

Habilitar a escribir en el primer año de la universidad. Análisis de “versiones finales”

Sergio Gustavo Grabosky
Franco Hessling
Facultad de Humanidades (UNSA)
Proyecto N° 2022 CIUNSA

Introducción

Con el sentido de finalidad, la preposición “a” que une las formas infinitivas de los verbos “habilitar” y “escribir” en el título de este trabajo, relaciona la escritura con un concepto que da cuenta del aspecto institucional de la escritura académica, al mismo tiempo que recupera la dimensión de práctica social especializada de la escritura, en relación con sujetos y roles sociales, y con técnicas de escritura y oficios (Petrucci, 2002:15). Pero por sobre todo el verbo habilitar nos lleva a dar cuenta de una postura ideológica, ligada al concepto de emancipación intelectual (Rancière, 2002) que se traduce en un planteo didáctico en torno a la escritura académica.

Así, cuando hablamos de escribir en la universidad, por una parte aparece que hay siempre una instancia de “referato”, de habilitación de la escritura de otro que se somete a ser juzgado para poder tomar y ejercer la palabra escrita. En este trabajo asumimos una didáctica de la escritura en la universidad que es activa, que pone al estudiante en el rol de escritor y que por ende, es una didáctica habilitante de ese “otro” que se inicia en el ámbito académico. Una didáctica que parte de la idea de que aún en la universidad se aprende a escribir y que no debe suponerse una competencia universal de la escritura en los estudiantes que ingresan.

Desde esta perspectiva comunicativa, se resignifica la escritura como actividad cognitiva que genera conocimiento, que permite el aprendizaje disciplinar y que debe ser enseñada con los contenidos disciplinares (Carlino, P., 2005 y Carlino y Martínez, 2009). La postura de la alfabetización académica implica que el contenido disciplinar está atado a los modos de comunicación escritos y orales propios de la comunidad científica que compone dicha disciplina. Esta perspectiva ve la alfabetización como un proceso continuo, diverso y

complejo que un sujeto comienza a realizar en la educación básica y que se desarrolla a lo largo de su vida en cada ámbito social por el que transita.

Esta idea clave llevó a la cátedra de Comprensión y Producción de Textos ¹ a diseñar un recorrido donde los estudiantes leen textos académicos sobre un tema comunicacional y escriben para publicar. En este trabajo analizaremos las producciones “finales” de la experiencia 2012, ensayos académicos presentados en la 1º Jornada de lectura y escritura en Ciencias de la Comunicación: “Hacer/ pensar la cultura escrita del siglo XXI”. El eje de dicha Jornada fue el tema: *TIC y prácticas de lectura y escritura* y el corpus que se considera está demarcado por los textos seleccionados por la cátedra para su publicación digital (Grabosky, S. y Cruz, P. A., comp., 2013).

Nos abocaremos al análisis de contenido, descriptivo e inmanente de estas producciones publicadas, para repensar desde allí las decisiones que acompañaron el proceso didáctico llevado a cabo desde un criterio comunicativo y estratégico.

Marco teórico

Nuestra reflexión asume la dificultad de relacionar los estudios cognitivos sobre la lectura y escritura, presentes en Daniel Cassany (2000); Paula Carlino (2005) y P. Carlino y Silvia Martínez (2009) y en la divulgación de Dehaene Stanislas (2014) con la historia de la cultura escrita, que se ocupa de “la historia de la producción, de las características formales y de los usos sociales de la escritura, y de los testimonios escritos de una sociedad determinada” (Petrucci, 2003:8). Este nuevo marco nos permite ver “los procesos de escritura y las prácticas de confección y usos de los productos escritos de cualquier naturaleza y sus funciones.” (Petrucci, 2003: 9). Particularmente en este trabajo recurrimos a la siguiente idea del autor:

Durante el desarrollo histórico de las distintas sociedades humanas alfabetizadas, esta actividad (escritura) como la de leer, fue y es sometida a distintas limitaciones y formas de control más o menos directas o mediadas, (...) pueden consistir en un mecanismo de instrucción limitada, que brinda a pocos la posibilidad de leer y escribir; en el uso para lo escrito de una lengua distinta de la hablada usualmente, como fue el latín durante la Alta Edad Media europea; en la exclusividad de los espacios y de las técnicas de escritura, sometidos a un preciso dominio; en la diversidad de técnicas de ejecución de ambos procesos cognitivos y expresivos, y así sucesivamente. (2003: 41)

Es que, siguiendo este razonamiento, podemos considerar que aún hoy se imponen limitaciones a la actividad que aquí nos ocupa, la escritura. Y estas limitaciones se vinculan

¹ Carrera: Licenciatura en Ciencias de la Comunicación, de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Salta.

directamente, en el caso de la universidad, con el género académico y sus estrictas reglas y normativas de producción, que marcan el estilo y que exigen un preciso dominio y diversas técnicas de ejecución. En este parafraseo de la cita se busca que el lector pueda sopesar la distancia que separa las prácticas de escritura habituales en los estudiantes ingresantes a la universidad, de las prácticas de escritura académica².

Incluso, siguiendo a Sergio Frugoni (2006), si tomamos la distinción entre espacios formales y espacios marginales de escritura, podemos ver que hay, dentro de los espacios formales, escrituras con mayor calibre científico, como es el caso del ensayo académico, que otras, con un vuelo teórico más sucinto y una simpleza de estilo, como los trabajos prácticos o los fichajes de textos. A su vez, podemos afirmar que la escritura habitual de los ingresantes, se continúa en las escrituras marginales, esas que se plasman en los muros de muchos recovecos de la casa de altos estudios. Esto permite afirmar que los jóvenes escriben permanentemente en la universidad, aunque haya determinados cánones de la escritura formal universitaria, a las que las prácticas de escritura marginal no se adecuan. Al mismo tiempo son esas prácticas de escritura marginal las que movilizan a los estudiantes y dejan mayores huellas en sus prácticas y técnicas redactoras, confiriéndoles algunas complicaciones para su ajuste al estándar de la formalidad académica.

Es en este aspecto de la consideración donde se establece la relación con la idea de Rancière (2002) mencionada en la introducción. Su maestro ignorante, al utilizar el libro bilingüe para enseñar lo que no sabe, trae a la reflexión la necesidad de encontrar un objeto de intermediación entre dos lenguajes, entre dos culturas. La inmersión en ese objeto cultural bilingüe es el que permite que el estudiante construya su propio conocimiento nuevo. En nuestra propuesta la producción de un ensayo académico por parte de estudiantes del primer año de una carrera de grado, es ese objeto cultural bilingüe encontrado: producto intermedio entre la cultura propia del ingresante, con sus prácticas de escrituras habituales y sus experiencias de escritura no académicas y marginales al sistema oficial y la nueva cultura académica que se intenta transmitir a las nuevas generaciones.

Esta idea permite considerar las producciones de los estudiantes en su contexto de producción y con las restricciones propias de una práctica y la comunidad que la produce. Se trata de una escritura académica en el sentido de escritura de aprendizaje, que a su vez es

² Para que esta afirmación no caiga en un lugar común, hay que advertir que conocemos la especificidad de las prácticas de escritura de cada ámbito académico y científico particular. Sabemos, que por ejemplo, al decir de Becker Howard (2011:15) cuando habla de la mala escritura sociológica. En ese sentido, las versiones finales de nuestros estudiantes de primer año de ciencias de la Comunicación ya están atravesadas por los vicios y las particularidades de las formas discursivas del ámbito comunicacional

herramienta de producción y construcción de conocimiento. Pero también, esta idea permite publicar la producción de los estudiantes, aunque sea un objeto cultural intermedio entre dos culturas, aunque no posea la perfección de la producción propia del género académico. En todo caso, hablaríamos de grados de aproximación a la norma y al estilo académico en el proceso de cursado de una carrera inicial.

A partir de este razonamiento resulta interesante la idea de “oligocracias gráficas vs democracias gráficas” tomadas también de Petrucci (2003), para repensar las perspectivas de abordaje de la escritura en la universidad: si los estudiantes pueden escribir y publicar desde el primer año y a pesar de las falencias formales, estamos abriendo la comunicación académica a producciones nuevas, de actores nuevos, en procesos de formación. Aun cuando el grado de pericia de estos sujetos sea mínimo, estamos habilitando a otros, estamos abriendo el juego hacia una democratización del ejercicio de la escritura.

Es aquí donde encontramos una posible relación con los postulados de Carlino (2005) y Carlino y Martínez (2009). La alfabetización académica, en todas las materias y en cada disciplina, implica un compromiso político en el sentido de ampliar el acceso al espacio de la escritura académica para las nuevas generaciones. Este compromiso se manifiesta en el acompañamiento, en la generación de espacios de experiencia, en la inclusión y en la habilitación para ejercer la palabra en el ámbito universitario.

Muchas veces, de forma simplista, se explica este fenómeno aduciendo que los estudiantes han obviado prescripciones sintácticas, formalidades morfológicas, utilidades semánticas, o mandatos ortográficos. Podemos, sin embargo, complejizar el razonamiento para considerar que más bien se trata de una cuestión de condicionamiento sociolingüístico y pragmático, que hace que la expresión escrita habitual y marginal de los jóvenes ingresantes esté alejada de la exigencia academicista de la universidad. Recordemos acá la idea ya mencionada de Petrucci (2003) sobre el control que se ejerce en la escritura y lectura especializada a través de requerimientos convencionales, de la rigidez estructural y el apego a la normativa lingüística para permitir la participación – o no- en la comunicación escrita oficial.

Con este marco pretendemos considerar la complejidad de la escritura, al analizar escritos de un género académico –el ensayo- de jóvenes ingresantes universitarios. ¿Cómo determinar el grado de rigurosidad exigida para estas “versiones finales” producidas por novatos en su primer año de incursión académica? ¿Hasta qué punto detenernos a descubrir con refinada minuciosidad las falencias en los usos de la puntuación, la carencia de elementos semánticos o los desvíos en la concordancia? Aquí vale explicar por qué el uso de comillas que desde el

título hacemos al término "versión final". Porque en la secuencia didáctica ejecutada, se priorizó la experiencia de escritura de los estudiantes, incluyendo la etapa de publicación, en tanto difusión, a la perfección formal y estilística de las producciones, convencidos de que el beneficio de desarrollar todo el proceso de redacción – desde la generación de ideas, la textualización, la producción de borradores y de revisiones de dichos borradores, hasta llegar a la última versión, según el propio criterio de los habilitados a escribir-, era mayor al riesgo de sacar a la luz una publicación con falencias. Se repite acá la idea de grados de acercamiento al estilo y la normativa académica para mirar la producción de estudiantes novatos como decisión didáctica habilitante de experiencias.

En el análisis que se propone se buscará comprender y describir las características de estas producciones, encontrar particularidades y singularidades en estas escrituras y en sus ideas.

Secuencia didáctica implementada y criterios de publicación

En relación directa con el marco teórico enunciado en el apartado respectivo, la secuencia didáctica parte de la idea de escritura como proceso complejo que requiere la realización de una serie de actividades cognitivas que se organizaron en el tiempo de desarrollo de la materia, en el segundo cuatrimestre. Esta secuencia presentó en primer lugar, la necesidad de leer textos sobre el tema del ensayo, las nuevas tecnologías y los consumos juveniles. El trabajo de los estudiantes consistió en la lectura y la realización de fichas de lectura sobre el contenido.

En otro momento de la secuencia se trabajó la generación de ideas para el ensayo. Estos primeros escritos, listados de ideas o desarrollo de escritura espontánea, fueron los primeros borradores. El nivel de normalización de estas escrituras iniciales fue muy bajo, incluso se permitió la presentación a mano y muchos trabajaron con una grafía no convencional. Si nos remitimos a la teoría procedural sobre la producción escrita, esta etapa de la secuencia permitió a los estudiantes la expresión de las propias ideas a partir de la **prosa de autor** (Cassany, 1989: 129) Luego, en instancias posteriores, esta primera escritura se transformó en un texto orientado hacia un lector – el público de las jornadas de intercambio estudiantil-. Para ello se desarrollaron actividades de planificación del ensayo, párrafo por párrafo, pensando la función de cada uno de ellos y un título síntesis; se buscó adaptar las ideas al esquema del ensayo académico, a partir de una simplificación de la superestructura y se restringió la propia escritura a partir de la selección de los recursos argumentativos y retóricos que se debían incluir en el ensayo.

Si bien somos conscientes de que los modelos procedurales son recursivos, también diseñamos en la secuencia dos instancias de revisión, orientada no solo a los aspectos

normativos y de gramática sino también a cuestiones de vinculadas con las ideas, la claridad y el cumplimiento de los objetivos. La segunda de estas instancias era de heteroevaluación.

Con todos estos pasos se preveía llegar a la producción de una versión final de ensayo académico acorde a las exigencias propias de una escritura universitaria. Sin embargo, se pudo comprobar que muchos de los trabajos, habían podido modificarse, mejorarse, a partir de las instancias de producción de borradores y de revisión o evaluación, pero con distintos grados de éxito. La sensación de fracaso se remedió en el intercambio oral que se pudo vivenciar en la Primera Jornada de intercambio estudiantil. Pero a posteriori, a la hora de pensar en completar la secuencia con la publicación de las versiones, resurgió la dificultad de decidir publicar las Actas. ¿Hasta qué nivel de rigurosidad debía llevarse el criterio de selección de textos para la publicación de un trabajo de primer año? Finalmente, y volviendo a la idea de grados de normalización de las escrituras académicas, retomando la noción de lo académico como espacio de aprendizaje, no solo de contenido sino de un nuevo lenguaje, decidimos publicar las Actas, como un libro bilingüe, robándole la metáfora a Rancière (2002), montado entre el modo de escribir de estos jóvenes novatos y sus primeras apropiaciones del género académico, que cada uno pudo lograr en este primer año. El requisito para la publicación fue elegir aquellos trabajos de los autores que habían desarrollado toda la secuencia didáctica.

Análisis de los ensayos

¿Hasta qué punto detenernos en las falencias en cuanto a la normativa?

La pregunta formulada en torno al grado de normatividad, exigido por la cátedra y presente en las producciones del corpus (las Actas publicadas), surge desde el momento que adoptamos la noción de práctica de escritura, ya que esta nos permite pensar en un producto contextualizado, pragmáticamente vinculado a la situación de producción (cátedra de primer año de una carrera universitaria; en muchos casos primera situación de producción escrita compleja, debiendo incluso realizar la difícil tarea de revisión – que exige un grado de manejo de la gramática y de la capacidad meta-reflexiva pocas veces presente en un estudiante del primer año-). Como docentes provenientes del área de las Letras, fue difícil superar la idea de versión final acabada, sin errores, como versión última y realizada para un lector ideal erudito. Costó mucho “dejar pasar”, pero más todavía costó publicar (sic), sin retoques ni correcciones posteriores, de la cátedra.

Sin duda alguna el nivel de la normativa es el que limita la creatividad o la impronta inventiva de los escritores, pero al mismo tiempo es el nivel que les propicia rigurosidad en la comunicación del pensamiento. La gramática de la lengua impone ceñidas restricciones al

hacer escritural, más aún en relación con la escritura académica. Por esta razón consideramos también que es el nivel con mayor cantidad de problemas de redacción en escritores novatos, al mismo tiempo que el nivel con mayores problemas para la revisión.

Resulta interesante relacionar lo normativo con una mirada pragmática, vinculada a los contextos de producción a los que los jóvenes están acostumbrados y a la falta de conocimiento del contexto académico.

Repensando los problemas de escritura desde el contexto de producción

En las Actas³ pueden encontrarse problemas de concordancia gramatical. Por ejemplo: "Aprender a leer los contenidos de la web, nos permiten abrir un abanico de posibilidades en nuestra realidad" (pág. 206). Podemos observar que el verbo está en plural, mientras que el sustantivo requiere singular. Este tipo de problemas de escritura es recurrente en diversos textos del corpus. También hay que decir que fue objeto de trabajo en las clases de gramática y en los talleres de corrección, que de manera paralela a la escritura de los ensayos se realizaron en la materia. ¿Por qué subiste el problema en un grupo que trabajó teórica y prácticamente en torno al tema? El trabajo artesanal de la escritura y la revisión de la escritura se choca con la producción escrita habitual en nuestro mundo contemporáneo, en las prácticas de escritura de la escuela media y en la producción mediática de los periodistas y comunicadores a quienes estos estudiantes conocen como consumidores, pero también ahora, como objeto de estudio y discurso del propio ámbito académico comunicacional.

Otro aspecto observado en el corpus fue una acentuada tendencia al abuso de comas y a la ausencia del punto y coma y del punto y seguido. Este tema supera lo notacional, para llevar la reflexión al nivel sintáctico, en relación con la presencia de oraciones complejas. Veamos el siguiente caso: "Alrededor del siglo XVI, los europeos que tuvieron que migrar a Latinoamérica en busca de un mejor futuro, debido a la escasez de trabajo que acaecían los países de origen llevaron a cabo el denominado Descubrimiento" (Pág. 61)

Además del equívoco semántico en el uso del verbo acaecer interesa pensar en la estructura sintagmática. ¿Por qué este escritor siente la necesidad de utilizar oraciones compuestas en lugar de oraciones breves? Nuevamente apelamos al contexto de producción de nuestros estudiantes y podemos arriesgar como hipótesis provisoria que se trata de una escritura enredada que emula la escritura, también enrevesada, de los textos que la cátedra dio como

³ En esta parte referiremos a las Actas de la Jornada editadas en el año 2013 y que se incluyen citadas en la bibliografía. Para facilitar su referencia se indicará el número de página de los ejemplos. Se aclara que en la edición, el equipo de cátedra normalizó la ortografía pero respetó decisiones sintácticas y construcción de párrafos, como también aspectos vinculados a la puesta en texto.

modelos, al ofrecerlos para la lectura inicial, sobre el tema de escritura del ensayo. Esta afirmación, que obliga a omitir la lista de autores ofrecidos para evitar posibles juicios por calumnias e injurias por parte éstos, va de la mano con la crítica que el autor ya mencionado Becker H. (2011) realiza a la hora de pensar la escritura académica y en particular la escritura académica sociológica. Es que los estudiantes principiantes, recurren a los modelos de escritura que se les provee. Queda aquí latente otro tema de investigación: ¿cómo es la escritura del campo comunicacional?

Los estudiantes, para extender sus oraciones, apelan a separar miembros de un sintagma con comas, o a utilizar pronombres con sus referentes alejados y ambiguos, por lo que se cometen distracciones. Así en el siguiente ejemplo, nos preguntamos a qué refiere “las mismas”: “En la actualidad es común escuchar que los jóvenes no leen, no escriben, no estudian y al llegar a la universidad no pueden resolver los exámenes en los cursos de ingreso de las mismas” (pág. 254).

El contexto de producción, nuevamente nos permite comprender esta decisión errónea desde el punto de vista de la cohesión, al colocar un pronombre sin referente próximo, elidido en la frase “al ingresar a la universidad”. Es que una de las características de los discursos contemporáneos es la brevedad de las prácticas de escrituras vigentes. La comunicación cotidiana, a través de mensajes de textos, whatsapp o cualquier sistema de mensajería instantánea, el uso del Twitter, del Facebook o de la plataforma de intercambio de contenido multimedia, Youtube nos acostumbra- acostumbra a los estudiantes que escribieron en el corpus- a la brevedad comunicativa – incluso sintáctica-. Igual fenómeno se observa en la producción artística – en literatura, el microrrelato, en el cine, los cortos- lo que permite pensar que estos escritores, novatos en el ámbito académico, al intentar producir estructuras sintácticas extensas fallan y no pueden revisar la comparecencia del referente con su pronombre.

Otro elemento recurrente fue el abuso de gerundios en una misma oración, o las enumeraciones en medio de ella. Veamos la siguiente frase:

Con el tiempo internet fue pasando por varias fases, convirtiéndose hoy en día en una de las redes más amplias ofreciendo y facilitando a personas de todo el mundo un acceso a la información al instante reemplazando así la búsqueda en libros y biblioteca. (pág. 66)

También puede pensarse que es una marca del contexto sociocultural la pérdida del uso de los tiempos verbales en la comunicación mediática, relacionado estrechamente con la globalización, con la pérdida de espacialidad y marcas convencionales de la temporalidad en

la vida contemporánea. Ese presente continuo que se logra con el gerundio, como una acción en la que se está inmerso, quizás se vincule con esta manera de percibir la realidad de estos nuevos escritores.

En lo que respecta al uso de las preposiciones observamos uso indebido o ausencia de las mismas. En el siguiente ejemplo: "En la actualidad la tecnología ha tomado parte y se ha vuelto indispensable como forma de comunicación, desde teléfonos celulares, tablet, pero por sobre todo internet" (pág. 100) vemos cómo la conexión establecida con la preposición "desde" requeriría la estructura con la preposición "hasta", que está ausente. También el ejemplo muestra la enumeración de elementos, uno en plural y otro en singular. Esta reflexión pragmática no puede dejar de considerar como factor de los problemas de escritura la falta de competencia lingüística de estos escritores novatos, en este caso puntual, en relación con el régimen preposicional.

Los temas de escritura, y las posiciones asumidas por los enunciadore

En primer lugar hacemos notar la implicación que estos autores – nativos digitales según Marc Prensky (2001)- tienen con el tópico que la cátedra les propuso para elaborar sus ensayos. Estos jóvenes nacidos, criados, educados y formados en un contexto de digitalización se caracterizan por ser multi- tareas, con facilidad para el aprendizaje veloz y técnico, con preferencia por los contenidos audiovisuales originados en la sobreoferta de productos culturales comunicativos. Además son proclives a desconcentrarse rápido y a asimilar las "descorporizaciones" como matices absolutamente normales en las interacciones.

Más allá de estas características generales, lo interesante en el tema que nos compete, es que las TIC's son, para estos nativos digitales, como el tren para los nacidos en la segunda mitad del siglo XX. No vaya a creerse por ello que estos escritores se han despachado en una férrea defensa de las mismas. Muy por el contrario, lo que se halló fue una segregación radical entre los apocalípticos y los románticos, escuchando algunos **Ecos** que nos llegan del campo comunicacional clásico. Esta separación se dio prácticamente en alícuotas idénticas, lo cual demuestra que muchos nativos digitales, ora consideran que criticar es denostar necesariamente, ora no consideran que un texto académico tenga nivel si apoya frivolidades como las nuevas tecnologías, o simplemente son unos nihilistas de su época, tal como lo fuera F. Nietzsche en la suya.

Entre estos dos polos se situaron unos pocos ensayos que matizaron su posición optando por un prisma intermedio, ni absolutamente escéptico y negativo, ni extremadamente romántico u optimista. A estos pocos trabajos se los ha considerado como los trabajos críticos, que tuvieron la soltura de exponer argumentos contrarios y premisas a favor,

coqueteando con solidez con ambas posiciones, para luego construir un cierre definido pero no hermético, sino previsor de lo mucho que también aportan otras visiones.

Podemos afirmar que en los basamentos o supuestos lógicos de la mayoría de los trabajos, encontramos más que nada afirmaciones ecuménicas, sin más elemento referencial que la propia observación o percepción del escritor. Por ejemplo entre los que adscribieron a la posición romántica se pueden leer tramos con las siguientes aseveraciones:

Hoy por hoy, Internet es una de las primeras, y me arriesgo a decir, que es la principal ocupación de las personas de todas las edades. Es donde se da la comunicación y todo tipo de interacción entre amigos, familiares, desconocidos, mayores, jóvenes, adolescentes y niños. (pág. 162)

Por su parte entre los apocalípticos encontramos los siguientes aforismos devenidos en axiomas científicos:

Cualquier persona, incluso un estudiante universitario que vive en la ciudad, se encuentra rodeada de compromisos y responsabilidades, que ocasionan un considerable aumento del estrés. Este conlleva a que se apele al uso de las pausas y micro pausas que se realizan en la misma jornada universitaria. Estas pausas, también conocidas como burbujas de ocio, derivan en el uso de contenidos digitales, Internet, redes sociales, y demás. (pág. 104)

Lo que este tipo de afirmaciones demuestra es una tendencia sobredimensionada, a extender la observación o experiencia personal al conjunto social, descuidando una pesquisa sobre tal o cual visión –como la que afirma que todos estamos conectados a internet- lo cual le resta valor académico y soporte argumental a las posiciones que estos ensayos pretenden defender.

Construcción discursiva de las argumentaciones

Un aspecto definitivo a la hora de analizar ensayos académicos resulta de la consideración de la dimensión argumentativa de los mismos. En el caso de los textos del corpus muestran distintas estrategias para presentar sus argumentaciones, aunque algunas producciones no han sabido responder a la consigna propuesta, confundiendo texto argumentativo con crónica subjetiva, o relato en primera persona.

Entre las estrategias utilizadas se observó la cita directa, con mayor frecuencia que la cita indirecta, quizás porque esta última implica un ejercicio de parafraseo.

Otros ensayos mencionaron un somero rastreo investigativo, con uso de referencias estadísticas, relevamiento de medios periodísticos y utilización de testimonios. En cuanto a

estos últimos aparecen en escasos trabajos, algunos con mención de datos fehacientes, mientras que otros los presentaron como citas o parafraseos, pero de un supuesto personaje indefinido. Verbigracia: "una estudiante de enfermería manifestó".

Es de destacar que en el rastreo investigativo se destacó como principal fuente de consulta la red internet y al dossier propuesto por la cátedra.

En pocos casos se utilizaron infografías u otros elementos visuales. De hecho, muchos textos, citaron cifras o tasas de consumo de internet o alguna red social, pero no se ocuparon de presentar esa información en un formato que dependa más de la memoria visual del lector que de la memoria profunda, prosaica, neuro-lingüística (Dehane, 2.013).

Por otra parte es de destacar que tan sólo un ensayo, que se intitula "¿Eres lo que publicas en Twitter?" (162 a 172) sumó imágenes al corpus textual. Esta producción cobija otra particularidad que lo atavía: el agregado de un anexo con más infografías y otro tipo de datos sumados al cuerpo textual. Este apéndice decora los elementos ya trabajados en el entramado lingüístico y tiene la singularidad de apelar a elaboraciones recuperadas del insondable vertedero web. Además es el único ensayo que utilizó el recurso de elaborar un anexo o un apéndice, alejándose de las características del género ensayo académico.

Por otro lado es digno de remarcar que una gran cantidad de trabajos prescindieron del uso de subtítulos para organizar mejor su presentación argumentativa. Esto dio lugar a confusiones, madejas de ideas que ayudadas por esos paratextos, hubiesen sido enhebradas con otra precisión.

En cuanto a la estructura se dividen en proporciones iguales los ensayos que desnudan la posición del autor desde un principio y los que reservan esta faena para el epílogo del texto. Un factor algo negativo, coincidente en muchos casos con los textos enredados por la ausencia de subtítulos, ha sido la poca claridad para hacer notoria la posición del autor, que muchas veces quedó atrapada en el afán de exponer variedad de premisas y fundamentos.

En última instancia se pudo notar una construcción particular del "yo". Así, muchas huellas dan cuenta que la primera persona narrativa fue asumida como un faro para la redacción, provocando cierta apropiación de lo dicho, dando fuerza a la defensa de lo postulado. El "yo" resultó cómodo para desenvolver la trama del texto ensayístico, ya que, entre otras cosas, consiguió que se filtren usos del lenguaje provenientes del habla. Esto puede relacionarse con la concepción de Bajtín sobre los discursos y el lenguaje, en el sentido en que se apropia

de ella Sergio Frugoni (2006), cuando sostiene que la asimilación de ciertos géneros se logra a través de su utilización.

Otro uso del “yo” es personal, recupera la experiencia propia a la hora de situarse como sujeto reflexivo en post de elaborar un texto. Particularmente este uso se ve en el ensayo intitulado “Las nuevas tecnologías y los medios digitales” (173 a 177) en el que el autor directamente se aboca a comentar su empírea laboral con relación a las nuevas tecnologías, obviando prácticamente cualquier posibilidad de hacer un sobrevuelo social, global, o general en torno a las TIC’s. El enunciador dice estar trabajando en una oficina municipal de tránsito y comenta que allí se deben aplicar los avances de la tecnología; podrá notarse que prácticamente no existe relación entre el planteo del cuerpo textual y el título.

Así, podemos afirmar que ese “yo” personal muchas veces se confundió con el “yo” narrativo, superponiendo subjetividad y concepciones emanadas de la experiencia personal o incluso de las pasiones o morales individuales.

Puede elucidarse como explicación que este doble uso del yo ha sido una de las causantes de lo que se describió en el último tramo del apartado anterior: que los escritores han incurrido en un excesivo respaldo en el “yo” personal para hacer afirmaciones de carácter ecuménico, general, en función de conferirle estatus académico a su producción ensayística.

Conclusiones provisionarias de una propuesta arriesgada

La experiencia aquí compartida permite repensar posturas asumidas en torno a la escritura y su enseñanza en el ámbito universitario:

1° Pensar **la producción final de los estudiantes** en una materia del primer año, como una instancia académica, en el sentido de **instancia formativa**, en proceso y provisoria, en cuanto a su grado de normatividad, permitió a la cátedra acceder a las ideas expresadas por los estudiantes en una prosa más o menos comunicativa y defendidas en el marco de un intercambio académico formal – la primera jornada de intercambio estudiantil-. Pero mucho más importante aún, permitió a los mismos estudiantes participar en la **toma de la palabra**, en un ámbito novedoso para ellos, lejano de sus experiencias previas, con la habilitación para ser escuchados y para ser publicados. Aclaramos que la publicación de las actas buscó recuperar el sentido histórico presente en la historia de la edición que realiza Chartier Roger (Aguirre y otros, 1999) cuando nos recuerda que por mucho tiempo la publicación de las obras era oral y grupal en la Edad Media y con posterioridad en los salones literarios y los clubes de lectura. Esta mirada histórica nos permitió quitarle el peso de la versión final a un texto ensayístico

elaborado en el marco de una cátedra, en un primer año de la universidad y eso permitió a los estudiantes jugar a ser escritores académicos, ensayar el proceso de producción, realizar una primer tarea de producción escrita y de revisión, sin estar por eso condenado a la no publicación, a la no escucha de su voz.

2° **La comprensión de los problemas de escritura**, cuando se atiende al contexto de producción de los autores, en tanto sujetos de prácticas sociales, enriquece la mirada sobre esos problemas, al no medir las producciones desde la neutralidad de la exigencia de la norma culta, sino desde los **diversos grados de normatividad en las producciones reales, de sujetos de las prácticas de escritura académicas**.

3° Queda como una posible línea de investigación, la indagación sobre **las características propias de las escrituras del campo comunicacional y su influencia en la producción de los estudiantes de ciencias de la comunicación**, que toman esas escrituras como modelos y pautas de normatividad de escritura académica. La diversidad de campos académicos y científicos pone en juego decisiones retóricas y normas específicas.

4° En el corpus considerado en este trabajo apareció como elemento recurrente en cuanto a la dimensión argumentativa una toma de postura tradicional de los escritores, en la construcción del enunciador textual. Y esto, a pesar de ser nativos digitales. Es posible que esto de cuenta del grado de escolarización de la experiencia, en el sentido de que los estudiantes se vieron movilizados por la idea de lo que los docentes esperaban escuchar. Asimismo, el simulacro de producción académica quedó en evidencia en relación con las estrategias argumentativas usadas, en la construcción de citas de autoridad ficticia y en la inclusión de datos obtenidos de internet y de carácter general. Como si el logro haya sido más de forma, de búsqueda de lo que se considera como rasgo distintivo de la producción académica.

Bibliografía

- AGUIRRE, Carlos, ANAYA Jesús y GOLDIN Daniel (1999) *Cultura escrita, literatura e historia. Conversaciones con Roger Chartier*. México: FCE.
- BECKER Howard (2011) *Manual de escritura para científicos sociales. Cómo empezar y terminar una tesis, un libro o un artículo*. Traducción de Teresa Arijón. Buenos Aires: Siglo XXI.

- CARLINO, Paula (2005) *Escribir, leer y aprender en la universidad*. México: FCE.
- CARLINO, Paula y MARTÍNEZ, Silvia (Coords.) (2009) *La lectura y la escritura, un problema asunto de todos*. Neuquén: Universidad Nacional del Comahue. URL: http://www.uncoma.edu.ar/secretaria_academica/programas_y_proyectos/PUBLICACIONES/la_lectura_y_la_escrita.pdf (recuperado el 18/05/15)
- CASSANY, Daniel (1989) *Describir el escribir*. Barcelona: Paidós.
- _____ (2000) *La cocina de la escritura*. Barcelona: editorial Anagrama.
- DEHAENE, Stanislas (2014) *El cerebro lector*. Buenos Aires: editorial Siglo XXI
- FRUGONI, Sergio (2006) *Imaginación y escritura*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- GRABOSKY, Sergio Gustavo y CRUZ Paula Andrea (Comp.) (2013) *Actas Iras Jornadas de Lectura y Escritura en Ciencias de la Comunicación: Hacer/pensar la cultura escrita del siglo XXI*. Salta: Eunsa.
- PETRUCCI, Armando (2003) *La ciencia de la escritura. Primera lección de paleografía*. Buenos Aires: FCE.
- PRENSKY Marc (2001) *Digital Natives, Digital Immigrants By From On the Horizon* MCB University Press, Vol. 9 No. 5, October 2001 URL: <http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf> (recuperado el 18/05/15)
- RANCIÈRE, Jacques (2002). *El maestro ignorante. Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual*. Traducción de Núria Estrach. Barcelona: Laertes.