

X Jornadas de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, 2013.

Reflexiones en torno a la escritura académica y su papel en la carrera de sociología.

Emilia Val.

Cita:

Emilia Val (2013). *Reflexiones en torno a la escritura académica y su papel en la carrera de sociología*. X Jornadas de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-038/391>

Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto. Acta Académica fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: <https://www.aacademica.org>.

X Jornadas de Sociología de la UBA. “20 años de pensar y repensar la sociología. Nuevos desafíos académicos, científicos y políticos para el siglo XXI”

1 a 6 de Julio de 2013.

Mesa 36 - La sociología en el nivel medio y superior: enseñanzas, debates y experiencias

Título de la ponencia: Reflexiones en torno a la escritura académica y su papel en la carrera de sociología

Autora: Emilia Val (Instituto de Altos Estudios Sociales, Universidad Nacional de General San Martín/ Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires)

Mail: memiliav@yahoo.com.ar

Resumen

La ponencia intenta acercarse a la reflexión sobre la escritura en la universidad y su lugar en la formación profesional, especialmente en la carrera de sociología. Entendemos que la escritura académica es una práctica compleja, que encierra numerosas dificultades para quienes la llevan a cabo, más aún para aquellos que recién se inician en las particularidades del campo. La misma constituye además un género discursivo particular –distinguible de otros en tanto supone reglas, convenciones y finalidades propias- utilizado por los miembros de las comunidades académicas, que permite su diferenciación respecto de otras comunidades discursivas. En el caso particular de nuestra carrera, a pesar de que unos de sus objetivos explícitos es formar investigadores –que deberán indefectiblemente producir conocimiento novedoso, y comunicarlo- el proceso de escritura no está problematizado, ni es tenido en cuenta en los contenidos curriculares o en la práctica de enseñanza. Por esto, creemos que es necesario comenzar a discutir su inclusión como elemento central en la formación de los alumnos en tanto futuros miembros de la comunidad de profesionales de las ciencias sociales. Para dar un primer paso en este sentido, en nuestra presentación abordaremos las características de la escritura académica, las dificultades más comunes en torno a la misma, la importancia de su incorporación en la formación universitaria, para finalizar con una breve descripción de la situación en nuestra carrera, como base para un llamamiento a favor de una mayor consideración de la temática en las agendas de docentes, cátedras y autoridades.

Palabras clave

Escritura académica, formación, enseñanza, comunidad académica, oficio

Introducción

Esta ponencia no pretende presentar resultados de una investigación, sino que tiene por finalidad reflexionar en torno a la escritura académica. Mis experiencias dentro de la carrera de sociología, primero como estudiante de grado y luego como docente, despertaron inquietudes y preguntas, que me llevaron a buscar material y leer textos acerca de la escritura académica en general, y a preocuparme por el lugar que ocupa la misma en nuestra carrera. Es común escuchar entre los docentes expresiones como “los estudiantes no saben escribir” o “qué mal que escriben los chicos, cada vez peor” cuando se refieren a los formas de expresión escrita de los alumnos. Entre los errores más comunes se mencionan la falta de una estructura argumentativa (introducción, desarrollo, conclusiones), la redacción confusa y desordenada, la no consideración de las normas de citado ni los requerimientos formales de cada tipo de escrito, el uso de lenguaje coloquial, la falta de manejo de terminología específica, entre otras.

Sin embargo, detrás de estas argumentaciones existe una representación errónea sobre la escritura en la universidad y las formas de adquisición de dicha práctica. Generalmente, se supone que el autor (que en su carrera de grado se encuentra en formación) “ya sabe” escribir, dando por sentadas habilidades que no necesariamente el estudiante posee. Esto nos lleva a exigir, pero no enseñar, el ejercicio de la “escritura correcta”. Por otro lado, no contamos con espacios curriculares ni instancias pedagógicas que nos permitan brindar herramientas para que los alumnos desarrollen destrezas que puedan ayudarlos en los procesos de escritura, ni explicitamos los supuestos subyacentes para la construcción de los textos pertenecientes a una disciplina particular.

Sin embargo, la práctica de la escritura y su enseñanza son tareas fundamentales para la creación de un habitus sociológico. La incorporación del oficio implica la construcción de ciertas competencias inherentes al trabajo académico, entre las cuales la escritura es sumamente importante, en dos sentidos: primero, porque es un ejercicio intelectual que lleva a la transformación del propio conocimiento; y segundo, porque es la forma por antonomasia en que los miembros de cualquier comunidad académica dan a conocer sus avances y hallazgos, tanto al interior del campo, como hacia actores externos.

En nuestra carrera, la escritura no ocupa un lugar destacado en la agenda de las autoridades ni tampoco se encuentra entre las preocupaciones de los docentes en su trabajo diario, por lo que la situación no es muy diferente a la de otras muchas unidades académicas. Sin embargo, la problemática de la escritura en la universidad va adquiriendo una visibilidad creciente, lo que se traduce en la incorporación paulatina de su enseñanza (en muchos casos acompañada por la lectura, en lo que se conoce como “alfabetización académica”) como una política institucional. Esas experiencias, entonces, nos invitan a comenzar un debate en torno del lugar de la escritura en nuestra facultad y de nuestra carrera, y en tanto elemento central de la práctica académica.

Para esto, continuación abordaremos las características de la escritura académica, las dificultades más comunes en torno a la misma, la importancia de su incorporación en la formación universitaria, para finalizar con una breve

descripción de la situación en nuestra carrera, como base para un llamamiento a favor de una mayor consideración de la temática en las agendas de docentes, cátedras y autoridades.

¿Qué es la escritura académica?

La escritura, si la consideramos en su carácter más general, puede ser entendida como una tecnología o un instrumento que permite a los hombres resolver problemas diversos: permite registrar información; extiende los límites espaciales de la comunicación, habilitándola incluso entre personas que no se encuentran en copresencia física; y sirve para representar información, esto es, configurar, dar forma, crear y plasmar ideas a partir del pensamiento, traduciéndolo a un soporte material que –a diferencia de la oralidad-, lo que la hace perdurable en el tiempo, posibilitando su posterior consulta o revisión. (Carlino, 2006)

Sin embargo, la escritura no es simplemente una herramienta indiferenciada. Es también una práctica social susceptible de variar según el ambiente en que se desarrolle. Al igual que el lenguaje oral, no se maneja de la misma manera ni sirve a los mismos objetivos en los diferentes ámbitos de la actividad humana, sino que su función, así como su forma y contenido, dependen del uso que se haga de ella. “Y los usos diferentes no son usos idiosincrásicos (propios de cada individuo), sino que los usos de la escritura surgen de lo que se hace con ella en determinadas comunidades discursivas, es decir, en conjuntos de gente que comparten actividades, conocimientos, valores, y que emplean a la escritura para determinados fines” (Carlino, 2006: 9). En este sentido, la escritura, en tanto practica social llevada adelante en una variedad de espacios, adquiere características particulares según el grupo y el contexto social en que se desarrolla, lo que nos permite hablar de géneros discursivos diferenciados. Los individuos conocen y utilizan diferentes géneros discursivos porque, de hecho, pertenecen a numerosas esferas de la actividad humana, que suponen una variedad de situaciones de interacción verbal, oral o escrita (Gándara y Varela, 2005).

Los diversos géneros discursivos están formados por conjuntos de enunciados que poseen elementos en común –tales como el estilo (vocabulario, uso de figuras retóricas, ejemplos, etc.), la estructura o composición (su forma, el modo en que se organiza) y el tópico o tema (los contenidos). Esto brinda a los mismos una regularidad que permite identificarlos y diferenciarlos unos de otros. Estas regularidades de los géneros suponen reglas y convenciones que deben ser respetados, que en caso de no ser cumplidos, imponen sanciones (Gándara y Varela, 2005).

La escritura académica constituye, entonces, un tipo particular de género discursivo, caracterizado por la producción de textos escritos a partir de las prácticas sociales que se desarrollan en el seno de las distintas comunidades universitarias y disciplinares, teniendo como objetivo fundamental la producción y trasmisión de conocimiento, y como destinatarios principales a los miembros de dichas comunidades. Dentro de la misma existe una variedad de formas textuales: el examen, la monografía, la ponencia, la tesina, la tesis. Cada una de estas variedades presenta diferencias en sus alcances, estructuras, extensiones, funciones y objetivos; pero todos constituyen, en tanto

producciones realizadas en el ámbito académico textos “meditados, planificados, elaborados. Textos que precisan técnica y (que) deben reflejar los conocimientos adquiridos, las capacidades para seleccionar la información relevante, la habilidad de argumentar, de demostrar, de sostener opiniones, de verificar hipótesis” (Montolío, 2003 a: 11)

Sin embargo, debe tenerse en cuenta que “los géneros discursivos no son meros formatos de textos; son sistemas de acción que generan expectativas entre lectores y autores. Conocer un género discursivo implica, para un autor, saber qué es lo que el lector está esperando que diga un texto”. (Carlino, 2006: 14)

De esta forma, autores y lectores escriben y leen textos que presentan regularidades, basadas en convenciones que estructuran la comunicación dentro del campo. Estas convenciones son conocidas, anticipadas y esperadas por el lector (por ejemplo, el profesor), por lo que el autor deberá conocerlas, respetarlas y adoptarlas al momento de escribir.

Si bien no intento realizar una enumeración exhaustiva de las convenciones particulares a cada forma textual, mencionaré algunos elementos básicos de la escritura universitaria que la convierten en una práctica especializada de producción y comunicación, diferente a otras.

La escritura en la universidad es un proceso orientado a satisfacer determinados objetivos (tales como exponer, explicar, argumentar, confrontar, reseñar, etc.). En todos los casos, debe sostenerse y justificarse una afirmación, idea o postura. Para esto, la construcción de una estructura argumentativa y la claridad expositiva son fundamentales. Escribir no es simplemente plasmar en papel los pensamientos o reflexiones tal como aparece en el pensamiento, sino que implica seleccionar y ordenar las ideas, exponiendo claramente las relaciones y jerarquías entre las mismas, en una argumentación coherente y estructurada (introducción, desarrollo, conclusiones), sin ambigüedades ni contradicciones, para que el lector pueda seguir y comprender el razonamiento. La escritura de textos académicos supone además la utilización del lenguaje científico, no coloquial, a partir de la incorporación de una terminología especializada, integrada por los conceptos y las categorías propias del campo o disciplina, que distinguen, entre otras cosas, a las comunidades académicas de otros grupos. Finalmente, el escrito debe adecuarse a las convenciones que estructuran los diferentes formatos de textos.

En este punto, es importante señalar que en muchas oportunidades los textos producidos por los alumnos no presentan estas características, lo cual indica la existencia de fallas o dificultades en la construcción de escritos académicos. A continuación identificaremos las problemáticas más comunes entre los estudiantes al momento de escribir según los lineamientos sobre los que se asientan los textos académicos..

Dificultades más frecuentes en torno a la escritura académica

Podemos identificar al menos dos grupos de problemáticas: el primero tiene que ver con las dificultades más comunes observables en las producciones de los escritores “inexpertos”, es decir, los estudiantes universitarios (Carlino,

2004a) y el segundo se relaciona con la forma en que las dinámicas habituales de enseñanza refuerzan dichas dificultades (Carlino, 2005).

Dentro del primer grupo, encontramos cuatro tendencias problemáticas entre los estudiantes en relación a la elaboración de textos, que están íntimamente conectados unos con otros, y que podemos reconocer en la experiencia pedagógica concreta. Carlino (2004a) las reconstruye a partir de los argumentos presentes en numerosas discusiones e investigaciones sobre la escritura en la universidad.

1) Escribir sin tener en cuenta al lector: Toda escritura pública (Carlino, 2006) está dirigida a otros, los lectores. Los escritores “experimentados” desarrollan una escritura que podemos llamar “prosa basada en el lector”. En estos casos, existe el objetivo deliberado de comunicar algo, por lo cual el autor piensa en el lector y en los efectos que quiere producir en él. La existencia y expectativas del mismo (quien potencialmente puede evaluarlo y juzgarlo) hacen que se lo tenga como una referencia constante, durante todo el proceso de elaboración de su texto, de forma tal que la mirada del lector influye en el escrito. A diferencia de esta modalidad de escritura, la de los estudiantes se corresponde con el tipo “prosa basada en el autor”. En este caso, el texto es casi un reflejo de las ideas del autor sobre un tema, en la forma y orden en que se le presentan en la reflexión. De esta forma, el resultado es una narración del proceso de pensamiento del autor, que no tiene en cuenta el propósito del texto ni las necesidades informativas de sus lectores. Para muchos estudiantes, escribir es traducir lo pensado, tal como este aparece, sin adecuarlo a los objetivos del tipo de comunicación que se establece ni a las necesidades del lector.

2) Desaprovechar el potencial epistémico del escribir: Esta dificultad se relaciona íntimamente con la primera. En los textos escritos, es factible identificar dos modelos estilizados de redacción. El primero, “decir el conocimiento”, se relaciona con la expresión escrita de lo que el autor conoce sobre un tema, y el segundo, “transformar el conocimiento”, implica un cambio en el conocimiento de quien escribe. En este último, caso, la tensión existente entre el saber previo del autor y la necesidad de producir un texto acorde a las exigencias de la escritura, hace que el conocimiento se transforme y adecúe a la situación comunicativa en que se inscribe, teniendo en cuenta los propósitos establecidos y las necesidades informativas de los potenciales lectores. Sin embargo, el primer modelo es el que predomina entre los estudiantes, que en sus trabajos se limitan a “decir” su conocimiento. En este punto, y en relación con lo anterior, en tanto los estudiantes no adoptan el punto de vista del lector al momento de escribir, y se mantienen encerrados en sus propias perspectivas, se ven impedidos de transformar de alguna manera su conocimiento inicial.

3) Revisar los textos de forma superficial: Es muy frecuente entre los estudiantes la conservación de las ideas y argumentos planteados inicialmente, a pesar de que el docente explicita la existencia de errores. En muchos casos, no conciben introducir cambios sustantivos sobre lo escrito en un primer momento y rara vez consideran la estructura del texto como un todo. Esto tiene como consecuencia que la revisión solo se enfoca en aspectos superficiales y parciales (palabras, frases, párrafos) convirtiéndola en una mera corrección de errores de forma. Como es evidente, esta problemática se relaciona con las anteriormente planteadas: en tanto la escritura se concibe

como es una traducción de los propios pensamientos del autor, lo escrito no necesita ser retrabajado o modificado sustancialmente; por esto, la revisión no se asocia a la posibilidad de examinar la problemática, adoptar la perspectiva del lector o adecuar su conocimiento a los objetivos comunicativos del texto.

4) Postergar el momento de empezar a escribir: Entre los estudiantes, la tendencia más común es desarrollar un proceso extenso de lectura y revisión de materiales, dilatando el momento de inicio de la escritura. En general, no suelen poner por escrito las ideas y relaciones entre problemas que van surgiendo, ni planifican qué y cómo escribir. La postergación de la elaboración del texto hasta los momentos previos a las fechas límites de entrega, produce numerosas dificultades: primero, la falta de preparación del escrito impide el surgimiento de un texto autónomo, que muestre un enfoque propio y un trabajo de elaboración personal sobre los textos, lo que convierte a las producciones de los estudiantes en reproducciones de los puntos de vista de los autores que citan, y segundo, acortan notablemente las posibilidades de revisarlos en forma detallada, y de ser necesario, modificarlos. Se reproduce así la “prosa basada en el autor”, que no tiene en cuenta al lector. (Carlino, 2004a)

El segundo grupo de problemas (Carlino, 2005) tiene que ver con ciertas prácticas pedagógicas e institucionales que refuerzan las dificultades hasta ahora señaladas. En la mayoría de los casos, la enseñanza en las facultades y carreras supone un sistema de roles y una dinámica particular en las clases: en las clases se puede observar, por un lado, al docente en el rol de transmisor de conocimiento, exponiendo un corpus de contenidos referido a alguna materia o temática particular, y por el otro, a los alumnos en su rol de receptores de la información, escuchando y tomando apuntes. Sin embargo, a pesar de que esta es la forma de organización dentro del espacio áulico a la que estamos acostumbrados, genera problemas en dos sentidos. Primero, este tipo de dinámica no empuja a los alumnos a desplegar una mayor actividad intelectual que la de escuchar al docente y anotar. Segundo, esta transmisión de conocimiento es limitada, ya que no se tiene en cuenta la enseñanza de los procesos y prácticas discursivas que el alumno necesita aprender, y que solo aquellos con experiencia en la misma (los docentes) pueden transmitir. La organización de las clases sobre el eje de la exposición de contenidos, que se limita a introducir la escritura sólo al momento de evaluar cuánto de los mismos fue incorporado por los alumnos, impide la introducción de prácticas pedagógicas alternativas que incluyan actividades ligadas a las prácticas de escritura, y que permitan su progresiva mejora a partir de las lecturas, correcciones e indicaciones de los docentes.

Además de estas dificultades, también podemos encontrar numerosas creencias erróneas en torno a la escritura entre los estudiantes, que tienden a reforzar las dificultades descritas. Estas representaciones generalizadas deben ser desnaturalizadas. Si bien conocidas y hasta obvias, explicitarlas y cuestionarlas ayuda a poner en evidencia su carácter de “mitos”.

La primera tiene que ver con una supuesta posesión “natural” de habilidades para la escritura. Debemos dejar en claro que escribir no es un don innato, ni que los textos son resultado algún tipo de inspiración “divina”. Producir escritos académicos es, ante todo, una práctica, que implica trabajo y tareas específicas (compilación y organización de los materiales, planificación, escritura, revisión, edición y, eventualmente, reescritura). La capacidad de elaborar textos “expertos”, esto es, formales, claros, relevantes y eficaces a las

finalidades comunicativas del ámbito en que se inserta el autor es producto de por un lado, un progresivo aprendizaje e incorporación de habilidades y hábitos, y por otro, del trabajo de reflexión y de práctica de la escritura (Becker, 2011; Montolío, 2003)

La segunda creencia, relacionada con la primera, tiene que ver con la idea frecuente de que aquel que sabe escribir, no tiene necesidad de reelaborar o corregir los textos que produce. Contra esto, debemos aclarar que la edición, revisión y reescritura, incluso reestructuración profunda del texto elaborado, son prácticas inherentes a la escritura como proceso (Becker, 2011), ligadas tanto a su dimensión comunicativa (por la necesidad de adecuar el contenido a la audiencia y objetivos específicos del texto) como cognitivo (pues la propia escritura, como proceso reflexivo, implica una transformación del conocimiento).

La tercera, se refiere al supuesto alcance de las dificultades relacionadas con la escritura entre los participantes de las comunidades académicas. Los pensamientos del tipo “solo a mí me pasa esto” surgen en numerosas oportunidades cuando aparecen problemas al momento que escribir. Frente a esto, debemos aclarar que la existencia de obstáculos y conflictos en torno a la producción de textos académicos es más común de lo que solemos pensar, incluso a los profesionales de larga experiencia les “cuesta” escribir. Esto es así porque la escritura es en sí misma una tarea compleja, dificultosa, no exenta de ansiedades, dudas e incertidumbres, que desafía cada vez a quien se embarca en ella, pues lo fuerza a repensar aquello que conoce, reelaborarlo, traducirlo en forma escrita y someterlo a la mirada externa. (Carlino, 2006)

Por todo lo dicho, la introducción de estrategias pedagógicas que incluyan la práctica de la escritura permitiría a los alumnos adquirir habilidades y conocimientos que los ayuden a superar las dificultades descritas y a romper con los mitos, para avanzar en la producción de textos que puedan transmitir y comunicar de forma acorde a las exigencias del campo, con la asistencia de los docentes. Sin embargo esto es importante no sólo porque permite a los estudiantes comunicarse mejor (lo cual es necesario) sino también porque a través de la práctica de escritura éstos son capaces de incorporar formas de pensamiento y expresión propias de la comunidad académica en que se insertan, esto es, pueden formarse en el oficio y adquirir el habitus del sociólogo.

¿Por qué enseñar a escribir en la universidad? La escritura como instancia de formación en el oficio

Desde hace varias décadas, la reflexión en torno a los problemas de lectura y escritura en estudiantes de nivel superior ocupa cada vez mayor espacio en las preocupaciones de numerosas instituciones educativas y en las reflexiones de variadas disciplinas. La psicología, las ciencias del lenguaje y de la educación han vuelto la mirada hacia la enseñanza de habilidades dentro de las propias instituciones académicas, desde la noción de “alfabetización académica”. La misma es entendida como

“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 textos requeridas para aprender en la universidad. Apunta de esta manera a las prácticas de lenguaje y pensamiento propias del ámbito académico superior. Designa también el proceso por el cual se llega a pertenecer a una comunidad científica y/o profesional, precisamente en virtud de haberse apropiado de sus formas de razonamiento instituidas a través de ciertas convenciones del discurso como puede notarse, la noción tiene dos significados: uno sincrónico, que se refiere las practicas y representaciones características de una determinada comunidad, y otro diacrónico, que atañe al modo a través del que se logra ingresar como miembro de ella” (Carlino, 2005: 13-14).

La categoría de “alfabetización académica” permite poner de manifiesto que los modos de razonar, expresarse, escribir y comunicar (considerados como formas de adquirir, elaborar y transmitir conocimiento) no son iguales en todos los ámbitos educativos, y que la adquisición de dichos modos de pensar y hacer diferenciados implican un proceso de enseñanza-aprendizaje progresivo en el tiempo, que debe, además, desplegarse en cada instancia educativa de manera diferente, de acuerdo a sus características y particularidades. Ambos elementos permiten refutar aquellas asunciones que sostienen que para el desarrollo del trabajo académico, las capacidades de razonamiento, lectura y escritura aprendidas en las instancias educativas anteriores bastan, pues las mismas son competencias básicas y estandarizadas que se incorporan de una vez y para siempre. (Carlino, 2005)

Esto introduce elementos esenciales a considerar para pensar las características que constituyen a una comunidad académica, y de allí deducir el lugar que ocupa la enseñanza de la escritura en ella:

- Existe una cultura propia de las comunidades disciplinares que implica formas de razonamientos y de construcción de los discursos comunes, así como ciertas destrezas o competencias en cuanto a análisis, producción y comunicación de textos, que son instituidas en prácticas y convenciones, compartidas y reproducidas.
- Estas prácticas y convenciones del lenguaje del ámbito académico son diferentes de otros ámbitos (incluso otros espacios educativos y formativos)
- Esta cultura particular no puede darse por sentada en aquellos que recién ingresan en la misma. La apropiación progresiva por parte de los estudiantes de dichas formas y convenciones deriva de procesos de enseñanza y transmisión desde los ya miembros hacia los “aspirantes”.

Por lo expuesto, podemos decir que es importante enseñar a escribir en dos sentidos, intrínsecamente relacionados: porque la escritura ayuda al desarrollo de habilidades cognitivas y comunicacionales indispensables para llevar a cabo las tareas intelectuales relativas a la apropiación y producción de conocimiento en el ámbito universitario, y porque además este desarrollo de competencias a

partir de la escritura, permite la socialización en el oficio de cada comunidad disciplinar.

En el primer sentido, concebimos a la escritura académica en dos dimensiones: la cognitiva y la comunicacional.

Por un lado, la escritura constituye un proceso cognitivo, basado en formas particulares de razonamiento que se traducen en encadenamientos coherentes de enunciados. Escribir nos permite reelaborar, transformar y ampliar el acervo intelectual existente y producir a partir del mismo un conocimiento acrecentado, por lo que es una de las formas o “métodos” más eficaces para aprender. La práctica de escritura obliga a reflexionar de una manera diferente, a ordenar el pensamiento, a jerarquizar las ideas, a explicitar razonamientos y estructurarlos en un texto, de forma tal que la lógica argumentativa sea comprensible para el potencial lector en los términos que impone la cultura discursiva en que se inserta. El plasmar las ideas de forma ordenada en un soporte material, por otro lado, permite la revisión y consulta posterior. Podemos decir que la escritura tiene potencialidades cognitivas, pues la reflexión surgida a través de la escritura es diferente de la reflexión no escrita (Carlino, 2006).

También, la escritura es un proceso de comunicación, en tanto la forma por excelencia de circulación de la información y el conocimiento entre los miembros al interior de la comunidad académica (y también hacia el exterior) es la escritura especializada y los diferentes formatos que adopta. En este sentido, debemos enseñar las habilidades comunicativas para que a los alumnos puedan alcanzar, través de la elaboración de textos (un artículo o un examen), sus objetivos (en los ejemplos explicitados, transmitir los hallazgos de una investigación o demostrar de la comprensión y el manejo de ciertos contenidos) de manera eficiente y adecuada. La elaboración de escritos en la universidad requiere la resolución de los problemas retórico (referente a la comunicación efectiva con el lector), semántico (relativo al contenido) y sintáctico (relativo a las formas), por lo que es necesario brindar elementos para que puedan resolverse, explicitando además las convenciones propias de la escritura y del lenguaje de la cultura académica en que se enmarca el autor, y que son esperadas y anticipadas por el lector.

En el segundo sentido, partiendo de la premisa de que ingresar al ámbito universitario implica para los estudiantes la entrada en una cultura nueva y compleja sustentada en formas de conocimiento y pensamiento desconocidas, la enseñanza de la escritura posibilita la socialización en competencias, pues introduce a los alumnos en el manejo de los elementos propios de una cultura disciplinar (las maneras de acercarse a los autores, de reflexionar, de interpretar y de argumentar) que aparecen como indispensables para convertirse en miembros de la misma. (Carlino, 2005)

Por esto, pensar la enseñanza de la escritura como la transmisión del manejo de una técnica o de una simple herramienta es insuficiente. La escritura no es sólo una habilidad que debe enseñarse porque los chicos “tienen que escribir mejor” (lo cual es importante, por supuesto). Debe enseñarse porque es una parte fundamental del quehacer intelectual, porque implica la formación en las competencias propias del oficio científico, y porque cualquier profesional debe poder, razonar, argumentar y comunicarse de forma tal que pueda ser comprendido por la comunidad de colegas. La existencia de un lenguaje y de formas discursivas particulares es un elemento constitutivo de cada comunidad disciplinar –pues cada una se distingue de la otras justamente por las formas

en que se relaciona y hace uso del lenguaje-, lo que hace esencial la apropiación de los mismos por parte de los alumnos, en tanto futuros miembros de la misma.

De allí que sea necesario que las universidades, carreras, cátedras y docentes se preocupen y comprometan para formar a los alumnos como miembros plenos de la comunidad científica en la que se insertan. Una vez un profesor me dijo: "los investigadores hablamos a través de lo que escribimos", es decir, nuestra palabra y nuestra voz es esencialmente nuestra escritura. Y en este punto, la alfabetización académica –como el desarrollo de habilidades a partir de la práctica de la escritura junto a miembros pertenecientes a la comunidad– es esencial para la formación de futuros "autores" con voz propia.

La experiencia concreta en la carrera de sociología: un llamado a la reflexión.

En Argentina, aunque las culturas académicas y disciplinares constituyen comunidades discursivas –en tanto se sustentan, entre otras cosas, en prácticas verbales, orales y escritas, particulares– la escritura y los procesos asociados a la misma no son visibilizados ni problematizados, en la mayoría de los casos. Las culturas académicas, en tanto encarnadas en instituciones educativas del nivel superior, suponen también una serie de "prácticas y representaciones institucionales en torno al aprendizaje y la enseñanza en la universidad" (Carlino, 2004b: 1). Según algunos de los hallazgos de una investigación realizada a este respecto (Carlino, 2004b) la comparación entre las culturas académicas de las universidades angloparlantes (más específicamente, las de EEUU y Australia) y de las universidades argentinas, muestra que existen claras diferencias en torno al papel de enseñanza de la escritura en la universidad, que tal vez nos ayude a pensar la situación en nuestra carrera.

La investigación de Carlino muestra que en las universidades estadounidenses y australianas la alfabetización académica tiene un rol central en la formación de los estudiantes, pues la escritura es concebida como una de las actividades más efectivas para la internalización de los contenidos de las asignaturas, y porque se considera necesario que los alumnos dominen las convenciones discursivas y patrones comunicacionales propios cada campo disciplinar. Se asume que las habilidades que requiere el trabajo universitario no son previas, sino que la alfabetización académica es un proceso en el tiempo, que implica incorporarse a una nueva cultura, para lo cual los estudiantes deben ser participantes activos de las prácticas discursivas del campo, siendo orientados por los docentes. De esto se desprende el planteo de estrategias de enseñanza que incorporan la problematización de la escritura en el dictado de todas las materias orientadas al desarrollo de competencias cognitivas y comunicacionales.

En nuestro país, en cambio, en las culturas académicas presentes en las universidades estudiadas no se observa una problematización de la escritura académica y su enseñanza. La idea generalizada concibe a la escritura como un saber o habilidad general, sin especificidades disciplinares, que debe ser "traída" por los alumnos desde instancias educativas anteriores. En cuanto a su

función, se considera a la escritura como mero canal para demostrar el conocimiento sobre contenidos, de allí la limitación de su empleo a las instancias evaluativas. La caracterización de la escritura como una habilidad genérica y no problemática, hacen que la misma no figure entre las prioridades de los diferentes actores de las instituciones educativas del nivel superior. Este tipo de invisibilización de los procesos propios de la producción de textos académicos, se traduce en que la escritura no está presente en las currículas de las carreras, en los contenidos de las materias o en las estrategias pedagógicas de los docentes.

En el caso de nuestra carrera, se observa un panorama similar. Si bien una de las finalidades manifiestas de toda institución universitaria es la formación de profesionales con competencias y habilidades adecuadas a las tareas que deban desempeñar en sus respectivos campos, en el caso específico de la carrera de sociología uno de sus objetivos explícitos es la formación de investigadores. La investigación supone que indefectiblemente el investigador, en tanto miembro de una comunidad científica y productor de conocimiento novedoso, debe comunicar los resultados de su tarea, a los fines de contribuir al acervo ya existente. En este sentido, el investigador debe incorporarse en las discusiones de su campo, desarrollar una voz propia, transmitir sus hallazgos, intercambiar con sus pares, entre otras cosas, y para eso la escritura es esencial.

Si observamos el plan de estudios de la licenciatura en sociología (incluyendo el Ciclo Básico Común correspondiente, las materias obligatorias y optativas, y los talleres y seminarios), podemos corroborar que no existe ninguna instancia de formación sistemática en formas de escritura como las que requieren las tareas universitarias. A diferencia de experiencias en otras universidades – como la Universidad Nacional de General Sarmiento, que cuenta con el Programa de desarrollo de habilidades de lectura y escritura académica a lo largo de la carrera (PRODEAC) como un programa institucional que se aplica en todas las carreras del Ciclo Superior- e incluso en otras carreras dentro de esta facultad – como es el caso de Ciencias de la Comunicación que posee un taller de expresión obligatorio, si bien no orientado exclusivamente a la producción de textos académicos-, la formación de estudiantes de grado en nuestra carrera no problematiza suficientemente la escritura académica, de allí que se vea impida de brindar herramientas y habilidades que les permitan a los alumnos manejarse de forma satisfactoria en el marco de las prácticas discursivas propias del ámbito académica.

En relación a la organización de las materias, podemos observar el predominio de una dinámica pedagógica como la anteriormente descrita, supeditada en gran parte a la transmisión de contenidos. La mayoría de las asignaturas están ligadas al modelo de incorporación de conocimiento existente, y la instancia de producción y comunicación de conocimiento novedoso se limita a los talleres y seminarios. Por otro lado, aquellas instancias en que el alumno debe expresarse en el papel, es decir, las diferentes formas de evaluación (parciales o monografías) y supervisión (resúmenes o reseñas) escritas, están dirigidas esencialmente a la evaluación de contenidos, o funcionan como un control de lectura para los docentes. Aunque estas instancias habilitan ciertas posibilidades de desarrollo de capacidades de escritura (una monografía supone mucho más trabajo y elaboración que un examen presencial), la tarea queda bajo la exclusiva responsabilidad del alumno, que no cuenta en general

con la ayuda del docente, pues las correcciones (mayormente ligadas a los contenidos, mientras las referencias a la expresión escrita se limitan a aquellas del tipo “redacción confusa” o “reelaborar”, sin guías prácticas para la realización) no son acompañadas por elementos que permitan mejorar la forma en que los estudiantes se comunican. Incluso si algún profesor, por cuenta propia, partiendo de inquietudes personales, considera la problemática de la escritura y desarrolla estrategias acordes, el efecto (si bien positivo, sin duda) es limitado, en tanto no supone un desarrollo de habilidades generalizado, que contemple la enseñanza de competencias para totalidad de los alumnos. Por todo lo dicho, la enseñanza de la escritura debe incorporarse a las discusiones sobre la estructura, los contenidos y las finalidades de nuestra carrera. Las experiencias en otros ámbitos académicos muestran que existen diferentes posibilidades (cuya efectividad es discutida, polémica que excede los propósitos de este escrito): desde incorporar talleres de escritura como instancia obligatoria en alguna de las etapas de la carrera, hasta incorporar la escritura al proceso de enseñanza en todas las cátedras. Cualquiera sea el caso, la experiencia muestra que lo más conveniente es que la alfabetización académica sea una política institucional.

Consideraciones finales

Catalina Wainerman (1997) nos decía que a investigar se aprende investigando, al lado de maestros. Lo mismo sucede con la escritura, se aprende a escribir escribiendo. Como parte del oficio, las habilidades para escribir textos “expertos” se adquieren en la práctica y el trabajo, con la guía de docentes y otros miembros de la comunidad discursiva a la que el estudiante aspira a pertenecer. Por supuesto, los alumnos poseen diferentes recursos y capitales (intelectuales, sociales, culturales) así como experiencias y rutinas adquiridas en otros ámbitos educativos, que indefectiblemente incidirán en su desempeño en la facultad. Sin embargo, no debemos suponer que la incorporación de competencias relativas a la escritura es una “habilidad natural”, cuya posesión (o no) por parte de los estudiantes es previa, ni tampoco que se generará espontáneamente una escritura acorde a los objetivos y exigencias del nivel superior. Nadie adquiere habilidades de escritura –más en el nivel académico- sin pasar por alguna instancia formativa. De allí la importancia de crear esos espacios a nivel institucional.

Para terminar, este escrito constituye, en última instancia un llamado hacia la reflexión sobre nuestras propias prácticas como comunidad académica y disciplinar, llamado que es introducido a través de la discusión en torno a una temática particular, como es la escritura. Esta reflexión sobre las maneras en que formamos y alentamos el desarrollo de las habilidades de los futuros sociólogos, implica necesariamente desnaturalizar nuestras creencias y formas de pensar, y revisar nuestras prácticas. En este sentido, los obstáculos relacionados con la escritura “correcta”, así como las acciones de subsanarlos, no son responsabilidad o tareas exclusivas de los alumnos. Su superación depende en gran parte de las tareas que se dan no sólo los estudiantes, sino también los diferentes actores que intervienen en la conformación del oficio de los futuros profesionales.

Bibliografia

Bas, A., I. Klein, L. Lotito y T. Vernino (2001) *Escribir: Apuntes sobre una práctica*. Buenos Aires: EUDEBA.

Becker, H. (2011) *Manual de escritura para científicos sociales. Como empezar y terminar una tesis, un libro o un artículo*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores

Carlino, P. (2004 a) El proceso de escritura académica: cuatro dificultades en la enseñanza universitaria. *Educere*. Vol. 8 N° 26, pp. 321-327.

Carlino, P. (2004 b, febrero 11-13) Culturas académicas contrastantes en Australia, EEUU y Argentina representaciones y prácticas sobre la escritura y sobre la supervisión de tesis en el grado y el posgrado universitarios. En *Mente y cultura: cambios y representaciones en el aprendizaje*. Encuentro internacional. Centro regional universitario Bariloche de la Universidad Nacional de Comahue.

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

Carlino, P. (2006) La escritura en la investigación. Documento de trabajo N° 19. Buenos Aires: Escuela de Educación, Universidad de San Andrés.

Gándara S. y L. Varela (2005) "Los géneros discursivos como productos de las prácticas sociales" en Nogueira S. (comp.) *Manual de lectura y escritura universitarias. Prácticas de taller*. Buenos Aires: Biblos.

Montolío, E. (coord.) *Manual práctico de escritura académica*. Barcelona, Ariel.

Wainerman, C. (1997). "Acerca de la formación de investigadores en ciencias sociales", en: Wainerman, C. y R. Sautu (comps.), *La trastienda de la investigación*, Buenos Aires: Editorial de Belgrano