

Temas y problemas en torno a la noción de «escritura académica»

Adriana Falchini⁽¹⁾

(1) Facultad de Humanidades
y Ciencias, UNL.
falchiniadriana59@gmail.com

Palabras clave. escritura · transposición didáctica · experiencia de lenguaje · experiencia social

Resumen. En el marco del proyecto de investigación «La enseñanza de la escritura en la didáctica de las lenguas» (CAI+D 2009, FHUC–UNL) se relevaron las concepciones teóricas más hegemónicas explícitas o implícitas en distintos momentos de la transposición didáctica de un objeto de enseñanza: la escritura de estudio e investigación. Los datos relevados proceden de distintas fuentes: análisis de materiales de divulgación, planificaciones de cátedra y de actividades, consignas de escritura, observación de clases, entrevistas, escritos de los estudiantes.

El análisis de los datos nos ha permitido reconocer que el término «escritura académica» —y sus derivaciones— retoma aspectos de la teoría de los géneros pero desde una perspectiva lingüístico–textual (aunque se justifique sociodiscursivamente) y los problemas de la apropiación de los géneros se plantea en términos de «adecuación» a la norma para compensar «defectos» o «carencias». Estas propuestas llevan implícita la idea de comunidad imaginaria, fraternal y discreta —en términos de Pratt—, que considera a la lengua como un nexo de identidad social pero no como esce-

nario de la lucha social o como agente productor de relaciones sociales (1987:59).

En discusión con estos planteos, se considera reponer la dimensión sociosubjetiva de las prácticas escriturales y se propone otro modo de denominar el objeto de enseñanza: la escritura en la actividad de estudio e investigación. A partir del abordaje de situaciones diversas de escritura se establecen algunas generalizaciones válidas para la enseñanza pero, a la vez, productivas para estudiar las distinciones que imponen las variables contextuales.

En esta comunicación se contempla el problema de los límites de los paradigmas lingüístico–textuales para abordar la enseñanza de la escritura en ámbitos de estudio e investigación. A los fines de poder intervenir en esa situación relevada, se inició la producción de un modelo didáctico experimental en torno a distintos géneros de textos en diferentes contextos. Los datos relevados y su análisis nos han permitido, en primer lugar, reconstruir y consolidar un diseño de secuencia didáctica modélica. En segundo lugar, analizar variables de esta estructuración de la actividad en cada

contexto. Y, por último, establecer algunas generalizaciones válidas para problematizar la enseñanza de la escritura que se produce en la actividad de estudio. Situamos nuestra investigación en el marco general de la problemática de la transposición didáctica (Chevallard, Bronckart & Schneuwly, Riestra) atendiendo a reconocer el movimiento transposicional de los objetos

de enseñanza de la escritura. Desde una perspectiva sociosemiótica, presentamos una serie de temas y problemas que van más allá del «texto adecuado» en función de reponer la especificidad de la escritura: un fenómeno que rebasa el lenguaje mismo al comprometer al sujeto en su identidad y su historia.

Keywords. writing · didactic transposition · language · experience · social experience

Abstract. In the framework of the research project «The teaching of writing in didactic of the language teaching» (CAI+D 2009, FHUC–UNL) were surveyed more hegemonic theoretical conceptions expressed or implied in different moments of didactic transposition of an object teaching: the study and research writing. The data collected come from different sources: analysis of outreach materials, and academic planning activities, writing slogans, class observation, interviews, student writing.

The data analysis allowed us to recognize that the term «academic writing» —and their derivations— takes aspects of genre theory but from a linguistic–textual (although socio–discursively justified) and ownership issues gender is posed in terms of «adaptation» to the rule to make «defects» or «gaps». These proposals have included the idea of imagined community, fraternal and unobtrusive —in terms of Pratt— that considers language as a nexus of social identity, but not as a stage of social struggle or producing agent of social relations (1987:59).

In discussion with these statements, is considered replenish socio–subjective dimension of writing practices and proposes another way of naming the object of teaching: the writing on the study and research activity. From addressing various writing situations sets some valid generalizations about teaching but, at the same time productive to study the distinctions imposed by contextual variables.

In this paper we address the limits of textual–linguistic paradigms to address the teaching of writing in fields of study and research. Recognition is part of some misunderstandings about the purpose of teaching and learning are discussed emerging issues that problem. From a socio–semiotic built in the research project are a number of issues and problems that go beyond «appropriate text» reset depending on the specificity of writing: a phenomenon that goes beyond the language itself to engage the subject in their identity and history.

1. Notas del estado de la cuestión

Una nueva palabra se ha agregado a la tribu (Chevallard, 1991:20).

En principio, es necesario reconocer las limitaciones y simplificaciones didácticas implícitas en un modelo descriptivo y prescriptivo de los géneros textuales propios de la actividad académica. Describir, clasificar textos no se vuelve automáticamente en enseñanza de escritura. Tal como lo plantea Tolchinsky «el argumento de que el poder puede *inyectarse* a través de mecanismos tan simples como la enseñanza explícita de rasgos textuales es demasiado simplista» (2000:55). Y especifica al indicar que la posibilidad de diferenciar entre tipo de textos o de tener expectativas acerca de lo que debe aparecer por escrito no garantiza que se produzcan textos de calidad «para progresar desde la diferenciación de textos a la producción de buenos textos debe producirse *una transformación del conocimiento*. Suponemos que una adecuada intervención en los procesos de producción de textos puede contribuir a esa transformación» (1993:11).

Al observar la diversidad de enfoques e intereses disciplinares circulantes, se realiza una tipificación en función del origen teórico de las propuestas:

- El enfoque sistémico funcional que propone reflexionar sobre los rasgos formales del género a fin de dominarlo y poder así volverse miembros plenos de una comunidad académica.
- La investigación de la cognición que se ocupa de desarrollar teorías y modelos que sirven para explicar algunas diferencias entre los escritos, escritores, y entre los tipos de escritura según los términos del proceso informativo (línea difundida inicialmente por Flower y Hayes, 1980; Bereiter y Scardamalia, 1987). Estos últimos ven en la conciencia por parte del escritor de sus propios procesos intelectuales la clave para saber cómo resolver las exigencias de la escritura.
- Enfoques interdisciplinarios como el semiótico–lingüístico, que se preocupan por la construcción del conocimiento científico en general y en ese marco se analiza el discurso académico.

· La sociología del conocimiento científico, que sugiere reflexionar sobre las razones epistemológicas que fundamentan el uso académico del lenguaje. Esto significa que los profesores/estudiantes deben ser conscientes de cómo se construye el conocimiento y no sólo de cómo éste se refleja en las reglas de la escritura científica.⁽¹⁾

(1) Un análisis detallado acerca de las distintas perspectivas acerca del objeto y propósito del trabajo y la reflexión metalingüística en la escritura académica podemos encontrar en «El papel de la actividad metalingüística en el aprendizaje de la escritura» de Camps; Milian (2000).

Estos dos últimos enfoques resultan, desde nuestra perspectiva, pertinentes para pensar la llamada escritura académica como un problema didáctico porque abordan la relación indisoluble entre la actividad de estudio y la escritura académica. Pero esta relación se diluye y fragmenta en las propuestas didácticas que son generadas en forma separada por metodólogos de la investigación e investigadores y/o divulgadores provenientes de distintos campos. Y, como ha sucedido con otros temas, la transposición didáctica toma formas aplicacionistas que diluyen la problemática de la transposición didáctica y sus efectos.

Si observamos los materiales producidos estos últimos años respecto de estos contenidos constataremos este cuadro de situación. Por un lado, se difunden producciones devenidas de la metodología de la investigación; a modo de ejemplos, podemos mencionar *Sobre tesis y tesis* de Gloria Mendicoa (2001); *Tesis, monografías e informes* de Mirta Botta (2004); o los manuales de «autoayuda» académica publicados por Gedisa, entre muchos. Encontraremos en ellos recomendaciones acerca de las estructuras, tipos de citación, construcción de párrafos, abreviaturas, tiempos verbales como preocupación en la etapa de «presentación formal del proyecto».

Por otro lado, circulan manuales de escritura académica que desarrollan las perspectivas discursiva, enunciativa y pragmática de los escritos académicos⁽²⁾; o libros que dedican capítulos a la consideración de rasgos específicos, como es el caso de *Análisis del discurso y práctica pedagógica* de María C. Martínez (2001).

Un aporte integrador fue el intento de Zamudio–Atorresi (1998) al desplegar, desde el tópico de la explicación, consideraciones desde la epistemología, la lingüística del discurso y del texto, la semiótica. El resultado es un producto de divulgación científica interesante pero sin integración

(2) Con referencia a producciones como la de Montolio (2000).

de contenidos desde una perspectiva de la enseñanza. Similar construcción sustentó la esforzada síntesis que H. Calsamiglia y A. Tusón realizan en *Las Cosas del Decir* (1999).

Las publicaciones de la Universidad de Sarmiento (Moyano, 2004; Pereira, 2005, entre otros) continúan la línea iniciada por Elvira Arnoux (UBA): una presentación de los temas discursivos, textuales y lingüísticos inherentes a los textos que circulan en la Universidad. El procedimiento es caracterización, ejemplificación y ejercitación en función de «favorecer el desarrollo de las habilidades de los estudiantes que ingresan a los estudios superiores» «nuestro propósito ha sido plantear el problema de la comunicación científica, describir el corpus de textos que circulan habitualmente y ajustar convenciones (normas de construcción, normas de uso del lenguaje para este tipo de discursos». Indudablemente, estos últimos constituyen un material de cátedra útil —como manuales de estilo— pero subyace en ellos una idea muy generalizada en la enseñanza de la escritura: el problema estaría en el desconocimiento de las regularidades de los enunciados. Esta etapa de observación de modelos y escrituras intermedias (ejercitación) es inevitable en una programación didáctica pero no resuelve por sí misma el problema de la interiorización de operaciones psicolingüísticas inherentes a ese tipo de textos.

Resulta necesario señalar que muchas de estas propuestas llevan implícita la idea de comunidad *imaginaria*, *fraternal* y discreta, que se sustenta en una concepción de que la diferencia social está constituida por la distancia y la separación y no por el contacto progresivo y las relaciones estructuradas en un espacio social común. Se considera a la lengua como un nexo de identidad social y no como escenario de la lucha social o como agente productor de relaciones sociales (Pratt, 1987:59).

La noción extendida de «comunidad discursiva» conlleva las concepciones de «jugadas legítimas», «escenarios discursivos estables y armoniosos». Estas perspectivas —incluidas las que provienen de enfoques sociolingüísticos— son posibles de advertir en los abordajes de lo que se ha dado en llamar «escritura académica», tal como lo revelaba Pratt en la década del '80: «con frecuencia parece ser una fraternidad de académicos o burócratas, o quizá de máquinas parlantes que hablan el discurso científico basado en la oposición verdadero-falso o el lenguaje de la lógica administrativa» (1987:63-64).

En el marco de estas consideraciones se construye un problema didáctico: los géneros de textos no pueden ser enseñados como una prescripción externa y hegemónica sino que las experiencias de escritura deben poder promover la interiorización de *un saber de escribir perdurable* que avance en la consideración de que la escritura es, a la vez, una experiencia de lenguaje y una experiencia social.

En función de reponer la dimensión sociosubjetiva de las prácticas escriturales, consideramos otros enfoques. Desde la perspectiva de Gramsci (1975), Bajtin (1987), Bourdieu (1997), Bronckart (1997, 2007), Rockwel (1997), los medios culturales (saberes, prácticas, herramientas, palabras, esquemas, acciones) no poseen un significado inherente constante:

es posible atender a los matices y significados variables que éstos adquieren cuando son utilizados dentro de determinados procesos o diálogos. Es necesario primero reconstruir esos procesos sociales, para poder comprender el sentido y los significados que tienen los recursos culturales utilizados por los grupos humanos al construir su propia historia (Rockwel, 1997:29).

Pensar, desde esta perspectiva, la organización de un aula de enseñanza de la escritura implicó, para nosotros, el reconocimiento de las capacidades construidas por el grupo de estudiantes (saber enseñado y/o aprendido acerca de la escritura de estudio e investigación). Esta situación inicial proveyó de un material empírico que fue visto como «documento de escritura». Esta materialización se volvió objeto de observación y de análisis, pivote de la primera sistematización acerca de las relaciones entre las evidencias lingüísticas y la actividad psicosocial realizada.

Otra etapa fue considerar qué género de texto puede ser el más pertinente en función de la utilidad práctica de la vida de los estudiantes pero también oportuno para favorecer el desarrollo de capacidades perdurables en la historia de escritor de cada uno de los estudiantes.

Para poder abordar los problemas inherentes a la transposición didáctica de la escritura en el contexto de proyectos socioeducativos, se tomaron cuatro objetos de análisis:

- Las características distintivas de las actividades humanas tal como se desenvuelven en contextos sociales y culturales determinados y los géneros de textos que son empleados para planificar, regular y evaluar esas actividades, como también los conjuntos de saberes sociales que son vehiculizados en los géneros de textos
- Las operaciones verbales implícitas en los textos empíricos.
- Los procesos de mediación formativa, es decir, *las diversas formas de intervención* que se realizan en situaciones reales de clases; procesos que apuntan a transmitir esos preconstructos históricos que son las formas de actividad, los géneros de textos y los corpus de saberes lingüísticos, textuales y discursivos.
- Los efectos de la enseñanza en las capacidades de acción (registro praxeológico) y conocimientos y saberes (registro epistémico).

Hemos seleccionado para esta comunicación sólo algunas cuestiones que han podido generalizarse en el proceso de análisis de los datos registrados. Haremos especialmente referencia a la organización del trabajo didáctico, la cuestión de los géneros de textos y al problema de las mediaciones pedagógicas y sus efectos.

2. La organización del trabajo didáctico

Desde una perspectiva semiótica social entendemos que la escritura *no es un objeto dado de antemano* y que la comprensión genuina de las distintas escrituras producidas en una actividad social implica atender a varios componentes: psicológicos (en tanto tecnología de la mente), sociales (tecnología social y cultural), semióticos (en tanto sistema de signos gráficos de significación) y lingüísticos (en tanto la escritura permite ver la lengua en funcionamiento). La escritura es vista, entonces, como una actividad humana (experiencia sociosubjetiva) y una actividad de lenguaje (experiencia discursiva). La arquitectura de un proyecto de escritura no se piensa, entonces, en términos de *resolver una consigna* o *cumplir con la tarea* sino como una Zona Sincrética de Representación (Del Río y Álvarez, 1997). Tal como la definen estos

autores, *una mente territorializada* que se construye a través de la acción de mediadores culturales que estructuran nuestra actuación. Desde una perspectiva sociocultural, las funciones superiores de la psique (culturales) tienen lugar situando en el entorno natural operadores culturales (sociales o instrumentales).

Coincidimos con Del Río y Álvarez en «que en una educación obsesionada por los déficit cognitivos, se han dejado de lado, los déficits directivos».

Considerar estas dimensiones implicó construir un dispositivo didáctico que hemos dado en llamar «Proyecto de escritura. Gestión, producción, edición y circulación de un texto “publicable”», que configura una macroarquitectura que sostiene y da sentido global a las acciones internas que se realizan hacia la consecución de fines sociocomunicativos específicos.

Las variables contextuales influyeron en el diseño de dos tipos de proyectos:

- *Proyectos de escritura en contextos de enseñanza explícita*: se diseñaron para aprender a escribir mejor en el contexto de la actividad de estudio y/o investigación. Ejemplo: la cátedra Producción y Lectura de textos académicos de la Facultad de Humanidades y Ciencias. Los docentes eran profesores de Letras y los estudiantes procedían de distintas disciplinas.
- *Proyectos de escritura inmersos en proyectos socioeducativos*: fueron parte de las acciones previstas en un proyecto más amplio y los participantes tuvieron que resolver la escritura en función de una puesta pública del trabajo realizado. Por ejemplo: en el espacio curricular de Trabajo Final de la Escuela de Arte (que culminaba con la doble presentación de una obra de arte y un escrito en relación con ella) o el Proyecto de Producción de Memorias Populares (que contaba en su diseño con una publicación que diera cuenta de la investigación producida).

En estos últimos casos, el diseño, experimentación y evaluaciones de las mediaciones formativas que se decidieron en el desarrollo del proyecto fueron discutidas juntamente con los profesores de arte, historiadores, artistas, comunicadores sociales, según los casos.

En la elaboración del diseño distinguimos cuestiones centrales:

- El análisis de la actividad.
- La elección de los géneros de textos más pertinente para cada contexto.

Esta elección no está dada de antemano ni prescrita en ninguna programación sino que surge del propio análisis de la actividad social del grupo. Se prioriza aquel que cumple con los fines comunicativos que hacen a la identidad de trabajo y acción social del grupo de pertenencia.

- Los materiales empíricos que modelan la actividad.
- El diseño de la secuencia didáctica organizada en torno al género elegido.
- La organización de tiempos y espacios para el trabajo de las diferentes dimensiones implícitas en la producción de textos vistos como ejemplares de un género, por un lado, y como acciones de lenguaje, por el otro (en una relación dialéctica).
- Los operadores culturales puestos en juego.
- Los acuerdos de trabajo que construyen «el espacio mental compartido» (Bronckart, 2007).

Estos proyectos tuvieron un mínimo de cuatro meses de duración y se extendieron, según los casos, hasta un año. A partir de la experimentación y sucesivos reajustes se pudo construir una secuencia de acciones de orden general:

- Observación y análisis de textos ejemplares en contextos de publicación
- Investigación de las distintas formas de comunicación de la actividad de pertenencia.
- Cotejo de casos.
- Presentación del proyecto: orientaciones, encuadre y metodología.
- Producción del plan 1 (sociodiscursivo).
- Producción del plan 2 (textual).
- Producción del plan 3 (estrategias discursivas).
- Producción de versiones.
- Cotejo de versiones y análisis metaescritural.
- Reescrituras.
- Producción del texto de carácter «publicable».
- Producción de una reflexión metaescritural escrita en torno a la toma de decisiones en los distintos niveles de textualización.
- Producción de una autobiografía de escritor/a.
- Coloquio final en torno a los materiales producidos, puesta pública o publicación, de acuerdo con los casos.

Esta progresión de acciones generales permitió desmontar en el aula el proceso que implica ir «del original al publicable». La mediación pedagógica que hizo posible articular las acciones fue la construcción de un espacio de producción guiada que denominamos «entrevista de escritura» (con tiempo y espacio propio). Estas entrevistas orientaron la agenda de temas lingüísticos, textuales y discursivos que debían ser enseñados explícitamente.

En el desarrollo de las entrevistas se fueron construyendo otras mediaciones sociales e instrumentales (vistas como operadores culturales):

- Un corpus de publicaciones de divulgación disciplinar gráficas y electrónicas.
- Suscripciones a diarios, revistas electrónicas, sitios disciplinares.
- Entornos virtuales con secciones específicas para cada proyecto. Por ejemplo, *Historias de escritura de los estudiantes* (todos los materiales escritos durante el proceso completo); *Noticias de textos publicados* por los estudiantes; *Textos ejemplares* (distintos textos de divulgación disciplinar); *Publicaciones* (links de publicaciones disciplinares); *Noticias* (presentación de libros, charlas, jornadas, seminarios, congresos).
- Consultas a profesores de las disciplinas de pertenencia.
- Visitas de estudiantes que hubieran finalizado el proceso. Los autores exponen su experiencia, los estudiantes hacen preguntas y el texto producido pasa ser una modelización de trabajo.
- Entrevistas colectivas. Cuando hay varios estudiantes en el momento de la entrevista, la conversación se hace individual pero con «público». Esta modalidad permite poner en escena distintos problemas y modos de resolución. Los datos que se extraen de un caso se vuelven datos empíricos que ayudan a modelar el resto de las orientaciones.
- Diálogo con editores de los contextos de publicación elegidos.
- Consignas de escrituras intermedias y de reescrituras focalizadas.
- Devoluciones de recurrencias relevadas.
- Devoluciones cruzadas: los estudiantes realizan devolución de trabajos de escritos de sus compañeros.

3. La cuestión de los géneros de textos

Las variables de los distintos contextos en los que hemos trabajado secuencias experimentales nos han orientado hacia la construcción de algunos criterios respecto de cómo se decide la pertinencia de un género de texto y cómo se inserta la conceptualización de sus rasgos identitarios en un proyecto de escritura. A partir de algunos ejemplos, presentaremos dos situaciones diferentes:

(a) La elección de un género de texto se fundamenta en su productividad para profundizar el conocimiento previo.

En el contexto de la cátedra Producción y Lectura de textos académicos se elaboró un proyecto de escritura en torno a la exploración y experimentación de escritos encuadrados en la divulgación disciplinar. El grupo había experimentado y reflexionado acerca de la producción de informes de estudiantes. En ese proceso se había podido visibilizar y problematizar cuestiones específicas de la actividad de estudio e investigación: gestión explicativa, intertextualidad, construcción de párrafos, progresión temática, el discurso teórico de procedencia, responsabilidad enunciativa y operaciones de modalización.

Pero se advirtieron límites en la reflexión acerca de las operaciones implicadas en la construcción de autorías intelectuales y discursivas en tanto los temas eran prescriptos, los textos se originaban en la demanda discrecional de los docentes, quienes tenían por finalidad evaluar el contenido de las diferentes asignaturas y, normativamente, los modos correctos de escribir. El efecto que pudimos relevar es que la indagación y el análisis acerca de las prácticas escrituras naturalizaban las pautas de valoración escolar de las mismas y soslayaban poner en cuestión el proceso de escolarización acerca del escribir. Los escritos que se pensaban dirigidos a pocos lectores (profesores u otros estudiantes) producían una débil interpelación en el yo escritor.

Desde el conocimiento construido en una experiencia más formalizada de la comunicación disciplinar, se intervino proponiendo la gestión, producción y edición de un texto de divulgación disciplinar de carácter *publicable*. Bajo la denominación general de «divulgación científica» se agrupan una gran cantidad de textos que difieren mucho entre sí y podríamos pensar

la divulgación científica como un *continuum*, una línea sobre la que se inscriben diversos «ejemplares»; podríamos visualizar un polo próximo a la divulgación científica menos especializada y otro polo próximo a los textos académicos que necesariamente requieren otro tipo de construcción y razonamiento.

De todas maneras, lo que caracteriza este género es su organización en torno a una explicación que funciona como «traducción» de otros textos llamados textos fuente. El divulgador es siempre un sujeto explicador profundamente preocupado por el receptor, es decir, por el modelo de lector que ha establecido como destinatario, entonces podríamos decir que el objetivo de base es modificar el estado epistémico del lector–oyente sobre el tema en cuestión. En ese esfuerzo comunicativo, se combina fragmentos del discurso teórico, teórico interactivo y fragmentos narrativos. El modo de combinación de estos fragmentos depende de la publicación y los destinatarios.

Desde estas consideraciones, se construyó una hipótesis de trabajo: este género podía resultar productivo en función de que los estudiantes desarrollaran capacidades específicas para la apropiación de la tecnología de la escritura, por un lado. Y, por el otro, para propiciar modos de lectura más autónomos, flexibles y creativos.

Desde allí comenzamos a operar en dos direcciones: observar cómo están escritos diversos textos provenientes del discurso teórico pero en diversos contextos de publicación y experimentar reflexivamente su producción.

Este marco promovió acciones más ligadas al oficio de escritor y orientó hacia la *reconstrucción* de cómo los estudiantes se apropiaban y usaban la escritura, es decir, lo que hacían efectiva y autónomamente con ésta fuera del aula. Estudiar las prácticas de escritura no–académicas en el aula habilitó la posibilidad de observar procesos de producción escrita que se articulaban con prácticas y significados apropiados y construidos en otros ámbitos sociales.

Uno de los aprendizajes que permitió la experiencia de constituirse en un estudiante–divulgador es que el autor transfiere a la instancia de enunciación la *responsabilidad* del enunciado. La creación de un sujeto discursivo expositor es una operación de autoría cuando se comprende que quién habla en el texto no es un sujeto exterior a él y, análogamente, tampoco lo es el lector. Ambos son sujetos discursivos y las huellas de su presencia están

en el texto: pronombres, deícticos, subjetivemas, estrategias discursivas y distintas operaciones de modalización. Y esta operación que confronta las representaciones personales con las representaciones de los demás, no puede efectuarse exclusivamente en el «espacio mental» del autor, sino que exige la creación de *un espacio mental común o colectivo*. En este proceso se instituye la operatoria básica de la escritura: la contextualización.

El examen final —donde los estudiantes presentan su escrito «de carácter publicable»— fue considerada la última clase. El objetivo de la conversación fue transparentar la toma de decisiones, las dificultades, las estrategias utilizadas en la resolución de problemas y el sustento teórico de ese proceso. La conversación de la última entrevista se constituyó en una conversación entre escritores y los autores en la que se pudo incorporar el «habla de un escritor». Los estudiantes refirieron a la toma de decisiones en los distintos niveles de la textualización y sus efectos. La escritura pudo ser vista como una operatoria compleja que implica procesos de objetivación. A modo de ejemplo, se transcriben fragmentos de la historia de escritura de una estudiante de historia:

El tema elegido fue Las pervivencias de la cultura africana; desde que cursé la materia «Historia Americana I» fue un tema recurrente en mis preocupaciones a nivel académico. En el proceso de elaboración, la planificación no quedó inmutable, se modificó a partir de dos eventos. Por un lado la comunicación vía mail con la persona que está encargada de la sección De Raíces y abuelos (lugar de publicación) del diario *El Litoral*. Las palabras exactas de Mariana Rivero fueron «siempre y cuando sea interesante para nuestros lectores, no tan académico». Puede parecer esto una obviedad, ya que al pensar en una publicación es imprescindible conocer la imagen del lector para quien se escribe y hacerlo en consecuencia. Sin embargo en el momento en que leí las palabras comencé a pensar una nueva forma de presentar el texto y los conceptos que en él quería incorporar principalmente los conceptos de «memoria y olvido», y como vincularlo con el tema principal, para agregar conceptos sin que se note, es decir realizarlo de una forma entretenida, no académica.

Por otro lado, el encuentro con Lucía D. Molina, modificó mi planificación de forma distinta. En primer lugar a través de la nueva bibliografía que me proporcionó, principalmente en cuanto a la Sociedad Coral Carnavalesca «Los Negros Santafesinos» que no

estaba pensado en un primer momento, pero que sin lugar a dudas quería aunque sea de forma breve poder mencionar aquella cuestión. En segundo lugar porque me marcó las prioridades que como organización quieren compartir como así también como grupo étnico marginado. De esta forma cambié algunos puntos para darle importancia a otros: como el sentimiento de extranjerización que padecen los afrodescendientes, como así también la necesidad de contar quiénes son para que dejen de pasar desapercibido. A partir de estos encuentros mi texto fue modificándose.

En este ejemplo podemos observar que la dimensión de «publicable» va mucho más allá de lo «comunicable» y permite poner en escena que la «puesta en discurso» no es sólo un problema lingüístico sino que involucra dimensiones psicológicas y sociodiscursivas. Contextualizar es una operación que puede entenderse cuando se escribe efectivamente para lectores. El escrito no sólo debía ser «comunicable» (coherente y cohesionado textualmente) sino posible de ser «publicado» en un contexto de publicación real. Esta variable se recupera de la conversación técnica del mundo editorial. Con distintas modalidades, las consideraciones de «publicable» no sólo refieren a cuestiones formales (extensión, tipografías, diseño visual, normas de citación) sino que aluden explícitamente a otros parámetros como, por ejemplo: abordaje claro y sustentado de una temática, actualidad del contenido, aportes al nuevo conocimiento, pertinencia y rigurosidad de la bibliografía consultada, carácter inédito y originalidad de la obra, coherencia sintáctica y claridad expositiva, impacto y pertinencia que pueda tener la obra en los espacios académico, social, político y científico. Las dimensiones de «publicable» y «no publicable» presentifican a la escritura como una actividad de permanente contextualización. Evidencian, además, la tarea de compleja revisión — en distintos niveles— que los autores deben realizar para convertir un original en texto publicable.

(b) *El género de texto es un problema a resolver con la participación de los involucrados.*

Los contextos de escritura en una escuela de Arte y del Proyecto de Producción de Memorias Populares implicó atender a que

el conocimiento de las propiedades de una situación de acción se elabora mediante la práctica misma de los géneros disponibles en una lengua natural dada, del mismo modo que el conocimiento de la adecuación de los géneros se construye en situaciones de acción determinadas (Bronckart, 2007:69).

En estos casos, los participantes estaban muy involucrados en la actividad identitaria: hacer un proyecto artístico personal y producir memorias. El problema era *escribir y comunicar ese proceso* a otros lectores no participantes: hacer *público* el conocimiento producido y producir *efectos sociales* en ese proceso.

El proyecto de escritura se insertó en un proyecto de trabajo más global pero se diseñó con espacios, tiempos y secuencialidad propios (aunque se referenciaran mutuamente en todo el proceso).

A partir de los primeros escritos —vistos como constructos históricos— y su análisis, se precisó *la naturaleza del problema que obturaba la escritura*. El problema procedía de la propia biografía evidenciada en la materialización de sus primeras versiones de textos (representaciones interiorizadas e intertextualidad personal).

Los estudiantes de arte asociaban la escritura académica con compilación de enunciados ajenos, voz neutra, impersonalidad, por un lado, y la escritura procesual como espontánea y altamente subjetiva. No había conciencia de lector y, en consecuencia, tampoco de un sujeto discursivo que gestionase algún recorrido en la superficie textual. La representación de la actividad era «no se puede escribir sobre la obra», «el escrito traiciona la obra», «el escrito tiene una formalidad que es ajena», «no se puede poner por escrito un proceso personal», «me gusta pintar, no escribir».

Los participantes del proyecto de producción de memorias que provenían de los ámbitos académicos disponían de una sola forma para comunicar la investigación: informe de investigación. En esos casos, la entrevista no volvía al entrevistado, se convertía en materia de la historia. En un trabajo de memoria la devolución pública es constitutiva de la actividad y los entrevistados quieren que se escriba esa historia vivida/experimentada. Las formas más ‘canónicas’ se habían cristalizado e interiorizado de tal modo que impedía pensarse en otra subjetividad. Los que provenían del

hacer artístico (participantes de la experiencia del carnaval) tenían claro la necesidad de ‘inventar’ una forma de comunicar pero no tenían suficiente *ensayo* ni práctica de escritores.

En los dos casos, se discutió la forma y el sentido de lo escrito. Esa discusión hacía volver una y otra vez a las características de la actividad. Los resultados de esa discusión — que influían en las mediaciones que se iban experimentando— pudieron verse en los acuerdos que se fueron instituyendo en cada grupo y las formas de enunciación de los escritos finales.

En el caso de la escuela de Arte fue fundamental poder aclarar que se trataba de dos obras independientes: la obra de arte y el escrito académico. Ambas obras se influyeron mutuamente: leer, registrar, pensar los marcos referenciales del escrito influyó para recortar y precisar la idea artística. A su vez, la singularidad del hacer artístico influyó para la identidad del escrito que se inscribió en el estilo genérico de un ensayo académico con huellas visibles del contexto: habilitación para la escritura poética y para las descripciones y/o narraciones con función explicativa.

El escrito final de los estudiantes de arte implicó, entonces, favorecer la construcción de una identidad de artista que producía y comunicaba esa producción. En relación con la escritura, pasar de ser «un alumno que escribe para un docente» a «un estudiante-artista» que escribe para «su comunidad de pertenencia».

Pero, para que ese proceso sucediera entendimos que había que tener *qué decir* y también saber *cómo hacerlo*. Hubo que familiarizarse con *la escritura de ideas*, construir un yo artista/expositor; organizar un razonamiento disciplinar a partir y alrededor de la obra; aprender a sustituir el orden del narrar (tan ligado a la oralidad del taller) por el orden del exponer; descubrir en la operación de la nominalización una operación de pensamiento; visibilizar sustantivos, adjetivos y verbos epistémicos propios de la disciplina y articular la palabra propia con la ajena.

Cuando los autores empezaron a moverse con mayor comodidad en la actividad de *pensar en términos disciplinares* y en el estilo genérico de *la escritura de ideas* propusieron formas personales en el escrito. Del mismo modo, en el diseño aparecieron decisiones de escritores: un escrito impreso en tela; transparencias de imágenes de la obra que se filtraban en las páginas,

juegos de líneas, colores, palabras y texturas. Los escritos fueron entendidos como «libritos» y así se presentaron en la mesa que se instaló en la entrada de la exposición de las obras finales. Los autores fueron definiendo la identidad de este esfuerzo de escritura de distinta manera. Por ejemplo:

Entre la escritura y el tejido no es una frase azarosa. Escribir y tejer, en lo personal tiene un nuevo significado, una nueva relación. Al verme en la necesidad de escribir paralelamente al proceso de búsqueda y elaboración de una obra personal, la autocrítica y la reflexión son inevitables. Tejer es el modo iconográfico de escribir, escribir una nueva imagen, distinta, descontextualizada, resignificada, puesta en otro lado y vista de otra forma.

El arte de tejer es, en este caso, el lenguaje oculto de los sentidos hecho silencio. Y la escritura la trama que cuenta, que habla y rompe ese silencio de «*En Marañas (entre la escritura y el tejido)*» (Charo Amigo, 2011).

En el caso del proyecto de Producción de Memorias fue necesario identificar el escrito de memoria como una escritura colectiva en la que debía resonar la historia vivida/experimentada de un grupo social en relación con el carnaval de los barrios. Los escritores eran «constructores discursivos de esas memorias sueltas».

El rasgo discursivo que fue estudiado especialmente fue la inserción de voces; pudimos ver que había distintas formas de articularlos: relato coral, relato indirecto, narración explicativa, primera persona. Cada escritor exploró la forma que le resultó más adecuada para la intencionalidad y la vitalidad de lo que percibía en las entrevistas. Las primeras versiones se leyeron en el grupo y se analizaron los estilos, modos de enunciación y sus efectos. Una escritura provocaba a la otra. Un escrito ajustaba o expandía el otro.

La coherencia pragmática se discutió entre todos y se acordó que la recurrencia emergente del material era «la historia de una transmisión intergeneracional» y esa «tanza» unió explícita o implícitamente cada contribución. En la última etapa los escritos encontraron su lugar de publicación en un periódico que se llamó «Mascarita, la voz de los carnavales». La escritura de memorias fue vista como una escritura de la historia del pasado reciente que debía involucrar a los lectores en la operación discursiva de

«reconstruir un rompecabezas al que, en realidad, le faltan piezas, la idea del periódico es, justamente, que el que tenga las piezas que faltan que las agregue». Esta operación discursiva implicó esforzarse en presentar los hechos de *tal modo* para que los lectores se involucraran en ellos no como temas ajenos sino como mundos sociales (en los que participan los que escriben, los propios involucrados y los lectores).

(c) La conversación meta–escritural.

Los escritos producidos en las distintas etapas del proyecto de escritura fueron vistos como *versiones* que se ajustaban y supervisaban hasta que encontraran la forma de «publicable». Fue necesario organizar tiempos, espacios e instrumentos para que la conversación y reflexión acerca de lo que se producía posibilitara una conversación meta–escritural sistemática.

En el desarrollo del proyecto se planificaron y evaluaron diferentes dispositivos de mediación que permitieron la profundización de la conciencia lingüística de los autores y la sistematización de hábitos de supervisión personales.

- La devolución de los escritos: estas clases tipificaron recurrencias y pusieron en escena las distintas formas de semiotización que fueron explicadas sociodiscursivamente.
- Las clases de enseñanza explícita de temas lingüísticos textuales y discursivos emergentes.
- Las entrevistas individuales y colectivas: se conversaron en ellas los planes y las versiones. Los temas emergentes de estas tutorías se volvieron objetos de enseñanza y reflexión en los momentos ya citados.
- Autobiografía de escritor.

Esa actividad transversal impactó en distintas direcciones. En primer lugar, fue una fuente de datos empíricos acerca de cómo los estudiantes–autores se representan la actividad social en la que participan y en relación con ella cómo se representaban la actividad de escritura

Estos datos resultaron fundamentales para producir las mediaciones pedagógicas pertinentes para intervenir en la situación relevada. Por otro lado, orientaron la reposición de contenidos de enseñanza específicos de la

escritura: las relaciones entre estilo genérico y estilo individual, la cuestión de relevancia e informatividad, la noción de publicable, la elaboración del discurso personal a partir de las voces ajenas.

Estas mediaciones colaboraron en construir una comunidad de actividad y de conciencia (Del Río, Álvarez, 1997). La acción o efectos de estos operadores fueron diversos y con distinta temporalidad. Estos operadores culturales y simbólicos tienen base física, situada de modo que, en principio, «la directividad está fuera»: es una red de noticias y de movimiento. Pero, en la medida que la acción se vuelve más específica y dirigida pueden hacerse conscientes y «pasar a construir meta-operadores relativamente interiorizados» (Del Río, Álvarez, 1997:122–123) En el caso que nos ocupa, permitieron hacer más conscientes las operaciones inherentes a construir un *yo textualizador*.

4. Notas finales

El análisis y reconstrucción de la acción didáctica en situaciones reales de clase nos permitió avanzar hacia la sistematización de una secuencia didáctica productiva para la enseñanza de la escritura en aulas de educación superior. Pero, a la par, obligó a problematizar la cuestión de la organización del trabajo didáctico en torno a los géneros de textos propios de la actividad académica. Y en consecuencia, focalizó un tema de estudio: la apropiación de los saberes. La idea de apropiación, desde una perspectiva sociocultural, entiende que los sujetos individuales pueden apropiarse únicamente de aquellos aspectos de la cultura que se encuentran efectivamente presentes de alguna manera en su entorno inmediato pero lo hacen en relación activa entre las personas, los recursos y usos culturales objetivados en sus ámbitos inmediatos. Pero, no se trata sólo de hacer uso individual o colectivo de los elementos de la cultura circundante sino de un proceso activo, creativo, vinculado con el carácter cambiante del orden cultural

En ese sentido, fue necesario elaborar y evaluar formas de mediaciones culturales e instrumentales que favorecieran la apropiación de saberes necesarios para resolver el problema de escritura de cada proyecto pero también que

(3) Distinción realizada por Jitrik en *Los grados de la escritura*. Lo define como el saber de una acción en el momento que se lleva a cabo. En ese sentido, el escritor es quien sabe lo que hace mientras lo hace, hasta sus últimas consecuencias.

posibilitaran un saber *de escribir*⁽³⁾ perdurable en el tiempo y transferible a otras situaciones.

Por último, se corroboró que el abordaje de los géneros de textos que vehiculizan la conversación académica (informes y ensayos académicos, reseñas, trabajos monográficos, reseñas, resúmenes, entre otros) no puede pensarse en forma descontextualizada.

Un diseño didáctico debe tener en cuenta que una situación de acción y un texto empírico no puede tener nunca un carácter de dependencia directa o mecánica. Tal como lo plantea Bronckart (2004), el proceso por el que se echa a mano del intertexto no desemboca nunca en una copia integral o en una reproducción exacta de un modelo. Por el contrario, los valores del contexto sociosubjetivo y el contenido temático de una acción verbal son siempre nuevos, al menos en parte. El proceso de adopción–adaptación de un determinado género incidirá en la composición interna de un texto, así como en las modalidades de gestión de los mecanismos de textualización y de asunción de responsabilidad enunciativa.

Comprender esta ‘caja negra’ de la escritura implica, para nosotros, seguir estudiando los efectos de las mediaciones pedagógicas a través de las huellas que podemos rastrear en los escritos y en los efectos que ellos producen en los mundos personales y sociales de los estudiantes–autores. Aunque no siempre resulte tan simple, tal como lo enuncia Gabriela, estudiante de letras:

Mi mayor problema fue la ambición. La gran soberbia de querer abarcar todo, de querer vomitar las palabras en un solo texto. Seleccionar el tema me implicó numerosas discusiones con mis amigos y, en especial, conmigo misma (...) me interesaba abordar cómo se construye la identidad a partir del discurso publicitario. Apareció otro problema: el recorte. Volví a leer para tomar decisiones de acuerdo con mi intencionalidad. En las consultas aparece la necesidad de formular preguntas, de focalizar en una cuestión específica y el análisis de casos. La elección de las imágenes publicitarias tuvo en cuenta el contrato comunicativo de la revista *Mural*, *Papeles que hablan*, editada en la ciudad Rafaela (contexto de publicación).

Después de haber realizado los planes y de transformar mis ideas en un proceso de textualización, puedo decir que este arduo trabajo me implicó tomar conciencia del trabajo de la escritura. Desde saber qué escribir y saber cómo escribirlo, hasta pensar siempre en el lector como otro que completa y «abre» todo lo que enuncio.

Mi escrito está hecho de lecturas. Está hecho del encuentro con los otros. En lo inabarcable, en «no hacer pie», para mí, está el poder de la escritura».⁽⁴⁾

(4) Extraído de «Creo más en el poder del mar cuando no hago pie, un recorrido por mi experiencia de escritura», Gabriela Baralle.

Referencias bibliográficas

Botta, M. (2004). *Tesis, monografías e informes*. Buenos Aires: Biblos.

Bourdieu, P. (1997/2003). *Los usos sociales de la ciencia*. Buenos Aires: Nueva Visión

Bronckart, J. P. (2004). *Actividad verbal, textos y discursos. Por un interaccionismo socio-discursivo*. Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.

——— (2007). *Desarrollo del lenguaje y didáctica de las lenguas*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Camps, A.; Millian, M. (2000). *El papel de la actividad metalingüística en el aprendizaje de la escritura*. Rosario: Homo Sapiens.

Calsamiglia, B.; Fort, H.; Tusón Valls, A. (1999). *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*. Barcelona: Ariel.

Chevallard, Y. (1991–1997). *La transposición didáctica. Del Saber Sabio al Saber Enseñado*. Buenos Aires: Aique.

Del Río, P. y Álvarez, A. (1997). ¿Saber o comportarse? El desarrollo y la construcción de la directividad. En *Hacia un currículum cultural. La vigencia de Vygotski en la educación*. Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.

Jitirík, N. (2000). *Los grados de la escritura*. Buenos Aires: Manantial.

Martínez, M. C. (2001). *Análisis del discurso y práctica pedagógica*. Rosario: Homo Sapiens.

Mendicoa, G. (2001). *Sobre tesis y tesisistas*. Buenos Aires: Lugar Editorial.

Montolio, E. (2000). *Manual Práctico de Escritura Académica I y II*. Barcelona: Ariel.

Pratt, M. L. (1987). Utopías lingüísticas. En Culler, J.; Derrida, J.; Fisch, S. *La lingüística de la Escritura*. Madrid: Visor.

Riestra, D. (2004). *Las consignas de enseñanza de la lengua. Un análisis desde el interaccionismo socio-discursivo*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Rockwel, E. (1997). La dinámica cultural en la escuela. En *Hacia un currículum cultural. La vigencia de Vygotski en la educación*. Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.

Tolchinsky Lansman, L. (1993). *Aprendizaje del lenguaje escrito. Procesos evolutivos e implicancias didácticas*. Barcelona: Anthropos – Universidad Pedagógica Nacional de México.

Schneuwly, B. & Dolz, J. (1997). Géneros y progresión en expresión oral y escrita. En *Textos N° 11*, Barcelona: Grao.

Zamudio, B.; Atorresi, A. (1998). *El texto explicativo. Su aplicación y enseñanza*. Buenos Aires: CONICET.

