

¿De qué modos incentivar en nuestras instituciones la responsabilidad compartida por cómo se lee y se escribe en la universidad/IFD?

Carlino, Paula.

Cita:

Carlino, Paula (Diciembre, 2004). *¿De qué modos incentivar en nuestras instituciones la responsabilidad compartida por cómo se lee y se escribe en la universidad/IFD?. I Congreso Internacional Educación, Lenguaje y Sociedad "Tensiones Educativas en América Latina", Universidad Nacional de La Pampa, Santa Rosa, La Pampa.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/paula.carlino/86>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/p1s1/F4q>



Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons.
Para ver una copia de esta licencia, visite
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.es>.

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

**¿DE QUÉ MODOS INCENTIVAR EN NUESTRAS INSTITUCIONES LA RESPONSABILIDAD
COMPARTIDA POR CÓMO SE LEE Y SE ESCRIBE EN LA UNIVERSIDAD/IFD?**

Dra. Paula Carlino
CONICET¹

Conferencia inaugural del Simposio

“Leer y escribir en la educación superior (universidad e institutos de formación docente)”,
realizado dentro del I Congreso Internacional Educación, Lenguaje y Sociedad *Tensiones Educativas en América Latina*. Organizado
por el Instituto para el Estudio de la Educación, el Lenguaje y la Sociedad,
Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de La Pampa,
Santa Rosa, La Pampa, 1-3 de julio de 2004.

Es para mí un honor y una alegría estar abriendo este Simposio. Lo considero una pequeña batalla ganada a la fragmentación del pensamiento pedagógico en la educación superior. Al menos, el intento de congregar un diálogo entre disciplinas está en el origen de la convocatoria que hace unos meses realizamos para el Simposio. Felices de que lo fuera en el marco de un Congreso Internacional también interdisciplinario sobre *Educación, Lenguaje y Sociedad: Tensiones Educativas en América Latina*. Quizá finalmente haya predominado lo de América Latina y lo de Tensiones, ya que, por desgracia, el Lenguaje ha quedado a 130 kilómetros de la Educación y la Sociedad. Una pena doblemente intensa porque será difícil ir a escuchar los paneles que se presentan en Gral. Pico sobre temas que también nos conciernen y porque nuestras condiciones materiales nos alejan, una vez más, de nuestros ideales.

A pesar de esto, invito a todos los presentes a intensificar, dentro de este Simposio, el diálogo interdisciplinario para que en conjunto podamos contrastar críticamente los problemas que plantearán las ponencias desde diversas tradiciones de pensamiento. Estoy convencida de que la lectura y escritura en el nivel superior no pueden ser comprendidas sólo desde las ciencias del lenguaje, la psicología, o la educación sino desde todas ellas, presentes en las perspectivas de los trabajos que escucharemos estos tres días. También intuyo que la antropología cultural tendría algo para decir pero, desafortunadamente, no contaremos aquí con ningún exponente de ese enfoque. Además de estas disciplinas, todas las restantes, todas las que se enseñan en la universidad y en los institutos de formación docente tienen una perspectiva que nos concierne, y seguramente en un futuro podrán aportarla cuando se apropien también del problema que nos reúne hoy.

En esta conferencia introductoria voy a referirme a la pregunta convocante del Simposio (que retomo en el título de esta presentación), a sus antecedentes, y a la razón por la cual algunos pensamos que es necesario que la lectura y escritura sean objeto de enseñanza en cada espacio curricular de la educación superior. También quisiera hacer un modesto aporte personal a la dis-

¹ Investigadora Adjunta del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, en el Instituto de Lingüística de la Universidad de Buenos Aires.

cusión que plantea el interrogante formulado en la convocatoria. En ese orden voy a exponer mis ideas.

Sentido de la pregunta

¿Qué significa el interrogante que titula mi exposición: “¿De qué modos incentivar en nuestras instituciones la responsabilidad compartida por cómo se lee y se escribe en la universidad/IFD?”? Como ustedes inferirán, esta pregunta contiene una serie de afirmaciones implícitas.

En primer lugar, propone entender 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. Dicho en otros términos, hay muchas maneras posibles de leer y de escribir, y la educación superior ha de ocuparse de guiar a sus alumnos hacia los modos de lectura y escritura que este nivel educativo espera.

En segundo lugar, la pregunta implica que no conviene pensar en una instancia única a cargo de la producción y comprensión de textos que hacen los estudiantes sino en una potencial multiplicidad de actores, clases de intervenciones, estructuras y programas promovidos por las universidades o profesados terciarios. Desde mi punto de vista, son los alumnos, los docentes y las instituciones co-responsables por cómo se interpretan y elaboran los escritos en la educación superior. Varios trabajos que se expondrán en el Simposio aportan experiencias diversas que tienen como eje distintos responsables.

Ahora bien, pareciera que estos dos presupuestos de la pregunta-título de esta exposición se encuentran muy lejos de estar consolidados en nuestro país. Es decir, en la actualidad, las formas en que los alumnos leen y escriben suelen quedar libradas a lo que por su cuenta logran hacer, ya que escasas instancias institucionales se han planteado darles una orientación. Por otro lado, cuando las formas de interpretar y producir textos en la educación superior sí han sido objeto de planificación educativa, se ha tendido a depositar la responsabilidad en un único espacio curricular, generalmente al inicio de las carreras y separado del resto de las asignaturas.

En razón de que los dos presupuestos del interrogante que abre este Simposio no pueden darse por hechos en nuestro entorno es que la pregunta incluye la idea de “incentivar”: “¿De qué modos incentivar en nuestras instituciones la responsabilidad compartida por cómo se lee y se escribe en la universidad/IFD?” Pienso que es necesario apoyar a los diferentes estamentos y niveles jerárquicos para que se comprometan con esta responsabilidad. Los alumnos necesitan ser orientados hacia lo que se espera de ellos en cuanto a sus formas de leer y escribir en la educación superior. En lo que toca a los profesores de las distintas cátedras, es preciso que las instituciones contemplen recursos y canales de desarrollo profesional docente para formarlos, entusiasmarlos, y reconocer de algún modo la tarea extra que se les plantea. Es decir, es necesario que las instituciones (y no sólo los docentes ni los alumnos) asuman su responsabilidad y diseñen programas para que sus profesores puedan incluir en sus cátedras el trabajo con la lectura y escritura de sus alumnos. Y también es preciso que las instancias suprainstitucionales (por ejemplo, los Ministerios o Secretarías de Educación) direccionen, a través de sus políticas educativas, ac-

ciones institucionales de este tipo. Algunas ponencias que se presentan en este Simposio son ejemplo de programas diseñados y sostenidos con recursos dispuestos por estas instancias suprainstitucionales.

Quisiera detenerme algo en la idea de incentivo y recuperar su sentido. Los docentes universitarios argentinos la asociarán con los incentivos a los docentes-investigadores. Evitando entrar en la polémica sobre la utilidad, la perversidad, la inequidad o las bondades de este sistema, lo que me interesa destacar es que la enseñanza de la lectura y la escritura, como incumbencia de todos los profesores, no puede hacerse a expensas de su voluntarismo. Se requieren programas institucionales que tengan por función encaminar a los docentes hacia las metas educativas deseadas. En este Simposio, escucharemos varias ponencias que relatan incipientes y creativos modos de hacerlo.

Hasta aquí me he referido a la necesidad de que sean las instituciones las que promuevan que sus docentes empiecen a ocuparse de la lectura y escritura de sus alumnos. Pero en la pregunta “¿De qué modos incentivar en nuestras instituciones..?” la idea de fomentar se refiere también a cómo hacerlo, por nuestra parte, respecto a nuestras casas de altos estudios, para que ellas comiencen a hacerse cargo, como tales, de la responsabilidad que les toca. Quizá sea éste el desafío más difícil pero también el más decisivo. Al menos un trabajo de los que se expondrán en el Simposio muestra cómo un grupo de auxiliares docentes ha logrado incidir colectivamente en los estamentos superiores universitarios para obtener recursos formativos en los temas que nos competen y también para lograr el reconocimiento a su tarea comprometida.

Antecedentes de este Simposio

Cada vez que se intenta contar la historia de algún hecho, inevitablemente se seleccionan de entre una multiplicidad de factores aquellos que se los piensa más directamente vinculados al fenómeno en juego. En este proceso, se dejan de lado circunstancias que otras miradas podrían incluir como relevantes. Me referiré a la reciente historia argentina de convertir la lectura y escritura de los universitarios en objeto de estudio y de ocupación institucional. Excluiré la historia más remota y me centraré en la que he transitado yo misma. Éste es el límite del presente racconto; sin embargo, a veces, los relatos en primera persona -aunque parciales-, si son buenos estudios de caso, revelan particularidades ilustrativas del fenómeno que se indaga, necesarias para comprender las abstracciones teóricas que de él se formulan.

Hace dos décadas, en mi condición de alumna de la Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires, tuve que leer y escribir en abundancia (no recuerdo haber tenido un sólo examen de opción múltiple y sí múltiples exámenes para desarrollar un tema). Mis dos primeros años en la universidad fueron cursados en época de la última dictadura militar y en la mayoría de las cátedras (pero no en todas) gran parte del material bibliográfico no sólo pretendía ser un burdo lavado de cerebro sino que estaba escrito por cómplices infradotados. De este material, sólo podía retenerse lo que el profesor quería oír o ver escrito al momento de evaluarnos y ponernos una nota, para rápidamente olvidarlo. Empero, algunas cátedras o ayudantes de cátedra intenta-

ban preservar la racionalidad y, gracias a ellos, entré en contacto con el mundo de los libros largos y difíciles. Recuerdo que en Antropología, para entenderlos, la ayudante nos daba breves guías de lectura que, a mis ojos, eran mapas imprescindibles para desentrañar la lógica de esos textos, tan distintos a los de la escuela secundaria que había cursado. No tengo ningún recuerdo del titular de cátedra pero me resulta imborrable lo que recibí de esta auxiliar docente. Por lo demás, teníamos dos exámenes parciales escritos en cada materia cuatrimestral y, con la recuperación de la democracia, en muchos casos éstos se transformaron en monografías domiciliarias. Había que leer y escribir asiduamente pero en contadas ocasiones recibíamos orientación sobre cómo hacerlo. La lectura y escritura estaban presentes en todas las materias, como prácticas naturalizadas sobre las que ni los alumnos ni los docentes reflexionábamos. Cuando nos llegaban evaluados nuestros trabajos escritos, recibíamos una calificación numérica y muy poca explicación sobre las fortalezas y debilidades de nuestra producción, pero esto a nadie asombraba. A pesar de los veinte años transcurridos, pienso que la experiencia de la mayoría de los universitarios actuales sigue siendo parecida.

Sin embargo, algo empezó a cambiar allá por el año 1985 u 86, aunque en escala muy reducida. Tuve conocimiento por mi hermana, que cursaba entonces el Ciclo Básico Común², de una cátedra Arnoux de Semiología y Análisis del Discurso. El lenguaje, no las oraciones sueltas y prefabricadas -como en mi escolaridad-, el lenguaje completo y auténtico se convirtió en objeto de análisis para los alumnos. Mi hermana me contaba entusiasmada lo que estaban aprendiendo en esa materia. Por entonces, esta cátedra tenía talleres de lectura y escritura que eran optativos. En el año 1988, un breve artículo firmado por las coordinadoras de estos talleres aparecía en la revista *Perspectiva Universitaria* con el título “¿Aprender a leer y escribir en la universidad?”. De este modo, la Cátedra Arnoux comenzaba a hacer visible lo que nadie antes había pensado sistemáticamente en nuestras instituciones superiores. Dos de sus tres autoras estarán presentes con nosotros estos días. La cátedra Arnoux es, a mi juicio, un antecedente claro de este Simposio. Como precedente menos orgánico, reconozco a esa ayudante de trabajos prácticos de Antropología (y a otras *rara avis* similares), que con su intuición nos enseñaron qué buscar en la lectura o nos guiaron al escribir, seguramente sin haber teorizado esas acciones como sumamente formativas. La cátedra Arnoux, en cambio, convirtió al discurso en objeto de estudio y luego a la lectura y escritura como prácticas que pueden enseñarse planificadamente. Y logró consolidar en el Ciclo Básico Común los Talleres de Lectura y Escritura para todos los cursantes de la asignatura Semiología. Posteriormente, otras universidades instauraron talleres similares para sus ingresantes.

Muchos años después, en 1997, tomé a mi cargo la Cátedra de Teorías del Aprendizaje de la Licenciatura en Enseñanza de las Ciencias en la Universidad Nacional de Gral. San Martín. Venía de varios años de trabajo en España, dentro de la Red de Formación Continua del Profesorado, en el área de Lengua para el nivel inicial y primario. Allí había aprendido a incluir, como parte de los procesos de formación en servicio, la lectura y la escritura para pensar y reformular la

práctica docente³ (Carlino, 1996; Carlino y Santana, 1996). Decidí, también en la Cátedra de Teorías del Aprendizaje, hacerle lugar a la producción e interpretación de textos como herramientas para que los universitarios aprendieran la materia. Y me puse a experimentar diversas situaciones didácticas, hasta el año 2002 en que dejé esa Universidad⁴. Los alumnos reconocían mi tarea y la agradecían por lo que lograban aprender de la materia con ayuda de la lectura y escritura... incluso cuando esto les exigía a ellos un trabajo muy intenso y un compromiso no habituales. No obstante, mi labor no trascendió demasiado las clases en las que tuvo lugar. Es cierto que los estudiantes comentaban en algunas otras materias lo que estaban realizando “con Carlino” y que algunos pocos docentes de la misma carrera valoraron de lejos esta tarea. Pero la universidad como tal se desentendió. Sostener mi compromiso y dedicación se volvía difícil en estas condiciones de aislamiento y descuido institucional⁵.

Por fortuna, en el año 2001 fui invitada (por esas casualidades de que un docente conoce a otro al que a su vez uno mismo conoce) a las *I Jornadas sobre La lectura y la escritura como prácticas académicas universitarias*, organizadas durante dos días y medio por la División de Pedagogía Universitaria de la Universidad Nacional de Luján. Allí, escuché enunciar por primera vez en lengua castellana la propuesta de que sean todas las cátedras las que deban ocuparse de cómo leen y escriben sus alumnos. Antes y después de estas Jornadas, otros foros de presentación de comunicaciones incluyeron trabajos relativos al tema pero en los que predominaban estudios referidos a procesos lectoescritores de los universitarios más que a prácticas de enseñanza que los orientasen. En estas Jornadas, en cambio, se puso en primer plano el debate acerca de cómo incluir la enseñanza de la lectura y escritura en la universidad. Personalmente, para mí estas Jornadas significaron mucho. Significaron que lo que hacía en mi cátedra de Teorías del Aprendizaje podía tener interés por fuera de mis clases. Significaron que un encuentro académico dotaba de valor investigativo a lo que antes era sólo una buena experiencia docente. En este sentido, las Jornadas que hace tres años organizaron las colegas de Luján, presentes en este Simposio, son el antecedente más directo de la reunión que estos días celebramos⁶.

Por último, en los coloquios de la Cátedra UNESCO para la Lectura y Escritura, de la que varios de nosotros somos miembros, en los últimos años se vienen presentando algunas comunicaciones relacionadas con el tema. Sin embargo, en estos coloquios suelen participar los docentes-investigadores más ligados a las ciencias del lenguaje que a otras disciplinas. Y se suelen presentar comunicaciones en formato de informes de investigación referidos a las habilidades de los alumnos más que análisis de prácticas de enseñanza. Son menos frecuentes aun los trabajos

² Primer año de todas las carreras que se cursan en la Universidad de Buenos Aires, aunque autónomo de éstas.

³ Me enseñaron a hacerlo Myriam Nemirovsky y Denise Santana.

⁴ En Carlino (en preparación) analizo con detalle el conjunto de situaciones de lectura y escritura que propuse a mis alumnos para aprender los contenidos de la asignatura.

⁵ En 1999, entré en contacto con las experiencias pedagógicas de profesores australianos y esto constituyó sin duda un estímulo a mi labor, tanto en cuanto a iluminarme caminos no imaginados por mi cuenta, como por señalarme que intentarlos estaba en línea con los intereses investigativos de las corrientes teóricas más actualizadas.

⁶ Las ponencias presentadas en esas Jornadas pueden consultarse en Internet en: <http://www.unlu.edu.ar/~redecom/libro.html>

que abordan la perspectiva institucional que condiciona este quehacer pedagógico. Quizá el presente encuentro sea una puerta que se abre para que en el próximo congreso de Cátedra UNESCO quieran incluirse todos los colegas a quienes concierne esta problemática, a través de grupos de trabajo interdisciplinarios, con ponencias que -además de exponer diagnósticos sobre las capacidades de los alumnos- examinen fundamentadas experiencias de enseñanza para transformar estas capacidades de partida, en el marco explícito de las políticas educativas de las universidades, los profesorados terciarios y los organismos ministeriales.

Ocuparse de la lectura y escritura en cada espacio curricular... aunque los alumnos vengan bien preparados de la educación previa

Mi postura, tal como puede traslucirse en las líneas anteriores, es que las universidades e institutos de formación docente han de re-discutir sus estatutos y crear canales y recursos para que los docentes de todas las cátedras puedan desarrollarse profesionalmente a fin de incluir en sus materias la enseñanza de los modos de lectura y escritura que esperan de sus estudiantes. Esta tesis coincide con la que sostienen las corrientes denominadas “Escribir a través del currículum” y “Escribir en las disciplinas” en Estados Unidos⁷, “Nuevos estudios sobre culturas escritas” en el Reino Unido⁸ y “Alfabetizaciones académicas” en Australia⁹.

Ahora bien, cabe preguntarse qué pasaría si la educación media y primaria mejoraran de tal modo que hicieran lo mismo, que formaran a sus profesores y maestros para que también puedan ocuparse de ayudar a sus alumnos a leer y escribir los contenidos de cada asignatura. Entiendo que ésta es la propuesta de las corrientes didácticas más sólidas y actuales para estos niveles educativos (Aisenberg, 2004; Casamajor y otros, 2004; Tolchinsky y Simó, 2001), algunos de cuyos exponentes enviaron sus trabajos a otras comisiones de este mismo Congreso. ¿Qué pasaría con la educación superior si la educación media y primaria se hicieran cargo de enseñar a interpretar y a producir textos en cada uno de sus espacios curriculares? ¿Tendría sentido seguir bregando porque el nivel superior se ocupara de esto mismo? ¿Acaso no podría pensarse que, entonces, podríamos dedicarnos a enseñar sólo los contenidos disciplinares, dado que los alumnos ya sabrían cómo leerlos y escribirlos? Pienso que no, que de todos modos, nos cabrían las mismas responsabilidades que vengo sosteniendo. Y voy a justificarlo a continuación¹⁰.

Dos razones básicas existen para defender la tesis de que ocuparse de cómo los alumnos leen y escriben los contenidos de una materia (es decir, ocuparse de cómo interpretan y producen el discurso sobre su objeto de estudio) es parte de enseñar esa materia:

⁷ Por ejemplo, Bogel y Hjortshoj, 1984; Carter, Miller y Penrose (1998), Gottschalk (1997), Gilliland, (1997), Harper, Talley. y Thurn (1999), Hilgers, Bayer, Stitt-Bergh, y Taniguchi (1995), Hilgers, Lardizabal, Hussey, y Stitt-Bergh (1999), Hjortshoj (1996) y (2001), Russell (1990).

⁸ Creme. y Lea (1998), Ivanic (2001), Lea (1999), Lillis (2003), Street (1999), entre otros.

⁹ Muestra de esta corriente son Bailey y Vardi (1999), Bode (2001), Cartwright y Noone (2000), Chalmers y Fuller (1996), Chanock (2000 y 2001), Percy y Skillen (2000), Skillen y Mahony (1997), Skillen, Merten, Trivett y Percy (1998), Tapper (1999), Zadnik y Radloff (1995).

¹⁰ En Carlino (en prensa a) desarrollo con mayor detalle las razones para que cada asignatura se ocupe de cómo leen y escriben sus alumnos en la educación superior, y los motivos que se suelen dar para no hacerlo.

-
- I. “Una disciplina es un espacio discursivo y retórico tanto como conceptual” (Bogel y Hjortshoj, 1984, p. 14). ¿Cabe entonces al docente desentenderse de cómo los alumnos leen y escriben los contenidos de su asignatura, es decir, cómo interpretan y producen su discurso)? ¿Acaso ocuparse de ello no es parte de enseñar esa asignatura?
 - II. Leer y escribir son instrumentos claves para adueñarse de las nociones de un campo de estudio: para acceder a ellas en toda su complejidad, para pensarlas poniéndolas en relación con los conocimientos previos y para repensarlas estableciendo vínculos entre sí; en síntesis, para elaborarlas, comprenderlas y hacerlas propias. En consecuencia, ¿puede quien enseña una materia no contemplar los modos en que leen y escriben sus alumnos si éstos son las herramientas para que ellos aprendan lo que esa materia tiene para enseñar? ¿Es el docente sólo un transmisor de información o forma parte de su función ayudar a que los estudiantes se apropien de los conceptos de la asignatura?

Estos dos razonamientos justifican, a mi entender, la tesis de que enseñar una materia es ayudar a que los estudiantes aprendan sus sistemas conceptuales y metodológicos tanto como ayudarles a que aprendan a pensar según las categorías disciplinares conformadas -no sólo pero también- a través de sus formas discursivas. Y, como varios de los trabajos que se expondrán en el Simposio lo señalan, ayudar a aprender una materia es ocuparse de la calidad y equidad educativas, de la retención estudiantil, es decir, es hacerse cargo de crear las condiciones para que nuestra educación superior sea más inclusiva de lo que lo suele ser.

Existe, a mi juicio, otro motivo de naturaleza diferente para enseñar a leer y a escribir en cada asignatura de la educación superior... incluso cuando los niveles educativos previos también lo hagan. Es en la educación superior donde se forman los docentes secundarios, primarios e iniciales. En los profesorados universitarios o terciarios. ¿Y cómo podrían aprender las nuevas generaciones de educadores a ocuparse de integrar en su enseñanza la lectura y escritura de sus materias si con ellos no lo han hecho sus formadores? Varias ponencias se presentan en este Simposio por parte de profesores de institutos de formación docente o de profesorados universitarios. Una aborda precisamente esta cuestión: ¿es posible que los profesorados no se hagan cargo de cómo leen y escriben sus estudiantes si pretendemos que los futuros docentes también se ocupen del leer y el escribir de sus alumnos?

En resumen, ocuparse de la lectura y escritura es, a mi entender, responsabilidad de cada materia en todos los niveles educativos. Otra cosa diferente es que los docentes de los distintos espacios curriculares estén preparados para hacerlo... Que hoy no estén preparados no significa que nunca lleguen a estarlo. Para eso existen los procesos de formación continua o en servicio, para eso hay que pensar en crear y sostener programas de desarrollo profesional docente, para eso incluimos en este foro a los profesorados, encargados de formar a los futuros educadores. Sin duda, será éste un tema de discusión del Simposio.

Promover la responsabilidad compartida

Quisiera en lo que resta de esta exposición señalar tres cuestiones que, pienso, responden en parte al interrogante que se ha planteado en este Simposio. Además de valorar las propuestas que aparecen en las ponencias que escucharemos, voy a sugerir tres modos de incentivar en nuestras instituciones la responsabilidad compartida por cómo leen y escriben los estudiantes. Me referiré a alentar el compromiso con la alfabetización académica a través del contraste entre prácticas, de la sanción de estatutos y de la organización de foros científico-académicos.

Alentar la responsabilidad compartida a través del contraste

Un camino para alentar en nuestras instituciones la responsabilidad compartida es mostrar cómo lo hacen otras instituciones. Me refiero a mostrar qué hacen las universidades pioneras en este asunto, las australianas y las norteamericanas¹¹, y también mostrar lo que empiezan a hacer algunas universidades argentinas, como las que exponen trabajos en el presente Simposio. Me refiero a documentar y a hacer públicas sus experiencias.

Entiendo que este enfoque contrastivo tiene un doble valor. Por un lado, señala caminos, transitados por colegas e inexplorados por nosotros, de los que podemos aprender. Por otro lado, permite volver observable el quehacer propio del que ni nuestras instituciones ni sus profesores tenemos plena conciencia, quehacer conformado de prácticas que, por ser tan cercanas y cotidianas, se han convertido en “hábitos” naturalizados. Es decir, a fuerza de habernos acostumbrado, nuestra labor pedagógica nos resulta natural, esperable, casi necesaria (dada desde siempre y para siempre), difícil de pensar de otra manera. Conocer qué hacen otras instituciones y docentes ayuda a imaginar alternativas, a percatarnos sobre qué estamos haciendo nosotros con relación a lo que no estamos haciendo, a tomar conciencia de otros mundos posibles¹².

Alentar la responsabilidad compartida a través de estatutos

Un segundo modo de promover en nuestras instituciones la responsabilidad compartida por las prácticas de lectura y escritura en las que se hace partícipes a los estudiantes es a través de la sanción de estatutos. Si verdaderamente las instituciones asumen en su agenda la alfabetización académica, han de contemplarlo en algún dictamen de sus órganos de gobierno. Han de expresar a su propia comunidad la importancia que otorgan al tema, las acciones que prevén realizar, los canales y recursos que están dispuestas a ir creando para efectivizar este compromiso. En este sentido, me ha impresionado la legislación de la Universidad de Australia Occidental (U.W.A.), en la ciudad de Perth, en la costa índica. Análisis en el cuadro siguiente parte de una resolución de su Consejo Académico de 1997 (Resolución 236/97, University of Western Australia Academic Council).

¹¹ Para un desarrollo de lo que hacen estas universidades, véanse los artículos de mi autoría (2002, 2003 a, 2003 b, 2004 a, 2004 b, y en prensa b).

Texto de la Resolución de la U.W.A:	Comentarios
"La alfabetización [académica] es de suma importancia para todos los estudiantes, por lo cual su enseñanza no debe ser considerada una actividad meramente remedial" (La negrita en el original).	La universidad entiende que ocuparse de la lectura y la escritura es una tarea inherente a la educación superior y no la consecuencia de un déficit en la preparación de los alumnos.
"[...] definiciones más precisas [de alfabetización académica] serán hechas por quienes practican cada disciplina teniendo en cuenta las mejores prácticas y las investigaciones sobre alfabetización en esa disciplina. Las concepciones sobre alfabetización [académica] varían entre disciplinas y, por tanto, 'las mejores prácticas' para promoverla son concomitantemente distintas."	La universidad reconoce que la lectura y escritura académicas son dependientes de cada área del saber; por ello, la resolución explicita que cada dominio del conocimiento deberá definir los alcances de lo que considera <i>alfabetización</i> dentro de su especialidad. La U.W.A. admite la existencia de un emergente campo de estudios y de experiencias en las distintas disciplinas, y manifiesta que han de ser considerados para el diseño educativo.
"La responsabilidad para lograr altos estándares de alfabetización es compartida por muchos grupos e individuos dentro de la comunidad universitaria: [...] la universidad [...], los comités de enseñanza y aprendizaje [...], las facultades [...], los departamentos [...], los coordinadores de cursos [...], los profesores [...], los servicios de apoyo [...], la unidad de investigación institucional [...], los estudiantes."	En el contexto del presente Simposio, resulta especialmente relevante este apartado sobre "Responsabilidades". En él puede apreciarse que, para esta universidad, ocuparse de la lectura y escritura académicas no es considerado una cuestión sólo de especialistas sino que atañe a toda la comunidad universitaria: la institución en su conjunto y sus integrantes de forma individual deben comprometerse con esta política.
"Los profesores deben facilitar la alfabetización a través de indicar estándares apropiados y modelar [mostrar en uso] las habilidades de comunicación y el discurso de las disciplinas. Asimismo, tendrán que proveer una adecuada retroalimentación a las producciones de los estudiantes para ayudarlos a mejorar sus habilidades de lectura y escritura o superar sus carencias."	Para cada uno de los estamentos anteriores, la resolución indica responsabilidades específicas. El fragmento de la izquierda manifiesta qué le concierne al cuerpo docente.
"El Centro de Apoyo Universitario para el Desarrollo Docente, el Centro de Lenguaje y los investigadores en alfabetización terciaria ofrecerán talleres, cursos y asesoramiento a los alumnos que quieran o necesiten mejorar sus capacidades para leer y escribir, requeridas en sus materias. También desarrollarán programas para ayudar al cuerpo de profesores a identificar y enseñar las convenciones discursivas genéricas y específicas de sus disciplinas."	La responsabilidad asignada a los servicios de apoyo es, además de ofrecer talleres y tutorías a los alumnos, trabajar en colaboración con los docentes para conceptualizar los requerimientos discursivos de sus asignaturas y para orientarlos sobre cómo pueden enseñarse.
"Se reconoce que los profesores de cada disciplina pueden no tener experiencia en enseñar a leer y a escribir en la universidad, o no estar al corriente de las investigaciones en alfabetización terciaria, que son relevantes para favorecer las habilidades correspondientes. Por ello, deberá proveérseles recursos adecuados para el desarrollo profesional, que permitan implementar esta política."	El apartado sobre "Principios orientadores", establece la necesidad de formar recursos humanos, como parte de la carrera docente, para desarrollar los objetivos institucionales propuestos, teniendo en cuenta los estudios recientes sobre alfabetización académica.
"La universidad como un todo debe fomentar una cultura compartida en la cual la alfabetización sea uno de sus objetivos principales, debe asegurar recursos apropiados para lograr y mantener altos estándares de lectura, escritura y estudio, y apoyar las mejores prácticas en alfabetización [académica]."	La resolución señala la importancia de la lectura y escritura académicas para la institución y concluye asumiendo el compromiso de destinarle recursos y de <i>incentivar</i> las acciones que tiendan a su desarrollo.

¹² En Carlino (2004 a) empleo el método contrastivo para estudiar las culturas académicas en lo que se refiere a la escritura en el grado universitario, y a la supervisión y elaboración de las tesis en el posgrado.

El cuadro previo transcribe parte de un documento institucional en el cual se refleja el lugar asignado por esta universidad australiana a la lectura y escritura académicas. La ausencia de estatutos, en cambio, indica tácitamente que leer y escribir no son importantes en la enseñanza superior, que no cabe a los docentes ocuparse de cómo lo hacen sus alumnos y que tampoco concierne a las instituciones promoverlo entre su cuerpo de profesores.

Alentar la responsabilidad compartida a través de foros académicos

El tercer modo que se me ocurre de incentivar en nuestras instituciones la responsabilidad compartida por cómo leen y escriben los estudiantes es la organización de simposios como éste. Desde mi punto de vista, encuentros de intercambio intra e interinstitucionales funcionan a modo de incentivo ya que son foros que señalan, a través de la misma convocatoria, que el tema que congrega es considerado importante. Por ejemplo, la existencia de este Simposio, con su específica pregunta de debate, da implícitamente un mensaje a toda la comunidad: que la lectura y escritura en la educación superior debe ocuparnos, que el tema puede enfocarse sin apelar a las “carencias de los alumnos” con las que suele abordarse, que es posible pensar en una responsabilidad compartida en vez de depositarla en una instancia única, que las instituciones como tales han de comprometerse. Pero, fundamentalmente, da el mensaje de que esta problemática pertenece a las actuales líneas de debate académico-científico, que este tema merece ser investigado.

Por su parte, para los ponentes, la aceptación de sus trabajos implica un estímulo a su dedicación a estas cuestiones, significa que su tarea es reconocida. Así como me ha ocurrido a mí misma, que he visto valorada mi labor docente, más allá de la gratitud de mis alumnos, en las Jornadas organizadas en 2001 por la Universidad de Luján y en los congresos de la Cátedra UNESCO, me gustaría que este Simposio y otros que pudieran darle continuidad funcionaran del mismo modo: alentando los intentos de los docentes y de los responsables políticos de las instituciones de comprometerse con la alfabetización académica de sus estudiantes.

Conclusión

Una idea teórica es ni más ni menos que eso: una conjetura emergente de un sistema conceptual que necesita ponerse a prueba en la práctica. La tesis subyacente al interrogante que propone este Simposio sugiere que es preciso compartir la responsabilidad por cómo leen y escriben los alumnos en la educación superior. Compartirla entre las distintas cátedras y programas y con apoyo de las instituciones. Esta idea teórica es la que muchos de los presentes han empezado a poner en funcionamiento en sus universidades o profesorado terciarios de forma muy variada. Y es la que se debatirá en los trabajos que escucharemos estos tres días¹³.

¹³ El texto completo de todas las ponencias presentadas en el presente Simposio, lo mismo que su programa, está disponible en Internet en: <http://www2.fchst.unlpam.edu.ar/ponencias.php?mesa=3>

Tenemos con nosotros a representantes de distintas disciplinas y a diferente clase de actores institucionales: auxiliares de cátedra, profesores titulares, coordinadores de talleres, profesionales de capacitación y autoridades que forman el gobierno de las instituciones. Todos son imprescindibles. Los primeros trabajan codo a codo con los alumnos. Los últimos gestionan y distribuyen los recursos estableciendo en cada decisión que toman cuál es su prioridad. Están presentes expositores de distintas provincias argentinas y también de otros dos países iberoamericanos; a todos les damos la bienvenida. En este Simposio somos muchos y diversos pero también somos pocos. Faltan, a mi gusto, la mayoría: todos los docentes de todas las materias y todos los responsables políticos de todas las instituciones superiores. Pero quienes sí estamos vamos a hacer un Simposio de tres días que nos dará ideas para seguir pensando y poniendo a prueba tal vez por tres años hasta el nuevo encuentro en que seremos más. Vamos a discutir críticamente entre nosotros, quizá fuerte porque somos distintos, pero sabiendo que podemos contar con el compromiso de cada uno porque nos hemos hecho cargo de la parte de responsabilidad que nos cabe. Y si bien 24 ponencias son sólo dos docenas de análisis de experiencias, me gusta recordar la canción de Daniel Viglietti cuando dice: “[...] que una gota con ser poco / con otra se hace aguacero”.

Reconocimientos

Agradezco a la Prof. Alicia Vázquez de Aprá y al Dr. Ricardo Carlino sus comentarios críticos a una versión previa de este texto.

Referencias bibliográficas

- AISENBERG, B. (2004) “Niños leyendo un texto escolar de historia”. Ponencia presentada en el I Congreso Internacional Educación, Lenguaje y Sociedad Tensiones Educativas en América Latina. Organizado por el Instituto para el Estudio de la Educación, el Lenguaje y la Sociedad, Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de La Pampa, Santa Rosa, La Pampa, 1-3 de julio de 2004. Disponible en Internet en <http://www2.fchst.unlpam.edu.ar/ponencias.php>
- BAILEY, J. Y VARDI, I. (1999) “Iterative feedback: impacts on student writing”. Ponencia presentada en la Conferencia Internacional Anual de la Sociedad de Australasia para la Investigación y Desarrollo de la Educación Superior, Melbourne, julio de 1999.
- BODE, J. (2001) “Helping Students to Improve Their Writing Skills”. En D. Canyon, S. McGinty y D. Dixon (eds.) *Tertiary Teaching: Flexible Teaching and Learning Across the Disciplines*. Craftsmen Products Pty. Ltd, Sydney.
- BOGEL, F. Y HJORTSHOJ, K. (1984) “Composition Theory and the Curriculum”. En F. Bogel y K. Gottschalk (Eds.), *Teaching Prose. A Guide for Writing Instructors*. N.Y.: Norton. 1-19.
- CARLINO, P. (1996) “Didáctica de la lengua: de la capacitación al trabajo en el aula”. *Novedades Educativas*, año 8, n° 69, septiembre de 1996.
- CARLINO, P. (2002) “Leer, escribir y aprender en la universidad: cómo lo hacen en Australia y por qué”. *Investigaciones en Psicología*, Revista del Instituto de Investigaciones de la Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires, Año 7, Vol. 2, 43-61.
- CARLINO, P. (2003 a) “Pensamiento y lenguaje escrito en universidades estadounidenses y australianas”. Propuesta Educativa, *FLaCSO Educación*, Año 12, N° 26, julio, 22-33.
- CARLINO, P. (2003 b) “¿Quién enseña a leer y a escribir en la universidad? La perspectiva australiana”. *Textos. Didáctica de la lengua y la literatura*, n° 32, Barcelona, enero, 88-98.

- CARLINO, P. (2004 a) "Culturas académicas contrastantes en Australia, EE.UU. y Argentina: representaciones y prácticas sobre la escritura y sobre la supervisión de tesis en el grado y el posgrado universitarios". Actas Electrónicas de la Reunión Internacional "Mente y Cultura: Cambios representacionales en el aprendizaje", organizada por el Centro Regional Universitario Bariloche de la Universidad Nacional del Comahue y por la Facultad de Psicología de la Universidad Autónoma de Madrid, 11, 12 y 13 de febrero de 2004. Disponible en Internet en <http://crub1.uncoma.edu.ar/novedades/trabajos/Carlino.pdf>
- CARLINO, P. (2004 b) "Escribir a través del currículum: tres modelos para hacerlo en la universidad". *Lectura y vida. Revista latinoamericana de lectura*, Año 25 N° 1, marzo, 16-27.
- CARLINO, P. (en prensa a) "Escribir y leer en la universidad: responsabilidad compartida entre alumnos, docentes e instituciones". En P. Carlino (Coord.) *Textos en Contexto n° 6*. Buenos Aires, Lectura y Vida.
- CARLINO, P. (en prensa b) "Representaciones sobre la escritura y formas de enseñarla en universidades de América del Norte". *Revista de Educación*, Madrid. Enviado en febrero y aceptado en abril de 2003, para publicar en el N° 336, enero-abril de 2005.
- CARLINO, P. (en preparación) *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- CARLINO, P. Y SANTANA, D. (1996) Cap. 10 "Las coordinadoras cuentan". En P. Carlino y D. Santana (Coord.) *Leer y escribir con sentido. Una experiencia constructivista en educación infantil y primaria*. Madrid, Visor.
- CARTER, M., MILLER, C. Y PENROSE, A. (1998) "Effective Composition Instruction: What Does the Research Show?". Center for Communication in Science, Technology and Management, *Publication Series*, N° 3, abril, North Carolina State University.
- CARTWRIGHT, P. Y NOONE, L. (2000) "TULIP (Tertiary Literacy Integration Program): A project that focuses on the literacy development of tertiary students". Ponencia presentada en la Forth Pacific Rim, First Year in Higher Education Conference 2000: "Creating Futures for a New Millennium", Queensland University of Technology, Brisbane, 5-7 julio de 2000.
- CASAMAJOR, A., ESPINOZA, A. M., MUZZANTI, S., ORNIQUE, M. Y PITTON, E. (2004) "Enseñar a leer en ciencias naturales". Ponencia presentada en el I Congreso Internacional Educación, Lenguaje y Sociedad Tensiones Educativas en América Latina. Organizado por el Instituto para el Estudio de la Educación, el Lenguaje y la Sociedad, Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de La Pampa, Santa Rosa, La Pampa, 1-3 de julio de 2004. Disponible en Internet en <http://www2.fchst.unlpam.edu.ar/ponencias.php>
- CHALMERS, D. Y FULLER, R. (1996) *Teaching for Learning at University*. London: Kogan Page.
- CHANOCK, K. (2000) "Evaluating one-to-one support for academic literacy: From intuition to documentation". En *Lens on Literacy*. Actas de la Australian Council for Adult Literacy Conference, 21-23 setiembre. Perth, Western Australia, ACAL.
- CHANOCK, K. (2001) "From Mystery to Mastery". Actas de la Conferencia Australiana sobre Lenguaje y Habilidades Académicas "Changing Identities". Universidad de Wollongong, New South Wales, 29-30 de noviembre de 2001.
- CREME, PH. Y LEA, M. (1998) "Student writing: challenging the myths". Actas de la 5ª Conferencia Anual sobre Desarrollo de la escritura en la Educación Superior. Centre for Applied Language Studies, University of Reading, 1-2 de abril de 1998.
- DI STEFANO, M., PEREIRA, C. Y REALE, A. (1988) "¿Aprender a leer y a escribir en la Universidad?" *Perspectiva Universitaria*, n° 18, agosto, pp. 21-25.
- GILLILAND, M. (1997) "Essay Response Consultation, Responding to Student Papers: Instructors Consult with Tutors". Trabajo presentado en la *Conference on College Composition and Communication*, National Council of Teachers of English, Phoenix.
- GOTTSCHALK, K. (1997) "Putting -and Keeping- the Cornell Writing Program in Its Place: Writing in the Disciplines". *Language and Learning Across the Disciplines* 2.1, abril, 22-45.
- HARPER, M., TALLEY, L. Y THURN, D. (1999) *Report on the Princeton University Writing Center*. Mimeo, Princeton Writing Program, Princeton, N.J.
- HILGERS, T., BAYER, A., STITT-BERGH, M. Y TANIGUCHI, M. (1995) "Doing More Than «Thinning Out the Herd»: Perceived Writing-Intensive Classes". *Research in the Teaching of English*, Vol. 29, N° 1, febrero, 59-87.
- HILGERS, T., LARDIZABAL HUSSEY, E. Y STITT-BERGH, M. (1999) "«As You Are Writing, You Have These Epiphanies». What College Students Say About Writing and Learning in Their Majors". *Written Communication*, Vol. 16, N° 3, julio, 317-353.
- HJORTSHOJ, K. (1996) "Responding to Student Writing". J. S. Knight Writing Program, Cornell University, N.Y.

-
- HJORTSHOJ, K. (2001) "Findings". Material para capacitación de docentes del Programa Writing in the Majors, J. S. Knight Institute for Writing in the Disciplines, Cornell University, N.Y.
- IVANIC, R. (2001) "Academic writing: purposes, practices and identities in the new policy context". Trabajo presentado en la *Higher Education Close Up Conference*, Lancaster University, 16-18 de julio de 2001.
- JONES, C., TURNER, J. Y STREET, B. (1999) *Students writing in the university. Cultural and epistemological issues*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Co.
- LEA, M. (1999) "Academic Literacies and Learning in Higher Education. Constructing knowledge through texts and experience." (103-124). En C. Jones, J. Turner y B. Street, *Students writing in the university. Cultural and epistemological issues*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Co.
- LILLIS, T. (2003) "Student Writing as 'Academic Literacies': Drawing on Bakhtin to Move from *Critique* to *Design*". *Language and Education*, Vol 17, N° 3, 192-207.
- PERCY, A. Y SKILLEN, J. (2000) "A systemic approach to working with academic staff: Addressing the confusion at the source". National Language and Academic Skills Conference "Sources of Confusion", La Trobe University, Boondora. 27-28 de noviembre de 2000.
- RUSSELL, D. (1990) "Writing Across the Curriculum in Historical Perspective: Toward a Social Interpretation". *College English*, 52, enero, 52-73.
- SKILLEN, J. Y MAHONY, M. (1997) "Learning and Literacy Development in Higher Education: An Issue of Institutional Change". Actas de la Conferencia de 1997 de la Asociación Australiana para la Investigación Educativa, Brisbane, Australia.
- SKILLEN, J., MERTEN, M., TRIVETT, N. Y PERCY, A. (1998) "The IDEALL approach to Learning Development: a model for fostering improved literacy and learning outcomes for students". Actas de la Conferencia de 1998 de la Asociación Australiana para la Investigación Educativa.
- STREET, B. (1999) "Academic literacies: position paper". Trabajo presentado en el Simposio *New Directions in Literacy Research*. Association Internationale de Linguistique Appliquée, Tokyo, 1999.
- TAPPER, J. (1999) "Partnerships in the development of students' communication skills". Actas de la Conferencia Internacional Anual de la Sociedad de Australasia para la Investigación y Desarrollo de la Educación Superior, Melbourne, 12-15 de julio de 1999.
- TOLCHINSKY, L. Y SIMÓ, R. (2001) *Escribir y leer a través del currículum*. Barcelona, Horsori.
- ZADNIK, M. Y RADLOFF, A. (1995) "A new approach to a communications unit: A student organized conference". En L. Summers (Ed.) *A Focus on Learning*, pp. 292-296. Actas de la cuarta conferencia anual del Foro de Enseñanza y Aprendizaje, febrero de 1995, Perth, Australia.
-