

[Quiénes Somos \(https://www.fundacionluminis.org.ar/quienes-somos-2\)](https://www.fundacionluminis.org.ar/quienes-somos-2) [Becas \(https://www.fundacionluminis.org.ar/becas-formador-de-formadores\)](https://www.fundacionluminis.org.ar/becas-formador-de-formadores)

[Radio \(https://www.fundacionluminis.org.ar/radio\)](https://www.fundacionluminis.org.ar/radio) [Recursos didácticos](#) [Datos abiertos \(https://www.fundacionluminis.org.ar/datos-abiertos-educacion/\)](https://www.fundacionluminis.org.ar/datos-abiertos-educacion/)

[Info útil](#) [Novedades](#) [Contacto \(https://www.fundacionluminis.org.ar/contacto\)](https://www.fundacionluminis.org.ar/contacto)

## **Áreas Curriculares - Lengua Formación Docente Investigación Educativa**

### **Boletín de novedades educativas N° 62: Entrevista al Doctor en Lingüística Federico Navarro. La formación en la lectura y escritura académica.**

GUARDAR [✉](#) COMPARTIR POR EMAIL [🗨](#) [f](#) [t](#) [in](#)

**En este boletín entrevistamos al Doctor en Lingüística Federico Navarro quien investiga y desarrolla propuestas de formación de alfabetización académica y que coordinó la realización del Manual de escritura para carreras de humanidades (<http://www.fundacionluminis.org.ar/biblioteca/manual-de-escritura-para-carreras-de-humanidades>) en el que se presentan definiciones, testimonios, ejercicios, instructivos, ejemplos y bibliografía actualizada a los docentes para repensar y mejorar la didáctica de la escritura en educación superior. Durante la entrevista se presentan diferentes experiencias de trabajo, avances de investigación, problemáticas y metodologías en la formación para la escritura que son útiles a modo de referencias para pensar estrategias institucionales. Hacia el final se sugieren una serie de materiales complementarios.**



(<http://www.fundacionluminis.org.ar/wp-content/uploads/2015/06/Z78OUSep.jpeg>)

**-Gabriel Latorre: – ¿Qué cuadro de situación observaron para empezar a pensar este instrumento que sería el manual, y en que ámbito?**

**-Mariano Alu: -¿Cómo fue que se gestó el manual y cómo fue participando la gente que lo escribió?**

**-Federico Navarro: –** Les voy a contar un poquito la historia del manual, que es una excelente excusa para hablar otros temas más de fondo, entre ellos el que mencionan de formación docente porque tiene que ver directamente con eso.

Desde hace un par de años, el Ministerio de Educación de la Nación está poniendo en funcionamiento unos fondos de fortalecimiento de la calidad educativa que se destinan a universidades y que constituye el Proyecto de Apoyo a las Ciencias. Dentro de éste se encuentra el que se denomina PROHUM (<http://portales.educacion.gov.ar/spu/calidad-universitaria/proyectos-de-apoyo/prohum/>) que son los fondos que se destinan específicamente a facultades de humanidades de las universidades nacionales de todo el país. La idea de esos fondos es asignar dinero a las universidades para que pongan en funcionamiento proyectos propios. Cada universidad los diseña de acuerdo a cómo consideran que se puede mejorar la calidad educativa de esas instituciones.

En el caso de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires (UBA), y con la participación de mucha de gente de diferentes departamentos, se armó una lista de proyectos de todo tipo que incluían iniciativas interesantes como, por ejemplo, investigar qué hacen nuestros graduados, cómo se insertan laboralmente, y qué necesitan las carreras para que esa inserción sea mejor. Entre los proyectos educativos de formación estaba este que me tocó coordinar, que consistía en el dictado de talleres de lectura y escritura para estudiantes ingresantes de carreras de humanidades.

En el proyecto participó Leonor Acuña y Graciela Morgade. La idea original era que se contratara un staff de especialistas para que en el verano les enseñaran a los estudiantes a escribir en humanidades, les ayudaran a resolver los problemas y las dificultades de escritura, para que luego pudieran incorporarse a las asignaturas de cada carrera. En ese punto fue donde nosotros tomamos el proyecto. Esta descripción un poco detallada que hago es porque esa concepción de alfabetización académica es una concepción que ya está un poquito atrasada, es una concepción que sabemos que es parcialmente incorrecta y que no funciona del todo. Nosotros lo que nos preguntamos fue:

1. Qué era aquello que esos estudiantes tenían que escribir en las carreras de humanidades. Imagínense que poner a docentes a enseñar escritura en humanidades cuando no sabemos a ciencia cierta y de forma completa cómo se escribe en Ciencias de la Educación, en Filosofía, en Historia, cómo se escribe en las diferentes ramas dentro de esas carreras, era un despropósito. Lo que iba a terminar pasando es que esos docentes iban a enseñar cuestiones generales de gramática.
2. Por otro lado, otro error de esa concepción digamos que era nuestro punto de partida: pensar que los estudiantes aprenden a escribir antes de entrar a las carreras, cuando en verdad es una dinámica de ida y vuelta. Es un proceso complejo donde la escritura permite aprender los contenidos de las carreras, y además a lo largo de ellas poder aprender cómo se escribe en las disciplinas de manera tal que tenga sentido para los estudiantes, es decir, escribiendo ante necesidades de comunicación concreta, y no en un curso en el verano.

3. Otra carencia que veíamos en esa propuesta inicial era que justamente, a esas carreras, a las carreras de humanidades en nuestra facultad, la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA, le faltaban asignaturas de formación en didáctica de escritura (ahí llegamos también a la formación docente). Es decir, un estudiante de Letras, un graduado de Letras, un graduado de Historia, un graduado de Filosofía, no tiene, en términos generales curriculares, formación para incorporar la escritura y la lectura a su práctica docente.

En vista de esas tres cuestiones lo que pensamos fue que el primer año de implementación de este proyecto, en lugar de ponernos a enseñar a escribir y a leer, íbamos a ponernos a investigar y a formar tutores de escritura. Ese fue el primer paso innovador que estaba en sintonía con lo que sabemos a partir de la bibliografía más actualizada.

Entonces, por un lado, lo que hicimos fue recolectar materiales, entrevistar a directores de carrera, a docentes y también a estudiantes para ver cuáles eran las demandas reales de lectura y escritura en las carreras. Porque es imposible enseñar cómo se escribe una monografía en Historia o cómo se escribe una reseña en Filosofía sin antes investigar efectivamente qué se escribe allí. Por otro lado, hicimos un curso al que invitamos a estudiantes avanzados de varias carreras con el fin de darles herramientas para que enseñasen a escribir en sus propias disciplinas. Una especie de complemento en su formación como profesores de sus respectivas disciplinas validado por medio de un certificado oficial para que les sirviera en su inserción laboral.

Ese fue el primer año. El segundo año lo que hicimos fue poner en marcha el curso en enseñanza de lectura y escritura de géneros académicos en cursos específicos de disciplinas: los estudiantes de Letras se anotaron en el curso de Letras, los de historia en el de Historia, los de Filosofía, en el de Filosofía.

**MA: – En la primera parte, cuando ustedes de alguna manera relevaron cuáles eran las necesidades o las demandas de escritura en cada disciplina, ¿encontraron algo homogéneo? ¿Al entrevistar a distintos profesores de Historia, por ejemplo, había distintas concepciones acerca de cómo tenían que escribir los alumnos? ¿Llegaron a ver algo homogéneo dentro de cada carrera o tampoco?**

**-FN:** – No. Encontramos ciertos elementos transversales comunes y ciertos elementos específicos. Dentro de los transversales hay algunos que son interesantes para pensar la reformulación de los planes de estudio, que es una discusión actual en la UBA. El primero de esos elementos es que había un fuerte consenso respecto de que los estudiantes escribían mal y que esa forma de escribir impactaba en sus calificaciones.

El segundo factor común que dialoga con lo que acabo de decir es la manifestación explícita de una especie de sentido común que está compartido más allá de la facultad: la mayoría de los entrevistados no podían precisar con claridad en qué consistían ese escribir mal y sus expectativas de escribir bien. Si bien generamos consenso respecto de que esos textos no estaban bien escritos, no podían precisar qué era lo que esperaban de los estudiantes. Ahí tenemos un primer problema que tiene que ver con la formación docente. Es decir, un profesor titular de una asignatura de Historia en principio no tiene formación docente respecto de la didáctica de la escritura, respecto del metalenguaje que debe usar para solicitar a sus estudiantes tal o cual precisión genérica y las herramientas analíticas para determinar explícitamente qué quiere de sus estudiantes. El problema está en que si bien hay una percepción de que los estudiantes tienen dificultades para escribir, hay poco diálogo interdisciplinario que permita a los docentes de las asignaturas desarrollar estrategias pedagógicas para transformar ese reclamo, esa queja, en hacer un dispositivo didáctico específico.

La tercera cuestión es que a partir de las entrevistas y de las encuestas vimos que la mayoría de los docentes no destinan un tiempo suficiente a enseñar estas cuestiones, ni elaborar (por supuesto hay bastantes e interesantes excepciones) instructivos de escritura potentes, como tampoco formalizan la enseñanza, tareas y asignaturas de escritura de forma tal de poder abordar ese problema. Vimos que en muchas de las consignas o de los

instructivos de escritura que existen apelan a puras cuestiones formales, del tipo -seguro que esto les suena-: "máximo 20 páginas, fuente 12, norma de cita APA". A un estudiante eso no le da precisión al respecto de, por ejemplo, cuál es el objetivo de lo que escribe, a qué audiencia se dirige, qué forma justifica el problema investigación que se le requiere, qué manera tiene para vincularse con las fuentes, etc. Entonces, esas son unas cuestiones generales muy interesantes para pensar el importante desgranamiento en las carreras en la universidad.

Respecto de cuestiones particulares lo que vimos fue una alta variación respecto de, por ejemplo, qué se considera en un género discursivo como la monografía, muy común en humanidades, como adecuado o inadecuado. Entonces, detectamos variaciones en monografías en orientación en Lingüística o Literatura y en la orientación de Filosofía Analítica y Filosofía de otro tipo. Vimos que hay géneros como la reseña que en algunas carreras no existen y en otras carreras son clave, como en la de Historia. Vimos mucha variación disciplinar respecto de cómo hay que escribir. Eso es importante tomarlo en cuenta para atacar esa concepción que mencioné al principio en relación a instrumentar un curso al comienzo de carrera que apunte a solucionar todos los problemas, si bien un curso de escritura al comienzo de la carrera soluciona, sin duda, algunas problemas.

Creo que la alfabetización académica se tiene que pensar como un proceso continuo a lo largo de toda la carrera; tanto al comienzo como en etapas intermedias, como así también en etapas avanzadas. En cada una de esas etapas los estudiantes necesitan aprender cuestiones diferentes.

En el segundo año hicimos los cursos y tuvimos varias dificultades, ahora estoy haciendo como la visión más optimista y más exitosa, pero tuvimos varios inconvenientes. En el tercer año junto a los tutores de escritura y los expertos que trabajaron en el proyecto, nos pusimos a elaborar estos materiales. Ese fue el proceso de tres años que tuvo entonces una primera etapa de investigación, una segunda etapa de docencia y una tercera etapa de transferencia y elaboración de materiales didácticos, basado en lo que utilizamos en los cursos.

**-MA: - Este enfoque los pone en una vereda de enfrente en relación a lo que se venía haciendo en relación al planteo de "hagamos un curso inicial" para intentar nivelar o dotar a los ingresantes a las carreras de todas las habilidades necesarias en términos de escritura.**

**Eso implica correrte de la posición preponderante y también empezar a debatir no solamente las estructuras de las carreras sino también la formación y la selección de los profesores. Básicamente, siendo esto también un programa que apuntaba a eso, me gustaría también preguntarte acerca de cómo fue ese proceso donde, de alguna manera, ustedes terminaron reorientando los objetivos de este programa, PROHUM en relación a cómo había sido pensado inicialmente.**

**-FN: -** Claro, exacto. En Argentina, en las últimas dos décadas, hubo una explosión enorme de cursos de escritura en la universidades públicas y privadas, pero que en buena medida se debió a que en los últimos 30 años se crearon 40 universidades nuevas en Argentina (se duplicó la cantidad de universidades). Eso implicó que ingresaran masivamente estudiantes cuyas familias no habían ido nunca a la universidad y que por lo tanto tenían un capital simbólico y cultural menor. Esto generó una percepción por parte de las autoridades respecto a que había una necesidad de afianzar algunas cuestiones de los nuevos alumnos, entre ellas sus prácticas letradas. Esto se dio no solo en Argentina. En Estados Unidos pasó sobre todo en los años 60 y continuó desde entonces. Es decir, el momento en que se hace masivo el ingreso a la universidad es un fenómeno que la Argentina vivió los últimos 30 años, motivo por el que se incrementaron los programas o cursos de escritura. En general, la reacción institucional es hacer un curso de escritura, apuntando a remediar esa situación al principio y punto.

Lo que nosotros estamos viendo como comunidad de investigación y estudio, al igual que en muchísima bibliografía al respecto, es que la formación de los escritores es una formación continua, de hecho, es una formación a lo largo de toda la vida, y en el caso de las carreras universitarias eso implica una formación al comienzo del grado, al final del grado y, si se continuara estudiando, también en el posgrado y luego en la inserción profesional. El problema, ahí apunta tu pregunta, es que la curricularización del dispositivo de escritura en todos los niveles es muy complicado. Lo más sencillo es poner una materia al comienzo de las carreras y punto, o en todo caso poner alguna materia en el posgrado, como *escritura de tesis* o algo similar. Lo más difícil es pensar dispositivos que interactúen con los docentes de las carreras. La apuesta más interesante, de las que hay algunas experiencias en Argentina, es la formación colaborativa y cruzada entre los docentes de escritura y los docentes de las asignaturas. Las experiencias colaborativas, en mi opinión y en la de varios otros también, son las más enriquecedoras. Una experiencia colaborativa significa que el docente, por ejemplo, de Historia Medieval y el docente que tiene una formación en didáctica de la escritura se junten, para pensar de qué manera en esa asignatura de Historia se trabaja mejor con las prácticas letradas. En ese proceso las prácticas se enseñan explícitamente, y se utilizan criterios de evaluación adecuados, informados y consensuados con los estudiantes. También se hace un andamiaje respecto de lo que se solicita en términos de escritura y se trabaja con lectura de forma explícita.

**- GL: - Al trabajar la formación en escritura en el contexto del lenguaje de cada campo de conocimiento ¿no se podría ir pensando en el diseño de materiales que puedan ir dando cuenta de las regularidades que se han ido observando en las dificultades observadas en los alumnos? Materiales de aprendizaje que no caigan en un criterio instrumental, tal como puede suceder con los cursos de enseñanza de la lectura y escritura académica al inicio de la carrera.**

**-FN:** - Sí. Voy a contar dos ejemplos breves que, justamente, van en contra de una noción puramente instrumental de la escritura. La idea de que la escritura es una y que se aprende de forma escindida de su uso en contextos concretos es equivocada. Es lo mismo que pensar que, por ejemplo, como se piensa muchas veces en EE.UU, que un hablante de español por el mero hecho de ser un hablante nativo escribe bien en español. Eso es falso. Un hablante de español quizás es un buen hablante en la esquina con sus amigos, pero no por eso sabe escribir una tesis doctoral.

Les puedo contar dos experiencias interesantes. En la Universidad de California, Santa Bárbara, estoy investigando el programa de escritura que consiste en una especie de departamento con una planta docente permanente con varias decenas de docentes. Lo que hacen es brindar cursos de escritura transversales a toda la universidad. Esos cursos que son más de 30 abordan diferentes niveles (hay cursos para los ingresantes, para los estudiantes más avanzados y para los estudiantes que ya se graduaron). Por otro lado tienen diferentes grados de especialización, desde cursos generales de escritura, hasta cursos para ingenieros y cursos para ingenieros que se están doctorando. Al mismo tiempo las facultades están en contacto permanente con este programa de escritura y solicitan cursos. Por ejemplo el director de la carrera de ingeniería química se contacta con el director del programa de escritura y le dice "mirá, tenemos unos estudiantes que tienen que elaborar un reporte de laboratorio con el que históricamente tienen dificultades y queremos que hagan un curso específico para ese perfil de estudiantes". Entonces el programa de escritura desarrolla un curso que se prueba, se mejora, y se desarrolla en constante diálogo con esas facultades. Hay ocasiones en que los estudiantes trabajan con lo que tienen que escribir simultáneamente en el curso y en la materia para la que tienen que escribir. Esa es una concepción de escritura muy articulada con las necesidades continuas de los estudiantes. A su vez, a partir de esa colaboración los docentes de escritura aprenden respecto de los cursos disciplinares, de hecho se especializan. Tenés docentes de escritura especializados en ingeniería, otros especializados en periodismo, otros en humanidades y por otro lado los docentes de las asignaturas de las facultades también empiezan a tomar en cuenta en forma más explícita la necesidad de enseñar la escritura disciplinar.

Para mencionar una experiencia argentina, hay un programa de escritura que se denomina PRODEAC (<http://www.ungs.edu.ar/prodeac/?p=1>) en el que participo y que es bastante innovador en el contexto regional. La dinámica del PRODEAC consiste en que también de manera colaborativa acordada, consensuada entre directores de carreras, los docentes de escritura colaboramos durante el semestre con docentes con diferentes perfiles, por ejemplo ingenieros, economistas, historiadores, licenciados en Ciencias de la Educación. Lo que hacemos es trabajar en el aula con ese docente y enseñamos la escritura o la lectura que se solicita en esa asignatura. En ese proceso se forman los estudiantes y los docentes participantes.

Esas son dos experiencias concretas del interés, las posibilidades y las dificultades de pensar la enseñanza de la escritura vinculada a las carreras.

**- MA: - En este último caso que contabas, en el que vos participaste ¿el equipo de especialistas en cuestiones de escritura es un equipo *ad hoc* que está financiado por este programa o son docentes de la casa que fueron formados especialmente? ¿Cómo se organiza?**

**- FN: -** Ahí cambiamos de universidad, pasamos a la Universidad Nacional de General Sarmiento, que es una universidad creada en los años 90 en el conurbano bonaerense y que forma parte de ese perfil universitario que comentaba antes: universidades nuevas, pequeñas, con muy buenos recursos, públicas y que apuntan a una población que tiene familias que no han podido acceder a la universidad hasta ahora. En ese programa, hay un cuerpo docente específicamente destinado a hacer esta actividad que les comentaba, e idealmente, no siempre sucede, dedicados a investigar sobre esta cuestión. El PRODEAC es innovador en el contexto regional de Latinoamérica, porque no se piensa como un curso de escritura al comienzo de la carrera, remedial y desvinculado de las prácticas reales. Se piensa como un programa que forma estudiantes avanzados en las necesidades de escritura concretas de sus carreras y al mismo tiempo forma docentes de las asignaturas y de las carreras en un proceso colaborativo y bien horizontal. Ese proceso es negociado, porque ni el experto en escritura tiene la verdad sobre cómo se escribe en, por ejemplo, química, ni el docente de química tiene todas las herramientas para enseñar cómo se escribe en su disciplina. Esto tiene como trasfondo un debate fuerte en la región de expertos respecto de quién tiene que encargarse de enseñar a escribir. Algunos corporativamente dicen que tienen que encargarse los lingüísticos, porque son los que saben sobre la lengua, y otros igual de corporativamente opinan que no, que tienen que ser los docentes de las asignaturas porque son los escritores expertos disciplinares. Algunos creemos que ni lo uno ni lo otro, sino que las iniciativas colaborativas, en las que cada uno de sus actores aporta su conocimiento específico, son en realidad la mejor estrategia.

**-GL: - ¿Cómo articularían ahí la enseñanza de la escritura académica en un área curricular específica con tal vez la falta de referencias previas que pueden tener los alumnos para poder comprender esos objetos de conocimientos?**

**-FN: -** Bueno, ahí creo que para esa pregunta justamente la solución es pensar en programas de escritura. Hay estudios publicados que muestran una relación estadística significativa, de hecho tremenda, entre el grado escolar alcanzado por tus padres y tus posibilidades de éxito en la universidad. Por ejemplo, hay un estudio de CEPAL (<http://www.cepal.org/>) reciente que lo demuestra concretamente en las universidades de la región, los números concretos y las estadísticas las cito de memoria, pero cuando tus padres solo tienen primaria, ronda el 5% las posibilidades de graduación de un hijo con padres de primaria completa o incompleta, y cuando tus padres son universitarios, ronda el 70%. Entonces, evidentemente eso está demostrado. Un estudiante con un perfil social complejo, lleno de desafíos, necesita un curso al ingresar que le brinde herramientas muy generales de lo que significa la lectura académica y la escritura académica. Temáticas tan generales como qué significa la atribución de autoría en la construcción científica del conocimiento, que es algo que no es del sentido común, o de qué manera se trabaja con fuentes, de qué manera se cita, de qué manera se incluyen las voces de otros, cómo se articula la voz propia en relación con las voces de otros. Ahora bien, más adelante en las carreras, en segundo, tercer o cuarto año, las necesidades de escritura y lectura de los

estudiantes varían y se vuelven más específicas, entonces ya no da lo mismo, y empieza a ser relevante cómo citás en Historia y cómo citás en Ingeniería, por ejemplo. La presencia de la voz autoral con una voz explícita, viva y descubierta en Historia contrasta con el borramiento extremo, la construcción de neutralidad que se ve en la voz autoral de un trabajo de Ingeniería. El curso inicial ya no sirve cuando un estudiante tiene un par de años en la carrera y empieza a necesitar aproximaciones, formas de que se le enseñe la escritura más específicamente en cuanto a lo disciplinar. Lo que creo es que una cosa no quita la otra, se necesitan todas las alternativas de formación y acompañamiento. En ese sentido hay una tendencia actual en pensar en programas de escritura en todos los niveles educativos, también hablo de escuela secundaria y primaria. En el caso universitario en EEUU, se está hablando de “Campus de Escritura”, es decir pensar el aprendizaje universitario como un aprendizaje totalmente vinculado a la escritura disciplinar.

En ese sentido me permito citar un libro que publicamos en 2013 con una colega de Biología, Andrea Revel Chion, que se llama “Escribir para Aprender”, lo publicó Paidós Educación y es un libro donde mostramos un dispositivo de enseñanza de la escritura escolar, en la escuela, a partir de la colaboración entre docentes de escritura y docentes de las disciplinas, la misma idea pero llevada a la escuela.

**-MA: – Entendemos que es un lugar común que un nivel educativo le achaque las falencias o la falta de herramientas al nivel anterior, planteando que no logró hacer que el alumno incorpore todas las herramientas necesarias. ¿Cómo ven ese conflicto y cómo ves que se trabaja en el secundario? ¿Cuales son las inquietudes actuales o incluso las líneas de intervención? Te lo preguntamos porque trabajaste en la escuela media, y estas actualmente en el “Programa de Escritura en la Escuela (<https://es-la.facebook.com/pages/Programa-de-Escritura-en-la-Escuela/377412268943559>)”.**

**-FN:** Entiendo que la situación es la siguiente: hay una preocupación institucional de políticas educativas a nivel nacional muy fuerte respecto de la educación media porque la escuela secundaria, a pesar de ser obligatoria, tiene también tasas de deserción altas, situación que no sucede tanto en la escuela primaria. Y por otro lado, la alfabetización académica, que se puede pensar en alfabetización inicial y superior, o inicial y avanzada, está bastante consensuada. Es decir, hay consenso entre los docentes respecto de que por supuesto es necesario alfabetizar a nivel primario. Recientemente también se ha alcanzado cierto consenso respecto de las necesidades de alfabetizar en la educación superior. El terreno que en mi opinión ha quedado un poco descuidado a pesar de esa preocupación es el de la escuela secundaria. La escuela secundaria, en términos de didáctica de la escritura, ha quedado un poco abandonada. Si bien hay evaluaciones de escritura y documentos con recomendaciones respecto de incorporar la escritura a nivel disciplinar, si uno ve las performances de escritura que toman los ministerios de educación de los diferentes distritos, observa que las iniciativas son escasas, muy escasas. En ese marco es que nosotros desde el año 2010-2011, iniciamos un proyecto que en buena medida es experimental, porque es en un pequeño colegio de la Ciudad de Buenos Aires. En ese colegio iniciamos un proyecto de formación colaborativa de docentes y formación curricularizada de estudiantes en escrituras escolar y disciplinar que se parece mucho a las experiencias que contaba de otros lugares del mundo o en otros niveles educativos. La idea es que el docente de Biología, de Matemática, de Historia, de Lengua, de Inglés, colabore con un experto en didáctica de la escritura para incorporar la lectura y la escritura de forma explícita, consensuada y productiva, a sus clases. Eso es lo que estamos tratando de hacer en el programa de escritura y ese libro que publicamos en 2013 justamente tenía como objetivo que nuestra iniciativa llegara a más lectores y más actores de la educación argentina. De hecho, piensen que es un libro escrito por un doctor en lingüística y por una doctora en didáctica de la biología, es decir, es un libro colaborativo en sí mismo. Es un libro que en términos de autoría trata de reproducir el dispositivo colaborativo que llevamos a cabo con el programa de escritura.

**-MA: – Ustedes desarrollaron la propuesta en el Colegio de la Ciudad, ¿pero con la idea de que esto pueda ser una referencia para una transformación de la estructura de la currícula o un proyecto que se replique en las distintas escuelas secundarias como metodología de trabajo?**

**-FN:** – Exacto, nosotros no queríamos quedarnos en una experiencia acotada a una institución de 300 alumnos, entonces lo que hicimos fue presentar en el libro esa experiencia, su especificidad, su base teórica y ejercitaciones concretas. El libro tiene un cierto tono divulgativo y está pensado, entre otros, para docentes directores de instituciones y funcionarios públicos. Los invitamos a que tomen ideas, las adapten y las incorporen a sus propias instituciones, cosa que está sucediendo. Por ejemplo, estuve en la provincia de San Juan, en un colegio secundario importante de allí, con muchos alumnos y a partir del 2015 va a incorporar su propia versión del “Programa de escritura en la escuela”. Allí, básicamente, lo que hice fue dar cursos de formación docente para mostrarles qué estábamos haciendo, y para que ellos lo adaptaran a su cultura institucional. Cada cultura institucional tiene sus características y un mismo modelo no se puede replicar acriticamente.

La dificultad mayor en la escuela secundaria es que en general los espacios docentes y disciplinares están bastante compartimentados, lo que hace difícil pensar espacios de colaboración, sobre todo por cuestiones prácticas de la cultura docente en la que también yo he participado, que tienen que ver con ir de una escuela a otra. Las horas que pasás en la institución son las horas de docencia, pero no con otras actividades, entonces es muy complejo plantearle a tu cuerpo docente que se quede dos o tres horas por día para trabajar colaborativamente con otros colegas. Es difícil y requiere una voluntad institucional y en la comunidad de aprendizaje muy fuerte, pero si se logra es potente.

Una de las cuestiones que me gusta enfatizar es que cuando uno le dedica tiempo a la enseñanza de la escritura en las materias, no está trabajando más y dedicando más tiempo sino al revés, luego cuando tus estudiantes escriben, vas a dedicarle menos tiempo a corregir, por ejemplo. Es decir, es una inversión de tiempo que rinde directamente en la performance de tus estudiantes. Es una inversión de la que se pueden ver resultados rápidamente.

**-MA:- Es verdad que los factores estructurales como el tiempo disponible de los docentes o que estos no coincidan en los mismos días atenta contra la factibilidad del proyecto. Otro factor tiene que ver con las propias herramientas o habilidades con las que cuentan los docentes. Pensando en que la formación docente por un lado recibe a esos estudiantes que vienen de esa secundaria y donde también en el mejor de los casos hay algún tipo de taller de alfabetización inicial. Lo que hay en la mayoría de los diseños curriculares de las carreras docentes es un espacio de una materia en primer año usualmente denominado *Taller de escritura y oralidad*, o un nombre que según la provincia puede cambiar un poco, pero que de hecho tiene esta impronta de lo que vos considerabas como ya caduco porque es un espacio que está aislado de los demás. Los docentes de las materias disciplinares no necesariamente conocen al docente de ese espacio ni saben qué se hace allí, y el futuro profesor transita así los cuatro años de su carrera sin ese trabajo articulado. ¿Qué estrategias conocés del estado de la formación docente, qué conoces que se está intentando hacer para revertir esto?**

**-FN:** – Este tema que mencionás es clave en varias cuestiones. Primero quiero enfatizar que no creo que el curso de escritura inicial esté caduco sino que es totalmente insuficiente, creo que tiene su rol que es importante pero que requiere una continuidad. El peligro es que las autoridades creen que con eso es suficiente. No alcanza. Hay que hacer una distinción importante en los planes de estudios de las carreras pedagógicas entre formar escritores y formar profesores de escritura, son dos cosas distintas y las dos son necesarias. Muchas veces los cursos que se incorporan a las carreras de profesores lo que hacen es atacar el problema de cómo los estudiantes leen y escriben. Eso está bien pero ahí lo que estamos haciendo es formando escritores. Otra cuestión diferente es un curso específico de didáctica de la escritura, y tenemos muy poca formación en ese sentido. Por ejemplo: en la carrera de profesorado en Biología de la UBA hay una asignatura específica que se llama “Didáctica de la Biología”, y dentro de esa asignatura y de forma totalmente innovadora, una colega dicta una o dos clases de didáctica de la escritura en biología, y nosotros lo que necesitamos, lo que necesitaría la formación docente, es que hubiese una asignatura denominada “Didáctica de la escritura en Biología”, “Didáctica de la escritura en

Historia”, didáctica de la escritura en todas las carreras. De hecho no debería denominarse “Didáctica de la escritura” sino algo así como “Didáctica de las prácticas letradas” o “Didáctica de la literacidad” porque sabemos que la comunicación profesional y académica no se acota a la escritura, incluye también la lectura y la oralidad. Es necesario que los docentes tengamos más formación en didáctica de las prácticas letradas en nuestra propia disciplina. Como eso no existe en términos generales en las carreras, es que nosotros proponemos diferentes experiencias de formación colaborativa en la práctica docente concreta. Mi experiencia es que los docentes que participan en este tipo de iniciativas son tremendamente entusiastas, alguno podría pensar que hay miedos, celos; y por el contrario, si bien hay casos así, en general lo que pasa es que el profesor de Ingeniería, el docente de escuela media en Matemática, o el profesor de Historia se suman muy rápidamente, con mucho interés, a este tipo de propuestas porque tienen la necesidad de:

- Corregir menos.
- Explicar con más claridad que les piden a los estudiantes.
- Tener materiales útiles para que los estudiantes se orienten.

El Manual de escritura para carreras de humanidades

(<http://www.fundacionluminis.org.ar/biblioteca/manual-de-escritura-para-carreras-de-humanidades>) que publicamos el año pasado y que motiva esta conversación tiene como uno de sus lectores pensados al docente de cualquier materia que quiera tomar, fotocopiar, o imprimir algunas páginas en concreto donde se enseñe una cuestión u otra. Es decir, está pensado como un material útil para que el docente de, por ejemplo, Didáctica General, fotocopie el sector del libro en que se habla sobre cómo citás y lo utilice dentro de su materia.

**-MA:- El hecho de que la mayoría de los profesores de todas las áreas sean bastante entusiastas con las propuestas de formación puede ser porque todos reconocen una deuda en su formación con respecto a lo que es la escritura y lo que es oralidad. Viendo como está organizado el manual y leyendo un poco también sobre qué trata cada uno de los apartados que están orientados a las carreras, ¿Viste, a partir de la coordinación del trabajo del manual, que en las distintas carreras hay algunas de las modalidades que están hipertrofiadas como, por ejemplo: la monografía o el examen oral? Eso genera primero que ocupen demasiado, o incluso que se trasmita en algunos vicios pero por otro lado que eso le quite lugar a otras formas de transmisión y de cultura letrada de las materias que no están prácticamente tocadas. ¿Hay una hipertrofia de algunas modalidades?**

**-FN:** – Sí, ese tema es muy interesante. Ahora estamos haciendo una investigación con los programas de las asignaturas de las carreras de humanidades y lo que queremos ver justamente, te voy a tomar prestada la palabra que utilizás, es la hipertrofia. Observamos que en la mayoría de los programas de las carreras de humanidades que estamos investigando se copia una reglamentación antigua en la que se mencionan los textos que los estudiantes tienen que escribir, pero no se revisa qué necesitan los docentes que los estudiantes escriban. En ese sentido hay carreras que estamos investigando que están un poco más *aggiornadas* a las necesidades de sus graduados. Una perspectiva de investigación interesante que estamos llevando a cabo es contrastar en varias instituciones qué se les pide a los estudiantes que escriban en las carreras y qué se les pide que escriban una vez que se gradúan. Hay trabajos hechos en España y también en Argentina donde se demuestra que no hay buen dialogo entre esas dos instancias. En Argentina hay carreras donde hay un poco más de dialogo. Creo que una de esas carreras en nuestro ámbito es Ciencias de Educación de la UBA, donde los estudiantes tienen que escribir una variedad de géneros discursivos muy amplia que va más allá de la monografía, el parcial y la reseña; y que tiene que ver con géneros discursivos que los estudiantes tienen que escribir una vez que se gradúan; por ejemplo: un estudio de caso o un informe institucional. Son géneros que están muy vinculados a la inserción profesional y a las prácticas profesionales del graduado en Ciencias de la Educación. En cambio en otras carreras (esto es todo muy preliminar, todavía no lo hemos publicado), como por ejemplo Filosofía, están muy adaptados a géneros de investigación: una monografía o una ponencia. Si nosotros

tenemos, hipotéticamente, 200 graduados de Filosofía por año en la UBA, no se van a dedicar todos a investigar. Algunos se van a dedicar a otro tipo de cosas. Entonces, es interesante que las carreras piensen también otros tipos de textos que los estudiantes van a necesitar. Me parece que ahí tenemos una deuda pendiente importante que a la hora de discutir la reformulación de los planes de estudio tendríamos que poner sobre la mesa. No solo incorporar en los nuevos planes de estudio una materia específica de didáctica de la escritura disciplinar, no solo incorporar programas de escritura que atraviesen las carreras de punta a punta, sino también repensar qué les pedimos a los estudiantes que escriban y que lean.

**-MA: -¿Por qué pensás que la carrera de Ciencias de la Educación sí pudo correrse de estancarse en algunos géneros y pudo visitar otros, mientras que otras como las que vos mencionabas no pueden salir de esa estructura de la ponencia o de la monografía? ¿Qué es lo que hace a Ciencias de la Educación una *rara avis* en esto?**

**-FN:** – Quiero aclarar antes por las dudas que estoy opinando, no me estoy basando en ninguna investigación concreta sino más bien en experiencias y algunas cuestiones preliminares de la investigación. Me parece que en Ciencias de la Educación, al menos en la UBA, hay una cultura disciplinar muy clara respecto de que el graduado va a ser un funcionario que va a participar en la gestión de instituciones. Mientras que en otras carreras, me parece que Filosofía es un caso claro, hay cierto implícito respecto a que se están formando investigadores. En una carrera donde hay cierto consenso implícito respecto de que se están formando funcionarios, gestores institucionales, tiene sentido que aparezca una variedad interesante de géneros de escritura y de lectura. Cuando, en el año 2009, se elaboraron los proyectos para el PROHUM con participación de varios departamentos, el departamento de Educación pidió que entre las iniciativas se investigara la inserción laboral de los graduados, así como el departamento de Letras pidió un curso de escritura. Me parece que esa pequeña anécdota también habla de dónde está mirando cada cultura disciplinar. El departamento de Educación quería saber más sobre qué pasaba con sus graduados, de qué trabajaban, qué necesitaban, incluso por qué algunos estudiantes habían abandonado la carrera, qué le faltaba a la carrera para que esos estudiantes no abandonaran. Esa atención de la carrera de Ciencias de la Educación a qué pasa con sus graduados, me parece que puede llegar a explicar el hecho de que haya allí géneros discursivos más variados y más vinculados a las prácticas profesionales. En otras carreras, a veces lo que sucede, sobre todo en universidades tan tradicionales como la UBA, es que los profesores se cierran un poco en su propio espacio de inserción profesional. Por ejemplo: si se tiene una planta docente donde la mayoría de los docentes son investigadores de CONICET, que se dedican a escribir *papers*, es natural esperar que se imaginen un estudiante que en el futuro va a escribir *papers*, y eso es un error, porque mucho de esos estudiantes se van a dedicar a otra cosa. Entonces, necesitamos formar perfiles de graduados diversos, no solo investigadores del CONICET, porque los investigadores del CONICET van a ser un sector muy acotado de los graduados de esa carrera, y muchos otros se van a dedicar a docencia en escuela secundaria, a divulgación, a vinculación de la Filosofía con otras disciplinas, etc. Hay un montón de espacios de la inserción laboral más allá de la carrera académica. Entonces me parece que algunas carreras tienen una cultura que mira más realísticamente las necesidades de sus graduados, y eso se puede llegar a aplicar a la mayor o menor variedad de los géneros discursivos que se solicitan.

Frente a esa situación lo que nosotros podemos hacer es aportar algunas experiencias e ideas, ya que estas son cuestiones que tienen que resolver las carreras. Creo que una manera de resolverlas o de mejorarlas tiene que ver con incorporar el trabajo colaborativo, interdisciplinario con expertos en didáctica de escritura. Las experiencias en las que he participado muestran que los directores de las carreras y los docentes en su mayoría están muy entusiasmados con estas propuestas porque parten de preguntas que ellos mismos se hacen, preguntas tan básicas como las siguientes: ¿por qué todos los años los estudiantes cometen los mismos errores cuando les pido que escriban cierto tipo de texto? y ¿Por qué tengo que dedicar tanto tiempo a corregir esos errores?

**Recursos útiles**

- Manual de escritura para carreras de humanidades (<http://www.fundacionluminis.org.ar/biblioteca/manual-de-escritura-para-carreras-de-humanidades>)
- Blog: Discurso: Noticias sobre los estudios del lenguaje en uso (<https://discurso.wordpress.com/>)

### ***Materiales complementarios sobre la temática***

Videos del Simposio Internacional "Investigar la enseñanza de la lectura y la escritura para aprender en distintas disciplinas del nivel medio y superior" (<https://sites.google.com/site/giceolem2010/simposio-2014>), organizado por el Grupo para la Inclusión y Calidad Educativas a través de Ocuparnos de la Lectura y la Escritura en todas las Materias (GICEOLEM (<https://sites.google.com/site/giceolem2010/>))

- Paula Carlino: Los estudios del GICEOLEM y el debate con otras posturas. O de cómo un programa de investigación va ajustando su foco pero mantiene sus principios (<http://www.fundacionluminis.org.ar/video/paula-carlino-los-estudios-del-giceolem-y-el-debate-con-otras-posturas-o-de-como-un-programa-de-investigacion-va-ajustando-su-foco-pero-mantiene-sus-principios>)
- Manuela Cartolari: Leer en espacios de enseñanza monológicos o dialógicos de un profesorado en Historia: el punto de vista de los alumnos. (<http://www.fundacionluminis.org.ar/video/manuela-cartolari-leer-en-espacios-de-ensenanza-monologicos-o-dialogicos-de-un-profesorado-en-historia-el-punto-de-vista-de-los-alumnos>)
- Natalia Rosli: Lectura y escritura en el nivel secundario con sectores socioeconómicos desfavorecidos: configuraciones del medio didáctico. (<http://www.fundacionluminis.org.ar/video/natalia-rosli-lectura-y-escritura-en-el-nivel-secundario-con-sectores-socioeconomicos-desfavorecidos-configuraciones-del-medio-didactico>)
- Enseñanza de la lectura y escritura: Iniciativas institucionales en Educación Superior (<http://www.fundacionluminis.org.ar/video/ensenanza-de-la-lectura-y-escritura-iniciativas-institucionales-en-educacion-superior>)
- Enseñanza de la lectura y escritura académicas: Iniciativas institucionales en Educación Superior en Brasil y en República Dominicana (<http://www.fundacionluminis.org.ar/video/ensenanza-de-la-lectura-y-escritura-academicas-iniciativas-institucionales-en-educacion-superior-en-brasil-y-en-republica-dominicana>)
- **Autor:** Gabriel Latorre (<https://www.fundacionluminis.org.ar/autor/gabriel-latorre>), Mariano Alu (<https://www.fundacionluminis.org.ar/autor/mariano-alu>)
- **Editorial:** Fundación Lúminis (<https://www.fundacionluminis.org.ar/editorial/fundacion-luminis>)
- **Año:** 2015 (<https://www.fundacionluminis.org.ar/año/2015>)