

Universidades públicas y derecho al conocimiento

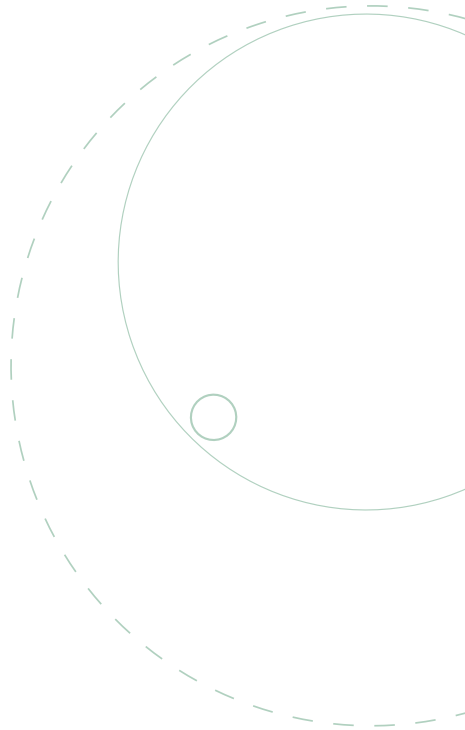
Colección *Discursos y Saberes*

Gonzalo Assusa
Gonzalo Gutiérrez
Gloria Borioli
Ivana Fantino
María Marcela González
María Elisa Romano
Manuel Giovine
Ana Antolín Solache
Natalia Gómez Calvillo
Carolina Cernusco Carreras

Prólogo
Silvia Servetto

Universidades públicas y derecho al conocimiento

volumen I



Colección *Discursos y Saberes*

editorial
universitaria

Coordinación editorial

Pía Reynoso

Equipo editorial

Constanza Ruibal

Ariel Tavella

Mauro Nuñez

Colaboradores

Javier Frontera

Milena Barbeito

Colección *Discursos y Saberes*

Directora de la colección

Gloria Borioli

Editoras

Patricia Carina Correa

Delfina Borioli

Corrección de estilo

Delfina Borioli

Patricia Carina Correa

Julietta López

Surgida durante el bienio 2018-2019, la colección ***Discursos y Saberes*** reúne producciones académicas de docentes y estudiantes de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Nacional de Córdoba y la Facultad de Educación y Salud de la Universidad Provincial de Córdoba, a la cual se sumaron voces invitadas. La tarea se realizó en el marco de un proyecto dirigido por Gloria Borioli e Ivana Fantino y radicado en la Secretaría de Ciencia y Técnica y en el Centro de Investigaciones de la Facultad de Filosofía y Humanidades María Saleme de Burnichon. Dichas instituciones son avales de tal producción.

Archivo Digital: descarga y online

ISBN 978-987-47838-0-6



UNIVERSIDAD
PROVINCIAL DE
CÓRDOBA



Universidad
Nacional
de Córdoba



Estos contenidos están reservados bajo una licencia
Creative Commons Atribución - No Comercial





Índice

Prólogo

Silvia Servetto 5

Tensiones discursivas en torno a la igualdad y los derechos en la educación superior

Gonzalo Assusa y Gonzalo Gutiérrez 9

Enseñar oralidad académica: un debate pendiente

Gloria Borioli e Ivana Fantino 38

Un centro de escritura en inglés: percepciones de estudiantes y tutores

María Marcela González y María Elisa Romano 60

¿Universidades para todos? Entre la persistencia y la sustitución. Una investigación cuantitativa

Manuel Giovine y Ana Antolín Solache 79

Lenguaje inclusivo: una oportunidad para escarbar la superficie lingüística

Natalia Gómez Calvillo 112

Alfabetización académica en Pedagogía Social: qué dicen y qué hacen profesores y estudiantes

Carolina Cernusco Carreras 140



Prólogo

Reflexionar con cierto distanciamiento sobre la institución a la que uno pertenece, resulta una tarea altamente desafiante en tanto se pone en juego la posición que se ocupa y las relaciones de intereses y conflictos que forman parte de ella. Sin embargo, eso no impide el intento, al menos para continuar una discusión instalada, hace varias décadas, entre académicos, investigadores y profesionales. Entre esos debates, el derecho a la educación superior es un tema ríspido, no solo porque desnuda el carácter elitista que ha configurado el mundo universitario, sino –y probablemente esto sea lo principal– porque transformarlo en prácticas concretas exige una apertura en nuestras estructuras mentales que nos disponga a subvertir el orden de las cosas. Por supuesto, no se trata de voluntades individuales y mucho menos de su sumatoria: sabemos que los esquemas de valoración, percepción y sujeción se maceran en el tiempo y su perduración es lo que torna difícil cualquier movimiento.

Ingresar, permanecer y egresar de la universidad es un capital cultural adquirido, celosamente cuidado, en especial por aquellos

dedicados a la producción de ese capital que buscan controlar sus herederos en un número limitado de aspirantes, es decir, de aspiraciones a consagrarse meritorios de ese legado. Cuando lo que está en juego es la reproducción de una institución –la universidad en este caso, el derecho a la educación deviene ineludiblemente en una lucha social y política que arrastra un variopinto abanico de aristas para observar, considerar y reconocer.

En este primer volumen de una colección dedicada a la problemática del acceso democrático al conocimiento ofrecido en las instituciones universitarias públicas, encontraremos lecturas, análisis y debates que aportan claves para comprender las formas que en distintos campos disciplinares adquiere esa lucha, como así también los obstáculos presentes en el transcurrir de los y las estudiantes provenientes de estratos sociales postergados para la apropiación de bienes culturales y simbólicos colectivos.

Los capítulos de Assusa-Gutiérrez y Giovine-Antolín Solache nos invitan con rigor estadístico, a recorrer aspectos estructurales en la conformación de la matrícula universitaria, cuya nota relevante es el movimiento subterráneo que opera lentamente en la transformación, tanto en su composición social como en las diversas estrategias desplegadas por los y las jóvenes para continuar con sus estudios. En el caso de Assusa-Gutiérrez se agrega una lectura desde la problemática de la desigualdad y sus efectos en el trabajo académico, con un análisis de los obstáculos didácticos-pedagógicos generados por el arribo de nuevos “públicos” a la universidad y el desafío institucional de detectarlos certeramente. Giovine-Antolín Solache, en cambio, incluyen datos de un estudio cualitativo que busca identificar el fenómeno de la dilación en los estudios

universitarios. De esa manera triangulan información que enriquece el análisis ofrecido en el capítulo.

El capítulo de Borioli-Fantino pone el foco de atención en el dominio de la oralidad por parte de los y las estudiantes de la carrera de ciencias de la educación, pero bien puede extenderse a cualquier estudiante universitario contemporáneo, puesto que la expresión verbal es un detonante no menor para reconocer que las desigualdades no solo operan en el plano de los datos objetivos, sino que se hace lenguaje corpóreo en todas sus expresiones. Cuando un estudiante manifiesta que necesita “hablar con propiedad”, “usar un lenguaje técnico” o “saber expresarse”, ¿no hay allí una negación de sí mismo en tanto sujeto social?, ¿no es a través de la negación la manera más eficaz de imponer un arbitrario cultural? Desconocer lo propio y legitimar un supuesto saber se encuentran en el nudo de la discusión sobre los derechos, en particular del derecho al conocimiento.

González y Romano ofrecen un capítulo interesante sobre el lugar de una propuesta pedagógica-institucional en la Facultad de Lenguas para mitigar los efectos de la desigualdad con respecto a la apropiación del inglés como lengua extranjera. Se trata de un centro de escritura en inglés, con una historia signada por un derrotero de inconvenientes en su creación y puesta en marcha. No obstante, el proyecto siguió su curso y lograron colaborar, en parte, al desarrollo de la habilidad de escritura. Desde otra óptica, pero bajo el mismo manto de preocupaciones, el capítulo da cuenta de apuestas institucionales tendientes a fortalecer la inclusión y permanencia de los y las estudiantes.

Natalia Gómez Calvillo nos habla de un tema central en la agenda de los derechos que atraviesa el conjunto de luchas y conquistas: el uso del lenguaje inclusivo, que encierra, como señala Andruetto, el carácter ideológico de la lengua. Tras un exhaustivo recorrido histórico, la autora reconstruye las maneras en que el movimiento feminista y de LGBTTTINBQA+, instalaron esta nueva forma de nombrarse, de tener visibilidad, que permiten construir una realidad más igualitaria y justa.

Por último, nos encontramos con el capítulo escrito por Carolina Cernusco Carreras sobre prácticas de alfabetización académica. En sintonía con el objetivo de este volumen, la autora se asoma a las representaciones y opiniones de estudiantes y profesores sobre el qué, por qué y para qué de la lectura y escritura universitaria. Desde una perspectiva crítica señala cómo las prácticas formalistas no hacen más que marcar los errores de cada uno/a, en desmedro de la creatividad, argumentación y expresión personal, minusvalorando que detrás de ese ropaje académico se esconde la reivindicación de un sujeto con voz, historia y saberes, alejado de la clásica versión de tabula rasa.

Con distintas tonalidades, cada capítulo es una versión acompañada de problemas, desafíos y apuestas que implican materializar el derecho a la educación superior. Desde los datos duros hasta las voces de estudiantes y docentes, se ofrecen miradas de la realidad universitaria que dejan al desnudo cuánto se avanzó y cuánto camino falta recorrer. Sin duda, estos textos resultan contenido valioso para reconocer por dónde continuar lo que resta.

Silvia Servetto / 2020





Tensiones discursivas en torno a la igualdad y los derechos en la educación superior

Gonzalo Assusa
Gonzalo Gutiérrez



GONZALO ASSUSA

Sociólogo, investigador de CONICET (IDH-UNC), docente universitario (FA-UNC) y miembro del Equipo de Indicadores Socioeducativos de ICIEC-UEPC.

CE: gonzalo.assusa@unc.edu.ar

GONZALO GUTIÉRREZ

Pedagogo, docente universitario (FFyH y FCC-UNC) y director del ICIEC-UEPC.

CE: gutierrezg61@yahoo.com.ar

Palabras clave

Desigualdad socioeducativa
Derecho a la educación superior
Jóvenes
Trabajo de enseñanza

Resumen

El presente capítulo plantea una serie de reflexiones sobre las transformaciones de la educación universitaria en el siglo XXI, con eje en la desigualdad socioeducativa, la perspectiva de derechos y el acceso a la educación superior ¿Qué supone producir igualdad en la universidad? ¿Cómo dialogan las desigualdades con condicionantes externos e internos a la propia universidad? ¿Qué tipo de tensiones se producen en torno a la relación entre políticas institucionales, autonomía y libertad de cátedra y oportunidades para aprender? ¿Qué transformaciones se precisa pensar en la organización del trabajo académico para sostener la incorporación de nuevos sujetos sociales en escenarios de ampliación de ofertas formativas e insuficiencia de saberes pedagógicos para su tramitación? ¿Cómo abordar política, institucional y colectivamente los desafíos producidos en la universidad con la ampliación del acceso a nuevos sectores sociales? ¿Qué clave de lectura ofrece pensar los discursos para gestionar la construcción de igualdad y derechos hacia dentro de las instituciones educativas de nivel superior? Para desanclar estos interrogantes, en el texto ponemos en juego análisis de



tendencias estructurales, procesamiento de datos estadísticos y caracterización de transformaciones sistémicas, así como también la reconstrucción de disputas discursivas y orientaciones políticas en los últimos años en el país.



Introducción

El sistema educativo argentino lleva décadas de crecimiento y ampliación de su matrícula. La universalización del nivel primario, la ampliación del nivel inicial y la obligatoriedad de la educación secundaria que incidió en la ampliación de su cobertura, funcionan como preludio de un proceso que apenas empieza a manifestarse en los últimos años: la ampliación del acceso al nivel superior.

La diversificación de públicos ha sido acompañada por la multiplicación de instituciones y ofertas formativas. Esto produjo dos tipos de conflictos en la vida cotidiana de las aulas. Por un lado, los “nuevos” sujetos que habitan las universidades han sido objeto de múltiples debates y conflictos mediáticos: quiénes llegan a la universidad, quiénes cuentan con los saberes esperados para ese nivel, cuáles son los criterios legítimos para evaluar el impacto social y la productividad de las universidades, cuán justo es que el Estado sostenga estos espacios con fondos públicos. Por otro lado, la generación de nuevas instituciones y ofertas formativas multiplica geométricamente las tensiones en el trabajo de enseñar. Ya no se trata solo de revisar modos tradicionales de autoridad y enseñanza, sino que estos deben atender a una población estudiantil mucho más heterogénea, en un contexto de insuficiencia de saberes didáctico-pedagógicos, asunto que históricamente ha ocupado un lugar secundario en propuestas educativas del nivel superior.

La inclusión de nuevas poblaciones al espacio universitario produjo nuevos desafíos, tensiones y la visibilización de conflictos soterrados entre las políticas institucionales que acompañan la enseñanza en estos procesos y el espacio áulico, refugio de esa autonomía tan valiosa, aunque política y pedagógicamente proble-

mática, empezando por el hecho de que la incorporación a la vida universitaria no trata exclusivamente de la generación de prácticas de aprendizaje y construcción de conocimientos complejos, sino también de la interacción social y la construcción de propuestas de enseñanza, mediadas por agendas institucionales de trabajo con profesores que posibilitan revisar y reinventar las prácticas en contextos de incorporación de nuevos sujetos sociales.

En este escenario proliferaron (no sin conflictos y contramarchas) discursos de igualdad y derecho que han permeado muchos de los ámbitos sociales en los que estas transformaciones se tematizan, al tiempo que las prácticas académico-institucionales se reproducen con cierta inercia, tensionando las nuevas condiciones contextuales.

Este texto plantea una serie de reflexiones sobre las transformaciones de la educación universitaria en el siglo XXI, con eje en un conjunto procesos sociales, político-institucionales y pedagógicos: ¿Qué supone producir igualdad en la universidad? ¿Cómo dialogan las desigualdades con condicionantes externos e internos a la propia universidad? ¿Qué tipo de tensiones se producen en torno a la relación entre políticas institucionales, autonomía y libertad de cátedra y oportunidades para aprender? ¿Qué transformaciones se precisa pensar en la organización del trabajo académico para sostener la incorporación de nuevos sujetos sociales en escenarios de ampliación de ofertas formativas e insuficiencia de saberes pedagógicos para su tramitación? ¿Cómo abordar política, institucional y colectivamente los desafíos producidos en la universidad con la ampliación del acceso a nuevos sectores sociales? ¿Qué clave de lectura ofrece pensar los discursos para gestionar la construcción

de igualdad y derechos hacia dentro de las instituciones educativas de nivel superior?

El nivel superior de Argentina en el siglo XXI

El imaginario de sociedad dinámica con movilidad social ascendente caracterizó la representación hegemónica de Argentina al menos hasta el quiebre que supuso para la estructura social el estadio neoliberal en el país y la instauración del régimen social de acumulación financiera. Esta imagen poseía una cuota de realidad, aunque no siempre se vio reflejada en los datos del nivel superior del sistema educativo argentino.

Según los datos de la Encuesta Nacional de la Estructura Social del Programa de Investigación sobre la Sociedad Argentina Contemporánea (ENES-PISAC) para 2014-2015, en Argentina el 20% de los jefes de hogar cuyos padres llegaron solamente a un nivel de educación primaria, accedió a la educación superior. Este porcentaje asciende al 46% de los jefes de hogar cuyos padres llegaron a educación de nivel medio, a un 70% de aquellos con padres que llegaron a educación terciaria y a un 85% entre los hijos de universitarios. En pocas palabras: aun hoy, el nivel educativo de los padres condiciona y mucho (limitando y habilitando) el acceso de los hijos a la universidad y a institutos de nivel superior no universitarios.

Esta distribución pone a las claras que la desigualdad, particularmente la desigualdad educativa en el nivel superior, constituye un mecanismo duro de roer. Sin embargo, una mirada diacrónica muestra que el proceso histórico en el siglo XXI ha sido al menos dinámico en términos de democratización del acceso a este nivel.



Tabla 1. Máximo nivel educativo alcanzado por quintiles de ingreso entre la población de 30 años o más. Argentina. 2004-2014-2019

2004					
Quintiles	Hasta Secundaria Incompleta	Secundaria Completa	Superior Universitaria Incompleta	Superior Universitaria Completa	Accede al nivel superior
Q1	76%	15%	4%	5%	9%
Q2	70%	17%	6%	6%	13%
Q3	63%	19%	8%	10%	18%
Q4	50%	22%	8%	19%	28%
Q5	30%	22%	12%	36%	47%
Total	58%	19%	8%	15%	22%
Relación Q5/Q1	0,40	1,43	3,29	7,13	5,51

Fuente: Elaboración propia en base EPH-INDEC



2014					
Quintiles	Hasta Secundaria Incompleta	Secundaria Completa	Superior Universitaria Incompleta	Superior Universitaria Completa	Accede al nivel superior
Q1	64%	22%	6%	7%	13%
Q2	57%	24%	7%	12%	19%
Q3	50%	26%	8%	16%	25%
Q4	41%	25%	10%	23%	33%
Q5	26%	23%	13%	38%	52%
Total	48%	24%	9%	19%	28%
Relación Q5/Q1	0,40	1,02	2,30	5,19	3,92

Fuente: Elaboración propia en base EPH-INDEC



2019					
Quintiles	Hasta Secundaria Incompleta	Secundaria Completa	Superior Universitaria Incompleta	Superior Universitaria Completa	Accede al nivel superior
Q1	64%	24%	7%	5%	12%
Q2	53%	28%	8%	11%	19%
Q3	46%	27%	9%	17%	27%
Q4	36%	26%	11%	27%	38%
Q5	19%	21%	13%	46%	60%
Total	44%	25%	10%	21%	30%
Relación Q5/Q1	0,29	0,88	1,95	8,67	4,89

Fuente: Elaboración propia en base EPH-INDEC

A comienzos de la primera gestión del Frente Para la Victoria a nivel nacional, accedía o había accedido al nivel superior un 22% de la población de 30 años o más, mientras que solo 15% de esa franja etaria había finalizado ese nivel y obtenido titulación. Para 2014, luego de 10 años ininterrumpidos de gestión, el porcentaje que accedía al nivel superior llegaba al 28%, mientras que solo el 19% finalizaba el nivel. Al terminar la gestión de Cambiemos (2015-2019) la cobertura educativa de nivel superior continuó creciendo, lle-



gando a un 30% de la población de 30 años o más, a la vez que 21% de esa franja etaria recibía título universitario. Es decir, en el primer período (2004 a 2014) la proporción de la población de 30 años o más que había accedido a estudios universitarios creció un 25%, mientras que en el segundo período (2014-2019) lo hizo un 9%. Algo equivalente sucedió con la población de 30 años o más que había terminado el nivel superior y obtenido titulación: en el primer período (2004 a 2014 creció 29%, mientras que en el segundo período (2014-2019) lo hizo un 9%.

Sin embargo, como en el resto de los niveles y en la totalidad del sistema educativo, la democratización del acceso a las instituciones educativas, asumiendo distintas configuraciones, implicó, en un sentido crítico, una *integración desigual de nuevos sujetos sociales*. La brecha educativa, en este sentido, tuvo un comportamiento mucho más signado por la orientación político-ideológica de las gestiones gubernamentales. La brecha más amplia se encuentra en la finalización del nivel superior: en 2004 la titulación universitaria de la población de 30 años o más que pertenecía al quintil 5 (las familias con mayores recursos) era 7 veces superior a la titulación universitaria de la población de la misma franja etaria perteneciente al quintil 1 (las familias con menores recursos). En 2014 esta brecha había descendido a 5 veces, pero en 2019 la brecha había aumentado nuevamente, superando la ratio inicial: la diferencia de proporción de titulados universitarios entre la población de 30 años o más en el quintil 5 y el quintil 1 es de 8 veces y media. Un recorrido similar vivió esta ratio en relación al acceso al nivel superior (más allá de su terminalidad): de 5 veces y media descendió a menos de 4 entre 2004 y 2014, pero luego para 2019 la brecha volvió a ascender a casi 5 veces.

En el contexto latinoamericano, Argentina se erige entre los países con mayor cobertura en el nivel superior. Según los datos de SITEAL, para 2015 Argentina estaba entre los países con mayor tasa neta de escolarización en el nivel superior (35%), junto a Bolivia, Chile, Panamá y Perú. Para tener una referencia, Brasil presentaba en 2015 una tasa neta de 19%, y el resto de los países, incluyendo los más igualitarios en términos globales (como Uruguay) poseían tasas por debajo del 30%. Además, junto a Uruguay, Bolivia y Panamá, Argentina está entre los países con mayor presencia del sector estatal en nivel superior: 3 de cada 4 estudiantes de nivel superior asisten a instituciones de gestión pública. Junto a Perú, Chile y Uruguay, Argentina está también entre los países con mayor presencia del sector superior no-universitario (un 26% del total del estudiantado).

Sin embargo, las brechas de acceso de acuerdo al clima educativo del hogar de pertenencia y sus ingresos económicos eran más amplias en Argentina que en el resto de países con tasas de escolarización altas en este nivel, incluyendo los casos de Chile y Brasil, cuya imagen es la de sistemas de ingreso restringido y alta productividad en titulación, además de una amplia presencia del sector privado en la gestión de las instituciones de nivel superior.

Sin dudas, el más exclusivo y excluyente de los niveles educativos (habida cuenta de los grandes avances de cobertura e inclusión en el nivel primario en toda la segunda mitad del siglo XX y en el nivel secundario desde la recuperación democrática y muy aceleradamente en las primeras décadas del siglo XXI) vivió el impacto “virtuoso” y la presión poblacional de años de inclusión en los niveles obligatorios por ley desde 2006. Sin embargo, lo hizo de

manera bastante dispar en diversas dimensiones. Ya mostramos el modo en el que los ingresos familiares plantean serios condicionamientos para que los jóvenes de las familias más pobres sostengan la trayectoria educativa de nivel superior entre sus hijos. Según los datos de la ENES-PISAC, en 2014-2015 el 21,1% de los jóvenes de 18 a 24 años accedía al nivel universitario contra 12,2% a nivel superior no universitario. La diferencia del acceso de los jóvenes a cualquiera de ambos niveles entre la clase alta y la clase media es bastante baja (56,4% y 54,7% respectivamente), mientras que en la clase obrera el acceso cae a prácticamente la mitad (28,5%) (Kaplan y Piovani, 2018).

Por otra parte, existen también importantes desigualdades entre regiones. Mientras que en el NEA accedía un 12,7% a nivel universitario y un 14,9% a nivel superior no universitario, en Gran Córdoba encontrábamos un 27,1% con acceso a universidad y un 4,6% a nivel superior no universitario, es decir: además de mayor cobertura, encontramos una estructura de distribución con una clara concentración en el nivel universitario. Finalmente, en CABA, encontramos una estructura distributiva equivalente, pero con una cobertura aún mayor: 39,2% de los jóvenes de 18 a 24 años acceden a nivel universitario, además de un 8,3% que lo hacía en el nivel superior no universitario. En la misma franja etaria, el acceso de las mujeres a este nivel es bastante superior al de los varones (39,8% contra 26,5%), de manera más pronunciada en el nivel superior no universitario que en el universitario (Kaplan y Piovani, 2018).

Los debates sobre los nuevos sujetos sociales que empezaron a habitar el nivel medio del sistema educativo en Argentina se activaron desde hace algunas décadas. Hoy, instalados como sujetos

legítimos de las escuelas secundarias y con cierto consenso poblacional en torno a sus necesidades y su instancia plena como sujetos de derecho, son puestos en el centro de la escena del debate de los desafíos del trabajo de enseñar y aprender. Mientras tanto, la discursividad política de los últimos años ha puesto en evidencia que los consensos sobre el acceso y los derechos en el nivel superior todavía se resquebrajan en tiempos de crisis.

Cuando hablamos de consensos hegemónicos (y más precisamente, de consensos contruidos en el marco de procesos hegemónicos) no nos referimos a imposiciones de fuerza o victorias en debates públicos (Sayer, 2002; Rosberry, 2002). Resultaría por demás sencillo el análisis de la hegemonía si implicase, a fin de cuentas, determinar quién “tenía razón”. El ejercicio de la hegemonía estriba mucho más en el establecimiento de los términos en los que los conflictos van a librarse y del sistema de clasificaciones en el que las identidades van a tramarse (Grimson, 2011).

Las nuevas reglas en torno a lo “decible” en el contexto nacional comenzaron a cambiar en 2016. El gobierno nacional definió una nueva estrategia paritaria contra los trabajadores docentes del país, mientras que los militantes progresistas que hacían de las redes sociales su escenario prioritario, confrontaron con el discurso gubernamental volviendo recurrentemente sobre tradicionales figuras de docentes maternizadas, vocacionales y desinteresadas (en pocas palabras, “mujeres buenas”) que no hacían más que contribuir con la definición política conservadora del maestro como un no-trabajador. En ese marco de disputas, irrumpe mediáticamente la Gobernadora de la Provincia de Buenos Aires

en clara referencia crítica a las universidades “del conurbano”, también consideradas las universidades “kirchneristas”.

¿Es de equidad que, durante años, hayamos poblado la Provincia de Buenos Aires de universidades públicas cuando todos los que estamos acá sabemos que nadie que nace en la pobreza en la Argentina hoy llega a la universidad?

Las declaraciones de María Eugenia Vidal sobre la composición social de las universidades de la Provincia de Buenos Aires en 2018 generaron una reacción homológicamente encastrada en el mismo proceso hegemónico: las respuestas que se agolpaban desde el arco opositor-progresista, se circunscribían a desmentir una afirmación “falsa” o “falsable”: en la universidad pública sí hay pobres. La tentación era tan ineludible como peligrosa.

Pero ¿a quién se dirigía la negación de la Gobernadora en las universidades de su provincia? ¿Qué proceso desconocía? ¿Qué presencia/ausencia se hacía lo suficientemente relevante como para su negación pública? Mientras que en los primeros 90 años del siglo XX se crearon 25 universidades nacionales, entre 1990 y 2015 se creó aproximadamente la misma cantidad. En esta última época nacieron buena parte de las casas de estudio que aparecían por aquellos días reseñadas como parte de la experiencia universitaria ampliada que desmiente la sentencia de la Gobernadora. Entre 2003 y 2015 la provincia de Buenos Aires pasó de tener 12 a tener 22 universidades nacionales. Según un informe de la UNIPE, la época que comienza en 2007 constituye la mayor oleada de creación, nacionalización y ampliación de universidades en el país en los últimos 100 años, con la creación de 18 universidades nacionales en

8 años, 6 de las cuales se ubican en Gran Buenos Aires. Para el año 2014, según los datos de la Secretaría de Políticas Universitarias, la cantidad de estudiantes en universidades o institutos universitarios nacionales superaba el millón y medio, mientras que los que asistían a universidades privadas no llegaba a medio millón. Otros 800 mil asistían a institutos superiores no universitarios.

Según los datos oficiales de cada Universidad consultada por el sitio chequeado.com, en la Universidad Nacional de Córdoba entre un 45% y un 53% de los estudiantes son primera generación de universitarios en sentido estricto, es decir que sus padres no tuvieron acceso al nivel superior. Si se consideran los padres y madres que no finalizaron el nivel universitario, el porcentaje de estudiantes de “primera generación” llega a 73%. Todo indica que los porcentajes en las llamadas “universidades del conurbano” son incluso superiores: en la Universidad Nacional General Sarmiento los estudiantes cuyos padres no accedieron a la universidad llegan a un porcentaje entre el 70% y el 75%, mientras que en la Universidad Nacional de Moreno llegan a un porcentaje entre el 79% y el 83%. En conjunto, estas tendencias nos llevan a pensar que las últimas décadas constituyeron un verdadero punto de inflexión en la experiencia social de las instituciones educativas de nivel superior.

Estos “nuevos sujetos” existen de un modo tan relevante como para desencadenar un debate público estructurado en torno a su presencia/ausencia. Pero como hemos mostrado, su permanencia en el nivel superior ha tomado existencia en la medida en que el Estado argentino generó una diversidad de políticas y dispositivos de apuntalamiento de estas trayectorias, mecanismos que en los años de gestión de Cambiemos han sido progresivamente despo-

ados (en primer lugar, de recursos presupuestarios, pero también de capital político y legitimidad) y esto ha impactado en el truncamiento de muchas trayectorias y en el detenimiento de un virtuoso proceso inclusivo.

Entre 2006 y 2015, el presupuesto universitario creció de un 0,55% a un 0,86% del PBI. En esos mismos años, además, el PBI creció en Argentina de 198 mil millones de dólares a 594 mil millones. Una porción mayor de una torta más grande. Desde la asunción de Cambiemos en el gobierno nacional, en 2016 este porcentaje no solo retrocedió (0,79%), sino que la base sobre la que se calcula también había decrecido un 2,3%. Y sumado al desfinanciamiento, la subejecución. Según informes del Instituto de Estudios y Capacitación de CONADU, en 2016 y 2017 quedaron sin transferir a las universidades nacionales más de 700 millones de pesos cada año. Apenas en el primer semestre de 2018 fueron recortados más de 1000 millones de pesos entre presupuesto de la Secretaría de Políticas Universitarias y otros programas. En pocas palabras, sobre lo recortado legislativamente en el congreso, se recorta ejecutivamente durante el año. Sumado a estos retrocesos en el presupuesto ordinario, muchos programas fundamentales para la ampliación del acceso a la universidad se cerraron, se endurecieron los requisitos para otorgar becas y el volumen total de las mismas terminó disminuyendo.

Como muestra la cronología que llega hasta 2019, de ninguna manera estas transformaciones (muchas de ellas positivas) eximen de plantear la necesidad de profundizar en materia de calidad educativa, de egreso universitario, de posibilidades de sostenimiento del trayecto y de condiciones de cursado contemplativas para la

diversidad de situaciones sociales existentes en el estudiantado. Tampoco exime de señalar que durante años se siguieron exigiendo grandísimos esfuerzos de la universidad (como se le exige también a la escuela en el resto de los niveles), dejando en muchos momentos fuera del debate las condiciones de los sujetos que encarnan y les dan vida y funcionamiento a las universidades: los trabajadores y trabajadoras docentes y no docentes y sus condiciones materiales y simbólicas de trabajo. Ningún programa político de gobierno puede declarar con franqueza priorizar la educación popular ofreciendo en cuotas una recomposición del salario exactamente de la mitad del valor de la inflación esperada para el año en curso. Según informes de IEC-CONADU y CIFRA-CTA, desde que las negociaciones colectivas se reanudaron en 2004 hasta 2010, los docentes universitarios recuperaron un 56% de su salario real, tomando como referencia el nivel previo a la devaluación de 2001-2002. Entre 2004 y 2010, el salario real creció un 90%, se recuperó el nomenclador y se blanquearon los componentes del sueldo. En contraposición, solo en el año 2016, los docentes universitarios perdieron 7 puntos porcentuales de su salario en relación a la inflación del mismo año y, en los años subsiguientes, no hicieron más que seguir perdiendo: programas de formación, incentivo docente, libertad sindical, paritarias nacionales y la lista sigue.

Más allá de las tasas y la contabilidad de la productividad humana en la universidad (que, por cierto, es siempre baja para los parámetros de la economía neoclásica y sus repetidores políticos), irrumpen en este escenario prácticas sociales del tipo que De Certeau y Scott llamarían los movimientos subrepticios de los subalternos. Este “arte de los débiles” habilita que sujetos, otrora ajenos, se hayan colado tácticamente entre las grietas del encasillamien-

to de las estrategias dominantes en el espacio universitario. Estos “nuevos” sujetos universitarios habrían escamoteado a las trayectorias de inmovilidad social que fueran canónicamente leídas en la obra *La reproducción* de Pierre Bourdieu.

En las últimas décadas se percibe una suerte de revancha plebeya en la educación superior: que los edificios de algunas universidades públicas no sean recintos de maderas pulidas con estilo arquitectónico de palacetes, sino, por ejemplo, un laboratorio de YPF con la característica estética futurista del peronismo histórico, frondoso en el centro de Florencio Varela, en el Conurbano profundo, con paredes colmadas de murales de los héroes del populismo local.

Tampoco se trata de hacer un *pobrómetro* de las universidades. El sentido de “lo público” excede por mucho esa representación más propia de las instituciones de beneficencia que necesita de la miseria para justificar su propia existencia. El sentido de lo público reside mucho más en el espacio de encuentro y en las consecuencias de esa experiencia en las elecciones a favor y en contra de la desigualdad social.

El problema con las declaraciones de Vidal es que no terminan de explicitar una posición que muestra una sólida coherencia teórica en las acciones políticas y de gestión del sector que representa. El eficientismo de su denuncia no está despojado de parámetros morales de justicia e igualdad, aunque respondan a lo que Dubet (2011) llama el modelo de “igualdad de oportunidades”: la pregunta que Vidal se formula es ¿cuánto invierte el Estado para que egresen X cantidad de ingenieros? ¿Cuánto necesitan de la gratuidad quienes efectivamente asisten a las universidades? ¿cuánto se podría garantizar una “competencia justa” otorgando becas por excelen-

cia en deportes, en artes o en otras materias, como dicta el modelo norteamericano?

No podemos avanzar en la discusión en tanto nos remitamos exclusivamente a responder sus preguntas, sin intervenir desde un modelo alternativo de justicia, como el de igualdad de posiciones. Y este modelo necesita, indefectiblemente, atender a las dimensiones simbólicas no cuantificables. Debemos preguntarnos si la única función de la universidad es fabricar profesionales liberales en serie. Debemos preguntarnos si solo podemos evaluar a las universidades por sus egresados. Debemos cuestionarnos si existe una diferencia cualitativa en esa rupturista presencia de la universidad en espacios impensados. Debemos preguntarnos si estas universidades son públicas mucho más allá de su presupuesto y de la cantidad de “pobres” que cuentan entre sus filas. Y debemos, primero que nada, construir políticamente la necesidad de formularnos estas preguntas.

Los nuevos sujetos existen. La tarea es enseñarles

Hemos visto hasta aquí la cara externa de la desigualdad de acceso y permanencia de estudiantes a la universidad. También señalamos que ella funciona con efectos diferidos en el tiempo respecto a otros procesos sociales y económicos. Como consecuencia del fortalecimiento de la educación obligatoria comienzan a crecer las tasas de acceso en la universidad. Incluso con un modelo político y económico restrictivo como el del macrismo entre 2015-2019, en un efecto casi inercial, continuó creciendo la matrícula de nivel superior en términos generales, aunque muchos jóvenes sufrieron dificultades crecientes para sostenerse en sus estudios. Sin embar-

go, vale recordar que la desigualdad posee diferentes planos, por lo que resultaría insuficiente procurar comprender la complejidad de ampliar el derecho educativo si nos quedáramos solo con indicadores generales de acceso y permanencia. Por el contrario, estas tendencias hacen sentido cuando permiten abrir una serie de interrogantes sobre las implicancias que ha tenido la transformación de la población estudiantil en las lógicas académicas y pedagógicas de funcionamiento al interior de la universidad.

Algo similar ha pasado en las últimas décadas en la universidad con respecto al resto del sistema educativo. La transformación de la composición social de su población no ha sido correlativa con la modificación de sus formas de organización del trabajo académico, ni ha afectado por igual, en las diferentes carreras y universidades, los debates en torno a la enseñanza. En este sentido, en forma homóloga a lo planteado en su momento para la escuela secundaria francesa por Brocolichi, mantener a

quienes antaño habrían sido “excluidos” sin crear al mismo tiempo las condiciones de una acción educativa eficaz dirigida a alumnos que dependen más de la escuela para adquirir lo que ella exige, implica hacer surgir dificultades de todo orden, capaces de deteriorar las condiciones de trabajo de los docentes sin mejorar realmente la suerte de los alumnos (1993, p. 396).

Comprender este doble efecto, sobre el trabajo docente y la producción de (des)igualdades educativas entre estudiantes, requiere considerar el punto de encuentro de procesos diferentes.

Las formas de enseñanza universitarias han privilegiado históricamente la relación con sus objetos específicos, haciendo escaso lugar al análisis de las singularidad que adquiere la relación

pedagógica con sus tópicos o temáticas en condiciones muy heterogéneas: carreras masivas con cientos de estudiantes por curso y carreras con pocos estudiantes; poblaciones estudiantiles en condiciones de destinar el tiempo para cursar y estudiar en simultáneo, al modo de trabajo intensivo de ocho a diez horas diarias y poblaciones estudiantiles que sostienen sus estudios superiores con responsabilidades laborales y/o familiares, que a duras penas pueden cursar regularmente las materias, sin destinar tiempo para su estudio.

Esta característica de la enseñanza universitaria, en articulación con el principio de “libertad de cátedra”, faro y punto de consenso asociado a la Reforma Universitaria de 1918 y base que garantiza la libertad y pluralidad de pensamiento, ha mutado en una fragmentación e individualización de las estrategias de trabajo con débiles posibilidades institucionales de incidir en las opciones didácticas construidas por las cátedras. La institución universitaria se queda allí, a las puertas de lo que definen las cátedras en su interior, tanto cuando construyen opciones profundamente democráticas para enseñar y acompañar la formación académica de los estudiantes, como cuando producen propuestas restrictivas, asentadas en modelos didácticos selectivos, que naturalizan la transformación de las desigualdades sociales en desigualdades académicas que, de este modo, parecen depender de la capacidad y/o voluntad de los individuos.

Sin embargo, es interesante notar que la resistencia estudiantil a estas formas naturalizadas de exclusión tiene sus efectos sobre las condiciones de trabajo docente. En los últimos años se vienen modificando los regímenes de cursado en las universidades y sus

unidades académicas, generando condiciones especiales para estudiantes trabajadores, estableciendo externamente diferencias en las unidades de tiempo académico (teóricos, prácticos y teóricos-prácticos), multiplicando las posibilidades de recuperar trabajos prácticos, parciales y finales, ampliando los tiempos de duración de la promoción y regularidad en las materias, elaborando nuevos dispositivos de apoyo para la finalización de trabajos finales entre otras cuestiones. El resultado de estas propuestas es, de algún modo, previsible: intensificación del trabajo docente sin garantizar, con ello, la disminución de desigualdades académicas. De este modo, los docentes universitarios trabajan más sin lograr garantías para que quienes poseen mayores dificultades objetivas para sostenerse en sus estudios o mayores distancias con las expectativas de capital cultural en la universidad, cuenten con posibilidades de mejores desempeños académicos. Esto constituye una primera dimensión de desigualdad interna en la universidad.

Una segunda dimensión de las desigualdades internas en la universidad se produce entre las carreras masivas -carreras tradicionales como medicina, derecho, ingenierías, etc., con fuertes sistemas selectivos- y carreras provenientes de las humanidades y las ciencias sociales. Mientras que en las primeras se encuentran naturalizados ciertos mecanismos didácticos selectivos del estudiantado y se posee una escasa tradición de participación en medidas de fuerza (especialmente en Córdoba), en las segundas, incluso en contextos de semimasividad, se produce mayor variedad de estrategias didácticas (selectivas y no selectivas) que, sin alterar el principio de libertad de cátedra, procuran elaborar alternativas de enseñanza para trabajar con la heterogeneidad de sus poblaciones estudiantiles. En estas últimas, es posible también apreciar mayo-

res niveles de adhesión a medidas de fuerza en reclamo de mejoras salariales.

Estas situaciones generan dos tipos de fracturas que suelen pasar inadvertidas en los análisis sobre las desigualdades internas de la universidad. Una de ellas consiste en la variación del tiempo de clase que poseen las/os estudiantes, según los tipos de carreras que cursan. La otra se encuentra en los límites pedagógicos del principio de libertad de cátedra. A la vez que garantiza la pluralidad de pensamiento, produce una atomización de los principios y criterios que orientan las estrategias de enseñanza y contención. Coexisten, así, prácticas de enseñanza democráticas con prácticas selectivas que no logran ser interpeladas en términos de políticas institucionales de enseñanza al interior de la universidad. Como respuesta a esta situación, se puede reconocer la proliferación, durante las últimas décadas, de cursos y maestrías en docencia universitaria, así como la emergencia de programas ministeriales (de escasos recursos), orientados a producir dispositivos que acompañen las trayectorias académicas estudiantiles en el inicio y/o finalización de sus estudios, pero sin abordar de lleno el debate sobre la enseñanza con los equipos de cátedra.

Una tercera dimensión de las desigualdades se encuentra en la relación entre propuesta formativa y condiciones objetivas de sostenerse en ella por parte de las/os estudiantes. Una demanda constante de las/os estudiantes remite a la cantidad de lectura y la expansión permanente de los contenidos a enseñar. Claramente allí se articulan desde cuestiones ligadas a las condiciones objetivas para sostener el conjunto de demandas académicas de las carreras

de estudio, a las diferentes posibilidades de construir con éxito el oficio de estudiante. Según Perrenoud,

Desde su primer año escolar, un alumno aprende a presentar un trabajo, a subrayar, a respetar los márgenes de cuadernos y hojas, a poner títulos, su nombre, la fecha; a presentar un texto, a identificar preguntas, comentarios, ejemplos, indicaciones acerca del valor de tal o cual ejercicios; sabe cuándo debe explicar una respuesta, cuándo debe hacer los cálculos al margen, al dorso o en otra hoja; cuándo debe verificar una palabra en el diccionario; cuándo debe ser cuidadoso en la presentación, cómo debe borrar un error, indicar una remisión. El alumno que conoce su oficio sabe cuántas líneas debe escribir para redactar un texto decente, sabe qué imprecisión puede permitirse cuando construye una figura, efectúa una medición experimental o traduce un texto (2008, pp. 56-57).

Este planteo puede ser extrapolado a fin de pensar el conjunto de aprendizajes relacionales y organizacionales que en la universidad deben construir los estudiantes para sortear los obstáculos académicos que se les presentan: saber cuándo y cómo preguntar algo, establecer las relaciones entre lo desarrollado en clases y lo relevante de la lectura de textos, reconociendo cuándo es conveniente citar un texto o un fragmento de la clase, cómo y cuándo reclamar por las formas de corrección, cómo organizar los propios tiempos de estudio, cómo construir las formas de escritura esperadas en las diferentes cátedras, entre muchas otras.

El efecto de esta situación suele pasar desapercibido, aunque posee implicancias políticas y pedagógicas profundas. Más contenidos en una carrera de grado suponen menos estudiantes con posibilidades de sostenerse regularmente en su cursado y menor

tiempo de enseñanza para cada uno de ellos. Por el contrario, modificar planes de estudio para contar con menor cantidad de contenidos en las carreras de grado, produciría un tiempo mayor de enseñanza, generando mejores condiciones para explorar variedades de estrategias didácticas y de acompañamiento a los procesos de estudio de los estudiantes, de modo tal que el éxito académico descansa menos en las biografías individuales y más en las políticas institucionales de enseñanza. Esta última opción (disminuir contenidos en la formación de grado), se encuentra con problemas derivados de los escasos saberes didáctico-pedagógicos para reinventar las prácticas de enseñanza, pero también con la traba de una representación negativa de su implicancia, entendida como una paulatina escolarización de la enseñanza universitaria. Por otra parte, la disminución de los contenidos en las carreras de grado fortalecería la fuga hacia los posgrados de un conjunto de saberes básicos que, salidos del grado, entrarían en la lógica de la mercantilización del conocimiento.

La identificación, la caracterización y el abordaje de las desigualdades para estudiar en la universidad permiten comprender que su configuración en el encuentro entre condicionantes externas e internas a las instituciones educativas de nivel superior. Por ello, no alcanza con mejores condiciones materiales de vida de estudiantes y de trabajo docente (aunque al mismo tiempo, mejores condiciones materiales es un piso mínimo e indispensable), sino que es preciso, además, transformar la organización del trabajo académico, en tanto este, según Thurler y Maulini (2007) estructura simultáneamente “a la organización del trabajo de los alumnos y a la organización del trabajo de los profesores entre ellos” (p. 37).

En este marco adquiere relevancia abrir el debate sobre los límites del principio de libertad de cátedra, en tanto que garantiza la libertad y pluralidad de pensamiento, pero también podría estar contribuyendo a reproducir obstáculos didácticos para disminuir las desigualdades académicas. Al mismo tiempo, es necesario discutir la elaboración de políticas institucionales de enseñanza que, atendiendo la especificidad de los objetos disciplinares, otorgue relevancia a la reflexión colectiva e institucional sobre los modos de relación pedagógica que garanticen el derecho a aprender de los estudiantes.



Referencias bibliográficas

- Broccolichi, S. (1993). Con tres liceístas de los suburbios de Paris. En Bourdieu, P. (dir.) *La miseria del mundo*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Dubet, F. (2011). *Repensar la justicia social: contra el mito de la igualdad de oportunidades*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Grimson, A. (2011). Los límites de la cultura. Crítica de las teorías de la identidad. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Kaplan, C. y Piovani, J. I. (2018). Trayectorias y capitales socioeducativos. En Piovani, J. I. y Salvia, A. (coords.). *La Argentina en el Siglo XXI. Cómo somos, vivimos y convivimos en una sociedad desigual*. Encuesta Nacional sobre la Estructura Social. Buenos Aires: Siglo XXI (pp. 221-264).
- Perrenoud, Ph. (2008). *La Evaluación de los alumnos. De la producción de la excelencia a la regulación de los aprendizajes. Entre dos lógicas*. Buenos Aires: Colihue-Alternativa pedagógica.
- Roseberry, W. (2002). Hegemonía y lenguaje contencioso. En Joseph, G. M. y Nugent, D. (comps.). *Aspectos cotidianos de la formación del estado. La revolución y la negociación del mando en el México moderno*. México: Era (pp. 213-226).
- Sayer, D. (2002). Formas cotidianas de formación del estado: algunos comentarios disidentes acerca de la «hegemonía». En Joseph, G. M. y Nugent, D. (comps.). *Aspectos cotidianos de la formación del estado. La revolución y la negociación del mando en el México moderno*. México: Era (pp. 227-238).



Thurler, G. y Maulini, O. (2007). *La organización del trabajo escolar. Cómo lograr su evolución a través de la reflexión*. En Thurler G. y Maulini O. (comps.). *La organización del trabajo escolar. Una oportunidad para repensar la escuela*. Barcelona: Graó. (pp 11-46).



Enseñar oralidad académica: un debate pendiente¹

Gloria Borioli

Ivana Fantino

1. Una versión preliminar del presente capítulo fue presentada como ponencia en las Jornadas de Investigación en Educación, Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba, en 2019



GLORIA BORIOLI

Egresada de Letras y Magister en Comunicación y Cultura Contemporánea, es investigadora, asesora, docente y capacitadora en la Universidad Nacional de Córdoba y en la Universidad Provincial de Córdoba como especialista en didáctica de la lengua y la literatura y en discurso académico.

CE: gloria.borioli@unc.edu.ar

IVANA FANTINO

Lic. En Psicología. Especialista en Adolescencia. Maestranda en Procesos Educativos Mediados por Tecnología. Investigadora y docente. Universidad Nacional de Córdoba.

CE: ivanafantino@unc.edu.ar

Palabras clave

Oralidad académica

Universidad

Educación

Estudiantes

Resumen

Enmarcado en el proyecto de investigación *Jóvenes y discursos. Alfabetización académica y géneros de formación en la Escuela de Ciencias de la Educación*, Universidad Nacional de Córdoba (bienio 2018-2019), el capítulo comparte el análisis provisional cualitativo de 90 respuestas de estudiantes a una pregunta del cuestionario de autoinforme administrado en tres espacios curriculares de Ciencias de la Educación. A tal fin hemos seleccionado bibliografía especializada sobre ciencias del lenguaje (Benveniste, 1996; Ducrot & Schaeffer, 1998) y oralidad académica (Blanche-Benveniste, 2005; Cárdenas, 2007; Gaussel, 2017).

A modo de conclusión, podemos afirmar que las voces recogidas dan cuenta de un hiato institucional, ya que el alumnado despliega recursos autogestionados y vividos en la mayoría de los casos como insuficientes en instancias de evaluación. Tales resultados de la indagación fortalecen la hipótesis según la cual quienes redoblamos la apuesta por una Universidad inclusiva y plural, nos debemos un debate acerca de la oralidad académica como objeto de enseñanza y reflexión sistemáticas en la formación de grado, ya que no solo se



trata de un medio para dar cuenta de los aprendizajes, sino también de un dispositivo cognitivo y conocimiento en sí mismo de alto potencial en términos de autoestima, empoderamiento y equidad.



Introducción

En las últimas décadas numerosas instituciones de educación superior se han abocado a la investigación y al fortalecimiento de las habilidades lectoras y escritoras de los estudiantes. Trabajos realizados en Universidades como las de La Matanza, Luján, General San Martín, Río Cuarto, Entre Ríos, Villa María y muchas otras dan cuenta de la creciente preocupación por las prácticas discursivas del dominio de la escritura, sobre todo en lo atinente al trabajo final de grado en diversos campos disciplinares.

En la Universidad Nacional de Córdoba varias unidades académicas vienen desarrollando talleres, seminarios y foros de cursada obligatoria u optativa a fin de dar respuesta a las demandas de los claustros vinculada con la producción de tesis, tesinas y sistematizaciones de experiencias -géneros de pasaje (Bombini, 2017)-, y también con los parciales domiciliarios y presenciales, las monografías y los informes de lectura -géneros estudiantiles (Gardner, 2012; Navarro, 2014).

Ahora bien, hasta donde llega nuestro relevamiento, el dominio de la oralidad no ha concitado todavía en nuestro país un interés sostenido y por ende, es débil y azarosa -en la escolaridad obligatoria y en la educación superior- la puesta en marcha de recursos de fortalecimiento. En efecto, en los últimos años y en especial en 2018 los equipos docentes y los alumnos con quienes hemos tomado contacto en el proceso de nuestra investigación, revelan que se trata de un campo inexplorado y naturalizado, de manera tal que la preparación de coloquios, presentaciones orales, exposiciones grupales y debates suele permanecer en una jurisdicción privada, incógnita y difusa. Es por ello que desde el *Programa de Prácticas*

Discursivas (2018-2020) y mediante el proyecto *Jóvenes y discursos. Alfabetización académica y géneros de formación en la Escuela de Ciencias de la Educación* (2018-2019), hemos indagado y propuesto líneas de acción que contribuyan a fortalecer no solo las habilidades de oralidad, lectura y escritura de los estudiantes, sino también la enseñanza de tales complejos de competencias en todo el trayecto de la formación de grado de la Escuela de Ciencias de la Educación, lo cual implica un corrimiento: del enfoque centrado en el déficit del alumno a un enfoque centrado en la autorrevisión, la enseñabilidad y el compromiso sustentable de todos los claustros.

Desde ese marco empírico e institucional, el aparato teórico del proyecto para leer el eje oralidad que constituye el tema de este capítulo, incluye conceptos y aportes sobre los lenguajes (Blanche-Benveniste, 2005; Davis, 2010; Goffmann, 2001; Kerbrat-Orecchioni, 1986) y sobre la oralidad como objeto de enseñanza (Bonilla Traña, 2016; Borzone, 2004; Cárdenas, 2007; Gausse, 2017).

En cuanto a la metodología, el proyecto asumió un abordaje centrado en entrevistas a profesores y cuestionarios a estudiantes –de base estructurada y semiestructurada, con ítems cualitativos y cuantitativos–, con planteos sobre oralidad, lectura y escritura y diseño de opción múltiple, escalas y completamiento con respuesta breve. Ahora bien, a los fines de este capítulo centrado en oralidad, hemos recuperado solo una pregunta abierta del cuestionario para estudiantes del Ciclo Básico de Ciencias de la Educación: *¿Qué sentís que podrías mejorar en tu desempeño oral universitario?*; o sea, tomamos un recorte del bloque de oralidad, que en instancias posteriores del avance del proyecto fue puesto en diálogo con los testimonios de los profesores entrevistados.

Componer la oralidad

Al analizar cómo se aprende una lengua, algunos expertos (Bonilla Traña, 2016; Borzone, 2004) conciben la expresión oral como la destreza de un sujeto para llevar a cabo acciones en las cuales se discuten y negocian significados con precisión y fluidez, mientras se construyen estructuras lingüísticas. Es decir, hablar implicaría tanto el conocimiento de la lengua, la lexis y la gramática como la habilidad para procesar información: conexiones, inferencias, implícitos discursivos, etc.

Según anticipamos, por oposición a la literacidad, la extendida naturalización de la oralidad en educación superior ha operado como obstáculo para que profesores y alumnos desglosen sus componentes, problematicen su práctica y diseñen estrategias de acompañamiento y reflexión. Hasta donde hemos indagado, ciertamente hay conciencia en los docentes sobre el impacto de los equipamientos discursivos previos al ingreso a la academia en el avance en la carrera; pero no hay desmontajes de situaciones, lecturas específicas ni asesoramiento suficiente: tal situación es solidaria de la atención solo limitada a las prácticas de lectura y escritura –y no a oralidad– que en la Escuela de Ciencias de la Educación estamos indagando y es justamente esa preocupación, ese hiato en la formación, lo que origina el presente capítulo.

Como habilidad comunicativa, la oralidad es universal –incluso los pueblos ágrafos disponen de ella– y tiene una gramática propia distinta de la gramática escrita: no se trata de una diferencia cuantitativa de corrección o de desvío de la norma, sino cualitativa, ya que en la oralidad hay oraciones simples e inconclusas, interrupciones, repeticiones, troncaciones, modificaciones para redirec-

cionar o reajustar el discurso, etc. También hay marcas prosódicas, de entonación, de volumen y de velocidad que producen sentido: cuando queremos enfatizar un término o tomar distancia de algo que citamos o referimos, el tono, el ritmo, la pausa y los gestos indican la posición del enunciador respecto del enunciado.

La dinámica de la oralidad está fuertemente condicionada por la materialidad y la inmediatez del interlocutor, cuyos gestos e intervenciones delimitan el discurrir de las ideas y orientan acerca de su interés por lo que se está abordando, y de los acuerdos y desacuerdos entre los intervinientes. Esa copresencia posibilita –y a veces exige– el despliegue de códigos que involucran lo gestual, lo corporal; así, al hablar podemos tocar al otro, aproximarnos o alejarnos de él y todo eso construye sentido. Los movimientos de cabeza y de manos, las posiciones de los brazos y las piernas, la sonrisa y el sostén o el devaneo de la mirada son modos de decir sin palabras. Levantar una ceja, consultar el celular, inclinar la cabeza, carraspear o jugar con los dedos en el transcurso de un diálogo familiar, de un examen oral o de un coloquio, por ejemplo, constituyen un alto porcentaje de la comunicación. En este sentido, afirma Flora Davis (2010):

El mensaje que se transmite por el aspecto personal no es sólo el que se refiere a la persona en sí sino también a lo que ella expresa. Un acalorado discurso político pronunciado por un hombre de mirada apagada, de rostro de rasgos caídos y de posición corporal incorrecta, no resulta atractivo. El orador nos indica con su aspecto que no tenemos necesidad de prestarle atención, ya que nada interesante tiene que decir. (p. 49)

Ese componente actoral y escénico de la oralidad es una de las recurrencias en las voces de los estudiantes, quienes, ante la pregunta sobre qué aspectos podrían desarrollar en su desempeño oral, respondieron:

- Mejorar mi control en el tono de voz (a veces se me corta la voz)
- Lo corporal y emocional
- Los nervios (soy muy nerviosa y me trabo en el oral)
- La postura corporal
- Me encantaría hablar no tan rápido
- Cómo pararme frente al profesor
- Dejar de lado la vergüenza
- A veces nervios
- Elocuencia
- Poder expresarme de una manera más suelta
- Mejorar el tono de voz

Tales testimonios acerca del control en el tono de voz, la postura corporal, la velocidad y la soltura, ese poner el cuerpo, pararse frente a la clase, exponer un tema, dar una charla son expresiones de retos que el alumno universitario y el futuro profesional asumen en su formación de grado y su práctica laboral, para los cuales los equipos docentes podríamos prever instancias de desmontaje, análisis y entrenamiento a lo largo de la formación. En efecto, es posible enseñar la producción y la lectura de los marcadores de límite no verbales –como mirar el reloj o el celular- o verbales –“Bueno...”- que indican que el tiempo ha expirado; es posible tam-

bién enseñar los familiaritemas o indicadores verbales de distancia socioemocional entre los interlocutores (Kerbrat-Orecchioni, 1986), la planificación del discurso y su puesta en acción y muchos otros contenidos de la etnometodología, las ciencias del lenguaje y la antropología centrados en el diálogo, la conversación, la comunicación. En otras palabras, creemos que hoy en la Universidad pública e inclusiva es oportuno y necesario -por razones sociopolíticas y académicas- concebir la oralidad no solo como medio para dar cuenta de los aprendizajes, sino también como dispositivo cognitivo y conocimiento en sí mismo de alto potencial en términos de autoestima, empoderamiento y equidad.

Por otra parte, en una conversación espontánea, un coloquio o una mesa de diálogo entre expertos hay rasgos y matices cuyo análisis es social y afectivamente ventajoso para el estudiante y el trabajador de la educación. La ubicación física de los cuerpos en el espacio, el hecho de que algunos sujetos estén sentados y otros de pie, la disimetría en la distribución del poder de los intervinientes (Bourdieu, 1985; Van Dijk, 1997) y la focalización de las miradas de los presentes son factores de impacto en los desempeños orales (Goffmann, 2001). Sería útil enseñar, por ejemplo, que en la conversación espontánea el cambio de hablante es recurrente y la duración total de cada turno de habla es libre, hecho que no ocurre en una instancia académica en la cual las regulaciones son mayores y las interrupciones, casi inexistentes. Esas tipologías -la conversación espontánea y la conversación académica- tienen distintas clases de enunciados y también difieren los mecanismos para reparar errores o transgresiones en la toma de la palabra. Y, desde luego, las exigencias vinculadas con el léxico disciplinar y la precisión semántica son diversas en diálogos formales e informales.

También en este orden de cosas hay conciencia en el estudiantado, que declara necesitar:

- Lenguaje apropiado a la materia que estoy cursando*
- Adquirir un vocabulario más técnico*
- Terminología*
- Lenguaje académico*
- Hablar con propiedad*
- Vocabulario*
- Las expresiones*
- Hablar con términos adecuados*

Las alusiones al vocabulario disciplinar y al universo de referencias de los sujetos remiten al problema de disponibilidad léxica y a la distancia entre los desempeños discursivos cotidianos, en los cuales hay numerosos neologismos e inexactitudes semánticas, y las restricciones académicas, que exigen en muchas ocasiones no solo precisar el vocablo, sino también aclarar desde qué marco teórico se enuncia porque esa procedencia tiene implicancias. Otra dificultad léxica relevada reside en la asignación de representaciones y sentidos del colectivo social extendido a términos que en la carrera se cargan de otras implicancias; tal es el caso de *transmisión*, *apropiación* o *recorte*, significantes que en diferentes cotextos y contextos recubren diversos significados y que en Ciencias de la Educación se cargan de rasgos de significado particulares.

La oralidad como objeto enseñable

Ya la Ley Federal de Educación n° 24.195 sancionada en 1993 establecía la enseñanza de la oralidad en la escuela primaria. En los documentos oficiales y en las orientaciones para los docentes la conversación era un contenido a abordar. También la Ley de Educación Nacional n° 26.206 de 2006 prescribe el dominio de la oralidad como eje transversal en la escolaridad obligatoria, aunque no le otorga el mismo espacio que al dominio escrito y explicita “Fortalecer la centralidad de la lectura y la escritura, como condiciones básicas para la educación a lo largo de toda la vida, la construcción de una ciudadanía responsable y la libre circulación del conocimiento”, sin mencionar la enseñanza de las habilidades orales. Hoy, a más de 25 años de aquella normativa que incorporaba la oralidad como eje a enseñar, advertimos que en numerosas instituciones ese contenido se soslaya. No obstante, en una publicación de 2004 para la Red de Apoyo Escolar destinada a maestros de alfabetización inicial intercultural, leemos que:

La conversación es una forma de construir significados en colaboración donde las comprensiones individuales y colectivas se vuelven más complejas gracias las contribuciones sucesivas de las diferentes personas. En la conversación los niños y las niñas tienen algo para decir: sus conocimientos previos, su capacidad para explorar juegan un importante papel en la construcción de nuevas comprensiones acerca del mundo (Borzone, 2004, p. 85).

Las conversaciones exploratorias y en colaboración propician la indagación colectiva y el intercambio entre pares, provocan la reflexión y permiten al maestro retomar lo dicho por el alumno para

alentar la prosecución, ya que conversar es “una forma de ampliar el mundo conceptual” (Barzone, p. 90) y de poner la experiencia en palabras. Habilidades discursivas como la reformulación, la generalización y la explicación, y relaciones entre las proposiciones como la causalidad, la clasificación, la descripción y la secuencia pueden enseñarse mediante la conversación. En el caso de alumnos avanzados la conversación como nudo de reflexión posibilita aprender la fonología (sonidos del lenguaje), el léxico (palabras de la lengua), la sintaxis (gramática y organización) y la semántica (los significados) y también abordar las dimensiones sociolingüística –vinculada con las variaciones en el uso- y practofonatoria –es decir, la producción de gestos, sonidos, ritmos y entonaciones-.

Desde luego, las habilidades orales se ubican en el ámbito privado del sujeto y el aprendizaje del habla depende en buena medida de la interacción temprana con los adultos: si bien tales hechos son escasamente objetivables y de difícil análisis y transmisión, en algunos escenarios, como escuelas de la Suiza francófona (Gagnon & Dolz, 2016 cit. por Gausse, 2017), se enseña a respirar y a articular el habla al contexto, se practican relajación y búsqueda de contacto visual y se ejercitan habilidades narrativas y lectura expresiva. Similares preocupaciones manifiestan nuestros estudiantes de nivel superior, algunos de los cuales, al ser interrogados acerca de qué aspectos de la oralidad creen que podrían mejorar, mencionan factores no lingüísticos:

-Fluidez

-No exponer tan rápido las ideas

-Controlar los nervios



- Mi confianza
- Superar lo afectivo que involucra la voz
- Concentración
- No ponerme nerviosa
- La fluidez al hablar
- Hablar más alto
- Hablar más detenidamente, pensando con anterioridad lo que voy a enunciar
- Fluidez verbal
- Hablar más lento
- Eleva un poco la voz

En la selección aquí compartida hay claras recurrencias en torno de componentes prosódicos o vocoacústicos –inflexión, entonación, acento, modulación, volumen- y psicológicos –intención, emociones, autoimagen-. El uso de la respiración, la graduación del volumen, el empleo del silencio, la espera del turno, la recapitulación de lo propio, la velocidad del flujo discursivo y los gestos suelen ser factores socioculturales de difícil abstracción. Despersonalizar esos rasgos, tomar distancia y analizarlos supone una tarea social y emocionalmente delicada porque en el *cómo decir* se juegan implicancias subjetivas.

En los cuestionarios administrados, los factores lingüístico-discursivos y metalingüísticos atinentes a los dominios oral y escrito también se mencionan con asiduidad por constituir una zona de preocupación de los estudiantes:

- Capacidad de resumir las ideas principales
- Explicar mejor y más profundamente los temas
- La organización del discurso para no mezclarme
- Precisión conceptual
- Organización en las respuestas dadas
- Evitar extenderme en las explicaciones
- Ser más escueta con la exposición
- Organización
- Lograr sintetizar mejor los diversos temas
- Me gustaría mejorar mi capacidad para relacionar autores

Estos sintagmas señalan que hay conciencia sobre las dificultades de establecimiento de relaciones, análisis y síntesis, limitaciones en la coherencia global (nivel macroestructural) y problemas en el ajuste al tiempo asignado. Ninguno de los alumnos de la muestra reveló debilidades importantes con respecto al discurso narrativo, pero sí con el expositivo y el argumentativo. Tal vez ello se deba a la temprana frecuentación de cuentos y anécdotas en los ámbitos familiar y escolar y también al hecho de que las narraciones ficcionales y autobiográficas inducen la experiencia y suelen ser fáciles y amenas, en tanto la exposición y la argumentación, propias de la educación formal, vehiculizan contenidos impersonales tales como ideas e instrucciones y suelen requerir más esfuerzo en el aprendizaje.

Por último, otro aspecto que los alumnos perciben como mejorable remite a la interdiscursividad, al juego con enunciados ajenos, al uso de autores y citas, lo cual no es privativo del dominio

oral. Esa preocupación reiterada en las respuestas al cuestionario se presenta en los siguientes términos:

- Recurso a autores*
- Poder establecer relaciones entre autores, en el momento del examen oral*
- La forma de citar*
- Organización de temas según autores*
- Decir mejor lo que quieren decir los autores*
- Citar*
- Usar vocabulario pertinente (tomado de los autores)*
- Relación entre temas/autores*

En la academia, tanto en el dominio oral como en el escrito, hay una dificultad persistente en la utilización de voces, en el empleo de la palabra de otro. A veces esa dificultad reside en la indiferenciación de enunciados o en el empleo de un concepto bibliográfico como propio y en tal caso el sujeto puede inadvertidamente cometer plagio; otras veces la profusión de citas funciona como una especie de escondite del estudiante, que no encuentra su voz, que no se atreve a decir su disenso, que no puede conservar distancia con lo leído y que, por ende, demora en instituirse como sujeto semiótico, es decir, como sujeto que dice y que es dicho por el discurso. De allí la importancia didáctica y política de enseñar el deslinde de teorías, la contextualización de las producciones teóricas, la puesta en situación de lo que se dice y lo que se lee, la toma de la palabra. Como afirma Bajtín:



El hablante no es un Adán, por lo tanto el objeto mismo de su discurso se convierte inevitablemente en un foro donde se encuentran opiniones de los interlocutores (...) el enunciado es un eslabón en la cadena de la comunicación discursiva y no puede ser separado de los eslabones anteriores (1982, pp. 274-285. Cit. en Arán, 2006, p. 85).

Conclusiones: otra deuda con los estudiantes

Según recientes investigadores (Bonilla Traña, 2016; Cárdenas, 2007; Navarro, 2014; Peña Borrero, 2008) el lenguaje en la enseñanza y el aprendizaje tiene por lo menos tres funciones: comunicativa, social y epistémica. En efecto, con códigos verbales y no verbales se dice, se enseña, se hace público lo privado, se hace saber al otro, y también se genera pertenencia. Por eso preferimos concebir el lenguaje no como herramienta sino como condición por la cual somos humanos (Benveniste, 1996) y pensar la oralidad como un recurso privilegiado para mostrar el conocimiento, para exponer, para debatir.

Hasta el siglo XIX, cuando se consolidó el prestigio de la palabra escrita, los estudios estaban mediados por la palabra oral y en ese escenario la retórica ocupaba un lugar importante en la formación universitaria. Hoy, tal vez por la actual vivencia de la temporalidad, la comunicación oral se resitúa y se revaloriza, constituyendo un campo de estudio para los profesores y una demanda de los estudiantes, que solicitan espacios de formación y entrenamiento en los cuales se puedan...

-Hacer simulacros de exámenes orales

-Ordenar ideas y conceptos en la inmediatez del diálogo



- Usar vocabulario más específico al campo
- No sintetizar tanto la información
- (Lograr una) mejor síntesis de los temas
- Superar lo afectivo que involucra la voz
- Expresarme frente a muchas personas
- Desarrollar las ideas con mayor fluidez
- Mantener las ideas en el discurso
- Hablar con mayor claridad

En este sentido, la tarea de la reformulación que con frecuencia solicitamos en coloquios, parciales y exámenes finales, podría resultar una actividad productiva por el desafío que conlleva, ya que el sujeto enuncia un texto propio basado en un texto ajeno, y ello importa una doble fidelidad en la cual las fronteras suelen desdibujarse en el oral quizás más que en el escrito. Otro formato útil para ejercitar en clase sería la conversación didáctica, registrada y analizada con algunos indicadores tales como la superestructura, los principios de cooperación y cortesía y algunas claves más de las ciencias del lenguaje.

Para empezar a concluir, entre las sorpresas surgidas al relevar los cuestionarios, hay tres que merecen especial atención:

En primer lugar, una declaración de suficiencia:

-Desde lo personal, en los orales tengo un buen desempeño ya que me gusta ir conectando todas las ideas y no por el contrario dar una lección memorística. Por el momento no considero algún aspecto a mejorar.



En segundo lugar, relevamos dos menciones acerca de los que nos falta enseñar; ambas remiten a la dimensión pragmática del discurso:

-Practicar el discurso con anticipación

-Ensayo lo que se expondrá

La dimensión pragmática, referida al ajuste del enunciado al contexto, apunta a las previsiones del enunciador, a los recaudos para garantizar la eficacia de la comunicación. Atender ese componente de la interacción oral implica adecuarse al enunciatario, tener claro el objetivo, considerar el vínculo de poder entre los intervinientes, imaginar los efectos que la enunciación podría producir, ya que “la pragmática estudia (cómo) el sentido se subordina al material lingüístico en la interpretación de un enunciado” (Ducrot & Schaeffer, 1998, p. 121).

En tercer lugar, percibimos en el trabajo de campo y en la tarea de enseñar, la casi ausencia de comentarios acerca de la escucha, como si la oralidad solo comprometiera la producción y no la recepción de discursos, acerca lo cual reflexiona Blanche-Benveniste (2005):

Al escuchar una producción oral se discernen sintagmas y no palabras aisladas; en lo escrito identificamos las unidades mediante palabras gráficas; el proceso de percepción es fundamentalmente diferente. En los sintagmas la intervención del oyente es importante, y la deformación siempre es posible. (p.24)

Finalmente, reiteramos algunas recurrencias de los cuestionarios mencionados, que proponen una agenda de acciones y un listado de prioridades manifestadas por los estudiantes sobre:

1. la condición actoral y escénica de la oralidad
2. el léxico disciplinar y la precisión semántica
3. los componentes no lingüísticos, prosódicos y vocoacústicos
4. la interdiscursividad y la contaminación de voces
5. la gestión de la autoadministración del tiempo asignado.

En tiempos de prácticas discursivas híbridas y de reconfiguración de estrategias y tipologías de comunicación y en Universidades inclusivas que apuestan a la calidad, la enseñanza sistemática de la oralidad en sus formas monologales y dialogales –que incluyen la conferencia, el coloquio, la presentación de trabajos en eventos académicos, la “defensa” de trabajo final de grado, etc.- a lo largo de la carrera, provee a los estudiantes de recursos de actuación social de un alto potencial político: esa es una deuda institucional que nos preocupa, es un dolor político que ya hemos empezado a reparar.

Referencias bibliográficas

- Arán, P.O. (2006). *Nuevo diccionario de la teoría de Mijaíl Bajtín*. Córdoba: Ferreyra.
- Benveniste, É. (1996). *Problemas de lingüística general*. México: S. XXI.
- Blanche-Benveniste, C. (2005). *Estudios lingüísticos sobre la relación entre oralidad y escritura*. Barcelona: Gedisa.
- Bombini, G. & Labeur, P. (2017). *Leer y escribir en las zonas de pasaje. Articulaciones entre la escuela y el nivel superior*. Buenos Aires: Biblos.
- Bonilla Traña, M. (2016). *Enseñanza explícita de estrategias comunicativas en el aprendizaje de la habilidad de expresión oral del inglés como L2 en adultos mayores*. Tesis para optar al grado de Doctor en Lingüística. Concepción. Chile.
Recuperado de: <http://repositorio.udec.cl/handle/11594/1621/browse?value=Bonilla+Tra%C3%B1a%2C+Mariel&type=author&locale-attribute=en>
- Bourdieu, P. (1985). *¿Qué significa hablar? Economía de los intercambios lingüísticos*. Madrid: Akal.
- Cárdenas, V. (2007) (Coord.). *La puesta en palabras. Reformulación oral y escrita en estudiantes universitarios de primer año*. Salta: Editorial de la Universidad Nacional de Salta.
- Gaussel, M. (2017). “Je parle, tu dis, nous écoutons: apprendre avec l’oral”. Dossier de veille de l’IFÉ (Institut français de l’Éducation), n° 117. Lyon. Francia.
Recuperado de: <http://veille-et-analyses.ens-lyon.fr/DA-Veille/117-avril-2017.pdf> (trad.nuestra)



- Kerbrat-Orecchioni, C. (1986). *La enunciación. De la subjetividad en el lenguaje*. Buenos Aires: Hachette.
- Rosemberg, C. & Borzone de Manrique, A. M. (2004). *Niños y maestros por el camino de la alfabetización*. Buenos Aires: Red de Apoyo Escolar.
- Davis, F. (2010). *La comunicación no verbal*. Madrid: Alianza.
- Gardner, Sh. (2012). “Géneros y registros de redacción de informes de estudiantes: una perspectiva de SFL sobre textos y prácticas”. *Revista de inglés con fines académicos*. (11) pp. 52–63. Recuperado de: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1475158511000774?via%3Dihub>
- Goffmann, E. (2001). *La presentación de la persona en la vida cotidiana*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Navarro, F. (Coord.) (2014). *Manual de escritura para carreras de humanidades*. Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras / U.B.A.
- Peña Borrero, L. B. (2008). La competencia oral y escrita en la educación superior. Recuperado de: https://www.mineducacion.gov.co/1621/articulos-189357_archivo_pdf_comunicacion.pdf
- Val.Es.Co. (2014). “Las unidades del discurso oral. La propuesta Val. Es.Co. de segmentación de la conversación (coloquial)”. Universidad de Valencia. *Estudios de Lingüística del Español* 35.1 (2014), pp. 11–71. Recuperado de: <http://infoling.org/elies>
- Van Dijk, T. (1997). *La ciencia del texto: un enfoque interdisciplinario*. Madrid: Paidós Ibérica.



Un centro de escritura en inglés: percepciones de estudiantes y tutores

María Marcela González
María Elisa Romano



MARÍA MARCELA GONZÁLEZ

Profesora y Licenciada en Lengua y Literatura Inglesas, Traductora Pública Nacional de Inglés, Master of Arts en Inglés (Universidad de Texas, Austin) y Dra. en Ciencias del Lenguaje con Orientación en Culturas y Literaturas Comparadas. Actualmente se desempeña como Profesora Titular Regular de Lengua Inglesa III en la Facultad de Lenguas (UNC).

CE: marcela.gonzalez.162@unc.edu.ar

MARÍA ELISA ROMANO

Profesora de Lengua Inglesa y Magíster en Inglés con Orientación en Lingüística Aplicada. Actualmente se desempeña como Profesora Titular Regular de Lengua Inglesa II en la Facultad de Lenguas (UNC).

CE: maria.elisa.romano@unc.edu.ar

Palabras clave

Escritura en lengua extranjera

Centro de escritura

Retroalimentación

Resumen

El desarrollo de competencias para un adecuado desempeño en la escritura académica en inglés como lengua extranjera discurre por un camino intrincado. En el recorrido curricular de un alumno de grado en las carreras ofrecidas por la Facultad de Lenguas, dicho progreso se produce desde el primer año y hasta el último nivel. En el año 2018 se inauguró un Centro de Escritura con el objetivo de acompañar este proceso, especialmente durante los primeros años de las carreras de grado, con un marco institucional otorgado por el programa PAMEG en su convocatoria 2017. El diseño del Centro se apoyó sobre los pilares teóricos de un enfoque ecléctico hacia la enseñanza de la escritura que incorpora aspectos de la perspectiva basada en la Teoría del Género (Hyland, 2004) así como también un doble énfasis en los procesos y productos de la escritura (Raimés, 1991), que es concebida como una construcción social (Johns, 1997, 1999). El objetivo de este trabajo es compartir las dificultades observadas y percibidas por los participantes (estudiantes y tutores) durante la primera etapa de creación del Centro. En virtud de que, después de una interrupción durante en



ciclo 2019, se propende a revitalizar dicho Centro en el año 2020, el presente trabajo incorpora una discusión de iniciativas destinadas a optimizar su implementación y garantizar su continuidad hacia la consecución de ulteriores etapas.



Introducción

El desarrollo de las competencias necesarias para un desempeño eficaz en la escritura en inglés como lengua extranjera (ILE) es sumamente complejo. En el recorrido curricular de un alumno de grado en las carreras de Traductorado, Profesorado y Licenciatura ofrecidas por la Facultad de Lenguas de la Universidad Nacional de Córdoba (UNC), la habilidad de la escritura se desarrolla de manera gradual en los espacios curriculares de Lengua Inglesa, de la I a la V. A lo largo de décadas dedicadas a los procesos de enseñanza y de aprendizaje de la escritura en lengua extranjera, los docentes de Lengua Inglesa han sido testigos de importantes cambios de paradigmas. Como consecuencia de ello, han hecho uso de los diferentes recursos y herramientas prodigados por distintas teorías y metodologías, con el particular desafío de contrarrestar – siempre de manera relativa– los efectos nocivos de ciertos factores como las clases superpobladas de alumnos. En este trabajo se exponen los motivos que dieron origen a la creación de un Centro de Escritura en ILE y las dificultades observadas a lo largo del proceso de cumplimiento de la primera etapa de implementación de dicho Centro.

Descripción del contexto de aplicación y del proyecto

La necesidad de contar con el apoyo de un Centro de Escritura en ILE surge de la confluencia de varios factores que complejizan la enseñanza y el aprendizaje de una competencia difícil, aun en una lengua materna. En primer lugar, el contexto de enseñanza y aprendizaje se encuentra atravesado por las dificultades lógicas derivadas de clases superpobladas de estudiantes. A manera de

ejemplo, una comisión típica de una asignatura de Lengua Inglesa cuenta con una cantidad promedio de 100 alumnos. Toda competencia que dependa, como sucede con la escritura, de una práctica sistemática y de un seguimiento cercano por parte de algún docente, se ve seriamente obstaculizada en un contexto de estas dimensiones. El entrenamiento debe realizarse en grupos o a través de una magra práctica individual insuficiente, a raíz de la escasez de recursos humanos para llevar a cabo las tareas de seguimiento, monitoreo, retroalimentación y evaluación que serían necesarias.

En segundo lugar, dichos cursos de Lengua Inglesa están conformados por grupos de alumnos que manifiestan un grado elevado de heterogeneidad en todas las macrohabilidades lingüísticas, con un especial impacto negativo en el desempeño de la escritura. Como es sabido, la población de alumnos ingresantes a las carreras aludidas cuenta con recorridos de escolarización muy variados, es decir, desde alumnos que no han tenido mayor exposición a la lengua extranjera hasta alumnos provenientes de colegios primarios y secundarios bilingües con una historia previa de exámenes internacionales. Tal heterogeneidad perdura durante bastante tiempo en el recorrido curricular universitario.

En tercer lugar, una asistencia errática a clases dentro de un régimen de cursado sin obligatoriedad de presencia y participación activas agrega gravedad a la situación. En estas condiciones, suelen producirse círculos viciosos de fracasos en el desempeño que desmotivan a los estudiantes, razón por la cual se producen distorsiones, como por ejemplo una permanencia demasiado dilatada en una determinada asignatura. Si consideramos, además, que la escritura deviene la herramienta evaluativa primordial en otros

espacios disciplinares, se comprenden las consecuencias de un desarrollo insuficiente de habilidades escriturarias acordes a las demandas inherentes a la disciplina.

Por esta razón, y como producto del trabajo colaborativo entre docentes a cargo de asignaturas de distintos niveles, se lograron consensos necesarios para proceder a la creación de un Centro de Escritura a partir de un plan original a cumplirse en tres etapas. Se observó en un comienzo que ciertos agravantes institucionales, como la necesidad de postergar el desarrollo de la escritura debido a prioridades de nivelación, o drásticas reducciones en el número de comisiones en el paso de una asignatura a la otra, impactan de manera especialmente negativa en Lengua Inglesa II y Lengua Inglesa III. Son precisamente estos dos niveles los que deben absorber la mayor carga en el proceso de desarrollo de competencias, puesto que en primer año, los objetivos de redacción se limitan a párrafos breves. Por otro lado, en cuarto año, el dictado de asignaturas de contenido con gran carga de lectura y escritura fortalece, en cierta medida, la producción eficaz de textos escritos en un nivel en el que, por el aumento de autonomía y pensamiento crítico en el alumnado, el rendimiento mejora ostensiblemente. Por esta razón, se tomó la decisión de elevar una propuesta de creación de un Centro de Escritura (*Writing Center*) bajo el tutelaje de las Cátedras de Lengua Inglesa II y Lengua Inglesa III para una primera etapa, en la que se denominaría Laboratorio de Escritura Adjunto a las Cátedras de Lengua Inglesa II y III, y se presentó un plan completo que contemplaba tres etapas principales:

1. *Writing Lab Adjunct to the Chairs of English Language II and English Language III* (Laboratorio de Escritura Adjunto a las Cátedras de Lengua Inglesa II y Lengua Inglesa III): En esta etapa, el Centro permanece abierto solamente para atender derivaciones directas de los profesores de ambas cátedras. Entre las actividades vinculadas figuran: el seguimiento de casos particulares; trabajo con portafolios; talleres de escritura; formación de un banco de recursos y recolección de materiales bibliográficos. Gran parte del trabajo estaría destinado al entrenamiento de tutores. Esta etapa se concretó en el año 2018 con la inauguración del Centro dentro del marco institucional otorgado por el programa PAMEG en su convocatoria 2017.

2. *Writing Lab for English Language Students with Referral* (Laboratorio de Escritura para estudiantes de ILE con derivación): Esta etapa consistiría en la extensión de las actividades que se mencionan en el punto anterior a todas las lenguas de la sección inglés. El tiempo originalmente estimado para la consolidación de esta etapa sería el que demande la constitución de un equipo de trabajo con tutores y consultores (algunos rentados y otros *ad honorem*).

3. *Open Writing Lab (Laboratorio Abierto de Escritura)*: En su última etapa el Centro estaría disponible para todo el alumnado, en un comienzo de nuestra facultad, y luego de otras facultades también, ya que existe una fuerte demanda de competencias de escritura en inglés por parte de alumnos y

graduados de nuestra universidad que publican regularmente en inglés. Los participantes contarían con la posibilidad de recurrir a consultores y tutores por su propia iniciativa. Entre las actividades que se realizarían, se cuentan: la organización de instancias más amplias de consolidación y fortalecimiento de competencias para la escritura, tales como *writing retreats* (retiros), concursos de escritura, la creación de un departamento de Escritura Creativa, una revista en inglés, y otras. Además, se desplegaría una intensa actividad de capacitación, a través de cursos, seminarios, talleres y jornadas y se extendería su alcance al contar con una *hotline* para consultas virtuales. En esta última etapa, el centro contaría con tutores estables y rentados como parte de un proyecto permanente y sostenido, financiado en su totalidad.

Encuadre teórico y metodológico

El marco teórico y metodológico que da sustento al proyecto del Centro de Escritura es ecléctico y, por lo tanto, pone en diálogo diversos enfoques y modelos de escritura en lengua extranjera y lengua materna. Tal como afirma Hyland (1996), la habitual oposición entre una orientación focalizada en el proceso y otra en los productos de la escritura resulta perjudicial para las prácticas pedagógicas, ya que es más fructífero ver a las dos en una relación de complementariedad mutua. La implementación de un modelo ecléctico permite disipar la polarización que Hyland (2002) identifica en la “tensión entre expresión y represión” (p. 22) de los enfoques centrados en el proceso y en el género, respectivamente. En efecto, aun cuando se priorice el análisis de modelos de textos expertos, nada

impide que a medida que se desenvuelve el ciclo habitual de práctica de la escritura, se incorporen estrategias ligadas a la orientación basada en el proceso. A modo de ejemplo, pueden incorporarse la experimentación creativa; la exploración de itinerarios por fuera de las pautas convencionales ortodoxas con las que los estudiantes se están familiarizando; la producción de múltiples borradores y la intercalación de instancias de *feedback* (retroalimentación) de distintos niveles y tipos de intervención (por ejemplo, directo; indirecto; más o menos explícito; suministrado por pares; con o sin automonitoreo, etc.) y proyectos colaborativos de escritura grupal.

Es decir, el eclecticismo al que adherimos proviene de una visión múltiple de los procesos de enseñanza y de aprendizaje de la escritura que combina los beneficios de los tres enfoques principales explorados por Hyland (2002). Dichos enfoques incluyen aquellos que examinan los diversos textos en sus elementos formales y discursivos, y que por lo tanto se centran en los productos; los enfoques expresivistas, cognitivistas y situacionales, centrados en los procesos empleados en la creación de textos; y los enfoques que consideran la dimensión social de la escritura y enfatizan el rol de los lectores, la escritura colaborativa y el desarrollo de la alfabetización crítica. Esta visión integradora se complementa con lo que algunos investigadores en el área denominan el giro social en la pedagogía de la escritura en lengua extranjera (Ferris, 2009; Ferris & Hedgcock, 2014), que enfatiza la importancia de establecer prácticas situadas en las que el contexto político y social de aprendizaje -y por lo tanto las características y necesidades específicas de los escritores en formación- constituye el eje fundamental para la enseñanza de la escritura (Polio & Williams, 2011).

Dificultades observadas y percibidas durante el proceso de escritura

A lo largo de la primera etapa del Centro de Escritura, entre los tutores a cargo, se contaban docentes estables de las cátedras, docentes adscriptos, integrantes de proyectos de investigación dirigidos por las coordinadoras del centro, y algunos estudiantes avanzados. Los integrantes de este equipo de trabajo observaron algunas dificultades que fueron registrándose durante su acompañamiento del proceso.

El estudio de tales registros reveló algunos inconvenientes reiterados. Se observó una dificultad para afinar habilidades de edición por parte de los alumnos, ya que se notó una alta recurrencia de ciertos errores de sintaxis y expresión que no eran solucionados en sucesivas entregas de borradores y trabajos finales. Si bien se trata, en la mayoría de los casos, de errores derivados de una transferencia de la lengua materna, y, por lo tanto, su persistencia tiene una explicación bien firme, resultó llamativo que se reiteraran de manera tan recurrente. A fin de optimizar los procesos de retroalimentación docente, se hizo una intervención mediante la cual se incorporó una *Hoja de Automonitoreo* (en inglés *Self Assessment Sheet*) para uso de los alumnos. Este instrumento de autoevaluación consiste en una guía para que los estudiantes puedan recolectar evidencia sobre su desempeño en función de criterios y objetivos relacionados con distintos aspectos de sus textos, y logren revisar sus borradores en función de esto (Andrade & Valtcheva, 2009). Dicho instrumento se elaboró a partir de las dificultades observadas y se entrenó a los alumnos para que la completaran y entregaran junto con sus borradores, con la finalidad

de lograr eficiencia y efectividad en la autocorrección y disminuir el nivel de dependencia de una corrección externa.

Asimismo, la propuesta del diseño e inclusión de la *Hoja de Automonitoreo* –que fue integrada a los ciclos de retroalimentación durante la segunda etapa del año académico– surge de una preocupación expresada por muchos de los tutores en relación con la falta de revisión independiente que demostraba un abundante número de estudiantes que participaron en el Centro. En una reunión de medio término con miembros del equipo de trabajo, muchos de los asistentes se refirieron a casos, también recurrentes, en los que observaban errores u omisiones resultado de una falta de revisión o relectura de borradores, no de una falta de conocimiento de reglas gramaticales, convenciones formales o características del género. En este sentido, algunos tutores expresaron que, al hablar sobre el tema con los estudiantes, estos les habían expresado que muchas veces no lograban releer sus borradores antes de enviarlos debido a falta de tiempo.

Con respecto a las dificultades expresadas por los alumnos, y receptadas a través de encuestas (*Final surveys*) al finalizar el proceso, algunos de los sujetos encuestados se refirieron a problemas para expresarse en la lengua extranjera a través de la escritura:

“Encontré dificultades para escribir oraciones temáticas (*topic sentences*) porque no eran claras, o las expresaba de manera contradictoria.” [FS5]

“Fue difícil evitar la excesiva verbosidad (*wordiness*), ir directo al grano y expresar mis ideas con claridad y precisión.” [FS7]

“La mayoría [de las dificultades] fueron colocaciones y preposiciones. Siempre necesito recurrir al diccionario.” [FS12]

“Sí, creo que todavía tengo que trabajar mucho para lograr escribir bien, especialmente en relación con las colocaciones (*collocations*).” [FS16]

“Creo que necesito mejorar en el desarrollo de mis ideas; a veces no sé cómo expresarme claramente.” [FS20]

Estas respuestas nos revelan el protagonismo que adquieren algunos aspectos léxicos y gramaticales de la lengua extranjera en el desarrollo de la habilidad escrituraria. En algunos casos, estas dificultades se transforman en obstáculos insalvables e impiden que los estudiantes logren progresar en su habilidad escrituraria y constituirse como escritores autónomos en el ámbito académico.

Otra de las observaciones recurrentes fue una cierta reticencia por parte de los participantes a realizar el proceso completo de escritura y retroalimentación en la virtualidad, ya que después de algunos encuentros iniciales, los tutores y las coordinadoras se comunicaban mediante correo electrónico y los portafolios de los estudiantes también eran de construcción digital. A la hora de expresar sus preferencias, los alumnos manifestaron necesitar la presencia humana o al menos la posibilidad de “ver” a los tutores con quienes interactuaban mediante, por ejemplo, entrevistas vía *Skype*. En los casos en los que, debido a la distancia geográfica o la imposibilidad de coordinar horarios para llevar a cabo encuentros presenciales, se realizaron videoconferencias con los tutores, de todas maneras, en las encuestas realizadas al finalizar el proceso

los estudiantes sugieren que esos encuentros se desarrollen de manera presencial:

En mi caso, no tuve oportunidad de tener un encuentro cara a cara con mi tutora, y creo que es una etapa muy importante en el proceso. Sí tuvimos un encuentro por *Skype*, en el que recibí retroalimentación. [FS2]

En este ejemplo observamos que la estudiante no considera el encuentro a través de *Skype* como un encuentro cara a cara. A pesar de tratarse de una videoconferencia en la que se desarrolla un diálogo de manera sincrónica, se advierte la falta de un encuentro presencial. Directamente relacionadas con estas observaciones, encontramos algunas sugerencias de los estudiantes que proponen establecer reuniones presenciales con los tutores con mayor frecuencia, por ejemplo:

Tal vez la única sugerencia que tengo es que se realicen más encuentros cara a cara con los tutores. [FS27]

Sugeriría más encuentros entre tutores y estudiantes. [FS32]

Esta preferencia se transforma en dificultad cuando se advierte que, dadas las características del contexto, se torna indispensable potenciar las posibilidades de lograr progresos significativos mediante el empleo de actividades de corte colaborativo con presencia de múltiples pares en un entorno virtual de aprendizaje. Contra-

riamente a lo que se había anticipado, es decir, que la posibilidad de llevar a cabo procesos en la virtualidad generaría el interés por parte de los estudiantes, estos reclamaron presencia de sus tutores, lo cual contribuye a ralentizar tanto la práctica como la retroalimentación.

Por último, y desde el punto de vista de las coordinadoras del proyecto, se podría acotar que la falta de incentivos concretos -recordemos que una gran proporción del trabajo se realizó *ad honorem*- y la ausencia de recursos para asumir un compromiso institucional duradero, y no vinculado a fondos aleatorios, afectaron negativamente la permanencia del proyecto. En efecto, al terminar el primer año, se debió proceder a la búsqueda de nuevos recursos de financiamiento y se ingresó una nueva solicitud para el programa correspondiente al año siguiente, y sujeto a evaluación en un contexto que promueve la rotación de los subsidios.

Discusión de resultados y propuestas a futuro

Las dificultades observadas durante el transcurso del proyecto y la información recogida a partir de las encuestas, permiten evaluar el proceso, reflexionar sobre lo actuado y bosquejar algunas propuestas, con el propósito de enriquecer los desarrollos y resultados del Centro de Escritura en ILE.

Con respecto a las dificultades percibidas, tanto por tutores como por estudiantes, los problemas recurrentes relacionados con el uso correcto de la lengua extranjera constituyen un aspecto central en el desarrollo de la habilidad escrituraria en lengua extranjera y un persistente objeto de estudio de numerosas investigaciones (Casanave, 2007; Ellis, Sheen, Murakami & Takashima, 2008;

Ferris, 2003; Li, 2018; Saadat, Saeed & Khajavi, 2016; Stevenson & Phakiti, 2014, entre otras). Entre las posibles maneras de abordar esta problemática, se destaca la posibilidad de fomentar una atención explícita sobre estos aspectos de la escritura en etapas puntuales durante el proceso de escritura (Bitchener, Young & Cameron, 2005; Ferris, 2003) y la integración permanente de oportunidades de automonitoreo y autoevaluación (Ferris & Hedgcock, 2014), a fin de ampliar y consolidar el control de la escritura por parte de los estudiantes. La *Hoja de Automonitoreo* puede ser considerada como un recurso para atender este tipo de dificultades a futuro, ya que, en su segunda versión, incluye una sección en la que se espera que los estudiantes centren su atención en aspectos puntuales como concordancia, sintaxis, ortografía y uso de vocabulario específico (ver Carrera & Cad, 2020).

Además de este instrumento de autoevaluación, una propuesta emergente es la organización de talleres para promover la práctica colaborativa vinculada con temas léxico-gramaticales de segundo y tercer año. Como indican algunas de las respuestas de los estudiantes, estos aspectos constituyen, en algunos casos, verdaderos obstáculos en el proceso de redacción. De hecho, a partir de la experiencia en el Centro de Escritura, que estimuló, a su vez, un análisis de situación hacia el interior de las cátedras, se comenzó a trabajar colaborativamente en la planificación de futuros talleres que integren contenidos de las asignaturas Práctica Gramatical y Gramática I con el área de Lengua Inglesa, con el objetivo de atender de manera conjunta e interdisciplinaria estas problemáticas.

Estos talleres podrían también cumplir un doble propósito. Además de proveer andamiaje relacionado con el uso de la lengua

extranjera y la práctica de la escritura académica, ayudarían a generar conciencia sobre la importancia del trabajo colaborativo en los procesos de planificación y revisión de la escritura. La retroalimentación de los pares es un proceso que ha probado ser muy beneficioso para la consolidación de estos aspectos, además de estimular el desarrollo de la autonomía (Caplan & Farling, 2017).

Desde el punto de vista de la investigación, siempre necesaria para enriquecer la práctica del aula, se ha contemplado la posibilidad de realizar sondeos destinados a identificar los diversos equipos de investigación dedicados -directa o indirectamente- a la habilidad de la escritura. Un abordaje en ciernes consiste en unificar algunos proyectos de investigación de modo tal que se constituyan equipos mayores especializados en diversos aspectos de una misma problemática e incluso la coordinación de todos ellos dentro de un marco global que podría ser el que otorgue un Programa de Investigación. Esta última sugerencia aumentaría las posibilidades de visibilizar de manera más contundente tanto la problemática existente como la imperiosa necesidad de fortalecer los proyectos que emergen para su resolución. Finalmente, una de las propuestas es obtener un financiamiento institucional estable que garantice la continuidad del proyecto e incentive la formación de un equipo permanente de trabajo.

A modo de conclusión, consideramos que la experiencia llevada a cabo en el Centro de Escritura ha sido positiva, como lo hemos planteado en un trabajo anterior (González & Romano, 2019), pero en esta oportunidad nos hemos concentrado en un análisis de dificultades observadas por distintos participantes en el proyecto y es a partir de dicho análisis que logramos proponer innovaciones o cambios a fin de maximizar el potencial del Centro de Escritura.



Referencias bibliográficas

- Andrade, H., & Valtcheva, A. (2009). Promoting learning and achievement through self-assessment. *Theory into Practice*, 48(1), 12–19. Recuperado de: <https://doi.org/10.1080/00405840802577544>
- Bitchener, J., Young, & Cameron, D. (2005). The effect of different tyoes of corrective feedback on ESL student writing. *Journal of Second Language Writing*, 14(3), 191-205.
- Caplan, N., & Farling, M. (2017). A dozen heads are better than one: Collaborative writing in Genre-based pedagogy. *TESOL Journal* 8(3), 564-581.
- Casanave, C. (2007). *Controversies in second language writing*. Michigan: Ann Arbor.
- Ellis, E., Sheen, Y., Murakami, M., & Takashima, H. (2008). The effects of focused and unfocused written corrective feedback in an English as a Foreign Language context. *System* 36(3), 353–71.
- Ferris, D. (2009). *Teaching college writing to diverse student populations*. Ann Arbor, MI: University of Michigan Press.
- Ferris, D. (2003). *Response to student writing: Implications for second language students*. Mahwah: Lawrence Erlbaum.
- Ferris, D. & Hedgcock, J. (2014). *Teaching L2 composition. Purpose, process and practice*. Nueva York: Routledge.
- Hyland, K. (1996). *Second language writing*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hyland, K. (2002). *Teaching and researching writing*. London: Pearson Education.



- González, M.M. & Romano, M.E. (2019): El proceso de retroalimentación en un centro de escritura para estudiantes de grado. Ponencia presentada en las *V Jornadas Internacionales de Tecnologías Aplicadas a la Enseñanza de Lenguas*. Córdoba: Facultad de Lenguas, Universidad Nacional de Córdoba.
- Li, M. (2018). Online peer review using Turnitin PeerMark. *Journal of Response to Writing*, 4(2), 99-117.
- Polio, C., & Williams, J. (2011). Teaching and testing writing. En M.H. Long & C. J. Doughty (Eds.), *Handbook of language teaching* (pp. 486-517). Malden, MA: Blackwell.
- Saadat, M., Saeed, M., & Khajavi, Y. (2016). Internet-mediated corrective feedback for digital natives. *TESOL Journal*, 7(1), 233-245.
- Stevenson, M., & Phakiti, A. (2014). The effects of computer-generated feedback on the quality of writing. *Assessing Writing*, 19, 51-65.



¿Universidades para todos? Entre la persistencia
y la sustitución. Una investigación cuantitativa

Manuel Giovine

Ana Antolín Solache

MANUEL GIOVINE

Becario posdoctoral en el IDH-CONICET- Dr. en Estudios Sociales de AL, Esp. en Producción y Análisis de Datos y Lic. en Filosofía (UNC). Prof. Asis. de Estadística y Sistemas de Información Educativa y de Sociología en la FFyH y de Análisis de la Comunicación II en la FCC (UNC).

CE: manuel.giovine@unc.edu.ar

ANA ANTOLÍN SOLACHE

Lic. en Ciencias de la Educación (FFyH-UNC), maestranda en Sociología (CEA-UNC). Prof. Asistente de Metodología de la Investigación Social I (FCS-UNC) y Prof. Titular de Metodología Cuantitativa y Estadística Aplicada (FES-UPC). Integrante del Área Estadística de la SsPEyM, Ministerio de Educación de la provincia de Córdoba.

CE: ana_antolin@hotmail.com

Palabras clave

Educación universitaria

Democratización universitaria

Permanencia en la universidad

Estrategias de reproducción social

Resumen

El aumento sostenido de la matrícula que protagonizan las universidades cordobesas en los últimos años incluye una creciente proporción de estudiantes de primera generación que se enfrenta a la situación de dilación en sus estudios. Hemos detectado, a través de entrevistas en profundidad, que una de las formas de resolver esta situación es que los estudiantes y sus familias articulen estrategias de permanencia en el Universidad: ya sea prolongando el cursado hasta que sus condiciones mejoren, o cambiando de carrera y/o de institución. Las llamamos estrategias de persistencia y de sustitución, respectivamente.

Dichas estrategias dependen de las condiciones objetivas que las instituciones van generando para la permanencia o movilidad de sus estudiantes. Hasta el momento, hemos trabajado sobre aquellas características de las titulaciones –duración, modalidad de dictado y campo de formación– que favorecen y promueven que los estudiantes revisen su elección de carrera y la modifiquen: cambiando de titulación dentro de la misma institución, con distinto alcance, o de institución directamente.



A esto le llamamos reconstruir el estado de los instrumentos de reproducción universitarios disponibles, espacio de posibilidades y limitaciones para dichas estrategias, a partir de recuperar las estadísticas públicas sobre las titulaciones universitarias de Córdoba. Este espacio puede explorarse, también, como de ejercicio de la docencia universitaria.

El sistema universitario nacional habilita el cambio de institución de un modo cada vez más fluido, como el novedoso Sistema Nacional de Reconocimiento Académico o la internacionalización del currículum. Ahora bien, ambas iniciativas se apoyan en condiciones y habilidades previas, más que en las desarrolladas en el trayecto universitario. En este contexto, ¿cómo interpretar las propuestas de alfabetización académica que se desarrollan en las universidades? ¿Logran constituirse como dispositivos de retención de estudiantes? ¿Con qué otras estrategias se articulan?

Presentamos aquí algunas de las respuestas institucionales a estos recorridos no tradicionales en las universidades de Córdoba, orientadas siempre al egreso de sus estudiantes.

Introducción

Los primeros interrogantes que dieron lugar a nuestra indagación (Giovine y Antolín Solache, 2019), nos llevaron a identificar una población de estudiantes universitarios que no logra egresar en el tiempo teórico previsto por el plan de estudio de sus carreras, presentando dilación en los estudios. Este grupo, como veremos, se ha incrementado desde fines del siglo XX y lo que va del siglo XXI.

A partir de estos resultados, nos preguntamos por quiénes sostienen esos retrasos y de qué manera –que suponemos diferencial por clase y por área de conocimiento– transitan ese tiempo hasta egresar, abandonar o cambiarse de carrera.

La oferta de titulaciones que ofrecen las universidades con sede en Córdoba y las condiciones en que las organizan las distintas casas de estudio, operan de modo que, ya sea de manera consciente y planificado o irreflexivo y ajeno a la “voluntad institucional”, finalmente terminan por “promover” o “desalentar” las dilaciones. Son las condiciones estructurales las que inciden en el acceso, la permanencia y las posibilidades de egreso de la población estudiantil. Esto no significa que desconozcamos las iniciativas particulares que se llevan adelante en diferentes espacios dentro de las instituciones para brindar herramientas frente a estos procesos, en número creciente.

Los estudiantes universitarios de grado y pregrado en Argentina y Córdoba

Comenzamos este apartado preguntándonos ¿Quiénes ingresan a las universidades en el país y, particularmente, a las universidades

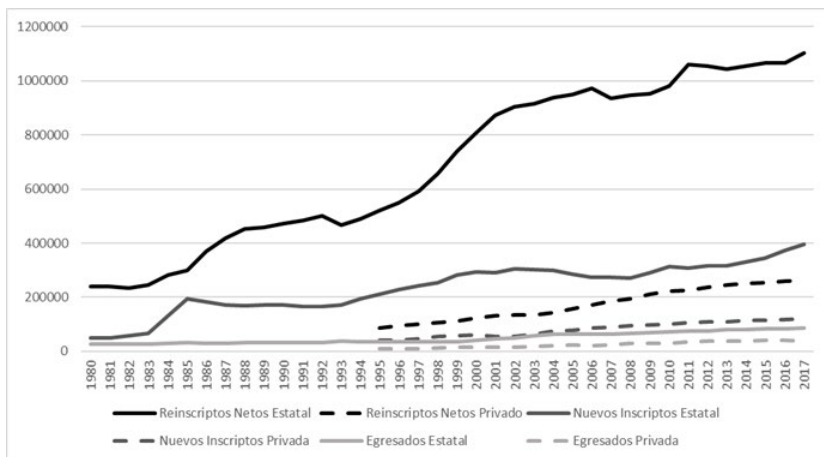
cordobesas? ¿Quiénes se beneficiaron de la democratización (Chirroleu, 2018) en los últimos veinte años? Luego nos preguntamos, ¿todos se logran recibir?, ¿quiénes quedan en el camino? Es sabido que en Argentina protagonizamos un proceso de expansión de la matrícula universitaria desde mediados del siglo XX (Alonso, 2015), principalmente protagonizado por el ingreso, y egreso, de las mujeres al sistema universitario (Gómez Molla, 2018). Esto ha llevado a que recientemente, las mujeres logren la mayoría en la matrícula, aunque siga existiendo desigualdad en el acceso a algunas áreas disciplinares.

Los datos oficiales provistos por la Secretaría de Políticas Universitarias (SPU) nos permiten describir la población universitaria argentina desde sus tres categorías centrales: Nuevos inscriptos (NI), Reinscriptos Netos¹ (RN) y Egresados (E) por ciclo lectivo y por sector de gestión. La serie histórica de cada variable registra el aumento sostenido en la matrícula a nivel país tanto en las universidades estatales cuanto en las universidades privadas como se muestra en el Gráfico 1.

1. Denominamos Reinscriptos Netos a la variable Reinscriptos menos los Egresados de un año académico.

Gráfico 1

Nuevos Inscritos, Reinscritos Netos y Egresados, pregrado y grado, Córdoba, 1980/1995-2017.



Fuente: Giovine y Antolín Solache, 2019: 72.

Cómo podemos observar, existe un aumento sostenido en la cantidad de NI y E en ambos sectores de gestión, pero dicho crecimiento está lejos de acompañar el aumento de los RN en las universidades estatales. De este modo, se puede ver que existe una gran proporción de estudiantes que efectivamente ingresa a las universidades estatales, pero permanece allí, no logrando la tan ansiada titulación. Este podría ser un indicador de “democratización” del acceso a la universidad, pero dista de ser un indicador de “democratización” del egreso.



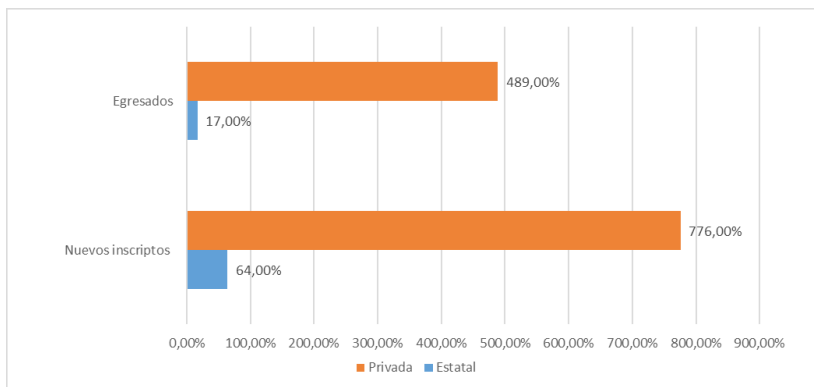
La distribución entre las universidades estatales y privadas

En Córdoba, el crecimiento en la cantidad de estudiantes trajo aparejado cambios morfológicos que llevaron la matrícula de las universidades privadas de un 9% del total en 2001 a absorber el 38% en 2016, dando cuenta del paso de alumnos de las universidades estatales a las privadas.

El Gráfico 2 muestra esa expansión y permite advertir el crecimiento de la curva de las dos variables. En lo que va del milenio, las universidades privadas han crecido a tasas altísimas y que además, lo han hecho con una alta efectividad en el egreso (SPU, 2017).

Gráfico 2

Incremento de Nuevos Inscriptos y Egresados de universidades estatales y privadas Córdoba, 2001 - 2017, en porcentaje.



Fuente: elaboración propia en base a datos de Secretaría de Políticas Universitarias (SPU). * Con base 0 en 2001.



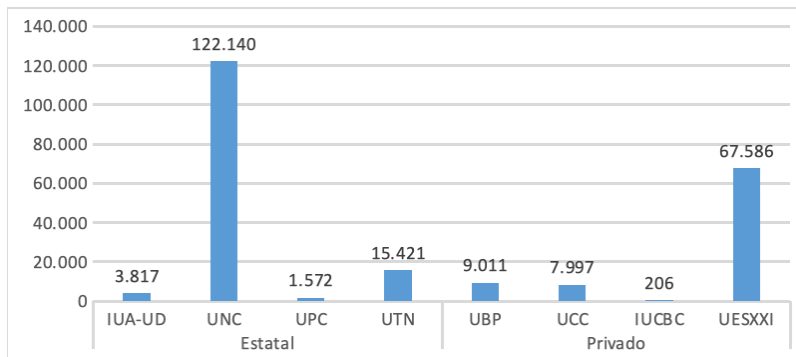
En el periodo comprendido entre 2001 y 2017, las universidades estatales radicadas en la ciudad de Córdoba aumentaron un 64% la cantidad de Nuevos Inscriptos, llegando a contar con 34.503 NI en 2017. Por su parte, las universidades privadas multiplicaron por cerca de 8 veces (776%) la población de estudiantes que tenía en 2001, llegando prácticamente a igualar la cantidad de estudiantes estatales en 2017. Esto se debe seguramente al crecimiento exponencial que ha tenido la UES21, pero también responde a las “ventajas” que ofrecen estas universidades respecto de las estatales, que veremos más adelante (SPU, 2017).

En relación con los egresados, las universidades estatales incrementan un 17% su proporción respecto de 2001, en cambio las universidades privadas multiplican por prácticamente 5 veces (489%) sus egresados. Esto da por resultado que en 2017 las universidades estatales cuenten con 7.730 egresados, frente a las privadas de las que egresan 6.444 (SPU, 2017).

En 2017, la cantidad de estudiantes universitarios, es decir la suma de NI más RN, llegó a 227.750 inscriptos y su distribución por universidad puede observarse en el Gráfico 3.

Gráfico 3

Estudiantes universitarios por universidad y régimen, Gran Córdoba, 2017.



Fuente: Elaboración propia a partir de datos SPU-2017.

Claramente, dentro del sector universitario estatal, la Universidad Nacional de Córdoba (UNC) tiene la mayor proporción de casos, siendo un 54% del total y el 85% del sector estatal. Completan la matrícula estatal, cuantitativamente, la Universidad Tecnológica Nacional (UTN), el Instituto Universitario Aeronáutico (IUA-UD) y la Universidad Provincial de Córdoba (UPC).

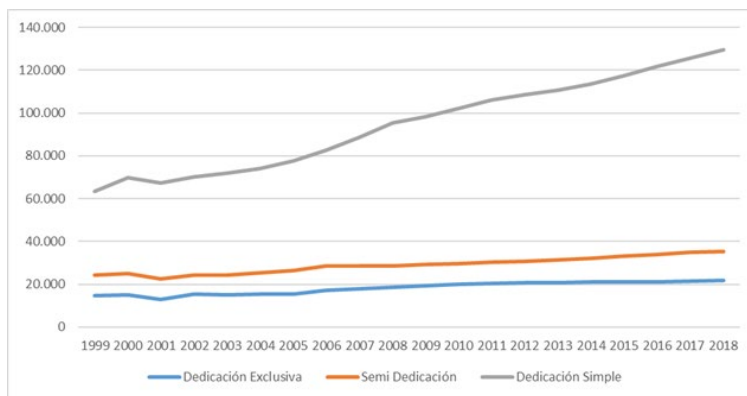
En el sector universitario privado, la Universidad Empresarial Siglo XXI (UES21) concentra el 29% del total y un 80% de la matrícula del sector. Luego se ubican las universidades Blas Pascal (UBP), Católica de Córdoba (UCC) y el Instituto Universitario de Ciencias Biomédicas de Córdoba (IUCBC).

Las designaciones docentes

Para complementar la mirada sobre el sistema universitario, nos preguntamos por la situación de los docentes frente a este notable crecimiento. En este punto, lamentablemente no disponemos de los datos para el sector privado, porque no son de acceso público aún, pero en el sector estatal se puede observar un leve crecimiento de aquellos cargos docentes de mayor dedicación (Gráfico 4), aumentando significativamente los cargos de dedicación simple. Con estas designaciones se estaría cubriendo la reciente expansión del nivel: cargos de poca dedicación, también asociados a una menor jerarquía, inestabilidad laboral y heterogeneidad de contratación. A ellos se suma una gran cantidad de designaciones ad-honorem (Rikap, 2016).

Gráfico 4

Cantidad de cargos por dedicación en universidades de gestión estatal, 1999/2018.



Fuente: Elaboración propia en base a datos de la SPU-Ministerio de Educación.



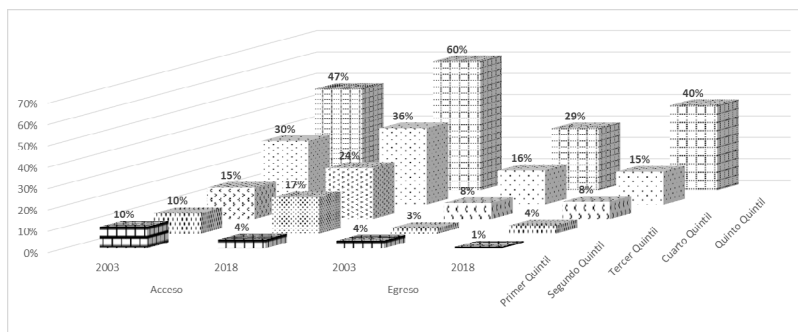
El acceso a las universidades según quintiles de ingreso

Mediante la Encuesta Permanente de Hogares (INDEC, segunda ola, 2017) vamos a estudiar el comportamiento de la población de Gran Córdoba de 25 años y más con acceso y egreso a los estudios de grado y pregrado universitario, para el período 2003-2018. Es decir, la población que está matriculada en las universidades y aquella que ya egresó. Partimos de los 25 años porque nos permite identificar el egreso de los planes de estudio más extensos, en una trayectoria teórica.

El Gráfico 5 permite observar que el acceso y el egreso al nivel universitario para las familias de menores quintiles de ingreso todavía es muy restringido. Entre 2003 y 2018 aumenta la población de estudiantes que accede a la universidad provenientes de los quintiles 2, 3, 4 y 5. Pero en los quintiles 2, 3 y 4 no se incrementa el egreso, lo que nos está indicando que crece el volumen de estudiantes que permanecen en el nivel sin finalizarlo (Giovine y Antolin Solache, en evaluación).

Gráfico 5

Acceso y Egreso de mayores de 25 años inclusive, por quintil de Ingresos per Cápita Familiar, 2003-2018, Gran Córdoba.



Fuente: Elaboración propia en base a datos de la EPH-INDEC.



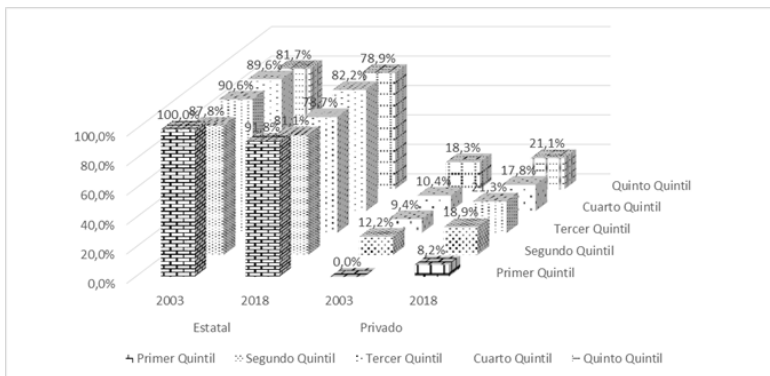
Aunque la dilación en el estudio² se verifica en estudiantes de todos los agrupamientos, se concentra en los quintiles 2, 3 y 4, donde egresan en una proporción muy inferior a los ingresantes y además no se incrementa el egreso como lo hace el acceso. Estos quintiles representan a las familias de clase media (Gutiérrez y Mansilla, 2015), que participaron activamente en la “democratización” del acceso a la universidad, pero que no protagonizan de igual manera el egreso de las carreras.

El gráfico a continuación muestra el crecimiento de la demanda en las universidades privadas, que acompaña los resultados mostrados más arriba. No obstante ello, la proporción de quienes accedieron al sector universitario privado que registra EPH para Gran Córdoba es menor que la proporción de alumnos que registra SPU, donde prácticamente se equipara al sector estatal. Esta diferencia en los datos es producto del registro, en el segundo caso, de todos los estudiantes bajo modalidad “a distancia” en las sedes de Córdoba, aunque vivan en otras localidades, provincias y aún otros países.

2. Stasiejko et al. (2013) refieren al fenómeno en el cual la trayectoria académica del estudiante universitario se aleja de lo previsto en su plan de estudios, en cuanto al ritmo y avance, retrasando su egreso. Dicho fenómeno, en nuestro medio, puede tener lugar cuando no se cumplimenta la cantidad de materias previstas por año o no se realiza la carrera en el tiempo estimado, por aplazar el cursado o la presentación a exámenes (Giovine y Antolín Solache, 2019).

Gráfico 6

Sector de gestión de universitarios entre 18 y 35 años inclusive, por quintil de Ingresos per Cápita Familiar, 2003–2018, Gran Córdoba.



Fuente: Elaboración propia en base a datos de la EPH-INDEC.

En el gráfico 6 se puede observar que la baja proporción de estudiantes del primer quintil que accede a la universidad, lo hace casi en su totalidad a la universidad estatal en 2003. Sin embargo, llama la atención que el porcentaje de acceso a universidades privadas haya despegado del cero, pasando al 8,2% en el 2018. Por otra parte, vemos un gran crecimiento en los quintiles 2, 3 y 4 que crecen de alrededor de un 10% a un 20% de 2003 a 2018, poniendo de manifiesto su participación en el incremento de alumnos de las universidades privadas.

En cuanto al último quintil de IPCF, hay una relativa estabilidad entorno al 20%. Esto nos permite sostener que el crecimiento de la matrícula de las universidades privadas en el período se asienta en

el acceso de miembros de las familias con IPCF correspondiente a los quintiles 2, 3 y 4.

El espacio de las titulaciones de Gran Córdoba

Abordamos al conjunto de titulaciones que implementan las distintas casas de estudio, en tanto condiciones estructurales de cursado de los estudiantes universitarios. Hacemos esto bajo el supuesto de que ellas conforman la oferta que materializa las orientaciones formativas de cada universidad, al tiempo que da cuenta de la demanda.

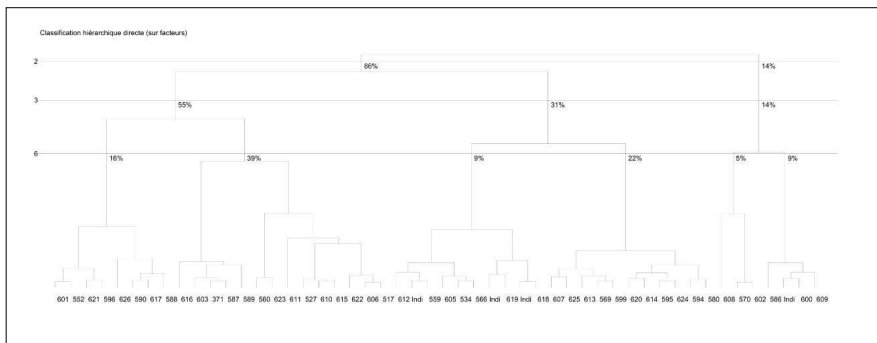
El Análisis de Correspondencias Múltiples (ACM) y la Clasificación Jerárquica Ascendente (CJA) nos permiten conformar clases y fracciones de clase de titulaciones y representar de un modo sintético las principales desigualdades que operan entre las titulaciones y sus atributos. De este modo, podemos reconstruir el estado de los instrumentos de reproducción, donde se hacen posibles las estrategias de permanencia en el nivel, en tanto espacio de potencialidades y limitaciones (Giddens, 1993).

A continuación, presentamos (Gráficos 7-1 y 7-2) el espacio de las titulaciones de Gran Córdoba 2017 obtenido a partir de la aplicación de ACM y de CJA. Reúne la oferta de titulaciones de las ocho universidades locales. Clasificadas por campo de formación (disciplina), matrícula y características pedagógicas (Antolín Solache y Giovine, en evaluación). Los gráficos muestran las tres dimensiones o factores con mayor porcentaje de inercia, el 60% del total recalculada según la ecuación de Benzécri.



Gráfico 8

Dendrograma de las clases de las titulaciones, Gran Córdoba, 2017.



Fuente: Antolín Solache, A. y M.A. Giovine: en evaluación.

En la agrupación de titulaciones en seis clases, identificamos una fracción que concentra lo que hemos denominado como *Titulaciones completas en el sector privado (1/6)*, el segundo grupo refiere a las *Titulaciones completas en el sector estatal (2/6)*, el tercero hace referencia a titulaciones para *Docentes perfeccionándose en universidades privadas (3/6)*, el cuarto grupo reúne a titulaciones con estudiantes *Mayores en Administración y comercio y carreras a distancia (4/6)*, el quinto grupo se asocia a *Las tecnicaturas que desaparecen (5/6)* y finalmente el grupo *Nuevas ofertas (6/6)*.

El espacio de las titulaciones brinda información crucial en cuanto a las principales diferencias entre las titulaciones considerando la universidad de pertenencia, el régimen, el nivel de la titulación (pregrado y grado), los campos de formación construidos, la modalidad de dictado, el estado de la titulación (establecida, nue-

va y en cierre), el tipo de titulación (completa, título intermedio y complementaria), el alcance (profesional, profesorado y tecnicatura), la duración, variables de matrícula (NI, RN y E), la ratio entre estudiantes y egresados, el sexo y la edad.

Las técnicas aplicadas nos han permitido identificar los espacios de posibilidades estructurales que posee el sistema universitario, donde las familias establecen estrategias de persistencia o sustitución según su volumen y estructura de capital (Giovine y Antolín Solache, 2019).

Las estrategias frente a la dilación en el estudio

Una vez identificadas las familias con mayor proporción de estudiantes en situación de dilación y reconstruido el estado de los instrumentos de reproducción disponibles nos preguntamos: ¿Qué hacen los estudiantes y sus familias frente a la situación de dilación y cómo influyen estos elementos estructurales en sus estrategias?

Con un conjunto de entrevistas realizadas en el marco del equipo de investigación del que formamos parte³ y de entrevistas de nuestras investigaciones de maestría y doctorado, exploramos y describimos el fenómeno de la dilación de los estudios universitarios en Córdoba-Argentina para el período 2013-2015 (Giovine y Antolín Solache, 2019).

3. En el marco del equipo de investigación se realizaron 43 entrevistas a familias de Gran Córdoba reconstruyendo las dimensiones de relevamiento del programa de investigación: laborales, educativas, habitacionales y de consumo de tecnologías. Programa de Investigación Plurianual (PIP-CONICET): “Reproducción social en el Gran Córdoba: Estrategias familiares y dinámicas recientes”. Directora Dra. Alicia B. Gutiérrez, Codirector: Dr. Héctor O. Mansilla, Instituto de Humanidades (CONICET). Período 2015- 2017.

Si bien queda claro que la dilación no es un problema en sí misma, hemos encontrado en nuestra investigación que está asociada al menos a cuatro factores: el abandono, la cronicidad de los estudios, el cambio de carrera y la postergación del egreso.

Estas situaciones son sumamente dolorosas para los estudiantes y las familias que las enfrentan y serán abordadas, de un modo más o menos consciente, desde estrategias diferentes en cada caso según la composición familiar, los recursos económicos y el capital cultural con que estas cuenten.

A la vez, no sólo intervienen elementos asociados a la familia en estos fenómenos, también lo hacen las formas de evaluación, reglamentaciones, programas, espacios de formación y contención, el trato más o menos personalizado y otros factores que, desde nuestra posición, constituyen los instrumentos de reproducción institucionalizados en las universidades (Giovine y Antolín Solache, 2019).

Considerando el aumento sostenido de la matrícula en las universidades, es de esperar que muchos de estos estudiantes pertenezcan a la denominada “primera generación” de universitarios en su familia, buscando el sueño de contar con un hijo en la universidad y lograr la movilidad social vinculada a dicha institución que asocian y ansían, al menos un gran sector de las familias de clase media.

Recordemos que a lo largo del siglo XX la Argentina, y América Latina en general, se vio fuertemente influenciada por la tradición democrática liberal donde operaba como norte la idea de igualdad y el papel emancipador de la educación (Giovine, 2018). En ese marco, las luchas de los sectores liberales favorecieron al ingreso cada vez mayor de estudiantes al sistema educativo (Tenti Fanfani, 2007; Carli, 2008).



Este discurso sigue vigente, y choca con un contexto de incontestables desigualdades y una notable distancia entre los discursos democráticos y las prácticas que, buscando ser democráticas, siguen manteniendo las desigualdades (Giovine, 2018).

El discurso democrático igualitario, que en palabras de Inés Dussel aparece como un “ethos” igualitario (Dussel, 2004), se asocia al derecho a la educación y ha tenido una gran permeabilidad en el campo educativo (Giovine, 2018). Sin embargo, el derecho a la educación en Argentina ha sido exitoso en el acceso a la universidad, pero no lo es tanto en cuanto al egreso, al menos en las instituciones estatales, como hemos visto anteriormente.

Quizás por ello, una suerte de “desorganización del mundo social” sacude principalmente a las clases medias, tradicionalmente integradas mediante estrategias de escolarización. Como señala Guillermina Tiramonti, los sectores medios han sido una pieza clave en la construcción del “mito igualitario» en la educación argentina (Tiramonti, 2004). Sin embargo, como podemos ver, muchas de estas familias están cumpliendo su sueño de acceder a la universidad, pero siguen igual de lejos de alcanzar el título universitario.

Hemos llegado a una proporción de universitarios por cada mil habitantes similar a la de España (Giovine, 2019), pero con un presupuesto equivalente notablemente menor, que se refleja en la estabilidad de las designaciones docentes en las universidades estatales, como hemos mostrado con anterioridad. Este esquema de democratización con presupuesto restringido encuentra rápidamente sus limitaciones en la permanencia y el egreso.

Una evidencia de ello es, sin lugar a dudas, la gran deserción en el primer año de las universidades estatales (Ambroggio, 2012). Otra evidencia es la dificultad que tienen las clases sociales más vulnerables, no sólo por un déficit de capital económico sino también derivado del origen cultural, para afrontar el proceso de cursado en las universidades estatales (Giovine, 2017).

Ya hemos visto que el primer quintil de ingreso no logró aumentar siquiera el acceso a la universidad a lo largo de este siglo XXI, pero los quintiles 2, 3 y 4, que aumentaron el acceso, están lejos de incrementar el egreso y algunos estudiantes se están desplazando hacia las universidades privadas como mecanismo que garantiza este resultado.

Entonces nos preguntamos ¿qué pasa con estos grupos que permanecen, con los que no pueden realizar estrategias de sustitución? (Giovine y Antolín Solache, 2019). Sus dificultades de origen encuentran un techo de cristal ante las exigencias de universidades que, si bien han democratizado el acceso, buscan sostener determinado nivel académico y prestigio social con condiciones estructurales que no logran garantizar el egreso para todos.

Un techo de cristal que transforma en términos de fracaso las dificultades para alcanzar el nivel requerido por las asignaturas, o las resignifica en términos de mérito personal, en la medida en que en el discurso de los entrevistados se entiende al egreso como una instancia de selección artificial donde algunos pocos, los que pudieron adaptarse, pueden llegar a titularse.

En palabras de un entrevistado: “en ... (carrera de la FCEFyN de la UNC) ingresan muchísimos por año y egresan muy pocos”. El mérito personal, que desconoce las condiciones sociales y eco-

nómicas que lo hacen posible, se redobra si pueden demostrar que alguien que, a pesar del proceso de selección operante, logra egresar proviniendo de “sectores marginados”. Este fenómeno, muy poco frecuente, puede leerse bajo el lema liberal de “todos pueden” como si sólo fuera una cuestión de esfuerzo y voluntad.

Frente a la situación de dilación en el estudio universitario, los jóvenes y las familias en mayor o menor medida, detectan el retraso como una situación angustiante y muchas veces buscan estrategias de permanencia⁴ para afrontar esta situación.

Dentro de dichas estrategias, una opción consiste en aferrarse a la carrera tanto cuanto sea posible, configurando lo que llamamos estrategias de persistencia⁵. Estas últimas aparecen asociadas a dos expectativas, no siempre expresadas por los entrevistados.

Una es que la exposición al mundo universitario logre suplir las carencias educativas que traen de habitar contextos familiares y escolares donde la universidad es algo ansiado pero distante. La segunda, es que las condiciones estructurales, principalmente de familiares a cargo, económicas y laborales, cambien en el futuro próximo generando nuevas condiciones de cursado, para retomar y finalizar sus estudios.

4. “Entendemos por estrategias de permanencia en la universidad, siguiendo la definición de estrategias de reproducción social de Bourdieu (1988), todas aquellas prácticas que pueden aparecer como muy diferentes unas de otras, por medio de las cuales los individuos y las familias tienden, consciente o inconscientemente a conservar el nivel universitario alcanzado frente a una situación de dilación de los estudios y correlativamente a mantener o mejorar su posición en la estructura de relaciones de clase.” (Giovine y Antolín Solache, 2019).

5. “Las estrategias de persistencia frente a la dilación de los estudios universitarios están conformadas por un conjunto de prácticas muy diversas entre sí, no necesariamente conscientes ni planificadas, que se articulan en pos del sostenimiento del cursado en la misma carrera, con un ritmo e intensidad diferente del establecido en el plan de estudios.” (Giovine y Antolín Solache, 2019).

En el relato de los estudiantes la situación de dilación se reduce, en muchas ocasiones, a la responsabilidad individual. Los factores estructurales aparecen transferidos a la buena o mala relación con un docente, sus habilidades/in-habilidades naturales para el estudio y la comunicación, las “materias filtro” o eventos personales que afectan el proceso, desconociendo las condiciones objetivas de origen.

Las estrategias de persistencia se dan predominantemente en las familias de menor volumen de capital económico y cultural del espacio social, que no cuentan con los recursos suficientes para realizar un cambio de carrera y/o de universidad. Ingresar a la universidad implica, para estos estudiantes, una tensión constante con mercado de trabajo.

Ellos refieren a la escasa disponibilidad de horarios de cursado, la imposibilidad de cumplir la exigencia de presencialidad y una cierta inadecuación de los materiales didácticos, como dificultades concretas para compatibilizar estos ámbitos. Para estas familias es muy difícil acceder a las universidades privadas, pero como hemos visto, están dispuestos a hacer grandes esfuerzos para cambiar si tienen la oportunidad.

En cambio, entre las familias de clases dominantes entrevistadas, cuyos estudiantes no están exigidos de acceder al mercado de trabajo, las estrategias de persistencia, si se dan, están articuladas buscando mantenerse en carreras y/o universidades prestigiosas. Ello no implica que esa situación no genere cierto descontento y angustia en todos los casos.

El nivel económico y cultural de estas familias también implica la disponibilidad de recursos para la formación complementa-

ria, en academias o con profesores particulares y/o familiares que, próximos a la disciplina de estudio, se dediquen a acompañar estos casos. Aun así, las familias están atentas a los avances lentos o nulos y luego de algunos ensayos establecen estrategias de sustitución⁵.

Ante esta situación, los estudiantes pueden recurrir, en primera instancia o luego de intentar estrategias de persistencia, al cambio de carrera o de institución, buscando una nueva oportunidad en un contexto más favorable, ya sea porque es de menor exigencia, hay un mayor seguimiento de los docentes o de la institución o las modalidades de dictado se adecúan mejor a su disponibilidad temporal. Así se intenta revertir las condiciones que dan origen a la dilación en los estudios, prefiriendo la oferta educativa de carreras semipresenciales, a distancia y carreras cortas. En todos los casos se buscará capitalizar el recorrido ya hecho en la carrera anterior, algo que se ha agilizado mucho en las universidades privadas en los últimos años (Antolín Solache y Giovine, 2020).

En las familias de mayores ingresos podemos distinguir a los empresarios, donde el capital es predominantemente económico; la finalización del secundario y el acceso a la universidad de las nuevas generaciones son vivenciados como una transición esperada y deseada, muy asociada a la vocación. En este grupo, el cambio de carrera, de institución educativa o incluso el abandono de los estudios e inserción formal en la empresa familiar es muy común. Además, estos sectores acceden principalmente a las universidades

5. Las estrategias de sustitución “están conformadas por un conjunto de prácticas muy diversas entre sí, no necesariamente conscientes ni planificadas, por las cuales los estudiantes y sus familias optan por el cambio de carrera universitaria y/o el cambio de universidad, buscando condiciones más favorables para el cursado y para el egreso.” (Giovine y Antolín Solache, 2019).

privadas desde el inicio (Giovine, 2018). En los casos de dilación de los estudios, la opción por cambiar de carrera dentro de la misma universidad privada o de cambiar de universidad, aparece como norma. La no finalización de la carrera se significa por los entrevistados como una postergación personal y una deuda familiar.

En las familias de profesionales con puestos jerárquicos el capital cultural se constituye en un elemento estructurante de su posición dominante en el espacio social. La universidad, y en particular la UNC, tiene una impronta marcada por el deber y el prestigio, y el “fracaso” es significado como un riesgo de desclasamiento individual y familiar. Ello implica en muchos casos elecciones de ciertas carreras tradicionales como derecho, medicina, ingeniería y en menor medida ciencias económicas, cuyos títulos, de larga duración, habilitan a heredar los espacios laborales que ya pertenecen a la familia.

El seguimiento continuo de las familias implica una pronta respuesta ante la dilación, siempre asociada a la formación complementaria y las estrategias de persistencia por no perder el prestigio de la UNC. Los entrevistados que no obstante ello articulan estrategias de sustitución frente a la dilación, buscan continuar los estudios en universidades privadas como la Universidad Católica de Córdoba, la Universidad Blas Pascal u otras de Buenos Aires o del extranjero, pero reconocen el “sacrificio” que significa dejar la UNC donde se han formado sus padres.

Los entrevistados de medianos ingresos que asisten a la universidad, cuentan en su red con familiares universitarios que han instalado la disposición a estudiar una carrera universitaria como mecanismo de promoción social. En caso de dilación en los estu-

dios, y luego de haber aplicado estrategias de persistencia de un modo infructuoso en carreras largas y presenciales de universidades estatales, los estudiantes con mayores recursos relativos, asociados a un empleo, buscan continuar sus estudios en universidades privadas.

El pasaje de la UNC a universidades privadas en este grupo se da principalmente hacia carreras de la UES21 o a la UBP, donde los estudiantes se encuentran además con otra infraestructura, diferentes modalidades y horarios de cursado, mayor proximidad con los docentes y principalmente, otra contención. Aquellos que cursaban carreras de ingeniería en la UNC, también pueden continuar en la UTN carreras de ingeniería o tecnicaturas.

Los estudiantes con menores recursos económicos entrevistados o los que no cuentan con un empleo para pagar sus estudios en una universidad privada, establecen estrategias de sustitución dentro de las universidades estatales. Cambian por otras carreras que impliquen menos años de estudio y donde se reconozcan las materias del trayecto académico recorrido. Otro grupo continuará sus estudios fuera del ámbito universitario, en carreras terciarias o en circuitos de formación profesional.

Es cierto que los estudiantes universitarios que no abandonan al inicio, articulan estrategias de permanencia y en caso de ser necesario, establecen estrategias de sustitución para lograr el egreso. El espacio de las titulaciones nos permite identificar condiciones estructurales que favorecen o desfavorecen el cursado y posibles trayectorias disponibles en caso de establecer estrategias de sustitución: para mantenerse en la disciplina, cambiando a una titulación de menor jerarquía en la misma universidad o en otra univer-

sidad con condiciones de cursado más aliviadas, tales como dictado a distancia, mejor infraestructura, menor cantidad de estudiantes por grupo.

Estas condiciones se relacionan, en el primer caso, con las titulaciones tradicionales, predominantes en las universidades estatales y en el segundo, con las titulaciones más dinámicamente asociadas al mercado globalizado, características de las universidades privadas más recientes.

Reflexiones finales

Hemos presentado aquí algunos de los grandes condicionamientos estructurales que tiene la educación universitaria en la actualidad cordobesa. Además, nos adentramos en las determinaciones socioeconómicas en el acceso y el egreso a la universidad en Gran Córdoba según el ingreso de las familias y finalmente nos detuvimos en la configuración del “mapa” y los grupos de titulaciones disponibles.

En este marco, nos detuvimos en el difícil momento que afrontan algunas familias ante la dilación en el estudio universitario de sus hijos y las diferentes estrategias que establecen para afrontarlo, según sus recursos económicos, culturales y trayectoria educativa.

Lamentablemente, las condiciones de cursado en las universidades cordobesas en la actualidad muestran una fuerte restricción en el ingreso de quienes tienen menos recursos económicos, y al mismo tiempo está mostrando que el acceso de los que pertenecen a los niveles medios de ingreso está asociado a grandes dificultades para el egreso.

Esta es una condición estructural del sistema que encuentra reconocimiento en las iniciativas que se establecen al interior de las instituciones estatales. Son profesores y profesoras, estudiantes y directivos los que reconocen estas dificultades de origen económico y cultural y articulan mecanismos de contención y retención de los estudiantes de múltiples formas: modificaciones al régimen de alumnos que habilitan condiciones de cursado y de evaluación especiales para estudiantes trabajadores y con hijos a cargo, tutorías entre pares, clases especiales organizadas por los centros de estudiantes, seminarios de alfabetización académica y de habilidades comunicativas e incluso, redes informales entre estudiantes. E incluso compañeros que buscan en su vehículo a otro u otra para evitar el lento e impredecible desplazamiento en transporte urbano de pasajeros.

Las condiciones estructurales en ocasiones son más coercitivas y menos visibles de lo que se espera. Muchas iniciativas que buscan su superación, encaran sus propuestas en una dirección que termina teniendo efectos no deseados: por ejemplo, las instancias de tutoría o clases de apoyo que requieren de mayor cantidad de horas dedicadas al estudio, uno de los principales factores de dilación encontrado entre las condiciones objetivas de los estudiantes trabajadores.

Quizás una de las virtudes de algunas de las universidades privadas locales de mayor demanda sea haber detectado estos condicionamientos en la población de estudiantes y generar instrumentos en su beneficio que favorezcan la reinserción en el nivel, el proceso de cursado y el egreso a término.

Aún así, aquellas iniciativas institucionales, colectivas o individuales se constituyen en aportes que operan de modo local y efectivamente logran incidir en las determinaciones de muchos, y visibilizan al mismo tiempo las condiciones de estudio en nuestras universidades. En palabras del escritor inglés William Blake: “Para ver un mundo en un grano de arena y un paraíso en una flor silvestre, sostén el infinito en la palma de la mano y la eternidad en una hora”.



Referencias bibliográficas

- Alonso, L. (2015, junio) Calidad e inclusión en la Educación Superior. Ponencia presentada en el Seminario Internacional Experiencias y Perspectivas de Evaluación y Acreditación Universitaria en Iberoamérica, Buenos Aires, Argentina.
- Ambroggio, G. A. (2012). El primer año en la universidad y la permanencia en la carrera. *Cuadernos de Educación*, 1(1), 133-143.
- Antolin Solache, A. y M.A. Giovine (en evaluación) *Instrumentos de reproducción y estrategias de permanencia de estudiantes universitarios*.
- Bourdieu, P. (1988) *La distinción. Criterio y bases del gusto*. Madrid: Taurus.
- Carli, S. (2008) Debates acerca de lo público en la historia de la educación. Cuatro tesis para pensar la relación entre educación y política en el terreno académico. *Anuario Historia de la Educación*. (Pp. 39-55) Ciudad de Buenos Aires: Editorial Prometeo.
- Chiroleu, A. R. (2018). Democratización e inclusión en la universidad argentina: sus alcances durante los gobiernos Kirchner (2003-2015). *EDUR Educação em Revista*, (34), 1-36. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/0102-4698176003>
- Dussel, I. (2004) Desigualdades sociales y desigualdades escolares en la Argentina de hoy. Algunas reflexiones y propuestas. Recuperado de: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/gsd/collect/ar/ar-020/index/assoc/D7960.dir/dussel.pdf>
- Giddens, A. (1993) *Las nuevas reglas del método sociológico*. Buenos Aires: Amorrortu.



- Giovine, M. A. (2016). «Condicionamientos objetivos y prácticas educativas en Gran Córdoba (2003/2011).» Especialidad en producción y análisis de información para las políticas públicas, Centro de Estudios Avanzados de la Universidad Nacional de Córdoba, Córdoba.
- Giovine, M. (2018) *Las prácticas educativas y las estrategias de reproducción social en Córdoba: la formación de los sectores dominantes.* (2003/2016) Tesis de Doctorado. Universidad Nacional de Córdoba, Córdoba.
- Giovine, M. A. (2019) «Desigualdad social y movilidad educativa internacional: el caso de España y Argentina». Pp. 165–88 en *Domínguez i Amorós, M., Fernández Aguerre T. y Tuñón I. (Eds.) Viejos y nuevos clivajes de la desigualdad educativa en Iberoamérica.* Buenos Aires: Clacso.
- Giovine, M.A. y Antolin Solache, A. (2018, diciembre) Estrategias de permanencia y desigualdad social en estudiantes universitarios de Córdoba–Argentina en la actualidad.
Recuperado de: <http://jornadassociologia.fahce.unlp.edu.ar/x-jornadas/actas/GiovinePONmesa44.pdf/view?searchterm=None>
- Giovine, M.A. y Antolin Solache, A. (2019) Estrategias de permanencia y desigualdad social en estudiantes universitarios de Córdoba–Argentina en la actualidad. *Revista de la Educación Superior*, 48 (192), 67–92.
- Gómez Molla, R. (2018) «Universitarias argentinas: desafíos para contarlas». Anuario del *Instituto de Historia Argentina* 18(1):1–22.
- Gutiérrez, A. B., y Mansilla, H. (2015). Clases y reproducción social: el espacio social cordobés en la primera década del siglo XXI. *Política y Sociedad*, 52(2), 409–441.

- INDEC: Instituto Nacional de Estadísticas y Censos (2019).
Recuperado de: <https://www.indec.gob.ar/indec/web/Institucional-Indec-BasesDeDatos>
- Rikap, C. (2016, invierno) Heterogeneidades y condiciones de trabajo de los docentes universitarios en la Universidad de Buenos Aires. Un estudio comparado de las Facultades de Farmacia y Bioquímica, y Ciencias Económicas.
Recuperado de: www.unse.edu.ar/trabajosociedad
- Secretaría de Políticas Universitarias (2019) Sistema de consultas estadísticas universitarias. Buenos Aires: Presidencia de la Nación.
Recuperado de: <http://estadisticasuniversitarias.me.gov.ar>
- Stasiejko, H.; K. E. Krauth ; J. L. Pelayo Valente; M. A. Mirko y C. E. Angellotti (2013, noviembre) Indagación de las concepciones acerca de la dilación en el estudio durante el ingreso a la universidad.
Recuperado de: <https://www.academica.org/000-054/469>
- Tenti Fanfani, E. (2007). *La escuela y la cuestión social. Ensayos de sociología de la educación*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Tiramonti, G. (2004). *La trama de la desigualdad educativa: mutaciones recientes en la escuela media*. Buenos Aires: Manantial.



Lenguaje inclusivo: una oportunidad para escarbar la superficie lingüística

Natalia Gómez Calvillo



NATALIA GÓMEZ CALVILLO

Magíster en Lingüística por la Universidad de Pittsburgh, Pennsylvania.

Actualmente se desempeña en la Facultad de Lenguas, UNC, como profesora adjunta de Gramática Contrastiva (español – inglés).

CE: natalia.gomez.calvillo@unc.edu.ar

Palabras clave

Lenguaje inclusivo

Género gramatical y género social

Discurso como acción social

Conceptualizaciones

Resumen

La toma de conciencia acerca del carácter constitutivo del discurso y, en particular, de los efectos negativos, concretos y reales, que conlleva el empleo recurrente de formas lingüísticas sexistas y discriminatorias no supone ninguna novedad. Es decir, la categoría lenguaje inclusivo no está desconectada de una red de conceptos que surgieron antes, en un devenir polifónico de trabajos que se han interesado, en el ámbito de la lingüística, por la función política de toda lengua, y que han hecho centro, particularmente, en la relación explícita que se da entre su uso y la sociedad en la que este se manifiesta. En el presente capítulo, hacemos un recorrido por algunas nociones teóricas que pueden servirnos para reflexionar acerca del lenguaje inclusivo desde una lente particular: nos valemos, sucintamente, de conceptos que proceden de distintos ámbitos de la lingüística y, sacando provecho de ellos, el fin que perseguimos es contribuir, como lingüistas, a las reflexiones que sobre este tema se promueven en Argentina hoy.



Introducción

El lenguaje inclusivo viene dando que hablar en Argentina desde hace aproximadamente dos años. Nos referimos, en particular, al que remite a esa categoría como tal, la de lenguaje *inclusivo*, que se asocia con el empleo del morfema “e” en palabras tales como “diputades”, “amigues” y sus concordantes como “les” o “bienvenides”¹. Hay quienes lo adoptaron por completo. Están quienes entienden su función, pero no les resulta tan fácil incorporarlo en su uso habitual de la lengua. Por supuesto, también están quienes no quieren ni admitir su existencia, puesto que lo rechazan por la concepción ideológica que lo subyace. Tanto un grupo como los otros dos han de aceptar, sin embargo, que los efectos que todo “el ruido” que esta letra ha generado en nuestra sociedad son palpables y se ponen de manifiesto en distintas situaciones de nuestra vida cotidiana.

Por ejemplo, una que nos toca bien de cerca, en cuanto integrantes de la comunidad universitaria de la Universidad Nacional de Córdoba (UNC), es la recomendación de “habilitar el uso de lenguaje inclusivo en comunicaciones oficiales y administrativas, dis-

1. Hablamos del morfema “e” en algunas de sus ocurrencias, porque no siempre resulta una alternativa al género masculino. En palabras plurales que emplean el morfema “es”, como “bailarines” y “escritores”, la “e” de la terminación no evita la evocación del masculino. Asimismo, respecto del empleo de sustantivos que terminan con el sufijo -nte, como “cantante”, “estudiante” y “dibujante”, aunque algunas de ellas funcionan como opciones cuyo significado en cuanto al género resulta inclusivo, otras, como “presidente” y “gobernante”, no. Según la RAE (2010), “casi todos los nombres de persona formados con este sufijo son comunes en cuanto al género” (p.128), es decir, serán los determinantes o los modificadores los que indiquen la referencia (un cantante extraordinario / una cantante extraordinaria). Sin embargo, en el uso, diferentes hablantes de español se decantan por la opción “presidenta” o “gobernanta” cuando quien gobierna un país o provincia, por ejemplo, es una mujer.

positivos legales, trabajos y producciones académicas, y proyectos de tesis” que da el Honorable Consejo Superior (HCS) de esta institución y la dirige a los 15 consejos directivos de las Facultades de la UNC y a los Colegios Preuniversitarios Manuel Belgrano y Monseñor. De inmediato, se aclara lo que el HCS concibe como lenguaje inclusivo “o no discriminatorio”:

[...] toda manifestación libre de palabras o frases o géneros que reflejen visiones prejuiciosas, estereotipadas o discriminatorias de personas o colectivos sociales; toda expresión no nominativa o no designativa de género como así también el uso de perífrasis y relativos en reemplazo del uso de pronombres.

A la vez, el diario *La Nación* señala que ya son ocho las universidades nacionales que dieron el visto bueno al uso del lenguaje inclusivo, y todas ellas lo han hecho, en su mayoría, entre 2019 y 2020.

Fuera del ámbito universitario, encontramos variadas muestras de que la categoría lenguaje inclusivo existe, circula y genera, como en la academia, todo tipo de posiciones. “La UNC recomienda lenguaje inclusivo, pero sin “e” ni “x””, “¿Llegó la dictadura del lenguaje inclusivo?”, “El Pami redactará sus disposiciones diarias en lenguaje inclusivo” o “Lenguaje inclusivo: ¿La “e” invisibiliza a las mujeres?” son cuatro titulares que dan cuenta de que diversos medios nacionales lo ponen en foco. También se hacen eco del tema, a favor y en contra, en portales más pequeños de noticias, en entrevistas de radio y televisión, en notas de *blogs*. Todas las mañanas, un periodista cordobés del multimedia universitario SRT saluda a su audiencia diciendo “Buen día a todos, todas, todes”. El presidente Alberto Fernández lo emplea en sus discursos. Y la escritora

María Teresa Andruetto señalaba, en el cierre del VIII Congreso de la Lengua, en 2019:

El lenguaje inclusivo nos pone delante de la carga ideológica de la lengua, que habitualmente nos es invisible. Claro que compartimos la lengua y que ella no es de nadie, ni siquiera de las buenas causas. [...] Algo que no existía comienza a ser nombrado, algo que ya existía quiere nombrarse de otro modo, verdadera revolución de la que no conocemos sus alcances, ni hasta dónde irá, ni si abarcará un día a la mayor parte de la sociedad, a sus diversas regiones, a las formas menos urbanas de nuestra lengua y a todos sus sectores sociales.

También diarios y grupos mediáticos internacionales, como *The Washington Post*, *DW Noticias* y la *BBC* le dan cabida en material escrito y audiovisual. Fuera del espectro mediático, madres y padres reciben notas sobre actividades en el jardín, en las que se habla de “les niñas”. Algunas camisetas de fin de curso exhiben la inscripción “Egresades 2019”. Ya sin remitirse específicamente al empleo de “e”, pero sí a la categoría lenguaje inclusivo, el MERCOSUR elabora su *Manual pedagógico sobre el uso del lenguaje inclusivo y no sexista* en 2018, mientras que, en julio de 2019, las Naciones Unidas generan recomendaciones “para el empleo de un lenguaje inclusivo en cuanto al género en español”.

Tras este panorama introductorio, en las próximas páginas haremos un recorrido por algunas nociones teóricas que pueden servirnos para abordar el lenguaje inclusivo desde una lente lingüística: nos serviremos, sucintamente, de conceptos que proceden de los ámbitos de la lingüística antropológica, el análisis del discurso, la lingüística cognitiva y la sociolingüística. Sacando provecho de

ellas y tejiendo una red conceptual, el fin que perseguimos es contribuir, como lingüistas, a las reflexiones que sobre este tema se promueven en Argentina hoy.

La construcción discursiva de usos lingüísticos

Enregisterment

Sirviéndonos del concepto *enregisterment* (Agha, 2005), con el que se subsumen los procesos mediante los cuales distintas formas de habla terminan por reconocerse socialmente, por parte de quienes usan la lengua, como indexadoras de cualidades y rasgos de hablantes particulares –por ejemplo, asociar rápidamente con la “tonada” cordobesa el alargamiento de la vocal en posición pre-tónica en palabras como “Argentina” (pronunciada Arge:ntína²)–, podemos argüir que, las prácticas discursivas metalingüísticas, evidenciadas algunas por los productos discursivos mediáticos e institucionales a los que nos referimos en la Introducción, ayudan a construir discursivamente ciertos usos lingüísticos, como el morfema “e” en algunas de sus ocurrencias, en cuanto constituyentes de la categoría lenguaje inclusivo.

Asimismo, estos productos discursivos van habilitando procesos de fijación de ciertos atributos identitarios respecto de quienes usan el morfema y de quienes no. Aunque *enregisterment* remita a los procesos por medio de los cuales características fonético-fonológicas salientes de una región, entre otros signos comunicativos, se terminan erigiendo como indexadoras de estilos, identidades,

2. Los dos puntos a la derecha de la letra “e” en la transcripción fonética “Arge:ntína” indican que esa vocal se alarga al pronunciarla.

géneros textuales, dialectos y otras prácticas comunicativas (Johnstone, 2016), extrapolamos la idea de la función clave que cumplen las prácticas y productos discursivos a los que nos referimos para la creación de una entidad discursiva, como la de lenguaje inclusivo, y fijarla como tal, a la vez que promueven indexaciones de cualidades y rasgos específicos asociados con hablantes particulares.

Discurso como acción social

En esta extrapolación, subrayamos la idea de discurso como acción social (Fairclough, 1992). Es decir, discurso no solo como lengua en uso, sino como acción constitutiva de la realidad, por medio de representaciones lingüísticas frecuentes que circulan de forma profusa en una comunidad y que refuerzan el mantenimiento de ideas respecto de muchas y diferentes facetas de nuestra existencia, entre ellas, las expectativas y normativas sociales relacionadas con “ser mujer” o “ser hombre”, por ejemplo. Acción constitutiva en cuanto disrupción, también, puesto que las representaciones lingüísticas pueden dar paso a romper con modos de concebir la realidad que han adquirido el estatus de normales. Justamente, la creación de la categoría lenguaje inclusivo y su asociación primera con el empleo de “e”, en palabras como “diputades”, conlleva el rompimiento no solo de una norma gramatical, sino, sobre todo, de la conceptualización social que la sostiene.

Lenguaje inclusivo en un devenir histórico

La toma de conciencia acerca del carácter constitutivo del discurso y, en particular, de los efectos negativos, concretos y reales,

que conlleva el empleo recurrente de formas lingüísticas sexistas y discriminatorias no supone ninguna novedad. Es decir, nuestra categoría en foco, la de lenguaje inclusivo, no está desconectada de una red de conceptos que surgieron antes, en un devenir polifónico de trabajos que se han interesado, en el ámbito de la lingüística, por la función política de toda lengua y han hecho centro, particularmente, en la relación explícita que se da entre su uso y la sociedad en la que este se manifiesta.

Para mencionar un ejemplo, en 1975, la lingüista Robin Lakoff publica *Language and Woman's Place*, libro que se suele considerar el precursor del campo dedicado a los estudios del lenguaje, de la lengua, en relación con el género social.

Aquí vale hacer una pausa para realizar dos apuntes, uno en cuanto a la palabra *language* en inglés y otro para deslindar la diferencia entre género gramatical y género social.

Lenguaje y lengua

En inglés, la palabra *language* da pie a dos acepciones: puede hacer referencia a la capacidad comunicativa general que poseemos como especie humana y, también, puede referir a una lengua natural, es decir, un sistema lingüístico particular, como el español, el catalán o el guaraní. Por ello, desde nuestra perspectiva, el nombre en español del libro de Lakoff sería “La lengua y el lugar de la mujer”, dado que es en *una lengua en particular* (en el caso de Lakoff, el inglés), es decir, en el uso que de ella hacen hablantes de una determinada comunidad de habla, cómo podemos acceder a pistas sobre las concepciones que subyacen dicho uso y que versan sobre, entre

otros colectivos y realidades, las mujeres y los lugares que se espera que ocupen o no.

Entonces, si la noción lenguaje en español se puede concebir como la habilidad que poseemos, en cuanto integrantes de la especie humana, de hablar una o más lenguas de forma nativa, mientras que una lengua remite a una muestra concreta, un sistema lingüístico particular, de esta habilidad general, queda la invitación explícita para que reflexionemos sobre aquello a lo que apunta la categoría *lenguaje* inclusivo. ¿Es nuestra capacidad para el lenguaje lo que debe presentar maleabilidad para no dejar a nadie afuera? ¿O, tal vez, la noción lenguaje se vincula metonímicamente con la de lengua, por lo que la capacidad general se emplea *en lugar* de la manifestación particular?

Género gramatical y género social

Detengámonos ahora en el concepto “género social” y en cómo se entremezcla con la categoría lingüística “género gramatical”. En la *Nueva gramática de la lengua española. Manual*, RAE (2010), encontramos la explicación de que el género es una parte constituyente de la morfología flexiva del español. Es decir, se manifiesta en las variaciones que muestran los sustantivos y los pronombres, los cuales otorgan información, que la RAE denomina “significativa”, solamente en algunos casos, como en el par, *escritor/escritora* –porque el género del sustantivo sirve para diferenciar el sexo del referente–, pero no es propiamente informativa en otros muchos sustantivos, como *mesa* y *mantel* –aunque uno demuestre género gramatical femenino y el otro, masculino– ni tampoco en los determinantes ni en los adjetivos que concuerdan con dichos sustan-

tivos y pronombres. Es decir, los sustantivos y algunos pronombres de esta lengua presentan cambios en su terminación que impactan en la morfología, debido a la concordancia, de los determinantes, los cuantificadores y los adjetivos o participios. Por ello decimos “Esa es una muy buena jugadora de fútbol” y “Hay varios enfermeros en este grupo”—a la vez que decimos, “Esa es una muy buena mesa” y “Hay varios manteles negros”. Esto es, los sustantivos se clasifican en “masculinos” y “femeninos” y, como explica el *Manual*, no tienen género neutro. Solo tienen género neutro los demostrativos (“esto”, “eso”, “aquello”), los cuantificadores (“tanto”, “cuanto”, “mucho”, “poco”), el artículo “lo” y los pronombres personales “ello” y “lo” (2010). Aquí estamos, entonces, ante una categoría gramatical de la lengua española.

Es importante considerar que dicha categoría no se manifiesta del mismo modo en todas las lenguas. En *The Grammar Book* y *A Student’s Grammar of the English Language*, se indica que el género en inglés es “nocional”, es decir, se asocia con la provisión de información significativa, siguiendo lo señalado por la RAE antes, en cuanto a una diferenciación del sexo del referente. Esta categoría no es, como en español, una característica inherente de los sustantivos en sí mismos, sino que se relaciona directamente con el significado que denotan estos. El género se hace evidente, entonces, en algunos pronombres personales, como *she* y *he*, y luego interactúa con categorías como las de “personal” y “no personal” (que podríamos llamar también “animado” y “no animado”), y distingue los pronombres interrogativos (*who*, *whom*, *what*, *which*), el resto de los personales (*I*, *you*, *it*, *they*, *we*) y los reflexivos (*himself*, *herself*).

En español también hay sustantivos en los que el género permite diferenciar el sexo de los seres designados: en el *Manual*, la RAE señala que hay algunos que emplean un sufijo añadido a la raíz (*poeta/poetisa*). Otros, denominados heterónimos, utilizan palabras diferentes (*toro/vaca*). Y los sustantivos comunes en cuanto al género no cambian de forma, sino que son los determinantes o los adjetivos con los que se usan los que ayudan a distinguir el género (*el/la profesional; el/la testigo*).

Por supuesto, respecto del tema que nos ocupa, la RAE no avalla más que el empleo genérico del masculino. De este modo, esta opción, la masculina, está normalizada –es decir, regida y avalada por esta entidad normativista– como género no marcado al momento de referirse a toda la especie, sin distinción de sexos, sean formas en singular o en plural³. Decir *Un estudiante universitario tiene que esforzarse mucho hoy en día para trabajar y estudiar a la vez* es una oración que, según la RAE, indica que también las mujeres están comprendidas en ella. Por esta razón, considera un circunloquio innecesario el uso de “series coordinadas constituidas por sustantivos de persona que manifiesten los dos géneros: *los alumnos y las alumnas; [...] Una masiva ovación de los diputados y las diputadas*” (p.25) e indica que es una tendencia presente en el discurso político, administrativo y periodístico.

Ahora bien, ¿cómo se relaciona la categoría género gramatical con la de género social?

3. Es menester aclarar que lo “no marcado” en lingüística se suele asociar con la opción, de varias, que resulta más abarcadora, más común o más frecuente en cuanto a los distintos niveles de análisis lingüístico: fonético-fonológico, morfológico, semántico, sintáctico y pragmático-discursivo.

Género, como categoría social, se difumina en muchas áreas de la vida de una comunidad. Como lo explican las lingüistas Penelope Eckert y Sally McConnell-Ginet (2003), las ideologías de género, por ejemplo la asunción de una heterosexualidad normativa, se pueden dar por sentado en toda comunicación. Estas ideologías conforman “el ordenamiento de género” preponderante en una sociedad dada. Dicho ordenamiento representa, dicen las autoras, un sistema de adjudicación de derechos y obligaciones, libertades y condicionamientos, límites y posibilidades, poder y subordinación, y subyacen al modo en que las personas participan en sus vidas, a la vez que sirven de explicación y justificación de tal participación. El género, así entendido, remite a un comportamiento que se aprende a lo largo de la vida de una persona y se concibe de esta manera tanto en comunidades de habla hispana como de cualquier otra lengua. Las autoras indican que no es el único aspecto de su identidad social que una persona aprende. Esta categoría interactúa con otras, como la clase, la edad y la etnia, algo que se pone de manifiesto, entre otras manifestaciones, en casos de racismo sexualizado o de sexismo racializado con los que nos podemos topar en nuestras vidas. En consonancia con lo que establecen Eckert y McConnell-Ginet, entonces, asociamos la categoría género social con cuatro principios: 1) el género se aprende, por ende, 2) es colaborativo; es decir, no se puede llevar a cabo de manera individual, sino que, por el contrario, manifiesta la conexión de la persona con el orden social que la rodea. Además, 3) no es algo que poseemos, sino que hacemos y 4) es asimétrico.

El papel que cualquier lengua mantiene con la categoría género social es clave: ambas categorías se relacionan en un vínculo de ida y vuelta. La lengua no es un mero reflejo de un orden de género pre-

establecido, sino que cumple un papel fundamental en la construcción y el mantenimiento de dicho orden. Y este orden no es una entidad objetiva, aséptica y apolítica, sino que es el resultado de modos particulares de concebir las relaciones y las funciones de las personas que habitan una sociedad en cuanto, entre muchas otras facetas identitarias, su género. A su vez, el género gramatical del español, en cuanto característica lingüística de este sistema específico, no deja de erigirse como un mecanismo que se vincula con aspectos no lingüísticos –como el ordenamiento de género– de las sociedades en las que se habla esta lengua. Por ello, no hay nada de apolítico y simplemente “lingüístico” en el uso genérico del masculino.

Lingüística cognitiva y gramática emergente

Entonces, la lengua que hablamos no se toma como un mero reflejo de ninguna realidad material y concreta. Desde una perspectiva lingüística cognitivista, la lengua que hablamos no se relaciona de forma directa con la realidad objetiva, sino que lo expresado lingüísticamente establece un vínculo indirecto con el mundo. Lo que media entre ambos polos, lengua y mundo, es la conceptualización.

Para la lingüística cognitiva, el significado no existe de manera independiente de la cognición. Y esto se relaciona con el hecho de que, según George Lakoff y Mark Johnson (1980), al asumir un punto de vista filosófico denominado “experientialista”, la lingüística cognitiva considera que el lenguaje, junto con las otras capacidades cognitivas humanas, se basa en la experiencia del mundo que tienen las personas. El lenguaje, en cuanto capacidad, y cualquier lengua, como manifestación concreta de dicha capacidad, se con-

ciben como un instrumento para la expresión de significados, de conceptualizaciones.

Entonces, por medio del uso lingüístico, accedemos a pistas de cómo una determinada comunidad de hablantes conceptualiza tal o cual situación. Ser hablantes de una lengua, con una gramática particular, nos predispone a ver determinados aspectos de la realidad. Esto no sucede de una manera determinística absoluta, pero sí se da una predisposición, al hablar español o inglés, por ejemplo, a hacer foco en ciertas facetas de la realidad y no, o menos, en otras. Es decir, la lengua que hablamos y los recursos que posee imponen un límite a la manera en que expresamos lo que expresamos.

Ronald Langacker (1991) explica que la conceptualización –vinculada con la experiencia de nuestro cuerpo, del mundo externo y de nuestra relación con el mundo– es el punto focal que subyace al estudio de una lengua. El lenguaje se entiende como instrumento de la conceptualización, por lo que su estudio no se puede separar de su función cognitiva y comunicativa, y esto impone un enfoque basado en el uso –es decir, en el uso que hacen hablantes particulares de lenguas particulares.

Desde la lingüística cognitiva, se sostiene que la gramática de cualquier lengua no es un nivel formal autónomo, sino que está motivado por la función general de “significar”, es decir, de transmitir sentido. Se entiende, entonces, que la gramática emerge del discurso, lo que conlleva que las estructuras o regularidades lingüísticas se originan a partir de la fijación de rutinas exitosas en el discurso –en la lengua en uso que ponen de manifiesto quienes la hablan– y estas regularidades adquieren forma a partir del discurso, por lo que la gramática se encuentra en un proceso de constante

construcción (Hopper, 1988). Al respecto, señalan María Cecilia Romero y María Soledad Funes (2018):

La Gramática de una lengua consiste, por lo tanto, no en un sistema uniforme y delimitado sino en una colección abierta de formas que están siendo constantemente reestructuradas y resemantizadas en el uso; es el resultado de las elecciones de los hablantes, la gramaticalización de las tendencias lingüísticas más exitosas de un grupo social determinado en un contexto determinado.

Dentro de este enfoque, se presupone que si el hablante elige una forma entre otras para lograr su objetivo comunicativo, se espera que toda forma tenga siempre un significado (p.10).

Las formas e, x y @, dicen las autoras, son estrategias de inclusión en la marcación de género, las cuales aparecen ante la necesidad comunicativa de nombrar nuevas concepciones de género avaladas por un sector la sociedad.

La “e” como opción superadora de “x” y “@”

Si a partir de las posibilidades que nos brinda nuestra lengua, las estructuras lingüísticas que empleamos se vinculan con sistemas conceptuales, podemos preguntarnos ¿qué manera de concebir la realidad X se pone de manifiesto con determinada expresión Y? En particular, podemos plantearnos ¿qué manera de concebir el género social se pone de manifiesto, se vehiculiza, con el empleo del morfema flexivo “e”?

Para responder, podemos asociar el empleo de dicho morfema a elecciones explícitas, conscientes, que lo conciben como alternativa al empleo de la forma masculina “en sentido genérico”. El

mentado sentido genérico de la forma masculina se relaciona con una norma que procede de entes que regularizan la lengua española, como la RAE. “Regularizar”, aquí, con idea de “normalizar”, de “estandarizar”. Y la variedad estándar de toda lengua es una herramienta que empodera: ser hablante de esta permite acceder a espacios donde se ostenta poder social: la escuela, los libros, los ámbitos laborales, los entes del gobierno, los medios, entre otros. Sin embargo, no deja de ser una variedad, una versión, de las muchas otras variedades (geográficas, sociales, situacionales) que toda lengua posee. Por lo cual, empodera ser hablante de la variedad estándar, pero esto no conlleva que las variedades no estándares sean inferiores ni menos gramaticales. Entonces, retomando la idea del “sentido genérico del masculino”, cabe subrayar que no procede de un mero reflejo de la realidad, sino que se vincula, como venimos diciendo, con una conceptualización específica.

En el devenir histórico de los trabajos que han puesto de manifiesto el hecho de que también en la lengua se reproduce un ordenamiento de género que discrimina a las mujeres y a los colectivos de personas con diversas identidades de género, el uso innovador del morfema “e” aparece como alternativa superadora de variantes que emplean el símbolo “@” o la letra “x”. Superadoras porque ninguna de las dos puede pronunciarse (“diputad@s”, “diputadx”), además de que “@” se vincula con una división binaria, solamente, del género social y excluye los géneros que no encajan en la heterosexualidad normativa que divide las personas en las categorías “masculino” y “femenino”. La “e” emerge como un morfema de género gramatical “neutro”, que, porque solo se remite a seres sexuados, es inclusivo de todos los modos posibles de identificarse genéricamente: se refiere a hombres, a mujeres y a todas

las identidades de género que se manifiestan en el acrónimo LGBTTTINBQA+ (lesbianas, gays, bisexuales, trans, travestis, transexuales, intersex, no binaries, queer, asexuales y, con el signo +, se deja abierta la posibilidad de cualquier otra manifestación de identidad de género).

Tal vez, lo que ha generado tanto que hablar en cuanto a la categoría lenguaje inclusivo esté relacionado con el hecho de que la “e” se puede pronunciar sin problemas, algo que habilita un uso más natural y frecuente, y no solo por escrito. Además, la oportunidad de no referir a ningún género en particular, sino a todos a la vez, le dé el matiz de inclusivo que otras opciones no parecían proveer. Pero, claro está, el uso no sexista de la lengua no puede asociarse solo a este morfema, ni tiene que ver únicamente con el español.

Desde hace muchos años ya, los entornos lingüísticos que trabajan al respecto saben que existen en español mecanismos que permiten evitar el uso genérico del masculino. Ya en 2010, la filóloga española Teresa Meana Suárez decía, en una entrevista para *Página 12*, respecto del empleo de, por ejemplos, sustantivos genéricos y abstractos:

[...] creo que todavía las mujeres estamos en tiempo de nombrarnos. Es muy importante poner las dos formas, el masculino y femenino, siempre que se pueda, pero además tenemos muchísimos genéricos en castellano. Yo soy del profesorado y del vecindario, no soy de los profesores ni de los vecinos, yo soy de la ciudadanía, no de los ciudadanos. También los abstractos: la redacción en vez de los redactores. [...] Lo cierto es que hay muchísimas posibilidades. El lenguaje te permite hacer lo que quieras porque además cuando se discuten cosas que relacionan sexo con género gramatical nunca se está hablando de lengua, siempre se está hablando de otra cosa: las trabas son ideológicas.

Mientras tanto, respecto del inglés, la lingüista Susan Ehrlich (2004) explica que los movimientos a favor del lenguaje no sexista, de las décadas de los 70 y 80 del siglo pasado en Estados Unidos, promovieron la generación de estudios que demostraron, entre otras cuestiones, que el uso de “él” y “hombre” en sentido genérico 1) evoca imágenes de hombres en vez de mujeres (es decir, no es “genérico”), 2) tiene efectos negativos en las creencias individuales sobre la habilidad de las mujeres para llevar a cabo un buen trabajo y 3) tiene un impacto negativo en los sentimientos de orgullo, importancia y poder de las propias mujeres. Asimismo, la lingüista Ann Bodine (1999) indica que distintos escritos de la primera mitad del siglo 20 ya detallaban el inicio de un movimiento a favor de una gramática prescriptiva en Estados Unidos. Es decir, diferentes actores, como especialistas en gramática, a través de sus manuales y libros de lengua, participaban de movimientos explícitos en pos de fijar variantes que ponían en evidencia una ideología androcéntrica. Bodine se centra en el estudio del paradigma de pronombres personales en inglés, dado que está vinculado, señala, con un área del sistema lingüístico que posee una relevancia social clave, a saber, la referencia a la propia persona. Por ende, indica, este ámbito de la lengua es más susceptible a los cambios sociales e ideológicos. Después de un detallado recorrido por la historia de estos pronombres, señala que el uso de *they*, como pronombre singular de tercera persona sin distinción de sexo, era completamente habitual en el siglo 17 y a comienzos del 18⁴. La autora explica que la presencia profusa en la actualidad de ataques contra el uso singular de *they* indica que goza de completa vigencia, junto a la variante *he or*

4. Cabe aclarar que, en las gramáticas de esta lengua, es habitual su prescripción como pronombre plural.

she (él o ella). Al mismo tiempo, el ataque, de parte del movimiento feminista, al uso del pronombre de tercera persona singular, *he*, como pronombre neutro, también es evidencia de su empleo generalizado.

Años más tarde, en septiembre de 2019, el diccionario *Merriam-Webster* –otro caso de entidad normalizadora– anunció su admisión del uso singular de *they*, como un pronombre inclusivo, dado que es neutro en cuanto al género. En cuanto al inglés, respecto de la cual no existe una academia, una decisión como esta fue muy celebrada en distintos círculos feministas y de identidades diversas⁵.

Conclusiones

Este recorrido por nociones que nos permiten acercarnos al lenguaje inclusivo desde una lente primordialmente lingüística habilita que dejemos la reflexión abierta.

Sin ahondar, podemos decir que el lenguaje / la lengua es el objeto de estudio de la lingüística. En el amplio espectro de aristas que se toman de dicho objeto para su escudriño, la lingüista Rosina Lippi-Green (2012) nos indica que una de ellas es el reconocimiento de la importancia que tiene el modo en que las personas piensan acerca de una lengua, sin importar cuán infundadas sean las creencias, en el estudio de toda lengua como constructo social –desde un ámbito sociolingüístico que analiza cómo la lengua y distintos aspectos de la sociedad en la que se habla se relacionan

5. Para acceder a un panorama acerca del movimiento a favor de un lenguaje inclusivo en otras lenguas, se pueden acceder distintos materiales especificados en las referencias bibliográficas.

de forma (casi) indivisible. Generalmente, aquello que lingüistas saben acerca de una lengua no tiene tanto peso como lo que sostienen no lingüistas, y son estas ideas basadas en conocimiento no lingüístico (o lingüístico a medias, al menos) las que tienden a circular sin impedimentos en distintos ámbitos, tanto públicos como privados: la lengua es, muchas veces, motivo de debates muy acalorados. Lippi-Green subraya que tales creencias son tan poderosas en el mantenimiento de ideas sobre la lengua que justamente constituyen una parte de la realidad cognitiva a la que debe prestarse atención desde una perspectiva sociolingüística responsable.

Consideramos que puede ser esta una de las razones por las que el lenguaje inclusivo despierta tantos juicios de valor, los cuales nos sirven, claro, como termómetro de lo que la sociedad, en su totalidad, está predispuesta a aceptar o no. En consonancia, se hace menester puntualizar aquí que no dejamos de tener en cuenta que existe todo un contexto sociohistórico más abarcador que evidencia una gran sensibilidad hacia cuestiones de género social en Argentina y que coadyuva a que el lenguaje inclusivo haga su entrada en entornos institucionales como las universidades y los medios⁶.

De todos modos, merece darles cabida a algunas preguntas vehiculizadoras de reflexiones: si los movimientos a favor de un lenguaje no sexista ni discriminatorio tienen ya muchas décadas de vida, ¿por qué la emergencia de la “e” en algunos usos dio paso a que una universidad de más de 400 años, como la UNC, entre otros

6. Ley 26.485 “Ley de protección integral para prevenir, sancionar y erradicar la violencia contra las mujeres en los ámbitos en que desarrollen sus relaciones interpersonales, del 2009; Ley 26.618 “Ley de Matrimonio Igualitario”, del 2010; Ley 24.743 “Ley de Identidad de género”, del 2012; Ley 27499 “Ley Micaela”, promulgada en el 2019.

actores, institucionalizara el lenguaje inclusivo en 2019? Si, también, hay quienes no admiten la “e” –ni la “x” ni la “@”– y si dicen que, en realidad, de lo que se trata es de un lenguaje incluyente y no inclusivo, ¿de qué concepción vehiculizada por estos usos disruptivos se quieren desmarcar? ¿Qué matiz del adjetivo inclusivo no aceptan, pero sí del adjetivo incluyente? El primero proviene del participio pasivo o de pretérito y el segundo, del participio activo o de presente. Según Alicia Zorrilla (2007), un participio pasivo “denota acción recibida o padecida”, mientras que uno activo “se forma con el sufijo *-nte*” que indica a quien “ejecuta la acción expresada por el verbo” (p. 117). Abogan, entonces, por la calificación del lenguaje como incluyente, ¿acaso por el matiz de actualidad que otorga, señalando un constante acto de incluir? ¿O es, en realidad, una categoría que les posibilita diferenciarse de quienes emplean las formas como “e” y “x”, en su afán de utilizar recursos más normalizados, que no quiebran con las reglas avaladas por la RAE y otros entes normalizadores?

Como vimos, este uso del morfema conjuga el género gramatical con el género social, lo que no deja de ser un posicionamiento político que sirve como indicio de que la conceptualización que lo subyace quiere diferenciarse de la que evoca la forma estándar. Conlleva, todavía, un alto grado de conciencia, dado que hay que pensar, muchas veces, en cómo utilizar el morfema para producir un mensaje que lo emplee correctamente. En el uso que hacemos de una lengua, existen grados de conciencia distintos. La mayor parte del tiempo, no pensamos cómo decir lo que decimos. Por eso resulta interesante desgranar la conceptualización que subyace a los usos espontáneos, esos usos en los que nadie repara porque, por estar tan naturalizados, a nadie le llaman la atención. Sin embargo,

todo uso, con mayor o menor grado de conciencia, se vincula a un modo particular de concebir una situación. Al mismo tiempo, el uso de “e” tiende a vincularse con determinados grupos etarios, de regiones urbanas, por lo que queda por ver si se expandirá a la mayor parte de la sociedad.

Creemos, sin embargo, que no importa lo que suceda en el futuro⁷, sino más bien, lo que resulta superlativo es la toma de conciencia más aguda en cuanto a lo que la lengua esconde con sus usos naturalizados / normalizados que la emergencia de este morfema ha hecho más palpable y extendida.

Claro que sabemos que la discriminación por razones de género continúa vigente aun cuando existan leyes que la combatan y recursos lingüísticos que la pongan en evidencia y provean alternativas superadoras para evitar su refuerzo. Entendemos que la concepción de discurso como acción social no basta para erradicar los efectos concretos del sexismo, la intolerancia y la exclusión. Sin embargo, como integrantes de una especie para la cual el lenguaje es una parte constitutiva de nuestra identidad, por lo que la lengua que hablamos nos permite ser en este mundo y nos interpela a cada momento, siempre serán bienvenidas las oportunidades –como la otorgada por la categoría lenguaje inclusivo– que nos permitan indagar más allá de lo que la superficie lingüística muestra y para trabajar, desde nuestro lugar, por una realidad más igualitaria y justa.

7. Aunque con menor frecuencia, también hemos registrado casos en los que el morfema utilizado es “i”: “muchachis”, “amiguis”.

Referencias bibliográficas

Agha, A. (2005). Voice, footing, enregisterment. *Journal of Linguistic Anthropology*, 15(1), 38–59. doi: 10.1525/jlin.2005.15.1.38

Almeida, M. (2019). Should language be more gender neutral? *Understanding with Unbabel*.

Recuperado de: <https://unbabel.com/blog/language-gender-neutral/>

Asociación de Academias de la Lengua y Real Academia Española (2010). *Nueva gramática de la lengua española. Manual*. Buenos Aires: Espasa Libros S.L.

Berger, M. (2019). A guide to how gender-neutral language is developing around the world. *The Washington Post*.

Recuperado de: <https://www.washingtonpost.com/world/2019/12/15/guide-how-gender-neutral-language-is-developing-aroundworld/>

Bodine, A. (1999). Androcentrism in prescriptive grammar: Singular ‘they’, sex-indefinite ‘he’, and ‘he or she’. En D. Cameron (Ed.), *The Feminist Critique of Language. A Reader* (2.^a ed., pp. 124–138). Londres, Reino Unido/Nueva York, Estados Unidos: Routledge.

Carrasco, A. (2020). Lenguaje inclusivo: ¿La “e” invisibiliza a las mujeres? *Página 12*.

Recuperado de: <https://www.pagina12.com.ar/248617-lenguaje-inclusivo-la-e-invisibiliza-a-las-mujeres>

Celce-Murcia, M. y Larsen-Freeman, D. (1999). *The Grammar Book. An ESL / EFL Teacher’s Course* (2.^a ed.). Boston, Estados Unidos: Heinle. Cengage Learning.



Coady, A. (2018). The non-sexist language debate in French and English (Tesis doctoral).

Recuperado de: https://shura.shu.ac.uk/24058/1/Coady_2018_PhD_nonsexistlanguage_%28VoR%29.pdf

Completo, el magistral discurso de María Teresa Andruetto para el cierre del Congreso de la Lengua. (2019). La Voz del Interior. Recuperado de: <https://www.lavoz.com.ar/numero-cero/completo-magistral-discurso-de-maria-teresa-andruetto-para-cierre-del-congreso-de-lengua>

Día del idioma español: ¿usas un lenguaje inclusivo? (2019). BBC News Mundo.

Recuperado de: <https://www.bbc.com/mundo/noticias-48017863>

Eckert, P. y McConnell-Ginet, S. (2003). *Language and Gender*. Cambridge, Reino Unido: Cambridge University Press.

Ehrlich, S. (2004). Linguistic Discrimination and Violence against Women: Discursive Practices and Material Effects. En M. Bucholtz (Ed.), *Language and Woman's Place. Text and Commentaries* (pp. 223-228). Oxford, Reino Unido: Oxford University Press.

El Pami redactará sus disposiciones diarias en lenguaje inclusivo. (2020). La Voz del Interior.

Recuperado de: <https://www.lavoz.com.ar/ciudadanos/pami-redactara-sus-disposiciones-diarias-en-lenguaje-inclusivo>

Fairclough, N. (1992). *Discourse and Social Change*. Cambridge: Polity Press.

Filgueira, M. (2020). Lenguaje inclusivo: hay cada vez más universidades que aceptan su uso dentro de las instituciones. *La Nación*. Recuperado de: <https://www.lanacion.com.ar/sociedad/lenguaje-inclusivo-hay-cada-vez-mas-universidades-nid2331692>



“Gracias a todes”: Alberto Fernández sumó el lenguaje inclusivo a su discurso. (2020). *La Nación*.

Recuperado de: <https://www.lanacion.com.ar/lifestyle/gracias-todes-alberto-fernandez-se-sumo-al-nid2322110>

Greenbaum, S. y Quirk, R. (1990). *A Student's Grammar of the English Language*. Londres, Reino Unido: Longman.

Hopper, P. (1988). Emergent Grammar and the A Priori Grammar Postulate. En D. Tannen (Ed.), *Linguistics in Context: Connective Observation and Understanding* (Lectures from the 1985 LSA/TESOL and NEH Institutes) (pp. 117-134). Norwood, Nueva Jersey, Estados Unidos: Ablex Publishing Corporation.

Johnstone, B. (2016). Enregisterment: How linguistic items become linked with ways of speaking. *Language and Linguistics Compass*, 10, 632– 643. doi: 10.1111/lnc3.12210.

Lakoff, G. y Johnson, M. (1980). *Metaphors We Live By*. Chicago, Estados Unidos / Londres, Reino Unido: The University of Chicago.

Lakoff, R. (2004). Language and Woman's Place. En M. Bucholtz (Ed.), *Language and Woman's Place. Text and Commentaries* (pp. 39–118). Oxford, Reino Unido / Nueva York, Estados Unidos: Oxford University Press.

La letra “e” le planta cara al sexismo. (2018). DW *Made for minds*. Recuperado de: <https://www.dw.com/es/la-letra-e-le-planta-cara-al-sexismo/a-44543132>

La Nación. (22 ene. 2020). Lenguaje inclusivo: ¿se puede imponer por decreto? [Video de YouTube].

Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=ymHcL-FxO5CU>



Langacker, R. W. (1991). *Foundations of Cognitive Grammar. Volume 2. Descriptive Applications*. Stanford, California, Estados Unidos: Stanford University Press.

La UNC recomienda lenguaje inclusivo, pero sin “e” ni “x”. (2019) *Cadena 3*.

Recuperado de: https://www.cadena3.com/noticia/turno-noche/la-unc-recomienda-lenguaje-inclusivo-pero-sin-e-ni-x_240517

Lippi-Green, R. (2012). *English with an Accent. Language, ideology, and discrimination in the United States* (2.^a ed.). Nueva York, Estados Unidos: Routledge.

Lista de verificación para usar el español de forma inclusiva en cuanto al género. (2019). *Naciones Unidas*.

Recuperado de: https://www.un.org/es/gender-inclusiv e-language/assets/pdf/Lista%20de%20verificaci%C3%B3n%20para%20el%20uso%20del%20espa%C3%B1ol%20inclusivo%20en%20cuanto%20al%20g%C3%A9nero_v2.pdf

Monfor, F. (2010). ‘Toda lengua es política’. *Página12*.

Recuperado de: <https://www.pagina12.com.ar/diario/suplementos/las12/13-5712-2010-05-14.html>

Reunión de Altas Autoridades en Derechos Humanos y Cancillerías del MERCOSUR y Estados Asociados (RAADH). (2018). *Manual pedagógico sobre el uso del lenguaje inclusivo y no sexista*.

Recuperado de: <https://www.ippdh.mercosur.int/wp-content/uploads/2018/11/IPPDH-MERCOSUR-RAADH-Manual-Lenguaje-no-sexista.pdf>



- Romero, M.C. y Funes, M. S. (2018). Nuevas conceptualizaciones de género en el español de la Argentina: un análisis cognitivo-prototípico. *RASAL Lingüística*, 2018, 7–39.
Recuperado de: <http://ppct.caicyt.gov.ar/index.php/rasal/article/view/15473>
- Sarrasin, O., Ute, G., & Pascal, G. (2011). Sexism and Attitudes Toward Gender-Neutral Language The Case of English, French, and German. *Swiss Journal of Psychology*, 71(3), 113-124.
Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/233795013_Sexism_and_Attitudes_Toward_Gender-Neutral_Language_The_Case_of_English_French_and_German
- Schmidt, S. (2019). A Language for All. Un lenguaje para todes. *The Washington Post*.
Recuperado de: https://www.washingtonpost.com/dc-md-va/2019/12/05/teens-argentina-are-leading-charge-gender-neutral-language/?arc404=true&itid=lk_inline_manual_20
- Universidad Nacional de Córdoba. Resolución Honorable Consejo Superior. (2019). RHCS-2019-1095-E-UNC-REC.
Recuperado de: http://www.digesto.unc.edu.ar/consejo-superior/honorable-consejo-superior/resolucion/1095_2019/?searchterm=lenguaje%20inclusivo
- Zorrilla, A. (2007). *El uso del verbo y del gerundio en español*. Buenos Aires, Argentina: LITTERAE.



Alfabetización académica en Pedagogía Social: qué dicen y hacen profesores y estudiantes

Carolina Cernusco Carreras



CAROLINA CERNUSCO CARRERAS

Magister en Investigación Educativa. Lic. en psicopedagogía.
Profesora titular en la licenciatura de psicopedagogía de la Facultad de Educación y Salud. Miembro integrante del Programa *Lectura, escritura y oralidad, mientras se enseña y se aprende*. Universidad Provincial de Córdoba.
CE: carocernusco@gmail.com

Palabras clave

Universidad
Alfabetización académica
Pedagogía social
Profesores
Estudiantes

Resumen

El capítulo tiene la intención de presentar las características que asumen las prácticas de alfabetización académica en la Licenciatura en Pedagogía Social, perteneciente a la Universidad Provincial de Córdoba. Esta caracterización surge fruto de una investigación realizada en dicha carrera a través de la indagación e interpretación de las voces de sus protagonistas, tanto profesores como estudiantes de los diferentes años de la misma.

Se parte de considerar que las convenciones que regulan las prácticas discursivas en el ámbito universitario son desconocidas por los estudiantes que ingresan y deben transitar los estudios universitarios, generando por momentos dificultades que pueden llegar a provocarles el fracaso y en algunos casos el abandono. Frente a ello, se hace necesario que los profesores asuman la responsabilidad de acompañar a los estudiantes en el aprendizaje de las prácticas discursivas propias de la carrera elegida.

Poder compartir a través de este capítulo las características que adquieren las prácticas de alfabetización académica en el ámbito universitario y en esta carrera en particular se considera de gran



aporte a fin de tomar conciencia y así generar propuestas didácticas que posibiliten convertirse en profesores “inclusores”, es decir, que sean capaces de abrir las puertas a la cultura de cada campo disciplinar que se intenta enseñar.



Algunas ideas preliminares

Es posible advertir, a nivel de las diferentes universidades de nuestro país, una preocupación compartida. La misma gira en torno a las dificultades que los estudiantes presentan en relación a los procesos de lectura y escritura exigidas en el contexto universitario. En el ingreso a los estudios universitarios, como así también a lo largo de su formación “se produce un nuevo encuentro (o desencuentro) con los conocimientos científicos, filosóficos o literarios propios de la carrera elegida, pero también con una cultura particular que requiere la apropiación de sus códigos, sus costumbres, sus lenguajes y lugares (...)” (Vélez, 2005, introducción).

Las formas de leer y escribir que se demandan en la universidad presentan características y exigencias específicas, diferentes a las formas de leer y escribir a las que los estudiantes estaban habituados en la enseñanza secundaria. Esto supone concebir a la lectura y a la escritura como prácticas no generalizables, implica reconocer que cada campo disciplinar, como comunidad discursiva, posee códigos y convenciones propias que regulan el lenguaje. Más que habilidades comunicativas que pueden aprenderse independientemente del campo disciplinar, la lectura y la escritura deben ser consideradas prácticas contextualizadas. Así aprender psicología, pedagogía, o filosofía es aprender a leer y escribir como leen y escriben los psicólogos, pedagogos y filósofos.

Convertirse en un estudiante universitario no es tarea sencilla, no se realiza de manera espontánea y natural, sino aprendiendo de lo que los miembros de esa comunidad están dispuestos a enseñar. En este sentido, los profesores como expertos de la disciplina que enseñan y miembros de la comunidad académica de la que parti-

cipan, jugarán un papel fundamental en la medida que asuman el compromiso de promover la alfabetización académica, abriendo las puertas a la cultura de cada campo que intentan enseñar.

Esto será posible si los profesores diseñan propuestas didácticas que contemplen no solo la enseñanza de los contenidos disciplinares de su materia, sino también las prácticas discursivas características de la misma; ya que “una disciplina es un espacio discursivo y retórico tanto como conceptual” (Bogel y Hjartshoj, 1984, citado en Carlino, 2005, p. 12). Hacerse cargo de enseñar a leer y escribir en la universidad es una manera de ayudar a los estudiantes a aprender, desarrollando en ellos la autonomía en su propio proceso de estudio.

Desde este marco se llevó a cabo la investigación cuyo objetivo fue conocer y caracterizar las prácticas de alfabetización académica en el marco de las propuestas didácticas de los profesores de la carrera de Pedagogía Social, perteneciente a la Facultad de Educación y Salud de la Universidad Provincial de Córdoba.

A lo largo de este capítulo mi intención es presentar las características que estas prácticas poseen en la carrera, junto a algunos conceptos centrales, reflexiones, interrogantes, que se desprenden del estudio, a fin de posibilitar espacios de reflexión y diálogo, contribuyendo de esta manera a pensar en torno a las configuraciones que adquieren las prácticas de alfabetización académica en la actualidad, en algunas universidades.

El capítulo está organizado en tres apartados: En el primero abordo lo que implica aprender en la universidad y el ingreso a la cultura académica; en el segundo expongo la relación entre lectura, escritura y aprendizaje y la importancia de estas prácticas como

herramientas para el aprendizaje; en el tercero pongo foco en el profesor como promotor de prácticas de alfabetización académica a través del diseño de actividades; para arribar finalmente a algunas reflexiones finales que se desprenden del estudio. A lo largo del desarrollo de cada apartado buscaré ilustrar con las voces de profesores y estudiantes a fin de que el lector pueda acercarse a esta realidad.

Aprender en la universidad: el ingreso a la cultura académica

Ingresar y permanecer en la universidad implica ingresar a la *comunidad académica* (Pérez Abril y Rincón Bonilla, 2013, p. 80), la cual presenta características particulares, que están representadas por lenguajes y convenciones especiales, por modos retóricos propios de organizar discursivamente su espacio epistémico. Es por ello que esta cultura académica difiere de otras culturas, lo que permite identificar la existencia de diferentes maneras de abordar las prácticas de lectura y escritura.

En el contexto universitario, los profesores, como miembros y expertos de las distintas comunidades disciplinarias y/o profesionales de las que formamos parte, agenciamos esta cultura; mientras que los estudiantes aparecen como “novatos”, “forasteros”, “inmigrantes” de la misma. Pertenecer a la comunidad académica requerirá, por parte de los estudiantes, el aprendizaje de nuevas formas de leer y escribir las cuales serán fundamentales; “ya que si no logran trascender las prácticas y los procesos que exige su vinculación a una comunidad académica distinta a la que habían integrado durante los niveles educativos anteriores (...)” (Olave Arias

& Rojas García, 2013, p. 450), se enfrentarán con diversas dificultades que pueden llevarlos al fracaso y/o abandono de los estudios en algunos casos.

“Dificultades ... TODAS”

En América Latina como en Argentina (Castelló, Bañales Faz & Vega López, 2010; Carlino, 2006, 2004; Carlino & Martínez, 2009; Narvaja de Arnoux, et al., 2013; Vázquez Aprá, 2014) diferentes investigaciones han venido centrando su interés en relación al discurso, la lectura y escritura de los estudiantes y la enseñanza, y la importancia del análisis de fenómenos textuales propios del discurso científico y académico. Pero también se han interesado por indagar sobre los problemas que manifiestan los estudiantes en la elaboración de escritos como parciales, trabajos finales o tesis que dificultan la culminación de las carreras de grado o posgrado.

Con respecto a esto último, en la Licenciatura de Pedagogía Social es posible identificar diversas problemáticas, las cuales se escuchan a través de las voces tanto de estudiantes como de profesores. En relación a la lectura, reconocen la existencia de una *“vacancia grande”*, *“una falta de paciencia y dedicación, un escaso compromiso”* debido a que no asignan tiempos suficientes para la misma, les cuesta organizarse; todo lo cual va en detrimento personal en la formación de hábitos lectores. Junto a ello también expresan que la lectura por ejemplo es *“muy exploratoria, reproductiva, muy pegada al texto fuente, muy de resumen,”* *“no pudiendo distinguir lo importante de cada texto, perdiéndose en la información secundaria,* e incluso no comprendiendo las consignas en los parciales.



“Me costó encontrarme, es decir qué estoy leyendo, ¿de qué se trata? Volver a leer, volver a leer, volver a leer, fue una constante, volver a repetir y concentrarme y poder entenderlo y hablarlo con otros compañeros para ver qué habían entendido” (estudiante de 1º año).

“Sí es cierto que a la lectura hay que dedicarle tiempo, hay que sentarse y es cierto, si una materia o un texto que te proponen no te gusta, la lectura se hace más densa” (estudiante de 3º año).

Coincidiendo con diferentes referentes del tema, estas dificultades responden a las características de los textos con los que se enfrentan los estudiantes en la universidad (Avellaneda, 2012; Calderón Arévalo & Tapia Ladino, 2016; Carlino, 2006; Cassany & López Ferrero, 2010; Estiene & Carlino, 2004); los cuales presentan una alta complejidad y densidad, tanto en temática usualmente nueva, como en su manejo. Pero también por el hecho de que ellos no son “los destinatarios de esos textos, deben constituirse como tales, lo que implica un gran esfuerzo personal e intelectual” (Lopez & Arcienegas, 2013, p. 3).

Además, se advierte en esta carrera que los profesores les demandan a los estudiantes leer de una manera particular con determinados objetivos, en función de contenidos seleccionados por cada cátedra, y dependiendo de contextos de enseñanza y aprendizaje específicos.

Así como aparecen dificultades en los procesos de lectura, también se identifican dificultades en la escritura, las cuales surgen, según los estudiantes, al momento de elaborar escritos que les demandan una toma de posición, es decir, en los que deben explicitar

una postura personal respaldada por argumentos sólidos. La elaboración de este tipo de textos, de carácter argumentativo, exige al estudiante la capacidad de poder “persuadir, es decir convencer a su lector o destinatario (...)”. “Suelen presentar marcas de subjetividad o emotividad porque se trata de textos controversiales que contraponen, discuten, cuestionan la afirmación de otro texto” (Bernhardt, 2013, p. 49). De allí la complejidad de la elaboración para estos estudiantes que se van iniciando en las prácticas de escritura.

“En general a ser clara en los conceptos, y por ahí repasando, o sea leyendo lo que he escrito veo si realmente se entiende lo que escribí” (estudiante de 2º año).

“Me cuesta muchísimo escribir, creo que no tuve una buena base. Leo materiales y a veces siento que pongo tal cual el autor, y para mí es como un plagio, no puedo dar, construir mi propia fundamentación y termino poniendo lo que el autor expresa.” (estudiante de 3º año).

Junto a estas dificultades es posible encontrar otros aspectos, que a mi entender, son tan relevantes de considerar como los anteriores, ya que actúan como obturadores de los procesos de escritura y tienen que ver con problemáticas de índole personal. Estos están representados por la inseguridad, baja autoestima, temor a escribir, los cuales intervienen en la imagen de ellos como posibles productores de escritos. Esto indudablemente repercute motivacionalmente al momento de emprender cualquier tarea de escritura y lleva a que no se sientan capaces de realizarla. Al respecto Castelló

considera que es “fundamental que los estudiantes universitarios conozcan cuáles son las exigencias cognitivas y afectivas de la escritura de textos académicos para que sean capaces de gestionarlos y regularlos a partir de ese conocimiento” (2009, p. 6).

“A mí me costó escribir. Me costó al principio poder trasladar lo que tenía acá (cabeza) a la hoja, me costó mucho. Tenía tanta información que no sabía cómo plasmarla en la hoja, es realmente feo sentirse así. Porque me anulaba sola, porque quería poner una cosa y no, era como que algo ... estaba perdida. Yo soy muy insegura en eso” (estudiante de 1º año).

Tomar conciencia como profesores de los temores e inseguridades de nuestros estudiantes puede ayudar a generar algunas intervenciones didácticas que faciliten el proceso de descubrimiento y aprendizaje de las nuevas formas de escritura de manera paulatina, en un clima de colaboración asistida por parte de nosotros mismos.

En esta línea, también muchas veces las causas de estas dificultades son atribuidas, por parte de estos profesores, exclusivamente a los estudiantes, ya sea porque consideran que no han asumido el rol de estudiantes universitarios y que deberían haber logrado autonomía en el aprendizaje, o bien porque en el nivel secundario no adquirieron las competencias necesarias para estudiar en la universidad.

En realidad, considero que esto responde “a las particularidades discursivas [de la escritura académica] por las cuales el estudiante novato no está ejercitado porque se trata de una inmersión en una escritura [y lectura] que apenas inicia en su proceso de aprendizaje” (Olave Arias, Cisneros Estupiñan & Rojas García, 2013, p. 461).



En este sentido, Carlino (2005) expresa que estas problemáticas “son inherentes a cualquier intento de aprender algo nuevo” (p. 23); por lo que los estudiantes de esta carrera, al iniciarse y formarse en la lectura y escritura como pedagogos sociales, experimentan problemas, que son propios de todo proceso de aprendizaje de algo desconocido. Estos nuevos textos los desafían y “pueden convertirse en barreras insalvables sino cuentan con [profesores] que los ayuden a atravesarlas” (Carlino, 2005, p. 70).

Inaugurar un proceso formativo como pedagogos sociales, implica que estos estudiantes universitarios deban aprender a leer y escribir en un ámbito distinto al que venían transitando, ya que la lectura y escritura en este nuevo contexto se transforma en una competencia fundamental para aprender.

En este sentido, la universidad y los profesores tenemos el compromiso y responsabilidad de posibilitar la inclusión de los estudiantes a la cultura académica de la cual formamos parte, esto significa “abrir la puerta a las diversas disciplinas, a la manera como se construye el saber en ellas, a los discursos que emplea y de los que el estudiante debe apropiarse” (Arciénagas & Mora Cortes, 2012). Implica de este modo estar dispuestos a compartir con los estudiantes la cultura académica, acompañándolos en el proceso de convertirse en miembros de las diversas disciplinas a las que se enfrenta a aprender.

La relación entre lectura, escritura y aprendizaje

Pensar en la relación entre lectura y escritura con el aprendizaje es tomar consciencia de la importancia de dichas prácticas como poderosos instrumentos para el estudio. En la universidad los es-

tudiantes aprenden a través de la lectura y la escritura; esto pone de manifiesto que se trata de procesos interdependientes. “La lectura y la escritura se encuentran en constante interrelación, una lleva indefectiblemente a la otra y existe entre ellas un enriquecimiento mutuo, se puede afirmar que no es posible una escritura eficiente, sin una lectura profunda que la preceda” (Caldera & Bermúdez, 2007, p. 249).

Considero que a través de la lectura el lector-estudiante va accediendo a las estructuras textuales que le posibilitan expresar y comunicar sus ideas. “Esto significa que el estudiante [a través de la lectura adquiere] un modelo que utiliza de base para su propia escritura” (Caldera & Bermúdez, 2007, p. 251); por eso se considera fundamental promover la lectura de diferentes textos (ensayos, ponencias, informes etcétera). Durante la producción escrita, la propia lectura permite mantener un hilo conductor entre las ideas escritas y las que se quieren plasmar en el papel. Una vez escritas se puede volver sobre ellas por medio de una relectura, evaluando y corrigiendo el texto, según los objetivos, la estructura del mismo y las convenciones de la lengua.

“Abre la mente”

Así como he expresado, la lectura y la escritura se convierten en importantes herramientas para el aprendizaje de los contenidos de las disciplinas. “Aprender contenidos implica el aprender el lenguaje en el que se construyen esos contenidos, de manera que aprender el uso del lenguaje de una disciplina favorece también los procesos de aprendizaje de conceptos en ese marco” (Hillary, 1993 citado en Godoy & Moyano, 2016). Por ello estas prácticas no solo



son medios para acceder al conocimiento, sino poderosos instrumentos epistémicos que permiten pensar y aprender, a través de procesos cognitivos complejos mediante diversas estrategias que implican extraer, procesar, organizar, sistematizar y producir información.

En este sentido, los profesores al igual que los estudiantes de la carrera de Pedagogía Social coinciden en sus apreciaciones:

“Tanto la lectura como la escritura, son herramientas de gran utilidad porque permiten el acceso al material bibliográfico, la comprensión de lo que se lee y poder dar cuenta de lo comprendido a través de la escritura” (profesor de 1º y 4º año).

“Hoy no soy la misma persona que ingresó a la carrera, y veo que a través de la lectura y la escritura hay una transformación en mí” (estudiante de 3º año).

De esta manera, la escritura y la lectura en la universidad se convierten en herramientas para ayudar a los estudiantes a desarrollar su pensamiento. Numerosas investigaciones señalan el potencial epistémico de la escritura” (Olson, 1998; Ong, 1987; Scardamalia y Bereiter, 1992, citado en Fernández & Carlino, 2007, p. 5). Esta mirada de la escritura como herramienta que posibilita pensar y aprender, responde a la concepción que sostienen diferentes universidades anglosajonas y a partir de la cual vienen desarrollando diferentes planes, programas y proyectos de alfabetización académica, como una manera de incorporar a sus estudiantes al ámbito académico-científico específico.

Así, es interesante advertir cómo los profesores y estudiantes de esta carrera, a través de sus voces, nos expresan el valor de la lectura y la escritura como potenciadoras de procesos cognitivos que van desde acciones simples, se podría decir a través del registro de conceptos claves de cada materia, la comunicación de ideas y pensamientos, hasta procesos de mayor complejidad. Estos procesos de mayor complejidad refieren a identificar, analizar, comparar, comprender, razonar, y elaborar proyectos de intervención, los cuales están en relación con el ejercicio profesional futuro de estos estudiantes.

En esta línea Carlino nos ayuda a tomar consciencia de que “ocuparse de la lectura y escritura de los universitarios en cada asignatura es necesario porque leer y escribir son herramientas involucradas en la comprensión y elaboración del conocimiento, son “estrategias” de aprendizaje (...)” (2004, p. 5, citado en Fernández & Carlino, 2007), de gran ayuda a los estudiantes no sólo en el inicio de sus estudios sino a lo largo de toda su carrera.

“Escribimos ...”

Durante de su formación, sabemos que los estudiantes universitarios elaboran diversos escritos, los cuales en esta carrera están representados por ensayos, monografías, ponencias, reseñas; es decir que “escriben fundamentalmente textos que corresponden a géneros académicos-científicos (...)” “(...) discursos en los que transita todo el conocimiento y la ciencia” (Castillo, 2012). Pero estos no son los únicos géneros que se les solicitan elaborar a los estudiantes, ya que en algunas asignaturas se les demanda escribir informes de práctica, registros de campo, diseños de investigación. Éstos

están representados por los *géneros del discurso profesional* (Navarro, 2010; Cassany, 2004 citado en Navarro, 2010; Parodi, 2012) del futuro licenciado en pedagogía social, cuya presencia resulta altamente beneficiosa ya que promueven “habilidades comunicativas en general poco anticipadas por la formación de grado” (Cassany & López Ferrero, 2010, p. 360).

Es por ello que en la variedad de las producciones escritas en las que los estudiantes se ven inmersos, está la posibilidad de adquirir competencias de escritura y de esta manera como

[futuros] graduados [comprendan y se preparen activamente] y críticamente para las exigencias y expectativas retóricas de los nuevos espacios que ocuparán; [adecuándose] a los distintos géneros discursivos que deberán producir de forma oral, escrita y multimodal; y adaptar y transformar sus conocimientos a nuevos objetivos e interlocutores. (Navarro, 2018, p.17)

Junto a estos géneros, se identifican otros tipos de producciones textuales de menor envergadura como, por ejemplo, síntesis explicativas, mapas conceptuales, respuestas a guías de preguntas. Mediante estas, los estudiantes arriban a sistematizaciones y organizaciones de la información como formas previas a la elaboración de los escritos de mayor complejidad. Al decir de Carlino, estos estarían representando procesos de escritura privada, que suponen los primeros registros a manera de borradores, hojas de ruta, que posteriormente, fruto de procesos de revisión y evaluación ajustándose a las reglas de la lengua escrita, lograrán arribar a la escritura pública (2006).

Así, la formación de los estudiantes de esta carrera implica no sólo el aprendizaje de los contenidos específicos de cada campo disciplinar, sino también la apropiación de las prácticas de escritura académicas, científicas y profesionales propias del campo del pedagogo social, al decir de Bazerman, propias de una “comunidad discursiva, dentro de la cual se produce, circula y legitiman los conocimientos a través de prácticas escritoras particulares y singulares” (1988, citado en Alvarez Alvarez & Boillos Pereira, 2015, p. 74).

“No tuve oportunidad de escribir que no sea para ponerme la nota”

La denominación de este apartado responde a otro de los hallazgos logrados en esta investigación. Hasta aquí hemos visto la importancia otorgada a las prácticas discursivas, pero considero necesario detenerme en un punto fundamental que lleva a reflexionar en torno al momento en el que se solicita en esta carrera, la elaboración de producciones textuales. Al respecto, tanto profesores como estudiantes señalan que se escribe en las diferentes cátedras en las instancias fundamentalmente de evaluación (trabajos prácticos, parciales, trabajos de promoción directa).-

“Escriben en la primera instancia evaluativa un informe a partir de diferentes textos, también a partir de una guía con distintas preguntas y después otra instancia que es la de los alumnos promocionales” (profesora de 1º, 3º y 4º año).

“Son todas instancias de evaluación” (estudiante de 1º año).

Este hallazgo es coincidente con lo señalado por algunos autores (Alazraki, 2010), quienes también han advertido que las actividades diseñadas para promover la escritura en la universidad persiguen generalmente objetivos evaluativos, buscando verificar y medir la asimilación de los saberes disciplinares. “En este sentido, la evaluación a partir de los textos escritos se constituye en una reducción perniciosa del escribir en la universidad, pues descontextualiza de la realidad estas prácticas” (Olave Arias & Rojas García, 2013, p. 463).

De esto resulta que la escritura queda asociada a la evaluación sin la posibilidad de pensar la escritura con otros fines, tales como compartir ideas, pensamientos con otros, comunicar lo leído o bien registrar para después revisarlo, escribir por placer. Frente a ello y sin extenderme mucho más en mi exposición, pero que considero que puede aportar y seguir ilustrando el panorama, logré indagar en los estudiantes con respecto a qué es lo que les hubiera gustado escribir o bien que sus profesores les hubieran solicitado. Creo que la pregunta desconcertó a algunos de ellos y otros dijeron que les hubiera gustado escribir sobre sus historias personales, recorridos por las prácticas, teniendo en cuenta que ellos poseen prácticas a lo largo de la carrera. Esto lleva a pensar que la escritura, en esta carrera, es una práctica por encargo, está supeditada exclusivamente a los pedidos de los profesores sin la posibilidad, en algún momento de brindar a los estudiantes la elección de lo que se puede escribir.

“Les entra por los ojos”

En este apartado pretendo compartir lo que “*se mira*” al momento de evaluar las producciones escritas de los estudiantes, es decir,



qué evalúan los profesores de los escritos. Aquí he decidido quedarme con las voces de los estudiantes que mejor resumen esta realidad.

Un grupo importante dice que sus profesores se detienen a mirar y corregir aspectos formales de presentación: incorporación de normas APA, tipo de letra, márgenes, reglas ortográficas, etc. Ese tipo de evaluación que solo mira los aspectos formales de presentación, sin indagar los procesos involucrados en la elaboración textual, difícilmente promueva instancias de retroalimentación a fin de revisar y corregir los escritos. Al decir de Moreno Oliva (2016), se hace necesario que los profesores “reinventen la evaluación” posibilitando el pasaje de una “evaluación del aprendizaje” a una “evaluación para el aprendizaje” (p. 30). De lo que se trata es que la evaluación sea capaz de promover un aprendizaje mayor en los estudiantes; esto es, una evaluación que informe de sus progresos y dificultades, con la posibilidad de tomar conciencia de ellos y a partir de orientaciones específicas, mejorar sus producciones.

Como consecuencia de esta realidad, los estudiantes llevan a interpretar la escritura académica “como el dominio de un repertorio de convenciones formales [las normas APA, por ejemplo] y de modelos cuyas etapas deben seguirse al pie de la letra, para garantizar la elaboración de un buen producto escrito (...)”. “(...) en vez de [asumirla] como un proceso creativo y de indagación, un ejercicio de *pensar por escrito*” (Moreno Oliva , 2016, p. 32).

“(...) en lugar de fijarse la manera en que nos posicionamos frente a algo que se nos pide analizar, o dar una herramienta, o mira podrías tomar otra teoría para pensarla, no es así; se fijan en las normas APA, la coma. Por eso creo que se fijan más en esas si-

tuaciones que de hecho está perfecto porque las normas APA son fundamentales, pero también fíjate lo que estamos escribiendo” (estudiante de 3º año).

Hasta aquí hemos compartido las características y particularidades que las prácticas de alfabetización presentan en esta carrera. En el siguiente apartado, pretendo abordar el papel que asumen los profesores en la promoción de la alfabetización académica desde sus cátedras.

Parto de la idea de que, si las prácticas de lectura y escritura en la universidad están reguladas por convenciones y normas específicas de esta comunidad y por lo tanto son desconocidas por los estudiantes hasta su ingreso a los estudios universitarios, se hace necesaria su enseñanza. La cual supone el diseño de diversas y variadas experiencias de aprendizaje (actividades) que involucren la lectura y la escritura.

El profesor mediador de prácticas de lectura y escritura

Tradicionalmente, la enseñanza llevada a cabo por los profesores universitarios se ha basado en la exposición de los conocimientos. Este modelo ofrece pocas oportunidades de utilizar la lectura y la escritura para comprender, indagar o pensar. Es un modelo didáctico que no utiliza la lectura y la escritura como instrumento para el aprendizaje y desarrollo del pensamiento.

Este modelo tradicional, magistral, coincidiendo con Carlino (2006):



entiende a la docencia “como un decir a los estudiantes” lo que se [sabe] sobre un tema, [omitiendo] enseñarles uno de [los] más valiosos saberes: los modos de indagar, de aprender y de pensar en un área de estudio, modos vinculados con las formas de leer y escribir. (p. 6)

“A mí no me corresponde enseñarlo”

Desde este marco, es posible comprender la importancia que juega el diseño de actividades que se les presentan a los estudiantes, pero a veces esto se aleja de la realidad de lo que ocurre en las aulas universitarias y específicamente en las propuestas didácticas de los profesores universitarios, tal es el caso de lo que ocurre en esta carrera.

Si bien, como he explicado, las prácticas discursivas son valoradas a través del *decir* de profesores y estudiantes, lo que llamó la atención es que esto no se traduce en el *hacer* de los profesores. En este sentido, se encontraron escasas actividades diseñadas para promover estas prácticas discursivas, en el marco de sus propuestas didácticas. Junto a ello, también aparece como significativo, las escasas consignas de tareas que demandan habilidades cognitivas (Jorba, 2000; Postigo y Pozo, 1999; Vázquez et al., 2006) referidas a operaciones como fundamentar/argumentar, a pesar de que deberían ser una de las operaciones fundamentales a promover en los ámbitos universitarios ya que implican el desarrollo de un pensamiento crítico y reflexivo.

Pero si bien como destaco es importante ofrecer actividades a los estudiantes, estas no asegurarían la lecto-comprensión o bien la elaboración de producciones textuales, ya que la complejidad de

los textos académicos y las formas de lectura y escritura que se les demandan “no emergen de manera natural, sino que requieren de la ayuda de otra persona para su desarrollo” (Martínez Díaz, Díaz & Rodríguez, 2011, p. 537). Para ello, sería necesario que este trabajo sea guiado por un experto-profesor para que, gradualmente, se puedan adquirir las competencias necesarias para hacer frente a las demandas del ámbito universitario (Salvador, 2005).

Se trata entonces de que estos profesores puedan pensar y diseñar propuestas basadas en un “andamiaje asistido” (Martínez Díaz, Díaz & Rodríguez, 2011) entre profesor (experto) y estudiante (novato), activándose la “zona de desarrollo próximo” (Vygotski, 2009) de cada estudiante y posibilitando el pasaje a la autonomía.

Junto a ello, se pudo constatar pocas propuestas de acompañamiento para la revisión y puesta en texto; lo cual es percibido como una carencia y desventaja por parte de los estudiantes.

“(...) acompañamientos hasta ahora no hemos tenido esa experiencia, de hecho, a veces tratamos de reunir dudas para preguntar en clase al profesor. Porque a veces no entendemos las consignas (...)”
(estudiante de 3º año).

Esta realidad se ve acentuada, por un lado, por la “esperanza” que depositan algunos profesores en otros espacios tales como el Taller de lectura y escritura académica (primer año de la carrera). Un espacio que parecería como algo “mágico”, el cual, según algunas de sus expresiones, “contribuiría a mejorar el desempeño de los estudiantes”, quedando de esta manera la responsabilidad en manos de otros y no de ellos. Esto se traduce en un trabajo en com-

partimentos estancos de las asignaturas sin que exista un abordaje conjunto a través de acciones colectivas a nivel de la carrera, que permita identificar necesidades, problemáticas y potenciar esfuerzos a fin de promover verdaderas experiencias promotoras de alfabetización académica.

Por ello, esta idea de un espacio por “fuera de las cátedras, como talleres, tutorías, etcétera (...)” que se viene ofreciendo “(...), pareciera que esta labor es intrínsecamente insuficiente” (Carlino, 2001, p. 1), además que no coincidan con la idea de que la lectura y la escritura no son habilidades lingüísticas que se aprenden de una vez y para siempre, sino que deben adquirirse en contextos específicos, propios de cada comunidad discursiva y científica.

Por otro lado, al indagarse con respecto a la necesidad de capacitarse a fin de promover la alfabetización académica desde sus cátedras, hay profesores que manifiestan explícitamente que no saben qué necesitarían conocer o bien formarse en relación a la alfabetización académica, lo cual queda expresado claramente: “*No se me ocurre algo que debería saber*”.

Por ello, me parece fundamental, coincidiendo con Benavides Cáceres y Serra Villamil (2013), pensar en crear políticas institucionales que favorezcan el “paso de las cátedras a los programas transversales e institucionalmente llevados a la práctica; así como propender porque los esfuerzos en este campo sean perdurables y obedezcan a un real interés pedagógico e investigativo por parte de los docentes” (p. 82), logrando, de este modo, un compromiso compartido entre todos los actores institucionales involucrados en la alfabetización académica de los estudiantes.

Compartiendo algunas reflexiones finales

A lo largo de este capítulo he querido presentar las características particulares que poseen las prácticas de alfabetización en la carrera de Pedagogía Social de la Universidad Provincial de Córdoba. De este recorrido se desprenden algunas reflexiones y concepciones, pero quedan interrogantes para continuar pensando: ¿podemos seguir los profesores de las distintas cátedras ajenos a esta problemática? ¿Seguiremos quejándonos de cómo leen y escriben nuestros estudiantes? ¿Continuaremos sosteniendo la idea de que debieran ya poder leer y escribir solos? ¿Seguiremos no haciéndonos cargo de la situación y delegando a otras asignaturas, como los talleres de lectura y escritura, la responsabilidad exclusiva en torno a la alfabetización académica?

De esta manera, el trabajo aporta algunas razones para intentar generar un cambio en el que las problemáticas en torno a la lectura y escritura no sean adjudicadas a los estudiantes, y estas pasen a convertirse en una preocupación y, por lo tanto, ocupación a nivel institucional. De lo que se trata es que se convierta en una política de cada universidad, de cada facultad, a través de la generación de espacios de capacitación, instancias de asistencia de expertos en el tema, que posibiliten el análisis en torno al *qué, cómo, por qué y para qué* enseñar lectura y escritura en la universidad.

Prácticas que ya se vienen realizando en universidades australianas, canadienses y norteamericanas (Carlino, 2013) y que han surgido recientemente en esta facultad como parte de esta investigación y otras (Facultad de Educación y Salud, Universidad Provincial de Córdoba, a la que pertenece esta carrera) a partir de la creación de, por ejemplo el Programa “*Lectura, escritura y oralidad*,

mientras se enseña y se aprende”. El cual busca generar espacios de reflexión y análisis compartido, a fin de acompañar, fundamentalmente a través de diferentes instancias de capacitación, a los profesores en el diseño de propuestas didácticas que promuevan la alfabetización académica desde los espacios curriculares que se dictan en la facultad.



Referencias bibliográficas

- Alazraki, R.: (2010). El pacial domiciliario. En S. c. Nogueira, R. Alazraki, M. T. Alonso Silva, S. Gándara, L. Griguelo, C. Mazza, J. Warley. *Manual de lectura y escritura Universitarias. prácticas de Taller*. Buenos Aires: Biblos Metologías.
- Arciénagas, E., & Mora Cortes, L. E. (2012). Ponencia: La inclusión del estudiante universitario en una nueva cultura, por dónde empezar? V Encuentro Nacional y IV Internacional la Red lectra y escritura en Educación Superior de Cali, México.
Recuperado de: <https://media.utp.edu.co/referencias-bibliograficas/uploads/referencias/ponencia/10-ponencia-lopez-y-pedraza-inclusion-ead-redleespdf-rcwRO-articulo.pdf>
- Avellaneda, R. M. (2012). Un acercamiento a las prácticas de la lectura y escritura en la educación superior. *Atenas Vol. 3* Nro. 19. Recuperado de: <https://atenas.reduniv.edu.cu/index.php/atenas/article/view/16/49>
- Benavides Cáceres, D., & Serra Villamil, G. M. (2013). Estrategias didácticas para fomentar la lectura crítica desde la perspectiva de la transversalidad. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 79 - 109.
Recuperado de: <https://media.utp.edu.co/referencias-bibliograficas/uploads/referencias/articulo/dialnet-estrategiasdidacticasparafomentarlalecturacriticad-4459614pdf-GwD-VW-articulo.pdf>
- Bernhardt, F. (2013). Géneros discursivos. En G. Iglesias, & G. Resala, *Elaboración de tesis, tesinas y trabajos finales*. Buenos Aires, Argentina: Noveduc. Colección Universidad.



- Caldera, R., & Bermúdez, A. (2007). Alfabetización académica: comprensión y producción de textos. *Educere. Núcleo Universitario. Universidad de los Andes. Facultad de Humanidades y Educación*, 247 - 255. Vol 11. No 37.
Recuperado de: http://ve.scielo.org/scielo.php?pd=S1316-49102007000200010&script=sci_abstract
- Calderón Arévalo, E., & Tapia Ladino, M. (2016). Sistema para el apoyo, seguimiento y evaluación de competencias comunicativas. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, XXI(69).
Recuperado de: <http://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v21n69/1405-6666-rmie-21-69-00411.pdf>
- Carlino, P. (2001). Quien debe ocuparse de enseñar a leer y escribir en la universidad. Tutorías, simulacros de exámenes y síntesis de clases en humanidades. *Lectura y vida*, 23(1), 6 - 14.
Recuperado de: <https://www.aacademica.org/paula.carlino/91.pdf>
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad*. Distrito Federal, México: Fondo de Cultura Económica.
- Carlino, P. (2006). Ayudar a leer en los primeros años de la universidad. *Revista Educación en Ciencias*, 1 - 12.
Recuperado de: <https://www.aacademica.org/paula.carlino/158.pdf>
- Carlino, P. (2006). Seminario Permanente de Investigación de la Maestría en educación de la UdeSA. In U. d. Andrés (Ed.), *La escritura en la investigación*. Buenos Aires.
Recuperado de: <https://bibliodarq.files.wordpress.com/2016/11/carlino-p-la-escritura-en-la-investigacion3b3n.pdf>
- Carlino, P. (2013). Alfabetización académica 10 años después. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 355 - 381.

- Carlino, P., Martínez, S., (coordinadoras). (2009). *La lectura y la escritura: un asunto de todos/as*. Neuquén: Educo.
- Cassany, D., & López Ferrero, C. (2010). De la universidad al mundo laboral: continuidades y contrastes entre las prácticas letradas académicas y profesionales. En G. Parodi, *Alfabetización académica y profesional en el siglo XXI: leer y escribir desde las disciplinas*. Barcelona: Paneta Ariel.
- Castelló, M. (2009). Aprender a escribir textos académicos. En J. I. Pozo, & M. P. Echeverría, *La psicología del aprendizaje universitario: de la adquisición del conocimiento a la formación en competencias* (pp. 120 -133). Madrid: Morata.
- Castelló, M., Bañales Faz, G., & Vega López, N. (2010). Leer múltiples documentos para escribir textos académicos en la universidad: o cómo aprender a escribir en el lenguaje de las disciplinas. 22(1). Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.1590/SO103-73072011000100009>
- Castillo, E, M. A. (2012). Representaciones sociales acerca de la lectura y la escritura de los docentes universitarios que imparten asignaturas referidas a las Cs. Sociales y Humanísticas: aprendizaje y evaluación. *Propuestas y experiencias pedagógicas. Facultad de Cs. de Educación. Universidad de Carabobo. Subsele Cátedra Unesco para la lectura y la escritura*, 16(14).
- Estienne, V., & Carlino, P. (2004). *Pueden los universitarios leer solos? Un estudio exploratorio*. Buenos Aires: Universidad Nacional de Buenos Aires. Facultad de Psicología. Recuperado de: <https://pdfs.semanticscholar.org/cffd/4ofa-79c48b107c99c0fe7716820441917d1d.pdf>

- Fernández, G. M., & Carlino, P. (2007). Leer y escribir en los primeros años de la universidad: un estudio proyectado en ciencias veterinarias y humanas de la UNCPBA. *Cuadernos de educación*. Año 5. No 5. Recuperado de: <https://media.utp.edu.co/referencias-bibliograficas/uploads/referencias/ponencia/493-leer-y-escribir-en-los-is-anos-de-la-universidad-un-estudio-proyectado-en-ciencias-veterinarias-y-humanas-de-la-uncpbapdf-cDoSH-articulo.pdf>
- Godoy, M., & Moyano, E. I. (2016). Prácticas de lectura y escritura en el marco de la enseñanza de la Psicología. Avance de una investigación interdisciplinaria. *Mexicana de Investigación Educativa*, 21(69), 501 - 524. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/140/14045395007.pdf>
- Jorba, J. (2000). La comunicación y las habilidades cognitivas. En J. Jorba, I. Gomez, & A. Pract, *Hablar, escribir y aprender. Uso de la lengua en situaciones de enseñanza aprendizaje desde las áreas curriculares*. Madrid: Síntesis.
- López L., G. S., & Arcienegas, E. (2013). *La transformación de las prácticas de lectura y escritura en la universidad desde una perspectiva metacognitiva*. Escuela de Ciencias del lenguaje. Universidad del Valle, Cali, Colombia. Recuperado de: <https://media.utp.edu.co/referencias-bibliograficas/uploads/referencias/ponencia/gladys-lopez-ponencia-ascun-abrl13pdf-hPD9z-articulo.pdf>
- Martínez Díaz, E. S., Díaz, N.; & Rodríguez, D. E. (2011). El andamiaje asistido en proceso de comprensión lectora universitaria. (U. d. Educación, Ed.) *Revista Educación*, 14(3), 531 - 556. Recuperado de: <http://www.scielo.org.co/pdf/eded/v14n3/v14n3a06.pdf>

- Moreno Oliva, T. (2016). *Evaluación del aprendizaje y para el aprendizaje. Reinventar la evaluación en el aula*. Cuajimalpa, Colombia: Universidad Autónoma Metropolitana. División de Ciencias de la Comunicación y Diseño.
Recuperado de: http://www.casadelibrosabiertos.uam.mx/contenido/contenido/Libroelectronico/Evaluacion_del_aprendizaje_.pdf
- Narvaja de Arnoux, E., Di Stefano, E., Periera, C., Nogueira, S., Vitale, A., Carlino, P., . . . Hidalgo, C. (2013). Escritura y producción del conocimiento en las carreras de posgrado. *Signos*, 46(83).
Recuperado en: <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-09342013000300007>
- Navarro, F. (2010). Qué son los géneros profesionales? Apuntes teóricos - metodológicos para el desarrollo del discurso. IV Congreso Internacional de Letras. Debates de la teoría, la crítica y la lingüística en el Bicentenario. (pp. 44 - 64). Dpto. de Letras. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Bs. As.
- Navarro, F. (2018). Introducción: Didáctica basada en géneros discursivos para la lectura , escritura y oralidad académica. En M. Eiros, C. Galván, F. Moragas, F. Navarro, C. Obregón, A. Pisano , . . . G. Russell, *Manual de lectura, escritura y oralidad académica para integrantes a la universidad*. Buenos Aires: Universidad Nacional de Quilmes.
- Olave Arias, G., Cisneros Estupiñan, M., & Rojas García, L. (2013). Desersión universitaria y alfabetización académica. *Educación y educadores*, 16(3), 455 - 471.
Recuperado de: <http://www.scielo.org.co/pdf/eded/v16n3/v16n3a04.pdf>

- Parodi, G. (2012). Identificación de géneros académicos y géneros profesionales: principios teóricos y propuestas metodológicas. En G. Parodi, *Alfabetización académica y profesional en el siglo XXI: leer y escribir en las disciplinas* (pp. 249 - 289). Barcelona: Ariel.
- Pérez Abril, M., Rincón Bonilla, G., (coordinadores). (2013). *Para qué se lee y escribe en la universidad Colombiana. Un aporte a la consolidación de la cultura académica del país*. Bogotá, Colombia: Pontificia Universidad Javeriana.
Recuperado de: <https://wac.colostate.edu/books/colombian/highered.pdf>
- Postigo, Y., & Pozo, J. (1999). Hacia una nueva alfabetización: el aprendizaje de información gráfica. En J. Pozo, & Monereo, *El aprendizaje estratégico* (pp. 251 - 270). Madrid, España: Aula XXI. Santillana.
- Salvador, S. P. (2005). La comprensión de textos académicos en un contexto cooperativo, guiado a través de la enseñanza recíproca. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 3(1), 77-96.
Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/2931/293121926005.pdf>
- Vázquez Aprá, A. (2014). Consignas de escritura, estrategias de lectura y escritura y calidad de los textos elaborados por estudiantes universitarios. Barcelona.
Recuperado de: http://diposit.ub.edu/dspace/bistream/2445/98741/1/ava_TESIS.pdf
- Vázquez, A., Jacok, I., Rosales, P., & Pelizza, L. (2006). Consignas de escritura y procesos cognitivos lingüísticos implicados. Un estudio en la universidad. Trabajo presentado en el Primer Congreso Nacional: Leer, escribir y hablar hoy. (U. N. Aires, Ed.)

- Vélez, G. (2005). Ingresar a la universidad. Aprender el oficio de estudiante universitario. *Colección cuadernillos de actualización para pensar la enseñanza universitaria*, 2(1).
Recuperado de: <http://unrc.edu.ar/unrc/academica/docs/publicaciones/cudernillo02.pdf>
- Vygotski, L. (2009). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona, España: Crítica.



La colección ***Discursos y Saberes*** nace de la sinergia entre una militancia y un hiato: por una parte, la militancia por el derecho a la palabra en las Universidades públicas y del interior de la Argentina –es decir, en instituciones afortunadamente cada vez más criollas, mestizas y plurales– y por la otra, el hiato numeroso y antiguo entre el adentro y el afuera, entre la academia y el territorio, entre unos y otros lenguajes. Por eso, amasada a múltiples manos e ilusiones, la colección nace con decires que mezclan voces de campos disciplinares y de claustros preocupados por compartir hallazgos surgidos en el quehacer investigativo y en la reflexión situada. Se trata de enunciados que alientan reflexiones y estrategias para promover la permanencia y el egreso de les estudiantes en educación superior, ampliando derechos mediante la toma de la palabra.

Pero no solo de palabras está hecha la propuesta editorial. También la imagen y el hipertexto protagonizan la colección, que desde el primer volumen invita a la lectura en red, al juego, al salto, de manera tal que más allá de la organización inicial, cada cual pueda diseñar la ruta de su deseo.

En esta línea, el volumen 1 ***Universidades públicas y derecho al conocimiento*** problematiza cuestiones vinculadas con el acceso, el avance y la permanencia de les estudiantes. El volumen 2 ***La***

escritura como bien social plantea la literacidad en la investigación, el aprendizaje y la extensión, como un recurso cuyo goce y ejercicio merecen una apuesta de promoción sostenida y construcción solidaria de habilidades. En el volumen 3 **El discurso profesional. Fricciones y disputas** se abordan prácticas en escenarios laborales en tanto ocurrencias que tensan la formación inicial y demandan al egresado un desempeño para el cual las instituciones no suelen preparar. El volumen 4 **Habitar el “entre”. Lugares de egresantes** reúne análisis de profesores, tesistas y graduados noveles en torno de la escritura colaborativa y los desafíos de la oralidad, con énfasis en la urdimbre de factores intelectuales y emocionales que se juegan en ese recibirse como un “pasar del otro lado”. El volumen 5 **El oficio de estudiante. Aprender en la Universidad** se centra en los géneros discursivos propios de la educación superior. Y el volumen 6 **El derecho a la palabra en el nivel superior** indaga desazones y vacilaciones de alumnos y profesores en situación de usuarios de un código a veces esquivo y demandante, y sin embargo imprescindible para dar cuenta del conocimiento: para tomarlo, para transmitirlo, para refundarlo.

En suma, desde diversas voces y perspectivas, en estos primeros seis volúmenes la colección **Discursos y Saberes** pone al rojo y sobre la mesa algunas deudas internas de la Universidad que hoy y aquí, sigue declarando en polifonía -con palabras y con prácticas- que se piensa a sí misma como una institución que no solo enseña, sino que también aprende.

Gloria Borioli



Volumen 1

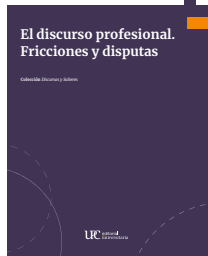
Universidades públicas y derecho al conocimiento



Volumen 2

La escritura como bien social

Volumen 3
*El discurso profesional.
Fricciones y disputas*



Volumen 4
*Habitar el "entre".
Lugares de egresantes*

Volumen 5
*El oficio de estudiante.
Aprender en la Universidad*



Volumen 6
*El derecho a la palabra en
el nivel superior*





Rectora

Lic. Raquel Krawchik

Vicerrector

Dr. Enrique Bambozzi

Secretaria de extensión

Lic. Mariela Edelstein





Este libro se terminó de editar en el
mes de octubre de 2020.
Córdoba, Argentina.

