

“Me cuesta todo”. Escritura académica y educación superior

“Everything Is Difficult for Me”. Academic Writing and Higher Education

Gloria Borioli*

Resumen: Enmarcado en el proyecto de investigación cualitativa Jóvenes y discursos. Alfabetización académica y géneros de formación en la Escuela de Ciencias de la Educación, que articula acciones de la Universidad Provincial de Córdoba (UPC) y la Universidad Nacional de Córdoba (UNC), el artículo selecciona las dificultades autopercibidas vinculadas con la escritura según un cuestionario administrado a noventa estudiantes de nivel superior con un marco teórico procedente de la lingüística (Ducrot & Schaeffer, 1998; Maingueneau, 1999) y la lingüística aplicada (Bombini & Labeur, 2017; Navarro, 2014).

Según las conclusiones preliminares, los principales problemas en el dominio de la escritura en la muestra seleccionada en 2018 en la UNC residen en la competencia y disponibilidad léxicas (precisión conceptual y amplitud de vocabulario), la normativa (ortografía, sintaxis y gramática) y los niveles superestructural (esquema de organización) y macroestructural (coherencia global) del texto. Las consideraciones acerca de la situación comunicativa y la destinación del texto, de su propósito, adecuación y eficacia, imprescindibles en el ámbito académico, quedan fuera del horizonte y de las preocupaciones de los sujetos y constituyen, por ende, un ítem fundamental en la agenda de enseñanza en pos de la creciente democratización de la educación superior.

Palabras clave: discurso académico, universidad, escritura, estudiante, democratización de la educación

Abstract: Framed in the qualitative research project Youth and speeches. Academic literacy and training genres at the School of Education Sciences, which articulates actions of the Provincial University of Córdoba (UPC) and the National University of Córdoba (UNC), the article selects the self-perceived difficulties related to writing according to a questionnaire administered to ninety students of Basic Degree, with a theoretical framework from linguistics (Ducrot & Schaeffer, 1998; Maingueneau, 1999) and applied linguistics (Bombini & Labeur, 2017; Navarro, 2014).

According to preliminary conclusions, the main problems in the domain of writing in the sample selected in 2018 in UNC lie in the competence and lexical availability (conceptual accuracy and breadth of vocabulary), the regulations (spelling, syntax and grammar) and superstructural (organizational scheme) and macrostructural (global coherence) levels of the text. The considerations about the communicative situation and the destination of the text,

* Mgter. en Comunicación y Cultura Contemporánea. Profesora en grado y posgrado en la Universidad Nacional de Córdoba. Tutora de equipo de investigación en la Universidad Provincial de Córdoba.

gloriaborioli@gmail.com

Recibido: 10/11/19
Aceptado: 25/11/19



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución – No Comercial – Sin Derivadas 4.0 Internacional.

its purpose, adequacy and effectiveness, essential in the academic field, are outside the horizon and the concerns of the subjects and therefore constitute a fundamental item on the agenda of teaching for the growing democratization of higher education.

Keywords: academic speech, university, writing, student, democratization of education

Introducción

Tal vez debido al alto porcentaje de inmigrantes en su población, desde mediados de los años '90 las políticas educativas australianas se ocupan de conciliar la diversidad de culturas con las propuestas de enseñanza. En efecto, según informes de una oficina gubernamental, en 2016 en Australia la cantidad de extranjeros era del 28,5% y en las principales ciudades los inmigrantes representaban el 60% de la población. En un paisaje tan heterogéneo ni a maestros ni a profesores les alcanza formarse para la educación común, ya que con frecuencia quienes asisten a la escuela obligatoria y a la universidad hablan chino, vietnamita, malayo o bengalí. Observando esas instituciones, la socióloga y activista Raewyn Connell (2006) elabora su concepto de justicia curricular, una propuesta teórico-política en pos de la democratización educativa.

Ahora bien, en Argentina y en 2019, ¿qué recontextualización de la teoría inclusiva de Connell podemos invitarnos a pensar? En tiempos de ampliación de derechos y en las universidades públicas, ¿qué acciones institucionales se llevan a cabo para enseñar a los nuevos sectores que llegan a la educación superior? Esos y otros interrogantes constituyen en los últimos años preocupaciones crecientes en la Universidad Provincial de Córdoba (UPC) y en la Universidad Nacional de Córdoba (UNC). Por ello el equipo Jóvenes y discursos, que articula reflexiones y acciones en ambas instituciones, analiza en el bienio 2018-2019 algunos géneros de formación (Gardner & Nesi, 2013; Navarro, 2014) e indaga representaciones y prácticas de enseñanza y evaluación de producciones orales y escritas de los estudiantes.

1. Heterogeneidad de trayectorias y prácticas discursivas. Problema, dimensiones y marcos

En las últimas décadas y tal vez por la creciente heterogeneidad de la población que hoy accede a la educación superior, las dificultades de los estudiantes al preparar exámenes orales y escritos son un factor de retardo en la cursada. Según

algunas hipótesis, las demoras en los itinerarios académicos serían el resultado de situaciones complejas que preceden y exceden el aprendizaje en la academia, entre las cuales cabe mencionar tres variables: la escasa articulación entre niveles educativos, la flexibilidad en la cursada y la desigualdad y diferencia de capitales culturales y trayectorias escolares preuniversitarias. Tales factores no solo propician desarrollos fragmentados y zigzagueantes, sino que también posibilitan la llegada al término de la carrera de sujetos que no siempre disponen fluidamente de los recursos de afrontamiento necesarios para la realización de los trabajos escritos y orales con fines acreditativos.

En la Escuela de Ciencias de la Educación de la UNC, los egresados de institutos de formación docente acceden al Ciclo de Licenciatura con un reconocimiento de su recorrido previo que les permite cursar solo doce de los veinticuatro espacios curriculares del primer tramo de la carrera o Ciclo Básico. Esos profesores de Educación Física, Química, Biología, etc., que suelen contar con años de experiencia y práctica docente constituyen un alto porcentaje del claustro y encarnan trayectorias marcadas por una disímil relación con el discurso. La mayoría de los estudiantes de carrera plena, en cambio, ha egresado recientemente del secundario y a la hora de la producción del trabajo final de Profesorado y/o Licenciatura tiene cinco o seis años de endoculturación en la unidad académica.

La complejidad y diversidad de caminos recorridos genera en no pocos alumnos una considerable inseguridad respecto de las propias habilidades que, entre otros dominios, remiten a la escritura. Recortando resultados de un proyecto de investigación en curso que articula acciones de la Universidad Provincial de Córdoba y la Universidad Nacional de Córdoba, titulado Jóvenes y discursos. Alfabetización académica y géneros de formación en la Escuela de Ciencias de la Educación, el artículo se centra en esos desafíos autopercebidos por el estudiantado.

Hasta aquí hemos aludido al problema de los géneros de formación en su dimensión académica, que reside en la articulación de las habilidades escriturarias con la permanencia y el egreso del estudiante, al propiciar u obturar el avance sólido del sujeto y su gradual inserción en instancias posteriores de la formación profesional y también en escenarios académicos y laborales. Pero hay, además, otros aspectos a considerar: en primer lugar, la dimensión sociopolítica del reconocimiento de las variaciones en el uso de la lengua y el trabajo con diversos modos de los sujetos de vincularse con el lenguaje.

En efecto, jóvenes habitantes de una semiosfera signada por la proliferación de imágenes y por la frecuentación de redes sociales con nuevas dinámicas comunicativas a veces no se habilitan como enunciadores en diferentes situaciones por la distancia entre las prácticas cotidianas y los requerimientos académicos. En este sentido los modos de hablar y escribir en la educación superior empoderan al sujeto al franquear usos de la palabra frecuentes en eventos de interacción social más o menos formales, y ofrecer opciones estratégicas para pensar y desplegar la exposición de las ideas y la negociación de divergencias. Es decir, habría un efecto dominó en la confianza del sujeto, un fortalecimiento de sus condiciones y una ampliación de su repertorio que le permiten expresar su derecho, manifestar su disenso, fundamentar una posición.

Por último, en este trabajo suscribimos la dimensión epistémica de la escritura. Acorde con especialistas (Carlino, 2013; Navarro, 2014), la escritura es una herramienta intelectual y cultural en la que intervienen el pensamiento lógico y el intuitivo, y es también un método para aprender porque implica planificación, selección y organización. La escritura, en tanto comunicación diferida, trabaja sobre el pensamiento, no poniendo en una nueva forma lo preexistente sino gestando lo que todavía no sabíamos, o sabíamos oscuramente, pero que se torna diáfano, preciso, iluminado, por el hecho de escribirlo. En efecto, al escribir se toman recaudos vinculados con la situación comunicativa, se ajusta el mensaje al enunciatario y se articulan fuentes. Por ello la comprensión de los conceptos se fortalece tras la tarea de escribir.

En cuanto a los aspectos metodológicos, cabe deslindar entre el proyecto y el artículo. Puesto que el segundo se desagrega del primero, el abordaje coincide y también la restricción en los resultados, ya que no aspiramos a obtener indicadores de significatividad estadística. Este texto solo toma las voces recogidas en 2018 con muestra intencional de 90 estudiantes que constituyen la unidad de análisis; de ellos, 54 corresponden a Ciclo de Licenciatura y 36 a Carrera Plena de Ciencias de la Educación. El sondeo se llevó a cabo en tres espacios curriculares obligatorios del Ciclo Básico, mediante un cuestionario de autoinforme con ítems abiertos y cerrados que abarca datos personales, oralidad, lectura y escritura. A los fines de este texto hemos escogido solo el ítem 13 de tipo semiestructurado referido a dificultades de la escritura:

Mencioná tus 3 problemas más preocupantes vinculados con la escritura, empezando por el más grave:

- a).....
 b).....
 c).....

2. Resultados provisionales. Las dificultades escriturarias según los estudiantes

A continuación damos cuenta de una sistematización parcial de resultados mediante una tabla en la cual registramos –a modo de ejemplo que no remite a la frecuencia- algunas expresiones utilizadas por los alumnos (columna izquierda) que permitieron inferir las seis categorías inclusoras predominantes escritas en mayúscula sostenida (columna derecha), resultantes de una reformulación de la propuesta de Marro y Dellamea (1993) sobre dimensiones y niveles del texto.

En varias ocasiones la ubicación de una dificultad declarada por el estudiante en un rubro u otro ha resultado problemática; por ejemplo, cuando los enunciados sobre lo pertinente, lo apropiado y lo adecuado pueden remitir a la dimensión textual o extratextual. De todas maneras aquí relevamos tendencias y líneas generales a los efectos de contribuir a la construcción de un estado de la cuestión y también de tender líneas orientativas con miras a ulteriores indagaciones.

Grupo “A” (Carrera Plena)

<i>me olvido de tildes</i> <i>ortografía</i> <i>mala ortografía</i> <i>odio normas APA</i> <i>la cita de la bibliografía usada</i>	NORMATIVA
<i>relacionar ideas</i> <i>vincular temas</i> <i>perdo la idea que estoy escribiendo</i> <i>unir ideas</i> <i>coherencia</i> <i>relación entre ideas</i> <i>falta de claridad conceptual</i> <i>desarrollo coherente</i>	MACROESTRUCTURA

<i>me cuesta comenzar la introducción</i> <i>no sé por dónde comenzar la escritura</i> <i>estructura</i> <i>formato</i> <i>no logro ordenar el material</i> <i>no expresar una conclusión</i>	SUPERESTRUCTURA
<i>no uso palabras técnicas</i> <i>ser precisa</i> <i>vocabulario</i> <i>falta de palabras (por ej., sinónimos)</i> <i>dificultad para encontrar sinónimos</i> <i>tratar de no repetir palabras</i> <i>encontrar cómo cambiar algo del texto</i>	COMPETENCIA Y DISPONIBILIDAD LÉXICAS
<i>falta de capacidad de síntesis</i> <i>síntesis</i> <i>desarrollar mucho una idea</i> <i>textos demasiado extensos</i> <i>querer expresar muchas ideas en pocas páginas</i>	EXTENSIÓN
<i>expresiones inapropiadas</i> <i>lograr escritura académica, no tan coloquial</i> <i>pertinencia</i> <i>encontrar palabras adecuadas</i>	ADECUACIÓN

Fuera de esta grilla quedan operaciones cognitivas y habilidades intelectuales (falta de defensa de ideas, falta de argumentación, dificultades de comprensión), aspectos gráfico-motrices de la escritura (caligrafía no prolija), factores psicológicos subjetivos (pierdo la idea que estoy escribiendo) y factores contextuales (ponerme de acuerdo con un grupo de compañeros, requiere mucho tiempo). Un estudiante menciona la dificultad para instituirse como sujeto de discurso, con derecho a una palabra propia que tome distancia de los consumos lectores: me cuesta hacer hablar a los autores. Ninguno alude a la dimensión pragmática (Ducrot, 1998), o sea, a la preocupación por el efecto del enunciado en el enunciatario, al cálculo estratégico del ajuste entre lo que se escribe y lo que se lee. Y uno expresa: me cuesta todo.

Grupo “B” (Ciclo de Licenciatura)

<i>me voy por las ramas</i> <i>mezclo muchos textos</i> <i>hilo conductor</i> <i>falta de cohesión</i> <i>ser claro en las ideas</i> <i>ser clara</i> <i>reitero ideas</i> <i>coherencia textual</i> <i>coherencia</i> <i>me cuesta la coherencia</i> <i>doy muchas vueltas</i> <i>hacer dialogar textos sin traicionar las ideas</i> <i>relacionar contenidos con autores</i> <i>uso incorrecto de conectores</i> <i>relacionar autores</i> <i>cohesión</i> <i>repetición de ideas en el mismo párrafo</i>	MACROESTRUCTURA
<i>no me salen las palabras</i> <i>me cuesta encontrar el vocabulario</i> <i>quiero decirlo como en el apunte</i> <i>cambiar lo escrito y no encuentro cómo</i> <i>no uso palabras técnicas</i> <i>ser preciso</i>	COMPETENCIA Y DISPO- NIBILIDAD LÉXICAS
<i>ortografía</i> <i>falta de ortografía</i> <i>algunos errores de ortografía</i> <i>ortográficos</i> <i>sintácticos</i> <i>gramática</i> <i>acentuaciones en las palabras</i>	NORMATIVA
<i>comenzar un texto</i> <i>no encontrar la primera palabra para iniciar</i> <i>organización del texto</i>	SUPERESTRUCTURA
<i>dificultad para resumir</i> <i>soy extensiva</i> <i>no soy concisa</i> <i>extensión de los párrafos</i>	EXTENSIÓN
<i>falta de pertinencia</i> <i>encontrar palabras adecuadas</i>	ADECUACIÓN

En el Grupo “B”, además de las dificultades registradas en la tabla, hay otras que remiten a operaciones cognitivas y habilidades intelectuales (poder de comprensión, argumentar una idea), a aspectos gráfico-motrices de la escritura (escribo en forma desprolija, rapidez para escribir), a factores psicológicos subjetivos (siempre pienso que está mal, ser indeciso) y otros. Dos alumnos manifiestan dificultad

para instituirse como sujetos de discurso, con derecho a una palabra propia que tome distancia de los consumos lectores: despegar mi voz de la de los autores y no parafrasear. Solo uno explicita el registro del enunciatario, la reflexión sobre las gramáticas de reconocimiento del discurso (Verón, 2004); asimismo, solo uno alude a la toma de notas, pese a tratarse de una práctica frecuentísima en la educación superior (Borioli, 2018 y 2019b).

3. Breve análisis de resultados. Algunas recurrencias y vacancias

Por la extensión de este artículo y puesto que en esta primera sistematización no se advierten diferencias significativas entre los grupos deslindados, tomaremos aquí solo las cuatro principales categorías señaladas en orden descendente según su frecuencia: a) macroestructura; b) competencia y disponibilidad léxicas; c) superestructura y d) normativa.

a) Macroestructura:

Entendemos por “macroestructura” el sentido del discurso en su secuencia total, el conjunto de proposiciones que dan cuenta del contenido, la idea general del texto (van Dijk, 1980), la coherencia global. La macroestructura apunta al qué se dice y supone la conservación de un hilo conductor, de una ilación temática general que vertebra todo el texto sin digresiones importantes. Dentro de esta categoría, algunas de las manifestaciones de los estudiantes son: me voy por las ramas, mezclo muchos textos, me cuesta la coherencia, doy muchas vueltas. También el establecimiento de vínculos entre las unidades o proposiciones constituyen exigencias de la macroestructura: la causalidad, la condicionalidad, la temporalidad son algunas de esas relaciones que suelen expresarse en conectores o unidades lingüísticas que dan cuenta de la cohesión y que manifiestan en la superficie del texto, a nivel gramatical, el fenómeno profundo de la coherencia semántica. La cohesión se refiere a los medios verbales que rigen las relaciones mutuas entre sintagmas intraoracionales o entre oraciones, y la coherencia garantiza la configuración general de los conceptos, su integración en torno de un tópico. En otras palabras, la cohesión textual vehiculizada por los conectores se realiza por medios lingüísticos; en cambio la coherencia textual suscita operaciones cognitivas no lingüísticas. En tanto elementos de enlace que orientan las inferencias de los enunciados, los conectores coadyuvan a la interpretación y a la construcción de significados. Al respecto aclara Maingueneau: “la cohesión es el resultado del

encadenamiento de las proposiciones, de la linealidad del texto, en tanto que la coherencia se apoya en la cohesión pero hace intervenir, también restricciones globales, no lineales, relacionadas (...) con el género discursivo” (1999, pág. 23) (subrayados del autor). En este orden, los estudiantes mencionan falta de cohesión, relacionar autores, uso de conectores en oraciones, y relacionar contenidos con autores.

b) Competencia y disponibilidad léxicas:

La precisión conceptual, la amplitud de vocabulario específico de la disciplina y la disponibilidad de un repertorio de significantes constituyen en promedio la segunda gran dificultad autopercebida por los estudiantes. Se trata del lexicón mental, del universo potencial de referencias que integran los recursos del sujeto a la hora de recibir o producir mensajes verbales. Esa capacidad de comprender unidades léxicas (vocabulario receptivo) o de generarlas (vocabulario productivo) no son equivalentes porque requiere mayor competencia la segunda que la primera, pero tampoco se trata siempre de componentes claramente distinguibles. Sí es importante, en cambio, a fin de agudizar la mirada, diferenciar aquí tres conceptos: 1- vocabulario, que corresponde a una comunidad hablante y a un conocimiento supraindividual; 2- parcela léxica o repertorio individual del sujeto y 3- vocabulario disciplinar propio de un área o campo del saber y de una comunidad científica.

Según nuestra experiencia profesoral y por fuera de los hallazgos investigativos que constituyen el eje de este artículo, en el discurso oral y escrito del estudiante de Ciencias de la Educación es frecuente la utilización de sintagmas tales como “construcción del conocimiento”, “violencia simbólica” o “enseñanza-aprendizaje” con una cierta ligereza que permite inferir una incorporación en ocasiones superficial de un menú lexical algo descomplejizante de las implicancias –para el enunciador y para el enunciado- de una u otra opción: a menudo los alumnos adoptan significantes como un modo de autoinclusión en una comunidad discursiva sin la suficiente reflexión acerca de las implicancias de esas decisiones.

Algunas manifestaciones de las dificultades léxicas son: cambiar lo escrito y no encontrar cómo, no usar palabras técnicas, vocabulario exacto y tratar de no repetir palabras. Como propuesta, la ejercitación en redes semánticas y sustitución lexical, la observación de un lexema o sintagma en diversas situaciones comunicativas y sobre todo las reformulaciones de escritos en distintas claves signi-

ficarían contribuciones importantes a la gradual consolidación del hábito de la reflexión metalingüística y a la ampliación del lexicón mental.

c) Superestructura:

La superestructura de un texto es una forma convencional característica de un género discursivo e implica un ordenamiento de las secuencias de oraciones (van Dijk, 1980); remite al diseño vacío, al diagrama básico, a la organización de sus partes, es decir, representa la forma del discurso, un esquema preestablecido. Se trata de una propiedad textual que implica el cómo se dice. “La superestructura (o esquema textual) refiere (...) a la organización superficial del texto, a su composición. Estas superestructuras ofrecen esquemas que facilitan la producción y comprensión de los textos” (Maingueneau, 1999, pág. 94). La selección de un tipo de texto –un informe de lectura, un examen parcial- y el desarrollo correcto y ordenado de su esquema organizativo corresponden a este nivel de análisis. Tanto en las actividades de lectura como de escritura, el conocimiento de los modos de sistematización y secuenciación del discurso es una clave orientadora de la comprensión y la organización. En efecto, advertir tempranamente si estamos leyendo una narración o una argumentación, por ejemplo, nos prepara para una cierta espera de datos, facilita la formulación de hipótesis sobre el desarrollo de las ideas y, consecuentemente, propicia el acceso al contenido. Por ende, la enseñanza sistemática y la ejercitación sostenida en diversas superestructuras ofrecen la posibilidad de mejorar la competencia comunicativa en los roles de receptor y de productor.

Algunas de las referencias relevadas en los cuestionarios acerca del nivel superestructural son: comenzar un texto, estructura, formato y no lograr ordenar el material.

d) Normativa:

Puesto que solo dos estudiantes refieren la normativa académica, los problemas parecen residir en el desconocimiento o el olvido de la normativa general, en cuestiones de sintaxis, gramática y sobre todo ortografía. Esta última dificultad –mencionada en 13 casos- podría remitir a los consumos culturales que instalan nuevas formas de lectura y escritura alejados de las prácticas regladas de las instituciones educativas; o bien, al hecho de que la tradición escolar ha concebido la escritura ligada a modelos de la cultura letrada de sectores dominantes y no con

propósitos emancipatorios, comunicativos, cotidianos. Tres son los estudiantes que mencionan la puntuación (signos de puntuación, uso de signos, utilización de signos), factor de fuerte incidencia en la claridad de las ideas, ya que la pausa gráfica es también pausa de sentido.

Hasta aquí hemos analizado las recurrencias. Ahora bien, en cuanto a las vacaciones es relevante señalar que el reconocimiento de los problemas precedentes implica la consideración de una noción de texto sin contexto que colisiona con la propuesta de Verón según la cual “un conjunto discursivo no puede jamás ser analizado «en sí mismo» (...) La primera condición para poder hacer un análisis discursivo es la puesta en relación de un conjunto signifiante con aspectos determinados de esas condiciones productivas” (2004, pág. 127). Ese principio según el cual lo extradiscursivo no existe porque el texto está impregnado de contexto, es una ausencia en las consideraciones de los estudiantes: los sujetos no evidencian reconocer en la escritura su condición de herramienta semiótica que participa en la producción del conocimiento y que cobra sentido por la interacción que establece, sino que en general la conciben como un instrumento de comunicación con fines acreditativos. En ningún grupo hay reflexión compartida sobre quién leerá el texto que se produce, ninguno menciona como problema las eventuales dificultades en la dimensión pragmática, referida a los interlocutores, a la evaluación acerca de qué conviene decir y cómo, a la administración de los propios recursos, al despliegue de estrategias concebido como “todo aquello que en un enunciado está sujeto a la situación en la que dicho enunciado se emplea y no sólo a la estructura lingüística que presenta la oración” (Ducrot, 1998, pág. 121).

No se explicitan preocupaciones sobre los niveles estilístico o retórico (Marro & Dellamea, 1993); no se piensa en el lector ni en las estrategias de persuasión a él destinadas ni hay referencias acerca de la situación comunicativa en la que el texto circula, en las previsiones vinculadas con las gramáticas de reconocimiento, con las condiciones de recepción. Lo que falta, en suma, es pensar que “la enunciación no se basa en un solo enunciador: la interacción está en primer término” (Maingueneau, 1999, pág. 42). Tampoco se menciona el propósito del texto, ni en la instancia de planificación ni en su correlato con el efecto en el destinatario. Todas esas vacancias instalan, sin duda, más que un déficit del sujeto, una renovada y urgente agenda de enseñanza para los profesores de todas las disciplinas que apostamos a la creciente democratización del saber en las universidades públicas.

Conclusiones provisionales. Algunas líneas de acción para nuestra agenda docente

El ingreso al nivel superior de sectores socioculturales cuya formación sistemática solía en décadas precedentes restringirse a la escolaridad básica ha presentado nuevos desafíos a las políticas y a los actores. En varias instituciones tal situación ha sido objeto de sondeos que dan cuenta de la creciente preocupación por las prácticas discursivas. En este sentido, algunas unidades de la Universidad Provincial de Córdoba y de la Universidad Nacional de Córdoba desarrollan talleres y seminarios con el objeto de responder a demandas vinculadas con la producción de tesis, tesinas y sistematizaciones de experiencias.

Por ello, el equipo Jóvenes y discursos indaga algunos géneros discursivos con los cuales los alumnos dan cuenta de su aprendizaje. En tal marco y según nuestras conclusiones provisionales a partir de la muestra aquí compartida, hay una extendida consciencia acerca de las debilidades vinculadas con el contenido y el diseño de los trabajos escritos, la distancia entre el léxico disponible y el léxico exigido y la normativa general y académica. Por el contrario, los problemas estilísticos, retóricos y pragmáticos están fuera de la consideración de los sujetos y constituyen, por ende, una vacancia en la enseñanza.

En trabajos recientes (Borioli 2019a, 2019b y otros) hemos comentado las claves que las ciencias del lenguaje pueden aportar para el mejoramiento de las habilidades comunicativas, más aún si se considera que en tiempos de culturas diversas y de consumos mediáticos y digitales la distancia entre los universos de referencias de unos y otros sujetos dificulta la transmisión y la apropiación. Entonces, ser profesor hoy en la Universidad no requiere solo manejar el contenido curricular, sino además, atender sostenida y sistemáticamente a los modos de escribir en cada disciplina. Por ello es ventajoso analizar con los estudiantes cuáles son las estrategias de construcción y validación del conocimiento al aprender y escribir por ejemplo, sobre estadística, psicopedagogía o antropología. Asimismo, compartir nuestros estilos de producción y recursos de expertos, nuestras publicaciones y presentaciones a eventos científicos con un desmontaje que muestre la cocina de la escritura, puede ser beneficioso para los alumnos, a modo de redoble de la apuesta por la justicia curricular en la perspectiva de Connell.

Por cierto, la aspiración a formar con sensibilidad social en un marco de compromisos sustentables y de derecho a la educación implica no relegar el acom-

pañamiento de la palabra en especialistas ni abonar la teoría del déficit de los capitales estudiantiles; antes bien, conlleva la tarea de desmontar nuestros discursos, de modelar y modelizar los formatos textuales que esperamos que los estudiantes produzcan y de explicitar nuestras debilidades para hablar o escribir sobre la propia experiencia, ya que si concebimos la escritura como una producción situada, sabemos que nunca se aprende a escribir del todo: aprendemos a escribir monografías para una cátedra, aprendemos a escribir un plan de trabajo para una investigación, aprendemos a escribir informes para la institución que nos avala, aprendemos a escribir una reseña para una publicación, pero nunca aprendemos a escribir porque esa megacategoría abstracta y universal no existe. De ahí que debemos enseñar no solo estrategias, sino también tipologías, organizaciones, esquemas: porque, como a los maestros y profesores australianos a los que se refiere Connell, ya no nos alcanza con la formación prevista.

Por otra parte, la descripción de un trabajo en diversas claves y el análisis compartido de los textos de circulación académica aportan al debate y al esclarecimiento de las propias dificultades, de manera que pueda propiciarse el tránsito del “me cuesta todo” que declara un alumno, al desglose de faltas y errores. La propuesta es entonces franquear la mirada: pasar del obstáculo totalizante y la negativa rotunda que obtura el camino del progresivo perfeccionamiento y al reconocimiento de aspectos y matices que abran rutas de abordaje con señalamientos precisos, remontables, pasibles de ser sorteados.

Preguntarnos cómo los estudiantes dicen su escritura y cuáles son las debilidades que advierten y propiciar la reflexión sobre las dimensiones sociopolítica y epistémica de las prácticas discursivas son acciones impostergables a la hora de generar conocimiento situado acorde a las subjetividades contemporáneas y a la heterogeneidad de la población estudiantil. Mediante esas estrategias sostenidas será factible consensuar planes y trazar líneas de fortalecimiento que atiendan las diversas y desiguales trayectorias y que ratifiquen nuestra opción por la creciente democratización de la educación superior.

Referencias bibliográficas

- Bidiña, A. & Zerillo, A. (Coords.) (2013). *La lectura y la escritura en el ingreso a la universidad. Experiencias con alumnos y docentes de la UNLaM*. San Justo: UNLaM.
- Bombini, G. & Labeur, P. (2017). *Leer y escribir en las zonas de pasaje. Articulaciones entre la escuela secundaria y el nivel superior*. Buenos Aires: Biblos.
- Borioli, G. (2018). La toma de notas. Oralidad y escritura en el nivel superior. *Revue de la Sapfesu*, XXXVI(41), 39-52. Recuperado de http://sapfesu-arg.fipf.org/sites/fipf.org/files/revue_de_la_sapfesu_41_2018.pdf
- Borioli, G. (2019a). El discurso sumergido. Escritura académica y narrativa de experiencias. *Diálogos Pedagógicos*, 17(33). Recuperado de: <http://revistas.bibdigital.uccor.edu.ar/index.php/prueba/article/view/2950>
- Borioli, G. (2019b). Interrogar la palabra. Oralidad y aprendizaje en la Universidad Nacional de Córdoba. *Praxis Educativa*, 23(3). DOI <https://dx.doi.org/10.19137/praxiseducativa-2019-230302>
- Carlino, P. (2013). Alfabetización académica diez años después. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18(57), 355-381. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/140/14025774003.pdf>
- Connell, R. (2006). *Escuelas y justicia social*. Madrid: Morata.
- Dijk, T. A. van (1980). *Estructuras y funciones del discurso*. México: Siglo XXI.
- Ducrot, O. (1998). Componentes de la descripción lingüística. En J.M. Schaeffer & O. Ducrot, *Nuevo diccionario enciclopédico de las ciencias del lenguaje* (págs. 109-125). Madrid: Arrecife.
- Gardner, S. & Nesi, H. (2013). A Classification of Genre Families in University Student Writing. Oxford University Press. *Applied Linguistics*, 34(1), 25-52. DOI <https://doi.org/10.1093/applin/ams024>.
- Molina, M. E. & Carlino, P. (2013). Escribir y argumentar para aprender: las potencialidades epistémicas de las prácticas de argumentación escrita. *Texturas*, 13(1-13), 16-32. Recuperado de: <https://www.academica.org/paula.carlino/62>
- Maugeneau, D. (1999). *Términos claves del análisis del discurso*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Marro, M. & Dellamea, A. (1993). *Producción de textos. Estrategias del escritor y recursos del idioma*. Buenos Aires: Docencia.
- Navarro, F. (2014). *Manual de escritura para carreras de humanidades*. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires.
- Verón, E. (2004). *La semiosis social*. Barcelona: Gedisa.

Cita sugerida: Borioli, G. (2019). "Me cuesta todo". Escritura académica y educación superior. *Investiga+*, 2(2), 1-14. Recuperado de http://www.upc.edu.ar/wp-content/uploads/2015/09/investiga_mas_a2n2.pdf