

Escribir en la universidad: apuntes sobre la formación del sujeto escritor/sujeto académico

Alvaro F. Zambrano
Mónica G. Rivera
FHyCS – UNJu
alvaferzambrano@gmail.com

Puesta en caso

No son pocos los juicios que ‘pesan’ sobre el estudiante universitario y que le exigen aprender ‘herramientas’ con las que habrá de operar en el abordaje y construcción del conocimiento que se pretende crítico, riguroso, científico, y que en definitiva queda englobado bajo la denominación general de **formación académica**.

Esta ponencia es fruto del proyecto ‘Curso-taller La expresión oral y escrita en el ámbito universitario’ que se desarrolló en el marco del Programa de Ayuda a las Ciencias Humanas (ProHum - UNJu)¹ por un período de tres años (ciclos lectivos 2010, 2011 y 2012), y cuya población destinataria fueron los estudiantes de los 2° y 3° años de la carrera de Profesorado y Licenciatura en Letras de la FHyCS.²

¹ Otros aspectos que hacen a la temática abordada y que se corresponden con los propósitos a los que aspiraba este subproyecto fueron socializados en eventos académicos y publicaciones tales como: “A propósito de ‘La expresión oral y escrita en el ámbito universitario’. Avance del informe general del Proyecto de Apoyo a las Ciencias Humanas” en *Revista Científica* de las VIII Jornadas Científicas del IES Nº 7 “Populorum Progressio In.Te.La.”, agosto de 2012, en prensa; “Estudiante e investigador como escritor y orador competente” en Segundas Jornadas de Estudiantes de Letras “Homenaje a docentes fundadores de la carrera de Letras de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales”, UNJu, octubre de 2013. Un abordaje que sistematiza y recupera todos los alcances y el relato integral de la experiencia se halla en Zambrano, A. y M. Rivera (2013) *Escribir en la universidad. Trans-cursos en la formación universitaria: sujeto escritor/sujeto académico*. ProHum-UNJu.

² La población destinataria se definió sobre el criterio de que los estudiantes de Letras de los segundo y tercer años ya habían tenido una primera experiencia de las demandas que la vida académico-universitaria exige pues abordaron el objeto de estudio definido a partir de una aproximación desde la Lingüística, la Gramática y la Literatura como campos de conocimiento y prácticas discursivas.

Los contenidos abordados fueron seleccionados y sistematizados en una primera planificación que contemplaba las demandas surgidas del estado de diagnóstico (Zambrano y Rivera: 2013, 43 y ss.) y que fue precisándose con el devenir de la práctica misma. La propuesta definitiva se organizó en cuatro bloques y cada uno de ellos contemplaba cinco áreas: Lingüística del Texto, Normativa, Metodología de la Investigación, Oratoria y Técnicas de investigación, y Textos Instrumentales, pudiendo cada una de ellas aparecer más de una vez dentro de cada bloque con el objetivo de mostrar cómo fueron articulándose en su integración como en su conexión con los bloques restantes.

Con ello, la experiencia de realizarnos como talleristas sólo podíamos entenderla comprendiendo que percepción, circunstancia y actores no eran hechos aislados sino participaciones genuinas. Así, la dimensión experiencial cobró sentido en la realización de un proyecto de acciones tendientes a dar cuenta de una preocupación latente (la escritura en el ámbito académico) que se mostraba como preocupación siempre desplazada y que, entonces, comenzamos a percibir como un horizonte que se concretaba no en la distancia sino en la proximidad tangible que procura un contexto socio-educativo único. Este viraje en el punto de vista fue muy importante para nosotros pues nos permitió abordar y precisar los límites y formas de una problemática frecuente y transversal que nos involucra –esto es, que nos demanda- en/con todos los órdenes y actores de la institución de la cual formamos parte.

Pretender una reflexión sobre la formación del estudiante universitario en su perfil de investigador/escritor nos situaría en el cruce de dos órdenes profundamente imbricados y cuyo reconocimiento no es sólo un emergente de nuestra especulación investigativa sino el resultante de una posición epistémica que entiende que es necesario reconocer, en primer lugar, la visión extendida de un orden discursivo que en su devenir va cristalizando prejuicios que implícitamente ubican al sujeto estudiante en un lugar de ‘falta’ –vale decir, de carencia y/o error-; y en segundo lugar, reconocer también en el ámbito universitario académico y sus prácticas la institución de una cultura.

Con la advertencia de ciertas constantes en esa problemática, pudimos situar sus límites, reconocer situaciones emergentes, señalar recurrencias en los procesos formativos, advertir juicios, prejuicios y cristalizaciones en la praxis; lo que nos posibilitó una observación más cierta del objeto y, por ende, la formalización del problema que esta oportunidad socializamos.

Esto nos impulsó a invertir los términos y, por lo tanto, resignificar los juicios: despejar la idea de ‘necesidad’ con la que se **advierte** a los estudiantes por la de ‘demanda’. Asumir la responsabilidad que nos compete como docentes para procurar una formación integral que se constituyera en un exitoso desenvolvimiento en la cultura académico-universitaria era, en definitiva, la misión.

Retomamos la idea de D. Rusell de que el “ocuparse del escribir de los universitarios no sólo es hacerse cargo de la escritura sino que es ocuparse de la *enseñanza* y del *aprendizaje*”, idea que se sostiene en la necesidad de considerar que “el estudio de la escritura académica es (...) parte de una profunda reforma de la educación superior” (2003: VI, citado en Carlino, 2009: 16-17).

Dada esta clave para el entendimiento nos vimos impulsados a una toma de conciencia permanente de la multiplicidad de sujetos con los cuales se trabaja (docentes, estudiantes, equipos de gestión), de las particularidades definitorias de cada población destinataria, de los contextos institucionales de actuación y de las áreas de conocimiento específicas –y a las que anteriormente nos referimos como “constantes”–; así como de los órdenes discursivos dominantes y emergentes. (Narvaja de Arnoux, E., Di Stefano, M. y Pereira, C.: 2002)

Esto nos impuso una dinámica transversal que demarcó las implicancias reconocidas entre toda propuesta de curso-taller y el estudio en caso; vale decir, generar una práctica constante que atendiera a un saber-hacer circunscripto a una población específica, ya que cada sujeto va generando un recorrido que se encuentra regulado por múltiples factores: los de orden estrictamente institucional (plan de la carrera: sistemas de correlatividades, sistemas de acreditación, posibilidades de cursado en relación con las bandas horarias previstas, entre otras muchas), los de orden personal (posibilidades económicas, situaciones familiares y determinaciones contextuales) y los que reconocemos como de orden académico (aunque más estrictamente debiéramos decir *discurso académico* pues así quedarían indicadas las prácticas de evaluación), espacio en el que inscribimos nuestra propuesta porque entendemos que es en este orden donde resuenan los anteriores, ya que aquí se patentizan las debilidades y las potencias que determinan los juicios en términos de ‘éxito/fracaso’.

Lo que nos enseñó que en el plano de la práctica hay vinculaciones que exceden todo andamiaje teórico apriorístico, pues se resuelven en formas de prefiguración como cristalizaciones derivadas de un imaginario sostenido por el discurso académico que devienen como elementos de valoración, tanto del otro-estudiante como del otro-docente, y por lo tanto estipulan y regulan los modos de relación entre ellos. Prefiguraciones que acontecen en una dimensión subjetiva orientada al reconocimiento del otro sobre la base de relaciones tensivas dadas entre la ‘falta’ y la ‘expectativa’; dicho de otro modo, entre el emplazamiento del otro en el lugar de la “debilidad” –en el **(aún)-no-saber-hacer-**, al mismo tiempo que en el de la exigencia –es decir, en el **deber-saber-hacer-**.³

³ Pensar la noción *(aun)-no saber-hacer* se sostiene en la idea de que hay un *deber-saber-hacer* que se constituye como mandato anterior. A su vez esta última categoría comporta dos dimensiones, por un lado, refiere lo teleológico, por cuanto señala una finalidad que se muestra como “objetivo” y, por otro, lo valorativo, dado que todo *deber* se constituye en exigencia y expectativa del *ser-hacer educativo*. En este sentido, el concepto de “diseño del currículum” resulta realmente conveniente pues permite contextualizar y poner en valor todos los procesos, agentes, prácticas y valoraciones que concurren a la hora de analizar estas tareas. (Contreras Domingo: 1994. Cap. 7). Cfr. Carlino (2004)

La participación en unas jornadas se ofrece como un motivo y una posibilidad. Motivo, en tanto que es la excusa válida para la realización del sujeto como sujeto-investigador y sujeto-escritor; y posibilidad, en cuanto se presenta como el espacio propicio para la puesta en acto de una práctica institucionalizada, esto es, que conjuga las exigencias y potencialidades de la vida universitaria al tiempo que los mandatos y formalidades de la experiencia académica.

Dado este marco de referencia y precisados los anclajes que consideramos pertinentes, nos encontramos en condiciones de recuperar lo anterior sintetizado en la enunciación de un objetivo específico para esta comunicación:

Evidenciar problemas emergentes, desde un ángulo institucional-docente, a la hora de encarar la escritura académica para a) reconocer las cosmovisiones que diseñan el campo tensivo del *saber-hacer* entre las demandas y las potencialidades en las prácticas escriturarias de los estudiantes, y b) reflexionar sobre su participación y puesta en valor en la configuración del sujeto escritor/sujeto académico, en tanto legitimado/habilitado.

Un caso: Participación en Jornadas de Estudiantes de Letras. El aval

Se alentó a los estudiantes para que participaran en calidad de expositores, pues con ello realizaron un recorrido donde intervinieron varios aspectos, desde motivar el entusiasmo por la investigación hasta la socialización de sus resultados y el debate con sus pares como forma de construcción compartida del conocimiento.

Entonces, y recurriendo a los vínculos establecidos con los equipos de cátedra, se planificó una metodología de trabajo colaborativo entre el docente disciplinar (que asumió el rol de director ya que orientó, principalmente, en la construcción del marco teórico y analítico), el estudiante-investigador y el equipo del taller (que obró como guía de la labor investigativa en general y escrituraria, en particular).

Es necesario decir que el compromiso asumido por el docente director se materializó en el aval académico de la ponencia. Y es en este punto donde deseamos detenernos: si por un lado la comisión organizadora estuvo conformada por estudiantes de la carrera y sus principales destinatarios fueron también estudiantes de la misma ¿cómo habremos de interpretar la exigencia de un aval académico que refrende sus participaciones?

En el marco de la cultura universitaria, y sobre todo en el orden del discurso académico que soporta, el aval desde el plano formal se constituye en "garantía" de excelencia y rigor. Sin embargo y calando más hondo en la cuestión dicho aval operaría como 'habilitación', es

decir, como órgano de contralor en el acceso de tal o cual individuo al uso de la palabra. Lo que nos interesa señalar es la paradoja que pudimos observar en este procedimiento.

Es evidente que esta exigencia por parte de los organizadores da cuenta de un modo de asunción del discurso científico-académico por cuanto asumen la misión de bregar por la 'calidad' e idoneidad que esta esfera cultural discursiviza. Restringir la participación de sus compañeros al cumplimiento del aval es, finalmente, mediatizar dicha actuación, por cuanto su conformación como sujetos académicos dependería de su validación por la voz autorizada del docente.

Con los planteos anteriores tratamos de poner en cuestión no sólo la noción de aval académico y sus repercusiones en el orden discursivo, sino también las prácticas que quedarían involucradas con tales afanes. En nuestro caso particular pretendimos un desplazamiento en su significación porque reemplazamos su asociación casi inmediata con la idea de evaluación por la de acompañamiento en el aspecto disciplinar e intelectual, incorporación/inclusión en las prácticas culturales de esta esfera específica, además de una puesta en valor (esto es, un reconocimiento) de la propia labor reflexiva; tríada sobre la que, creemos, se realiza todo entendimiento (saber saber) y producción (saber hacer).

Enfocándonos ahora en las prácticas de investigación reconocemos como positivo la dinámica propuesta por los estudiantes que los animó a asumir el rol de investigadores, por lo que su protagonismo se transformó en el eje en torno del cual se organizó el acompañamiento disciplinar y metodológico. Así, se posicionaron frente al objeto de conocimiento con total libertad e inquietud intelectual, logrando formular sus temas de investigación, fijar objetivos, plantear hipótesis y conjeturas, realizar rastreos bibliográficos y abordar el análisis con el afán de hallar o construir fundamentos. Lo enriquecedor radica, entonces, en que ellos tomaron una posición activa que los impulsó no sólo a vislumbrar el tema de investigación sino también y, a la luz de ello, elegir al docente director más pertinente. De esta manera, se desplaza el valor del trabajo investigativo como elemento de evaluación y acreditación hasta su valoración como proceso de búsqueda y construcción del conocimiento. La investigación cumple su ciclo en esa instancia de comunicación abierta y recursiva que excede el ámbito circunscripto de prácticas preparatorias al interior de las cátedras, lo que permitió que realizaran una primera experiencia, esto es, que logran exitosamente vivenciar esa labor.

En esta misma línea de sentido, el ejercicio de la escritura académica en el marco de unas jornadas de investigación nos fue propicio en tanto promovió la articulación y jerarquización de métodos y destrezas en pos de una textualidad final que sintetizara ambos procesos:

investigación y escritura. Situados en este cruce, se les hizo más cercana la concepción de escritura como proceso en tanto que pudieron experimentar cada una de las instancias que lo comportan: planificación, textualización y revisión (en Montolío: 2002; Cassany: 1995; Bas: 1999, entre los más consultados), advertidas con mayor detenimiento en la medida en que fueron realizadas o concretadas en lapsos mayores que alentaron la reflexión sostenida y rigurosa.

Esta conexión entre investigación y escritura se puso de relieve en cada parte del proceso, por lo cual es lícito mencionar los aspectos nodales abordados en cada una de ellas. La planificación involucró: sistematización de idea/s, formulación de las primeras conjeturas o hipótesis, diseño de un primer plan de escritura, confección de cuadros y esquemas durante la exploración bibliográfica para la constitución del marco teórico, elección del género discursivo apropiado (reconocimiento y estipulación de sus particularidades: lugar de enunciación, destinatarios previstos, esferas de realización, tonos y estilos posibles). En cuanto a la textualización, cabe indicar: diseño de planes de escritura, lo que permitió la ejecución de estructuras y superestructuras planificadas; el desarrollo mismo de las ideas en función de la progresión temática; puesta en juego de distintos procedimientos y estrategias tales como la descripción, la argumentación, la contrastación, entre las más significativas; sin perder de vista las potenciales reorientaciones o precisiones del bosquejo inicial en relación con las premisas emergentes del pensamiento especulativo que toda investigación supone. Y la revisión en dos orientaciones, por un lado, la fidelidad entre 'el querer decir' y lo efectivamente dicho, que los llevó a comprender la necesidad de la reescritura y, por otro, el aspecto propiamente formal, es decir, la conjunción de los órdenes lingüístico-gramaticales y de estilo.

Finalmente, la puesta en valor de lo actuado se orienta en dos dimensiones: por un lado, la praxis del curso-taller como integración de todos sus agentes; por otro, la emergencia de una dimensión donde capitalizamos un saber que, sostenido en aquella práctica, pretende un estatuto de formalización más riguroso y preciso.

Globalmente, diremos que se logró propiciar la reflexión sobre las prácticas y contextos comunicativos, principalmente aquellos que hacen a la vida universitaria en general y al orden académico en particular. Esto significa que los estudiantes pudieron advertir la relevancia y necesidad de profundizar este tipo de labor para optimizar su desempeño en estos ámbitos.

Conclusiones

Reconocer un campo disciplinar específico al tiempo que volverlo un elemento de

conocimiento, esto es, un objeto de los procesos de enseñanza y de aprendizaje, nos inscribe, paralelamente, en el campo del conocimiento situado y de la formación docente universitaria. Llevar adelante este curso-taller significó asumir los cuestionamientos y objetivos que la alfabetización académica supone, lo que a su vez nos puso en vinculación con los criterios y parámetros vigentes para los nuevos contextos educativos promovidos por la Secretaría de Políticas Universitarias (SPU).

Contar con un andamiaje teórico inicial que apuntara en las direcciones antes mencionadas fue, desde luego, sumamente útil, aunque lo valioso fue advertir una dialéctica entre estos presupuestos y la práctica contextualizada. Dicho de otro modo, el contacto real en el proceso continuo que todo curso-taller impone alentó una auto-evaluación constante.

Animados por esta convicción entendemos junto con Paulo Freire que

(...) el enseñar y el aprender se van dando de manera tal que por un lado, quien enseña aprende porque reconoce un conocimiento antes aprendido y, por el otro, porque observando la manera como la curiosidad del alumno aprendiz trabaja para aprehender lo que se le está enseñando, sin lo cual no aprende, el educador se ayuda a descubrir dudas, aciertos y errores. (2005:28)

Visto de esta manera, el proceso de enseñanza y de aprendizaje entendido como compromiso social y político debe ser renovado en todas y cada una de las acciones llevadas adelante. Es ese compromiso el punto de partida y también el resultado de una acción profundamente transformadora: ninguno de los agentes participantes puede permanecer intacto, pues todos están involucrados en ella.

En palabras de Paula Carlino:

(...) la fuerza del concepto de alfabetización académica radica en que pone de manifiesto que los modos de leer y escribir –de buscar, adquirir, elaborar y comunicar conocimiento- no son iguales en todos los ámbitos. Advierte contra la tendencia a considerar que la alfabetización es una habilidad básica que se logra de una vez y para siempre. Cuestiona la idea de que aprender a producir e interpretar lenguaje escrito es un asunto concluido al ingresar en la educación superior. Objeta que la adquisición de la lectura y escritura se completen en algún momento. Por el contrario: la diversidad de temas, clases de textos, propósitos, destinatarios, reflexión implicada y contextos en los que se lee y escribe plantean siempre a quien se inicia en ellos nuevos desafíos y exigen continuar aprendiendo a leer y a escribir. (Carlino, 2003:410)

Atentos a ello y a los resultados parciales que fuimos socializando, nos parece oportuno compartir la siguiente reflexión: en la medida en que propuestas de esta índole –como lo fue

este subproyecto en cuanto elemento superador de las necesidades sobre las cuales se sustenta- no estén amparadas en políticas educativas a largo plazo, cabe preguntar ¿acaso incurren en el riesgo potencial de instaurarse como prácticas paralelas al diseño de formación?, ¿cuál es el impacto 'real' cuando son solamente advertidas como meros elementos aleatorios y circunstanciales?, ¿es posible proyectar acciones orientadas a superar esta transición académico-cultural soportadas en un andamiaje político-institucional?

Quedan planteadas estas interrogantes como punto de partida de nuevas reflexiones.

Bibliografía

- ACHILLI, E. (2000) *Investigación y formación docente*. Rosario: Laborde editor.
- ARTIGAS, S. y COLLAZO, M. (2001) Apuntes para la conceptualización de la formación docente universitaria. En *Pedagogía universitaria: Formación del Docente Universitario*. Cátedra UNESCO-IESAL/AUGM. Caracas: Ediciones IESAL/UNESCO.
- BAS, A., KLEIN, I. et al (1999) *Escribir: apuntes sobre una práctica*. Buenos Aires: Eudeba.
- CARLINO, P. (2003) Alfabetización Académica: un cambio necesario, algunas alternativas posibles. En *Revista Educere, Investigación*, Año 6, Nº 20, enero - febrero - marzo, 2003. URL: <http://www.redalyc.org/pdf/356/35662008.pdf>
- CARLINO, P. (2004) Escribir a través del currículum: tres modelos para hacerlo en la Universidad. En *Revista Lectura y Vida. Revista latinoamericana de lectura*, Año 25, Nº 1, marzo, 2004. URL: <http://media.utp.edu.co/referencias-bibliograficas/uploads/referencias/articulo/248-escribir-a-travs-del-curriculum-tres-modelos-para-hacerlo-en-la-universidadpdf-jQyDB-articulo.pdf>
- CARLINO, P. (2005) *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- CASSANY, D. (1995) *La cocina de la escritura*. Barcelona: Anagrama.
- CONTRERAS DOMINGO, J. (1994) *Enseñanza, currículum y profesorado*. Madrid: Akal universitario.
- EDELSTEIN, G. (2011) *Formar y formarse en la enseñanza*. Buenos Aires: Paidós.
- EDELSTEIN, G. (2012) Un debate vigente y necesario: La formación docente en las universidades. En LORENZATTI, M. (coord.) *Construcción cooperativa de políticas y estrategias de formación de docentes universitarios en la región*. UNC (Mercosur Educativo)
- FREIRE, P. (2005) *Cartas a quien pretende enseñar*. México: Siglo XXI editores. [1994]
- LAGMANOVICH, D. (2006) *Escribir en la universidad*. Tucumán: UNT.
- MONTOLÍO, E. (coord) (2002) *Manual práctico de escritura académica*. Barcelona: Ariel. Tomos II y III.
- NARVAJA DE ARNOUX, E. (dir) (2006) *Revista Signo y Seña: Procesos y prácticas de escritura en la educación superior*, Nº 16, diciembre 2006. Revista del Instituto de Lingüística, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Buenos Aires. Recuperado de: <http://www.escrituraylectura.com.ar/posgrado/revistas/SyS16.pdf>

NARVAJA DE ARNOUX, E., DI STEFANO, M. y PEREIRA, C. (2002) *La lectura y la escritura en la universidad*. Buenos Aires: Eudeba.

WAYAR, G., POSTIGO, C. y ZAMBRANO, A. (2012) Estudio en caso de la Universidad Nacional de Jujuy en el marco del programa. En LORENZATTI, M. (coord.) *Construcción cooperativa de políticas y estrategias de formación de docentes universitarios en la región*. UNC (Mercosur Educativo)

Anexo: Presentación en Power Point: "Escribir en la universidad"