2015). Por este motivo resulta interesante estudiar la escritura académica como experiencia de conocimiento de los estudiantes universitarios.

1.2 Presentación del problema, objetivos y preguntas de investigación

El problema que aborda esta investigación se enmarca en el proceso de alfabetización académica desde la perspectiva de los actores, es decir, de los propios estudiantes. Específicamente, se pone el foco en la escritura, no sólo como técnica de trabajo intelectual, sino fundamentalmente como experiencia de conocimiento. Según Carli, las experiencias de conocimiento siempre están mediadas por “instituciones, dispositivos, prácticas” (2012: 138). Los estudiantes universitarios acceden al conocimiento a partir de la lectura y escritura, estas prácticas difieren de las realizadas en niveles educativos anteriores. Es por eso que este trabajo propone investigar las prácticas de escritura de los estudiantes de carreras de Comunicación en tanto experiencias: en la universidad, además de aprender a escribir de una forma específica, se aprende a través de los procesos de escritura. Siguiendo las ideas de Brailovsky y Menchón, el tema de esta tesis no es "la escritura", sino más bien sobre "el escribir". La mirada no está puesta “sobre la huella que deja la mano en movimiento, ni sobre los trazos de signos, sino sobre

la mano en sí misma, sobre la voz que se pronuncia para producir su gesto escritural y sobre el encuentro que habilita la soberanía de esa voz” (2014: 20-21).

La investigación se plantea como un estudio exploratorio que tiene por objetivo principal describir las experiencias de escritura académica desde la perspectiva de los estudiantes de Comunicación de dos universidades públicas del Gran Buenos Aires. Se busca analizar cuáles son las representaciones de los alumnos sobre la escritura en la universidad, qué piensan sobre sus propios procesos de escritura y qué valoraciones hacen sobre la relación pedagógica que sostienen con sus docentes. Los estudiantes se incorporan a los estudios superiores como agentes activos de su propio proceso de enculturación; en dicho proceso cada uno construye su voz como participante de un campo disciplinar específico. En el caso particular de los alumnos de carreras de Comunicación la cuestión de la escritura resulta central, ya que la misma es, junto con la oralidad, la principal herramienta de pensamiento y expresión con la que cuentan los futuros profesionales (Belinche y Oliver, 2012; Seré, 2016).

A partir de esto, es posible plantear los siguientes interrogantes: ¿Cómo se construyen a sí mismos los estudiantes de Comunicación en tanto escritores? ¿Qué obstáculos y qué aciertos atraviesan en este proceso? ¿Existen diferentes formas de vivir la escritura en las universidades del conurbano bonaerense? En palabras de Barthes (1982), escribir es un acto, es pura performatividad; al escribir no sólo hago algo, sino que también me hago a mí mismo. Es por eso que esta investigación asume el punto de vista de los estudiantes, que en forma simultánea son transformados y transforman el conocimiento a través de la función epistémica de la escritura. Adoptar esta mirada para analizar las experiencias de escritura académica de los estudiantes de Comunicación permite proponer los siguientes objetivos específicos: indagar las percepciones de los estudiantes sobre sus experiencias de escritura, teniendo en cuenta las tensiones emergentes y las posiciones asumidas dentro del vínculo pedagógico; estudiar cómo se resuelven estas tensiones en las instancias concretas en las que se desarrollan consignas de escritura e identificar si existen diferencias en cuanto a las vivencias de los estudiantes de las universidades participantes.

Como señalan Tapia y Marinkovich (2013), la distancia entre los modos de leer y escribir del mundo escolar y del universitario tiene su origen en la naturaleza de los textos, ya que en el nivel secundario los textos “de manual” no presentan polifonías ni discrepancias, sino que abordan los temas de manera cerrada y categórica, a modo de un saber único. La llegada a la universidad propone entonces una re-alfabetización: la

alfabetización académica. Este concepto indica que no existe una alfabetización única y definitiva, ya que la incorporación de un sujeto a distintos espacios sociales (nivel primario, nivel secundario, nivel universitario, campo profesional, etc.) requiere un aprendizaje de los términos, formas de leer y escribir y modos de circular información propios de un campo determinado (Carlino, 2005a).

Es posible afirmar que la escritura permite a los estudiantes realizar un ejercicio de enculturación, apropiándose de los códigos y modos de leer y escribir que, una vez interiorizados, los harán parte de la comunidad académica (Estienne, 2006). De esto se desprende que la escritura no es simplemente una herramienta de transposición del pensamiento al texto, sino que encierra en sí misma una potencialidad de transformación. Según Brailovsky y Menchón “la escritura ofrece una posibilidad singular: permite pensar con muchas palabras ordenadas” (2014: 55). Esta función epistémica de la escritura es la que permite que el escritor universitario deje de ser un simple reproductor del texto de otros para ser actor protagónico, productor de conocimiento en sí mismo gracias a la capacidad de la escritura de ser una forma de estructuración del pensamiento (Di Stefano y Pereira, 2004; Carlino, 2005a; Di Benedetto, 2007; Natale, 2010; Fernández Fastuca, 2010).

Desde esta perspectiva, la escritura permite desarrollar la actividad cognitiva de quien la ejerce. Algunos antecedentes de la idea del carácter epistémico de la escritura se pueden encontrar en las investigaciones de Wells (1990), quien propone que ser escritor es poder vincularse con un texto de diferentes maneras. Wells distingue cinco formas de acercamiento al texto según su género y el propósito del autor: performativa, funcional, informacional, recreacional y epistémica. Sin embargo, sólo en la dimensión epistémica —en la cual el sentido es abierto a múltiples interpretaciones— se puede aprovechar plenamente el potencial de la escritura para empoderar el pensamiento de quien escribe. Asimismo, Serrano (2001) estudia experiencias de escritura argumentativa en estudiantes de Institutos Superiores de Formación Docente. La investigadora se apoya en estudios anglosajones para afirmar que en la producción escrita subyacen procesos cognitivos que permiten la reelaboración del pensamiento. Desde este punto de vista, la escritura es considerada “no como simple registro de información, sino como una herramienta que promueve la producción, la creación y la representación del conocimiento” (Serrano, 2001: 2).

1.3 Diseño metodológico

A partir del objetivo general y de los objetivos específicos planteados en el apartado anterior, se elaboró un diseño de investigación cualitativo, ya que este permite comprender los acontecimientos, acciones, normas y valores desde la perspectiva de los propios sujetos que los producen y experimentan (Vieytes, 2004). Esta definición explica la elección de la perspectiva: se intenta acceder a los sentidos que los sujetos otorgan a sus acciones (Martini, 2007; Denzin y Lincoln, 2011) con el objetivo de comprender y describir dichos sentidos en campos específicos (Meo y Navarro, 2009).

En primer lugar, se delimitó el universo de análisis formado por estudiantes de carreras de Comunicación de universidades nacionales del Gran Buenos Aires. Después de una serie de entrevistas preliminares y visitas a diferentes universidades, se acordó trabajar con dos de ellas: una perteneciente al grupo de las seis universidades fundadas entre 1989 y 1995 y otra incluida dentro del grupo creado entre 2004 y 2015. Esto permitió abordar el tercer objetivo específico mencionado en este capítulo, que intenta describir los alcances de la dimensión institucional. Una vez realizado el primer contacto se decidió acceder al objeto de estudio a partir de tres instancias: entrevistas grupales realizadas según la técnica de grupos focales, entrevistas en profundidad a algunos de los estudiantes que participaron en dichos grupos y protocolos de escritura elaborados por los entrevistados a partir de indicaciones proporcionadas en la entrevista individual (ver Anexo 3).

Como señalan Hamui-Sutton y Varela Ruiz, la técnica de los grupos focales “es un espacio de opinión para captar el sentir, pensar y vivir de los individuos, provocando auto explicaciones para obtener resultados cualitativos” (2013: 56). Lo que se buscó con esta técnica fue poner en discusión ciertos temas a partir de la interacción entre los participantes, ya que en estas instancias de intercambio se revelan los procesos cognitivos que organizan su percepción del mundo (Morgan, 1988). La elección de la técnica del grupo focal como primer acercamiento a los participantes del estudio también tuvo por objetivo evitar un contacto brusco con los informantes, dado que a medida que iba transcurriendo el tiempo (los grupos focales tuvieron, en promedio, una hora de duración) se fueron tocando temas “tabú” con más profundidad y honestidad. Los datos obtenidos permitieron acceder progresivamente a las representaciones e ideas construidas en el ámbito de un determinado grupo social (Flick, 2004).

Un obstáculo a salvar fue, indudablemente, que al realizarse los grupos focales dentro de la universidad y en el aula de clases, se hizo necesario poner especial énfasis en evitar que las respuestas fueran “ficticias”, orientadas a responder lo que los participantes suponen que el moderador quiere escuchar. Como afirma Hollander (2004), el grupo focal es un ambiente artificial en el que se construye un relato entre todos los participantes. Esto genera una “negociación” que en este caso incluyó, por ejemplo, apagar el grabador en algunas instancias de la entrevista a pedido de los estudiantes. En el contexto de este estudio, los grupos focales permitieron identificar las tensiones, los miedos y las valoraciones de los estudiantes con respecto a sus propias prácticas de escritura.⁹

En segundo lugar, se realizaron entrevistas en profundidad con algunos de los estudiantes que participaron de los grupos focales. Estas entrevistas se realizaron en su totalidad en ambas universidades, en un tono espontáneo y cordial, dejando que fluya el punto de vista único y profundo del entrevistado (Meo y Navarro, 2009). Se trabajó con un cuestionario base semiestructurado que funcionó a modo de mapa orientativo a partir del cual realizar la entrevista, pero en ningún caso significó una clausura en las preguntas. Durante el diálogo con los informantes se dio lugar a las preguntas adicionales, repreguntas y aclaraciones para obtener mayor información sobre los temas deseados. Una de las informantes incluso llevó fotocopias de sus apuntes de clase, atenta a lo que esto pudiera aportar al análisis. En el diálogo con los entrevistados se indagó sobre su historia familiar y académica, su ingreso y tránsito por la vida universitaria y sus dificultades y desafíos en las experiencias de conocimiento. Según Arfuch (2002) en el diálogo entre entrevistador y entrevistado se accede al “espacio biográfico” que es la representación de la propia vida que se da en la interacción entre el informante y quien lo escucha. En el espacio biográfico lo que importa no es tanto “la verdad”, sino la forma en la cual los protagonistas reconstruyen los sucesos. Esta tesis suscribe a dicha hipótesis ya que su interés radica en averiguar cómo se representan los estudiantes de Comunicación sus propios procesos de escritura. En este sentido, son “las estrategias de autorrepresentación lo que importa. (...) Esa cualidad autorreflexiva es la que hará que el relato sea significativo” (Arfuch, 2002: 60).

Por último, al final de la entrevista con cada uno de los estudiantes se les explicó en qué consiste un protocolo de escritura y se les pidió que, en un lapso no mayor a un

⁹ Antes de realizar los grupos focales en las dos universidades seleccionadas se testeó la herramienta en tres grupos piloto. Estas pruebas permitieron la puesta a punto de la guía de preguntas elaborada para los grupos focales (ver Anexo 1) y advirtieron sobre ciertas cuestiones a tener en cuenta como la ubicación del moderador, las posibles interrupciones o los desvíos que pudieran darse en el transcurso natural de la conversación.

mes, elaboren un protocolo a partir de una consigna de escritura que les hayan dado en la universidad. La idea de utilizar protocolos de escritura se obtuvo a partir del contacto con las investigaciones de Gloria Pampillo en la cátedra de Taller de Expresión I de la Licenciatura en Ciencias de la Comunicación de la Universidad de Buenos Aires. Pampillo (2010) denomina protocolo de escritura a un documento, escrito u oral, que da cuenta de los pasos seguidos por un estudiante universitario para resolver una consigna de escritura. En estos documentos los estudiantes explicaron las decisiones que tomaron respecto de lo que querían escribir y cómo pusieron esas ideas en el texto. Además, explicitaron las dudas, reflexiones y correcciones que fueron surgiendo a medida que avanzaban desde la planificación inicial hasta la puesta en texto y comentaron las revisiones y cambios que realizaron en el producto final. Los protocolos tienen la función de poner de manifiesto las operaciones metacognitivas que los alumnos llevan a cabo para la ejecución de una consigna solicitada. Asimismo, permiten distinguir a los escritores “maduros” de los “inexpertos” (Bereiter y Scardamalia, 1987) ya que “los protocolos de los escritores maduros se asemejaban a mapas recorridos por flechas, tachaduras y agregados, mientras que los escritores inmaduros adoptaban el formato de una lista” (Pampillo, 2010: 17). A partir de esta explicación y con la ayuda de un modelo base (ver Anexo 3), los estudiantes entrevistados presentaron sus protocolos de escritura en formato digital, los cuales fueron de gran utilidad para profundizar el análisis.

Para finalizar es necesario señalar que estas tres etapas del trabajo de campo generaron datos que se analizaron según el procedimiento de teoría fundamentada (Glaser y Strauss, 1967; Hernández Sampieri, Fernández y Baptista, 2010). Se realizó una primera lectura del corpus en su totalidad, y a medida que se avanzaba en la lectura se etiquetaron párrafos relevantes, los cuales se agruparon en categorías de análisis. Una vez delineadas las categorías se las agrupó por temas, dentro de los cuales se buscaron similitudes, oposiciones, vínculos y relaciones. En esta investigación se trabajó con unidades de análisis de “libre flujo”; se tomaron párrafos de diferentes extensiones según lo ameritaran los significados presentes en ellos. Como la teoría fundamentada se basa en que la misma va surgiendo del análisis de los hechos, fue de especial importancia la triangulación de los datos obtenidos en cada una de las instancias del trabajo de campo.

CAPÍTULO 2

ALFABETIZACIÓN ACADÉMICA: MODELOS PARA PENSAR ESCRIBIENDO (O PARA ESCRIBIR PENSANDO)

Escribir, para los estudiantes, es un acto de cruzar fronteras -o de pararse en un umbral tratando de imaginar cómo cruzar-. Cuando quienes escriben se trasladan (...) de la educación inicial a la universitaria (...) encuentran una variedad de comunidades discursivas, con sus lenguajes y sus convenciones especiales, con sus estándares para argumentar y dar razones y con sus propias historias, como un discurso del cual se ha formado un conjunto de supuestos, lugares comunes y cuestiones “claves” que los de adentro comparten.

Linda Flower y Lorraine Higgins, *Collaboration and the Construction of Meaning*

2.1 ¿Qué es la alfabetización académica?

Para dar sustento teórico a esta investigación resulta fundamental trazar algunas ideas acerca de qué es la alfabetización académica, término que proviene del vocablo anglosajón *literacy* y que designa el “conjunto de nociones y estrategias necesarias para participar en la cultura discursiva de las disciplinas, así como en las actividades de producción y análisis de los textos requeridas para aprender en la universidad” (Carlino, 2005a: 13). Esta definición inicial plantea diversos aspectos para profundizar. Carlino describe a la alfabetización académica como un conjunto de “nociones y estrategias”; sin embargo, advierte que estas habilidades no se adquieren de una vez y para siempre, sino que a lo largo de la trayectoria educativa de los individuos (primaria, secundaria, superior) se suceden múltiples alfabetizaciones orientadas a los objetivos y necesidades de cada caso. Estas prácticas de lectura y escritura son socio culturales y en cuanto tales forman parte de un proceso continuo que se da a lo largo de todas las instancias de formación.

Por otra parte, Carlino sostiene que la alfabetización académica habilita al estudiante a participar de una cultura específica, la cultura académica en general y la cultura discursiva de una disciplina en particular. El aprendizaje de las formas de lectura y escritura académicas constituye un elemento fundamental para la aculturación de los estudiantes universitarios, quienes se valen de la lectura y la escritura para incorporar el vocabulario específico de la disciplina, sus géneros, tipos textuales y estilos (Estienne, 2006). Asimismo, la definición menciona “las actividades de producción y análisis de los textos” que se requieren de los alumnos para el aprendizaje universitario. Tanto Carlino como Estienne señalan que estos conocimientos suelen “darse por sentado”, generando

un efecto de invisibilidad. Los docentes no explicitan qué es lo que esperan de sus alumnos y tampoco ponen de manifiesto las pautas básicas de la lectura y escritura de textos académicos, lo cual dificulta la inclusión exitosa de los recién llegados al ámbito universitario. Incorporarse a una cultura nueva implica hacer propias ciertas reglas, convenciones y prácticas institucionalizadas, a través de las cuales se adquieren nuevas representaciones e identidades colectivas (Carlino, 2004b). Dado que la alfabetización es un proceso continuo, que cambia según las comunidades discursivas a las cuales el sujeto se incorpora, es posible sostener que el ingreso a la universidad representa un cambio en las formas de abordar el conocimiento, que “no son la prolongación de lo que los alumnos debieron haber aprendido previamente” (Carlino, 2005a: 23) y por lo tanto deben ser enseñados por los profesores universitarios.

En una revisión de sus ideas acerca de qué es la alfabetización académica, Carlino incorpora posteriormente el rol de los docentes y de la universidad como parte fundamental del proceso de enseñanza que permite al estudiante incorporarse a una comunidad disciplinar. La investigadora redefine al proceso de alfabetización académica como

las acciones que han de realizar los profesores, con apoyo institucional, para que los universitarios aprendan a exponer, argumentar, resumir, buscar información, jerarquizarla, ponerla en relación, valorar razonamientos, debatir, etcétera, según los modos típicos de hacerlo de cada materia (2013: 370).

En este sentido, la alfabetización académica se considera una actividad más amplia, que involucra no sólo al alumno sino a los docentes y a las propuestas institucionales.¹⁰

2.1.1 La escritura académica y la construcción del *ethos* estudiantil

A partir de lo planteado hasta el momento, se afirma que la alfabetización académica es el proceso que permite a los estudiantes ingresar a una comunidad disciplinar específica, con sus correspondientes formas de leer y escribir. Esto requiere que los estudiantes construyan su propia voz dentro del campo, que los constituirá como interlocutores válidos. En este sentido, y tal como se señaló en el capítulo anterior, se considera a la escritura como parte de un proceso cognitivo, ya que la misma posee una dimensión epistémica. Dicha función refiere a la capacidad del escritor de generar nuevos

¹⁰ Al respecto, ver Fernández Fastuca (2010) y Toloza (2017).

pensamientos a partir de la palabra escrita, lo que permite al estudiante universitario ir más allá de la reproducción textual para poder elaborar sus propias ideas dentro de la comunidad discursiva.¹¹ Esta potencialidad de la escritura como motor del pensamiento permite pensar dos tipos de escritores: los que buscan transcribir lo que saben y los que, apelando al destinatario construido y a los objetivos de su redacción, intentan transformar el conocimiento para dar origen a nuevas ideas. A estos dos tipos de escritores Marucco (2004) los denomina escritor voluntario y escritor obligado; el escritor voluntario es aquel que está dispuesto a pensar retóricamente su texto, a ir y volver en él corrigiendo y mejorando en función de las condiciones de recepción en las cuales dicho texto será leído. El escritor obligado, al escribir con la única finalidad de ser evaluado, revisa sus producciones de manera superficial, sin detenerse a pensar en la correspondencia entre su texto y lo que quiere comunicar.

De la misma manera, Brailovsky y Menchón plantean que existen dos formas de escritura en los estudiantes de nivel superior: por un lado, una escritura alienada —en la que los alumnos escriben lo que creen que el profesor quiere leer, sin detenerse a pensar por sí mismos a través de la escritura— y, por otro lado, la escritura soberana, en la cual el alumno se apropia del dispositivo escritural para plantear sus propias ideas a través de las palabras. Una de las consecuencias de la escritura alienada son las prácticas deshonestas por parte de los alumnos, como el *copypasteo* y el plagio. Al respecto, los autores señalan que “el problema no es solo que los alumnos tengan un bajo dominio de la gramática, sino que tienen una posición poco soberana respecto de los textos que producen” (2014: 29). La escritura soberana se relaciona con la apropiación del vocabulario y las reglas formales de la escritura académica para expresar el pensamiento propio, elaborar ideas a partir de los autores que se leen en las distintas materias y ejercitar lo que los autores llaman escritura con riesgos: el alumno que apela a la creatividad y explora las posibilidades epistémicas de la escritura se arriesga, evita lo seguro, aventura algunas conceptualizaciones propias. Por otro lado, el alumno que ejerce una escritura segura es el que se mantiene dentro de lo que sabe que el docente o la cátedra solicitan, clausurando así toda posibilidad de pensar por sí mismo a través de la escritura.

Finamente, Carlino (2004a) apunta que muchas veces los estudiantes universitarios escriben sin pensar en el lector construido, es decir, escriben sin tener en cuenta a quién

¹¹ El valor epistémico de la escritura (el proceso escrito como instancia de elaboración y de pensamiento) fue analizado por Linda Flower en *Writer-based prose: a cognitive basis for problems in writing* (1979) y por Carl Bereiter y Marlene Scardamalia en *The psychology of written composition* (1987).

está dirigido el texto. La consecuencia de esto es una escritura poco reflexiva, que termina siendo una “lista de supermercado”: las ideas se presentan una tras otra, sin nexos entre ellas ni un orden aparente. La ausencia de un plan de escritura hace que los estudiantes desarrollen una prosa basada en el autor, en contraposición a la prosa basada en el lector. En el primer caso “las ideas se presentan en el orden en que fueron descubiertas”, mientras que en el segundo caso hay “un intento deliberado por comunicar algo al lector” (Carlino, 2004a: 323).

Entonces, ¿cómo construye su rol de escritor un estudiante de nivel superior? ¿Qué elementos de la escritura dan cuenta de la apropiación de un *ethos* universitario, una determinada forma de hacer, pensar y, en definitiva, escribir? Según Tapia y Marinkovich (2013), cuando los sujetos se incorporan a dimensiones novedosas de la práctica social, desconocidas hasta entonces, requieren nuevas formas de conocimiento que les permitan comprender e incorporarse a un mundo que les resulta ajeno. La escritura académica, en este caso, puede ser considerada como aquel objeto nuevo que los estudiantes deben incorporar a su mundo para ingresar exitosamente en la cultura universitaria.

En líneas generales, los estudios revisados indican que la enseñanza de la escritura académica no se realiza en forma explícita. Las representaciones que tanto estudiantes como docentes elaboran acerca de la práctica de la escritura en la universidad hace que ambos consideren que puede ser aprendida “de manera intuitiva, a partir de la lectura de los textos o de los comentarios orales y/o escritos que realizan los docentes sobre las producciones de sus alumnos” (Natale, 2010: 2). Si se pone el foco en las ideas acerca de la escritura que sostienen los estudiantes, es posible distinguir tres tipos de representaciones que orientan su desempeño en los primeros años de las carreras universitarias. En principio, los estudiantes creen que la escritura es simplemente el “vehículo” transmisor de las ideas y no una herramienta de pensamiento que permite reformular lo que ya se sabe en función de nuevos conocimientos. Por otra parte, se considera a la redacción de un texto como una acción de una sola vez, que comienza y termina en un mismo momento. En último lugar, se piensa a la escritura como una técnica que se aprende al comienzo de la vida universitaria y que puede ser utilizada indiscriminadamente en diversas disciplinas y con diferentes objetivos, sin reparar en que los distintos campos de conocimiento elaboran sus propias formas de escribir, las cuales deben ser incorporadas por los escritores novatos (Carlino, 2004b).

En cuanto a la primera de estas representaciones, la bibliografía indica que los estudiantes de nivel superior conceptualizan a la escritura como una entidad cerrada, que

sólo puede reproducir aquello que ya ha sido elaborado previamente por un autor ajeno o desconocido para ellos (Di Stefano y Pereira, 2004). Esta idea se vincula con la concepción del conocimiento científico como un espacio homogéneo, sin conflicto, en el cual el saber es ahistórico, sin lugar a revisiones ni a nuevas interpretaciones. Se desconoce que la escritura permite organizar lo pensable al fijarlo en la materialidad de lo escrito. Como plantea Carlino, “se piensa que la escritura es sólo una cinta transportadora, un tubo para comunicar lo pensado. Se pierde de vista el rol que el escribir juega en la estructuración de los conceptos” (2004b: 11).

En segundo lugar, se cree que los textos académicos se redactan de una vez y para siempre, perdiendo de vista las diferentes etapas presentes en la elaboración del mismo: la confección de un plan de escritura, puesta en texto y posterior revisión y reescritura (Carlino, 2004). El ocultamiento de estos pasos —lo que Carlino llama la “escritura en tres tiempos”— tiene como resultado la idea errónea de que la escritura académica depende de la inspiración o talento del escritor y no de un recurrente trabajo de revisión. Al respecto, Di Stéfano (2004) indaga en las representaciones de los alumnos acerca de qué se espera de ellos en relación a la lectura y la escritura en el nivel superior. En consonancia con Carlino, Di Stéfano encuentra que los estudiantes consideran a la escritura como una actividad que se realiza bajo la influencia de la inspiración, lejos de la idea de un trabajo que requiere numerosas y sucesivas correcciones. La idea de los alumnos acerca de lo que es el saber científico (un conocimiento sin grietas, sin contradicciones ni matices, es decir, un saber absoluto) tiene consecuencias en su alfabetización académica, ya que genera dificultades al momento de comprender textos que contraponen ideas sobre una misma cuestión, así como también al tener que escribir textos que requieran la contrastación de dos o más fuentes.

De la misma manera, Di Stéfano y Pereira (2004) señalan que los alumnos de los primeros años de carreras universitarias asumen un rol reproductor más que productor; no tienen en cuenta el destinatario al que está dirigido el texto, las convenciones del género académico ni las marcas discursivas que generan efecto de sentido en el texto que producen. Así, los estudiantes se limitan a reproducir los materiales que les son dados a leer en cada una de las cátedras, pensándose a sí mismos como un simple punto de pasaje, sin tomar en cuenta la resignificación que se genera en la escritura de sus propios textos. Según Brailovsky y Gerstenhaber, una de las consecuencias de estas prácticas es la infantilización del alumno, quien se ubica en un lugar subalterno con respecto a su profesor. El estudiante universitario de los primeros años “produce un texto del que no es

autor sino emisor, y cuya finalidad principal es ser evaluado, y este marco enfatiza la fuerte infantilización que caracteriza la posición del alumno en los dispositivos de formación” (2010: 2).

Para finalizar, la última de las representaciones mencionadas por Carlino hace referencia a las distintas formas de escritura existentes en diferentes ámbitos del conocimiento. La investigación llevada a cabo por Seré (2016) en las carreras de Periodismo e Ingeniería de la Universidad Nacional de La Plata da cuenta de las coincidencias y diferencias en la alfabetización académica de los alumnos de ambas carreras. Con respecto a lo que tienen en común, la autora señala que ambos procesos de incorporación a la vida académica requieren de los alumnos el desarrollo de un sentido de autonomía, que implica tanto saber hacer trámites y “moverse” dentro de la universidad como aprender a leer por su cuenta textos académicos y organizar la escritura de monografías y parciales de manera más independiente en comparación con las prácticas de lectura y escritura llevadas a cabo en la escuela secundaria. En cuanto a las diferencias, la alfabetización académica de los estudiantes de Ingeniería está marcada por el asombro ante la necesidad de leer y escribir textos académicos. Seré observa que en las entrevistas realizadas a los futuros ingenieros se destaca la elección de la carrera por ser de la rama de las ciencias exactas, con lo cual los estudiantes dan por descontado que no tendrán que leer ni escribir. Sin embargo, una de las primeras materias con la que se encuentran es el Taller de Comprensión y Producción de Textos, algo que indica que su incorporación a la comunidad científica, aun cursando una Ingeniería, se realiza a través de la escritura.

2.2 Experiencias de investigación y enseñanza de la escritura académica

2.2.1 La enseñanza de la escritura académica en América del Norte, Europa y Australia

La idea de alfabetización académica como un proceso complejo que permite al alumno ingresar a la cultura universitaria ha sido ampliamente estudiada en los países anglosajones. En Argentina, las iniciativas referidas a lectura y escritura académica que

se llevan adelante en las universidades del Gran Buenos Aires se basan en los modelos que se presentan a continuación.

En primer lugar, es posible mencionar tres movimientos: “Alfabetización académica” en Australia, “*Writing across the curriculum*” en los Estados Unidos y “Estudios sobre las culturas escritas” en Gran Bretaña (Carlino, 2005b). Estos movimientos comparten la idea de que la alfabetización académica no puede quedar librada al azar, sino que es necesario que se disponga de recursos institucionales para cerrar la brecha entre lo que la universidad demanda de sus alumnos y lo que estos creen que deben hacer. Según Pampillo (2010) los movimientos de escritura rompieron con la idea vigente de la escritura como “inspiración” o como aptitud del estudiante, para dar paso a una serie de modelos basados en la retroalimentación, la escritura orientada a una comunidad, el trabajo con múltiples borradores y la búsqueda de la propia “voz” de los alumnos, protagonistas de los procesos de alfabetización académica. El movimiento *writing across the curriculum* sostiene que la escritura no es algo que se enseña de una vez y para siempre y que es necesario vincular la reflexión sobre la escritura tanto a materias específicas de producción de textos escritos como al resto de las asignaturas del currículum (Pampillo, 2010).¹²

Además, en Estados Unidos se desarrolló el movimiento llamado “*Writing in the disciplines*”, que concentra su atención en los tipos de escritura que se dan hacia adentro de los diferentes campos científicos (Fernández Fastuca, 2010). Para que los estudiantes puedan acceder de manera auténtica a una comunidad disciplinar deben aprender a leer y a escribir dentro de las especificidades de cada una. Se considera a cada disciplina académica como un campo con conocimientos formales y convenciones lingüísticas propios.¹³ Según Toloza (2017), este cambio de enfoque hizo que la escritura dejase de ser considerada como

una habilidad lingüística más o menos sujeta al dominio de recursos retóricos o una habilidad cognitiva general (para ser vista como una actividad social y culturalmente situada que vehiculiza de manera diferencial las aportaciones disciplinares y a la vez se transforma en un importante instrumento para aprender los contenidos y formas de pensamiento de estas disciplinas (p. 22).

¹² Al respecto, consultar las investigaciones de Picotto (2010) y Castronovo, Zamudio y Picotto (2017) llevadas a cabo en el marco del Seminario Taller de Elaboración del Proyecto del Trabajo Final Integrador de la Universidad Nacional de Lanús. Estos trabajos enfatizan la necesidad de trabajar cuestiones ligadas a la alfabetización académica tanto en el ingreso universitario como en el tramo vinculado al egreso, ya que sostienen que la alfabetización académica es un proceso que compete a cada momento del trayecto educativo y profesional.

¹³ Ver los trabajos de Seré (2015; 2016; 2018) sobre los procesos de alfabetización académica en las carreras de Licenciatura en Comunicación Social e Ingeniería de la Universidad Nacional de La Plata. En esta universidad funciona el Centro de Investigación en Lectura y Escritura, que edita la revista *Letras*.

Una perspectiva novedosa para pensar la alfabetización académica es el modelo de las *ACLITs*¹⁴, oriundo del Reino Unido (Pérez y Natale, 2016). Este enfoque sostiene que la alfabetización académica no es una práctica solitaria que depende de las capacidades y habilidades del estudiante, sino que es un proceso social, gradual, histórico e institucionalmente situado. Según esta teoría, ningún estudiante “se alfabetiza” por su cuenta; el proceso de alfabetización académica requiere participar de una comunidad disciplinar en la cual hay tensiones, posiciones de poder e intercambios entre sus integrantes. El gran cambio que introduce la perspectiva de las *ACLITs* es que suma a la idea de la alfabetización académica disciplinar la noción de campo (Bourdieu, 1966) en tanto espacio de lucha por el sentido. Dentro de cada campo disciplinar hay agentes que ocupan diferentes posiciones, hay reglas y hay capitales a ganar o perder. El enfoque de *ACLITs* permite considerar a la alfabetización como una posición que se gana hacia adentro de cada área de conocimiento, en oposición a la idea tradicional de la escritura como “herramienta” o habilidad que se adquiere con fines instrumentales. Retomando a Toloza, este modelo

propone la enculturación académica en los códigos, los discursos y las convenciones disciplinares como una forma específica de alfabetización que las instituciones de educación superior deberían promover para habilitar a sus estudiantes a ser miembros activos de sus respectivas comunidades (2017: 24).

En base a la perspectiva de las *ACLITs*, Pérez y Natale (2016) explican la noción de literacidad disciplinar. Este modelo tiene en cuenta, además de la enseñanza de las prácticas de la lectura y escritura, las formas propias de producir y circular el conocimiento de las diferentes disciplinas. Además, el enfoque de *ACLITs* propone el desarrollo de actividades académicas que permitan a los estudiantes participar de la disciplina en tanto comunidad discursiva. El foco se corre de los estudiantes a los docentes y sobre todo a las instituciones, quienes serán las responsables de establecer dispositivos de participación para los recién llegados. Las autoras señalan que esta perspectiva ofrece a los novatos elementos para su inclusión en una nueva cultura y por este motivo puede ser una vía para la inclusión educativa, ya que la exclusión “opera por desconocimiento de las reglas de la academia” (Pérez y Natale, 2016: 39).¹⁵

¹⁴ Apócope de *Academic Literacies* (*ACLITs*): traducido, Alfabetizaciones académicas.

¹⁵ “En este sentido, la literacidad disciplinar no se ocupa únicamente de la enseñanza de las prácticas de lectura y escritura, sino que propone que los estudiantes participen en actividades similares a las que realizan los especialistas de cada disciplina para que logren un ‘aprendizaje profundo’ de los conocimientos disciplinares y sus metodologías” (Pérez y Natale, 2016: 36).

En cuanto a los modelos pedagógicos de enseñanza de la escritura en la universidad, la bibliografía indica que son dos los que más influencia han tenido en las universidades nacionales: el modelo de Flower y Hayes (1981) y el de Bereiter y Scardamalia (1987).¹⁶ El primero sostiene una propuesta de escritura en tres pasos: planificación, puesta en texto y revisión. Este modelo se opone a la idea de escribir “de un tirón” y señala que el texto debe ser un ida y vuelta entre el escritor y quien revisa su tarea. Por otro lado, el modelo de Bereiter y Scardamalia distingue dos tipos de escritores: escritores inmaduros (o inexpertos) y escritores maduros (o expertos). Mientras que los primeros dicen el conocimiento, los segundos transforman el conocimiento (Carlino, 2004; Pampillo, 2010). Esto significa que los primeros reproducen lo que recuerdan sobre un tema y lo vuelcan en el papel y los segundos redactan teniendo en cuenta la situación de escritura en la cual se encuentran, construyen un lector ideal como destinatario y son capaces de anticipar qué es lo que quieren lograr con su texto.

2.2.2 Estudios sobre alfabetización académica en Argentina

Para repasar las experiencias de investigación y las propuestas de enseñanza de la escritura académica en la Argentina se tomará como punto de partida la década de 1990. En ese momento, las universidades del conurbano bonaerense comenzaron a verificar la llegada de estudiantes universitarios con poca preparación para su incorporación a la vida académica (Bidiña y Zerillo, 2013). Numerosas investigaciones (Di Stéfano y Pereira, 2004; Estienne, 2008; Gasalla, 2010; Rocaro y Gómez, 2010) indican que una de las causas de la dificultad para adaptarse a la vida universitaria radica en la distancia entre lo que la universidad espera de sus estudiantes y lo que los estudiantes consideran que significa leer y escribir en el nivel superior.

Al respecto, Fernández Fastuca (2010) analiza las experiencias institucionales de enseñanza de la escritura académica en las etapas de ingreso y carreras de grado de dieciocho universidades públicas y privadas del Área Metropolitana de Buenos Aires y descubre que en las universidades estatales se destaca una especial preocupación por las carencias con las cuales llega el alumno a la instancia universitaria. Por tal motivo, señala

¹⁶ Para profundizar sobre ambos modelos, ver Vázquez y Jakob (2016); Pampillo (2010) y Carlino (2004a; 2005a; 2005b; 2007).

que las iniciativas llevadas a cabo en este tipo de instituciones revisten un carácter compensatorio. Según Fernández Fastuca,

El principal factor (por el cual se originan las iniciativas de enseñanza de la escritura académica) hace referencia a las dificultades de los alumnos para insertarse en la cultura universitaria y, particularmente, respecto de las competencias lecto-escritoras. Estas dificultades son identificadas como parte de, o relacionadas con, una problemática mayor compuesta ya sea por la falta de hábitos de estudio, la desarticulación entre la escuela media y la universidad, los procesos de masificación de la educación superior o el perfil del estudiante actual, estudiante y trabajador (...). La premisa que sustenta (...) la inclusión de la escritura académica en la formación de los alumnos es que estos factores socioeducativos implican el acceso de alumnos con competencias lecto-escritoras deficientes, por lo cual la enseñanza de estas se vuelve imprescindible para su exitosa inclusión en el ámbito universitario (2010: 48)

Algunos de los antecedentes directos de las investigaciones en lectura y escritura académica que aquí se analizan¹⁷ fueron llevados a cabo por la cátedra de Semiología del Ciclo Básico Común de la Universidad de Buenos Aires, a cargo de Elvira Arnoux (Arnoux, 2009), y por el Taller de Expresión I de la Licenciatura en Ciencias de la Comunicación de la Universidad de Buenos Aires (Pampillo, 2010). Por centrarse esta tesis en las universidades más jóvenes, con las características que se mencionan en el capítulo 1, se decidió no profundizar en las experiencias desarrolladas por las universidades tradicionales.

Otro antecedente de relevancia lo constituyen las investigaciones del Grupo para la Inclusión y Calidad Educativas a través de ocuparnos de la Lectura y la Escritura en todas las Materias (GICEOLEM), el cual desarrolla un programa de investigaciones orientadas a explorar las representaciones de la lectura y la escritura en carreras de nivel superior universitario y no universitario (Di Benedetto, 2007; Fernández y Carlino, 2007; Fernández, G., y otros, 2010; Carlino, Iglesia y Laxalt, 2013). El GICEOLEM se propuso indagar los modos en que es posible trabajar la alfabetización académica a través de las diferentes asignaturas, tanto desde la perspectiva de los alumnos como de los docentes. Además, se realizaron estudios comparados que identificaron y caracterizaron las formas de enseñanza de la escritura en universidades de Estados Unidos, Canadá y Australia.

En cuanto a la investigación sobre escritura académica en universidades nacionales¹⁸ es posible mencionar a la Universidad Nacional de La Matanza, que durante

¹⁷ En este apartado se describen proyectos de extensión e investigación y propuestas pedagógicas extracurriculares de alfabetización académica, dejando de lado las materias específicas de lectura y escritura de cada una de las carreras.

¹⁸ Varios autores consultados señalan como punto de inflexión la realización de las I Jornadas de Intercambio de Experiencias: “La lectura y la escritura como prácticas académica universitarias” llevadas a cabo en la Universidad Nacional de Luján en el año 2001, en las que por primera vez se planteó que la lectura y la escritura académicas debían ser objeto de la enseñanza en la universidad y no un asunto de naturaleza compensatoria (Fernández Fastuca, 2010; Carlino, 2013; Toloza, 2017).

el período 1998-1999 desarrolló la línea de trabajo titulada “Estrategias de objetivación en producciones escritas de los alumnos de primer año de la carrera de Comunicación Social”. Esta investigación tuvo por objetivo analizar las competencias puestas en juego por los estudiantes universitarios para la lectura y escritura de textos académicos (Raggio, 1998-1999). Su diseño metodológico fue de tipo diagnóstico y buscó conocer las estrategias empleadas por los estudiantes de Comunicación Social para lograr el “efecto de objetividad” en sus textos.

Más adelante se implementaron otras líneas de investigación orientadas específicamente al “mejoramiento de prácticas de lectura y escritura en el ciclo de estudios de formación inicial” (Castro, 2006-2007), de las cuales se desprendieron diversas propuestas para la enseñanza de la escritura académica. Una de ellas fue la puesta en marcha de un Programa de Lectura y Escritura en la Universidad. Este programa se propuso promover “la formación de competencias lectoras y escriturales en los alumnos, junto con el desarrollo de sus conocimientos conceptuales sobre los temas de las asignaturas”. Es decir que el enfoque que sustentaba esta propuesta era el de la lectura y escritura académicas como habilidades a adquirir para asegurar el éxito de la trayectoria universitaria. Esto quedó de manifiesto en otra línea de investigación orientada en el mismo sentido, pero que puso su foco en el curso de ingreso a los estudios universitarios. Las responsables de este proyecto, Rocaro y Gómez (2010), investigaron las representaciones de los docentes sobre la lectura y la escritura de los alumnos que cursaban el ciclo de ingreso a la UNLaM. Las investigadoras concluyeron que, si bien los docentes caracterizaban a sus alumnos con rasgos positivos, estos rasgos describían a los estudiantes como meros receptores de un saber portado únicamente por el docente. En cuanto a las características negativas se verificaba que en muchas ocasiones los alumnos eran descritos como “vasijas”, “indolentes” o “atemorizados”. El material relevado demostró que no se tomaba en cuenta a la comunidad disciplinar ni se consideraba al estudiante como un participante activo, si bien novato, de dicha comunidad.

En los últimos años esto parece estar cambiando, ya que Bidiña y Zerillo, al investigar las experiencias de lectura y escritura de alumnos y docentes del curso de ingreso de UNLaM, toman en cuenta el enfoque social, que “concibe a la escritura dentro de una situación socio-retórica, en la que se hace necesario conocer la ‘comunidad discursiva’ de la que forman parte la escritura, los lectores, los textos y los contextos sociales” (2013: 53). El enfoque sociocultural de Cassany (2006) indica que leer y escribir son, además de tareas lingüísticas y procesos psicológicos, prácticas socioculturales. Esto

significa que la escritura no es una herramienta que se adquiere para un uso puntual, ya que su aprendizaje y puesta en práctica se inscriben al interior de procesos que permiten al estudiante participar de una comunidad discursiva específica. Al respecto, Bidiña y Zerillo señalan que

La concepción sociocultural no desestima el papel del conocimiento del idioma ni de los procesos cognitivos, pero destaca los aspectos sociales, como el origen social tanto del significado como del conocimiento previo que aporta el lector, la visión del mundo que siempre se encuentra en el discurso, y la pertenencia del discurso, el autor y el lector a un entramado que tiene normas y tradiciones, ya fijadas, ya que cada comunidad desarrolla sus propias prácticas discursivas (2013: 63).

En este sentido, la propuesta de Bidiña y Zerillo se emparenta con la noción de literacidad disciplinar, porque considera que la alfabetización académica es, además de la adquisición de una serie de habilidades, el proceso por el cual se comienza a participar de un campo de relaciones de poder en el cual existen diferentes posiciones con respecto al monopolio de la construcción de sentido. Vemos así que esta progresión —de concebir a la escritura como un vehículo del pensamiento a considerarla como parte de un movimiento complejo de enculturación— tiene su correlato en las investigaciones y experiencias de escritura académica que se dan dentro de las universidades. En la actualidad, la UNLaM cuenta con el Centro de Lectura y Escritura Académica (CLyE) que se presenta como “un espacio de consulta orientado a alumnos de grado y posgrado, en el que se trabaja sobre problemas concretos de comprensión y producción textual”. El CLyE desarrolla diversas actividades como tutorías para estudiantes y docentes, seminarios de lectura y escritura, investigación, publicaciones y un aula virtual con recursos que complementan el trabajo presencial.

Otra institución que se ha dedicado con énfasis a la investigación de los procesos de alfabetización académica es la Universidad Nacional de Río Cuarto, que funciona como subse de la Cátedra Unesco de Lectura y Escritura. Este equipo de investigadores, dirigidos por Alicia Vázquez, estudia temas relacionados a la lectura y escritura en el ingreso a la universidad, las propuestas pedagógicas de alfabetización académica y las representaciones de los estudiantes sobre su propio trabajo como escritores a partir de fuentes. Los estudios se posicionan desde el enfoque social de la alfabetización académica: tienen en cuenta que las tareas de escritura se enmarcan en comunidades disciplinares específicas, con sus propias formas de producir, distribuir y comunicar el conocimiento.

La gran mayoría de las investigaciones de la UNRC parten de la perspectiva del estudiante, mediante la indagación de sus valoraciones y percepciones. Los trabajos

consultados (Vázquez, Pelizza, Jakob y Rosales, 2010; Vázquez y Jakob, 2016) indican que, sobre todo en los primeros años de la universidad, los docentes proporcionan a los alumnos consignas escritas de baja complejidad, tales como “leer un texto para contestar por escrito a preguntas de respuesta breve”. En estas consignas la función epistémica de la escritura está casi ausente, limitándose a expresar por escrito lo que ya se sabe acerca del texto que se acaba de leer. Los autores mencionados destacan que los mismos estudiantes consideran que las tareas de escritura que les proponen no alientan la construcción de su propia voz como escritores, ya que se limitan a una selección, extracción y reproducción de los textos fuente (Vázquez, Rosales, Jakob y Pelliza, 2010).

Por su parte, Jakob se pregunta en qué medida las tareas de lectura y escritura que se proponen a los estudiantes universitarios los ayudan a construir conocimiento y, a la vez, constituirse ellos mismos en sujetos que aprenden. La autora adscribe a la idea según la cual el acceso al conocimiento genera “condiciones diferenciales de conformación subjetiva” (2014: 55), es decir que en el mismo movimiento en que los estudiantes desarrollan estrategias que les permiten aprender, se están construyendo a ellos mismos como estudiantes universitarios. Tal como se señaló en el párrafo anterior, gran parte de este proceso tiene que ver con las consignas de lectura y escritura que los estudiantes reciben de sus docentes. Jakob agrega que las tareas simples que se resuelven con la consulta a una única fuente y su reproducción literal producen sujetos “ceñidos a la reproducción de la palabra ajena (...) portadores de un lenguaje mecanizado (...) (y) obturador del empleo de la palabra propia” (57).

En esta misma línea, pero ya por completo apoyado en el enfoque de las ACLITs, se encuentra el Programa para el Desarrollo de Habilidades de Lectura y Escritura a lo largo de las Carreras (PRODEAC) perteneciente a la Universidad Nacional de General Sarmiento. Según Natale, Stagnaro, Pérez y Ríos

El PRODEAC se piensa como un programa de escritura integrada y situada en las disciplinas, de carácter interdisciplinario, progresivo y sistemático, a lo largo de las carreras (Natale y Stagnaro, 2012). (...) El PRODEAC adhiere a una concepción de la enseñanza basada en géneros, considerando los contextos y las prácticas socioculturales de los que forman parte de manera inextricable. (2016: 165-166).

Esta propuesta permite poner en marcha en forma concreta los postulados de los movimientos *writing across the curriculum* y *writing in the disciplines*, ya que, a pedido de los docentes de las diferentes áreas disciplinares, un experto en lectura y escritura académica trabaja junto con el profesor de la materia a modo de pareja pedagógica, en la que cada integrante asume una formación particular. Este trabajo conjunto permite que

los estudiantes conozcan las características de los géneros académicos que los docentes les solicitan, que se trabaje en diferentes instancias de reescritura y que tanto los criterios de evaluación como las consignas para la elaboración de los trabajos sean explícitos para los alumnos. En tanto forma parte de un dispositivo institucional, el PRODEAC distribuye el proceso de alfabetización académica tanto longitudinalmente como transversalmente, promoviendo su enseñanza y aprendizaje a lo largo de toda la carrera y en todas las carreras de la universidad (Fernández Fastuca, 2010). Asimismo, Pérez y Natale (2016) señalan que esta intervención docente planificada e intencionada permite que se trabaje sobre el potencial epistémico de la escritura, favoreciendo el proceso de enculturación disciplinar de los estudiantes.

Este resumen de tres exponentes en investigación y producción de propuestas de alfabetización académica no debe dejar de lado la gran cantidad de experiencias que se desarrollan en universidades del Gran Buenos Aires. Por ejemplo, la Universidad Nacional de Tres de Febrero cuenta con el Laboratorio de Escritura Académica, un espacio de consulta opcional para todos los alumnos de la universidad que ofrece un acompañamiento personalizado para la redacción de informes de lectura, reseñas, monografías y otros textos académicos. Por otra parte, en la Universidad Nacional de San Martín se han identificado talleres por fuera del currículum de las carreras de grado que ofrecen recursos de escritura académica para alumnos y docentes. Además, en la Universidad Nacional de Quilmes se trabaja la lectura y la escritura académica en las materias del Ciclo Introductorio en Ciencias Sociales y se ha editado un Manual de lectura, escritura y oralidad académicas para ingresantes a la universidad (Navarro y Aparicio, 2018).

2.2.3 Algunas experiencias en las universidades jóvenes del Gran Buenos Aires

En cuanto a las universidades fundadas a partir de la década del 2000, Toloza analiza los materiales y las propuestas de lectura y escritura desarrolladas en los cursos de ingreso de la Universidad Nacional de Moreno, la Universidad Nacional Arturo Jauretche y la Universidad Nacional de José C. Paz y concluye que “el enfoque de enseñanza se basa en el aprestamiento de habilidades y competencias parcelables” (2017:

113).¹⁹ Esto significa que las propuestas de lectura y escritura académicas se sustentan en la idea de que es posible aprender a escribir académicamente al comienzo de la carrera en un curso específico y que dichas habilidades serán suficientes para toda la trayectoria académica. Además, la autora señala que se les da a leer a los estudiantes materiales que no corresponden al género académico y que las consignas de producción escrita tampoco corresponden al ámbito universitario. Toloza describe a los talleres de lectura y escritura dictados en el curso de ingreso de estas universidades como de naturaleza remedial, ya que revisten cierto carácter compensatorio, buscando responder y solucionar los déficits que los estudiantes arrastran desde la escuela secundaria con especial hincapié en cuestiones relacionadas a la gramática, la sintaxis y la normativa. Al respecto, Toloza afirma que

Las instituciones reconocen que el objetivo de enseñanza es que los estudiantes desarrollen la competencia comunicativa, sin embargo, promueven prácticas pedagógicas que están todavía atravesadas por las representaciones tradicionales acerca de la enseñanza y el aprendizaje, y por eso el énfasis en la gramática y en la normativa. Pareciera ser que lo que deberían ser insumos para la ansiada competencia comunicativa se han convertido en objetos de enseñanza por sí mismos (2017: 114).

En esta línea se identifica la propuesta de la Universidad Nacional de Avellaneda, que ofrece un Taller de Lecto-comprensión y Producción Escrita que propone “el desarrollo de habilidades que permitan un mejor entendimiento de los textos de la carrera; adquirir herramientas para la escritura académica; y conocimiento de modalidades de estudio para la cursada de materias” (UNDAV, 2018).

En la actualidad pareciera que esta mirada se está modificando, si bien no en todas las universidades ni de la misma forma. En la Universidad Nacional Arturo Jauretche se desarrolla, desde marzo de 2018, el Programa para el Fortalecimiento de la Lectura y la Escritura (PROFLE). Esta propuesta señala como principio rector que las prácticas de lectura y escritura son propias de cada campo disciplinar y que para acceder plenamente al nivel superior es necesario atender a los conocimientos específicos de la disciplina, pero también a las formas discursivas en la cuales el conocimiento se produce y circula. Visiblemente cercano al PRODEAC, el PROFLE propone un trabajo conjunto entre los docentes de todas las carreras que componen la oferta académica de la UNAJ y los especialistas en lectura y escritura “a efectos de conformar equipos interdisciplinarios dentro del propio espacio curricular de las materias intervinientes” (UNAJ, 2018). Además de esta iniciativa, denominada Taller de Apoyo para la Producción de Textos

¹⁹ La investigación llevada a cabo por Toloza analiza los materiales de trabajo de las asignaturas de lectura y escritura de los cursos de ingreso de UNAJ, UNPAZ y UNM correspondientes al año 2014.

Académicos (TAPTA), los ejes de trabajo del PROFLE también incluyen un Taller de Apoyo para la elaboración de los Trabajos Finales de Carrera y un Taller de Apoyo para la Escritura Administrativa. Esta última propuesta es sin dudas la más novedosa, ya que está pensada para el personal no docente, comprendido dentro de la comunidad universitaria.

Por su parte, en la Universidad Nacional de José C. Paz se lleva adelante una propuesta permanente de formación docente titulada “La enseñanza de la lectura y escritura académica en el ámbito universitario”. Esta iniciativa se articula a través de una serie de encuentros con el formato de charlas o conversatorios. Su objetivo es “trabajar todos aquellos aspectos de aprendizaje de la lengua (...) ya que no implica sólo una tarea del estudiante”, bajo la premisa de que “las prácticas de lectoescritura son importantes desde el inicio y se tienen que mantener a lo largo de toda la carrera” (UNPAZ, 2018).

Asimismo, la Universidad Nacional de Hurlingham implementó en el año 2016 un Laboratorio de Escrituras para estudiantes y profesores. Este dispositivo tiene características similares a las del Laboratorio de Escritura Académica de la UNTREF, ya que se propone como un espacio de consulta para la comunidad educativa. Además, ofrece talleres destinados a “escribir artículos de divulgación científica, crónicas, tutoriales de técnicas para hacer exposiciones (...) así como también talleres para ejercitar la escritura de ficción: cuento, poesía, autobiografía, memorias” (UNAHUR, 2016). Por último, en la Universidad Nacional de Moreno también se están llevando a cabo acciones institucionales orientadas al mejoramiento de las experiencias de lectura y escritura de los estudiantes, entre las que se destaca el lanzamiento de la Especialización en Lectura y Escritura, la primera carrera de posgrado de la universidad.

Hasta aquí, se ha trazado un panorama de cómo se trabaja, se investiga y se produce conocimiento sobre los procesos de alfabetización académica en las universidades nacionales del Gran Buenos Aires. Es posible identificar fácilmente dos etapas: en las universidades más antiguas, que ya cuentan con una larga trayectoria, las propuestas relacionadas con la alfabetización académica se enmarcan en la noción de comunidad discursiva (Bajtín, 1982), entendiendo a las prácticas de escritura como parte de un campo de conocimiento con características particulares. Además, estas iniciativas adquieren la forma de programas institucionales y se vinculan con la investigación sobre las propias prácticas, lo que da cuenta de cierta “madurez académica”. Por otro lado, las universidades más jóvenes cuentan con estrategias orientadas a problemáticas puntuales, de carácter esporádico o aún no institucionalizado.

2.3 A modo de cierre: la importancia de la escritura académica en el nivel superior

Lo planteado hasta el momento permite señalar que la escritura posibilita la producción y transformación del conocimiento, ya que el anclaje que genera la palabra escrita permite pensar y repensar aquello que se quiere aprender. Es por esto que la escritura académica constituye un espacio privilegiado para el acceso al conocimiento en la educación superior. Este valor epistémico de la escritura sitúa al alumno en un rol de productor-conocedor, más que en el lugar de reproductor de un conocimiento dado en forma cerrada. Además, la apropiación de las formas escriturales propias de su área de conocimiento y el ejercicio de la escritura forman parte de un proceso de construcción de identidad: aprender a escribir en la universidad implica involucrarse en un proceso de enculturación. Esto incluye no sólo adquirir herramientas para desenvolverse en una actividad social sino también ser parte de una comunidad discursiva que sostiene sus propias dinámicas, asimetrías y tradiciones. Enseñar géneros académicos es, entonces, “posibilitar que los alumnos se incluyan en situaciones discursivas típicas de comunidades especializadas” (Carlino, 2013: 361).

La escritura constituye una parte fundamental de la pedagogía universitaria si se concibe a la alfabetización académica como un proceso permanente que debe continuar y transformar la enseñanza de la lecto-escritura iniciada en los niveles educativos previos. Carlino retoma el concepto de alfabetización académica y lo reformula: alfabetizar académicamente es participar en prácticas discursivas contextualizadas cuya función es “favorecer el aprendizaje de las literacidades académicas (es decir, la participación de los alumnos en culturas escritas), a través de una enseñanza que las preserve como tales” (Carlino, 2013: 372). El concepto de literacidad disciplinar implica una serie de prácticas sociales en torno a la lectura y escritura de textos académicos que van más allá de lo que puede enseñarse en un taller específico; para que los alumnos puedan incorporarse exitosamente al ámbito universitario es necesario que las prácticas docentes y las propuestas institucionales favorezcan la participación de los alumnos en actividades científicas.

CAPÍTULO 3

ELEMENTOS TEÓRICOS PARA UNA IDEA DE COMUNIDAD DISCURSIVA: EL CAMPO INTELECTUAL COMO FRONTERA

Tratemos que el discurso sea lo más científico posible. (...) El lenguaje común se queda de la Figueroa Alcorta para allá. Acá estamos en la Facultad de Derecho.

Eloísa Solaas, *Las facultades*

3.1 La escritura y los géneros académicos

En el capítulo anterior se repasaron los principales modelos de escritura académica y los estudios que problematizan este fenómeno tanto en la Argentina como en América del Norte, Europa y Australia. La bibliografía consultada da cuenta de un proceso de enculturación que se desarrolla —principalmente, pero no en forma excluyente— en los primeros años de las carreras universitarias, en los que los alumnos deben incorporarse a un campo de conocimiento delimitado por formas de leer y escribir que desconocen. A este proceso se lo denomina “alfabetización académica” e incluye tanto a los estudiantes en su calidad de aprendientes como a toda la comunidad educativa, a los docentes y a las relaciones que entre ambos se establecen. Por todo lo anterior, es claro que los procesos de alfabetización académica no se dan en un espacio vacío, sino que están atravesados por un contexto que los condiciona y que sienta las bases de una situación comunicativa.

Específicamente, la escritura académica es aquella que se ocupa de los géneros discursivos ligados a la actividad académica. Para desarrollar qué son y cuáles son sus características tomaremos las ideas de Bajtín (1982) y de Fernández Fastuca (2010). El término género discursivo es explicado por Bajtín como un espacio separado del uso de la lengua a través de enunciados individuales que siguen las mismas reglas y en las que puede identificarse formas similares: “cada esfera del uso de la lengua elabora sus tipos relativamente estables de enunciados, a los que denomina géneros discursivos” (Bajtín, 1982: 248). Al decir del autor, los géneros discursivos son “correas de transmisión” que permiten la comunicación al poner en contacto varios enunciados. Esto es así porque la condición primaria para que exista la comunicación es que los enunciados sean “contestables”: “toda comprensión de un discurso vivo, de un enunciado viviente, tiene

un carácter de respuesta (...); toda comprensión está preñada de respuesta y de una u otra manera la genera: el oyente se convierte en hablante” (257).

Este intercambio de roles y de enunciados se da dentro de marcos delimitados a los que Bajtín llama géneros discursivos. Entre ellos podemos identificar los primarios y los secundarios: los primarios son géneros simples, como el saludo, las formas de cortesía, etc., mientras que los géneros secundarios son complejos, con múltiples reglas sólo conocidas para quienes están dentro de la comunidad discursiva. El género académico es un género secundario por la complejidad de sus productos y porque la incorporación a una disciplina científica requiere que el hablante ingrese a una comunidad de discurso. Es por esto que Bajtín introduce la idea de frontera: “por más variados que sean los enunciados según su extensión, contenido, composición, todos poseen, en tanto que son unidades de la comunicación discursiva, unos rasgos estructurales comunes y, ante todo, tienen fronteras muy definidas” (1982: 260). El género académico, entonces, es un espacio de la comunicación delimitado por ciertas fronteras dentro del cual se intercambian enunciados con el potencial de ser contestados. Al describir la escritura académica Fernández Fastuca adscribe a la idea de género discursivo de Bajtín y añade:

La escritura académica es la que se produce en el ámbito universitario y científico. Comprende tanto los trabajos producidos por los alumnos universitarios (...) como también los textos de género académico elaborados para la difusión del conocimiento científico. (...) Dado que los textos académicos tienen un espacio claro dentro del contexto universitario, la universidad sería concebida como el lugar adecuado para aprender las reglas y convenciones de este género (2010: 18).

Según la autora, una de las características más importantes del género académico es que el mismo se produce y circula dentro del ámbito científico y universitario. Por lo tanto, las reglas de producción, circulación y recepción de este tipo de discursos deben ser compartidas por todos los miembros de la comunidad discursiva si quieren participar exitosamente en ella. Al respecto, Aiola y Bottazzo señalan que

las diferentes disciplinas tienen formas discursivas predominantes, esto es, sus discursos poseen características vinculadas con prácticas epistemológicamente fundadas y manifiestas en un estilo verbal y una composición y estructuración convencionalmente aceptadas, en un momento histórico dado, por la comunidad científico-profesional de esa disciplina (2014: 22).

Asimismo, dada la naturaleza endogámica del género, los textos académicos tienen un fuerte componente de intertextualidad, ya que los textos científicos citan investigaciones previas tanto para acordar con sus posturas como para desestimarlas, mediante la cita directa o indirecta. Otra característica del género académico es “la

utilización de lenguaje claro y preciso y la tendencia a buscar la objetividad del discurso a partir de estrategias de desagentivación como la utilización de la forma impersonal” (Fernández Fastuca, 2010: 19). De allí se desprende que el género académico es el que se desarrolla en un entorno con fronteras claras —el ámbito universitario y científico— y que entre sus características se encuentra lo que Barthes (2011) llama “el grado cero de la escritura”: el uso de las formas impersonales en la escritura académica borra el contexto en el que surgen, circulan y se leen los diferentes tipos textuales académicos (tesis, artículos científicos, ponencias, etc.) ocultando de esta forma las relaciones de poder que se dan dentro de la comunidad discursiva. Este tipo de escritura “neutra” o “amodal” esconde al enunciador y borra las reglas impuestas desde posiciones dominantes. Al referirse al caso de la escritura literaria en Europa, Barthes señala que “la burguesía triunfante del siglo pasado pudo considerar sus propios valores como valores universales e imponer a zonas absolutamente heterogéneas de la sociedad todos los nombres de su moral” (2011: 10). Extrapolando este movimiento a los géneros académicos, es posible afirmar que dentro de la comunidad discursiva hay posiciones dominadas y dominantes; los grupos o sujetos que detentan el poder dentro de la misma son quienes pueden establecer y hacer cumplir las reglas como condición necesaria para pertenecer al campo. Tal como lo señala Barthes, “el poder está presente aún en los más finos mecanismos del intercambio social (...) llamo discurso de poder a todo discurso que engendra la falta y, por ende, la culpabilidad del que lo recibe” (1953: 2).

Si el poder está presente en todos los aspectos del intercambio social, los géneros académicos son un espacio de lucha por el poder. El discurso científico esconde, por su propia naturaleza, las tensiones que lo habitan, ya que la ausencia de enunciador impide ver las posiciones de los grupos que lo integran. Según Barthes “la obra escrita es un acto” (2011: 7); en la escritura académica hay una dimensión performática, ya que escribir es algo que se hace en un contexto determinado, con reglas determinadas y ocupando posiciones determinadas. Por eso, al analizar los procesos de alfabetización académica es necesario analizar dichos fenómenos desde una mirada política. El grado cero de la escritura académica oculta los mecanismos de dominación que la habitan; en palabras de Barthes (1953) es el ser (por las relaciones de poder que alberga) y el parecer (porque aparenta ser “neutra”) del poder.²⁰

²⁰ “La escritura, siendo la forma espectacularmente comprometida de la palabra, contiene a la vez, por una preciosa ambigüedad, el ser y el parecer del poder, lo que es y lo que quisiera que se crea de él: una historia de las escrituras políticas constituiría por lo tanto la mejor de las fenomenologías sociales” (Barthes, 1953: 7).

Si toda escritura es política, resulta interesante analizar las relaciones de poder que se ocultan o, mejor dicho, se conservan dentro de las mismas. Los estudiantes que ingresan a la vida académica tienen por delante un proceso de afiliación a una cultura disciplinar y al incorporarse a una comunidad discursiva específica asimilan con ello todas las reglas, las tensiones, los valores y la historia que la escritura de ese campo disciplinar conlleva.

Al respecto, Escalarea y Bonnet sostienen que a partir de este proceso los estudiantes elaboran su propia identidad discursiva. Si el discurso académico es una construcción, cuyas bases y tensiones se ocultan bajo la forma del grado cero de escritura, los estudiantes que ingresan a un campo disciplinar específico necesitan adecuar su discurso para que el mismo sea aceptado, y de esta manera ellos mismos puedan constituirse en interlocutores válidos para la comunidad académica. Si recordamos que una de las características del género académico es la intertextualidad, las autoras advierten que “estos alumnos-enunciadores buscan posicionar su voz en una comunidad en la que ya existen otras voces ‘legitimadas’ institucionalmente” (2014: 44).

En este sentido, cada comunidad disciplinar es un sí misma un espacio de lucha en el que existen ciertas prácticas de escritura legitimadas según convenciones que regulan y pautan su funcionamiento. Estas reglas son impuestas a los recién llegados, dado que “el ingreso a la comunidad discursiva académica requiere un proceso de formación en el cual las reglas se interiorizan al mismo tiempo que el sujeto se socializa y moldea su identidad discursiva” (Escalarea y Bonnet, 2014: 45). Los estudiantes incorporan las reglas propias de la comunidad disciplinar en la cual se insertan y en este mismo proceso se construyen a sí mismos como interlocutores válidos. Estas reglas funcionan tanto de manera restrictiva como productiva: al imponer las fronteras de lo válido y lo inválido dentro de un campo disciplinar, generan los mecanismos necesarios para que los estudiantes sean escritores y puedan producir y socializar sus producciones escritas dentro del ámbito de la academia. Tal como lo señalan Tenca y Novo,

Las regulaciones “externas” no son meros ornamentos, sino que modelan las subjetividades. Su carácter no resulta exclusivamente restrictivo, sino también fuertemente productivo en la medida en que permiten el ingreso a un orden del discurso, a un juego del lenguaje, a una legibilidad que sólo puede transformarse desde adentro, aunque sea desde los márgenes” (2007: 2).

Los estudiantes que ingresan al ámbito universitario son quienes ocupan estos márgenes y configuran su propia identidad a través de las formas del género académico. El lenguaje actúa modificando su subjetividad, interpelando al sujeto para inculcar en él nuevas formas de habitus.

3.2 La escritura académica como campo de poder

A partir de lo dicho hasta el momento, es posible conceptualizar al espacio académico en tanto campo, en el sentido que le da Bourdieu. Al explicar a qué denomina “campo intelectual” y cuáles son sus características, Bourdieu (1966) afirma que el concepto de campo no refiere a las relaciones entre los sujetos, sino a un espacio estructurado mediante diferentes posiciones de grupos que están en competencia y conflicto. Este conflicto radica en que los campos —en este caso el campo intelectual— encierran en sí una disputa por la obtención del capital simbólico, el cual puede adoptar diversas formas: cultural, económico, social, etc. Las instituciones educativas son las encargadas de la transmisión del capital cultural, en sus tres estados: incorporado (bajo la forma de disposiciones del organismo), objetivado (bajo la forma de bienes culturales) e institucionalizado (bajo la forma de títulos y credenciales académicas) (Bourdieu, 1979).

Las investigaciones de Bourdieu y Passeron (1998; 2003) dieron cuenta de la naturaleza reproductiva de las instituciones de enseñanza, ya que éstas privilegian los valores y las estructuras propias de la clase burguesa (conjunto de disposiciones que reciben el nombre de *habitus*). El capital cultural incorporado es el que se recibe en forma sutil, a través de la acción pedagógica familiar (Tolosa, 2017) y que dispone a los agentes de manera favorable para que puedan incorporar el capital cultural objetivado e institucionalizado. Para que esto suceda, es necesario que los agentes dispongan de tiempo biológico para la incorporación del capital cultural, tiempo que deben restar a las actividades materialmente productivas. Se comprende entonces que aquellos que pertenezcan a grupos sociales que permitan la utilización máxima del tiempo biológico para la incorporación de capital cultural tendrán mayores posibilidades de sostener trayectorias educativas exitosas, ya que la acumulación inicial de capital cultural incorporado permite la acumulación rápida y fácil de todo tipo de capital cultural útil.²¹

La idea de campo indica que aquellos agentes cuyas familias están dotadas de un fuerte capital cultural y que ocupan espacios privilegiados en la estructura social tienen mayores chances de apropiarse del capital que circula en las instituciones educativas de

²¹ “Inmediatamente se ve que es a través del tiempo necesario para la adquisición como se establece el vínculo entre el capital económico y el capital cultural. Efectivamente, las diferencias entre el capital cultural de una familia implican diferencias, primero, en la precocidad del inicio de la transmisión y acumulación, teniendo por límite la plena utilización del tiempo biológico disponible, siendo el tiempo libre máximo puesto al servicio del capital cultural máximo. (...) Además, y correlativamente, el tiempo durante el que un individuo puede prolongar su esfuerzo de adquisición depende del tiempo libre que su familia le puede asegurar, es decir, liberar de la necesidad económica, como condición de la acumulación inicial” (Bourdieu, 1979: 3).

nivel superior (Ezcurra, 2013; Toloza, 2017). En la lucha por la apropiación del capital cultural, aquellos que lo hayan adquirido desde su infancia, gracias al entorno familiar y al capital cultural institucionalizado incorporado previamente, ocuparán posiciones de privilegio hacia adentro del campo, en detrimento de otros. Estas posiciones dentro del campo son móviles, ya que por definición los campos son espacios dinámicos de lucha por el poder. En un mismo campo existen grupos dominados y dominantes, es decir, que detentan o no el monopolio del capital simbólico.

Las luchas dentro del campo se originan por la acción de los grupos dominados que quieren obtener parte del capital simbólico, mientras que los grupos dominantes tienden a posiciones de conservación. Si consideramos al campo académico en este sentido, los estudiantes ocupan posiciones subordinadas, ya que, en su rol de novatos, se encuentran con una serie de relaciones ya establecidas. Tal como señala Bourdieu, en tanto agentes los estudiantes deben “una parte más o menos grande de sus características a la posición que ocupan en este sistema de posiciones y de oposiciones” (1966: 39). Recién incorporados al campo académico, al cual ingresan mediante procedimientos de alfabetización y enculturación, los estudiantes universitarios deben aceptar las reglas del juego y estar dispuestos a jugar, es decir, deben tomar como válidos tanto el capital simbólico puesto en valor en ese campo específico como las reglas que atañen a su funcionamiento. Esta mirada del campo académico es intrínsecamente política, ya que considera que

la estructura del campo es un *estado* de la relación de fuerzas entre agentes o las instituciones que intervienen en la lucha o, si ustedes prefieren, de la distribución del capital específico que ha sido acumulado durante luchas anteriores y que orienta las estrategias ulteriores. (...) Las luchas que ocurren en el campo, ponen en acción al monopolio de la violencia legítima -autoridad específica- que es característico del campo considerado, esto es, en definitiva, la conservación o subversión de la estructura de la distribución del capital específico. Hablar de capital específico significa que el capital vale *en relación con* un campo determinado, es decir, dentro de los límites de este campo, y que sólo se puede convertir en otra especie de capital dentro de ciertas condiciones (Bourdieu, 1976: 120. La bastardilla es del autor).

En el campo académico el capital específico asume la forma de capital cultural, como se ha mencionado en los párrafos anteriores. Dentro de este campo, si bien los estudiantes ocupan posiciones dominadas por su condición de recién llegados —están en una fase primitiva de la acumulación del capital específico del campo académico— no todos parten de las mismas posiciones. Como se explicó previamente, estudiantes de extracción social burguesa tienen mayores probabilidades de triunfar en el campo académico que sus pares de clase trabajadora, porque las instituciones educativas privilegian el habitus de la clase burguesa por sobre el habitus de los sectores populares.

La noción de habitus resulta central para explicar las trayectorias educativas divergentes de los estudiantes, las cuales no pueden reducirse a la idea de “talento”, “aptitud” o “don” (Bourdieu y Passeron, 1998). Según Bourdieu

los condicionamientos asociados a una clase particular de condiciones de existencia producen *habitus*, sistemas de disposiciones duraderas y transferibles, estructuras estructuradas predispuestas a funcionar como estructuras estructurantes, es decir, como principios generadores y organizadores de prácticas y de representaciones que pueden ser objetivamente adaptadas a su meta sin suponer el propósito consciente de ciertos fines ni el dominio expreso de las operaciones necesarias para alcanzarlos, objetivamente “reguladas” y “regulares” sin ser para nada el producto de la obediencia a determinadas reglas y, por todo ello, colectivamente orquestadas sin ser el producto de la acción organizadora de un director de orquesta (2007: 86. La bastardilla es del autor).

El habitus, entendido como sistema de estructuras cognitivas que permiten establecer determinados horizontes de sentido, acciones prácticas, valoraciones, etc. se forma a partir de las condiciones objetivas de vida que inculcan disposiciones que aparecen como “necesarias” o “naturales”. El habitus se inscribe en el cuerpo, es *lex insita* que origina prácticas individuales o colectivas, dispone ciertas regularidades que se inscriben “bajo la forma de esquemas de percepción, de pensamiento y de acción que tienden (...) a garantizar la conformidad de las prácticas y su constancia a través del tiempo” (Bourdieu, 2007: 88-89). El habitus engendra acciones, pensamientos y valoraciones “de sentido común”, pero que varían de acuerdo a las clases sociales: dado que los diferentes grupos del espacio social incorporan las mismas estructuras estructurantes según sus condiciones materiales de vida, se genera una “unicidad de la visión del mundo”, un universo de lo posible acorde a las posibilidades económicas de los agentes. El habitus de clase genera disposiciones, formas de percepción y vectores de acción compartidos, aunque “invisibles”, subjetivos, pero no individuales, que disponen trayectorias similares para los agentes que los comparten. Las instituciones escolares, al favorecer el habitus de la clase burguesa por sobre otros, benefician a quienes tienen incorporados determinados esquemas de pensamiento y de acción que se pueden denominar habitus cultivado (Bourdieu, 1966). Tal como lo explica Toloza, “el capital cultural y social que un estudiante recibe en su contexto familiar implica la inculcación de un habitus originario que actúa como mecanismo regulador de las prácticas sociales y sobre el que la institución educativa actúa selectivamente” (2017: 39).

En su libro *Los herederos*, Bourdieu y Passeron dan cuenta de este fenómeno especialmente en el nivel de la enseñanza superior. Para las clases burguesas, compuestas por familias cuyos integrantes ejercen profesiones liberales, la continuidad de los estudios superiores es vista como un destino “natural” o “normal”, mientras que para las clases menos favorecidas el acceso y la permanencia en las instituciones de nivel superior es el

resultado de una fuerte “apuesta” para entrar en el juego del campo académico. Los hijos de familias burguesas ingresan al nivel universitario con una gran reserva de capital cultural, lo cual hace más fácil y accesible la incorporación del capital específico del campo, mientras que los estudiantes de clase trabajadora deben actuar en contra de su habitus de clase (por ejemplo, destinando tiempo al estudio en lugar de dedicarse a actividades económicamente productivas) para poder delinear trayectorias exitosas.

Según Bourdieu y Passeron, “de todos los factores de diferenciación, el origen social es sin duda el que ejerce mayor influencia sobre el medio estudiantil” (2003: 23), más aún que la edad o la religión. Los autores señalan que en el caso de los estudiantes de clase trabajadora el sistema ejerce una eliminación, ya que por las características del campo quienes no logran incorporar el habitus universitario terminan abandonando los estudios. En los casos en los que no se registra una simple eliminación, el sistema actúa a través de la restricción de las elecciones disponibles.²² El habitus de clase opera en la incorporación de los estudiantes al ámbito universitario, alentando o disuadiendo la continuidad de sus estudios a través del ajuste o desajuste de las disposiciones originarias al habitus universitario. Este proceso vincula las orientaciones recibidas en el medio familiar a las exigencias de la vida académica, ocultando las desigualdades de clase bajo la idea de “aptitud”.

Al respecto, Bourdieu y Passeron (2003) observan que existen diferencias entre estudiantes de diferentes extracciones sociales que en muchos casos son sutiles, tales como sentirse “a gusto” o “desplazado” en la institución universitaria, la idea de que algunas carreras están reservadas a quienes detentan cierto poder adquisitivo, la desinformación acerca de los posibles perfiles profesionales de la formación universitaria y la predisposición a adaptarse a los “modelos, reglas y valores que gobiernan la institución” (2003: 28). El éxito o el fracaso académico se explica entonces por la herencia invisible que supone la incorporación de capital cultural en forma sutil, no manifiesta, durante todo el trayecto previo a los estudios superiores. Es por esto que los autores aseguran que las instituciones educativas tienden a reforzar y reproducir las desigualdades de clase en lugar de eliminarlas, ya que “toda enseñanza, y más particularmente la enseñanza científica (...) presupone implícitamente un cuerpo de saberes, de saber-hacer

²² “Como regla general, la restricción de las elecciones se impone a la clase baja más que a las clases privilegiadas y a las estudiantes más que a los estudiantes, siendo la desventaja mucho más marcada para las mujeres que provienen de un origen social más bajo (...). La Facultad de Letras, y en su interior, disciplinas como sociología, psicología o lenguas pueden servir de refugio para los estudiantes de las clases más educadas que, “obligados” socialmente a una enseñanza superior, se orientan, a falta de una vocación positiva, hacia esos estudios que les brindan al menos la apariencia de una razón social” (Bourdieu y Passeron, 2003: 20).

y sobre todo de saber-decir, que constituye el patrimonio de las clases cultivadas” (2003: 38).

Esta idea de que existe un “saber-decir” propio de las clases ilustradas que se corresponde con el “saber-decir” de la universidad permite pensar que también existe un “saber-escribir” cuya correlación entre capital cultural incorporado y capital cultural institucionalizado es análoga. Los hijos de familias obreras deben aprehender toda una serie de dispositivos y mecanismos que sus compañeros de clase media y alta han incorporado en forma no sistemática; los estudiantes de clase trabajadora adquieren con esfuerzo aquello que para las clases cultivadas es dado y percibido como natural, a la manera de una herencia que se recibe sin ningún tipo de esfuerzo.

Por todo lo anterior, es posible afirmar que los estudiantes universitarios no son un grupo homogéneo, sino que sus diferencias de origen influyen en las trayectorias educativas que ellos mismos sostienen. Ahora bien, según Bourdieu y Passeron, todos ellos comparten la identificación con la idea de “ser estudiante”, de “realizarse” como estudiante. Esta adscripción identitaria, que los autores definen como una “aspiración a elegirse” (2003: 61) requiere de los estudiantes un determinado comportamiento simbólico que los identifique como tales. De este modo, los “aspirantes a intelectuales se esfuerzan por vivir esa relación (con su clase de origen) según los modelos de la clase intelectual” (63). Extranjeros en un ámbito que les resulta muchas veces desconocido y hostil, los jóvenes de clase popular deben realizar el doble de esfuerzo por incorporar el habitus universitario, encarnado en la figura del profesor. Esta adhesión a los valores de la clase intelectual, que en el campo académico detenta posiciones dominantes, requiere de los estudiantes una aceptación absoluta de las lógicas y disposiciones del campo mencionado. En palabras de Bourdieu y Passeron, “la universidad predica siempre a los conversos”: es condición para ingresar al campo académico la sujeción a las lógicas ya mencionadas, lo cual encubre mecanismos de violencia simbólica: “dado que su función última es obtener la adhesión a los valores de la cultura, no necesita obligar ni castigar pues su clientela se define por la aspiración más o menos confesa de entrar en la clase intelectual” (2003: 67).

Al explicar el funcionamiento de los campos, Bourdieu (1966) asimila sus características a las de un juego: el juego sólo tiene sentido para quienes están dentro del mismo, y sus reglas son admitidas como válidas en la misma medida en que el sujeto manifiesta su adhesión al juego. En el campo universitario, el juego debe ser vivido como “serio”, es decir, tenido en cuenta de forma tal que aquellos que lo juegan creen que lo

que está en juego es su propio ser. Por esta razón, incorporarse al campo académico implica no sólo crear o reproducir una cultura, sino crearse a sí mismo en tanto creador de cultura. El estudiante universitario al ingresar a los estudios superiores admite como válidas las reglas del juego, y esta aceptación es el precio que se paga por ingresar al mismo.

Por otra parte, los estudiantes mantienen con sus profesores relaciones asimétricas, ya que la violencia simbólica ejercida por quienes poseen el monopolio del capital cultural los condena a un espacio de pasividad. Para salir de este rol subalterno los estudiantes deben apropiarse de aquello por lo cual el profesor es profesor, es decir, del capital cultural que sustenta la posición dominante del claustro docente (Bourdieu y Passeron, 2003). Tal como se dijo antes, las posiciones dominantes hacia adentro del campo tienden a la ortodoxia, es decir a mantener sus posiciones de poder. Por lo tanto, si bien los docentes denuncian la pasividad del cuerpo estudiantil, a la vez sacan provecho de ella. En la relación pedagógica el estudiante “está condenado a no ser nunca algo más que el término pasivo (...) toda su actitud es de registro: acumula material y mentalmente el saber y (...) es el receptáculo puro del saber profesoral” (2003: 85). Los autores describen a los docentes universitarios como portadores de un “don”; no comparten con sus estudiantes el manejo de las técnicas propias de un intelectual, las cuales quedan en el misterio. Es por esto que, para muchos estudiantes, el saber profesoral es visto como “magia”.²³

3.3 El discurso, el poder y las disciplinas

En los apartados anteriores se ha desarrollado la idea de discurso, de campo disciplinar y la problematización de ambas esferas como espacios de lucha por la construcción del sentido. La idea de comunidad discursiva nos permite comprender cómo circulan cierto tipo de discursos hacia adentro de un determinado campo de conocimiento. Incorporarse a una comunidad académica implica también incorporar un discurso, una

²³ “Productos del sistema, el estudiante y el profesor expresan su lógica: el estudiante no contribuye en nada a orientar la “producción” o la transmisión del saber; el profesor no consulta (o lo hace poco) al estudiante sobre sus necesidades y cuando trata de hacerlo, se encuentra habitualmente con la pasividad o el asombro del estudiante quien, animado por una propensión indiferenciada a absorber el saber, espera precisamente del profesor que le indique las urgencias y elija él mismo satisfacer las necesidades que ha creado al decidir satisfacerlas” (Bourdieu y Passeron, 2003: 66).

forma enunciativa que da cuenta de la pertenencia al campo. La idea de incorporar (del latín *in corpus* o *in corporis*, unir una persona o una cosa a otra u otras para que haga un todo con ellas) remite a que los estudiantes pasen a formar parte del campo intelectual y que en este movimiento hagan propias las formas discursivas de su campo disciplinar. Según Bourdieu,

El poder simbólico es un poder de hacer cosas con palabras. (...) El poder performativo de designación, de nominación, hace existir en estado instituido, constituido, es decir en tanto *corporate body*, cuerpo constituido en tanto que *corporatio*, (...) lo que no existía allí sino como *collectio personarum plurium*, colección de personas múltiples, serie puramente aditiva de individuos simplemente yuxtapuestos (1987: 141. Las bastardillas son del autor).

El discurso actúa a la manera de un habitus que, al ser interiorizado en el cuerpo de los agentes, les permite dejar de ser “aprendices de brujo” (ajenos al saber profesoral) para ser “brujos” (acceder al saber de sus profesores) (Bourdieu y Passeron, 2003). Los agentes ingresan al campo disciplinar y participan de la lucha por el capital simbólico a partir de la incorporación del habitus lingüístico (Bourdieu, 1985) que les permite disputar con los otros agentes dominantes en el campo las formas de decir que se consideran válidas. Esto habilita una nueva dimensión para pensar la alfabetización académica, que es la idea de poder. En los procesos de alfabetización académica y de incorporación a un campo disciplinar hay un aspecto político, o más bien de micropolítica: el discurso es en sí mismo un espacio de lucha, en el cual el poder se ejerce de manera subrepticia. El concepto de poder resulta entonces fundamental para analizar la dimensión ideológica de la alfabetización académica. Según Foucault

en toda sociedad la producción del discurso está a la vez controlada, seleccionada y redistribuida por cierto número de procedimientos que tienen por función conjurar sus poderes y peligros, dominar el acontecimiento aleatorio y esquivar su pesada y terrible materialidad (...). Por más que en apariencia el discurso sea poca cosa, las prohibiciones que recaen sobre él revelan muy pronto, rápidamente, su vinculación con el deseo y el poder (...). El discurso no es solamente aquello que traduce las luchas o los sistemas de dominación, sino aquello por lo que, y por medio de lo cual se lucha, aquel poder del que quiere uno adueñarse (1999: 15).

El discurso académico, que sirve a los estudiantes para incorporarse al ámbito universitario y desenvolverse en el nivel superior, no es sólo una herramienta o un instrumento. Es en sí mismo un espacio de lucha por la nominación, por el poder de determinar qué es lo verdadero, lo válido, cuáles son las formas enunciativas que hacen a un conocimiento propio del ámbito académico. Como se expuso en el capítulo anterior, se verifica un salto desde una mirada instrumental a un enfoque ideológico: alfabetizar académicamente no es sólo “aprender” ciertas formas de leer y escribir, sino que es participar de un espacio de lucha cruzado por tensiones y relaciones de dominación que

se despliegan a nivel discursivo. Es por esto que Bourdieu señala que las luchas que se dan hacia adentro del campo, cuyas “relaciones objetivas de poder tienden a reproducirse en las relaciones de poder simbólico” se traducen en luchas por el “monopolio de la nominación legítima” (1987: 138). El discurso es un espacio de poder en tanto se disputa la posibilidad de establecer el sentido. En la posibilidad de marcar límites entre lo que se considera parte o no del campo académico y científico radica el poder de la producción y circulación de discurso que detentan los sectores dominantes.

En el ámbito académico existen ciertas formas de leer y escribir, tipos textuales propios, maneras de hablar que son impuestas a los estudiantes y que “se ejercen a través de la coacción y de cierta violencia” (Foucault, 1999: 19). Para Foucault, las palabras son un elemento de separación: las palabras del loco no son tenidas en cuenta, ya que a través de la palabra la sociedad excluye, separa. De la misma manera en que las palabras del loco no tienen valor (según explica el autor, el loco no puede firmar un documento, ni dar testimonio, ni celebrar un contrato, formas discursivas típicas de la modernidad) las palabras de quienes están por fuera del ámbito académico no tienen validez en tanto conocimiento científico. Para participar de la lucha por el sentido en el ámbito universitario hay que estar “dentro”: se está dentro a través de las palabras, o mejor dicho, de cierto uso de las palabras. Si, como señala Barthes (1987), las palabras son acto, la incorporación de las formas discursivas de la universidad a partir del proceso de alfabetización académica genera un movimiento de inclusión: aquel que estaba afuera ahora está adentro, aun cuando este movimiento esté marcado por la violencia simbólica. Frente a la heterodoxia de los más jóvenes y el extrañamiento de los no académicos, los grupos dominantes hacia dentro del campo refuerzan sus posiciones ortodoxas descartando aquellos discursos que se consideran no científicos (Bourdieu, 1976). Foucault considera la oposición entre lo verdadero y lo falso como un sistema de exclusión sostenido por instituciones (en este caso, la universidad)²⁴ que imponen y acompañan la vigencia de los límites. No todos pueden estar “adentro”; el precio que se paga por formar parte de la corporación académica es la interiorización del discurso académico, que en su seno alberga las disputas por la nominación legítima.

Esta exclusión no es explícita ni fácilmente verificable. En la Argentina, por ejemplo, la Ley de Educación Superior, en su artículo 7º, indica que “todas las personas

²⁴ Al respecto, Foucault señala que “esta voluntad de verdad, como los otros sistemas de exclusión, se apoya en una base institucional. Está a la vez reforzada y acompañada por una densa serie de prácticas como la pedagogía, el sistema de libros, la edición, las bibliotecas, las sociedades de sabios de antaño, los laboratorios actuales” (1999: 22).

que aprueben la educación secundaria pueden ingresar de manera libre e irrestricta a la enseñanza de grado en el nivel de educación superior”. El sistema universitario argentino es de ingreso irrestricto, pero esto no significa que no existan mecanismos de exclusión, tal como lo indican Ezcurra (2013) y Marquina y Chiroleu (2015) al dar cuenta del fenómeno de “inclusión excluyente”. Las autoras señalan que el ingreso irrestricto es condición necesaria pero no suficiente para la incorporación de las clases populares a los estudios superiores, ya que por lo general los estudiantes de familias trabajadoras no disponen de un capital cultural que les permita incorporarse a la universidad, lo cual redundará en altas tasas de deserción en los primeros años.

Al referirse a las formas en las cuales el discurso actúa como dispositivo de exclusión, Foucault señala que el discurso científico, en tanto voluntad de verdad, oculta su naturaleza excluyente. Las formas impersonales propias de la academia borran las marcas de origen y las luchas que se dan hacia adentro del campo, generando un efecto de sentido discursivo que las emparenta con una verdad incuestionable. De esta manera, “no aparece ante nuestros ojos más que una verdad que sería riqueza, fecundidad, fuerza suave e insidiosamente universal. E ignoramos por el contrario la voluntad de verdad como prodigiosa maquinaria destinada a excluir” (1999: 24). Así como la palabra separa la razón de la locura, el discurso académico se instituye como una suerte de carcelero: quienes detentan el poder de nominación y pueden imponer significados hacia adentro del campo ejercen una violencia simbólica, legítima y sutil sobre los recién llegados, quienes para incorporarse al ámbito académico no tienen más opción que ajustarse a las normas y reglas de los dominantes, so pena de ser excluidos.

En el capítulo anterior se describieron en profundidad las características del movimiento *writing in the disciplines*, según el cual las formas discursivas cambian de una disciplina científica a otra, por lo que es necesario atender a sus particularidades, necesidades y objetivos. Estas formas de escribir restringen la enunciación (no puede decirse cualquier cosa de cualquier manera) ya que como afirma Barthes, el poder está inscrito en el lenguaje: el discurso es discurso de poder porque excluye ciertas formas, objetos, enunciados e incluye otros. Al respecto, el autor afirma que

aquel objeto en el que se inscribe el poder desde toda la eternidad humana es el lenguaje, o, para ser más precisos, su expresión obligada: la lengua. El lenguaje es una legislación, la lengua es su código. No vemos el poder que hay en la lengua porque olvidamos que toda lengua es una clasificación y que toda clasificación es opresiva (1982: 2).

De esta forma, la idea de violencia simbólica desarrollada anteriormente puede aplicarse a los discursos disciplinares: toda clasificación (adentro-afuera, pertenece-no

pertenece) es opresiva, violenta. Las clasificaciones que permiten distinguir una disciplina de otras y que están en la base del movimiento *writing in the disciplines* encierran, desde la óptica foucaultiana, el ejercicio de la violencia simbólica de quien detenta el poder de clasificar. Por medio del discurso científico se vincula a los sujetos mediante ciertos estilos de enunciación y se excluyen otros. Según Foucault el discurso científico actúa en parte como “sociedad de discurso”, ya que mantiene reglas exclusivas de institución de sentido. En otras palabras, “la disciplina es un principio de control de la producción del discurso” (1999: 38)²⁵ que fija reglas determinadas para cada campo de conocimiento, en los cuales se pueden producir infinitos enunciados que nunca abandonan su carácter de “principios de coacción”. El autor afirma que, si bien “para que haya una disciplina, es necesario que haya posibilidad de reformular, de formular indefinidamente nuevas proposiciones” (33), los límites que ésta impone a la producción discursiva actúan tanto como fuerzas positivas y multiplicadoras como restrictivas y coactivas. De la misma manera en que Barthes (1982) señala que la frontera entre el discurso científico y no científico es simultáneamente opresiva y productiva, Foucault afirma que el orden del discurso determina un cierto número de reglas que se imponen a los individuos de manera que éste no se haga accesible a todo el mundo. Este “enrarecimiento” se efectúa sobre el discurso pero también sobre los sujetos que hablan, de manera que “nadie entrará en el orden del discurso si no satisface ciertas exigencias o si no está, de entrada, cualificado para hacerlo” (1999: 39).²⁶

Esta forma de exclusión a partir del discurso reviste, para Foucault, la estructura de una doctrina. El discurso científico adquiere características doctrinales mediante la pertenencia de un sujeto a un determinado grupo y la exclusión de aquellos que se presentan como herejes, es decir que no se subsumen a la doctrina que el grupo (la disciplina) profesa. Esta idea del conocimiento como profesión de fe fue desarrollada por Derrida, quien vincula la problemática de la universidad a “un testimonio, a un compromiso, a una promesa, a un acto de fe, a una declaración de fe, a una profesión de fe. En la universidad, esta profesión de fe articula de forma original la fe con el saber”

²⁵ La palabra “disciplina” proviene del latín *disciplina*, derivado de *discipulus* (discípulo). Según el Diccionario de la Real Academia Española, *disciplina* significa tanto “doctrina, instrucción de una persona, especialmente en lo moral”, como “arte, facultad o ciencia”. A la vez, *disciplinar* significa tanto “instruir, enseñar a alguien su profesión, dándole lecciones” como “azotar, dar disciplinazos por mortificación o por castigo”. La idea de disciplina encierra en sí misma esta doble acepción: un espacio delimitado y específico del conocimiento científico como una forma de violencia.

²⁶ La cita continúa de la siguiente manera: “No todas las partes del discurso son igualmente accesibles e inteligibles; algunas están claramente protegidas (diferenciadas y diferenciantes) mientras que otras aparecen casi abiertas a todos los vientos y se ponen sin restricción previa a disposición de cualquier sujeto que hable “(Foucault, 1999: 39).

(2002: 21). La universidad profesa una verdad porque tiene su fe puesta en el conocimiento que considera verdadero, en el saber legitimado por el discurso que se considera válido en un campo determinado. Es posible analizar la etimología de la palabra profesor, que proviene del latín *professor* (declarar en público) y de cuya raíz *fateri* (admitir, confesar) se derivan las siguientes palabras: profesar, profesión, confesar y confesión, entre otras. Asimismo, la doctrina cuestiona a los enunciados a partir de los sujetos que los profieren, actuando como dispositivo de adhesión o de exclusión. Así,

la doctrina vincula a los individuos a ciertos tipos de enunciación y como consecuencia, les prohíbe cualquier otro; pero se sirve, en reciprocidad, de ciertos tipos de enunciación para vincular a los individuos entre ellos y diferenciarlos por ello mismo de los otros restantes. La doctrina efectúa una doble sumisión; la de los sujetos que hablan a los discursos y la de los discursos al grupo, cuando menos virtual, de los individuos que hablan (Foucault, 1999: 44).

Para finalizar, y en concordancia con lo planteado por Bourdieu y Passeron (2003), Foucault afirma que la educación reproduce las desigualdades sociales ya que distribuye los bienes simbólicos de manera diferenciada, “por más que sea legalmente el instrumento gracias al cual todo individuo en una sociedad como la nuestra puede acceder a cualquier tipo de discurso” (1999: 45). Para el autor “todo sistema de educación es una forma política de mantener o modificar la adecuación de los discursos, con los saberes y poderes que implican” (45).

3.4 Las trampas de los estudiantes

En su *Lección inaugural de la cátedra de Semiología Literaria del Collège de France*, Barthes (1982) señala que el saber es un enunciado que en el caso del discurso científico esconde a su enunciador. En el discurso de la ciencia -como en cualquier otro discurso que circule en la vida social- hay disputas por el poder, más exactamente por el poder de instituir sentidos. No hay libertad por fuera del lenguaje, pero a la vez es imposible participar del discurso académico si no es a través del lenguaje. Es decir que la paradoja del lenguaje, del discurso hecho acto, es que en el mismo mecanismo en que invita a participar de los intercambios introduce a los sujetos en relaciones de violencia simbólica. Como afirma Brailovsky, “los autores, dentro de esta ficción que es la escritura académica, se disputan la hegemonía, esto es, la potestad de instituir un relato, una ficción por sobre otras” (2008: 28). Esta hegemonía que ejercen los sectores dominantes sobre los sectores dominados se traduce en el poder de la escritura académica para operar sobre

la realidad “desvulgarizándola”, otorgándole un estatus científico. El hecho de que no todos detenten el mismo poder para instituir sentido da cuenta de las relaciones hacia adentro del campo y puede explicar las relaciones entre docentes y alumnos en el espacio universitario. Por esto, Barthes asevera que solo nos resta hacerle trampas a la lengua, dado su carácter paradójico; si no se la utiliza no hay posibilidad de ingresar a la comunidad discursiva y si se la utiliza se es víctima de su violencia, se es simultáneamente “amo y esclavo” (1953: 3).

Esta idea de hacer trampas, de actuar en silencio, por lo bajo, en la oscuridad — para que la trampa exista es condición que no se vea— remite a las ideas de De Certeau (1996) y su propuesta para analizar la resistencia de los dominados en el “territorio” de los dominantes. El autor estudia los usos que hacen las clases populares de la cultura dominante, usos que identifica como productivos, creativos y generadores de sentido. Su condición de dominados no los convierte en pasivos ni dóciles. Siguiendo la metáfora del territorio, es posible afirmar que los grupos dominantes son quienes detentan el control del mismo, pero esto no significa que los dominados no puedan actuar en él. En un espacio dominado por los poderosos, los débiles actúan en los intersticios, escabulléndose, dando lugar a nuevas formas de producción de sentido allí donde los dominantes no pueden, de manera temporaria o permanente, alcanzarlos.

Al respecto, De Certeau distingue dos tipos de acciones dentro de un campo determinado, a las que denomina “tácticas” y “estrategias”. Las estrategias refieren a la acción de “un sujeto de voluntad y de poder (una empresa, un ejército, una ciudad, una institución científica)” que puede postular “un lugar susceptible de ser circunscrito como *algo propio* y de ser la base donde administrar las relaciones con una *exterioridad* de metas o de amenazas” (1996: 42. La bastardilla es del autor). Las estrategias pertenecen a quien detenta el poder sobre un espacio social y simbólico. Por este motivo, De Certeau agrega que la estrategia es la “victoria del lugar sobre el tiempo”: quien puede circunscribir un espacio propio puede capitalizar sus ventajas. Además, afirma que en estas estrategias hay un tipo específico de conocimiento. El autor señala que

las estrategias militares o científicas siempre se han iniciado gracias a la constitución de *campos propios* (...). Dicho de otra forma, *un poder es la condición previa del conocimiento*, y no sólo su efecto o su atributo. Permite e impone sus características” (1996: 43. La bastardilla es del autor).

Para que un grupo pueda imponer los límites de un campo disciplinar, primero tiene que contar con el poder que le permita circunscribir un espacio propio en el cual

desplegar sus estrategias. Por otra parte, las tácticas de los débiles “no tienen más lugar que el del otro” (1996: 43): son furtivas, se agazapan, se insinúan. La táctica es el arte del débil porque en los intersticios de la trama del poder éstos desarrollan sus propias producciones de sentido, a contramano de los sentidos impuestos por quienes sí pueden delimitar un territorio como propio. El débil intenta sacar el mayor rédito posible de una situación que no puede capitalizar porque actúa en territorio ajeno. Si se trasladan estas ideas al discurso científico y a las prácticas de alfabetización académica, es posible pensar que los estudiantes despliegan tácticas en el territorio de los fuertes, quienes monopolizan el poder de nominación e institución de sentido.

Siguiendo con lo anterior, una disciplina científica es un espacio delimitado como propio por quienes conservan el poder en ese terreno específico. Es por esto que en cada campo disciplinar hay “fuertes” y “débiles”: los fuertes son los que dominan el espacio y despliegan sobre él sus estrategias (planes de estudio, programas de materias, criterios de evaluación, normas de citación) mientras que los débiles desarrollan técnicas de escamoteo, tácticas sorpresivas, que duran poco en el tiempo. Si Barthes plantea que la única manera de escapar de la prisión del lenguaje es haciendo trampas, las tácticas de los estudiantes constituyen dichas trampas: son acciones furtivas, ejercidas en territorio ajeno, momentáneas, a partir de las cuales los débiles presentan resistencias a la disciplina de los fuertes.

3. 5 Claves para seguir pensando el concepto de comunidad discursiva

En el capítulo anterior se intentó dar cuenta de un proceso paulatino, tanto en Argentina como en países de América del Norte, Europa y Australia, que va desde la idea de la escritura académica como habilidad o herramienta hasta las concepciones de alfabetización académica entendida como socialización. Según Bermúdez (2020) “la socialización académica se propone además lograr que el estudiante conozca los códigos y géneros académicos de una disciplina y pueda participar en la producción de discursos dentro de la comunidad disciplinar”. El enfoque de la socialización permite pensar los procesos de escritura en tanto son parte de la incorporación del estudiante a un campo de producción de conocimiento científico determinado. Como se ha desarrollado en este capítulo, dicho espacio no está exento de luchas, posiciones hegemónicas y contrahegemónicas y disputas por el monopolio de la producción de sentido.

El enfoque instrumental de la alfabetización académica, orientado a la adquisición de habilidades procedimentales, deja de lado el contexto en el cual se desarrollan las prácticas de escritura de los estudiantes. Desde una perspectiva política, la escritura académica organiza las relaciones de poder dentro del campo disciplinar en el que los discursos se producen, circulan y consumen. La idea de comunidad de discurso (o comunidad discursiva) es útil para comprender las formas en las cuales la escritura se produce en los ámbitos académicos y las tensiones que la atraviesan. Para Pampillo, “los modos de organización de los hombres y sus discursos son indisociables, las doctrinas son inseparables de las instituciones que las hacen emerger y las mantienen” (2010: 46), es decir que no se puede separar al discurso de sus condiciones de producción. Desde este punto de vista, la noción de comunidad discursiva permite analizar los esquemas de relaciones en los cuales los procesos de escritura académica se enmarcan. Como se expuso a lo largo de este capítulo, estas relaciones están atravesadas por lógicas de poder.

Los estudiantes, en calidad de escritores novatos, se introducen a una comunidad de discurso con reglas previamente definidas por otros que detentan posiciones dominantes en el campo. En tanto se constituyen paulatinamente en interlocutores, asumen también un rol dentro de estas estructuras. La idea de comunidad de discurso rompe con la dicotomía docente que sabe – estudiante que no sabe y permite pensar los procesos de escritura académica por fuera de las prácticas infantilizadoras que reducen la escritura en el nivel superior a una reproducción de textos previamente dados a leer (Brailovsky y Gerstenhaber, 2010). Por esto, es central pensar los procesos de escritura como parte de una comunidad de discurso, lo que profesionaliza el oficio de estudiante (Carli, 2012) y abre el juego a la producción de sentido por parte de todos los involucrados:

La noción de comunidad de discurso es atrayente y debe ser utilizada como una ampliación de la teoría de la escritura. La idea que subyace al concepto de comunidad de discurso académico es que los estudiantes que desean incorporarse a la misma necesitan instruirse en los principios que la rigen. La comunidad de discurso es, en este caso, la comunidad de estudiantes que discuten y escriben juntos sobre ideas e información relevante para sus intereses profesionales (Pampillo, 2010: 49).

Desde esta perspectiva, los estudiantes no son simples receptores de porciones de información que luego deben reproducir en instancias específicas de escritura como parciales presenciales o domiciliarios. Para que ocupen su lugar en el campo es necesario que docentes y autoridades institucionales desplieguen dispositivos que les permitan participar activamente en sus comunidades discursivas. Caso contrario, señala Pampillo, se corre el riesgo de que se formen comunidades de élite a las cuales no todos pueden

acceder. Una comunidad de discurso será un espacio de intercambio de saberes sólo en la medida en que la alfabetización académica abandone la idea del conocimiento como “información a incorporar” (2010:51). La pregunta que plantea esta situación —si las comunidades académicas son verdaderas comunidades de discurso o, por el contrario, son comunidades de élite— servirá como hilo conductor para analizar los testimonios de los estudiantes de dos universidades del conurbano bonaerense en el capítulo que se presenta a continuación.



Universidad de
San Andrés

CAPÍTULO 4

TODA ESCRITURA ES POLÍTICA: ANÁLISIS DE LOS DATOS

¿Qué es, después de todo, un sistema de enseñanza, sino una ritualización del habla; sino una cualificación y una fijación de las funciones para los sujetos que hablan; sino la constitución de un grupo doctrinal cuando menos difuso; sino una distribución y una adecuación del discurso con sus poderes y sus saberes? ¿Qué es la “escritura” (la de los “escritores”) sino un sistema similar de sumisión, que toma quizás formas un poco diferentes, pero cuyas grandes escansiones son análogas?

Michel Foucault, *El orden del discurso*

4. La escritura académica desde la perspectiva de la literacidad disciplinar

En este capítulo se presentan y analizan los datos obtenidos en el estudio, que resultan de un trabajo de campo realizado durante los meses de abril, mayo y junio de 2019. Los protagonistas de la investigación son estudiantes de carreras de Comunicación de dos universidades de gestión estatal ubicadas en localidades del conurbano bonaerense.

La primera de estas instituciones, a la que se llamará universidad 1, fue fundada durante una época de ampliación de la oferta educativa de nivel superior comprendida entre 1989 y 1995 (García de Fanelli, 2005; Fernández Fastuca, 2010; Bidiña y Zerillo, 2013). Este período, en el cual se crearon seis universidades nacionales en el Gran Buenos Aires, coincidió con la sanción y puesta en vigencia de la Ley de Educación Superior N° 24.521 y con la expansión de la matrícula universitaria a partir de los años noventa (Fernández Lamarra, 2002; Marquina, 2011; Carli, 2012; Coconier, 2019).²⁷

La otra institución en la cual se desarrolló el trabajo de campo, a la que se denominará universidad 2, forma parte de la segunda ola expansiva de la oferta universitaria, desarrollada entre 2004 y 2015. Durante estos años se crearon dieciséis universidades nacionales, de las cuales ocho se emplazaron en el conurbano (Otero, Corica y Merbilhaá, 2018). De acuerdo con Marquina y Chiroleu (2015) esta nueva expansión adquirió características diferentes a la de la década del noventa. Mientras que durante el primer período se crearon, además de universidades nacionales, institutos

²⁷ Según Fernández Lamarra (2002) la matrícula del nivel superior se incrementó en números absolutos de 418.099 estudiantes en 1980 a 1.304.588 en 1997. La tasa de crecimiento de la educación superior fue la más alta del período (6,9%), por lo que su participación en el total de la matrícula de todo el sistema educativo pasó de 7,2% en 1980 al 13% en 1997. Además, Marquina (2011) señala que la creación de las nuevas universidades públicas permitió diversificar la oferta educativa de nivel superior con propuestas innovadoras y absorber parte de la demanda que era tradicionalmente captada por la Universidad de Buenos Aires.

universitarios, institutos terciarios, colegios universitarios y universidades privadas, durante el período 2004 a 2015, por el contrario, se registró una fuerte centralización en la universidad pública como espacio privilegiado para la educación superior. Estas universidades jóvenes se enmarcaron en líneas de acción tendientes a fomentar el mejoramiento de la calidad, la relación con el territorio, el desarrollo de redes internacionales y el vínculo con los estudios secundarios (Marquina y Chiroleu, 2015). Además, durante los años mencionados se implementaron programas de financiamiento estudiantil (Programa Nacional de Becas Bicentenario, Programa de Respaldo a Estudiantes Argentinos, Becas estímulo) que fomentaron la inclusión de los sectores menos favorecidos y su permanencia en los estudios superiores.

El enfoque teórico adoptado en esta investigación corresponde al modelo de *Academic Literacies* (ACLITs)²⁸ desarrollado en capítulos anteriores. Este modelo sostiene que la alfabetización académica no consiste en la adquisición de herramientas y conocimientos necesarios para estudiar²⁹ sino que es un proceso de incorporación al ámbito académico y científico, delimitado por los modos de decir, escribir y leer propios de cada disciplina. Al incorporarse a este campo, el estudiante también comienza a asumir una posición dentro del mismo. Esta mirada teórica se aleja de instrumentalismos para tener en cuenta las relaciones de poder, las asimetrías y las dinámicas propias del espacio intelectual. Si la escritura es una experiencia a partir de la cual es posible conocer, la mirada con la que se recorta el objeto cambia: no se estudia la escritura como elemento neutro, muerto, quieto, sino que se estudia “el escribir” en tanto experiencia de conocimiento vital, habitada por múltiples sentidos, que interpela al sujeto que conoce y en esa interacción se modifican mutuamente.

En función de lo anterior, se establecen tres ejes de análisis: en primer lugar, se analizarán las tensiones que se dan en la experiencia de escritura de los estudiantes, teniendo en cuenta las posiciones asumidas dentro del campo disciplinar (la posición del que escribe, el destinatario, aquello sobre lo que se escribe, los universos de sentido desplegados, el vínculo entre quien escribe y su producción). En segundo lugar, se indagará acerca de cómo se resuelven estas tensiones en las instancias pedagógicas específicas en las que se desarrollan los intercambios de escritura (características de las consignas de escritura, estrategias de los estudiantes, lógica certificante del vínculo

²⁸ El modelo de ACLITs fue postulado en el Reino Unido por Lea y Street (1998; 2006), Lea (2003) y Lillis y Scott (2007), entre otros (Pérez y Natale, 2016).

²⁹ Fernández Fastuca (2018) se basa en Fenstermacher (1989) para referirse con este término a las actividades que realiza un estudiante para aprender.

pedagógico). Por último, se intentará identificar las diferencias en cuanto a las experiencias de escritura de los estudiantes de las dos universidades involucradas en el estudio. Estas tres dimensiones: personal, pedagógica e institucional, permitirán un abordaje más completo del fenómeno a investigar.

Por las características del objeto de estudio y los alcances de la investigación, se optó por un diseño metodológico cualitativo de corte exploratorio a partir de tres fuentes primarias: grupos focales, entrevistas en profundidad y protocolos de escritura.³⁰ Los grupos focales fueron dirigidos por la investigadora a partir de un cuestionario-guía estructurado (ver Anexo 1). Los mismos se llevaron a cabo en el aula en la que los alumnos cursan alguna de las materias de la carrera, en horario de clase cedido por el o la docente a cargo. Las entrevistas individuales fueron semiestructuradas, flexibles y dinámicas, a modo de una conversación entre entrevistador y entrevistado (Arfuch, 2002; Meo y Navarro, 2009). Las mismas se desarrollaron en espacios institucionales como aulas, bibliotecas o bares de ambas universidades. Para resguardar la privacidad de los entrevistados, se anonimizaron sus identidades y algunas cuestiones como las materias a las que hacen referencia y el nombre de la universidad a la que asisten. Hacia el final de la entrevista, se les otorgaron a los informantes las indicaciones y ejemplos para realizar el protocolo de escritura que fue solicitado dentro de las semanas siguientes (ver Anexo 3).

El análisis de los datos se llevó a cabo a través del método comparativo constante de Glaser y Strauss (1967): se analizó en primera instancia todo el material, identificando regularidades y triangulando los datos obtenidos en cada una de las instancias de la investigación. En segundo lugar, se elaboraron categorías de análisis, las cuales fueron agrupadas a partir de los ejes propuestos previamente. Una vez que se ordenaron y analizaron los hallazgos se procedió a la escritura del capítulo a través de una estructura narrativa que incluye citas directas de los informantes, manteniendo el anonimato, las cuales son analizadas a partir de los conceptos que organizaron el marco teórico.

³⁰ Para ver ejemplos de protocolos de escritura utilizados como insumo de esta investigación, ver Anexo 4.

4.1 Lo personal es político.

¿Qué es escribir? ¿Cómo se escribe? ¿Qué se escribe en los espacios universitarios? ¿Para quién se escribe? Estas y muchas otras preguntas surgen al analizar la experiencia de escritura académica de los estudiantes. En capítulos anteriores se mencionó el concepto de género de Bajtín (1982) y, específicamente, la idea de género discursivo como un espacio separado del uso de la lengua delimitado por reglas particulares, que establecen un “adentro y un “afuera”. Estas reglas que organizan los géneros discursivos son conocidas por quienes están “dentro” del discurso, lo habitan y pueden establecer con precisión las fronteras entre uno y otro género. Entre las reglas del género académico se incluye la utilización de las formas impersonales, que otorgan a los textos un efecto de objetividad, la intertextualidad y las estructuras particulares de los tipos textuales como el *abstract*, el artículo académico, la tesis, etc.

Asimismo, Foucault (1999) sostiene que estos usos del discurso organizan relaciones de poder dentro de los géneros discursivos. De la misma manera en que Barthes (1982) señala que la frontera entre el discurso científico y no científico es a la vez opresiva y productiva, ya que delimita un cierto territorio legítimo dentro del cual circulan los discursos y a la vez niega validez a todo aquello que esté por fuera de dichos límites (es decir, la frontera es posibilidad de creación y a la vez es ejercicio implícito de violencia simbólica), Foucault afirma que el orden del discurso determina un cierto número de reglas que se imponen a los individuos de manera que este no se haga accesible a todo el mundo. Esto genera una forma de dominación, ya que los sujetos que deseen participar del discurso académico deben ceñirse a sus reglas. Los estudiantes universitarios se alfabetizan académicamente y en ese movimiento ingresan a un territorio que antes les estaba vedado. Pero, ¿bajo qué condiciones ingresan?

4.1.1 La escritura, una herramienta

En capítulos anteriores se señaló que la escritura académica no es simplemente un instrumento para trasladar ideas al papel, ya que permite pensar, desarrolla procesos creativos y hace posible una acción cognitiva. Asimismo, los procesos de alfabetización académica permiten a los recién llegados incorporarse a las culturas disciplinares. Sin

embargo, del diálogo con los estudiantes se desprende que la idea que tienen de escritura y del escribir se ancla en una función meramente instrumental:

“Sí, (la escritura) es una herramienta, siempre la tenés al alcance de la mano. La tenés ahí, por qué no la vas a aprovechar” (Grupo focal, universidad 1).

“Te da herramientas para ver qué posibilidades tenés porque a veces vos tenés que bajar al papel lo que tenés y capaz que lo podés vincular con otra cosa” (Grupo focal, universidad 1).

“Es distinto porque yo ahora tengo herramientas que antes no tenía, esto que nos enseñaron en el (curso introductorio), los conectores y los marcadores para no tener islas de párrafos, eso yo no lo tenía (...). Yo escribía respondiendo lo que me preguntaban” (Rocío, universidad 2).

Esta idea de escritura académica como elemento a utilizar, como caja de herramientas, fue analizada por Toloza (2017) y por Fernández Fastuca (2010) en sus respectivas investigaciones sobre las propuestas institucionales de escritura académica de las universidades del conurbano bonaerense. Ambas autoras registran que los enfoques sobre los que descansan la mayoría de las propuestas de enseñanza de escritura académica se basan en el aprestamiento de habilidades y competencias ligadas a los aspectos formales de la escritura como la normativa y la gramática, sin hacer referencia a la escritura como proceso cognitivo. Esto queda de manifiesto en el discurso de los estudiantes, quienes en repetidas oportunidades señalan que aprendieron a escribir “bien”. Al ser consultados sobre qué consideran una “buena escritura”, varios de ellos respondieron:

“La redacción también me cuesta bastante, tengo todavía algunas faltas de ortografía y todas esas cuestiones” (Grupo focal, universidad 2).

“Tuvimos (asignatura de escritura) y si bien hay cosas que siempre me costaban como las citas textuales (...) con el tema de cómo presentarlas. Eso creo que es a lo que más foco le pongo cuando escribo, más que nada en los parciales domiciliarios por el tema del plagio” (Renata, universidad 1).

“No tener faltas de ortografía, tener una buena redacción, yo creo que implica tener buenos conectores, escribir un texto que se entienda, que tenga coherencia; que esté todo unido” (Juan Cruz, universidad 2).

“Tuvimos una materia (de escritura) (...) que sirvió mucho por lo menos para mí en los conectores, si decís en primer lugar también segundo lugar, no quedarte solo en primero; ese tipo de cosas” (Isabella, universidad 1).

Sin embargo, en los testimonios de los entrevistados se deja entrever la tensión mencionada por Toloza entre las intenciones que subyacen a los procesos de enseñanza de la escritura académica y los resultados. Los estudiantes expresan ideas cercanas a la función epistémica de la escritura, si bien en sus experiencias de escritura esto no se ve completamente reflejado:

“Además (...) tuvimos tres materias, o por lo menos las sociales, una de ellas era (asignatura de escritura). Nos hacían escribir mucho y nos explicaban que ya el acto de escribirlo estás decodificándote a vos o, no sé cómo se dice la palabra (...). Es un proceso cognitivo, ahí lo adoptamos; siempre nos los decían. Eso nos ayudó muchísimo” (Grupo focal, universidad 2).

“Tomar consciencia de que la escritura es parte de un proceso de pensamiento. Yo ya venía de la secundaria de una profesora que me decía escribí todo, (...) pero pasar por ese curso me ayudó mucho. O sea, te dan técnica, se te graba” (Grupo focal, universidad 2).

Existe por parte de los alumnos una apreciación incompleta de la noción de las capacidades epistémicas de la escritura, ya que manifiestan conocer que la escritura sirve para pensar y para pensarse a sí mismos, pero al pasar al plano de la acción vuelven a comprenderla como una “técnica”, una “herramienta” o un “instrumento”.

4.1.2 Escrituras “sumisas”: el rol docente en la alfabetización académica

Un aspecto que surgió con fuerza en el trabajo de campo fue la relación con el docente, pensado como único destinatario de las prácticas de escritura en la universidad. Tanto en los grupos focales como en las entrevistas en profundidad los estudiantes hicieron especial énfasis en que se escribe “para otro” y ese otro nunca es un par, sino que la relación con el docente está fuertemente atravesada por lógicas asimétricas propias del campo académico.

Tal como se señaló en el capítulo anterior, dentro del orden del discurso existen luchas por la apropiación de sentido que delimitan las fronteras del campo y describen posiciones dominantes y dominadas dentro de él. No obstante, no todos los estudiantes comparten las mismas posiciones. Según Bourdieu y Passeron (1998; 2003) los estudiantes de clase trabajadora deben realizar el doble de esfuerzo para constituirse en parte del campo intelectual, ya que deben adoptar el habitus universitario, más cercano al de las familias burguesas que al de los sectores trabajadores. Si la alfabetización académica es el proceso por el cual los estudiantes se incorporan a un espacio delimitado por formas de leer y escribir y organizado por lógicas propias de poder, la escritura es una de las dimensiones en las cuales estas tensiones se dirimen.

En este sentido, el rol del profesor adquiere una valoración especial, ya que es el principal destinatario de la escritura de los estudiantes y quien valida su ingreso al campo académico. Esto queda de manifiesto en las afirmaciones de los informantes, que explican los objetivos de su escritura en función de lo que el profesor “desea”, “espera” o “quiere”:

“Voy a tratar de hacerlo y ver que ella me corrija, a ver si responde a las expectativas porque lo que uno pretende también como alumno es entregar o responder lo que quiere el profesor para la nota” (Grupo focal universidad 1).

“La verdad es que el tiempo es muy acotado, tenés que contestar lo que te pregunta, yo me tomo un tiempo de elaboración, ver qué escribo, como para armar y que la respuesta tenga una estructura y a su vez complazca al profesor o profesora, cumplir con lo que está pidiendo” (Grupo focal, universidad 1)

“Antes de empezar a escribir yo... a ver cómo me pongo en el profesor, a ver qué es lo que espera de mí, cómo quiere que lo diga. Aparte yo lo puedo decir con mis palabras, por ahí me pongo a pensar qué es lo que quiere el profesor de mí. Entonces condiciona mi escritura, por ahí el concepto baja, pero está lleno de *liquid paper* porque estoy reestructurando la escritura todo el tiempo. En mi caso es inseguridad al pensar qué es lo que quiere el profesor de mí. Es lo primero que pienso: qué es lo que quiere el profesor de mí. Me pongo en lugar de la corrección” (Grupo focal, universidad 2).

“Tengo que poner todo, no me quiero olvidar nada y tengo que estructurarlo bien y que se entienda porque si no me entiende el profesor no me sirve de nada saber” (Grupo focal, universidad 2).

Un aspecto a destacar de la relación entre quien escribe y el destinatario de la escritura en el ámbito universitario es lo que Brailovsky y Menchón (2014) llaman escritura alienada. Este tipo de escritura refiere a que los alumnos escriben lo que creen que el profesor quiere leer. Esto clausura las potencialidades epistémicas de la escritura, ya que en lugar de abrir el juego al propio pensamiento y la creatividad se orienta la escritura hacia un único objetivo, que es la aprobación de un parcial o de una materia. Si retomamos las ideas de Foucault (1999), es posible pensar en escrituras “sumisas”, atravesadas por las relaciones de poder que las restringen, tal como se evidencia en los siguientes fragmentos:

“Nos vamos pasando la data (...) de cada profesor tenemos que identificar más o menos la personalidad, como que va más por este lado. Por ejemplo, hoy justamente hablamos con el profe de lo que él espera, los conceptos que él tiene, me pareció genial porque nos re guía” (Grupo focal, universidad 2).

“Las cosas que hay que hacer en la universidad porque soy exigente conmigo misma no las puedo disfrutar. (...) Es la presión, lo estoy haciendo para el profesor” (Grupo focal, universidad 2).

“Yo disfrutaba de lo que leía; un poco coincido con ella que la idea es cumplir, creo que dijiste algo así, cumplir con lo que te piden, cuando uno escucha al docente capaz que intenta ver su mirada, qué le importa a él para poder después hacer el parcial. (...) ¿Qué dijo el primer día de clase?, ¿qué le interesó? Lo anotás para descubrir el interés de él, no el mío” (Grupo focal, universidad 2).

Retomando lo planteado por Brailovsky y Menchón, muchas veces las explicaciones o la verbalización de los criterios de evaluación terminan funcionando como una restricción a la escritura, ya que son consideradas “como una brújula para orientarse en las expectativas del docente, percibidas a veces como caprichos carismáticos” (2014: 27). Resulta llamativo, al repasar y analizar los datos obtenidos, que se reitere constantemente que “al profesor le gusta sintetizar”, “los gustos del profesor”, o como señaló una alumna “que sea lo que el profesor quiera”. Existe una idea

generalizada acerca de la escritura sometida a los “gustos” o “deseos” de un otro que no quieren ser resistidos ni discutidos, sino complacidos. Esto genera que la escritura sea “sumisa” o “alienada”, ya que los productos textuales no son vistos como propios, sino como algo ajeno:

“Me es más fácil el texto de otro en el parcial por una cuestión de que bueno, ya lo escribió otro, lo entendí y te lo vuelco en el papel y no hay nada mío. Digamos, lo mío es la redacción, la forma de explicarlo” (Rocío, universidad 2).

“Creo que también pesa mucho la palabra del otro, siento que en un punto nos validamos por un otro, y es como bueno, cuando yo tenga un título que me respalda quizás sí me puedo llegar a sentir... No sé dónde está el límite en eso. Mientras tanto me siento insegura” (Grupo focal, universidad 1).

A esta idea que reduce las técnicas del trabajo intelectual a la idea de “gustos” o “preferencias”, Bourdieu y Passeron (2003) la describen como “magia”: el saber profesoral es visto como un don misterioso, carismático, que justifica el éxito académico. Los estudiantes reducen las reglas del discurso académico al plano de expectativas personales del profesor.

4.1.3 Ser estudiante y ser escritor

Después de plantear qué es lo que se escribe en la universidad y para quién, es posible considerar quién escribe. Esto conlleva inevitablemente a pensar que los estudiantes, al ingresar al campo académico, deben construir su propia voz como enunciadore dentro de un espacio que por su propia naturaleza es intertextual, es decir que la propia identidad enunciativa se construye a partir de y en diálogo con el discurso de otros (Tenca y Novo, 2007). Asimismo, esta construcción identitaria se enmarca en el ingreso a la comunidad discursiva académica. Un estudiante universitario se distingue, como señalan Bourdieu y Passeron (2003), por formas de hacer y formas de decir propias del campo en el que se desempeña; las reglas del discurso académico restringen al sujeto en el mismo movimiento en que lo invisten de sentido. ¿Qué es un estudiante universitario sino un agente caracterizado por ciertos modos de leer, de escribir y de hablar? En su socialización el estudiante incorpora estas reglas que moldean su identidad discursiva (Escalarea y Bonnet, 2014) e incorporándolas —es decir, haciéndolas cuerpo— se incorpora a sí mismo en la comunidad académica. La escritura como experiencia de conocimiento en la universidad pone en juego mecanismos de identificación que le permiten al estudiante adscribirse a una nueva identidad (Carli, 2012).

Este proceso no es lineal, sino que está atravesado por tensiones y disputas, dado que “el discurso no es simplemente aquello que traduce las luchas o los sistemas de dominación, sino aquello por lo que, y por medio de lo cual se lucha, aquel poder del que quiere uno adueñarse” (Foucault, 1999 en Escalarea y Bonnet, 2014: 44). Apropiarse del discurso académico y construir una voz en función de las convenciones del género tiene consecuencias a nivel identitario, tal como indican los informantes de esta investigación:

“Yo soy muy estructurada entonces (...) por ahí esto de “digo lo que querés”, y después lo pongo: es decir y parafraseo, por si no se entendió ahí volver o si quedó algo en la nebulosa, volver a reformular lo que dice el autor. Por ejemplo, palabras técnicas, palabras académicas con mis palabras” (Grupo focal, universidad 2).

“Yo en varios parciales metí ideas mías. (...) Yo hago las dos cosas, por ahí pongo muchos ejemplos, no sé, leo lo que dice el autor y después si se, lo acoto y doy un ejemplo de eso. (...) Sí, yo pongo el concepto y un ejemplo que yo pienso. (...) Es como que tiene más valor poner un ejemplo a partir de la teoría” (Grupo focal, universidad 2).

“A reformular, todo el tiempo reformular lo que está dicho con mis propias palabras. Yo cuando escribo un parcial escribo sobre el texto, pero no puedo copiar exactamente lo que dice el texto. Por eso tardo un montón, porque todo el tiempo veo estas palabras, pero tengo que pasarlas a otras y decir lo mismo” (Amanda, universidad 1).

Para los estudiantes, existe una clara separación entre las palabras propias y las palabras de los autores, a las que califican como “difíciles” o “complicadas”. La escritura académica adquiere las características de una traducción: tengo que reproducir lo que dijo otro, pero sin usar las mismas palabras. Brailovsky y Menchón (2014) aseguran que los estudiantes tienen una posición poco *soberana* sobre los textos que escriben, como si el hecho de incorporar ideas de otros interlocutores invalidara la propia voz que se construye en el texto. En los protocolos de escritura analizados queda claro como los estudiantes consideran a sus propias palabras como un “invento”, o una “traducción” de los textos que leen:

“Para hacer la reseña usé muchos de mis apuntes la verdad. Yo no iba a elegir ese texto, porque me parecía muy complicado, pero (...) tuve buenos apuntes del texto y buenas explicaciones. Con la ayuda de mis apuntes hice la reseña y me ayudó mucho a parafrasear e intentar explicar la cuestión con otras palabras (...). Fue fácil también porque el tema (...) estaba en contexto con algo que veníamos viendo en clase, entonces la reflexión que tuve que hacer del capítulo estaba bastante orientada y no tuve que inventar nada nuevo, sino que simplemente tuve que explicar lo que la autora decía” (Protocolo de escritura de Amanda, universidad 1).

“Me ocurrió que cuando estaba definiendo conceptos no se me ocurría como definirlos con mis palabras. Escribía y borraba porque no me gustaba como quedada. Por lo que decidí definir con citas directas y comentarios míos a partir de las citas” (Protocolo de escritura de Juan Cruz, universidad 2).

Los estudiantes consideran a sus palabras no como ideas propias que elaboran a partir de un texto fuente, sino como una forma de pasaje de un registro a otro. Explicar alguna cuestión “con mis palabras” es considerado como una traducción de algo que ya se conoce en lugar de ser una forma soberana y autónoma de pensamiento. En ese sentido

es llamativo lo expresado por Rocío en el apartado anterior: “lo mío es la redacción, la forma de explicarlo”. Si “lo mío” es la redacción, ¿de quién son las ideas? ¿Es posible para los estudiantes universitarios ejercer la función epistémica de la escritura elaborando ideas propias en diálogo con otros?

Esto puede analizarse a partir de lo planteado anteriormente acerca de las luchas y tensiones dentro del campo académico. Si los estudiantes ocupan posiciones subalternas y la vía de ingreso a las culturas disciplinares es a través del discurso académico, ¿cómo “sacarlos” de esta actitud traductora o reproductora si es la misma institución académica la que alienta dichas prácticas? Al respecto, los estudiantes entrevistados manifestaron que en varias oportunidades se les pidió que replicasen los contenidos que forman parte de la bibliografía obligatoria de la materia, o se les dieron indicaciones específicas acerca de cómo resolver las preguntas de parcial:

“Porque hay profesores que te dicen yo no voy a evaluar lo que vos pensás, tenés que repetir exclusivamente lo que dice el texto (...) o te dicen más de tres líneas no me respondas” (Grupo focal, universidad 2).

“Cuando te hacen la pregunta tenés que responder el concepto (...) por ahí cada uno interpretamos algo distinto, sacamos algo distinto del profesor. Entonces cuando respondés si no respondés lo que el profesor te está preguntando... depende también que sea claro qué quiere que respondamos, si sobre la clase o sobre el texto” (Grupo focal, universidad 1).

“Son totalmente distintos a los criterios de evaluación de otros profesores. (...) La profesora quería que escribamos los textos en el parcial, nada de lo que conversamos en la clase. La compartía con otro profesor que se llama Mariano, y Marcela decía: “a mí no me importa lo que diga Mariano, lo que diga Mariano no importa; importa lo que dice el texto” (Grupo focal, universidad 2).

En los procesos de escritura, vividos por los estudiantes como una instancia de “cumplimiento” respecto de las expectativas o deseos de un docente, no solamente se está poniendo en juego la apropiación de un corpus y unas maneras de hacer. A partir de las actitudes y valoraciones que los actores desarrollan con respecto a su propia escritura (“es mío”, “es de otro”, “son mis palabras”) se construye su identidad discursiva. En este sentido, las adscripciones identitarias son siempre relacionales (Arzeno y Contursi, 2004); la construcción identitaria de los estudiantes se da en vinculación con sus docentes, sus pares y con sus experiencias subjetivas de conocimiento, entre ellas la escritura.

En esta construcción dialéctica Bourdieu y Passeron (2003) señalan que los docentes estimulan en los estudiantes la pasividad y la dependencia, y que la lógica del sistema ubica al estudiante en una situación de “impotencia, arbitrariedad o de predestinación al fracaso” (p. 96) ya que se sienten “a merced” de lo que ellos identifican como los “deseos” del profesor. Asimismo, los autores plantean que los estudiantes se refugian en esta actitud pasiva porque a cambio se sienten protegidos, pudiendo imputar

esta pasividad al autoritarismo docente.³¹ Cuando los alumnos son interpelados por propuestas de escritura que salen de la reproducción memorística se sienten

bajo una sensación de cierta incertidumbre y desamparo. Las formas tradicionales de la clase expositiva y el examen, incluso cuando son objeto de críticas y aún si se señala la conveniencia de reformularlas, brindan coordenadas conocidas que de algún modo contienen (aunque a veces suprimen) la incomodidad intelectual propia de toda experiencia formativa genuina (Menchón y otros, 2008, en Brailovsky y Menchón, 2014: 50).

En definitiva, según Tenca y Novo (2007) las reglas que organizan el discurso académico son a la vez prohibitivas y productivas, ya que dentro de estos límites se construye el estudiante universitario como escritor. A partir de estas limitaciones los estudiantes modelan su subjetividad e ingresan al orden del discurso, campo de poder que sólo puede transformarse, como propone Barthes (1982) “haciendo trampas”, actuando en las sombras, desde los márgenes. En un apartado posterior nos referiremos a estas trampas de los dominados en el territorio de los dominantes.

4.2 Lo pedagógico es político

El segundo núcleo de análisis aborda las características que asume el proceso de aprendizaje de la escritura en el espacio del aula universitaria. Para esto, se indaga acerca de las experiencias concretas de escritura que se desarrollan en las carreras de Comunicación de las universidades estudiadas y cómo estas son vividas y resignificadas por los estudiantes.

En primer lugar, se distinguen dos lógicas que conviven y se complementan en el vínculo entre docentes y estudiantes: por un lado, la lógica certificante y por el otro la lógica pedagógica (Brailovsky y Menchón, 2014). La relación pedagógica está habitada por estas dos dimensiones que son, a la vez, opuestas y complementarias. La lógica pedagógica permite que docentes y estudiantes asuman las posiciones de enseñantes y aprendientes: el docente se presenta como generoso, abierto a consultas, permeable a sugerencias, mientras que el alumno asume un rol competente, se interesa por la materia, busca aprender y adquirir un conocimiento válido. En la lógica certificante, por el contrario, el docente traza límites, sanciona los esfuerzos y certifica los conocimientos a

³¹ “Del mismo modo que los profesores pueden lamentar la pasividad de los estudiantes sin ver que es el precio de la seguridad que deben a una relación pedagógica disimétrica, ciertos estudiantes pueden imputar únicamente al autoritarismo profesoral la pasividad en la que son mantenidos sin percibir que es la contrapartida de todas las protecciones y de todas las libertades que les asegura el anonimato en los anfiteatros” (Bourdieu y Passeron, 2003: 98).

partir de una nota numérica. El alumno, por su parte, asume un rol de aprobante: lo importante es aprobar la materia, demostrar sus conocimientos sin que importe demasiado si este aprendizaje es profundo o superficial. En palabras de los autores, “el encuentro pedagógico se inscribe en una lógica del intercambio: la relación entre docente y estudiante se plantea en términos de dar y recibir” (2014: 47).

Estas dos culturas coexisten y conviven en el espacio académico, y no puede existir una sin la otra: los estudiantes aprenden para adquirir una certificación que los habilite como licenciados, y a la vez dicha credencial será el resultado de un proceso de aprendizaje que se da a lo largo de toda la carrera. En este apartado se desarrollarán los hallazgos en cuanto a la mirada de los estudiantes sobre sus propios procesos de escritura académica y la certificación de sus saberes a través de la misma. Además, se hará mención a las tácticas que los alumnos desarrollan para “saltar” exitosamente de una lógica a otra.

4.2.1 Escrituras y reescrituras: entre el saber y el pensar

En su investigación acerca de las prácticas de escritura académica en la formación de profesores de nivel inicial Brailovsky y Menchón (2014) hacen referencia a dos procesos que se dan en el espacio pedagógico: el saber y el pensar. Tal como se señaló en el apartado anterior, dentro del aula de nivel superior se llevan a cabo múltiples acciones que se engarzan y se complementan según operen bajo la lógica pedagógica o certificante. En la lógica certificante pareciera primar el saber, ligado a la repetición, la acumulación y la conservación del conocimiento, mientras que en la lógica pedagógica pareciera primar el pensar, orientado a la creación, a la ruptura y al encuentro con lo novedoso. Estos dos procesos, pensar y saber, se vinculan con experiencias de escritura guiadas a partir de consignas “abiertas” o “cerradas”. Las consignas abiertas, que exigen del estudiante el desarrollo de interpretaciones propias a partir de un texto fuente o del análisis de un material específico son temidas por los estudiantes, quienes manifiestan sentirse inseguros antes este tipo de tareas. Por otro lado, las consignas “cerradas” no implican ningún tipo de esfuerzo extra por parte del alumno, quien se siente seguro porque sabe qué debe hacer: reproducir el texto sobre el que le están preguntando. Según los estudiantes entrevistados, las consignas de escritura que invitan a desarrollar ideas propias a partir de un tema les generan inquietud:

“Yo creo que nos es más fácil trabajar con consignas cerradas porque venimos hace mil millones de años, desde primaria trabajando con consignas cerradas y directas y de que nos programaron para que escribamos para aprobar no para aprender. Cuando nos dan una consigna libre que por ahí da más a que nuestra interpretación se desarrolle no sabemos cómo responderla, porque no tuvimos esa enseñanza, esta es una consigna libre y lo que vos pongas va a estar bien, nos sentimos con miedo, porque decimos no bueno, va a estar todo mal” (Grupo focal, universidad 1).

“Si la consigna fuera libre y si eso no repercute, porque quizás es una consigna libre y no sabés hacia dónde apuntan ellos y vos fuiste para donde querías, en realidad estaría bueno que sea libre y que tomen de esa libertad y sino en su defecto que sea mucho más direccionada para que nosotros no nos tengamos que ir mucho” (Grupo focal, universidad 1).

“Depende la materia también, en (asignatura) si te dan tema libre es complicado porque tenés que unir todo, en cambio si te dan una pregunta específica ya sabés lo que quieren que respondas, y no necesitás abarcar tanto, pero en otras materias es más fácil hablar en general y no está tan mal” (Grupo focal, universidad 1).

La descripción brindada por los alumnos de los dispositivos de escritura y cómo consideran a cada uno permite percibir una toma de posición más cercana al saber que al pensar. Si pensar remite a un ejercicio, a una acción, a una reformulación y saber a la reproducción de un contenido ya dado, resulta evidente que en estos casos se privilegia el saber sobre el pensar. Además, como se mencionó anteriormente, se desarrollan dos tipos de escrituras: escritura segura y escritura con riesgos. La escritura segura, identificada en el discurso de los informantes como la que se desarrolla a partir de consignas cerradas, limita el margen de error. Esto permite a los alumnos sentirse confiados, pero a la vez no habilita que se desarrollen experiencias de aprendizaje profundo (Antonelli, 2018). Ante la posibilidad de equivocarse, la palabra que utilizan los estudiantes consultados es “miedo”: “tenía miedo de estar acá”, “nos daba miedo el profesor”, “tenía miedo a hacer todo mal”, “el miedo a desaprobado”, “le tenía miedo a esa materia”. El error no es considerado como una posibilidad para aprender, sino que para los estudiantes representa un fracaso. Esto puede relacionarse con el hecho de que, al codificar y analizar los datos, resultó evidente que únicamente en las materias de escritura los alumnos tienen la posibilidad de reescrituras y múltiples entregas:

“Los trabajos escritos que son obligatorios, pero van sin nota (...) por lo general sí podés devolverlos, después los trabajos prácticos con notas no tanto. Solo me tocó uno que fue en (asignatura), que fue el primer cuatrimestre de la carrera que dijo sí, hay una devolución” (Amanda, universidad 1).

“Puntualmente en (asignatura de escritura) nos ayudó bastante en el tema de las monografías. Te exigen un trabajo final de una monografía y a lo largo de las clases la profesora te va dando pautas y eso después te sirve en otras materias. En otras materias tenés que hacer una monografía, pero no te explican mucho” (Simón, universidad 2).

“En (materias de escritura) hay un proceso de reescritura porque no es sólo “llevo el trabajo”; es “corregí esto y además volver a hacer, agregar algo más”. El tema de la reescritura constante; entender que como escritores estamos haciendo todo el tiempo; que no nos sorprendamos que nos mande a corregir” (Grupo focal, universidad 2).

La función epistémica de la escritura, afirma Carlino (2005a), no se realiza espontáneamente. Es necesario que se establezca un diálogo pedagógico entre docentes y estudiantes de todas las materias, no sólo de las asignaturas de escritura, para poder repensar el conocimiento, revisar los errores y reescribir a partir de las potencialidades cognitivas que la escritura académica habilita. Para esto, resulta fundamental el acompañamiento de los docentes que, tal como manifiestan los informantes consultados, son quienes abren o no el camino para el desarrollo del pensar más allá del saber. Tanto Carlino (2005a) como Fernández Fastuca (2010) coinciden en que es responsabilidad de las universidades coordinar experiencias institucionales que trabajen en forma conjunta los procesos de enseñanza y aprendizaje de la escritura académica con los saberes específicos de cada una de las disciplinas.

4.2.2 “Escribir es siempre para demostrar”

Desde la lógica aprobante los estudiantes escriben para certificar saberes frente a un otro que detenta la posición dominante dentro del campo. Sin embargo, gran parte de lo que se evalúa en una instancia escrita no se enseña, ya que no se explicitan las “técnicas del trabajo intelectual y el arte de organizar el aprendizaje que engloba conocimientos como tomar apuntes, estudiar bibliografía, preparar exámenes, entre otras cosas” (Tolosa, 2017: 8). Por su parte, Carlino (2004a) afirma que los docentes, al evaluar un trabajo escrito, pueden asumir dos posturas: la de un lector crítico, que retroalimenta la escritura de sus alumnos, o la de un lector juez, que sentencia sobre las producciones escritas de otros. Estas dos posturas no se ejercen en un ámbito aséptico, sino que se enmarcan en un espacio de lucha por la apropiación del sentido en el cual los docentes asumen posiciones dominantes, ya que “todo sistema de educación es una forma política de mantener o de modificar la adecuación de los discursos, con los saberes y los poderes que implican” (Foucault, 1999: 45). Los estudiantes registran estas tensiones a la manera de un intercambio en el cual ellos tienen que “dar” algo a cambio de una nota numérica; en este sentido se escribe para demostrar, para rendir cuentas a otro:

“Es para otro que es el profesor y me va a evaluar, va a ver si adquirí los conocimientos o no. No escribo para mí, porque si escribiese para mí pondría opiniones o mi lectura de la teoría y no se evalúa eso” (Grupo focal, Universidad 2).

“Entonces, escribir es siempre para demostrar, para demostrar que sé, para poner en evidencia que puedo articular los conceptos y no por otro motivo” (Grupo focal, Universidad 2).

Con respecto a la importancia que le otorgan docentes y alumnos a la nota numérica y al peso que tiene en la cultura universitaria la lógica certificante, resulta interesante la siguiente anécdota de una de las estudiantes entrevistadas:

“Y en el final de (asignatura) me pasó de que eran cuatro preguntas, tenía que contestar tres. Estudié todo, yo pensé que te iba a dar un tema y hacía preguntas. El profesor dijo es oral si son menos de veinte personas, es escrito si son veinte personas o más. Tomó escrito y tomó todo. Bueno, escribo, escribo todo porque había estudiado, diciembre me la pasé en mi casa porque me quería sacar de encima (la asignatura). Fue muy jodida esa materia, muy. Hay una pregunta que decía qué es un hecho social para tal autor y yo estaba en una duda si era A o B, entonces le escribí A y B, las dos. Era para el mismo autor, pero era como dos cosas, y dije mejor le mando las dos. Bueno, entregaron todas las notas de los finales, faltaba la mía y de una compañera más. Mi compañera desaprobó, dije listo me desaprobaron. Yo estaba segura que me había ido re bien porque puse todo, y encima le mando un mensaje a la profesora, la de los prácticos. Me dice Isabella el profesor y yo te queremos ver en el aula 8 a esta hora. Le dije profe pasó algo, ¿se perdió mi parcial?, qué pasó, le dije. Me dijo nada, es una cosa que queremos consultarte. Fui, estaba re nerviosa porque pensé que se había extraviado. Me dice estuve viendo tu parcial, esta pregunta está bien, pero con la 1, que era la del hecho social, escribiste dos y pensamos que te pudiste haber copiado. Cuando me dijo así, claro, yo le puse las dos preguntas y como lo escribí tan textual, porque pidieron que sepamos del texto y no de las clases y lo estudié textual, pensaban que me copié. Porque en una hoja en una carilla puse la pregunta y del otro lado puse la otra, las dos opciones. Pensaban que me copié, ¿cómo les demostraba que no?, que tenía todo acá. Le dije profe te lo puedo repetir, o sea me maté las pestañas para poder rendir este final. Y para mí no me creyeron porque me pusieron un 7, para mí era para un 9, te juro. Pero bueno nada, es como que me dijeron bueno para la próxima tratá de poner una sola opción y cómo está redactado, era muy textual que para (autor) el hecho social es y lo puse” (Isabella, universidad 1).

Este caso permite ilustrar varios aspectos mencionados anteriormente. En primer lugar, los docentes le piden a Isabella que “estudie textual, no de las clases” y efectivamente, ella reproduce el contenido del texto de manera literal, lo cual da lugar a creer que se habría copiado. La propuesta de escritura en esta instancia de evaluación tiende a evaluar el saber y no el pensar, por eso se pide una reproducción de los contenidos de los textos. Además, la escritura desarrollada por Isabella puede ser descrita como “segura” o “sumisa”, ya que no se corre un ápice de las indicaciones dadas por los docentes (“Cuando me dijo así (...) como lo escribí tan textual, porque pidieron que sepamos del texto y no de las clases y lo estudié textual, pensaban que me copié”).

Las posiciones dominadas y dominantes en el campo académico también quedan de manifiesto, ya que Isabella no sabe qué pasó con su examen, el cual fue retenido por los docentes hasta que pudieron concretar un encuentro aparte. La anécdota se resuelve mediante la lógica certificante-aprobante: Isabella estudió todo textual para aprobar, sin embargo, está disconforme con la nota, ya que considera que ante la sospecha de que podría haberse copiado, le pusieron un siete en lugar de un nueve. Esta situación deja de manifiesto que ambas culturas (enseñante-aprendiente y certificante-aprobante) definen formas de posicionarse frente al conocimiento y propician prácticas específicas en las que se pone de manifiesto un componente de violencia simbólica.

4.2.3 Las tácticas de los estudiantes

¿Son los estudiantes actores pasivos de su propio proceso de aprendizaje de la escritura académica? Las ideas volcadas en este capítulo indican que en los casos estudiados se privilegian dispositivos de escritura que tienden a la reproducción de saberes estancos más que a la producción de conocimiento por parte de los alumnos. Como se explicó anteriormente, Bourdieu y Passeron (2003) señalan que esta posición pasiva es, en cierta medida, alentada por los docentes a través de estrategias de enseñanza que se basan en la clase magistral y en una lógica certificante - aprobante. Sin embargo, otros estudios indican que en las posiciones dominadas también hay producción de sentido.

Al respecto, De Certeau (1996) desarrolla la idea de que existen “tácticas” y “estrategias”: las estrategias aluden a las acciones de los grupos dominantes dentro un “lugar propio” y que pueden ser capitalizadas. La metáfora del “lugar propio” resulta sumamente rica a los fines de este trabajo, dado que se puede pensar a los estudiantes universitarios como “extranjeros”, o “forasteros”, que deben incorporarse a la cultura de una disciplina específica. Los estudiantes asumen dentro del campo, por su propia condición de recién llegados, una posición débil: no tienen lugar propio, no pueden capitalizar sus apuestas y sus acciones se enmarcan en la fugacidad. Frente a las estrategias del fuerte, las tácticas del débil son fragmentarias, aprovechan la oportunidad. Según De Certeau, “la táctica depende del tiempo, atenta a “coger el vuelo” las posibilidades de provecho. Lo que gana no lo conserva. Necesita constantemente jugar con los acontecimientos para hacer de ellos ocasiones” (1996: 50).³²

En este sentido, se deja ver en el discurso de los entrevistados sus tácticas, que les permiten aprovechar los espacios generados dentro de la lógica pedagógica para accionar a su favor en el marco de la lógica certificante:

“Primero ir directo a la pregunta específica que te hacen, ser concretos y después le metés otro chamuyo para ver si tienen un poquito de piedad” (Grupo focal, universidad 1).

“Se van a dar cuenta de que por lo menos leíste lo que tenías que estudiar, porque si contestas en dos renglones van a decir incompleto” (Grupo focal, universidad 1).

“También se usan mucho los conectores, que lo aprendimos en (asignatura de escritura); (...) eso sirve, porque parece que sabés más” (Grupo focal, universidad 2).

³² La cita continúa de la siguiente manera: “necesita utilizar, vigilante, las fallas que las coyunturas particulares abren en la vigilancia del poder propietario. Caza furtivamente. Crea sorpresas. Le resulta posible estar allí donde no se le espera. Es astuta” (De Certeau, 1996: 43).

“(En los parciales domiciliarios) buscas más las palabras afines a lo que querés decir y no te conformás, no es que en un parcial (presencial) me conformo (...) pero hay veces que no tenés el tiempo y no quieres que se te vaya la idea, bueno pongo esa y después reviso, y hay veces que te olvidas, más cumplir con lo que te dicen, el ideal de todos es escribir lo que queremos decir, pero no llegás” (Grupo focal, universidad 1).

“La consigna era qué es ser un estudiante universitario y nos dieron diferentes... en mi caso me tocó desde el punto de vista de una comparación. Yo sabía que estaba ante una eminencia, el docente, y que tenía que escribir bien para el docente vea que yo sabía escribir. Entonces por ahí pensaba más en la situación que en poner lo que yo pensaba. Pensaba en los marcadores, en hacer bien la comparación y cosas así; en no ser redundante” (Rocío, universidad 2).

Las estrategias de escritura de los estudiantes son, en este aspecto, instancias de producción de sentido. En apartados anteriores se describió al discurso académico como un campo de poder con lógicas propias. Al respecto, Barthes (1982) afirma que la escritura no es una herramienta de comunicación, sino que a partir del discurso se circunscribe un campo de poder, una clasificación, un espacio restringido del lenguaje que encierra en sí mismo una opresión. En el campo académico, cuyas reglas son comunicadas, socializadas e incorporadas a partir de la participación de los sujetos en los géneros discursivos, los estudiantes despliegan una serie de “trampas”: tácticas subrepticias, escondidas, disfrazadas bajo los aspectos formales de la escritura académica. Estas pequeñas apuestas que realizan (utilizar determinadas palabras en detrimento de otras, elegir un cierto estilo, priorizar algunos aspectos de la escritura por sobre otros, etc.) no pueden ser capitalizadas (en cada consigna de escritura y/o dispositivo de evaluación deben empezar de cero) pero sí demuestran una resistencia, una actividad cognitiva que dista de la pasividad que a menudo se les asigna.

Siguiendo con lo anterior, resultó llamativo en el análisis de las entrevistas y de los protocolos elaborados por los estudiantes verificar que los apuntes de clase funcionan como espacios donde se despliega el potencial epistémico de la escritura:

“(En mis apuntes de clase soy) desorganizada, o sea yo apunto las ideas y voy anotando todo, anotando palabras, me di cuenta también es que después cuando escribo uso mis palabras en los apuntes y cuando voy a responder la pregunta uso muy pocas palabras del texto y eso a los profesores no les gusta” (Grupo focal, universidad 1).

“Te ayuda a recordar el apunte, lo que dijo la profesora, es personal, es tu forma de pensar” (Grupo focal, universidad 1).

“Por lo general me siento con los apuntes y releo todo antes de empezar a escribir (...). Voy recordando la clase y me fijo en las cosas que anoté, si me hice una marca o algo. Después con los textos leídos y los apuntes voy armando mis propias ideas. (...) Yo en clase apunto todo. Cuando llego a mi casa y veo mis apuntes, los apuntes de clase los entiendo mucho más que leyendo el texto” (Protocolo de escritura de Renata, universidad 1).

A diferencia de lo que señalan los autores que investigan temas de escritura académica en el nivel terciario (Brailovsky y Menchón, 2014; Brailovsky y Gerstenhaber, 2010; Carlino, Iglesia y Laxalt, 2013) aquí los apuntes de clase no toman la forma de una copia textual del pizarrón o de un dictado del docente, sino que abren el espacio para que la potencialidad cognitiva de la escritura permita a los estudiantes, además de saber, pensar.

4.3 Lo institucional es político

Como se explicó al comienzo del capítulo, el universo de análisis de esta investigación está formado por estudiantes de carreras de Comunicación de dos universidades nacionales situadas en el conurbano bonaerense. Uno de los objetivos específicos de este trabajo es analizar si las experiencias de escritura académica varían de una universidad a otra, dadas sus características específicas. Es por esto que la dimensión institucional resulta interesante en la etapa de análisis de los datos.

La primera diferencia que emerge del análisis se relaciona con las ideas de cercanía o distancia de la universidad —tanto en términos reales como simbólicos— en las representaciones de los estudiantes. Las dos universidades estudiadas pertenecen a distintos períodos fundacionales y entre sus fechas de creación hay una diferencia de casi veinte años. Asimismo, la ubicación geográfica de ambas instituciones (una cercana a la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, la otra situada a más de 30 kilómetros) las presenta como parecidas pero diferentes. Para los estudiantes de la universidad 1 el ingreso a la institución es visto como algo cercano y posible. Todos manifestaron conocer la universidad desde antes de ingresar y haberla elegido a conciencia entre otras opciones, entre las cuales se encontraban universidades tradicionales y privadas. Varios de los entrevistados manifestaron tener amigos o familiares que estudian en la misma universidad. Sus padres son profesionales o pequeños comerciantes y el ingreso a la universidad se planteó para ellos como una continuidad de los estudios secundarios. En palabras de los estudiantes,

“Terminé acá porque estaba cerca de casa, me gustaba la facultad, todos me hablaron bien de la facultad” (Renata, universidad 1).

“Entré, la conocí en realidad porque mi hermano viene acá, estudia Ingeniería, y yo estaba buscando facultad, estaba entre (universidad tradicional 1) y (universidad privada). Mi mamá me dijo por qué

no te fijás en la de Lucas y justo me encontré que estaba esta carrera y entré” (Amanda, universidad 1).

Por otra parte, los estudiantes de la universidad 2 manifestaron haber llegado a la misma de maneras azarosas e imprevistas. De hecho, ninguno de ellos conocía la institución antes de terminar el secundario y la expresión más utilizada para describir su llegada a la universidad fue “me la crucé”. Los relatos de estos informantes dan cuenta de trayectorias más dispersas e interrumpidas, sin tantas certezas como los de la universidad 1. Varios de ellos cursaron otras carreras antes de ingresar a la universidad, en terciarios (profesorados y tecnicaturas) o en instituciones educativas por fuera del nivel superior (cursos de computación, oficios). Estos estudiantes describen su llegada a la universidad de la siguiente forma:

“En realidad yo sabía que quería volver a estudiar, pero seguía con la idea de que en (universidad tradicional 1) no. Cuando empecé a ver las universidades averigüé en la de (localidad cercana) las carreras y me iba a anotar en Administración, nada que ver porque no cazo una de matemática. Me iba a anotar, fui presenté los papeles, pero nunca empecé. Después vi las carreras que había acá y cuando vi que estaba Comunicación dije listo, me voy a anotar en Comunicación. Más allá de que había gente que la había cursado conmigo cuando (universidad tradicional 2) estaba acá, me decían ‘mirá que no es lo mismo’” (Rocío, universidad 2).

“La conocí a (universidad 2) través de Google, ya la había escuchado nombrar. (...) Por cercanía más que nada. Me está gustando, vengo porque me gusta, pero me gusta más la universidad porque dicen que somos los únicos que en Comunicación tiene dos orientaciones (...). Me parece que tiene mucho potencial esta universidad al menos en Comunicación” (Álvaro, universidad 2).

“Vi Comunicación en (universidad tradicional 1), y me vine a anotar acá (...) a la sede que tiene (universidad tradicional 1), creo que es de Matemática la sede, pero igual te podés anotar. Y me crucé con (universidad 2) y me queda cerca, tiene la misma carrera. (...) Estaba googleando cómo llegar a la sede acá (...), me saltó la (universidad 2). Al principio no le di mucha importancia porque pensé que era privada y entré para ver qué onda. Y era pública, justo estaban anotando, vine. (...) Yo no sabía ni dónde quedaba, ni idea. Cuando entré acá es gigante. Es linda, una la ve de afuera y entra acá y tiene un montón de edificios, tiene espacio” (Simón, universidad 2).

El relato de Simón resulta paradigmático para dar cuenta de la diferencia entre las experiencias de ingreso de los estudiantes de las dos universidades analizadas. Su llegada a la universidad fue producto del azar. Si él no hubiera entrado, y si justo en ese momento no hubiera sido período de inscripción, su ingreso a la universidad no habría sido posible. Al respecto, Bourdieu y Passeron (2003) sostienen que los estudiantes de clase trabajadora perciben la etapa universitaria como una apuesta fuerte, como un proyecto que implica diferir de las disposiciones y saberes que adquirieron en su clase de origen. Por otra parte, los estudiantes de clase burguesa viven su ingreso a la universidad de manera natural, como si el trayecto por los estudios superiores fuera la única opción lógica para sus vidas. Dado que la universidad privilegia el habitus de la clase burguesa, los estudiantes que provienen de dicha extracción social llegan al nivel educativo superior con una ventaja por sobre sus pares de condición trabajadora.

En el caso de los estudiantes de la universidad 2, ninguno de ellos proviene de familias profesionales, salvo el caso de uno de los entrevistados cuya madre es docente de primaria. Esto nos permite pensar que las trayectorias educativas difieren según el origen social de los estudiantes. Al respecto, Pierella (2011) postula que quienes provienen de familias universitarias asumen como propio el mandato de continuar los estudios superiores, destino que se les impone a modo de “herencia”. Este mandato se incorpora durante la niñez y la adolescencia, período en el cual los jóvenes asimilan el habitus cultivado bajo la forma de capital cultural incorporado (Bourdieu, 1979), el cual les permitirá transitar con éxito la universidad. Por otra parte, los estudiantes provenientes de sectores sociales vulnerables no cuentan con la orientación de sus familias o de sus pares para comenzar los estudios superiores, por lo cual el proceso de incorporación al espacio universitario se vive con miedo e incertidumbre.

4.3.1 El aprendizaje de la escritura como corte o como puente hacia el conocimiento

Ahora bien, ¿cómo se relaciona lo señalado en el apartado anterior con las experiencias de escritura en la universidad? Una metáfora que se ensayó a lo largo de este capítulo es la del territorio: los estudiantes universitarios son extranjeros que ingresan a un espacio desconocido. Este espacio está delimitado por fronteras muy claras, marcadas por los géneros académicos: hay ciertas formas de leer, de escribir y de decir que son propias de la universidad. Esto permite dar cuenta de cómo se relacionan los recién llegados con este territorio nuevo: o bien puede ser un espacio desconocido pero cercano, confiable (“Me hablaron muy bien de la universidad”) o puede ser considerado como un lugar ajeno (“Yo no sabía ni dónde quedaba, ni idea”). La escritura académica es no sólo una competencia necesaria para transitar los estudios superiores, sino que forma parte de un proceso de incorporación de los estudiantes a las prácticas discursivas propias de la disciplina a la cual desean pertenecer (Carlino, 2013). Este proceso, al que se denomina alfabetización académica, no es igual para todos los estudiantes. Según se desprende del análisis de las experiencias, los estudiantes de la universidad 1 viven el proceso de aprendizaje de la escritura académica como un pasaje, mientras que los estudiantes de la universidad 2 lo viven como una fuerte ruptura:

“El último año del colegio tuve una profesora que nos dio los programas de la (universidad tradicional 1) (...) (nos dijo) que todo esto que están leyendo ahora lo tienen que leer en cinco clases, (...) nos adaptó a lo que va a ser la vida universitaria” (Isabella, universidad 1).

“Yo escribí proyectos o argumentaciones en el colegio y en (asignatura de escritura) aprendí a escribir distintos tipos de textos. Es distinto escribir un ensayo, una monografía, que un trabajo práctico del secundario, aunque la base te queda” (Amanda, universidad 1).

“Nunca me costó demasiado escribir. Tuve muchas materias teóricas también, entonces estaba acostumbrada a estudiar, teníamos cuatrimestrales de todas las materias. Entonces había dos semanas en los que nosotros teníamos trimestrales, en ese sentido estaba acostumbrada a estudiar porque yo sabía que si no estudiaba en el secundario desaprobaba” (Renata, universidad 1).

“Al principio extraño porque nunca fui de escribir bien digamos, bah me costaba. Yo sentía que me costaba (...) Al nunca practicar tuve que empezar a practicar. (...) Era como que la aprobaba como aprobar. Me sentaba a estudiar un día antes, iba y aprobaba” (Juan Cruz, universidad 2).

“Yo creo que hay un problema en cómo se educa en la secundaria, porque no es lo mismo la secundaria que lo universitario. Yo creo que el problema de base a los estudiantes universitarios viene de los colegios secundarios porque te enfrentás a otro mundo, a otra realidad. Es una crítica que tengo porque la verdad que me costó porque tal vez venía mal acostumbrado” (Álvaro, universidad 2).

En los testimonios de los informantes se manifiestan dos lógicas bien diferenciadas, a las cuales es posible denominar como de “corte” o de “puente”: si bien todos admiten que se siente el cambio del colegio secundario a la universidad, para los estudiantes de la universidad 1 este cambio no es tan brusco, sino que se vive como algo gradual. En cambio, los estudiantes de la universidad 2 expresan haberse sentido perdidos, desorientados, en un territorio que les resultaba desconocido. En este sentido, Pierella afirma que la heterogeneidad de los alumnos universitarios se manifiesta en las diferencias que ellos mismos reconocen en el plano del conocimiento. Quienes egresaron de escuelas públicas o privadas confesionales de sectores populares “reconocen una brecha entre la formación obtenida y el nivel de exigencia requerido en la Universidad”, mientras que los estudiantes que provienen de “escuelas privadas que atienden a sectores medios-altos afirman estar bastante bien preparados en cuanto a hábitos de estudio” (2011: 32).

Esta lógica de corte/puente también se evidencia en las representaciones que los estudiantes tienen de su propia experiencia universitaria. Según Tapia y Marinkovich, las representaciones sociales son actividades mentales que organizan la experiencia vital y permiten al sujeto comprender y dar significado a sus experiencias, transformándolas en formas de conocimiento: “se conciben como una producción y elaboración de carácter social no impuesta externamente, pues conforman un conocimiento espontáneo, práctico, un producto y proceso de la actividad” (2013: 151). Para los estudiantes de la universidad 1, la llegada a la misma desarmó ciertos prejuicios acerca de qué significa ser un estudiante universitario:

“Entonces yo sentí que lo iba a sentir como un salto enorme que después no terminó siendo tan así, encontré cosas que me gustaban de la facultad, me acostumbré a la rutina y todo” (Renata, universidad 1).

“Yo creo que es la presión social de “no, cuando tengas un parcial vas a ver lo que es la vida”. Y vos decís che, qué hago, el primer parcial fue como ataque de pánico más o menos. No es tan malo como te lo quieren hacer ver” (Grupo focal, universidad 1).

“Yo me imaginaba que ir a la universidad era un castigo (...) cuando empecé a investigar de cómo va a ser la universidad me decían no, que va a ser horrible, te tenés que quedar días estudiando” (Isabella, universidad 1).

“La verdad que fue más fácil de lo que pensé que iba a ser. Aparte el primer cuatrimestre que vinimos con todos los profesores: ustedes no saben escribir, ya se van a acostumbrar, es difícil, y la verdad que salió bastante bien” (Amanda, universidad 1).

Por otra parte, para los estudiantes de la universidad 2 el ingreso a los estudios superiores representa un gran logro, ya que el “ser universitario” los distingue del resto de su grupo social, algo que es vivido con cierta culpa o desconcierto:

“Mi experiencia es linda: en general estar acá me gusta. (...) Si tuviera que elegir algo puede ser, no quiero sonar como creído, puede ser como que me dio un status. Como que por lo menos en mi familia, es como que ahora me ven: va a la universidad, sabe un montón (...). Cuando hay elecciones por ejemplo mis papás me preguntan a mí digamos a quién tienen que votar y esas cosas; con mis hermanos lo mismo. Entonces como que para ellos soy alguien intelectual. Yo no me veo igual a no me gusta tampoco” (Juan Cruz, universidad 2).

“Me lo imaginaba lleno de gente. Lo que pasa es que particularmente cuando me dicen universidad pienso en (universidad tradicional 1) es lo primero. Después tuve la posibilidad de ir a donde estudia mi hermano que, si bien es un terciario, generalmente dice voy a la universidad, me quedó esa idea de universidad en la cabeza. Pero cuando llegué acá como que se me fue un poco el miedo porque yo estaba, no sé, me daba cosa ser universitario” (Simón, universidad 2).

“Tenía miedo de estar acá y cuando llegué, más el primer año, después en segundo es tu casa, ya sabés todo. (...) Al segundo día nos hablaron de cosas como hacer el boleto universitario, cómo pedir un certificado de alumno regular. Cosas que es difícil cada uno, la cantidad de gente que se pierde en la (universidad tradicional 1), que se pierde en (universidad tradicional 2). En (universidad tradicional 2) yo me re perdía si no sabía si cursaba en un edificio o en el otro, cosas así. Como que te preparan para la vida universitaria. A mí me re sirvió todo” (Rocío, universidad 2).

Ser universitario es un rol que se construye. En este sentido, las representaciones varían según el habitus interiorizado en el entorno de origen y por el tipo de institución a la cual el estudiante debe adscribirse. Esta adscripción permite que la representación que los estudiantes tienen sobre sí mismos y sobre sus procesos de escritura adquiera un sentido instituyente, es decir, que a partir de las prácticas de escritura académica y la forma de percibir las el estudiante se invista a sí mismo de sentido: ser un estudiante universitario es escribir como tal. Como señala Brailovsky, “la cuestión de la escritura es una práctica anclada en la identidad, porque es lenguaje y los seres humanos estamos hechos de lenguaje” (2008: 27). Si estamos hechos de lenguaje, al escribir me escribo, me identifico con pactos institucionales establecidos (Tenca y Novo, 2007) y construyo

mi propia identidad discursiva a partir de un género que me atraviesa, me instituye y estructura mi pensamiento: el género académico.

4.3.2 ¿Autores o emisarios? La mediación de la tecnología en la escritura académica

Por último, en el análisis de los protocolos de escritura y de las entrevistas en profundidad a los estudiantes quedó de manifiesto una diferencia que, curiosamente, podría ligarse a lo institucional. En sus protocolos de escritura los estudiantes de ambas universidades explicaron las decisiones que tomaron para planificar un texto, las dudas y los obstáculos que surgieron al resolver una consigna de escritura, y cómo los superaron. Sin embargo, solamente en el caso de la universidad 2 los informantes explicitaron haber recurrido a Internet como una “ayuda”, ya sea para buscar sinónimos, frases o para encontrar inspiración. Dos aspectos resultan llamativos de este hallazgo: en principio, que solamente los estudiantes de la universidad 2 mencionaron haber recurrido a Internet, algo que no sucedió con los estudiantes de la universidad 1. Es imposible saber con seguridad si los estudiantes de la universidad 1 no utilizan Internet para sus trabajos escritos, pero sí queda de manifiesto que, de hacerlo, eligieron no mencionarlo en sus protocolos ni en las entrevistas individuales.

Por otro lado, al revisar los protocolos de escritura se evidencia que en ninguna de las entrevistas en profundidad ni en los grupos focales se mencionó el uso de Internet; este solamente se indicó en los protocolos escritos, lo cual podría dar cuenta de cierto uso “camuflado” o no explicitado de dicha tecnología por parte de los alumnos. En este sentido resulta válido preguntarse ¿cuál es el rol que cumple la tecnología en la enseñanza de la escritura académica? ¿se tienen en cuenta los usos mediadores de la tecnología en los procesos de escritura de los estudiantes universitarios? Respecto de los usos de Internet al momento de resolver una consigna de escritura, los estudiantes de la universidad 2 manifestaron:

“Luego de ese pequeño esquema me planteé cómo realizar la introducción del ensayo, ya que habitualmente me sucede de pasar un largo rato frente a la computadora pensando cómo empezar. Entonces, recurrí a Internet y busqué “educación obligatoria en Argentina” y el resultado me sirvió de disparador para empezar a escribir (Protocolo de escritura de Rocío, universidad 2).

“Finalmente tuve la ayuda de Internet, sentía que debía incluir algún artista, autor o personaje que ratificara lo que estaba poniendo en el ensayo” (Protocolo de escritura de Simón, universidad 2).

“Como mucho no había entendido (tenía de igual forma anotado en cuadernillo conceptos e ideas del texto anotados en la clase y que fui entendiendo a partir de la lectura) decidí buscar en Internet explicaciones del texto para entenderlo mejor” (Protocolo de escritura de Juan Cruz, universidad 2).

En los protocolos de los estudiantes el uso de la tecnología que se hace explícito es el “auxiliar”; la misma es considerada una ayuda para los momentos en los que no se sabe cómo empezar a escribir, o cuando las explicaciones del docente y los apuntes de clase no bastan para comprender un texto en su totalidad. En este sentido, Cano (2011) retoma a Flower y Hayes (1996) en su descripción del proceso de composición escrita como el resultado de una serie de decisiones y elecciones tomadas por los escritores, en este caso los alumnos. Las etapas de elaboración del borrador, puesta en texto y revisión se retroalimentan entre sí, no son instancias separadas unas de otras. En esta recursividad se producen procesos cognitivos, que en el caso que analizamos en este apartado están mediados por el uso de la tecnología. Este uso no es manifestado abiertamente, sino que se vuelca en los protocolos de escritura casi a la manera de una confesión: “debo admitir que recurrí a Internet”, “tuve la ayuda de Internet”.

Al respecto, Cano señala que las nuevas materialidades que introduce la tecnología permiten editar el texto mediante acciones de cortar-copiar-pegar de una manera más eficiente y rápida a partir de la invención de los procesadores de texto y, posteriormente, con la masificación de Internet. La autora señala que en la composición de un escrito siempre estuvieron presentes las acciones de cortar-copiar-pegar, sólo que al ser realizadas de manera analógica estas pasaban más “desapercibidas”. Esta escritura *bricolage*, en la cual los autores dialogan con otros, muchas veces es desalentada en las prácticas de escritura universitaria (de hecho, ninguno de los alumnos que participaron de los dos grupos focales mencionaron explícitamente recurrir a Internet), ya que se asimila el uso de Internet al plagio.

En función de lo anterior resulta importante que los estudiantes tengan conciencia de la operación que están llevando a cabo y puedan identificar su propia voz en diálogo con otros para evitar lo que Brailovsky y Gerstenhaber (2010) llaman el *copypasteo*: una serie de citas copiadas y pegadas sin conexión aparente, tomadas de diversas fuentes como Internet, apuntes de clase, fichas de cátedra entregadas por los profesores y otras, sin que se incluya una referencia que indique la autoría del texto. La escritura *bricolage* no borra la reflexión u oposición con otros autores, sea cual sea la forma en la cual se accede a ellos. Por esta razón los autores señalan que no es lo mismo ser autor que ser emisario: las prácticas de *copypasteo* borran el diálogo entre el estudiante y sus

interlocutores para presentar un texto monofónico en el que el alumno simplemente reproduce información. En los protocolos de escritura de los entrevistados no se verifican prácticas de *copypasteo* explícito, pero también queda abierta la pregunta acerca de si el uso que hacen de Internet es reflexivo y metacognitivo, en línea con la función epistémica de la escritura (Carlino, 2005a).

4.4 La escritura académica como modelo de sumisión

En su novela *Sumisión* el escritor francés Michel Houellebecq (2015) plantea un futuro hipotético en el cual un partido islamista moderado accede al poder mediante elecciones democráticas en Francia, generando una serie de cambios en la vida política y social. Françoise, un profesor universitario de cuarenta años, asiste a estos cambios y los vive en su vida personal y profesional, lo cual lo conduce a un profundo replanteo acerca del sentido de su trabajo, la docencia universitaria, la constitución de los valores familiares occidentales y el sistema económico capitalista. La Sorbona se ha convertido en una universidad islámica en la que los profesores conversos gozan de grandes privilegios y tienen derecho a la poligamia. Françoise se debate entre convertirse al Islam y conservar su empleo, a lo que se suma un aumento y la posibilidad de contraer matrimonio con varias esposas jóvenes o ser jubilado tempranamente con su sueldo completo. Para la conversión sólo hace falta pronunciar en voz alta un credo, una fórmula de fe en presencia de otros miembros de la comunidad musulmana. Es posible que esta sumisión a la que se ve forzado el protagonista para seguir siendo parte de la comunidad académica permita reflexionar sobre los hallazgos de esta investigación en referencia a cómo viven y qué significados atribuyen los estudiantes de Comunicación de dos universidades nacionales del Gran Buenos Aires a sus experiencias de escritura en los estudios superiores.

Los estudiantes perciben a su propia escritura como una herramienta o una técnica que emplean para desempeñar con éxito su oficio de alumnos. Según Bourdieu y Passeron, buscan “comportarse” como estudiantes, ya que los autores sostienen que “estudiar no es crear sino crearse” (2003: 84). Ellos se identifican a sí mismos con eso que consideran que debe ser un estudiante, y en ese sentido la apropiación del discurso académico resulta fundamental. Ahora bien, los informantes reconocen la tensión entre la función epistémica de la escritura y lo que realmente hacen con esa escritura: saben

que la escritura sirve para pensar, para desarrollar ideas, pero la utilizan como un instrumento que les permite hacer pasar por propias las ideas de otros. Esto queda de manifiesto cuando los entrevistados expresan que deben escribir las ideas y conceptos de los autores con “sus propias palabras”, como si sus propias palabras no formaran parte del discurso académico. Volviendo a la metáfora del territorio, son extranjeros haciéndose pasar por nativos. Esto hace que su escritura sea sumisa: los estudiantes escriben lo que creen que el profesor quiere leer. El precio que pagan por incorporarse a su campo disciplinar es someter su propia escritura a lo que ellos consideran los gustos, deseos o preferencias del profesor.

En cuanto a las formas que adquieren estas tensiones en la relación pedagógica, se advierte una fuerte presencia de la lógica certificante-aprobante: como lo manifestó con mucha sinceridad uno de los entrevistados, “escribir es siempre para demostrar”. Según el docente permita o no el desarrollo del potencial epistémico de la escritura, los estudiantes modifican sus performances: se escribe para darle a otro, que detenta posiciones dominantes en el campo académico, lo necesario para obtener lo que deseo, que es aprobar la materia. Este enfoque privilegia el saber por sobre el pensar, un saber que se restringe a la reproducción de los textos leídos en el marco de la asignatura. Una vez más, la experiencia de la escritura académica es percibida como un intercambio: el alumno da lo que le exigen para obtener lo que quiere. Además, se verifica que quienes ocupan posiciones débiles desarrollan sus propias tácticas para burlar provisoriamente las reglas de quien detenta la “propiedad” del territorio. Estas tácticas son vistas como instancias furtivas de producción de sentido, ya que los alumnos las utilizan de manera fugaz y subrepticia: recordar palabras claves, establecer un determinado orden en las preguntas de parcial, elegir ciertas palabras en detrimento de otras.

Asimismo, el análisis de la dimensión institucional permitió averiguar las diferencias en las experiencias de escritura académica de los estudiantes de Comunicación de dos universidades del Gran Buenos Aires fundadas en décadas diferentes. Mientras los primeros viven el pasaje de los estudios secundarios a la universidad como una experiencia natural y poco complicada, los segundos la perciben como una doble ruptura: con el nivel educativo anterior y con el habitus familiar. Los primeros admiten que la escuela secundaria los “preparó bien” para encarar la escritura que se les exige en la universidad; los segundos, que venían “mal acostumbrados” o “mal preparados”. En este sentido, los testimonios de los informantes de la universidad 1 se identifican con la idea de puente (la universidad les resulta familiar, conocida, segura),

mientras que quienes asisten a la universidad 2 son más cercanos a la idea de corte (la universidad marca una distancia respecto a sus experiencias anteriores y su entorno de referencia).

Para finalizar, resulta interesante recordar que Derrida entiende a la universidad contemporánea como una institución cuyo fundamento radica en la verdad: “la universidad hace profesión de la verdad. Declara, promete un compromiso sin límite para con la verdad” (2002: 10). Al utilizar la palabra profesión, Derrida sostiene que lo fundamental de la institución universitaria, su doctrina, es la profesión de la verdad. Sin embargo, ¿cómo se establece qué es la verdad? A lo largo de este capítulo se señaló que el campo académico es un campo de poder; este campo sostiene posiciones dominantes y dominadas, y en ese aspecto el discurso académico es en sí mismo un espacio de lucha por la apropiación del sentido. Cuando afirman que escriben lo que el profesor desea, prefiere o indica, los estudiantes ponen de manifiesto que hay una única verdad, que es encarnada en la figura del profesor. A esta confesión de fe profana Bourdieu y Passeron la llaman “magia”; no se cuestiona por qué el docente demanda determinadas acciones escriturales por sobre otras, simplemente se cumple con lo que se pide. La escritura de los estudiantes es sumisa porque, de la misma manera que los dogmas no se cuestionan, tampoco ponen en cuestión el porqué de la escritura académica.

Volvamos a la palabra profesión: Derrida vincula la problemática de la universidad a una profesión de fe que encarna a su vez un manifiesto. Es un acto-palabra, un decir que se vuelve realidad en el ser, y a su vez es una responsabilidad asumida, que descansa en la idea de que quien está profesando una fe está diciendo la verdad. Una profesión de fe, sostiene Derrida, es un discurso performativo: un decir que a la vez es un hacer. El protagonista de *Sumisión* profesa la fe musulmana y en ese acto de decir, se hace nuevamente a sí mismo. Para participar de la comunidad islámica y seguir siendo parte de la universidad, Françoise debe hacerse otro, aunque siga siendo el mismo. De igual forma, los estudiantes al escribir en la universidad se escriben a sí mismos, se invisten de sentido al adscribirse a esta nueva doctrina que les permite ingresar a una comunidad discursiva específica, la comunidad académica. El ingreso a esta comunidad de discurso les permite a los estudiantes entrar en contacto con otros iguales a ellos, a la vez que se diferencian de quienes no participan de estas comunidades. Esta “doble sumisión” (Foucault, 1999) que se efectúa en el orden del discurso somete a los estudiantes a las convenciones del discurso académico y a todos los discursos a las reglas, tensiones e intercambios de un campo específico del saber.

CAPÍTULO 5

CONCLUSIONES

El secreto de la buena disciplina es la vigilancia

Diego Lerman, *La mirada invisible*

5. “Es lo primero que pienso: qué es lo que quiere el profesor de mí”

Este trabajo de investigación se propuso describir los procesos de escritura académica desde la perspectiva de los estudiantes de Comunicación de dos universidades públicas del Gran Buenos Aires. Mediante técnicas de investigación cualitativa como grupos focales, entrevistas en profundidad y protocolos de escritura se buscó conocer cómo experimentan los estudiantes sus propios procesos de escritura en el nivel superior, qué tensiones surgen en estos procesos y cómo se resuelven las mismas en el contexto de las prácticas de escritura en la universidad. Además, se indagó en las similitudes y diferencias de las experiencias narradas por los estudiantes que pertenecen a universidades nacionales fundadas en dos décadas diferentes.

Para desarrollar el análisis se tomaron algunos conceptos básicos provenientes de las investigaciones en alfabetización académica llevadas a cabo tanto en la Argentina como en Australia, Estados Unidos y el Reino Unido. La información recabada proporciona algunos indicios para empezar a pensar los procesos de escritura académica en la universidad. Se considera a la escritura como un acto, una performance, una experiencia que permite no sólo reproducir sino también transformar el conocimiento (Bereiter y Scardamalia, 1987). El carácter epistémico de la escritura (Carlino, 2005a) refiere a las posibilidades cognitivas que se abren a partir de la práctica escrituraria: escribir en la universidad posibilita elaborar nuevas ideas en diálogo con otros actores dentro del campo académico (Fernández Fastuca, 2010). Así, la escritura transforma al escribiente, incorporándolo al ámbito universitario (Estienne, 2006; Vázquez, 2016) y permitiéndole adscribirse a ciertos discursos que construyen su identidad (Escalarea y Bonnet, 2017). En este sentido, escribir en la universidad no es sólo una práctica instrumental, sino que consiste en un complejo proceso de enculturación en la cual los estudiantes pasan de ser escritores inmaduros a ser escritores maduros (Pampillo, 2010):

los primeros dicen el conocimiento mientras que los segundos transforman el conocimiento. En esta misma línea se desarrollan las ideas de Brailovsky y Menchón (2014), quienes distinguen una escritura alienada de una escritura soberana; la primera se ancla en “lo que quiere del profesor” y genera procesos de reproducción del conocimiento mientras que la segunda describe a la escritura autónoma, que pone en funcionamiento su carácter epistémico buscando generar nuevas ideas a partir de los textos leídos y los intercambios acerca de los mismos.

En el segundo capítulo de esta tesis se describieron los diferentes modelos elaborados a lo largo de las últimas décadas para analizar los procesos de escritura en los estudios superiores. En esta investigación se tomó como referencia el enfoque teórico de ACLITs, que incorpora a los estudios sobre alfabetización académica la dimensión disciplinar (Pérez y Natale, 2016). Esta perspectiva sostiene que la alfabetización académica es un proceso que compromete a toda la comunidad universitaria, teniendo en cuenta las tensiones, intercambios y asimetrías que se establecen dentro de la misma. La alfabetización no es comprendida simplemente como la adquisición de herramientas, sino que mediante la incorporación de las formas de leer y escribir propias de su campo de estudios el estudiante logra constituirse como un actor dentro de su disciplina. Esta toma de posición conlleva el desarrollo de una voz propia, lo cual permite al estudiante ser un miembro activo de una comunidad discursiva.

El modelo teórico de ACLITs permite pensar a los procesos de escritura académica como fenómenos atravesados por lógicas de poder. El concepto de campo acuñado por Bourdieu (1966; 2007) sostiene que dentro de un espacio social determinado existen posiciones que se disputan el monopolio del capital simbólico; cada una de las disciplinas científicas puede ser considerada un campo de poder en el que los grupos que detentan las posiciones dominantes establecen las reglas de lo que se permite o no en el orden del discurso (Foucault, 1999). La noción de género académico desarrollada por Bajtín (1982) da lugar a la idea de comunidad discursiva: el discurso es un campo de poder en el que se desarrollan luchas por el “monopolio de la nominación legítima” (Bourdieu, 1987: 138). Entonces, los procesos de escritura no están exentos de participar en las relaciones de poder que organizan cualquier campo del espacio social. Dentro de este campo los estudiantes asumen posiciones dominadas, pero algunos de ellos se ven en situaciones más ventajosas dado que la universidad privilegia el habitus de la clase burguesa por sobre el de las familias trabajadoras. Esto significa que un estudiante de primera generación debe incorporar en su trayectoria académica un conjunto de estructuras que no asemejan

a las de su clase de origen (Linne, 2018; Coconier, 2019). Es por esto que Bourdieu y Passeron (2003) afirman que, para los estudiantes de familias trabajadoras, incorporarse a los estudios superiores equivale a una aculturación. Por último, De Certeau (1996) explica que, frente a las estrategias de los fuertes, los débiles ponen en acción tácticas fugaces, destinadas a sacar una ganancia que no pueden acumular ni capitalizar. Esta idea propone que existen acciones de producción de sentido por parte de quienes ocupan posiciones subalternas, sólo que estas tácticas se desarrollan de manera furtiva, sigilosa. Los estudiantes universitarios despliegan toda una serie de tácticas en sus procesos de escritura que tienen por objetivo burlar las estrategias de los poderosos, tal como se describirá en el siguiente apartado.

Con respecto a la escritura académica como experiencia de conocimiento de los estudiantes de carreras de Comunicación de las dos universidades estudiadas, los hallazgos de esta investigación indican que, en líneas generales, los estudiantes mantienen con su propia escritura una relación alienada: no se considera como propio el texto que se escribe, sino que se vive como una traducción de las ideas de un texto fuente a palabras propias. Si bien los estudiantes comprenden y conocen la función epistémica de la escritura, ésta queda en el plano declarativo, ya que al ser indagados acerca de qué es escribir “bien” o cuáles consideran que son las características de la buena escritura académica, los informantes señalaron cuestiones relacionadas a la normativa, la gramática y la sintaxis. Tanto en las entrevistas en profundidad como en los protocolos de escritura quedó de manifiesto que los estudiantes conciben a las prácticas de escritura como una reproducción de ideas de otros, frente a las cuales las ideas propias son pensadas como una “traducción” o un “invento”.

Otra cuestión que resaltó con fuerza en el análisis de los datos es la relación con los docentes, ya que se concibe a la escritura como algo que se hace para el docente, quien es visto como una suerte de juez inapelable. En este sentido, los testimonios de los informantes dan cuenta de una escritura sumisa, que busca complacer al destinatario del texto. La insistencia en que el texto debe gustar, agradar, complacer y conformar al profesor forma parte importante de las representaciones de los estudiantes, ya que las decisiones que toman sobre la planificación, puesta en texto y posterior corrección se orientan a “qué es lo que quiere el profesor de mí”. Esta confusión de los criterios de evaluación con gustos personales o preferencias del docente implican un desconocimiento de las reglas del discurso académico. Algunos de los testimonios permiten identificar que a veces estas conceptualizaciones erróneas son producto de las mismas prácticas de los

docentes universitarios, quienes indican a los estudiantes que reproduzcan los textos de manera literal (o al menos, eso es lo que comprenden los entrevistados). De esta forma, la construcción de la identidad discursiva de los estudiantes queda supeditada a la reproducción de ideas de los autores que se ven en las materias, clausurando la posibilidad de escribir ideas propias. Esto afecta la mirada que los estudiantes tienen de sí mismos como escritores, ya que no consideran que puedan escribir textos propios, sino que “juntan” las ideas de otro con algún párrafo propio al cual describen como un agregado en vistas a aprobar la materia: puede ser un ejemplo, algunas palabras clave o una reflexión a título personal. La escritura propia es considerada un anexo a las ideas de otros, sin mayor importancia que la de asegurar al docente que el trabajo fue realizado por el estudiante en cuestión.

En cuanto a la dimensión pedagógica, los hallazgos advierten que predomina la lógica certificante-aprobante por sobre la enseñante-aprendiente. En palabras de una de las entrevistadas: “escribir es siempre para aprobar”. Los estudiantes escriben con el objetivo de aprobar una asignatura y todas las decisiones que se toman al momento de producir un escrito se orientan en esta lógica. Predomina el saber sobre el pensar y las consignas se orientan a una escritura segura antes que a una escritura con riesgos. Al mismo tiempo, los informantes señalaron que los docentes de materias específicas del área disciplinar no explican cuestiones ligadas a la alfabetización académica (por ejemplo, las reglas de los géneros académicos) por lo cual en algunos casos recurren a Internet. En este sentido, los estudiantes de la universidad 2 hicieron especial énfasis en la importancia de lo aprendido en las asignaturas de escritura, ya que las convenciones de los tipos textuales que piden los docentes las aprendieron en dichos espacios curriculares. El hecho de que en las asignaturas que no son específicamente de escritura no se realicen procesos explícitos de alfabetización académica hace que los estudiantes vivan los errores como fracasos, puesto que no pueden reescribir los escritos evaluados y en la mayoría de los casos tampoco reciben devoluciones respecto a qué aspectos de los mismos deben mejorar.

Este predominio de la lógica certificante hace que los estudiantes realicen “trampas” o “tácticas” orientadas a aprobar. Las acciones de resistencia llevadas a cabo se constituyen en instancias de producción de sentido porque ponen de manifiesto el carácter epistémico de la escritura. Cuando un estudiante apunta en su cuaderno de clases algunas cuestiones que le resultaron interesantes, o cuando selecciona determinadas palabras en lugar de otras está pensando a través de la escritura. En estas acciones

subordinadas y fugaces radica la potencialidad transformadora de la escritura académica: pueden elegir, planificar y organizar su escritura en el marco de las consignas que les proponen los docentes. Llamativamente, los estudiantes no perciben esta la acción cognitiva a través de la escritura como un proceso de resistencia, sino como “chamuyos” o “inventos”. Esta situación es destacable porque pone de manifiesto que, en un espacio en el que se procura generar conocimiento como es la universidad, los procesos de pensamiento se ocultan.

Por último, en lo que respecta a la dimensión institucional, se desprende que la diferencia más importante entre los estudiantes de la universidad 1 y la universidad 2 es que los primeros viven la llegada a la universidad como una continuidad del colegio secundario: muchos de ellos conocían la universidad previamente, tienen amigos que asisten a la misma o escucharon hablar de ella, mientras que sus pares de la universidad 2 perciben el ingreso a los estudios superiores como un corte en su vida cotidiana y sus costumbres, conocimientos y experiencias anteriores. Esto se evidencia en sus procesos de escritura, ya que mientras los estudiantes de la universidad 1 se sienten seguros y confían en sus saberes previos al momento de escribir en la universidad, los estudiantes de la universidad 2 señalan que han tenido que aprender hábitos de estudio, cuestiones de ortografía y gramática e incluso cómo moverse dentro de la universidad. Los datos hallados en el trabajo de campo indican que esta distancia entre el habitus de clase de los estudiantes de sectores populares y el habitus universitario tiene una incidencia en las formas en las cuales estos estudiantes se alfabetizan académicamente. Además, los estudiantes de la universidad 2 manifestaron en sus protocolos de escritura recurrir a Internet para resolver ciertas cuestiones de las consignas otorgadas por los docentes, lo cual da cuenta de una escritura en *bricolage*, si bien no logra identificarse si la relación que establecen con las fuentes que consultan es reflexiva.

En definitiva, esta investigación exploró las experiencias de escritura de los estudiantes de Comunicación de dos universidades jóvenes del conurbano bonaerense y se encontró que prima la lógica certificante-aprobante por sobre la enseñante-aprendiente. Los estudiantes manifiestan que estudian para aprobar y que el objetivo final de su escritura no es pensar sino saber: se escribe para el docente, quien tiene la postestad de aprobar o desaprobado lo escrito. En este sentido, consideramos junto con Foucault (1999) que en el orden del discurso se esconden relaciones de poder: los estudiantes desarrollan escrituras sumisas, orientadas a complacer a un docente cuyos criterios de evaluación son considerados gustos o preferencias. Se constata así lo que Bourdieu y Passeron (2003)

llaman “magia”: se desconocen los procedimientos y convenciones de la escritura académica, por lo cual la propia escritura es considerada como un “invento” que se agrega a la voz autorizada de los autores.

Según Dussel, el poder es una relación que se ejerce “desde afuera hacia adentro y desde adentro hacia afuera” (2005: 184). El poder que ejercen los docentes tiene estas características: se les impone a los estudiantes desde afuera hacia adentro, pero una vez interiorizado va a determinar todas las acciones posteriores de los sujetos, entre ellas la escritura. Siguiendo a Foucault (1997) la autora señala que este poder es a la vez represivo y productivo, ya que obliga y moviliza a la vez. A partir del desarrollo de este micropoder, que se encarna en los sujetos a través de los dispositivos disciplinarios (por ejemplo, la calificación numérica en los exámenes) los cuerpos se disciplinan a sí mismos. La interiorización de la lógica certificante es lo que hace que los estudiantes escriban de una manera y no de otra. Y si consideramos, junto con Barthes, que la escritura es un acto, es algo que se hace con el cuerpo, veremos que la escritura no puede escapar de esta forma de dominación.

En consonancia, el punto de vista de Foucault considera que el poder se encarna en “técnicas que imponen coerción y procesos a través de los cuales el yo se construye o modifica a sí mismo” (1997: 182). El cuerpo es el territorio en el cual estos mecanismos operan: el poder se encarna en el cuerpo, que es “la superficie sobre la que se inscribe la norma, se conforma un patrón de normalidad, se instaura una relación de sujeción y obediencia” (Dussel, 2005: 187). Si el poder se encarna en el cuerpo, es posible pensar que, al buscar en Internet, al elegir una palabra por sobre otras, al tomar apuntes, en definitiva, como plantea Barthes, al hacer trampas, los estudiantes están escamoteando el cuerpo. Si la escritura es un acto y el soporte de la escritura es el cuerpo, las acciones de transgresión logran romper con la lógica de poder que disciplina a los estudiantes dentro del campo académico. Si el orden del discurso, como plantea Foucault, establece una serie de relaciones de sumisión, la dimensión epistémica de la escritura permite a los estudiantes burlar la norma en los espacios intersticiales que les deja la trama del poder en un territorio que les es ajeno. El cuerpo de los estudiantes es la vía de la normalización y de la trasgresión a la vez.

Para finalizar este trabajo, en función de lo analizado es posible plantear algunas ideas que puedan dar paso a nuevas investigaciones. En primer lugar, los hallazgos de esta tesis dejan en evidencia la importancia del rol del docente en los procesos de alfabetización académica. Una propuesta interesante sería indagar las representaciones de

los docentes sobre sus propias prácticas de enseñanza de lectura y escritura en la universidad. Un estudio con estas características fue llevado a cabo por Bidiña y Zerillo (2013) en una universidad del conurbano bonaerense fundada en el período 1989-1995, pero su universo de análisis se restringió al curso de ingreso. De la misma forma, Natale, Stagnaro, Pérez y Ríos (2017) analizan las percepciones de los docentes sobre un programa institucional de lectura y escritura académica llevado a cabo en otra universidad nacional del período mencionado. Se podría extender este tipo de investigaciones a las universidades más jóvenes, a fines de comprender cómo conceptualizan los docentes de estas instituciones los procesos de alfabetización académica. No está de más mencionar que la investigación de Toloza (2017) describe las concepciones de enseñanza de la escritura académica que subyacen a los materiales de los cursos de ingreso de tres universidades nacionales fundadas entre 2009 y 2015. Un avance en este sentido podría ser ampliar este tipo de trabajos al grado, focalizando en la mirada de los docentes.

En segundo lugar, una de las pistas que surgió del análisis de los datos remite a la corporalidad como espacio privilegiado para la incorporación de estructuras estructurantes según las cuales los estudiantes priorizan ciertas disposiciones por sobre otras. En relación con lo expresado en el párrafo anterior, y en consonancia con el que sigue, se considera importante indagar acerca de los procesos de alfabetización académica de los estudiantes de sectores populares, ya que son quienes más lejos están del habitus cultivado propio de los estudios superiores (Linne, 2018; Toloza, 2017). Dado que la lectura y la escritura son procesos que se dan en y con el cuerpo, pensar la alfabetización académica desde una perspectiva micropolítica implicaría “ocuparse de analizar cómo se pensó y se piensa (se teoriza, se prescribe) la presencia de los cuerpos en las aulas, cómo se los nombró y se los nombra, cuáles fueron los límites del disenso, qué tecnologías se usaron y se usan para “corregirlos” y “normalizarlos” (Dussel, 2005). Si el cuerpo es el espacio del disciplinamiento, que separa lo “normal” de lo “anormal”, las palabras escritas de los estudiantes, en tanto productos del cuerpo, podrían constituir un valioso objeto de análisis.

Por último, resulta fundamental la pregunta por las trayectorias escolares y universitarias y su influencia en los procesos de enseñanza de la escritura académica. El tercer objetivo específico de este trabajo implicó analizar la dimensión institucional y su relación con las prácticas de escritura en la universidad. Dado que se encontró una diferencia entre las experiencias de los estudiantes de las dos universidades estudiadas (metáforas de “corte” y “puente” en referencia al ingreso a los estudios superiores) y en

continuidad con las investigaciones sobre ingreso universitario de jóvenes de sectores populares (Ortega y Duarte, 2012; Linne, 2018) podría plantearse una pregunta de investigación que aborde las características específicas de los procesos de escritura académica en estos sectores, que por lo general asumen la característica de ser primera generación de estudiantes universitarios (Coconier, 2019).

Para cerrar este trabajo es posible reflexionar junto con Bermúdez (2020) acerca de la importancia de los procesos de escritura académica en relación a la adscripción identitaria de los estudiantes universitarios. Los jóvenes que participaron de esta investigación provienen de comunidades de discurso en las que se ponen en juego otros usos de lo escrito, no impugnables, sino diferentes a los de la academia. Ingresar a una comunidad científica pone en juego una serie de dispositivos que sólo tienen sentido si el estudiante participa de manera activa de dicha comunidad, asumiendo una voz dentro del campo académico y, en ese mismo movimiento, construyendo una identidad discursiva propia. El aprendizaje de las convenciones del género académico se vuelve significativo si está atravesado por momentos de interpelación y adhesión a una serie de representaciones acerca de qué es ser un estudiante universitario y qué se espera de ellos en una determinada comunidad disciplinar. Esta participación se encuentra mediada fuertemente por la lógica del deber, mientras que la instancia del deseo permanece ausente. Los procesos de escritura académica son vividos por los estudiantes como obligaciones que deben cumplir para satisfacer a otro, en lugar de pensarse a sí mismos como escritores, pensadores y productores de sentido. Son extranjeros en un territorio que les resulta familiar y ajeno a la vez. Resulta necesario entonces vincular a los estudiantes con sus propias capacidades, fortalezas e inquietudes para que el aprendizaje de la escritura convierta al ámbito académico en un terreno fértil para la incorporación de los que recién llegan.

BIBLIOGRAFÍA

Aiola, N. y Botazzo, M. C. (2014), “El enriquecimiento de las prácticas de lectura y escritura de los docentes en formación”, en P. Rosales y M. C. Novo (comps.), *Lectura y escritura en las carreras de ciencias humanas y sociales. Ideas y experiencias de enseñanza*. Buenos Aires, Noveduc, pp. 21-27.

Antonelli, C. (2018), “La retroalimentación en la evaluación y el aprendizaje profundo”, en *XXVI Jornadas de Reflexión Académica en Diseño y Comunicación*. Año XIX, vol. 35, pp. 12 - 114. Consultado el 15 de marzo de 2020 desde: https://fido.palermo.edu/servicios_dyc/publicacionesdc/archivos/691_libro.pdf

Arfuch. L. (2002), *El espacio biográfico. Dilemas de la subjetividad contemporánea*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.

Arzeno, F. y Contursi, M. (2004), “La comunicación de la identidad: problemas teóricos, metodológicos y pedagógicos”. Ponencia presentada en las III Jornadas Académicas de la Carrera de Ciencias de la Comunicación “Producir teoría, pensar las prácticas” organizadas por la Carrera de Ciencias de la Comunicación de la Facultad de Ciencias Sociales (UBA), Buenos Aires, 30 y 31 de octubre y 1º de noviembre de 2008.

Bajtín, M. (1982), “El problema de los géneros discursivos”, en *Estética de la creación verbal*. Madrid, Siglo Veintiuno Editores.

Barthes, R. (2011), *El grado cero de la escritura*. Buenos Aires, Siglo Veintiuno Editores.

Barthes, R. (1982). “Lección inaugural”, en *El placer del texto y Lección inaugural de la cátedra de semiología literaria en el Collège de France*. México, Siglo Veintiuno Editores.

Bereiter, C. y Scardamalia, M. (1987), “Knowledge telling and knowledge transforming in written composition”, en S. Rosenberg (ed.), *Advances in applied psycholinguistics: reading, writing and language process*. Cambridge, Cambridge University Press.

Bereiter, C. y Scardamalia, M. (1987), *The psychology of written composition*. New York, Routledge.

Bermúdez, E. [chicadetiza] (19 de febrero de 2020). Cuando un estudiante de nivel superior sistemáticamente no usa las comas, escribe 15 veces "óseo" en lugar de "ocio" o construye una unidad semántica tal como "hasta que el sol se oponga" no hay un problema de habilidad.

Hay un problema de sentido (continúa). [Tweet] Consultado el 19 de febrero de 2020 desde: <https://twitter.com/chicadetiza/status/1230203561755185152?s=20>

Belinche, M., Viñas, R. y Oliver, S. (2012), “Jóvenes, lectura y escritura: una tensión posible” en *Actas I Jornadas de Jóvenes Investigadores en Educación*. FLACSO. Consultado el 16 de diciembre de 2019 desde: <https://www.flacso.org.ar/wp-content/uploads/2020/01/Belinche-Vinas-Oliver.pdf>

Bidiña, A. y Zerillo, A. (coords.) (2013), *La lectura y la escritura en el ingreso a la universidad. Experiencias con alumnos y docentes de la UNLaM*. San Justo, Universidad Nacional de La Matanza.

Bourdieu, P. (1966), “Campo intelectual y proyecto creador”, en P. Bourdieu (2003), *Campo de poder, campo intelectual*. Buenos Aires, Quadrata, pp. 13-52.

Bourdieu, P. (1976), “Algunas propiedades de los campos”, en P. Bourdieu (2003), *Campo de poder, campo intelectual*. Buenos Aires, Quadrata, pp. 119-126.

Bourdieu, P. (1979), “Los tres estados del capital cultural” en *Sociológica*. N° 5, pp. 11-17. Consultado el 20 de octubre de 2019 desde: <https://sociologiac.net/biblio/Bourdieu-LosTresEstadosdelCapitalCultural.pdf>

Bourdieu, P. (1987), “Espacio social y poder simbólico”, en *Cosas dichas*. Barcelona, Gedisa, pp. 127-142.

Bourdieu, P. (1985), *¿Qué significa hablar? Economía de los intercambios lingüísticos*. Madrid, Akal.

Bourdieu, P. (2007), “Estructuras, habitus, prácticas”, en *El sentido práctico*. Buenos Aires, Siglo Veintiuno Editores, pp. 85-105.

Bourdieu, P. y Passeron, J. C. (1998), *La reproducción: elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. México, Fontamara.

Bourdieu, P. y Passeron, J. C. (2003), *Los herederos: los estudiantes y la cultura*. Buenos Aires, Siglo Veintiuno Editores.

Brailovsky, D. (2008), “Estética, identidad y enseñanza de la escritura académica”, en *Revista Científica de UCES*. Vol. 12, N° 2, pp. 26-36. Consultado el 15 de diciembre de 2019 desde: http://dspace.uces.edu.ar:8180/xmlui/bitstream/handle/123456789/106/Est%20C3%A9tica_identidad_y_ense%20Blanza.pdf?sequence=1

Brailovsky, D. y Gerstenhaber, C. (2010), “La escritura en las carreras de formación docente: más allá del ‘copipasteo’”. Ponencia presentada en Segundas Jornadas Nacionales de Investigadores en Formación en Educación, organizadas por el Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación (IICE-UBA), Buenos Aires, 29 y 30 de noviembre de 2010. Consultado el 15 de diciembre de 2019 desde: <https://docplayer.es/34124327-La-escritura-en-las-carreras-de-formacion-docente-mas-alla-del-copipasteo.html>

Brailovsky, D. y Menchón, A. (2014), *Estrategias de escritura en la formación. La experiencia de enseñar escribiendo*. Buenos Aires, Noveduc.

Buchbinder, P. (2005), *Historia de las universidades argentinas*. Buenos Aires, Sudamericana.

Burgos, A. (2016). “El Plan FinEs: un análisis de los aportes y límites en la ampliación del derecho a la educación en las políticas sociales”. Ponencia presentada en las IX Jornadas de Sociología de la Universidad Nacional de La Plata, Ensenada, 5, 6 y 7 de diciembre de 2016. Consultado el 20 de diciembre de 2019 desde: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.9194/ev.9194.pdf

Cano, F. (2011), “Clase 17. Para una reflexión sobre la escritura”, en *Diploma Superior en Lectura, escritura y educación*. Buenos Aires, Flacso Virtual.

Carli, S. (2012), *El estudiante universitario. Hacia una historia del presente de la educación pública*. Buenos Aires, Siglo Veintiuno Editores.

Carlino, P. (2004a), “El proceso de escritura académica: cuatro dificultades de la enseñanza universitaria”, en *Educere*. Vol. 8, N° 26, pp. 321-327. Consultado el 3 de febrero de 2020 desde: <https://www.redalyc.org/pdf/356/35602605.pdf>

Carlino, P. (2004b), “La distancia que separa la evaluación escrita frecuente de la deseable”, en *Acción Pedagógica*. Vol. 13, N° 1, pp. 8-17. Consultado el 3 de febrero de 2020 desde: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2971855>

Carlino, P. (2005a), *Escribir, leer, y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.

Carlino, P. (2005b), “Representaciones sobre la escritura y formas de enseñarla en universidades de América del Norte”, en *Revista de Educación*. N° 336, pp. 143-168. Consultado el 3 de febrero de 2020 desde: <https://www.academica.org/paula.carlino/130.pdf>

Carlino, P. y Fernández, G. (2007), “Leer y escribir en los primeros años de la universidad: un estudio en ciencias veterinarias y humanas en la UNCPBA” en *Cuadernos de Educación*. Año 5, N° 5, pp. 227-289. Consultado el 10 de mayo de 2019 desde: <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/Cuadernos/article/view/734>

Carlino, P. (2013), “Alfabetización académica diez años después” en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. Vol. 18, N° 57, pp. 355-381. Consultado el 24 de diciembre de 2019 desde: <https://www.redalyc.org/pdf/140/14025774003.pdf>

Carlino, P., Iglesia, P. y Laxalt, I. (2013), “Concepciones y prácticas declaradas de profesores terciarios en torno al leer y escribir en las asignaturas”, en *Revista de Docencia Universitaria*. Vol. 11, N° 1, pp. 105-135. Consultado el 10 de mayo de 2019 desde: <http://red-u.net/redu/index.php/REDU/article/view/583>

Cassany, D. (2016), *Describir el escribir. Cómo se aprende a escribir*. Buenos Aires, Paidós.

Castronovo, A., Zamudio, A. y Picotto, D. (2017), “El problema de la escritura y la lectura académica en los estudiantes ¿y en los docentes?” en *Centro de Recursos para la Enseñanza y el Aprendizaje*. Consultado el 23 de diciembre de 2019 desde: <http://crea.um.edu.mx/wp-content/uploads/2017/03/Problema-de-lectoescritura-en-alumnos-y-docentes.pdf>

Castro, R. (2006-2007), “Mejoramiento de prácticas de lectura y escritura en el Ciclo de Estudios de Formación Inicial”, Departamento de Humanidades y Ciencias Sociales. San Justo, Universidad Nacional de La Matanza. Consultado el 30 de diciembre de 2019 desde: https://humanidades.unlam.edu.ar/descargas/4_A120.pdf

Coconier, P. (2019), “Los estudiantes universitarios de primera generación y sus motivos para elegir una universidad privada de zona norte”, Trabajo Final de Especialización no publicado. Universidad Tecnológica Nacional, Argentina.

De Certeau, M. (1996), “Valerse de: usos y prácticas” en *La invención de lo cotidiano: I. Artes de hacer*. México, Editorial Iberoamericana, pp. 35-48.

Denzin, N. y Lincoln, Y. (comps.) (2011), “Introducción general. La investigación cualitativa como disciplina y como práctica” en *El campo de la investigación cualitativa*. México, Gedisa, pp. 43-101.

Derrida, J. (2002), *La universidad sin condición*. Madrid, Trotta.

Di Benedetto, S. (2007), “Correcciones a exámenes escritos en la universidad: cómo son y para qué sirven a los alumnos”. Ponencia presentada en las XIV Jornadas de Investigación y Tercer Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur, organizadas por la Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, 9, 10 y 11 de agosto. Consultado el 10 de mayo de 2019 desde: <https://www.academica.org/000-073/277>

Di Benedetto, S. (2010), “Corrección de exámenes en la universidad. Significado de esta práctica para alumnos y docentes”, Tesis de Maestría. Universidad de Buenos Aires, Facultad de Psicología, Argentina.

Di Stefano, M. (2004), “Los talleres de lectura y escritura en el ciclo inicial de los estudios superiores. El caso del CBC de la UBA y el ISEF N° 1 ‘Dr. E. R. Brest’: relato y evaluación de la experiencia”. Ponencia presentada en el I Congreso Internacional de Educación, Lenguaje y Sociedad “Tensiones Educativas en América Latina” organizado por la Universidad Nacional de La Pampa, General Pico, 1 al 3 de julio. Consultado el 3 de marzo de 2019 desde: <https://media.utp.edu.co/referencias-bibliograficas/uploads/referencias/ponencia/442-los-talleres-de-lectura-y-escritura-en-el-ciclo-inicial-de-los-estudios-superiorespdf-bEPSV-articulo.pdf>

Di Stefano, M. y Pereira, C. (2004), “La enseñanza de la lectura y escritura en el nivel superior: procesos, prácticas y representaciones sociales” en P. Carlino (coord.), *Textos en Contexto 6*. Buenos Aires, Asociación Internacional de Lectura/ Lectura y Vida.

Dussel, I. (2005), “Pensar la escuela y el poder *después de Foucault*”, en G. Diker y G. Frigerio (comps.), *Educación: ese acto político*. Buenos Aires, Del estante editorial.

Escalarea, L. y Bonnet, M. (2014), “Identidades discursivas en la escritura de las disciplinas. Una enseñanza posible, una responsabilidad compartida”, en P. Rosales y M. C. Novo (comps.), *Lectura y escritura en las carreras de ciencias humanas y sociales*. Buenos Aires, Noveduc, pp. 43-51.

Estienne, V. (2006), “Enseñar a leer en la Universidad. Una responsabilidad compartida” en *Revista Científica de UCES*. Vol. 10, N° 1, pp. 37-46. Consultado el 9 de marzo de 2019 desde: <http://dspace.uces.edu.ar:8180/xmlui/handle/123456789/322>

Estienne, V. (2008). “Cultura lectora universitaria: exploración de las prácticas de lectura en el primer año según perspectivas de docentes y alumnos”, Tesis de Maestría. Buenos Aires, FLACSO.

Estienne, V., Marucco, M. y Zamudio, A. (2010), “La lectura y escritura académica como objeto de enseñanza en la Universidad. Una propuesta de capacitación para docentes universitarios” en A. Vázquez, M. C. Novo, I. Jakob y L. Pelliza (comps.), *Lectura, escritura y aprendizaje disciplinar*. Río Cuarto, UniRío Editora, pp. 723-730. Consultado el 28 de septiembre de 2018 desde: https://www.unrc.edu.ar/unrc/digital/libro_jornadas_unesco_unrc_2010.pdf

Ezcurra, A. M. (2013), *Igualdad en la educación superior. Un desafío mundial*. Los Polvorines, Universidad Nacional de General Sarmiento.

Fernández, G., Izuzquiza, M., Ballester, M., Barrón, P., Eizaguirre, D. y Zanotti, F. (2010), “Leer y escribir para aprender en los primeros años de universidad”, en *Lectura y vida*. Vol. 31 N° 3, pp. 62-71. Consultado el 12 de abril de 2020 desde: http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a31n3/31_03_Fernandez01.pdf

Fernández Fastuca, L. (2010), “La enseñanza de la escritura académica en las universidades del área metropolitana de Buenos Aires”, Tesis de Maestría. Universidad de San Andrés, Argentina.

Fernández Fastuca, L. (2018), *Pedagogía de la formación doctoral*. Buenos Aires, Teseo – UAI.

Fernández Lamarra, N. (2002), *La educación superior argentina en debate. Situación, problemas y perspectivas*. Buenos Aires, Eudeba - IESALC / UNESCO. Consultado el 10 de abril de 2020 desde: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000149464>

Flick, U. (2007), “Entrevistas y debates del grupo de discusión”, en *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid, Morata, pp. 126-138.

Flower, L. (1979), “Writer-based prose: a cognitive basis for problems in writing”, en *College English*. Vol. 41, N° 1, pp. 19-37. Consultado el 10 de abril de 2020 desde: <https://www.jstor.org/stable/376357>

Flower, L. (1994), *The construction of negotiated meaning: a social cognitive theory of writing*. Carbondale IL, Southern Illinois University Press.

Flower, L. y Hayes, J. (1981), “The cognition of discovery: defining a rhetorical problem” en *College Composition and Communication*. Vol. 31, N° 1, pp. 21-32. Consultado el 10 de abril de 2020 desde: <https://www.jstor.org/stable/356630>

Flower, L. y Hayes, J. (1996), “Teoría de la redacción como proceso cognitivo” en *Textos en contexto I*. Buenos Aires, Asociación Internacional de Lectura/ Lectura y Vida.

Foucault, M. (1997), "Subjectivity and Truth", en *The Politics of Truth*. Nueva York, Semiotext(e).

Foucault, M. (1999), *El orden del discurso*. Barcelona, Tusquets.

García de Fanelli, A. (2005), *Universidad, organización e incentivos*. Buenos Aires, Muiño y Dávila.

Gasalla, B. (2010), "Apuntes para pensar las prácticas de lectura y escritura en la universidad" en A. Vázquez, M. C. Novo, I. Jakob y L. Pelliza (comps.), *Lectura, escritura y aprendizaje disciplinar*. Río Cuarto, UniRío Editora, pp. 521-528. Consultado el 28 de septiembre de 2018 desde: https://www.unrc.edu.ar/unrc/digital/libro_jornadas_unesco_unrc_2010.pdf

Glaser, V. y Strauss, A. (1967), *The discovery of grounded theory: strategies for qualitative research*. Chicago, Aldine Publishing Company.

Hamui-Sutton, A. y Varela Ruiz, M. (2013), "La técnica de grupos focales" en *Investigación en Educación Médica*. Vol. 2, N° 5, pp. 55-60. Consultado el 23 de febrero de 2020 desde: <http://www.scielo.org.mx/pdf/iem/v2n5/v2n5a9.pdf>

Hernández Sampieri, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2010), *Metodología de la investigación*. México D.F., McGraw Hill.

Hollander, J. (2004), "The social contexts of focus groups" en *Journal of Contemporary Ethnography*. Vol. 33, N° 5, pp. 602-637 (traducido por Betina Freidin). Consultado el 11 de abril de 2020 desde: <https://doi.org/10.1177/0891241604266988>

Houllebecq, M. (2015), *Sumisión*. Barcelona, Anagrama.

Fernández, G., Izuzquiza, M., Ballester, M., Barrón, M., Eizaguirre, M. y Zanotti, F. (2010), "Leer y escribir para aprender en los primeros años de la universidad" en *Revista Lectura y Vida*. Vol. 31, N° 3, pp. 62-71.

Jakob, I. (2014), "Las prácticas de lectura y escritura en la universidad: aprendizaje disciplinario y conformación subjetiva" en P. Rosales y M. C. Novo (comps.), *Lectura y escritura en carreras humanas y sociales. Ideas y experiencias de enseñanza*. Buenos Aires, Noveduc, pp. 55-60.

Lea, M. R. y Street, B. V. (1998), "Student writing in higher education: An academic literacies approach" en *Studies in Higher Education*. Vol 23, N° 2, pp. 157-172. Consultado el 11 de abril de 2020 desde: <https://doi.org/10.1080/03075079812331380364>

Lea, M. R. y Street, B. V. (2006), "The 'Academic Literacies' model: Theory and applications" en *Literacies of and for a Diverse Society*. Vol 45, N° 4, pp. 368-377. Consultado el 11 de abril de 2020 desde: <https://www.jstor.org/stable/40071622>

Lillis, T. y Scott, M. (2007), “Defining academic literacies research: Issues of epistemology, ideology and strategy” en *Journal of Applied Linguistics*. Vol. 4, N° 1, pp. 5-32. Consultado el 11 de abril de 2020 desde: DOI 10.1558/japl.v4i1.5

Linne, J. (2018), “El deseo de ser primera generación universitaria. Ingreso y graduación en jóvenes de sectores populares” en *Revista latinoamericana de educación inclusiva*. Vol. 12, N° 1, pp. 129-147. Consultado el 30 de diciembre de 2019 desde: <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782018000100129>

Marquina, M. (2011), “El ingreso a la universidad a partir de la reforma de los 90: las nuevas universidades del conurbano bonaerense”, en N. Gluz (comp.), *Admisión a la universidad y selectividad social*. Buenos Aires, Universidad Nacional de General Sarmiento.

Marquina, M. y Chiroleu, A. (2015), “¿Hacia un nuevo mapa universitario? La ampliación de la oferta y la inclusión como temas de agenda de gobierno en Argentina” en *Propuesta educativa*. Vol. 43, pp. 7-16. Consultado el 5 de enero de 2020 desde: <http://ref.scielo.org/n236x8>

Martini, S. (2007), “Datos para el análisis comunicacional y cultural”. Material de cátedra. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Argentina.

Marucco, M. (2004), “Aprender a enseñar a escribir en la universidad” en P. Carlino (coord.), *Textos en Contexto 6*. Buenos Aires, Asociación Internacional de Lectura/ Lectura y Vida.

Meo, A. (2009), “Investigación cualitativa: preguntas, metodologías y contextos” en A. Meo y A. Navarro (eds.), *La voz de los otros. El uso de la entrevista en la investigación social*. Buenos Aires, Omicron.

Morgan, D. (1988), *Focus groups as qualitative research*. London, Sage Publications.

Natale, L. (2010), “Representaciones sobre la enseñanza y el aprendizaje de la escritura en la universidad. Análisis de entrevistas a docentes”. Ponencia presentada en el Congreso Regional de la Cátedra UNESCO en Lectura y Escritura: "Cultura Escrita y Políticas Pedagógicas en las Sociedades Latinoamericanas Actuales" realizado el 11, 12 y 13 de agosto. Los Polvorines, Universidad Nacional de General Sarmiento.

Natale, L. (2011), “La enseñanza y el aprendizaje de los géneros discursivos en la educación superior. Interacciones entre las representaciones de los profesores universitarios sobre la escritura académica, las valoraciones acerca de los estudiantes y la elección de los géneros solicitados en las materias”, en *Texturas. Estudios interdisciplinarios sobre el discurso*. Año 10, N° 11, pp. 87-109. Consultado el 11 de noviembre de 2019 desde: https://www.academia.edu/5021884/La_ense%C3%B1anza_y_el_aprendizaje_de_los_g%C3%A9neros_discursivos_en_el_nivel_superior._An%C3%A1lisis_de_representaciones_en_el_discurso_de_docentes_universitarios

Natale, L., Stagnaro, D., Pérez, I. y Ríos, L. (2016), “El Programa de Desarrollo de Habilidades de Lectura y Escritura a lo largo de la carrera de la Universidad Nacional de

General Sarmiento, Argentina”, en L. Natale y D. Stagnaro (comps.), *Alfabetización académica: un camino hacia la inclusión en el nivel superior*. Los Polvorines, Universidad Nacional de General Sarmiento.

Navarro, D. y Aparicio, G. (coords.) (2018), *Manual de lectura, escritura y oralidad académicas para ingresantes a la universidad*. Bernal, Universidad Nacional de Quilmes.

Noriega, J. (2007), “La identidad profesional docente”, Tesis de Maestría. Universidad Nacional de San Luis, Argentina. Consultado el 28 de febrero de 2020 desde: <http://inter27.unsl.edu.ar/rapes/?action=detalle&from=todos&id=764>

Ortega, F. y Duarte, M. (2012), “Secundaria y universidad. El acceso de jóvenes de sectores populares”, en *Resúmenes del 5º Congreso Nacional de Extensión Universitaria*. Vol. 3, N° 2. Consultado el 5 de abril de 2020 desde: <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/ext/article/view/1846>

Otero, A., y Corica, A. (2017), “Jóvenes y Educación Superior en Argentina. Evolución y tendencias” en *Revista Interamericana de Educación de Adultos*. Vol. 39, N° 1, pp. 11-28. Consultado el 5 de enero de 2020 desde: <http://www.crefal.edu.mx/rieda/images/rieda-2017-1/mirador1.pdf>

Otero, A., Corica, A. y Merbilhaá, J. (2018), “Las universidades del conurbano bonaerense: influencias y contexto” en *Archivos de Ciencias de la Educación*. Vol. 12, N° 14. Consultado el 5 de enero de 2020 desde: <https://doi.org/10.24215/23468866e052>

Padilla, C., Douglas, S. y López, E. (2009), “Elaborar ponencias en una clase universitaria. La mirada de docentes y estudiantes en una experiencia de investigación-acción”, en *Lectura y Vida*. Vol 31, N° 2, pp. 6-17. Consultada el 10 de abril de 2020 desde: http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a31n2/31_02_Padilla.pdf

Pampillo, G. (coord.) (2010), *Escribir. Antes yo no sabía que sabía*. Buenos Aires, Prometeo.

Pérez, I. y Natale, L. (2016), “Inclusión en educación superior y alfabetización académica” en L. Natale, L. y D. Stagnaro (comps.), *Alfabetización académica: un camino hacia la inclusión en el nivel superior*. Los Polvorines, Universidad Nacional de General Sarmiento.

Picotto, D. (2010), “Apuntes sobre un dispositivo de intervención en los procesos de escritura: las tutorías de escritura de trabajos finales de la Universidad Nacional de Lanús”, en A. Vázquez, M. C. Novo, I. Jakob y L. Pelliza (comps.), *Lectura, escritura y aprendizaje disciplinar*. Río Cuarto, UniRío Editora, pp. 605-618. Consultado el 28 de septiembre de 2018 desde: http://www.unrc.edu.ar/unrc/digital/libro_jornadas_unesco_unrc_2010.pdf

Pierella, M. (2011), “El ingreso a la Universidad como experiencia subjetiva y cultural en estudiantes de la Universidad Nacional de Rosario” en *Revista Argentina De Educación Superior*. Vol 3, N° 3, pp. 26-48. Consultado el 16 de octubre de 2019 desde: http://untref.edu.ar/raes/documentos/raes_3_pierella.pdf

Raggio, E. (1998-1999), “Estrategias de objetivación en producciones escritas de los alumnos de primer año de la carrera de Comunicación Social”. San Justo, Universidad Nacional de La Matanza. Consultado el 28 de diciembre de 2019 desde: https://humanidades.unlam.edu.ar/descargas/4_A034.pdf

Rocaro, S. y Gómez S. (2010), “Representaciones previas de los docentes sobre la lectura y la escritura de los aspirantes al ingreso. Contraste con los resultados obtenidos al finalizar el curso”, en A. Vázquez, M. C. Novo, I. Jakob y L. Pelliza (comps.), *Lectura, escritura y aprendizaje disciplinar*. Río Cuarto, UniRío Editora, pp. 625-634. Consultado el 28 de septiembre de 2018 desde: https://www.unrc.edu.ar/unrc/digital/libro_jornadas_unesco_unrc_2010.pdf

Rovelli, L. y Atairo, D. (2005), “Los modelos de universidad en las nuevas universidades del conurbano bonaerense: UNQ, UNSAM y UNGS”. Ponencia presentada en las IV Jornadas de Sociología de la UNLP “La Argentina de la crisis: Desigualdad social, movimientos sociales, política e instituciones”, organizadas por la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata. La Plata, 23 al 25 de noviembre. Consultado el 10 de enero de 2020 desde: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.6718/ev.6718.pdf

Serrano de Moreno, S. (2001), “La argumentación como problema en la composición escrita de estudiantes de formación docente”, en *Lectura y Vida*. Vol 22, N° 4, pp. 26-37. Consultado el 10 de abril de 2020 desde: www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a22n4/22_04_Serrano.pdf

Seré, M. F. (2015), “Construyendo la lecto-escritura. Cómo hacerlo en la universidad”, en *Revista Letras*. N° 1, pp. 61-66. Consultado el 10 de mayo de 2019 desde: <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/46597>

Seré, M. F. (2016), “Entre la Comunicación y la Ingeniería: una lecto-escritura en común”, en *Actas de Periodismo y Comunicación*. Vol. 2, N° 1. Consultado el 10 de mayo de 2019 desde: <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/61043>

Seré, M. F. (2018). “Los cuadernillos de cátedra en el ingreso a la universidad” en *Revista Letras*. N° 7, pp. 209-217. Consultado el 10 de mayo de 2019 desde: <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/73494>

Tapia, M. y Marinkovich, J. (2013), “Representaciones sociales sobre la escritura de la tesis en dos carreras del área de humanidades: periodismo y trabajo social”, en *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*. Vol. 13, N° 1, pp. 145-169. Consultado el 5 de septiembre de 2019 desde: <https://dx.doi.org/10.1590/S1984-63982013000100008>

Tenca, L. y Novo, M. (2007), “¿Quién escribe en un ensayo de lectura? Configuraciones del yo en el aprendizaje de la escritura académica” en *Borradores*. N° 7, pp. 1-6. Consultada el 28 de febrero de 2020 desde: <https://www.unrc.edu.ar/publicar/borradores/Vol7/pdf/Quien%20escribe%20en%20un%20ensayo%20de%20lectura.pdf>

Terigi, F. (2009), *Las trayectorias escolares: del problema individual al desafío de política educativa*. Buenos Aires, Ministerio de Educación de la Nación.

Tolosa, C. (2017), “Alfabetización académica e inclusión educativa. Acercamientos y tensiones entre intenciones y resultados. Un estudio sobre la enseñanza de la lectura y escritura en los cursos de ingreso de tres nuevas universidades del Conurbano de Buenos Aires en el año 2014”, Tesis de Maestría. Universidad de San Andrés, Argentina.

Vázquez, A. (2005), “¿Alfabetización en la universidad?” en *Colección de Cuadernillos de Actualización para pensar la Enseñanza Universitaria*. Vol. 1, N° 1. Consultado el 10 de septiembre de 2019 desde: <https://www.unrc.edu.ar/unrc/academica/docs/publicaciones/cuadernillo01.pdf>

Vázquez, A., Pelliza, L., Jakob, I. y Rosales, P. (2010), “Tareas de escritura y aprendizaje: valoración de estudiantes universitario”, en A. Vázquez, M. C. Novo, I. Jakob y L. Pelliza (comps.), *Lectura, escritura y aprendizaje disciplinar*. Río Cuarto, UniRío Editora, pp. 635-650. Consultado el 28 de septiembre de 2018 desde: https://www.unrc.edu.ar/unrc/digital/libro_jornadas_unesco_unrc_2010.pdf

Vázquez, A. y Jakob, I. (2016), “Escribir en la universidad, mucho más que transferir ideas al papel”, en A. Vázquez (coord.), *La lectura, la escritura y el interés por aprender en la universidad: problemas, saberes y propuestas*. Río Cuarto, UniRío Editora.

Vázquez, A. (2016) “Lectura, escritura y aprendizaje en la universidad”, en A. Vázquez (coord.), *La lectura, la escritura y el interés por aprender en la universidad: problemas, saberes y propuestas*. Río Cuarto, UniRío Editora.

Vieytes, R. (2004), *Metodología de la investigación en organizaciones, mercado y sociedad. Epistemología y técnicas*. Buenos Aires, Editorial de las Ciencias.

Wells, G. (1990), “Talk about Text: Where Literacy is Learned and Taught” en *Curriculum Inquiry*. Vol. 20, N° 4, pp. 369-405. Consultado el 10 de abril de 2020 desde: <https://doi.org/10.1080/03626784.1990.11076083>

FUENTES CONSULTADAS

Leyes

Argentina, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología (2006), Ley N°26.206: Ley de Educación Nacional. Consultado el 30 de diciembre de 2019 desde: <https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/ley-de-educ-nac-58ac89392ea4c.pdf>

Argentina, Poder Ejecutivo Nacional (1995). Ley N° 24.521: Ley de Educación Superior. Consultado el 30 de diciembre de 2019 desde: <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/25000-29999/25394/texact.htm>

Documentos

CONEAU, Subsecretaría de Gestión y Organización de Políticas Universitarias. *Seminario Internacional de Experiencias y Perspectivas de Evaluación y Acreditación Universitaria en Iberoamérica. Calidad e inclusión en la Educación Superior* (2015). Buenos Aires, Argentina. Consultado el 30 de diciembre de 2019 desde: http://www.coneau.gob.ar/archivos/pdfSeminario/SeminarioCONEAU_Presenta

Universidad Nacional Arturo Jauretche, *Estatuto provisorio de la Universidad Nacional Arturo Jauretche* (2009), Florencio Varela, Provincia de Buenos Aires. Consultado el 30 de diciembre de 2019 desde: <https://www.unaj.edu.ar/estatuto/>

Universidad Nacional de Avellaneda, *Estatuto de la Universidad Nacional de Avellaneda* (2009), Avellaneda, Provincia de Buenos Aires. Consultado el 30 de diciembre de 2019 desde: <http://undav.edu.ar/general/recursos/adjuntos/9048.pdf>

Universidad Nacional de Moreno, *Estatuto de la Universidad Nacional de Moreno* (2013), Moreno, Provincia de Buenos Aires. Consultado el 30 de diciembre de 2019 desde: <http://www.unm.edu.ar/files/Estatuto.pdf>

Universidad Nacional del Oeste, *Estatuto de la Universidad Nacional del Oeste* (2013), Merlo, Provincia de Buenos Aires. Consultado el 30 de diciembre de 2019 desde: <http://www.uno.edu.ar/images/documentos/estatuto2014.pdf>

Universidad Nacional de José Clemente Paz, *Estatuto provisorio de la Universidad Nacional de José Clemente Paz* (2015), José C. Paz, Provincia de Buenos Aires. Consultado el 30 de diciembre de 2019 desde: <https://unpaz.edu.ar/sites/default/files/Estatuto%20provisorio%20Universidad%20Nacional%20de%20Jos%c3%a9%20C.%20Paz.pdf>

Universidad Nacional de Hurlingham, *Estatuto definitivo de la Universidad Nacional de Hurlingham* (2016), Hurlingham, Provincia de Buenos Aires. Consultado el 30 de diciembre de 2019 desde: <http://unahur.edu.ar/wp-content/uploads/2016/12/Estatuto-Definitivo-Universidad-Nacional-de-Hurlingham.pdf>

Universidad Nacional Guillermo Brown, *Estatuto académico provisorio de la Universidad Nacional Guillermo Brown* (2017). Adrogué, Provincia de Buenos Aires. Consultado el 30 de diciembre de 2019 desde: <https://www.boletinoficial.gob.ar/detalleAviso/primera/164706/20170607>

Universidad Nacional Raúl Scalabrini Ortiz, *Estatuto Universidad Nacional Raúl Scalabrini Ortiz* (2019). San Isidro, Provincia de Buenos Aires. Consultado el 30 de diciembre de 2019 desde: <https://unso.edu.ar/ESTATUTO-DEFINITIVO-UNSO.pdf>

Revistas científicas

Letras. Publicación del Centro de Investigación en Lectura y Escritura. N° 7. Facultad de Periodismo y Comunicación Social, Universidad Nacional de La Plata, 2018. Consultado el 12 de abril de 2020 desde: <https://perio.unlp.edu.ar/letras/>

Sitios web

GICEOLEM (2010), “Quiénes somos”. Consultado el 12 de abril de 2020 desde: <https://sites.google.com/site/giceolem2010/>

UNAHUR (2016), “Laboratorio de escrituras para estudiantes y profesores”. Consultado el 12 de abril de 2020 desde: <http://www.unahur.edu.ar/en/node/154>

UNAJ (2019), “Programa para el Fortalecimiento de la Lectura y la Escritura”. Consultado el 12 de abril de 2020 desde: <http://profle.unaj.edu.ar/>

UNDAV, “Talleres de apoyo a estudiantes”. Consultado el 12 de abril de 2020 desde: <http://www.undav.edu.ar/index.php?idcateg=30&id=3489>

UNGS, “Programa de Desarrollo de Habilidades de Lectura y Escritura Académica a lo largo de la Carrera”. Consultado el 12 de abril de 2020 desde: <https://www.ungs.edu.ar/idh/programas-idh/programa-de-desarrollo-de-habilidades-de-lectura-y-escritura-academica>

UNLaM (2019), “Centro de Lectura y Escritura”. Consultado el 12 de abril de 2020 desde: <http://clye-unlam.blogspot.com/>

UNPAZ (2018), “Primer encuentro del curso de formación permanente ‘La enseñanza de la lectura y la escritura académica en el ámbito universitario’ para docentes de la UNPAZ”. Consultado el 12 de abril de 2020 desde: <https://www.unpaz.edu.ar/node/1752>

UNSAM (2015), “Encuentros de lectura y escritura académica de la EH para docentes y auxiliares”. Consultado el 12 de abril de 2020 desde: <http://noticias.unsam.edu.ar/evento/encuentros-de-lectura-y-escritura-academica-de-la-eh-para-docentes-y-auxiliares/>

UNTREF, “Laboratorio de Escritura Académica”. Consultado el 12 de abril de 2020 desde http://untref.edu.ar/flyers/flyers/Laboratorio_de_Escritura_Academica.html

Artículos periodísticos

Torres Cabrereros, D. (2015, octubre 30), “Una garantía para la gratuidad”, *Página/12, Universidad*. Consultado el 30 de diciembre de 2019 desde: <https://www.pagina12.com.ar/diario/universidad/10-285011-2015-10-30.html>

“Querer es poder. El desafío de la primera generación de universitarios” (2018, abril 26). *Página/12, Universidad*. Consultado el 30 de diciembre de 2019 desde: <https://www.pagina12.com.ar/110661-querer-es-poder>

Películas

Lerman, D. (2010), *La mirada invisible*. Argentina, Campocine.

Solaás, E. (2019), *Las facultades*. Argentina, Maravillacine.

Diccionario

Disciplina (2020), en *Diccionario de la Lengua Española*. Real Academia Española. Consultado el 15 de marzo de 2020 desde: <https://dle.rae.es/disciplina>

Incorporar (2020), en *Diccionario de la Lengua Española*. Real Academia Española. Consultado el 15 de marzo de 2020 desde: <https://dle.rae.es/incorporar>

ANEXO 1

GUÍA DE PREGUNTAS PARA LOS GRUPOS FOCALES

Para la realización de los grupos focales, se les pidió a los estudiantes que escriban en media carilla una anécdota de la escuela secundaria, o algo que les haya ocurrido en la universidad. La idea de este breve ejercicio fue que sirva como disparador para conversar acerca de la propia escritura. Los estudiantes tuvieron diez minutos para resolver la consigna, durante los cuales no se podían hacer preguntas. Después de finalizado el grupo focal, aquellos que lo desearan podían entregar su producción escrita.

1. ¿Qué sintieron al tener que resolver esta consigna de escritura? ¿Cuáles fueron sus primeros pensamientos o sensaciones?
2. ¿Cuáles son sus primeros pensamientos, sensaciones o inquietudes al resolver una consigna de escritura en la universidad?
3. ¿Cuáles son los principales obstáculos con los que se enfrentan al resolver una consigna de escritura en la universidad?
4. ¿Perciben diferencias en las experiencias de escritura presenciales, como por ejemplo parciales o chequeos de lectura, y las consignas domiciliarias?
5. ¿Prefieren consignas de escritura presenciales o domiciliarias? ¿Por qué?
6. ¿Prefieren consignas de escritura más “abiertas” o más “cerradas”? ¿Por qué prefieren unas por sobre otras?
7. ¿Cuánta importancia le dan a la cuestión de la acreditación en la escritura que realizan en la universidad?
8. ¿Sienten que tienen autonomía para escribir en la universidad? ¿O, por el contrario, sienten que deben seguir determinadas reglas de las cuales no pueden salir?
9. Al realizar una consigna de escritura presencial, ¿cómo es su metodología? ¿Se dan tiempo para revisar lo escrito? ¿Tienen algún “sistema” que suelen seguir o en cada instancia cambian las estrategias?
10. Al realizar una consigna de escritura domiciliaria, ¿cómo es su metodología? ¿Se dan tiempo para revisar lo escrito? ¿Tienen algún “sistema” que suelen seguir o en cada instancia cambian las estrategias?

11. Al momento de resolver una consigna de escritura, ¿a qué le prestan más atención?
¿A los aspectos formales como la ortografía, la normativa y la gramática, o a la cohesión y coherencia general del texto?
12. ¿Tienen en cuenta el contexto de escritura al resolver consignas escritas en la universidad? Esto es, ¿tienen en cuenta al destinatario de su texto?
13. ¿Cómo son al momento de tomar apuntes? ¿Suelen volver a sus apuntes para comprender mejor los textos, o sólo sirven como ayuda memoria de lo que se conversó en clase?
14. ¿Qué otras escrituras auxiliares desarrollan en la universidad (resúmenes, fichas de lectura, palabras claves, bancos de citas)? ¿Para qué las utilizan?
15. ¿Sienten que pueden escribir algo “propio” en la universidad, o siempre la escritura va “detrás” de lo que dice el profesor, de lo leído en el apunte o de la consigna que tienen que resolver?
16. Desde la universidad, ¿han recibido algún tipo de ayuda para aprender o mejorar la escritura académica?
17. Si tienen dudas, consultas o preguntas, ¿a quién acuden?
18. ¿Son de escribir por fuera de la universidad? ¿Qué escriben? ¿Circulan sus producciones escritas? ¿Por qué canales?
19. ¿Alguno estudió otra carrera antes de cursar esta? ¿Podrían decirme si ven diferencias en las formas de escribir de una carrera a la otra?
20. A los que es su primera carrera universitaria: ¿Cómo se imaginaban que era la universidad? ¿Se encontraron con una realidad parecida a la que imaginaban o se sorprendieron con algo totalmente novedoso?
21. ¿Consideran que hay mucha distancia entre la escritura de la universidad y la que desarrollaban en la escuela secundaria? ¿En qué aspectos lo notan?
22. ¿Qué cuestiones disfrutan de la escritura en la universidad? ¿Qué aspectos positivos valoran de la escritura universitaria?
23. ¿Se consideran a ustedes mismos escritores? ¿Consideran que pueden aprender escribiendo?
24. Cuando escriben en la universidad, ¿consideran que están reproduciendo las ideas de otro o que pueden desarrollar ideas nuevas a partir de lo leído, conversado o aprendido en clase?

ANEXO 2

GUÍA DE PREGUNTAS PARA LA ENTREVISTA INDIVIDUAL

1. ¿Cómo llegaste a la universidad? ¿La conocías de antes?
2. ¿Cómo elegiste la carrera? ¿Qué aspectos priorizaste al momento de elegirla?
3. ¿Cómo viviste hasta ahora tu experiencia como estudiante universitario/a?
4. ¿Realizás alguna actividad por fuera de la universidad? ¿Trabajás?
5. ¿Cómo viviste el pasaje del secundario a la universidad en cuanto a la lectura y la escritura? ¿Tuviste alguna dificultad? ¿Cuál?
6. ¿Qué fue lo que más te llamó la atención al comenzar a escribir en la universidad?
7. ¿Preferís consignas de escritura presenciales o domiciliarias? ¿Por qué?
8. ¿Qué sensaciones, sentimientos o inquietudes te surgen al momento de resolver una consigna de escritura en la universidad? ¿Son las mismas dudas o sentimientos si la consigna es domiciliaria que si es presencial?
9. ¿Preferís resolver consignas en forma grupal o individual? ¿Por que?
10. ¿Planificás cómo vas a resolver una consigna de escritura o vas tomando decisiones a medida que avanzás en el trabajo? ¿Cambias tu metodología si la consigna es presencial o domiciliaria?
11. ¿Sos de organizar los tiempos de resolución de las consignas, ya sean presenciales o domiciliarias?
12. ¿Qué obstáculos identificás al momento de resolver una consigna de escritura en la universidad? ¿Cómo resolvés dichas dificultades?
13. De todo lo que aprendiste en la universidad, ¿qué materias, textos o actividades podrías identificar que te hayan servido para mejorar tu escritura académica?
14. ¿Considerás que podés desarrollar ideas propias a través de la escritura en la universidad?
15. ¿Cómo es tu forma de tomar apuntes en clase? ¿Sos de copiar todo textual, a la manera de un registro de la clase, o hacés alguna elaboración propia a partir de lo que se explica?
16. ¿Qué escrituras auxiliares realizás tanto para estudiar como para tomar apuntes? ¿Hacés resúmenes, informes de lectura, fichas de los textos?
17. ¿Colaborás con tus compañeros/as en algún tipo de escritura colectiva? ¿Preferís escribir parciales domiciliarios solo/a o en grupo? ¿A qué se debe tu preferencia?

18. ¿Tuviste en la carrera alguna materia de escritura? ¿Te gustó? ¿Considerás que el paso por esta materia te sirvió para mejorar tu propia escritura?
19. ¿A qué le prestás más atención al escribir: ¿a la coherencia y cohesión general de los trabajos, a la organización formal del mismo o a las cuestiones ligadas a la normativa, gramática, ortografía, etc.?
20. ¿Qué consigna de escritura recordás que te haya gustado mucho? ¿Por qué te gustó? ¿Y qué consigna te costó, o no disfrutaste para nada?
21. ¿Tenías alguna idea de cómo era la universidad? ¿Era lo que esperabas o te sorprendiste?
22. ¿Te gusta escribir en la universidad? ¿Es algo que disfrutás o más bien es algo que hacés por obligación?
23. ¿Sentís que podés expresar tus ideas por escrito como vos querés? ¿Identificás algún aspecto de la escritura universitaria que te cueste más que otros?
24. Al escribir en la universidad, ¿tenés en cuenta los criterios de evaluación, en caso de que los profesores los expliciten?
25. Al resolver una consigna de escritura, ¿tenés en cuenta qué es lo necesario para aprobar, o escribís siguiendo las consignas y sin pensar en la acreditación?
26. ¿Los docentes les dan devoluciones de sus producciones escritas? ¿Tienen instancias de reescritura en los trabajos escritos de las diferentes materias?
27. ¿Considerás que la escritura sirve para pensar?
28. Cuando escribís, ¿te sentís el autor /la autora de tu texto?
29. ¿Qué características tiene para vos un estudiante universitario?
30. ¿Algo más que me quieras comentar sobre tu experiencia de escritura?

ANEXO 3
GUÍA PARA LA REALIZACIÓN DEL PROTOCOLO DE ESCRITURA
ENTREGADA A LOS ESTUDIANTES

Protocolo de escritura

¿Qué es un protocolo de escritura? Podríamos decir que es una narración en primera persona de los pasos y las decisiones que toma un estudiante al momento de resolver una consigna por escrito. Para el autor John H. Flavell, es “una descripción de las actividades ordenadas en el tiempo que un sujeto ejecuta cuando realiza una tarea”.

Un protocolo de escritura nos muestra el “revés” de una tarea escrita: así como un bordado, del lado reverso, muestra los hilos que permitieron que aparezca el dibujo, o la trastienda de una obra de teatro es la “cocina” de la obra, el protocolo de escritura nos cuenta el detrás de escena de la consigna, incluyendo las dudas, las dificultades y los errores cometidos en el transcurso de la resolución de la misma.

¿Qué debe contener un protocolo? En primer lugar, ser siempre fieles a la verdad y contar, de la manera que más nos guste, todo lo que sucedió a lo largo de la resolución de la consigna. A modo de “diario íntimo” o de “bitácora de viaje”, es importante ser sinceros y honestos con nosotros mismos. En segundo lugar, a veces la memoria puede ser traicionera; por eso les sugiero que vayan tomando nota, grabando en audio o directamente escribiendo el protocolo a medida que van resolviendo la consigna.

La tarea que necesito pedirles es la siguiente: elijan una consigna de escritura de alguna de las materias que estén cursando este cuatrimestre y elaboren un protocolo de escritura que describa cómo resolvieron la tarea. Puede ser un parcial escrito presencial, pero es preferible que lo hagan con un parcial domiciliario, ensayo, monografía o trabajo práctico. El mínimo posible es una carilla, no hay un máximo estipulado. Les adjunto dos ejemplos de protocolos, ambos corresponden a una investigación sobre los cambios en la fisonomía de la Ciudad de Buenos Aires.

Los protocolos deben comenzar con el siguiente encabezado:

Nombre:

Lugar y fecha de nacimiento:

Nacionalidad:

Estudios del padre:

Ocupación del padre:

Estudios de la madre:

Ocupación de la madre:

¿Con quién vive?:

Escuela en la que cursó los estudios primarios:

Escuela en la que cursó los estudios secundarios. Si la escuela tenía alguna orientación especial, mencionarla (Técnico mecánico, Arte, Bachillerato pedagógico, etc.):

Carrera que estudia:

Universidad:

Estudios universitarios o terciarios previos a la carrera que estudia actualmente:

¿Participa en actividades de escritura por fuera de la universidad?:

¿Cuántas materias aprobó de la carrera? Si quiere, puede mencionar cuáles materias aprobó:

¿Qué materiales lee habitualmente? ¿En qué soporte suele leer? (Digital o analógico):

¿Cuáles son sus consumos audiovisuales habituales? ¿En qué soporte los consume? (TV, YouTube, streaming):

¿Trabaja actualmente? ¿Cuántas horas trabaja?

¡Muchas gracias por ayudarme con mi investigación! Quedo a disposición para lo que necesiten.

¡Saludos!

Nadia Schiavinato

nadiaschiavinato@gmail.com

ANEXO 4

EJEMPLOS DE PROTOCOLOS DE ESCRITURA DE LOS ESTUDIANTES

Protocolo de escritura de Amanda (universidad 1)³³

En este cuatrimestre, para la materia (...), la profesora nos pidió que hagamos una reseña antes del segundo parcial y era condición necesaria para poder rendirlo. Nos dio dos opciones: una era hacer una reseña de un capítulo de un libro de (...), o de un ensayo. Yo elegí el capítulo de (...) porque era más corto y porque estaba con otros parciales y con otras entregas que tenía que hacer entonces así lo podía releer en poco tiempo y podía escribir sobre eso.

En cuanto a la estructura de la reseña me fue bastante fácil porque yo ya había hecho (materia de escritura) y había hecho reseñas para otras materias entonces creo que eso lo hice bastante bien: la introducción, la conclusión, el desarrollo y después una breve reflexión mía, creo que eso me salió con bastante facilidad.

Lo que tuve problema, que me pasa generalmente, es con la síntesis, es decir con el resumen. No me es fácil distinguir qué cosas son importantes y que no. Obvio que las más esenciales nunca me faltan, porque tengo esta necesidad de poner todo, entonces... Esa es una de las cosas que ella recalco cuando devolvió los parciales, que muchos de nosotros las hicimos muy largas, y me sentí aludida, porque ese es uno de mis problemas. Me acuerdo que la extensión máxima era cuatro carillas y yo hice cuatro y tres líneas más.

Para hacer la reseña usé muchos de mis apuntes la verdad. Yo no iba a elegir ese texto, porque me parecía muy complicado, pero tuve la clase de (...) con ella y tuve buenos apuntes del texto y buenas explicaciones. Con la ayuda de mis apuntes hice la reseña y me ayudó mucho a parafrasear e intentar explicar la cuestión con otras palabras.

³³ Se omiten los datos personales para preservar la privacidad de los participantes. Se transcriben los protocolos tal cual los entregaron los estudiantes.

Hacer la reseña en general no fue muy difícil, tardé aproximadamente dos días y medio o tres, igual yo siempre tardo en escribir, más allá de la dificultad de lo que esté escribiendo. Fue fácil también porque el tema del capítulo de (...) estaba en contexto con algo que veníamos viendo en clase, entonces la reflexión que tuve que hacer del capítulo estaba bastante orientada y no tuve que inventar nada nuevo, sino que simplemente tuve que explicar lo que la autora decía.

Protocolo de escritura de Juan Cruz (universidad 2)

Tema elegido: Parcial domiciliario.

El mismo constaba de 6 consignas y tuve 1 semana para hacerlo. Primeramente quería admitir que no tenía leído todos los textos. Es por ello que mientras hacía consigna por consigna leía los textos. En el punto 1, primero leí el texto y luego hice la consigna. A partir de una imagen tenía que identificar, a partir de 3 contratos a cuál pertenecía. Me costó mucho hacerlo debido a que en el texto aparecía como muy simple con ejemplos que eran explícitos. Pero en la imagen a analizar no estaba tan explícito. Es más primero puse un contrato de lectura y luego borre y puse otro. Consulté con mis compañeros y ellos habían puesto este último por lo tanto decidí dejar ese. Aunque sigo indeciso y con la duda. Entonces, Leí el texto y luego analice la imagen. Para ello primero definí conceptos y luego explicité como se encuentran en la imagen, definiendo qué tipo de contrato era. Me quede con esa sensación de duda. Además el texto explicaba que no podían estar los dos contratos al mismo tiempo, por eso me tuve que decidir a elegir uno.

En el segundo punto tenía leído el texto, sin embargo, lo hice con el texto al lado. Tenía que describir la imagen a partir de la perspectiva de un autor. No se me dificultó hacer tal punto debido a que tenía claro al autor. Empecé a describir, e hice lo mismo. Primero definí conceptos y luego los apliqué a la imagen. Me ocurrió que cuando estaba definiendo conceptos no se me ocurría como definirlos con mis palabras. Escribía y borraba porque no me gustaba como quedada. Por lo que decidí definir con citas directas y comentarios míos a partir de las citas. Luego con el análisis se me hizo más sencillo y escribía de corrido.

En el tercer punto: Tuve que leer el texto antes de hacer el punto. Como mucho no había entendido (tenía de igual forma anotado en el cuadernillo conceptos e ideas del texto anotados en la clase y que fui entendiendo a partir de la lectura) decidí buscar en Internet explicaciones del texto para entenderlo mejor. Luego accedí a hacer la consigna. Se me dificultó. En principio no costó definir conceptos, pero si relacionarlos. 2 días antes de entregar el parcial podíamos hacer consultas sobre las consignas y menos mal para mí. Porque había hecho todo mal este punto.

Va (*sic*) en realidad fue porque entendí mal la consigna. En el momento de escribir me pasó que redundaba mucho sobre conceptos. Luego de escribir toda la respuesta tuve que releerlo para luego buscar sinónimos y mejorar la redacción. También me pasó que en la relación que tenía que hacer hacía mucho énfasis en la palabra “en la imagen”. Tuve que buscar sinónimos. Por último Tenía que buscar 4 imágenes que se relacionen con la analizada y nombrar la relación. Costó encontrarlas, las primeras que encontré tuve que cambiarlas por lo que había entendió mal las consignas. En este punto me retrasé mucho.

El 4to punto fue el más difícil de todos. Tenía que intervenir la imagen primera (cambiando el contrato de lectura, es decir, lo del punto 1) y analizarla a partir de otro autor. Me pasó lo mismo que el punto anterior, entendí mal la consigna e hice una imagen nueva. Lo que tenía que hacer era intervenir sobre la imagen ya hecha, no hacer una nueva. Después del día que tuvimos para consultar tuve que volver a hacer este punto. Era más sencillo de lo que yo había hecho. Pero de igual forma me costó hacerlo. Me pasó que al momento de escribir era más sencillo porque tenía que describir el análisis que ya había hecho en la intervención. Cuando intervine la imagen lo hice en función de los conceptos que tenía que aplicar. Es decir, si le cambiaba una letra o un color yo ya tenía la justificación de porque lo estaba haciendo. Por eso escribir no me costó, lo que si me costó fue la intervención sobre la imagen.

El 5to punto no me llevo dificultades. Fue el de más corta extensión. Lo escribí en 3 párrafos. Tenía el texto leído, lo que tenía que hacer era identificar un rasgo, en esta nueva intervención que yo había hecho, a partir del texto de un autor. Fue simple porque cuando estaba interviniendo la imagen también la intervine en función de este punto. Por eso lo que más me costó fue la intervención. Fui al punto, identifiqué el rasgo, nombré en qué parte de la imagen aparecía y luego lo argumenté. Además fui corto porque el parcial tenía como máximo 4 carillas de extensiones y ya había escrito 3 y un poquito más.

En la sexta consigna, a diferencia de las anteriores, no tenía nada que ver con la imagen. Tenía que explicar el texto de una autora incluyendo citas de ella. Tenía leído la primer parte del texto pero no todo. Tuve que leerlo y luego volver a releerlo para terminar de decidir las citas que iba (*sic*) a incluir. Me llevó bastante tiempo para hacerlo, me costó resumir la información y elegir las citas, además me quedaba menos de una carilla para este punto y a su vez, tenía que reformular las citas y dar ejemplos. Fue lo que hice pero para ello, primero comencé escribiendo.

Borré eso que escribí. Escribí otra cosa con otras citas. Reflexioné y me pareció mejor lo que había escrito al principio, asique (*sic*) lo volví a escribir. Luego de que escribí todo, me pasaba las 4 carillas, por lo que comencé a achicarlo, me costó mucho más porque me parecía interesante lo que dejaba afuera. Por lo que busqué lo que tenía anotado en el cuadernillo (las ideas principales) y dejé las citas que tenían relación con esas ideas.

Por último releí todo el parcial y cambié algunas cosas que sentía que tenía que reforzarlas para que la redacción quede mejorada. Esto me llevo a plantearme algunas dudas (más que nada sobre el último punto) por lo que decidí volver a agarrar el texto y fijarme nuevamente las citas más importantes. Pero no cambie ninguna cita porque me pareció que puse todas las importantes. Asique (*sic*) solo me limité a cambiar algunas comas, conectores y demás.

Protocolo de escritura de Rocío (universidad 2)

El trabajo de escritura que realicé corresponde a la materia (...), cuya consigna era: redactar un ensayo breve que sinteticé los distintos aspectos del ser universitario de forma polifónica y argumentada. Dicha consigna surge de un trabajo previo realizado en clase donde cada estudiante definió qué es ser estudiante universitario y de ahí surgen las distintas voces que la docente solicitó que incorporemos en el trabajo.

Para empezar, tuve que recurrir al material bibliográfico y los apuntes de lo visto en (materia de escritura) porque no recordaba de qué manera se debía hacer el ensayo.

Una vez resuelto esto, me propuse hacer una especie de plan textual donde organicé (a groso modo) la manera en la que iba a estructurar el texto y cómo haría para introducir las diferentes voces, y quedó del siguiente modo; por un lado, empezaría con los que tenían una perspectiva más optimista o esperanzadora de ser estudiante universitario; en oposición, los pesimistas y hasta catastróficos; y finalmente, los que se encuentran en una posición neutral con respecto a las anteriores.

Luego de ese pequeño esquema me planteé cómo realizar la introducción del ensayo, ya que habitualmente me sucede de pasar un largo rato frente a la computadora pensando cómo iniciar. Entonces, recurrí a internet y busqué, educación obligatoria en Argentina y el resultado me sirvió de disparador para empezar a escribir.

Es decir, que comencé realizando un recorrido por los diferentes niveles educativos por los que pasa el estudiante hasta llegar a la universidad, así como también las experiencias en cada uno de estos niveles.

Para continuar escribiendo sin saltar de un tema al otro, hice una pregunta retórica acerca de qué es ser estudiante universitario y a partir de ahí seguí el plan que me había marcado antes de empezar a escribir.

Cabe destacar que a medida que iba escribiendo, volvía sobre el texto para revisarlo y corregirlo. Nunca espero a terminar para revisarlo, sino que lo voy leyendo a medida que lo escribo. Por lo que, al corregir una parte escrita con anterioridad me significaba, en ocasiones, corregir también las que la suceden.

Por otra parte, cuanto tenía dudas con alguna palabra recurría nuevamente a internet, pero esto me jugó una mala pasada. Tenía dudas con el conector *asimismo*, ya que no recordaba si se escribía junto o separado. Fue entonces, que al hacer caso a lo que decía en internet, lo escribí separado y fue un error que me marcó la docente.

Por último, en lo que respecta a la escritura, procedí a desarrollar la conclusión haciendo un repaso por los diferentes puntos de vista desarrollados anteriormente y cerré dejando en manifiesto mi propia postura con respecto al tema.

Una vez que di por finalizado el ensayo, le puse un título, lo que también me resultó complicado al momento de elegirlo, para eso también recurrí a textos del año anterior para ver los diferentes tipos de títulos.

Habitualmente, dejo pasar unos días antes de imprimirlo para poder separarme un poco del texto y realizar una revisión en profundidad y poder corregirlo, pero como tenía que entregarlo al día siguiente, decidí que dárselo para leer a dos personas (una amiga y mi hija) para que me den su opinión. Mi amiga me sugirió que reformulara la conclusión para decir lo mismo con más palabras y de esa manera darle mayor extensión. Lo hice y finalmente lo imprimí para entregar.

Considero importante destacar que, al momento de escribir, siempre pienso en el lector de ese texto, es decir el docente. Es por esta razón que me resulta imprescindible escribir de la mejor manera posible, cumpliendo con la estructura característica del género, con las reglas gramaticales y ortográficas, y esa exigencia me impiden disfrutar del proceso de escritura, como me sucedió en este caso.

Protocolo de escritura de Simón (universidad 2).

En la materia (...), el trabajo práctico número seis consistía en escribir un ensayo de una página, con un tema a elección. En mi caso elegí escribirlo sobre el rock, ya que es un tema del que tenía conocimiento y podía abordarlo mejor.

De título decidí poner “El rock, un hombre de negocios” básicamente porque el ensayo criticaba como a lo largo de los años este género musical fue volviéndose más comercial y traicionando de alguna manera las raíces de su nacimiento. Para comenzar plasme el inicio de este género, cómo empezó, qué valores tomaba y a cuales se oponía, en la mitad decidí nombrar los aspectos que fue cambiando y finalmente describí lo que a mi parecer representa hoy en día ese género, y lo compare con los del principio del mismo.

Para que el ensayo fuera más acertado hice uso de “Los conectores del discurso” en distintos momentos del trabajo, con el fin de no repetir palabras, darle una buena estructura al texto y que de cierta manera hacer que fuera más formal. También fui cuidadoso con las reglas de puntuación y los errores de ortografía, los cuales volví a repasar una vez terminado el ensayo.

Finalmente tuve la ayuda de internet, sentía que debía incluir algún artista, autor o personaje que ratificara lo que estaba poniendo en el ensayo. Por lo que luego de buscar decidí que la siguiente frase de Elvis Presley era perfecta para cerrar el ensayo: “La música nunca puede ser mala, digan lo que digan del rock´n roll”