

PAULA CARLINO

Escribir, leer y aprender en la universidad

Una introducción a la alfabetización académica



FONDO DE CULTURA ECONÓMICA

MÉXICO - ARGENTINA - BRASIL - CHILE - COLOMBIA - ESPAÑA
ESTADOS UNIDOS DE AMÉRICA - GUATEMALA - PERÚ - VENEZUELA

Primera edición, 2005

Carlino, Paula

Escribir, leer y aprender en la universidad : Una introducción a la alfabetización académica -
1ª ed. - Buenos Aires : Fondo de Cultura Económica, 2005.
208 pp. ; 23x15,5 cm. (Colec. Educación y Pedagogía)

ISBN 950-557-653-6

1. Educación Superior. I. Título
CDD 121 378

*Para RICHARD,
por su claro apoyo
a mi labor académica;
para IGOR, porque
—ante mi exceso—
a sus 3 años me reclamaba:
“mamá, no leas”.
Para los dos,
recarga del entusiasmo
que hay en estas páginas,
porque los quiero.*

*Agradezco a todos mis alumnos,
por lo mucho que pude aprender con ellos.*

© 2005, Fondo de Cultura Económica, S. A.
El Salvador 5665; 1414 Buenos Aires
fondo@fce.com.ar / www.fce.com.ar
Av. Picacho Ajusco 227; 14200 México D. F.

ISBN: 950-557-653-6

Fotocopiar libros está penado por la ley. Prohibida su reproducción total o parcial por cualquier medio de impresión o digital, en forma idéntica, extractada o modificada, en castellano o cualquier otro idioma sin autorización expresa de la editorial.

Impreso en Argentina - *Printed in Argentina*
Hecho el depósito que previene la ley 11.723

ZADNIK, M. y A. Radloff (1995), "A new approach to a communications unit: A student organized conference", en: L. Summers (comp.), *A Focus on Learning*, pp. 292-296, Actas de la cuarta conferencia anual del *Teaching and Learning Forum*, Perth, Australia, febrero de 1995.

ZEICHNER, K. (2000), "Action Research and the Improvement of Teaching in Colleges and Universities", Conferencia central presentada en el Congreso Internacional Docencia Universitaria e Innovación, Barcelona, junio de 2000.

Índice

Introducción	9
Preguntas... ..	9
¿Cómo se relacionan la escritura y la lectura con el aprendizaje?	10
¿Qué es y qué no es la alfabetización académica?	13
Contenidos y organización del libro	16
Historia y prehistoria de este libro	17
Lectores previstos	19
Capítulo 1. La escritura en el nivel superior	21
Resumen	21
Preocuparse u ocuparse de la escritura y la lectura	21
Hacerse cargo de la lectura y la escritura en cada materia	24
La potencialidad de la escritura para incidir sobre el pensamiento	26
El desafío de usar la escritura como medio para explorar ideas	29
Situaciones de escritura experimentadas	34
Elaboración rotativa de síntesis de clase	34
Tutorías para escritos grupales	38
Preparación del examen	44
Respuesta escrita a preguntas sobre la bibliografía	47
Semejanzas entre las cuatro situaciones de escritura	50
¿Por qué habríamos de <i>no</i> ocuparnos de la escritura en cada materia? ..	51
El debate pendiente en las instituciones	53
Apéndices	55
Capítulo 2. La lectura en el nivel superior	67
Resumen	67
Centralidad de la lectura... orfandad de la lectura	67
El proceso de lectura y la "lectura por encargo"	68
Razones que vuelven necesario el aporte del docente en la lectura de los alumnos	71
Ayudar a leer en los primeros años de universidad o de cómo convertir una asignatura en "materia de cabecera"	72
Sentirse perdido o sentirse orientado	73
Un lector independiente se forma siendo primero dependiente	74

Tareas para enfocar la lectura y conseguir que los alumnos lean clase a clase	76
Leer textos científicos y académicos en la educación superior:	
<i>obstáculos y bienvenida</i> a una cultura nueva	84
No hay una forma natural de leer sino tantas como culturas lectoras	85
¿Qué leen los alumnos en la universidad?	87
<i>Obstáculos</i> para comprender la bibliografía	88
<i>Bienvenida</i> a las culturas académicas	91
Instituciones excluyentes o inclusivas	94
Apéndice	95
Capítulo 3. Evaluar con la lectura y la escritura	105
Resumen	105
La evaluación: vía regia para ocuparse de la lectura y la escritura... y para ayudar a aprender	105
Para qué evaluamos	107
Supuestos sobre la escritura y la lectura	108
Diálogo interdisciplinario para evitar evaluar lo que no se enseña	109
Evaluación como sentencia y evaluación como enseñanza	111
Las buenas prácticas evaluativas	113
Propuestas de evaluación que puse en práctica	114
Reescribir el examen	115
Leer y escribir para presentar una ponencia oral	124
La evaluación, el aprendizaje, la lectura y la escritura	130
Apéndices	133
Capítulo 4. Enseñar, evaluar, aprender e investigar en el aula universitaria... de la mano de la lectura y la escritura	151
Resumen	151
“¿Quién soy yo para enseñar a leer y a escribir?”	152
Ideas centrales que atraviesan los capítulos anteriores	152
Conclusiones generales	179
Apéndice	182
Referencias bibliográficas	185

Esta edición de *Escribir, leer y aprender en la universidad*, de Paula Carlino se terminó de imprimir en el mes de agosto de 2005 en Grafinor, Lamadrid 1576, Villa Ballester, Buenos Aires, Argentina.

Capítulo 4

Enseñar, evaluar, aprender e investigar en el aula universitaria... de la mano de la lectura y la escritura

Si la suya es una situación en la cual las personas reflexionan sobre y mejoran (o desarrollan) el propio trabajo y las propias situaciones

- a través de interconectar firmemente reflexión y acción,
- haciendo pública su experiencia, no sólo a los demás participantes sino a otras personas interesadas [...],

y en la cual crecientemente los participantes

- recogen los datos (a veces con ayuda de otros) en relación con sus propias preguntas,
- participan en la toma de decisiones [...],
- autoreflexionan, autoevalúan y se autogestionan [...],
- aprenden progresivamente haciendo, y cometiendo errores, en una espiral autoreflexiva de planificar, actuar, observar, reflexionar, volver a planificar, etc. [...]

entonces la suya es una investigación-acción. (Altrichter *et al.*, 2002: 130)

Resumen

Diez nociones generales enlazan las actividades didácticas que se analizan en los capítulos precedentes. En este capítulo final, intento hacer visibles esos hilos conductores, para dejar al descubierto el entramado del conjunto del libro. Me refiero así a conceptos provenientes de varios marcos teóricos: sobre el aprendizaje, las prácticas lectoescritoras disciplinares y la enseñanza reflexiva de sí misma que, convertida en investigación-acción, da origen a este libro. Antes de ello, abordo la pregunta: “¿quién soy yo para enseñar a leer y a escribir, si no soy profesor de lengua?”. Finalizo el capítulo fundamentando la idea de responsabilidad compartida: somos los docentes y las instituciones, junto con los alumnos, co-responsables por cómo se leen y escriben los textos en la

educación superior. Y concluyo que, si bien hemos de involucrar a nuestras casas de estudios para que asuman la responsabilidad que les cabe, no podemos hacerlo esperando sentados que esto ocurra.

“¿Quién soy yo para enseñar a leer y a escribir?”

Este libro está dirigido a profesores de materias diversas. De biología, de historia... Entonces es previsible que, en algún momento, el lector se haya formulado esta pregunta: “¿Quién soy yo para enseñar a leer y a escribir?”. Mi insistencia en que hemos de ocuparnos de cómo leen y escriben los alumnos, como parte de la enseñanza de cada asignatura, no evita el interrogante. Si hasta aquí no he logrado que el mismo lector encuentre una respuesta, en este cuarto capítulo tengo una última oportunidad para persuadirlo. Y voy a intentarlo a través de una nueva pregunta, sugerida por Gottschalk y Hjortshoj (2004: 7), en respuesta a la anterior: “¿Quién podría hacerlo para su materia y dentro de su campo de estudio si no es usted?”. Los tres capítulos anteriores abundan en argumentos para sostener esta idea. No voy a repetirme.

Lo que haré en esta última parte del libro es diferente. Desarrollaré diez principios que se entrecruzan a lo largo de las páginas previas y fundamentan las actividades realizadas de acuerdo con la idea de que me cabe a mí, y no a otro, enseñar a leer y a escribir para mi materia. Dentro del noveno principio, incluyo el relato de dos situaciones didácticas que realicé en consonancia: la planificación compartida con los alumnos del “orden del día” y la evaluación por parte de ellos de mis clases. En la décima idea transversal a toda la propuesta, me animo a dar un par de consejos a quienes deseen iniciarse como docentes reflexivos en la enseñanza investigativa o investigación-acción.

Ideas centrales que atraviesan los capítulos anteriores

Las actividades didácticas exploradas en los capítulos previos utilizan la lectura y la escritura no como un fin en sí mismo sino para ayudar a aprender los conceptos de la asignatura en la que fueron puestas a funcionar. Si el lec-

tor repasa la serie de tareas, podrá notar que algunas son propuestas estables, es decir, que han sido realizadas iterativamente a lo largo de todo un curso, en parte de cada una de las clases: “Elaboración rotativa de síntesis de clase” (capítulo 1), “Respuesta escrita a preguntas sobre la bibliografía” (capítulo 1), “Leer con ayuda de guías” (capítulo 2), “Resumir para uno mismo” (capítulo 2), “La planificación de mis clases” (punto 9 del presente apartado). Otras tareas, en cambio, no son permanentes sino ocasionales, y están vinculadas a la evaluación y acreditación de la materia; de todos modos, tienden a extenderse y ocupar más de una clase, ya que —como aspiran también a promover aprendizajes—, han de dar tiempo para trabajar el conocimiento: “Tutorías para escritos grupales” (capítulo 1), “Preparación del examen” (capítulo 1), “Reescribir el examen” (capítulo 3), “Leer y escribir para presentar una ponencia oral” (capítulo 3), “La evaluación de mis clases” (capítulo 4, más adelante). Entiendo que las actividades estables y las circunstanciales son coherentes con cierta teoría sobre:

- a) el aprendizaje,
- b) las prácticas de lectura y escritura inherentes a las disciplinas (que constituyen un aspecto del objeto de enseñanza),
- c) la tarea docente reflexiva, que fue desarrollada en esta experiencia como enseñanza investigativa/investigación-acción.

Expongo esta teoría en lo que sigue:

1. Nadie aprende por recepción pasiva: para apropiarse de un saber colectivo, los alumnos han de transformarlo. Los docentes tienen que prever esta acción cognitiva del sujeto y propiciarla.

Este principio es sustentado por todas las corrientes constructivistas. Mi formación inicialmente piagetiana me lo recuerda cada vez que intento investigar, aprender o enseñar algo: “no conocemos más propiedades de las cosas que aquellas que nuestra acción nos permite conocer”. Los sujetos no son tablas rasas donde pueden grabarse conocimientos desde afuera, en cambio, para incorporar información nueva, han de operar sobre ella relacionándola con la vieja; tienen que “digerirla” para convertirla en algo propio. En realidad, conocer implica una doble acción transformadora. Por un lado, una acción del sujeto cognoscente sobre el objeto por conocer, acción

que altera el significado de éste para hacerlo compatible con los conocimientos que ya tiene el primero. Por otro lado, una acción del objeto sobre el sujeto, que modifica parcialmente al aprendiz en su intento de hacer frente a lo nuevo.¹

Generalmente, en el ámbito educativo suele tenerse en cuenta sólo esta última transformación, que es la que va en dirección del saber enseñado hacia el alumno, y se tiende a descuidar la modificación que el estudiante imprime en el saber que recibe para poder incorporarlo.

Estas nociones no son pedagógicas sino epistemológicas y psicológicas, pero los docentes que tienen en cuenta a sus alumnos no deberían dejarlas de lado. Por tanto, reconocer esta tesis interaccionista implica que la enseñanza no puede basarse sólo en la transmisión del docente sino que ha de considerar situaciones a través de las cuales los estudiantes tengan oportunidad de experimentar esta doble transformación. Es por ello que, en la introducción de este libro, me refiero al intento de replantear la distribución de la acción cognitiva en las asignaturas.

Planificar las clases de una materia en coherencia con este principio impide armar su programa sólo como un listado de temas ya que resulta relevante qué hacen los alumnos con ellos.² Por eso, los programas de las asignaturas y la planificación de las clases, además de contemplar los conceptos de la disciplina que serán abordados, tendrían que especificar las actividades en las cuales dichos contenidos serán puestos en acción. Son finalmente estas actividades las que inciden en cómo resultan comprendidos y aprendidos esos conceptos. Esta postura didáctica subraya que lo que aprenden los alumnos no es independiente de cómo lo aprenden. Por tanto, los "contenidos" que enseña una asignatura no son únicamente los temas que incluye sino las

acciones cognitivas que lleva a hacer con ellos. El currículum se entiende como "contenidos en acción" (Lerner *et al.*, 1996).³

Los tres capítulos precedentes son tributarios de estas ideas, por lo cual las actividades exploradas contemplan la acción cognitiva de los alumnos sobre el objeto de enseñanza, descuidada en otras propuestas pedagógicas. Y como escribir puede implicar una máxima acción cognitiva (por ello se habla de la función epistémica –Wells, 1990– y de transformación del conocimiento –Scardamalia y Bereiter, 1985–), casi todas las tareas experimentadas prevén que los alumnos escriban. Asimismo, es preciso aclararlo, en las tareas analizadas en el libro, también están presentes la exposición del saber a enseñar por parte del profesor y la provisión de abundante bibliografía. Empero, lejos de suponer que los alumnos incorporarán directamente la información contenida en una y otra, las clases incluyen situaciones manifiestas en las cuales los conceptos explicados en los textos y/o por el docente son reelaborados por los estudiantes y luego trabajados en conjunto.

2. Nadie aprende de una vez y para siempre; necesita, en cambio, abordar recursivamente los mismos contenidos y efectuar ajustes paulatinos. Por ello, los docentes deben contemplar varias instancias de trabajo para cada tema y prever oportunidades en las que sea posible rever lo hecho anteriormente.

Los mecanismos de asimilación y acomodación, analizados en el apartado previo, no producen conocimiento en un instante sino que han de irse sucediendo iterativamente en una espiral de aproximaciones sucesivas.⁴ Teniendo en

¹ Son los clásicos conceptos de asimilación y acomodación propuestos por Piaget, no sólo para entender la formación del conocimiento individual sino el progreso del conocimiento científico (Piaget y García, 1982). Nótese que estos procesos simultáneos son "fuerzas" contrarias y complementarias: el primero tiende a conservar el conocimiento ya establecido y el segundo, a introducir cambios en éste.

² La actividad cognitiva de un alumno que sólo escucha exponer al docente es distinta a la de quien toma apuntes, ha leído previamente, es convocado a plantear sus dudas y ha tenido que resumir lo leído (capítulo 2). También es diferente a la de aquel que escucha la clase, se reúne con un compañero a fin de sintetizar en una o dos carillas los conceptos trabajados, para luego imprimirlos y repartir entre compañeros y profesor, quienes los discutirán colectivamente a la luz de sus propios apuntes (capítulo 1).

³ La postura didáctica detrás de la noción de currículum como contenidos en acción es también coherente con lo que plantean las corrientes psicológicas acerca de la cognición y el aprendizaje *situados*.

⁴ Varias corrientes teóricas avalarían el principio de que el conocimiento se logra por aproximaciones sucesivas. Esta idea también está presente en la propuesta de la psicología social psicoanalítica de organizar en clase "grupos operativos" para que los alumnos reelaboren la exposición previa del docente a través de discutir los conceptos tratados en ella (Pichon-Rivière, 1971). Esta propuesta es concordante asimismo con el principio anterior (nadie aprende por recepción pasiva). Lo novedoso de las actividades que examino en este libro es que los estudiantes no retrabajan la información recibida sólo oralmente sino por medio de la escritura, una tecnología que –en determinadas prácticas sociales– potencia la reconsideración de las ideas. La otra utilidad de los grupos operativos, a saber, la elaboración afectiva de las ansiedades que surgen vinculadas con el aprendizaje, ha estado menos presente en mis clases aunque nunca ausente del todo: si bien en clase no se abordan directamente estas ansiedades, como docente sí tengo en cuenta que nadie aprende sin emociones y trato de enseñar en consecuencia, tal como expongo más adelante.

cuenta, entonces, que el conocimiento en torno de un objeto se desarrolla progresivamente, por reiterados intentos de abordaje y aprendiendo de lo que funcionó mal la vez anterior, los docentes no podemos pretender que nuestros alumnos adquieran las complejidades de nuestras disciplinas en un puntual contacto con sus nociones. Tenemos que planificar que éstas permanezcan disponibles para ser examinadas y reexaminadas en ciclos recurrentes. La dinámica de trabajar un tema y considerarlo entonces por “dado” puede hacer que, a lo largo de un curso, se expongan un sinnúmero de contenidos, pero es inefectiva para contribuir a que éstos sean aprendidos. Resulta necesario organizar la enseñanza previendo que los alumnos acometan el mismo asunto una y otra vez, asunto que —ya desde Heráclito— no resulta el mismo (no tanto porque el río es distinto cuando los estudiantes se bañan por segunda vez en él, sino porque ellos ya no son los mismos si han estado en el agua con anterioridad).

Inevitablemente, dar tiempo en clase para que los alumnos revean y reorganicen su comprensión de los temas abordados quita tiempo para impartir otros temas. No obstante, tal como trato al final del capítulo 1, aunque en esta propuesta el docente explique menos nociones de su disciplina (pero nunca pocas), los alumnos aprenden en definitiva más contenidos, dado que las prácticas de lectura y escritura se han convertido en objeto de aprendizaje y porque incluirlas en el currículum favorece que los estudiantes se apropien de los conceptos presentados por el docente. En ausencia del trabajo con la lectura y la escritura, buena parte de lo expuesto por el profesor habría quedado sin ser aprendido. Esta idea subyace a la mayoría de las propuestas de lectura, escritura y evaluación analizadas en los capítulos previos. Y, en particular, es inherente a las sucesivas fases de revisión de toda producción escrita, revisión intensificada en las tareas examinadas en el libro.

3. Nadie aprende una disciplina solo; precisa entablar un diálogo con quienes ya participan en las comunidades disciplinares para que éstos le muestren su quehacer y comenten cómo marchan los intentos de aproximación del principiante. Los profesores han de auspiciar estas situaciones.

lante en el punto 4. En mi tarea pedagógica actual de coordinación de seminarios de escritura de tesis de posgrado, esta segunda función de los grupos operativos aparece en primer plano: resulta imprescindible hacer lugar explícito en el seminario a los afectos contradictorios de quienes intentan hacer sus tesis.

Si el constructivismo piagetiano subraya la necesaria acción transformadora del sujeto para aprender, el socioconstructivismo de origen vigotskyano enfatiza la interacción con los miembros más experimentados de una cultura para alcanzar sus prácticas y saber utilizar los instrumentos involucrados en ellas. Los conceptos de Vigotsky (1979) que pueden servir para pensar esta internalización son los de “reconstrucción interna de una operación externa”. Y también, la denominada “ley de doble formación de los procesos psicológicos superiores”, referida a las actividades de conocimiento que utilizan herramientas culturales semióticas: las operaciones cognitivas que caracterizan el funcionamiento psicológico superior tienen, para este autor, un origen exterior, social, y sólo paulatinamente pasan a formar parte del pensamiento individual. En palabras de Vigotsky,

En el desarrollo cultural del niño, toda función aparece dos veces: primero, a nivel social, y más tarde, a nivel individual; primero entre personas (interpsicológica), y después, en el interior del propio niño (intrapsicológica). [...] Todas las funciones [psicológicas] superiores se originan como relaciones entre seres humanos (1979: 94).

Siguiendo este concepto, Wertsch (1978) introduce la idea de que, para que un sujeto aprenda a autorregular una actividad compleja, ha de participar con alguien que ya la domina en una serie de actividades similares heterorreguladas por éste, quien le permite ir aprendiendo cómo funcionar en ellas y le va transfiriendo responsabilidades en forma progresiva.

El aprendizaje de una disciplina incluye incorporar conceptos, métodos y formas particulares de leer, escribir y pensar, por medio del desarrollo de capacidades que, en el futuro, posibiliten contribuir a ese campo de estudio a través del propio aporte. Todos estos componentes del aprendizaje están conformados en torno de los usos, establecidos dentro de la comunidad disciplinar, de un particular artefacto cultural: el lenguaje escrito. Para que los alumnos consigan aprender la disciplina —y, por tanto, aprender estos usos—, han de haber participado en las prácticas sociales que los ponen en juego, conjuntamente con quienes ya los dominan, de modo de recibir guía y retroalimentación de ellos.

Ahora bien, muchas veces me he encontrado con docentes que, amparándose en que los procesos cognitivos internos tienen —en parte— un origen cultural externo, vuelven a insistir en la “transmisión” de conocien-

tos preformados, como si éstos pudieran ser incorporados sin más por los aprendices, en un abrir y cerrar de ojos. Desde mi punto de vista, la conjunción de las ideas de Vigotsky y de Piaget es un marco apropiado para entender que, en el aprendizaje de cualquier asignatura, se requiere un diálogo entre los alumnos y los representantes de las nuevas comunidades de práctica a las que aspiran ingresar los universitarios. Un diálogo extendido en el tiempo, en el cual los más experimentados ofrezcan información, provean explícitas reglas de juego y comenten las tentativas de acercamiento de los recién llegados (Wells, 1990). En este diálogo, los alumnos necesariamente transformarán a su manera (asimilarán) la información que les llega y pondrán a prueba sus comprensiones una y otra vez, para irse acercando en forma progresiva a la cultura de la disciplina que estudian, por medio de ajustes sucesivos realizados en función de la retroalimentación recibida de sus docentes.⁵ Dentro de estas ideas se enmarcan las propuestas examinadas en los capítulos anteriores. La coordinación de la teoría de la asimilación piagetiana y de la ley de la doble formación vigotskyana (desarrollada por Wertsch en términos del pasaje de la hetero a la autorregulación) impide sostener ningún modelo pedagógico de actividad unidireccional (con énfasis en el alumno o en el docente).

Kate Chanock, antropóloga australiana responsable del "Programa de Habilidades Lingüísticas y Académicas" de su universidad, critica que sea posible la transmisión directa del conocimiento, pero reconoce la necesidad de contar con un experto para aprender de él. Sus palabras ilustran la posición doblemente interactiva de la presente obra:

⁵ Creo posible trasladar al nivel del aprendizaje universitario lo que Emilia Ferreiro (1996) plantea para la alfabetización inicial. Por un lado, ella señala que no alcanza con *poner a disposición* del aprendiz cierta información sino que es preciso ayudar a interpretarla: "la intervención del interpretante es esencial en la transformación de un objeto opaco" (p. 135). Extiendo esta idea de Ferreiro y sugiero que quienes aprenden una cultura escrita en el nivel superior precisan un docente cicerone que les muestre cómo se participa en ella, qué se puede hacer con sus herramientas, qué prácticas sociales existen en torno de éstas y por qué vale la pena pertenecer a esta cultura. Por otro lado, Ferreiro advierte que esta guía externa es necesaria aunque no suficiente puesto que "para que ese acto del otro se convierta en conocimiento propio, hace falta una actividad específica por parte del destinatario (algo más que una simple internalización, que podría confundirse con una imitación interna). Es aquí donde los mecanismos de asimilación y acomodación encuentran su razón de ser". (Ferreiro, 1996: 136).

Comienza a ser habitual referirse a la enseñanza como la "oferta" de un servicio educativo [...]. Sin embargo, éste no es un modelo muy útil para la educación, que siempre es una mezcla de presentar información y ayudar a desarrollar capacidades. Cuando se ofrece algo, se pone y deja allí. La información puede, quizá, ser ofertada; la capacidad de expresar ideas, no. De hecho, una capacidad no puede ser ofertada sino que debe ser desarrollada, y hay poderosas razones para pensar que dominar el lenguaje para propósitos específicos [para leer y escribir textos académicos] es una capacidad que debe ser desarrollada en diálogo con otra gente. (Chanock, 2000: 1.)

4. Nadie aprende por imposición sino únicamente si se interesa en hacerlo y si confía en sí mismo para lograrlo. Dado que los intereses y la autoconfianza de un sujeto no son innatos y, en cambio, se generan en interacción con el mundo y con los otros, los docentes no son ajenos a crear contextos que favorezcan el interés de aprender de los estudiantes y su creencia en que lo conseguirán finalmente.

La reiteración en estas páginas de cuestiones "cognitivas" y "culturales" no debe traducirse como un descuido de los asuntos "afectivos", también involucrados en cualquier aprendizaje. Aprender de verdad (para luego usar el conocimiento aprendido y no sólo para dar examen) exige ganas y esperanza en poder realizarlo. No es posible sostener el compromiso necesario para perseverar y reponerse de los intentos infructuosos si quien lo hace desconfía de sus capacidades para llegar a buen término (Bandura, 1987). Tampoco es posible hacerlo sin sentir entusiasmo por eso que se aprende.

La realidad es que muchos de nuestros alumnos no vienen con anhelos de aprender ni con confianza en sí mismos. Ahora bien, estas actitudes no son inamovibles. Suelen ser el resultado de las experiencias previas de los estudiantes con el saber y con quienes lo transmiten. Los docentes, en todos los niveles educativos, contribuimos a que estas dos actitudes negativas se perpetúen o comiencen a revertirse. Las investigaciones sobre motivación nos alertan acerca de un supuesto habitual en el ámbito educativo: la creencia de que estar o no motivado es una característica inherente a los alumnos. En realidad, nos dicen estos estudios (Boekaerts, 2002, en: Paoloni, 2004), que el deseo de ponerse en marcha para estudiar y aprender depende de dos fuentes: de un interés personal (construido sobre la base de experiencias y valores colectivos previos) y de un interés situacional (originado de acuerdo con las tareas y contextos propuestos en las asignaturas).

Las clases, entonces, resultan una ocasión para animar a los presentes, para comunicarles que aprender nuestras materias vale la pena. Pero, ¿por qué una materia puede valer la pena? Porque habilita a pensar el mundo desde nuevos enfoques, porque permite entender lo que antes era inabordable, porque capacita para resolver problemas prácticos, porque nos vuelve menos esclavos del sentido común y de lo obvio, porque lleva a multiplicar las respuestas e interrogantes ensanchando nuestras fronteras materiales y mentales, porque da herramientas para iluminar lo que para otros son penumbras, porque abre las puertas a ciertas comunidades profesionales, porque extiende nuestras competencias personales (referidas, también, al leer y escribir). Hay muchos otros motivos para querer aprender. Cada docente recordará los suyos. Esos motivos, los propios, forman parte de lo que hemos de enseñar cuando enseñamos nuestras materias. Tenemos que invitar a los alumnos al banquete del conocimiento. Demostrarles que ofrece bocados exquisitos. Por ello, estamos nosotros en la academia. Porque tiene algo que vale la pena.

Sin embargo, no alcanza con señalar a los alumnos que el estudio arduo de hoy será una “golosina del mañana”. Hay que convidarles alguna delicia ahora. Las actividades propuestas en un curso pueden serlo. Si los desprecian, los ponen a trabajar, los llevan a dialogar entre sí, les permiten decir quiénes son y qué piensan, si los desafían y les dan herramientas para afrontar el reto. Con las propuestas exploradas en este libro, me he preguntado —y respondido afirmativamente— si acaso me gustaría a mí participar en ellas.

Creo conveniente compartir también con los estudiantes nuestros caminos: saborear el manjar preciado requiere un gran esfuerzo, no un paladar talentoso por naturaleza. De entrada nada sale fácil. Mostrémosles las batallas que protagonizamos. Nuestros tropiezos y las fuerzas forjadas para sobreponernos a ellos. Pero sobre todo, tratemos las dificultades de los alumnos como parte de su proceso. Incluyamos los desajustes en el recorrido previsto. Si confiamos en que saldrán adelante, hagámoselo saber. Explicitar y encauzar lo que estamos esperando de ellos los ayudará a alcanzarlo. La desorientación es una de las fuentes de inseguridad personal que atentan contra la autoconfianza y la motivación.

Las propuestas de trabajo presentadas en este libro incluyen siempre un trasfondo de pasión. Pasión por el conocimiento y por compartirlo con los neófitos. He aprendido de mis maestros que el ímpetu que pone el docente en lo que enseña, junto al respeto de y la confianza en los estudiantes, son condimentos esenciales para contagiarles el apetito de saber, además del

valor intrínseco de los conocimientos que transmite y del sabor de las tareas que les propone resolver.

5. Resulta inevitable cierto grado de desajuste entre las expectativas del docente y el punto de vista de los alumnos, pero es preciso que los profesores ofrezcan medios para intentar acercar ambos.

En mi contacto con otros docentes, es frecuente su asombro y/o la queja de que los alumnos ni siquiera entienden las consignas que les damos. Algunos colegas solicitan estrategias para enseñar a comprender estas consignas. A mi juicio, no es posible interpretar este fenómeno como un problema de comprensión lectora. En cambio, creo necesario conceptualizarlo como muestra de la ineludible brecha entre las perspectivas de alumnos y docentes (Flower, 1987; Vázquez y Miras, 2004; Lillis, 1999; Universidad de Hawaii, s/f).

Estudiantes y profesores habitamos mundos culturalmente distintos. Los códigos que manejamos son diferentes, es decir, aunque hablemos la misma lengua no compartimos inicialmente similares presupuestos, ni los modos de leer, de escribir, de proceder con el conocimiento. Los alumnos desconocen las pautas de nuestras comunidades académicas, pero, para ingresar a ellas, han de aprender sus reglas de juego. Cuando no entienden una consigna o, mejor dicho, cuando la entienden a su manera, esto no es índice de que desconocen (sólo) el vocabulario. Es señal de que ignoran las expectativas de uso que hay detrás de las palabras, los modos de hacer con ellas, que se nos han vuelto naturales a los docentes, pero que son producto de toda nuestra historia de socialización en una disciplina determinada.

En realidad, las consignas de trabajo que planteamos tienen tras de sí una tradición de pensamiento, desconocida para los alumnos. Nuestras ideas no son transparentes. Son producto de prácticas que los estudiantes aún no dominan. Por ello, si los docentes reconocemos que siempre existe una distancia entre los puntos de vista de estudiantes y profesores, tenemos que prever que las consignas —tanto como las clases expositivas y la bibliografía que damos para leer— sean discutidas, chequeadas las interpretaciones, admitidas las divergencias, reorientadas las incomprensiones, ajustadas las expectativas mutuas. Y, como ha sido analizado en los capítulos anteriores, muchas veces los docentes nos damos cuenta de cómo ha sido entendido un concepto (una clase expositiva, un texto, una consigna) sólo cuando leemos lo que los estudiantes escriben a partir de ello.

Comprender no es un acto de un instante. Tal como refiero en el segundo y tercer principio, la comprensión de las consignas, de los textos, de las explicaciones, es un proceso que requiere volver sobre lo mismo a través de un extendido diálogo intra e interpersonal. Las actividades expuestas en los capítulos precedentes asumen el fenómeno de que las visiones del mundo de alumnos y docentes difieren en parte, y que contribuir a acercar posiciones es una labor intrínseca a la enseñanza de las asignaturas.

6. Leer y escribir son procesos intelectuales que se dan dentro de ciertas prácticas sociales: herramientas para aprender dependientes de modos culturales de hacer cosas con el lenguaje. Y es un despropósito que la universidad no se ocupe de ellos, porque las desaprovecha como estrategias de aprendizaje y porque los desconoce como constitutivos de las comunidades académicas que han dado origen y sostienen la propia universidad.

Este libro se asienta en la relación que muchos investigadores han establecido entre el conocimiento y la lectura y escritura como instrumentos formativos.⁶ Y también en los estudios que han constatado que no existe una única manera de leer y de escribir, que no se lee y escribe igual en cualquier ámbito.⁷ Dentro de estos estudios, un concepto clave es el de géneros discursivos (Bajtin, 2002). Con este concepto se suele denominar a las formas típicas y convencionales de usar el lenguaje en situaciones particulares entre ciertos participantes y con fines específicos. En el caso que nos ocupa, el lenguaje y la lectura y escritura que de él hacemos en alguna esfera determinada de la actividad universitaria no son los mismos que en otros ámbitos, porque este uso está organizado y estipulado por las condiciones del contexto en el que tiene lugar.

Lo anterior significa que los géneros discursivos no son simples formas diferentes en que los escritos están estructurados. Según Bazerman, género es “una categoría sociopsicológica que usamos para reconocer y construir acciones tipificadas dentro de situaciones tipificadas” (1988: 319; énfasis mío). Dicho de otra manera, los géneros son marcos institucionalizados que

⁶ Por ejemplo, Bereiter y Scardamalia (1985), Chalmers y Fuller (1996), Gottschalk y Hjortshoj (2004), Ong (1987), Wells (1990).

⁷ Entre otros, Bogel y Hjortshoj (1984), Dudley-Evans (1994), Cavallo y Chartier (1998), Olson (1998), Russell (1990), Swales (1990).

generan expectativas mutuas entre autores y lectores. Estas expectativas se refieren no sólo a los formatos textuales sino a su contenido, y también a qué *hacer* con el conocimiento del que estos géneros tratan. Por ello, diversos autores señalan que aprender los géneros discursivos empleados en el ámbito académico no es adquirir una técnica sino incorporarse a una práctica social, lo cual implica atender simultáneamente a la escritura y a las maneras particulares en que las disciplinas organizan su pensamiento a través de estos géneros. De acuerdo con Russell y Foster (2002: 14),

cada nuevo género especializado que encuentra un estudiante le significa aprender nuevas prácticas—modos de pensar y actuar, convertidos para los veteranos en una segunda piel—.⁸ En este sentido, el desarrollo del escribir está íntimamente vinculado con cuestiones de identidad, autoridad, estructuras institucionales y epistemologías disciplinarias.

En un sentido afín, se expresan dos profesoras de la Open University, quienes también abogan por integrar la enseñanza de la escritura en todas las materias. Ellas reconocen que cada asignatura debería hacerse cargo de cómo escriben los universitarios desde un triple punto de vista: en cuanto a cómo son los textos que se espera que produzcan, cómo son los procesos con los que pueden lograrse tales textos y cómo son las prácticas sociales para las que esos textos tienen sentido. Respecto de este tercer enfoque, señalan:

La escritura académica de los estudiantes es una práctica social en el sentido de que quienes escriben están aprendiendo no sólo a comunicarse de modos particulares sino que están aprendiendo cómo “ser” tipos particulares de personas, es decir, a escribir “como académicos”, “como geógrafos”, “como científicos sociales”. Por ende, la escritura académica concierne también a la identidad personal y social. (Curry y Lillis, 2003: 10.)

Entonces, tal como expongo en los capítulos anteriores, dos motivos principales hay para que los profesores, de cualquier materia, se ocupen de cómo leen y escriben sus estudiantes. Un motivo es que no podemos despreocuparnos de cómo aprenden. El otro, que no deberíamos dejar de enseñar una parte sustantiva de lo que hace a la existencia de las asignaturas impartidas:

⁸ *Second-nature* también puede traducirse como “costumbres arraigadas”, pero he optado por “segunda piel” para resaltar su inobservabilidad por parte de quien la lleva puesta, debido a que estas costumbres se han naturalizado.

modos particulares de leer y de escribir sus sistemas de conceptos. ¿Tiene sentido que los graduados que la universidad pretende formar carezcan del conocimiento lector y escritor necesario para participar en las prácticas de uso del lenguaje propias de sus disciplinas?

En síntesis, recurrentemente a lo largo de este libro, he mostrado que las formas en que los alumnos leen y escriben en el nivel superior no pueden quedar libradas a las que por su cuenta logran poner en juego, sino que corresponde a las instituciones darles una direccionalidad. Este principio se basa en el potencial formativo de ambos procesos y en las diferencias que existen entre las prácticas lectoescritoras de un ámbito a otro, prácticas que no suelen ser aprendidas “por ósmosis” en las universidades de masas que tenemos.

7. En tanto miembros de una cultura académica, los docentes participan de sus prácticas como si éstas fueran naturales. Pero para los alumnos no lo son y, muchas veces, su desorientación proviene del carácter implícito de las expectativas de los profesores, forjadas dentro de la lógica de un determinado campo de estudio. Para ingresar a éste, los estudiantes necesitan explicitación y guía.

El sentimiento de confusión que experimentan muchos alumnos cuando entran a la universidad es uno de los temas centrales abordados por los investigadores de las alfabetizaciones académicas. Gran parte de lo que la escuela media requería de los estudiantes ha variado cuando ingresan a la educación superior, pero, desde el punto de vista de los alumnos, no está claro qué es lo que espera a cambio el nuevo ámbito (Hjortshoj, 2001b). El desconcierto resulta mayor para quienes, por su origen sociocultural, provienen de hogares en los cuales las nuevas prácticas son por completo desconocidas. Por ello, el fracaso estudiantil no se reparte uniformemente; se concentra en los sectores más desfavorecidos (diario *Clarín*, 2004). Las tasas de abandono coinciden con quienes tienen padres sin estudios. La desigualdad se perpetúa. Es lo que señala acerca de su país una investigadora inglesa, aunque a los latinoamericanos no nos sorprende:

La confusión es una dimensión tan extendida en la experiencia universitaria de los estudiantes “no tradicionales” que indica una *práctica institucional del misterio*. Esta práctica del misterio [...] trabaja contra aquellos que están menos familiarizados con las convenciones en torno de la escritura académica, limitando por ende su participación en la educación superior. (Lillis, 1999: 127, énfasis original.)

El origen de esta desorientación es múltiple. Reside tanto en los pasillos y trámites recónditos, en los horarios y espacios revueltos, en la libertad desconocida.⁹ La desorientación también proviene de la falta de familiaridad con los usos discursivos del mundo académico, acentuada porque éstos se dan por sabidos en vez de ser enseñados. En palabras de la misma autora:

Los docentes conocen esas convenciones implícitamente, habiendo sido socializados en ellas a través de años de educación formal (y en muchos casos, por medio de las prácticas sociodiscursivas de sus hogares y comunidades), pero el estudiante no, en especial el que proviene de otro entorno. (Lillis, 1999: 144.)

De acuerdo con Chanock (2003b), lo nuevo que encuentran los universitarios en las ciencias sociales es la idea de que el conocimiento es construido desde una perspectiva determinada, por investigadores que se formulan preguntas relevantes respecto de los debates en curso dentro de sus disciplinas y que buscan respuestas a través de ciertos métodos aceptados por sus miembros. Ésta es la razón por la cual los docentes no solemos conformarnos con que los estudiantes aprendan ciertas ideas sino que exigimos que puedan fundamentarlas y que reconozcan que éstas se oponen a otras. Por ello también esperamos que los alumnos hagan referencia a los autores que las han elaborado. Nuestra insistencia en que, cuando escriben, aprendan a citar y referenciar el pensamiento ajeno tiene sentido en esta cultura de la investigación. Lo mismo que nuestra expectativa de que, al leer, los alumnos sepan ponderar las razones de cada postura y juzgar las controversias de acuerdo con los métodos de validación del saber propios de cada campo disciplinar.

⁹ En muchas universidades argentinas, el sistema de cursado es muy diferente al de la escuela media. Los horarios son discontinuos y se eligen y/o sortean, existen “cátedras paralelas” a las que debe optarse sin suficiente información institucional, las aulas de unas clases pueden estar ubicadas a más de un kilómetro de otras clases, los compañeros de una asignatura no lo son de la otra, la bibliografía no suele conseguirse completa al inicio del curso ni en un único ámbito sino que ha de irse adquiriendo a lo largo del cuatrimestre en más de un comercio, incluso, algunos materiales no resultan disponibles en las bibliotecas. No pienso que todo sea negativo en este nuevo orden desorganizado. A diferencia de la escuela secundaria, donde las mismas cuestiones están regimentadas, el funcionamiento universitario, para quienes logran hacerle frente, resulta un indicador de una cultura librepensadora y puede ser experimentado como emancipación. Sin embargo, entender este funcionamiento lleva tiempo y se vuelve más complicado para quienes lo tienen escaso porque trabajan ocho horas del día, a la par que estudian.

Sin embargo, la tendencia a omitir en la enseñanza las prácticas sociodiscursivas de nuestras disciplinas (los modos de hablar, leer y escribir característicos de una cultura como la que describe Chanock) se basa, tal como fue esbozado en el principio anterior, en que los profesores no solemos ser conscientes de ellas debido a lo cercanas y cotidianas que nos resultan. Un indicio de que estas prácticas resultan inobservables para quienes las llevamos a cabo puede notarse cuando examinamos los programas escritos de las asignaturas de nuestras universidades. En ellos, raramente aparecen mencionadas la producción e interpretación de textos; en los pocos casos en que sí están presentes, se nombran sólo en relación con las formas de evaluar a los alumnos, pero nunca vinculadas a los objetivos de la enseñanza. Y, sin embargo, ¿en toda la educación superior se requiere leer y escribir!

El hecho de que lectura y escritura no sean reconocidas como parte de lo que hemos de enseñar en las asignaturas proviene de que resulta fácil aceptar que una disciplina está conformada por un sistema de conceptos y métodos, pero pasan inadvertidos los usos del lenguaje propios de ésta, que involucran determinados modos de comprender y organizar por escrito los fenómenos estudiados, y que también son inherentes a las materias que impartimos. Por ello, los damos por universales, los creemos sabidos, los exigimos, no los explicitamos y menos los consideramos objetos de enseñanza. Este hecho, que mantiene implícito lo que ha de ser aprendido, dificulta más todavía su apropiación por parte de los alumnos y es una poderosa causa de su desorientación, del desánimo de muchos, de su fracaso y abandono de los estudios.

Las actividades de lectura, escritura y evaluación exploradas en este libro tienen por origen un esfuerzo de explicitación y de guía hacia los modos de pensamiento y lenguaje esperados en las materias en las que estas actividades se realizaron, dado que se reconoce que no son naturales sino culturales.

8. La autonomía no es sólo un rasgo de maduración biológica, que pueda exigirse a los adultos en cualquier contexto. Es también una capacidad que se adquiere para cierto ámbito cuando alguien está familiarizado con las prácticas que allí se llevan a cabo. Los universitarios son recién llegados a las prácticas discursivas universitarias y necesitan del docente para saber cómo participar en ellas.

Las habituales expectativas de los profesores de que los estudiantes se arreglen solos para leer y escribir en cada materia se basan, como desarrollo al comienzo del capítulo 1, en la creencia de que existe un único modo de hacerlo,

aprendido con anterioridad. Pero también se asientan en otra suposición, analizada en el capítulo 2: que los universitarios por ser tales deben comportarse autónomamente. Este presupuesto ha sido cuestionado por Chanock (2001), quien propone revisar el trasfondo madurativo biológico que el sentido común adjudica a la noción de autonomía, para pasar a entenderla dentro de un contexto social. Lo que suele ser considerado independencia es, en realidad, adaptación activa a un nuevo rol académico definido socialmente. Es decir, la posibilidad de funcionar en forma autónoma proviene de conocer las normas de juego y de saber ajustarse a ellas. Esta autora analiza que el deseo de los estudiantes de recibir mayor orientación de sus docentes (considerado muchas veces por éstos como dependencia e inmadurez) es en realidad un reclamo legítimo. Los alumnos no tienen experiencia en las materias que cursan y necesitan aprender de los experimentados cómo moverse en ellas:

Para desempeñarse en cualquier rol existen expectativas convencionales, y los estudiantes no hacen mal en querer saber cuáles son estas expectativas. Esto no significa ser dependientes, sino que es una forma de asumir la responsabilidad de sí mismos. (Chanock, 2001: 8.)

En otro trabajo, Chanock (2003a) advierte acerca de que es habitual identificar autonomía con responsabilidad, cuando en realidad son diferentes. Es posible que los alumnos deban ser responsables de sí mismos, pero esto no significa que tengan que abrirse camino solos.

Examinemos, respecto de la lectura y escritura, el concepto de “autonomía”. Ésta implica la propia gestión de las normas. Sin embargo, en el aprendizaje de las prácticas discursivas llevadas a cabo en la universidad, las normas son sociales: atañen a las formas convencionales en que se ha de leer y escribir en cada ámbito del saber. Entonces, la autonomía de los universitarios no puede decretarse en virtud de su edad sino que debe ayudarse a conseguir a través de un largo aprendizaje guiado por medio de la enseñanza explícita e intencional. Enseñanza, cabe aclarar, no es en este caso exponer un saber en forma puntual, sino incrementar las ocasiones de diálogo para que los principiantes tengan pautas claras para obrar y “devoluciones” acerca de sus intentos asimiladores de la cultura escrita a la que aspiran a pertenecer.

Una tercera razón que subyace a la expectativa tácita de que los alumnos se arreglen solos para leer y escribir en el ámbito universitario está vinculada a la anterior. En más de una ocasión, cuando presenté a colegas la pro-

puesta de integrar en la enseñanza de cualquier asignatura los modos de leer y escribir esperados, la primera reacción de algunos de ellos fue reivindicar la libertad de los estudiantes. Mi insistencia en incluir como objeto de enseñanza los modos de analizar y elaborar textos en nuestras materias fue recibida con preocupación: apareció el temor de coartar la independencia de pensamiento de los alumnos, desalentar su "creatividad" y subestimar su capacidad de decisión. Este recelo, que también fue descrito por Flower (1987: 7) dentro de las universidades norteamericanas, es tributario de otras ideas cuestionables: que la libertad puede ejercerse con desconocimiento de las normas, que la creatividad surge de la candidez en vez de la experimentación con lo establecido, que es posible decidir sobre lo que no se conoce. Por el contrario, las propuestas ensayadas en los capítulos previos parten de la convicción de que nadie es libre si está preso en su ignorancia, de que la falta de pautas perjudica a los más débiles, de que especificar y ayudar a acercarse a las formas discursivas esperadas abre puertas en vez de cerrarlas.

9. Tener en cuenta el punto de vista de los alumnos es imprescindible en toda enseñanza que se preocupa por el aprendizaje. Los docentes han de estar al tanto, pues, no sólo de qué van comprendiendo los estudiantes sobre los temas de sus materias sino de qué piensan sobre la forma de enseñarles y sobre las tareas que se les proponen. Asimismo, los alumnos deben ser consultados y co-responsabilizados de ciertas opciones acordadas.

Muchos docentes coinciden con la idea de que, si bien es posible enseñar desde un estrado, no se puede ayudar a aprender si no es en colaboración con los estudiantes. Es decir, necesitamos a los alumnos para desarrollar nuestras clases por varios motivos. En primer lugar, por una cuestión motivacional: a ellos, como a cualquiera, les gusta sentirse considerados, y una clase que no los tiene en cuenta los va dejando por el camino. En segundo lugar, es preciso ir chequeando a lo largo de nuestras exposiciones qué van entendiendo sus destinatarios. La ilusión de que todo está claro cuando no hay preguntas es más bien una señal de desencuentro fatal entre conocimientos e intereses de los alumnos y su profesor.

Las propuestas educativas que se dicen "constructivistas" suelen incluir un relevamiento de las ideas de los estudiantes, al inicio del dictado de un tema. Pero, luego, muchas se desentienden de la perspectiva de los alum-

nos y prosiguen la enseñanza como si inmediatamente ésta pudiera sustituir esos conocimientos previos por otros más ajustados al saber disciplinar. En realidad, adoptar un enfoque constructivista obliga a que los profesores tengamos presente que los alumnos no son máquinas copiadoras, que pueden incorporar la información recibida tal como fue transmitida. Necesitamos conocer cómo es transformada esta información para ayudarlos a irse acercando al punto de vista disciplinar, necesitamos continuar relevando sus comprensiones a lo largo de nuestra enseñanza. Muchas de las actividades presentadas en los capítulos previos tienen la doble función de dar lugar a lo que ellos van entendiendo, y de reorientarlo acorde a los objetivos de la asignatura.

Pero hay otra razón y otra manera, menos practicadas, de considerar la perspectiva de los estudiantes. Precisamente porque ya son universitarios están en condiciones de participar de sus destinos. Como he analizado en el principio previo, promover su autonomía no es exigirles lo que desconocen. Pero sí es hacerlos partícipes de algunas decisiones que les atañen. Los docentes podemos compartir con ellos nuestros objetivos pedagógicos, consultar su parecer siempre que sea posible, plantearles desarrollar conjuntamente los criterios con los que serán evaluados, pedirles que evalúen nuestras clases y comprometerlos en todas las alternativas convenidas. En consonancia con esta idea, dentro del capítulo 3, desarrollo una actividad pedagógica y de acreditación de la materia, en la que propongo trabajar y acordar con los estudiantes los criterios de evaluación de sus producciones.

Como parte del presente apartado, incluyo a continuación el relato de una tarea puesta en marcha cotidianamente en mis clases, que ilustra esta tercera razón para solicitar la colaboración de los estudiantes. Y un poco más abajo, explico cómo mi enseñanza es evaluada regularmente por los alumnos.

La planificación de mis clases

Al preparar una clase, los docentes tenemos claro qué queremos trabajar con los estudiantes. Sin embargo, es conveniente que dejemos lugar a lo que, desde la mirada de ellos, puedan necesitar de nosotros en el marco de los objetivos de la asignatura. De acuerdo con esta idea, sé que mi planificación está abierta a lo que los alumnos pidan hacer conmigo para desarrollar mejor el currículum de la materia.

Al comienzo de cada clase anoto en el pizarrón el plan de trabajo que traigo pensado (una breve lista de tareas para llevar a cabo a lo largo de las horas venideras), pero a la vez les comunico que ésta es más bien una "hipótesis" que dará origen a una clase no prevista del todo, surgida a partir de la interacción con lo que ellos aporten y deseen realizar. Es decir, de entrada, les comunico qué propongo hacer, para que puedan anticiparlo en vez de estar despistados sintiéndose a merced de mi antojo. Y los hago corresponsables de lo que tenga lugar en ese tiempo compartido: los animo a que me manifiesten qué otras cuestiones, no contempladas en mi lista de actividades del día, necesitan que abordemos (dudas sobre lo leído, temas pendientes de clases previas, dificultades encontradas en las tareas de escritura dejadas con anterioridad, etc.). En un costado del pizarrón, listo también estas cuestiones.

Dado que, usualmente, no hay tiempo para desarrollar mi plan más las propuestas de los alumnos, les planteo que "todo no entra" y que quiero compartir con ellos la decisión de qué habremos de quitar (de su lista o de la mía). Si, a mi criterio, considero que están eligiendo desacertadamente, insisto en mi perspectiva, la fundamento (les explico por qué pienso que les servirá la tarea/tema que propongo) e incluso manifiesto que me reservo el derecho a veto por ser la profesora —responsable de dirigir la clase—. Pero al escucharlos, muchas veces acepto su punto de vista porque descubro su racionalidad. En algunas ocasiones, la interacción de mi lista con la de ellos da origen a una tarea no prevista por ninguna de las dos propuestas.

Una aclaración. Para que sea posible que los alumnos se animen a sugerir algo pertinente para aportar a la planificación de las clases, es necesario que tengan claro hacia dónde se dirigen éstas. Es decir, no podrían colaborar con este "orden del día" si desconocieran cuáles son los objetivos, problemas conceptuales y bibliografía de la correspondiente unidad del programa que la cátedra propone abordar. Para crear estas condiciones es que trabajamos con el programa, con guías de lectura, con síntesis de clase, etc., tal como fue analizado en las páginas previas. Estas tareas permanentes ayudan a crear las reglas de juego que permiten participar a los estudiantes.

Así, finalmente, terminamos consensuando un plan de trabajo que tiene en cuenta las necesidades de los alumnos tanto como la experiencia de la docente. Y así, desde el inicio de la clase, los estudiantes no son relegados a apoltronarse, pasivamente, a la espera de lo que tiene pensado hacer el pro-

fesor con ellos, sino que son invitados a codefinir con éste en qué emplearán el tiempo conjunto, para que sea fructífero el intercambio entre ambas partes y pueda constituir un real encuentro.

La evaluación de mis clases

Del mismo modo que el punto de vista de los alumnos debe ser considerado para el desarrollo de las clases, también es conveniente requerir su participación para que opinen sobre cómo les enseñamos. Necesitamos su retroalimentación sobre lo que hacemos junto a ellos, necesitamos su parecer sobre lo que ocurre en nuestras clases. Precisamos que las evalúen a mitad de curso para ajustar en la otra mitad lo que no funcionó bien en la primera y precisamos que nos den su apreciación también al final, que valoren el proceso de todo un ciclo, para que su perspectiva nos sirva con la sucesiva cohorte de estudiantes.

Así lo vengo realizando desde el primer día que tomé una cátedra a cargo. En el origen de la idea de proponer que los alumnos evaluarán mis clases debo reconocer dos cuestiones. Por un lado, me consideraba responsable de llevar la cátedra adelante y mejorarla poco a poco; por otro lado, me sentía algo insegura, es decir, no tenía experiencia previa en esto y pensé que los principales aliados en ayudarme a crecer profesionalmente serían los estudiantes. Ellos podrían aportarme lo que yo sola no lograría observar.

Con estas intenciones, elaboré una grilla y les entregué copias para que, de forma anónima, evaluarán la marcha de las clases a mediados del cuatrimestre. También, una vez concluido el examen final, les di otra planilla parecida para que valoraran, ahora con sus nombres, el conjunto de la materia. En el apéndice del presente capítulo, incluyo una grilla completa.¹⁰ De más está decir que, como todas las propuestas de este libro, el lector podrá encontrarle inadecuaciones y adaptarla a sus necesidades. En cursos de posgrado, de menor duración, no distribuyo esta extensa encuesta sino sólo las siguientes tres preguntas, que dicto para que los estudiantes evalúen el seminario: "¿Qué fue lo que más te sirvió y por qué?", "¿Qué

¹⁰ Dada la naturaleza exploratoria de muchas de las propuestas didácticas que implementé en clase, en varias ocasiones también repartí entre los alumnos cuestionarios específicos acerca de una precisa actividad realizada con ellos, para conocer —desde su perspectiva— el grado de utilidad que le habían hallado.

fue lo que menos te sirvió y por qué?” y “¿Qué sugerencias harías para futuros cursos?”.

Quisiera dejar planteadas las mismas preguntas a todos los lectores que deseen escribirme para contarme qué opinan sobre las fortalezas y debilidades de este libro. Mi correo electrónico es: alfabetizacion_academica@yahoo.com

10. Para desarrollarse profesionalmente como docente y para mejorar la enseñanza, se precisa tomarla como objeto de análisis. La enseñanza investigativa y la investigación sobre la acción son algunas de las alternativas que dispone el profesor reflexivo.

El principio último que reconozco que está en la base de este libro es que la práctica docente —como cualquier otra práctica profesional—, si se convierte en rutinaria pierde su capacidad productiva. El buen docente es el que continúa aprendiendo, no sólo sobre los temas que enseña sino sobre la propia forma de enseñar. En ambos casos, precisa leer bibliografía, intercambiar con sus compañeros docentes, indagar en la práctica y escribir. Escribir en su doble función: para pensar, clarificar ideas, revisar lo hecho, y escribir para comunicar a otros el resultado de este proceso de reflexión y, así, someterlo a discusión crítica.

Las actividades que despliego en este libro han sido desarrolladas a lo largo de varios años de docencia, ávida de aprender de lo que antes hicieron otros profesores universitarios, de leer sus publicaciones, de analizar sus pros y contras, de cuestionar con fundamento la tradición y las innovaciones, de diseñar y de experimentar en el aula. Las propuestas de trabajo ensayadas por mí surgieron como respuestas a las cuestiones que abren la introducción de este libro. Como indiqué allí, las preguntas “¿por qué los estudiantes no participan en clase?, ¿por qué leen tan poco la bibliografía?”, etc. fueron reconceptualizadas en estas otras: “¿qué tienen que ver la escritura y la lectura con el aprendizaje y la enseñanza? y ¿de qué modo podemos los docentes sacar provecho de estas relaciones en beneficio de la formación de los universitarios?”. Entiendo que estos interrogantes, que han dado origen al libro, funcionaron como problemas disparadores de la indagación práctica presentada en estas páginas. Y que esta forma de entender los problemas de la didáctica universitaria se corresponde con el planteo que de ellos realiza la corriente denominada “enseñanza investigativa”:

Hay dos maneras de encarar la enseñanza, una tradicional y otra como investigación. Para comprender en qué consiste la diferencia entre ambas, conviene analizar la concepción que cada una tiene acerca de “tener un problema”. Para aquel que concibe la enseñanza con actitud investigativa, “tener un problema” es algo buscado y necesario, ya que se precisa un problema para iniciar una investigación. Tener un problema está en el corazón del proceso investigativo. Forma parte de las preguntas que promueven cualquier actividad creativa y productiva. Por el contrario, en la forma tradicional de encarar la enseñanza, “tener un problema” es algo que uno querría evitar, y si uno ya lo tiene, lo que deseará hacer es solucionarlo lo antes posible. Preguntar a un investigador qué problema tiene entre manos es una invitación; preguntar por un problema a un docente tradicional probablemente será vivido como una acusación. Cambiar el estatus de qué es un problema, desde una concepción final y remedial a otra procesual e investigativa, es precisamente de lo que trata el movimiento que lucha para que la enseñanza sea considerada simultáneamente un emprendimiento de investigación... ¿De qué modo podríamos pensar la práctica de la enseñanza y el aprendizaje de los alumnos como problemas para ser investigados, analizados, representados y debatidos? (Adaptado de Bass, 1999: 1.)

Las actividades didácticas llevadas a cabo y examinadas en los capítulos previos son respuestas a los problemas planteados en las preguntas mencionadas. Pero deben considerarse respuestas provisorias dado que, al hacerlas públicas por este medio, las estoy proponiendo para someter a crítica. Por eso, escribir sobre ellas y darlas a conocer no es culminar un trabajo docente sino sólo concluir un *ciclo* de indagación sobre la práctica. Pienso que escribir y publicar esta experiencia es una parte sustantiva del ciclo, en el sentido en que lo entienden Lee Shulman y sus colegas, quienes distinguen entre buena enseñanza, enseñanza reflexiva y enseñanza investigativa:

Podríamos decir que todos los profesores tienen la obligación de enseñar bien, interesar a los alumnos y favorecer su aprendizaje —aunque esto no se logre fácilmente—. Enseñar así es un suficiente bien en sí mismo. Cuando implica, además, ciertas prácticas de evaluación sobre cómo marchan las clases, cuando está sustentado no sólo en las últimas ideas en el campo sino en ideas actualizadas sobre la enseñanza en ese campo, cuando invita a la colaboración y revisión entre pares, *entonces* esta enseñanza puede llamarse académica, reflexiva o fundamentada. Pero, aparte de todo esto, se precisa aun *otro* bien denominado “enseñanza investigativa”. En un trabajo anterior, hemos descrito la enseñanza investigativa diciendo que se caracteriza por poseer tres importantes rasgos adicionales: ser algo público (una “propiedad colectiva”), abierta a la crítica y evaluación, de forma que otros

puedan construir a partir de ella: "La enseñanza investigativa implicará rendir cuentas públicamente sobre alguno o todos los actos de enseñanza [...] para volverlos susceptibles de revisión crítica por el cuerpo de docentes profesionales y disponibles para ser empleados productivamente en el trabajo futuro de los miembros de la comunidad de pares (Shulman, 1998: 6)". (Hutchings y Shulman, 1999: 12.)

En estas páginas he intentado acercarme a la tercera opción sugerida por estos autores. A través de estas hojas, convierto mi experiencia en algo público para que pueda ser debatida y cuestionada tanto como para que logre servir constructivamente a la tarea de otros profesores.

Asimismo, las actividades examinadas en los capítulos precedentes se han llevado a cabo en interacción con los principios que explicito en este decálogo de ideas transversales y también junto a dos conjeturas: a) que los docentes, tanto como los alumnos, necesitamos retroalimentación sobre lo que hacemos, y b) que los "experimentos" con ellos salen mejor si logran entusiasmarlos.

En cuanto a lo primero, la enseñanza investigativa analizada en los capítulos previos parte de los problemas que frecuentemente adjudicamos a los estudiantes: "su" falta de lectura y participación en clase, "su" incompreensión de los temas explicados, que se evidencia en "sus" dificultades para redactar en las asignaturas. El intento de co-responsabilizarme por estos problemas me llevó a encarar la enseñanza como un medio de hacer frente a estas barreras del aprendizaje. Y en este intento, la innovación fue pensada no como un bien en sí mismo sino en tanto herramienta falible que debía ser sometida a testeo. La reconsideración de estas propuestas exploratorias es un paso obligado en toda enseñanza investigativa y, como veremos más abajo, en toda investigación-acción. Ahora bien, para revisar una experiencia se precisan "datos", de diversa naturaleza, sobre la base de los cuales contrastar las intenciones con los resultados. Uno de estos datos es de qué modo llega a los alumnos la propuesta, qué utilidad le hallan. En el punto previo, ofrecí varias razones para tener en cuenta su perspectiva. Aquí dejo expresada otra razón adicional: consultar a los estudiantes es parte de la información que debemos recoger los docentes si queremos reflexionar sobre nuestra práctica. Documentar su punto de vista es necesario para quienes deseamos convertir la labor de enseñar también en una tarea de investigación. Tener en cuenta cómo perciben los alumnos las propuestas de enseñanza que pone-

mos a prueba en cada ciclo lectivo es imprescindible para nuestro desarrollo profesional como docentes. Su retroalimentación acerca de lo que les hacemos llevar a cabo en las clases es vital para quienes investigamos sobre la práctica.

Con respecto a la segunda conjetura, he comprobado que las tareas pedagógicas que propuse lograron entusiasmar a los alumnos cada vez que los hice participar de mis objetivos. De hecho, a principio de curso, cuando presentaba la materia, también les comentaba que iba a poner a funcionar con ellos situaciones de enseñanza que no había probado antes, sino que había adaptado de lo que hacían otros profesores que publicaron sus experiencias. Es decir, les planteé compartir —de alguna manera— el desafío que decidía enfrentar, les comuniqué mis hipótesis y dudas, les di cabida en el diseño de algunas propuestas pedagógicas, les fui contando ciertos descubrimientos que realizaba en la bibliografía consultada, les hice saber que estaba aprendiendo con ellos acerca de su aprendizaje y de mi enseñanza. Recabar luego sus opiniones sobre la marcha de estas actividades se hallaba doblemente fundamentado: para ayudarlos a aprender mejor, para ayudarme a enseñar mejor.

El libro recoge esta experiencia compartida. La enseñanza investigativa/investigación-acción que da origen a los capítulos que anteceden a éste es parte de la tarea desarrollada como profesora reflexiva, que ha tenido dos objetivos simultáneos: mejorar la enseñanza para contribuir al aprendizaje de los alumnos, y desarrollar teoría pedagógica (en el humilde sentido en que lo plantea Maxwell, 1996). Al inicio de esta experiencia, no tenía del todo claro hacia dónde me dirigía y lo fui definiendo a medida que marchaba. En medio de este proceso, me encontré con que lo que estaba haciendo podía encuadrarse dentro de los "paradigmas" de la "enseñanza investigativa" y de la "investigación-acción" y así empecé a conceptualizarlo. Sobre el primer enfoque me he referido poco más arriba. Sobre el segundo, me centro a continuación. Si bien ambas perspectivas tienen diferencias, a los fines de este trabajo señalo especialmente sus puntos comunes.¹¹

La investigación-acción parte de experiencias anteriores para definir el problema objeto de intervención y estudio; con ayuda de bibliografía, los docen-

¹¹ La enseñanza investigativa y la investigación en la acción se plantean en la bibliografía educativa actual como más válidas (aunque menos controladas) que la investigación experimental (Dysche, 2001; Emerson *et al.*, 2002; Kember, 2003; Zeichner, 2000).

res implicados elaboran hipótesis para comprender ese problema y conjeturar las variables que lo explicarían, diseñan dispositivos pedagógicos para intentar hacerle frente, implementan éstos con una nueva cohorte de alumnos, observan y analizan con teoría los efectos de esta intervención y reformulan el problema inicial dando origen a un nuevo ciclo de indagación y docencia.¹²

Para animar a los lectores a acercarse a emprendimientos parecidos, a lo largo de los capítulos previos he intentado hacer visible lo ocurrido dentro de mis clases, lo pensado por mí como docente y los aportes que me fueron siendo útiles de otros profesores e investigadores. He citado en forma profusa, como una manera de que estuvieran presentes en el libro las lecturas que en estos años me fueron alumbrando el recorrido. Las palabras de los autores que dentro de estas páginas he entrecomillado o colocado a bando (es decir, con letra más pequeña y con un margen mayor) no pretenden ornamentar mi texto sino compartir las “gemas” que creí haber encontrado en quienes pensaron y escribieron antes que yo las ideas que luego fui haciendo propias. Para mí son pequeños tesoros con los que me identifico, y no he querido privar al lector del gozo que, en muchos casos, me provocó leerlos. Por la misma razón, para entusiasmar a los lectores que deseen emprender caminos de descubrimiento y de mejora del quehacer pedagógico, incluyo ahora esta cita, que define la investigación-acción, junto con el epígrafe que abre el capítulo:

La investigación-acción crítica [...] se entiende a sí misma como una expresión práctica de la aspiración a cambiar, para mejor, el mundo social (o educacional) a través de mejorar las prácticas sociales compartidas, nuestro entendimiento colectivo de estas prácticas sociales y las situaciones sociales en las que estas prácticas se realizan. [...] Trata de entender y perfeccionar el modo en que las cosas son con relación a cómo podrían ser mejor. [...] Intenta crear una forma colaborativa de aprender a través del hacer [...]: aprender del cambio en un proceso de introducir cambios, estudiar el proceso y las consecuencias de esos cambios y volver a probar nuevamente. Pretende ayudar a las personas para que se entiendan a sí mismas como agentes, tanto como productos, de la historia. (Kemmis, 1993: 3)

¹² Se reconoce a Kurt Lewin como al “padre” de la investigación-acción a finales de la década de 1940. En la Argentina este enfoque fue tenido en cuenta por Enrique Pichon-Rivière (1971), en sus trabajos de psicología social.

Pensando en la reticencia y el pudor de algunos lectores, que probablemente no se sientan preparados para empezar a andar el camino propuesto, incluyo también una advertencia, dada por otro exponente australiano de la investigación-acción:

Hay cuatro trampas que pueden ser descritas como dilación:

- (1) posponer la recolección de datos hasta haber leído toda la bibliografía relevante;
- (2) posponer el análisis hasta que se hayan recogido todos los datos;
- (3) posponer la acción (es decir, implementar la intervención) hasta tener todos los datos interpretados y
- (4) posponer la escritura hasta que el conjunto de la investigación esté lista. (Dick, 2002.)

Una idea clave de este enfoque investigativo es la noción de “ciclo”: la investigación-acción procede por ciclos, cada uno similar al otro en cuanto a que se parte de un problema detectado en la práctica previa, se intenta hacerle frente de la mano de una hipótesis (hipótesis muchas veces surgida de lecturas bibliográficas), se observan y analizan los efectos de esta nueva intervención y se redefine el problema inicial (no sólo sobre la base de los efectos sino con relación al intento de poner en correspondencia teoría y práctica). Cada ciclo avanza sobre el anterior y el conjunto puede entenderse como una espiral. Por tanto, lo que Dick sugiere en la cita anterior es no temer iniciar un primer ciclo, ya que es poniendo a funcionar un ciclo completo como se podrá ir refinando la experiencia.

Aparte de la investigación-acción y de la enseñanza investigativa, hay otras maneras de reflexionar sobre la enseñanza. Aunque no es objeto del presente trabajo explicarlas, cabe dejarlas mencionadas: aprendizaje en la acción, revisión de la materia y del programa de estudio, supervisión de la enseñanza, análisis de incidentes críticos, discusión con un “amigo crítico”, elaboración de un diario de clases, asesoramiento de colegas, recolección de “carpetas (portfolios) de enseñanza”, formación de redes y grupos de interés sobre enseñanza y aprendizaje, etc. (Hall, 1997; Kuit *et al.*, 2001). La investigación-acción y la enseñanza investigativa son, del conjunto de opciones, probablemente las más sistematizadas, las que llegan a mayor explicitación de la práctica, las que contribuyen al desarrollo profesional del docente, y, a su vez, a desarrollar el currículum y la teoría pedagógica.

En oportunidad de que, hace unos meses, un equipo de profesores presentara en su universidad un proyecto de investigación-acción, les hice llegar mis felicitaciones a su planteo y me permití realizarles una recomendación. Como sintoniza con lo expuesto en este apartado, la transcribo en lo que resta del mismo:

Mi consejo: no se pongan obsesivos en los diagnósticos iniciales o finales pretendidamente objetivos y traten de ser sensibles a lo que va ocurriendo (lo que dicen y hacen los alumnos) *durante* la implementación de la propuesta didáctica. Ésta es la información más útil ya que es la que puede incidir en los reajustes de la propuesta mientras se lleva a cabo y no solamente para el ciclo de investigación-acción siguiente. Muchas investigaciones se quedan en los diagnósticos.

Otro consejo: compartan con los estudiantes, de entrada, el carácter experimental de la propuesta y muéstrense frente a ellos como verdaderos investigadores en acción. Es decir, háganlos partícipes del problema de partida y de las hipótesis del grupo de docentes y negocien con ellos las distintas fases del proyecto. Esto no significa perder autoridad sino ganarla. Si ven que los alumnos proponen algo que a juicio de ustedes es desacertado, manténganse firmes y fundamenten con razones su postura. Los alumnos necesitan aprender de docentes racionales. Pero los docentes necesitamos formar alumnos que sepan pensar y que puedan ejercitar su pensamiento durante la carrera y no sólo cuando egresen. Den lugar a los estudiantes. De hecho, el punto de vista de ellos es la información que más útil les va a resultar para hacer los sucesivos reajustes del proyecto. Realicen pequeñas tareas de escritura en parejas para que ellos opinen sobre lo que a ustedes les preocupa. Luego, utilicen esta escritura para hacer una puesta en común. Establezcan la agenda de trabajo con los estudiantes (es decir, dejen que ellos también propongan a partir de la propuesta de ustedes). En definitiva, no son sólo la lectura y la escritura las que ayudarán a que los alumnos aprendan los contenidos de sus materias, sino el compromiso que ellos estén dispuestos a poner en este proyecto. Y este compromiso (que implica horas de estudio, de lectura y de escritura) sólo se logra si los estudiantes le ven sentido a la propuesta. Y el sentido depende de cuánto se sientan protagonistas, escuchados y tenidos en cuenta por sus docentes. Por otra parte, los alumnos también se interesan cuando logran ver docentes interesados, comprometidos y entusiasmados. Enseñen, aprendan y disfruten con los estudiantes. En síntesis: mi consejo es que ustedes asuman el desafío de desarrollar el currículum junto *con* los alumnos y no sólo *para* ellos.

Conclusiones generales

Este capítulo de cierre sistematiza un conjunto de nociones dispersas y/o implícitas en las páginas previas para convertirlas en una especie de decálogo que ilumina las actividades pedagógicas analizadas en este libro. Varios de estos principios han estado en el origen de las propuestas, pero otros los he ido descubriendo en su transcurrir, en consulta con la bibliografía que los sustenta y al intentar sistematizarlos por escrito. De la misma manera, las actividades exploradas en los capítulos anteriores no surgieron por “aplicación” de principios sino que son una construcción pedagógica basada tanto en la teoría como en la práctica. De hecho, la enseñanza investigativa y la investigación en la acción exigen relacionar teoría y práctica, y alinearlas cada vez que alguna aparezca fuera de fila.

Asimismo, las actividades examinadas precedentemente fueron pensadas en respuesta a las preguntas que abren el libro. Como producto de las tareas académicas experimentadas, los alumnos sí participaron en las clases, sí leyeron y releeron la bibliografía, sí tuvieron ocasión de ensayar las consignas antes del momento del examen, de discutir las y de recibir retroalimentación sobre lo que entendían de ellas. También analizaron los criterios de corrección del docente al escribir a lo largo del cuatrimestre y no sólo en el momento de ser evaluados. Contribuyeron a pensar esos criterios, pudieron acercarse en forma progresiva a lo que esperaba la cátedra, aprendieron a sacar partido de escribir para aprender, observaron que su profesora aprendía con ellos y terminaron valorando que se les exigiera mucho a cambio de apostar, con recursos, para que salieran adelante. Pienso que las actividades recorridas en los capítulos previos responden, sobre todo, a la pregunta qué podemos hacer los docentes para angostar la brecha inevitable entre sus culturas y las nuestras. Y también responden a la cuestión de qué somos capaces de cambiar de las habituales clases (basadas en la exposición del profesor) para modificar lo que solemos encontrar luego en los estudiantes (desinterés, pasividad, aprendizaje superficial).

Una de las tesis en las que más he insistido es que los problemas para comprender y elaborar textos académicos no pueden ser considerados sólo como incompetencias (de los alumnos o de los niveles educativos previos) sino que han de ser reconocidos como intrínsecos al desafío de aprender una asignatura. Para comenzar a abordar estos obstáculos, precisamos reanalizar nuestra

práctica docente y descubrir qué estamos omitiendo enseñar en la educación que impartimos. Las alternativas para enfrentar las barreras detectadas deben plantearse en una nueva agenda curricular (didáctica e institucional).

Los capítulos precedentes asumen la idea de "responsabilidad compartida": son los alumnos, los docentes y las instituciones corresponsables por cómo se interpretan y elaboran los escritos en la educación superior (Carlino, 2004a). Sabiendo que estamos lejos de asumir colectivamente esta responsabilidad, el desafío ahora es imaginar las maneras para conseguirlo. Los estudiantes necesitan ser orientados hacia las formas de leer y escribir que la universidad espera de ellos. Pero los docentes no suelen saber cómo hacerlo ni se debería esperar que lo sepan. Del mismo modo que no podemos dar por sabidos en los alumnos los modos de producir y analizar los textos que les requiere la universidad, tampoco es posible presuponer que los profesores sepan cómo enseñarlos. Los docentes de las distintas cátedras pertenecen, en mayor o menor grado, a las comunidades disciplinares en calidad de usuarios de la lectura y escritura en sus áreas del saber; en la mayoría de los casos, no han reflexionado explícitamente sobre las características de las prácticas discursivas que realizan. Disponen de un saber en uso no teorizado. Por ello, para ocuparse de enseñar ese saber han de reconstruirlo en un plano conceptual más explícito. El trabajo en equipo, con colegas de la propia área y de otras, puede ayudar a hacerlo. Lo mismo que recibir orientación a través de programas interdisciplinarios de desarrollo profesional docente. La universidad, como institución, ha de garantizar que esto pueda realizarse.

Así, los profesores de las distintas cátedras precisan que las instituciones contemplen recursos y canales para formarlos, entusiasmarlos, y para reconocer la tarea extra que se les plantea. Es decir, es necesario que las instituciones (y no sólo los profesores o los alumnos) asuman su responsabilidad y diseñen programas para que sus docentes puedan incluir en sus cátedras la labor con la lectura y escritura de sus alumnos.¹³

De todos modos, aunque por el momento las condiciones de trabajo ideales resultan utópicas para la mayoría de nuestras universidades, no creo que

¹³ Universidades argentinas han comenzado a hacerlo incipientemente y es interesante conocer sus experiencias (algunas pueden consultarse en Carlino, 2004a), lo mismo que las de las instituciones anglosajonas, que llevan más tiempo en eso y destinan mayores recursos (Carlino, 2002, 2003a, 2003b, 2004b y 2005).

haya que sustraerlas del debate ni postergar éste hasta que los recursos estén garantizados. Los cambios profundos no suelen darse desde arriba ni sólo desde abajo, no se mantienen sin estructuras materiales, pero tampoco sin acuerdos ideológicos. Y pocos acordarán propuestas no probadas, lo cual justifica que los docentes experimenten por cuenta propia aunque no tengan el apoyo, todavía, de las instituciones. El placer del desafío, para profesores y alumnos, hace que valga la pena. Y el riesgo de no hacerlo es seguir postergando a buena parte de los ingresantes a la educación superior y convertir en nunca el cambio esperado. Empezar por nuestra iniciativa no sólo no impide sino que puede contribuir a que nuestras voces sean atendidas por las instituciones. Según Carr y Kemmis, autores australianos que han subrayado el poder de la investigación-acción, "Las nuevas políticas y prácticas no son sino productos de su historia" (1986, en: Hall, 1996). Y la historia no está dada sino abierta a los potenciales protagonistas.

Pienso que este libro y las actividades que someto a examen de los docentes resultarán estériles si no estimulan en los lectores el deseo de animarse a probar ese desafío. Y si no logran revertir la idea de que ocuparse de la lectura y escritura en las materias es una "carga más que deben soportar o una distracción de la enseñanza real de sus disciplinas" (Gottschalk y Hjortshoj, 2004: 172). En cambio, estas páginas habrán logrado su propósito en el caso de que consigan justificar que integrar la producción y comprensión de textos en todas las asignaturas es inherente a su enseñanza. Si esto también es empezado a considerar desde las instituciones, habremos dado un primer paso para hacernos cargo de la alfabetización académica de los estudiantes y podremos hacerlos corresponsables por cómo se escribe, se lee y se aprende en la educación superior.