

En Serrano, Stella y Mostacero, Rudy, *La escritura académica en Venezuela: investigación, reflexión y propuestas*. Mérida (Venezuela): Universidad de Los Andes.

Se aprende muy diferente una materia si se lee y escribe sobre sus temas.

Carlino, Paula.

Cita:

Carlino, Paula (2014). *Se aprende muy diferente una materia si se lee y escribe sobre sus temas*. En Serrano, Stella y Mostacero, Rudy *La escritura académica en Venezuela: investigación, reflexión y propuestas*. Mérida (Venezuela): Universidad de Los Andes.

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/paula.carlino/214>

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



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>.

Stella Serrano de Moreno, Rudy Mostacero
(Compiladores)

LA ESCRITURA ACADÉMICA EN VENEZUELA:

INVESTIGACIÓN, REFLEXIÓN Y PROPUESTAS



Vicerrectorado Administrativo
Mérida- Venezuela

LA ESCRITURA ACADEMICA EN VENEZUELA

Primera Edición, 2014
© Vicerrectorado Administrativo, 2014

HECHO EL DEPÓSITO DE LEY
Depósito Legal: lf23720148001104
ISBN: 978-980-11-1672-1

Derechos reservados.
Está prohibida la reproducción parcial o total bajo
cualquier medio, sin la previa autorización del autor

Diseño de Portada:
Yoscar Díaz
yosjdg2815@gmail.com
Departamento de Arte y diseño, TGU

Inés Muñoz
Diagramación Interna
Departamento de Arte, TGU

Corrección
Julio César González

Impresión: Universidad de Los Andes
Talleres Gráficos Universitarios, Mérida
talleresgraficos@ula.ve
Impreso en Venezuela / Printed in Venezuela

ENTREVISTA A PAULA CARLINO

SE APRENDE MUY DIFERENTE UNA MATERIA SI SE LEE Y ESCRIBE SOBRE SUS TEMAS

*Paula Carlino,
en entrevista con Stella Serrano,
Rudy Mostacero y Yolimar Duque¹*

Una década después de que formulara el concepto de Alfabetización académica e iniciara toda una línea de estudios y prácticas educativas en Latinoamérica en torno a la lectura y la escritura con fines epistémicos en la Educación Superior, la investigadora Paula Carlino ofrece sus reflexiones acerca de los aportes teóricos realizados hasta el momento y comparte algunas de las experiencias de investigación que la han formado y que han afianzado su convicción de proponer un cambio radical en el sistema educativo universitario.

Como “un proyecto a largo plazo que implica un profundo cambio cultural”, comienza por describir la Doctora Paula Carlino el trabajo de quienes, desde la academia, abogan por que todas las asignaturas de los programas de formación universitaria se ocupen del leer y escribir de los alumnos como un medio de ayudarles a aprender. La profesora Carlino es enfática en afirmar que la alfabetización académica no es una moda o un conjunto de acciones que se puedan concretar en una decena de años, sino que busca afectar las tradiciones pedagógicas a lo largo y ancho de la universidad.

1. La transcripción de la entrevista oral fue revisada por Paula Carlino, quien la reformuló ampliamente para clarificar y expandir algunas ideas.

Desde que la reconocida investigadora planteó la noción de alfabetización académica, una década atrás, documentó las experiencias que sobre la interpretación y producción de textos en la universidad se tenían en otras latitudes y abrió el camino para el desarrollo de una serie de estudios y experiencias educativas en la materia, varios han sido los cambios que se han suscitado en la región, gracias a su trabajo de promoción, coordinación y publicación. La profesora Carlino afirma que el debate de hoy ya no consiste en discutir si es pertinente o no ocuparse de la lectura y la escritura en los estudios superiores, porque pareciera haber cierto consenso en las instituciones respecto a que es un asunto que les atañe. El debate, en cambio, se centra en cómo es que se enseñan y aprenden esas prácticas al interior de las diversas disciplinas. Justamente, para responder a algunas de estas interrogantes y dar a conocer las reflexiones en torno a las ideas que ha ido construyendo sobre el tema, la profesora Carlino conversó –vía Spyke- con los profesores Stella Serrano, Rudy Mostacero y Yolimar Duque el día lunes 6 de mayo de 2013. Esta entrevista fue concebida con el propósito de ser incluida como la primera parte del libro *La escritura académica en Venezuela: investigaciones, reflexiones y propuestas*, que ahora damos a conocer a los lectores de Venezuela y América Latina.

Nuestra invitada es investigadora del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) en el Instituto de Lingüística de la Universidad de Buenos Aires. Coordina el Grupo para la Inclusión y Calidad Educativas a través de Ocuparnos de la Lectura y la Escritura en todas las Materias (GICEOLEM).²

2. Numerosas publicaciones del GICEOLEM pueden bajarse libremente del sitio que mantiene este grupo en internet: <https://sites.google.com/site/giceolem2010/>

Rudy: En un reciente artículo de investigación titulado “Alfabetización académica diez años después” (2013)³, replanteas el concepto de Alfabetización Académica. Ahora lo ubicas como un proceso de enseñanza que se pone en marcha para favorecer el acceso a las culturas escritas de las disciplinas. ¿Qué te llevó a redefinirlo?

Paula Carlino: Redefiní el concepto porque en la caracterización que yo misma había propuesto una década antes⁴ estaban condensados dos significados distintos. Mi primera definición tenía que ver con la doble acepción de la expresión inglesa *Academic Literacy*. Uno de los significados del término hacía referencia a la cultura escrita, a un conjunto de prácticas de lectura y escritura que se utilizan en una determinada comunidad discursiva; la otra acepción se relacionaba con el proceso por el cual se llega a pertenecer a esa comunidad en virtud de haberse apropiado de sus formas de razonamiento instituidas a través de ciertas convenciones del discurso. De manera que en esta primera definición, tomada del inglés, el concepto incluía dos cuestiones diferentes, que con el paso del tiempo me ha parecido necesario distinguir. Además, la definición no diferenciaba suficientemente los procesos de aprendizaje y los de enseñanza. Luego en la bibliografía en español empezaron a aparecer otros términos como *literacidad*, *literacia*, *letrismo*, etc., que para mí podrían reservarse para designar justamente el conjunto de prácticas de lectura y escritura características de una determinada cultura escrita o de una

-
3. Carlino, P. (2013). Alfabetización académica 10 años después. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18(57), 355-381, 2013. Disponible en el sitio del GICOELEM y en <http://www.redalyc.org/pdf/140/14025774003.pdf>
 4. Carlino, P. (2003). Alfabetización académica: Un cambio necesario, algunas alternativas posibles. *Educere*, Revista Venezolana de Educación, 6(20), 409-420. Disponible en Internet en el sitio del GICEOLEM y también en: <http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/19736/1/articulo7.pdf>

determinada comunidad. Por el contrario, el proceso intencional de tratar de que alguien transforme su conocimiento para volverse partícipe y para poder ejercer esas prácticas letradas tiene que ver con la enseñanza, se trata de algo que no siempre ocurre espontáneamente y que requiere de una intervención docente. Por lo tanto, al conjunto de decisiones que se toman para enseñar esas prácticas letradas las denominaríamos *alfabetización académica*. La distinción ayuda a evitar el supuesto de que la mera existencia de ciertas prácticas de lectura y escritura académicas alcanza para que los alumnos que se asoman a ellas puedan aprenderlas. Por el contrario, la nueva definición hace explícito que se necesita que los profesores de las instituciones, desde todas las cátedras, se tomen en serio la idea de enseñar a sus estudiantes a participar en la cultura escrita de sus materias, es decir, en las actividades de leer y escribir que se requieren para aprender las distintas asignaturas.

Rudy: Me parece que ahora el término clave es “intencionalidad pedagógica” y eso representa un aporte muy grande, porque son muchos los autores que están manejando los términos pero no los han deslindado, uno de ellos es Cassany (2008)⁵. Esta nueva propuesta de definición y adscripción del término al aspecto pedagógico nos aclara muchísimo el panorama. Tenemos otra interrogante: ¿Qué diferencias epistemológicas y pedagógicas hay entre leer y escribir como un medio y como un fin?

Paula Carlino: Lo que pienso es que la lectura y la escritura deben ser trabajadas en todas las disciplinas porque en todas ellas leer y escribir son medios para aprender. Cuando un estudiante de Biología, por ejemplo, lee o toma notas de una clase a la que asiste, esa lectura y escritura que hace son instrumentos para que el estudiante vaya entrando en el mundo de los conceptos biológicos.

5. Cassany, D. (2008). *Prácticas letradas contemporáneas*. México: Ríos de Tinta.

En este caso, lectura y escritura son herramientas para aprender Biología. Diferente es cuando en al comienzo de la educación superior existe un taller de escritura y lectura. O si se creara un curso en los últimos años para escribir la tesina de fin de carrera. O incluso en el caso de una maestría o programa doctoral, cuando se plantea un taller de escritura de tesis o de escritura de trabajos científicos. En estas situaciones, la lectura y la escritura son el leitmotiv, el objeto de enseñanza de estos espacios curriculares. Lectura y escritura se enseñan aquí como un fin en sí mismo.

Desde mi punto de vista, en los primeros años de las carreras de grado, cuando la lectura y la escritura se segregan de la enseñanza de las materias y se convierten en un fin en sí mismo corren riesgos. Muchos alumnos no entienden para qué están cursando un curso de redacción. Ellos están empezando a estudiar Biología, Relaciones del trabajo, Historia o Física, por ejemplo, y se preguntan qué tiene que ver la escritura con lo que han elegido estudiar; es decir, suelen considerar poco relevante ese taller o curso de redacción y lo consideran ajenos a ellos. Como consecuencia, cuando el estudiante siente que tiene que cursar algo sólo por obligación, las posibilidades de aprender disminuyen porque no se involucra, sólo cumple con lo exigido para aprobar. Entonces, en los primeros años de la universidad, cuando aún los estudiantes no se plantean la necesidad de escribir nada propio, desligar la enseñanza de la lectura y la escritura de las materias disciplinares y relegarlas a cursos específicos es riesgoso. Los alumnos que no eligieron estudiar nada relativo a la lectura y la escritura suelen sentir que ese curso de producción y comprensión de textos es irrelevante para ellos.

Ahora bien, una vez creado ese espacio curricular, es decir, un curso que tiene por fin enseñar a leer y a escribir textos académicos, lo primero que tenemos que plantearnos los docentes a cargo de ellos es cómo hacer que nuestro curso se vuelva relevante para los alumnos. Algunos colegas hemos ensayado caminos para ello.

En este sentido, son relevantes las experiencias de Artemeva⁶, Carlino⁷, Motta-Roth⁸, Padilla⁹ y Zadnick¹⁰, entre otros. En mi caso, doy un taller de escritura en el Doctorado de Educación, en el que procuro ayudar a los doctorandos a participar en el mundo científico de la educación al que aspiran a ingresar. Así, el taller propone que puedan escribir un avance de su tesis doctoral en el formato de una ponencia para enviar a un Congreso de Educación y que la presenten efectivamente. En esta propuesta de trabajo, para los participantes resulta relevante leer y escribir como un medio de participar en un evento de la comunidad disciplinar para la que se están formando. Como profesora de este taller, puedo enseñarles y ayudarles a escribir esta ponencia porque yo misma participo de esta comunidad disciplinar y conozco las reglas de

-
6. Artemeva, N., Logie, S. y St-Martin, J. (1999). From Page to Stage: How Theories of Genre and Situated Learning Help Introduce Engineering Students to Discipline-Specific Communication. *Technical Communication Quarterly*, 8(3), 301-316.
 7. Carlino, P. (2012). Helping Doctoral Students of Education to Face Writing and Emotional Challenges in Identity Transition. En M. Castelló & C. Donahue (Eds.), *University writing: Selves and Texts in Academic Societies* (pp. 217-234). Sig-W Series Volume XXIV. Londres: Emerald Group Publishing. <http://www.emeraldinsight.com/books.htm?issn=1572-6304&volume=24&chapterid=17014643&show=abstract> y <https://sites.google.com/site/jornadasgiceolem/posgrado>
 8. Motta-Roth, D. (2009). The Role of Context in Academic Text Production and Writing Pedagogy. En Bazerman, Ch., Bonini, A. y Figueiredo, D. (Eds.), *Genre in a Changing World. Perspectives on Writing*. Fort Collins, Colorado: The WAC Clearinghouse and Parlor Press.
 9. Padilla, C. Douglas, S. y López, E. (2011). Argumentación y alfabetización académica: experiencias de investigación-acción. *Contextos de Educación*, 11. <http://www.hum.unrc.edu.ar/publicaciones/contextos/vol11.html>
 10. Zadnick, 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. Cuarta Conferencia Anual del Teaching Learning Forum, Edith Cowan University, Perth, Australia.

juego de los congresos de Educación, es decir, puedo compartir con ellos cuáles son las expectativas de lo que es una buena ponencia en un evento de este tipo. Pero yo no podría enseñar lo mismo a los economistas o físicos, no podría enseñar a un biólogo a que presente una buena ponencia en un congreso de Biología si no participo en la comunidad científica de los biólogos. Sin duda, puedo estudiar teóricamente cómo son las ponencias que se presentan en los congresos de Economía, Física o Biología pero no puedo ayudar a participar en esas comunidades a menos que encare el taller en equipo, interdisciplinariamente, junto con un economista, un físico o biólogo que suela presentar trabajos en congresos de su especialidad. Quienes somos especialistas en lectura y escritura sólo podemos enseñar a leer y a escribir a través de experiencias auténticas de lectura y escritura dentro de la cultura académica en la que participamos. Cuando nos alejamos de nuestra cultura, precisamos trabajar en colaboración, co-enseñar con expertos en esos otros campos. Esto puede hacerse al menos de dos modos: a) encarando la docencia en equipo (véase la experiencia de Zadnick y Radloff, citada en nota al pie) o b) organizando un taller que explicita de entrada que los alumnos habrán de consultar recurrentemente a sus directores de tesis y/o a sus profesores disciplinares, para aprender de ellos lo que el profesor de escritura no sabe y no puede enseñar (véanse las experiencias de Artemeva y de Motta-Roth, citadas en nota al pie).

De todos modos, además de impartir un curso o taller de redacción que tenga sentido para los estudiantes, los estudiosos de la escritura tenemos la responsabilidad de alertar a la institución de que los alumnos necesitan otras acciones de enseñanza que también se ocupen de la lectura y la escritura en la universidad. Quienes entendemos que leer y escribir no son habilidades separables de los contenidos y contextos en los que tienen lugar tenemos el deber de trabajar en pos de que estas prácticas sean objeto de trabajo en todas las materias. Y sabiendo que los

profesores de las diversas disciplinas no saben cómo ocuparse de ello, los especialistas hemos de ayudar a crear dispositivos de trabajo interdisciplinario con nuestros colegas, instancias de formación continua y de trabajo colaborativo, programas que permitan la co-enseñanza y el co-diseño curricular, para que sus materias también puedan hacerse cargo de orientar la lectura y la escritura que requieren. Es decir, los especialistas en lectura y escritura no deberíamos permanecer solamente a cargo de un taller al que se confina el leer y escribir. Además, tenemos la responsabilidad de pensar de qué manera la lectura y la escritura pueden ser tratadas en los restantes espacios curriculares. Y hemos de asumir el compromiso de llevar esta discusión a los ámbitos institucionales donde esto se debate.

Stella: ¿De acuerdo con tu experiencia y tus reflexiones, qué transformaciones deberían darse previamente para que en un país se pueda implementar un programa de alfabetización académica y que éste pueda ser exitoso?

Paula Carlino: Creo que hay que acotar la unidad, no lo puedo plantear en un país. Lo plantearía en una institución o en un sector de una institución, porque pienso que, si no, es un contexto con demasiadas variables a tener en juego. Entonces vamos a acotarlo, por ejemplo, a un departamento o a una facultad de una universidad. Si tenemos en cuenta que la Universidad de Buenos Aires tiene 300 mil alumnos, 27 mil profesores, 13 Facultades, pensar en una universidad entera es demasiado complejo.

Entonces, ¿qué se requiere para que las distintas cátedras de una facultad enseñen a leer y escribir para aprender? En primer lugar, me parece que se requiere que los actores involucrados, sobre todo los profesores y las autoridades institucionales pertinentes, empiecen a considerar que no se puede aprender una materia a menos que se lea y se escriba acerca de ella. En otras palabras, que no es optativo sino que es imprescindible que los alumnos escriban

y lean en esa asignatura para aprenderla. Esto quiere decir que los alumnos no solamente deben escribir para ser evaluados, cuando tienen que rendir cuentas de cuánto aprendieron, sino que escriban para relacionar, comprender y apropiarse de los contenidos que la asignatura transmite. La pregunta que deberíamos hacernos es qué se gana si se incorporan la lectura y la escritura en la enseñanza de una asignatura cualquiera y qué se pierde si se las deja de lado o a cargo sólo de los estudiantes y de espacios curriculares *ad hoc*.

En segundo lugar, sería necesario que los profesores y las instituciones tomaran conciencia de que las formas de leer y escribir no son iguales en todos los ámbitos, es decir, no son iguales de una disciplina a otra y tampoco son las mismas formas de leer y escribir que los alumnos han venido ejerciendo en la escolaridad secundaria. De manera que, si no son las mismas formas, la otra cuestión que debemos asumir es que se necesita enseñanza para aprender esas formas de leer y escribir apropiadas a cada campo del saber. No alcanza con que los alumnos “apliquen” el modo de leer y escribir que ellos traen de su experiencia previa ni el que puedan adquirir en *un* curso específico.

A la vez, es preciso prever que los profesores de las distintas asignaturas necesitan contar con otros profesores con los cuales aprender cómo enseñar a escribir en sus materias. Porque así como no se puede pedir que los alumnos sepan leer y escribir en una materia en la cual no tienen ninguna experiencia sobre cómo hacerlo, tampoco se puede suponer que los profesores de las distintas asignaturas sepan cómo enseñarlo. Se necesita un trabajo interdisciplinario en el que los docentes de las diversas asignaturas trabajen en colaboración con otros profesores que hayan estudiado cómo se enseña a leer y escribir en el nivel superior, y diseñen juntos de qué manera en cada disciplina se van a incluir la lectura y la escritura y cómo habrán de ser las ayudas pedagógicas y acciones docentes para que los alumnos puedan leer y escribir como se les requiere. A fin de que esto

ocurra se necesita apoyo institucional: en la medida en que no es una labor de cada profesor por su cuenta, sino que exige el trabajo con otro profesor, esto tiene que ser planificado y financiado por la universidad.

Stella: ¿Cómo crees que desde la formación docente se pueden también introducir estas prácticas de lectura y escritura en las áreas para que cuando los profesionales egresen ya puedan llevar esa formación?

Paula Carlino: Creo que lo que dices se relaciona con la experiencia analizada en uno de nuestros libros: *La lectura y la escritura, un problema asunto de todos*¹¹. Quienes se forman como profesores necesitan que su formación contemple dos circunstancias: a) que se les ofrezcan experiencias de leer y escribir para aprender en las distintas materias del *currículum* que los forma como profesores y b) que exista alguna asignatura que teorice sobre la enseñanza en determinada área disciplinar que integre el trabajo con la lectura y la escritura. Los profesores reciben en general formación pedagógica pero esa formación no contempla estudiar por qué es necesario entrelazar la enseñanza de la lectura y la escritura en las disciplinas. Y ese estudio es necesario si queremos que en el futuro ellos enseñen su materia con ayuda de la escritura.

Rudy: ¿Conoces alguna experiencia de cambio, a partir de un programa de alfabetización académica, que habiendo empezado en el nivel universitario luego se haya implementado, gradualmente y con adaptaciones, en los niveles anteriores (en la Educación Básica o en la Educación Media)?, ¿piensas que los

11. Carlino, P. (2009). Desarrollo profesional de docentes para leer y escribir a través del currículum. En Carlino, P. & Martínez, S. (Coords.). *La lectura y la escritura, un problema asunto de todos*. Neuquén: Universidad Nacional del Comahue. <https://sites.google.com/site/giceolem2010/formacion-docente>

cambios deberían iniciarse siempre en el nivel universitario o deberían iniciarse en otros niveles del sistema?

Paula Carlino: Voy a mencionar dos experiencias. Por un lado, en Estados Unidos hay una experiencia de muchos años del *National Writing Project*, un programa a nivel nacional en el cual profesores universitarios que están trabajando con esta idea de leer y escribir para aprender empiezan a trabajar en parejas con profesores secundarios, para que también en el nivel secundario puedan construirse experiencias de leer y escribir en el *currículum*. Si uno goglea NWP¹², va a ver cómo está funcionando este programa. El NWP surge de la universidad e intenta expandirse a la educación secundaria.

La otra experiencia tiene que ver con una línea de trabajo en Argentina. El equipo de investigación dirigido por las profesoras Delia Lerner y Beatriz Aisenberg, de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Buenos Aires, empezó a estudiar las condiciones en que la lectura y la escritura funcionan efectivamente como herramientas de aprendizaje de la Historia y las Ciencias Naturales en la escuela primaria. Estas investigadoras trabajan con maestros, diseñan juntos, ponen a funcionar en aula, observan, registran y analizan situaciones didácticas que incluyen leer y escribir para aprender en clases de historia y de biología. A través del análisis de registros de clase, se estudian las intervenciones del docente, las consignas dadas, etc., para ver de qué manera inciden en los aprendizajes disciplinares de los alumnos. Más recientemente, mi equipo, el GICEOLEM, ha iniciado investigaciones similares en los últimos años de la escuela secundaria y en la educación superior. Pretendemos observar de qué modos y con qué efectos se pueden integrar la lectura y la escritura al servicio del aprendizaje de las disciplinas. Este tipo de investigación didáctica iniciada por Lerner y Aisenberg

12. www.nwp.org/

ha sido muy útil para mi equipo. Nosotros estamos enfocando nuestras investigaciones en el ámbito de la Educación Superior con la metodología que ellas empezaron a utilizar para la escuela primaria. Incorporamos el trabajo con profesores de aula, el diseño de situaciones didácticas que involucran leer y escribir para aprender, las observaciones de clase, su registro en audio y la transcripción escrita de esos registros de clase para luego analizarlos. A partir de estos datos, a los que sumamos entrevistas y grupos focales con alumnos y docentes, revisamos qué consignas, qué formas de organizar la clase, qué mediaciones docentes, etc. resultan más fecundas para que los alumnos comprendan los conceptos de la materia, los integren, los pongan en relación con otros conceptos, los puedan usar productivamente, etc. Así, estoy dando un ejemplo de la fertilidad de un programa de investigación iniciado para la escuela primaria hace diez años y que mi grupo tomó como referencia para emprender investigaciones al final de la escuela secundaria y en el nivel superior. Próximamente tendremos publicaciones sobre estos estudios y las incluiremos en el sitio web del GICEOLEM.

Yolimar: ¿Cómo hacer para incorporar a los profesores de Educación Media, a aquellos que casi no leen ni escriben, para que ayuden a sus estudiantes a desenvolverse en la cultura escrita de esa disciplina que están enseñando?

Paula Carlino: Lo primero que les recomendaría a los formadores de formadores es mucha paciencia y perseverancia. Y asumir dos cuestiones: por un lado, es necesario que los profesores secundarios lean y escriban porque, si no lo hacen, van a estar enseñando conocimientos desactualizados, enseñarán lo que les enseñaron a ellos y sabemos que el conocimiento va envejeciendo. Si leen y escriben, no sólo podrán enriquecer su formación de partida sino que a la vez podrán ir pensando de otro modo su labor docente. Por otro lado, los formadores de formadores han de saber que para que los profesores secundarios

lean y escriban van a necesitar también mucha ayuda. Si ustedes se encuentran con una situación en la que los profesores no leen van a tener que ir transformando esa realidad, entendiendo que ese es el desafío de ustedes más que el problema de ellos. Lo que hay que evitar son las situaciones de alarma o de queja. Que yo me horrorice no cambia en nada los hechos. Necesitamos un trabajo con mucho tesón y tolerancia para no poner el problema afuera (el problema es de los profesores) sino adentro, respecto a cómo hacer para que estos profesores que no leen y escriben, empiecen a hacerlo. Necesitamos admitir que el problema lo tenemos los formadores de formadores. Nuestro problema es cómo hacer que otros profesores lean y escriban y se ocupen de ayudar a leer y a escribir en sus materias. Pero también necesitamos convertir este problema en la oportunidad de investigar cómo irlo afrontando.

Stella: Finalmente, ¿cuál ha sido la experiencia más interesante que has tenido en alfabetización académica, cómo se dio, qué dificultades encontraste y, en qué medida, el efecto transformador se puede mantener cuando ya no está el líder o el grupo promotor? ¿Qué es lo que pasa cuando el líder o el grupo que promueve el cambio se tiene que alejar?

Paula Carlino: No sé si tengo una experiencia que sea superior al resto. Cuando me preguntabas se me ocurrían varias. Todas ellas se caracterizan porque se extienden en el tiempo: duran varios años. Una de las experiencias que más tengo analizada es cuando tuve a mi cargo la asignatura Teorías del Aprendizaje. En esta materia, del área de la Psicología de la Educación, probé durante 6 años diversas actividades de lectura y escritura al servicio de ayudar a aprender los conceptos disciplinares. Esto está documentado en mi libro del 2005¹³. Cada cohorte de alumnos fue evaluando su

13. Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

paso por la materia a través de encuestas anónimas al promediar y al finalizar el cursado. Claramente valoraron en forma positiva su experiencia en esta asignatura inusual, que les exigió leer y escribir mucho y también les dio herramientas para afrontar esas exigencias. Lamentablemente nunca hice un seguimiento sistemático sobre qué pasó con esos alumnos años después. Sí tuve contacto con varios de ellos en distintas circunstancias y en la mayoría perduraba la valoración. Sin embargo, pienso que una única materia durante un semestre puede incidir limitadamente en la formación de los universitarios. Bien distinto sería si otras materias de la carrera hubieran ofrecido experiencias afines.

De igual modo, tengo otras experiencias documentadas en parte. Por ejemplo, recuerdo el primer grupo de escritura que coordiné. Fue en España, mientras hacía mi doctorado. Yo no tenía beca sino que me ganaba la vida trabajando en la Red de Formación Permanente del Profesorado de España y, como estaba haciendo mi tesis en alfabetización inicial, trabajaba con maestras de educación infantil y de los primeros años de primaria. Justamente allí conocí a Miriam Nemirovsky, quien tenía mucha experiencia en capacitación de profesores. Ella me enseñó que el desarrollo profesional de docentes no puede hacerse sólo desde la teoría sino que la práctica de enseñanza ha de ser el punto de partida y de llegada de toda reflexión y conceptualización. De este modo, nuestra tarea de formación de docentes en servicio incluía entrar en las aulas de los profesores con quienes trabajábamos y desarrollar una pequeña situación didáctica. Luego, analizábamos con ellos lo ocurrido en el aula en torno al trabajo con la lectura y la escritura desde una perspectiva basada en Emilia Ferreiro, Ana María Kaufman, y Delia Lerner, entre otras. En una de esas ocasiones, junto con Denise Santana, un grupo de docentes muy comprometidas, quiso prolongar la formación. Por ello, les propusimos que además de trabajar en las aulas, en simultáneo, encararíamos la experiencia de escribir un libro en conjunto.

Como parte de la formación, cada maestra escribía un “relatorio”, un registro o reconstrucción posterior de sus clases y, a partir de estos escritos, terminamos escribiendo un libro que fue publicado en 1996¹⁴. A este grupo de maestras, como parte de la formación, las hicimos leer y escribir muchísimo. Yo no sé qué pasó con todas esas maestras después de finalizado nuestro libro, pero sí supe de una de ellas porque por casualidad me la encontré, muchos años después. Ella se incorporó a un equipo de investigación de la Universidad Complutense de Madrid y creo que está haciendo un doctorado. Y aunque no es posible atribuir a la formación que impartimos ese devenir profesional de esta docente, porque el motor debe reconocerse en ella misma, pienso que la experiencia con nosotras, durante más de dos años, pudo haber consolidado su vocación investigativa.

Otro ejemplo es el caso de los profesores de secundaria con quienes hicimos el libro titulado: *Lectura y la escritura, un problema asunto de todos*, que les mencionaba anteriormente. Este libro, declarado de “Interés Educativo” por el Senado de la Nación Argentina en 2009, fue producto de una experiencia que también duró más de dos años. En ella, 16 profesores universitarios trabajamos junto con unos 90 profesores de cinco escuelas secundarias, de distintas asignaturas, en un proyecto de investigación-acción. Precisamente la investigación-acción ayudó -y eso está contado en el capítulo II de este libro- a que estos profesores secundarios, que nunca habían escrito un capítulo para un libro ni habían presentado un poster en un congreso, pudieran participar en las jornadas que organizamos como parte de la formación y presentaran un poster científico. También, con muchos andamios pudieron escribir en equipo un capítulo para

14. Carlino, P. y Santana Muniz, D. (Coords.) (1996). *Leer y escribir con sentido. Una experiencia constructivista en educación infantil y primaria*. Madrid: Visor.

esta misma publicación. Haber encarado esto como un proyecto de investigación–acción ayudó a que, por un lado, los profesores experimentaran en sus aulas de qué modos la lectura y la escritura podían ser incluidas. Por otro lado, encarar la formación como investigación–acción planteó la necesidad de que los docentes comenzaran a leer y a escribir textos desafiantes para ellos. A muchos de estos docentes, esta experiencia les cambió el panorama. Plantear la formación como investigación–acción los ubicó en un rol diferente al de receptores del conocimiento ajeno. Debieron constituirse en productores de conocimiento propio y para otros, porque se enfatizó que los resultados de cualquier investigación precisan ser publicados. Varios de estos profesores por primera vez se pensaron a sí mismos como autores porque lograron asumir un propósito de escritura, imaginaron una audiencia genuina y eligieron qué escribir en función de sus experiencias de aula con la lectura y la escritura en sus diversas materias. No es lo mismo escribir para el supervisor que para un lector no evaluador. No es lo mismo escribir queriendo comunicar un descubrimiento propio que el lector no conoce que escribir repitiendo lo que otros ya saben.

Luego de 30 meses de trabajar con este grupo, la formación se discontinuó. Algunos de estos profesores, a partir de esta experiencia, siguieron presentando trabajos en congresos. Asimismo, una profesora, a quien yo perdí el rastro, fue casualmente entrevistada por una colega después de varios años. Y le relató aprendizajes importantes que había logrado al participar en esta formación, pero especialmente manifestó que la experiencia la había marcado a fuego en su identidad profesional. Sobre otros participantes, en cambio, no he tenido noticias. Y sé que algunos otros añoran la experiencia que hemos tenido. Ellos dicen que actualmente se sienten muy solos, expresan que les gustaría seguir involucrados en el mismo tipo de trabajo que propuso nuestra formación pero que, sin un grupo de pares, se encuentran

solos. Carecemos de un estudio longitudinal que nos diga fehacientemente qué perduró a largo plazo de esta formación. Ese estudio es algo que nos debemos. Pero por algunos informantes ocasionales que participaron de la experiencia supimos que, una vez acabada, la dinámica de intercambios y trabajo en las aulas no fue la misma. Esto nos exige a los formadores de formadores pensar en crear no sólo un dispositivo formativo eficaz durante la experiencia sino prever la necesidad de apoyar en el tiempo a una comunidad de pertenencia en la que los docentes formados puedan seguir produciendo con otros. En la educación secundaria argentina no hay tradición de trabajar junto con otros docentes.

Por último, en relación con tu pregunta es pertinente describir lo que estamos haciendo en nuestro propio equipo de investigación. Voy a dar un ejemplo entonces de cómo el trabajo con la escritura también puede llevarse a cabo en los niveles más avanzados de la formación académica. Tengo bajo mi supervisión a seis becaria/os doctorales (una de ellas es venezolana) y una becaria posdoctoral¹⁵. También participan del grupo dos maestrandas cuyas tesis dirijo. En nuestras reuniones quincenales, que duran cinco horas y media, buena parte del tiempo lo dedicamos a discutir las producciones escritas de los becarios y tesistas. En los encuentros, dos o tres miembros del grupo traen un borrador, parte de un texto en construcción (lo distribuyen antes por correo electrónico o entregan copias impresas en el momento). En la reunión lo leemos y hacemos comentarios. Todos los integrantes opinan y yo intervengo en el último turno. Por ejemplo, en nuestra próxima reunión de equipo, una becaria va a presentar una parte de un capítulo de su tesis y va a recibir nuestros comentarios críticos para reescribirlo. Otra, va a presentar parte de una ponencia que tiene datos de su tesis y, antes de enviarla al congreso en el que desea participar, escuchará nuestras apreciaciones para tenerlas

15. Véase <https://sites.google.com/site/giceolem2010/>

en cuenta en su revisión final. A veces yo misma llevo mis propios textos para someterlos a la valoración del grupo. Y también me hacen críticas, opinan sobre el contenido, sobre el efecto retórico del texto, sobre su estructura y su progresión temática. Con los comentarios de estos “lectores de prueba”, me doy cuenta de lo que sola no lograría. Varias veces, salgo con la idea de que mi escrito es sumamente desacertado y que debo reformularlo a fondo. Gracias a que recibo estos comentarios de lectores con los que tengo confianza, puedo seguir pensando como reescribir mi propio texto para lograr lo que pretendo en la audiencia a la que me dirijo. Igual ocurre con los borradores que trae el resto de integrantes del grupo. Al principio, los nuevos becarios que llegan al GICEOLEM se intimidan con esta dinámica. Poco a poco van perdiendo el temor a la crítica. Por un lado, porque observan que no es personal, que no los cuestiona a ellos sino a lo que ha quedado plasmado en el papel. Por otro lado, porque comprenden que es un método, un procedimiento general para todos, parte de un proceso que a la larga contribuye a la mejora tanto del texto como del pensamiento que lo forja.

De este modo, mi grupo de investigación funciona como un grupo de escritura. Siendo cabeza del grupo, he planificado que la tarea central de nuestros encuentros se centre en la revisión colectiva de lo escrito. Sé que este funcionamiento no es lo usual en los equipos de investigación en las ciencias sociales ni en la supervisión de tesis. Sin embargo, los integrantes de este grupo reconocemos que nos reunimos a pensar nuestras investigaciones, a dar forma a nuestras ideas, a través de compartir borradores y a estar abiertos a las críticas. La segunda parte de la reunión la dedicamos a discutir bibliografía de otros autores para ir formando marcos teóricos compartidos entre los miembros del GICEOLEM y para ponerlos en relación con las indagaciones que tenemos en curso. Este dispositivo resulta sumamente útil para la formación de investigadores. Todos nosotros hemos apreciado que centrarnos en

comentar la escritura de algún miembro y en discutir publicaciones de otros investigadores es muy formativo para cada integrante del grupo, que debe avanzar con su propia investigación. De hecho, esta es una modalidad de supervisión colectiva de las tesis, en la que el resto de tesistas participa con comentarios sobre la investigación del compañero, además de intervenir la directora de la tesis. Pero incluso hemos multiplicado este dispositivo: hace dos años, cuando se incorporó una becaria posdoctoral al equipo, le pedí que coordinara sendos grupos de escritura con los becarios doctorales, que se reúnen semanalmente sin mi presencia para comentarse textos más extensos entre tres o cuatro compañeros. Así, la imbricación de las reuniones quincenales del equipo completo con el funcionamiento de los pequeños grupos de pares ha potenciado el trabajo colectivo.

La importancia de tener lectores intermedios y recibir sus comentarios antes de publicar un texto, también puede ejemplificarse con la escritura del artículo que ustedes mencionaban al comienzo de esta entrevista¹⁶. El texto fue totalmente reformulado en función de dos evaluadores anónimos que me hicieron comentarios y de las observaciones de los becarios a mi cargo. Uno de los evaluadores me dijo algo así como que todo era muy bueno –y, si bien esto me alentó, no me dio información de cómo mejorar el texto–; en cambio, otro evaluador fue sumamente crítico y me hizo un montón de cuestionamientos que al principio no me gustaron (porque es inevitable que un autor se sienta herido cuando alguien le cuestiona su escritura). Sin embargo, poco después, cuando pude digerir esa herida narcisista, entendí que sus críticas eran muy acertadas. Sus cuestionamientos me ayudaron a repensar lo que quería decir y a condensar algunas de mis ideas, a jerarquizarlas, a reordenarlas y a ponerme a reescribir

16. Carlino, P. (2013). Alfabetización académica 10 años después. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18(57), 355-381, 2013. <http://www.redalyc.org/pdf/140/14025774003.pdf>

cuestiones muy sustantivas del artículo que ahora, no digo que no tenga problemas, pero pienso que es muy superior que el texto al que los primeros lectores accedieron. Con esto quiero subrayar que todo autor, todo investigador en formación o formado, sigue necesitando lectores que le ofrezcan críticas fundamentadas a sus textos. Los necesita para tomar conciencia de lo que solo no puede observar. Es difícil para quien escribe separarse de lo que quiere decir y distinguirlo de lo que ha dicho efectivamente. Para el autor, pensamiento y escrito aparecen entremezclados porque existe un texto “imaginado” que se superpone y vela el texto que realmente se ha logrado producir. Los lectores externos, en cambio, pueden conectarse con el texto objetivo y devolver a su autor el efecto que éste les produce.

En mi caso, aliento a que mis becarios no teman cuestionar la autoridad de la jefa de grupo y puedan animarse a mostrar los problemas que encuentran en lo que escribo, espero que me digan que no se entiende tal cosa, o que mi argumentación es débil en algún punto, o que trato de decir demasiado en poco espacio y entonces todo se vuelve una gran confusión, o que corro riesgos en hacer una afirmación absoluta, que convendría enunciar con mayor cautela. Entonces eso me sirve para seguir aprendiendo a escribir, para poner a prueba mi texto antes de que sea tarde. Si bien por el momento es sólo un deseo prematuro, tengo confianza en que estos doctorandos, cuando en el futuro lleguen a ser jefes de sus propios grupos de investigación, harán una actividad similar. Los comentarios críticos que ellos están aprendiendo a hacer son muy pertinentes. Ellos ya suelen comentar los textos como profesionales. A través de este dispositivo de formación de investigadores-autores, han aprendido los criterios de cómo leer un texto y discutirlo.

Estas experiencias expuestas por la profesora Paula Carlino nos ilustran de modo significativo acerca de la riqueza del trabajo de investigación que viene realizándose en países como Argentina y los desafíos a que se enfrenta una propuesta de alfabetización académica que pretenda implementarse en cualquiera de los niveles educativos de nuestras naciones. Lo que sí dejó claro la reconocida investigadora es que cada vez deben ser más numerosos y variados los esfuerzos por incluir la enseñanza de la lectura y la escritura en todos los espacios curriculares de los programas de formación de nuestras universidades, durante el tiempo completo en que dura la formación académica y en entornos en los que estén presentes tanto los profesores de las disciplinas específicas como los especialistas en la enseñanza de la lengua. Sólo un trabajo sistemático, sostenido en el tiempo e interdisciplinario, que reciba el debido apoyo institucional, podrá generar los cambios pertinentes que requiere el sistema educativo en su conjunto.