



Tiempo de Educar

ISSN: 1665-0824

teducar@hotmail.com

Universidad Autónoma del Estado de México  
México

Hernández Zamora, Gregorio  
ESCRITURA ACADÉMICA Y FORMACIÓN DE MAESTROS ¿POR QUÉ NO ACABAN LA TESIS?  
Tiempo de Educar, vol. 10, núm. 19, enero-junio, 2009, pp. 11-40  
Universidad Autónoma del Estado de México  
Toluca, México

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=31113164002>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica  
Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal  
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

## ESCRITURA ACADÉMICA Y FORMACIÓN DE MAESTROS ¿POR QUÉ NO ACABAN LA TESIS?

---

Gregorio Hernández Zamora<sup>1</sup>

### RESUMEN

En este artículo se analizan las dificultades que presentan en la escritura académica los estudiantes de una maestría en educación, del Estado de México. A partir de la experiencia del autor como docente de dicha maestría, se hace una revisión de la bibliografía actual sobre la escritura académica, también llamada alfabetización académica. Se analizan los argumentos que los docentes suelen dar frente a las dificultades de escritura de los alumnos.

El carácter personal de este ejercicio busca invitar a otros docentes a revisar la definición de escritura académica, y a discutir las concepciones prescriptivas y rígidas sobre la escritura en la academia mexicana.

Asimismo se sugiere considerar las dimensiones de: poder, legitimidad, acceso e identidad, involucradas en el acceso a la educación de los grupos marginados, así como al discurso académico.

**Palabras clave:** escritura académica, alfabetización académica, prácticas discursivas, teoría sociocultural, discurso académico.

### ABSTRACT

This article analyses the problem of academic writing among students of a master degree in the State of Mexico. Drawing on the teaching practice of the author, the article reviews current literature on

---

<sup>1</sup> Profesor-investigador del Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México-Ecatepec, e investigador del postdoctorado en Vanderbilt University, EUA. Correo electrónico: grehz@yahoo.com.

academic writing and analyses the explanations prevailing among teachers on this issue.

involved in the access of marginalized groups to the academic discourse.

The personal character of this exercise seeks to invite other teachers to revise the very definition of academic writing, and to question the prescriptive and rigid conceptions prevailing in the Mexican academia. The article suggests considering dimensions of power, legitimacy, access, and identity

**Key words:** academic writing, academic literacy, discourse practices, socio-cultural theory.

## INTRODUCCIÓN

En muchos países, no sólo en México, se perciben las dificultades de los estudiantes para apropiarse y manejar la escritura académica, causa central del fracaso escolar. Entre los profesores e instituciones de educación superior predomina la idea de que la dificultad de los estudiantes para escribir académicamente es resultado de las “deficiencias que traen de los niveles anteriores”. Lo cierto es que un sector importante de los estudiantes no satisface las expectativas de los profesores de licenciatura y posgrado.

¿Qué respuesta se da frente a esta situación? La más común es *excluir*, ya sea negando la admisión al nivel, reprobando a los estudiantes en los distintos cursos, o atajando el egreso por medio del requisito de una tesis cuya escritura asusta, paraliza, desanima y conduce a la autoexclusión de muchos estudiantes. Para muchos la situación es tan frustrante y ridícula como la de aquellas competencias de 20, 30 o 50 kilómetros de caminata, donde los marchistas mexicanos lograban ponerse a la cabeza, pero eran sistemáticamente descalificados por los jueces a sólo unos metros de la meta.

¿Cuál es el valor de la escritura académica en la educación formal y en la educación superior particularmente? Ensayaré, para iniciar, una respuesta. Usualmente se piensa que cuando las personas aprenden a

hablar o a escribir, es decir, que la comunicación se da de manera “natural” en toda clase de situaciones, en realidad no es así. En situaciones reales el establecimiento de la comunicación entre los participantes no está garantizado. Quienes hablan no necesariamente desean oír a los que escuchan, por ejemplo: en las aulas escolares los maestros esperan hablar y ser escuchados, más que escuchar a los alumnos. En situaciones comunicativas asimétricas —aquellas donde los participantes no tienen el mismo poder y estatus, como en las situaciones médico-paciente, maestro-alumno, jefe-empleado, funcionario-ciudadano, no es suficiente que quienes están en la posición inferior sepan hablar o escribir: deben *ganarse el derecho de hablar*, es decir, el *derecho de ser escuchados*. Esto significa que la competencia lingüística no es sólo una capacidad técnica, sino una *capacidad estatutaria* (Bourdieu, 1982: 43), es decir, una capacidad que depende del estatus de los interlocutores. La competencia comunicativa no se reduce entonces a “saber hablar”, sino a tener la autoridad para hablar. La escritura académica, en sus formas científica o literaria, es una de las formas socialmente reconocidas de lengua legítima, por lo que apropiarse de ella posibilita no sólo el éxito escolar, sino dar a los miembros de los grupos marginados el poder de articular una voz propia, de construir el valor y la seguridad para atrever a expresarse en situaciones comunicativas monopolizadas por quienes detentan las formas legítimas del lenguaje, oral, escrito o multimodal (Hull y Hernández, 2008).

La alfabetización académica implica, entonces, apropiarse de las formas más sofisticadas, elocuentes y poderosas del lenguaje hablado y escrito. Y esta apropiación significa pasar de simplemente *usar el lenguaje* a desarrollar un *control voluntario* del mismo. La escritura académica es una alfabetización que implica dominio de un tipo de lengua escrita legítima: sus formas, sus prácticas, sus recursos expresivos, rebuscados y elocuentes, su función directamente ligada a la producción y legitimación del conocimiento académico.

Algo que generalmente se pierde de vista, especialmente por los académicos más exigentes en cuestión de reglas y convenciones de escritura, es que el acceso a las formas académicas de la lengua hablada y escrita es fundamental para los “sin voz”, pues representan un poder

expresivo capaz de apoyar no sólo su éxito escolar sino ejercer una ciudadanía plena, con voz propia en situaciones públicas. Apropiarse de la escritura académica es una condición para expresar la verdad de uno mismo, construir (o deconstruir) el ser individual o colectivo, defender o cuestionar ideas, y lograr la entrada en espacios sociales e institucionales en gran parte controlados por quienes ejercen un poder normativo sobre la lengua, como los cuerpos docentes o los comités editoriales. Desde este punto de vista, la escritura académica es parte inseparable de las prácticas culturales y de las identidades sociales de comunidades discursivas particulares (los académicos), a las que los estudiantes aún no pertenecen, y a las que muchos de ellos no esperan pertenecer (pues su expectativa es la docencia, no la investigación), o a las cuales se les negará el acceso, justo por sus dificultades percibidas o reales con las prácticas discursivas académicas.

## **PROPÓSITO**

En este escrito se busca entrelazar y analizar reflexiones basadas en tres fuentes: una revisión de la bibliografía contemporánea sobre el tema de la escritura o alfabetización académica; notas y reflexiones sobre las dificultades de escritura de mis estudiantes de maestría,<sup>2</sup> y cambios en mi interpretación sobre la escritura, problemática de los estudiantes de dicha maestría. El carácter personal de este ejercicio tiene la finalidad de invitar a otros docentes a cuestionarse el tipo de explicaciones que frecuentemente se da en relación con esta problemática, y a buscar nuevas interpretaciones con base en la teoría e investigación de campo. El argumento central de esta reflexión es que la dificultad para escribir académicamente no se atribuye sólo a la “mala alfabetización previa”, ni a la “falta de habilidades de escritura”, ni al desconocimiento de convenciones de escritura (como las partes de un artículo, o las formas de citar). Estos elementos son importantes pero insuficientes para entender un problema que va más allá de lo técnico (habilidades) o de lo pedagógico (experiencias previas de enseñanza).

---

<sup>2</sup> Maestros en servicio que participan en un programa de maestría en educación en el Estado de México.

En el centro del problema está la definición misma de qué es y qué cuenta como “escritura académica”. Desde mi experiencia como estudiante y profesor en distintas comunidades académicas de México y Estados Unidos, observo que en México prevalecen visiones y prácticas institucionales rígidas y *prescriptivas*, que intentan normar un ser (identidad) y un deber ser de quienes escriben en el contexto académico (prescriben, por ejemplo, que un texto académico no debe escribirse en primera persona sino en tercera; o que un artículo académico forzosamente debe seguir la estructura: introducción-métodos- resultados-análisis-conclusiones). Estas posturas cerradas fundamentalmente contribuyen a excluir a los miembros de los sectores históricamente marginados de la educación superior, pues imponen formas de pensamiento y de lenguaje ajenas a su contexto y herencia sociocultural. Entrar en una comunidad discursiva de tipo académico no es, por lo tanto, sólo un asunto de “habilidades y competencias académicas” (incluyendo la escritura académica), sino también un asunto de poder, legitimidad, acceso e identidad.

#### ANTECEDENTES

Entre 1993 y 1996, y posteriormente entre 2004 y 2007 impartí clases en el programa de maestría en educación del Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México (ISCEEM). Todos los estudiantes en este programa son maestros de distintos niveles: preescolar, primaria, secundaria, preparatoria y normal, quienes toman una licencia por dos años para cursar la maestría. Entre las clases impartidas están: Historia de la Educación en México, Sistema y Política Educativa en México, Análisis del Discurso, Sociología de la Educación, Teoría y Práctica de la Alfabetización, Seminario de Investigación, e Investigación Sociocultural del Aprendizaje y la Cultura Escrita. Como la mayoría de los profesores, solicité a mis estudiantes escribir uno o varios “ensayos” relacionados con los temas sobre los que se leen en clase. Y al igual que mis colegas profesores, yo también noto y “sufro” la escritura *poco clara, confusa* y, en general, *problemática* de un considerable número de estudiantes.

En mis primeros años como profesor en esta maestría pensaba y expresaba en reuniones de profesores cosas como éstas: “muchos

de sus textos están pobremente articulados, son difíciles de leer, y tienen errores de todo tipo: ortografía, gramática, sintaxis, discurso” (mis notas, 1995). Por su parte, mis colegas expresan desde hace años comentarios como: “tengo que escribir literalmente un ensayo sobre el ensayo que me entregan los estudiantes”; “vemos un tema y autores específicos en clase, pero cuando leo los ensayos parece como si la clase hubiera sido sobre otra cosa; los alumnos no recuperan lo que se ha leído”. Es interesante que los maestros y profesores de bachillerato en Estados Unidos piensen más o menos lo mismo de sus alumnos: “¿qué se supone que debo hacer cuando los alumnos apenas pueden leer una página por sí mismos? ¡No soy maestro de lectura!” (citado en Schoenbach, 1999: 5).

Explícita o implícitamente, este tipo de comentarios reflejan una visión instrumental del lenguaje y la escritura, según la cual leer y escribir son *habilidades técnicas*. Desde esta visión, dichas “habilidades” o “destrezas” son algo que los estudiantes “tienen que dominar para tener éxito en cualquier materia [...] en el caso de la escritura, las habilidades deberían ser dominadas antes de que uno entre a la universidad y emprenda proyectos de nivel superior...” (Rose, 1985: 346-47). Esta visión coincide con lo que muchos profesores universitarios en México piensan sobre la escritura (y la lectura): los estudiantes deben aprender a leer y escribir en la escuela básica, no en la educación superior, a la que deberían llegar ya con esas habilidades. En palabras de una profesora de la Universidad Autónoma de la Ciudad de México, a quien entrevisté sobre el tema: “eso ya lo deberían saber”.

En el caso de la maestría del ISCEEM, resulta preocupante que la competencia escritora de los alumnos sea tan limitada, pues escribir es a la vez una herramienta de aprendizaje y un requisito para la titulación (escribir una tesis, que muchos nunca terminan). Asimismo, es paradójico que los estudiantes de esta maestría, que son maestros, no sean escritores competentes, pues su tarea es justo enseñar a leer y escribir a los niños y jóvenes.

## REVISIÓN DE LITERATURA

En este apartado se presenta una breve revisión de la bibliografía sobre escritura académica, especialmente la producida en el mundo anglosajón, que es vasta y se inicia desde 1960. La revisión de esta literatura me permite ver que el problema de la escritura entre nuestros alumnos no tiene que ver sólo con sus limitaciones o deficiencias, sino con nuestras propias concepciones sobre qué es escribir y cómo hacerlo académicamente; con nuestra visión implícita o explícita sobre cómo se aprende a escribir; y con nuestra posición misma como escritores en el contexto académico. Necesitamos, entonces, entender cuáles son los supuestos detrás de tales concepciones. Para ello, presento de manera breve tres perspectivas teóricas sobre la naturaleza de la escritura y su aprendizaje: la visión cognitiva de la escritura como proceso; la visión tradicional que opone el lenguaje hablado y el escrito; y la perspectiva sociocultural y dialógica que caracteriza a la escritura como una práctica socialmente situada.

### a. La escritura como proceso

En 1980, Hayes y Flower, psicólogos cognitivos, estudiaron lo que ellos llamaron protocolos de escritores. Un protocolo es “una descripción de las actividades, ordenadas en el tiempo, que lleva a cabo un sujeto cuando desempeña una tarea” (Hayes y Flower, 1980: 4). Su objetivo al analizar protocolos era “describir los procesos psicológicos utilizados por un sujeto al desempeñar una tarea” (Hayes y Flower, 1980: 8). Lo que encontraron fue que “la escritura consiste en tres procesos principales: planeación, traducción, y revisión” (Hayes y Flower, 1980: 12). A partir de esto, elaboraron diagramas detallados para describir los pasos específicos de cada sub-proceso. En Estados Unidos este modelo se convirtió en el paradigma para entender la escritura en la década de los ochenta, y fue la base del enfoque pedagógico conocido como *enseñanza de la escritura como proceso*, usado ampliamente en escuelas desde primaria hasta bachillerato, así como en diversos materiales educativos. En México este modelo se comenzó a adoptar a fines de la década de los noventa en los materiales de educación básica, si bien, para entonces ya era objeto de cuestionamiento y

entraba en desuso en Norteamérica, debido a las limitaciones que se observaban tras años de práctica en las escuelas, es decir, el modelo representó sin duda un avance con respecto a la visión normativa de la escritura, como una forma de aprender gramática y ortografía. Sin embargo, tuvo el inconveniente de apoyar lo que en la práctica resultó en una fragmentación de la enseñanza de la escritura en un conjunto de sub-habilidades. Esto se debió a la caracterización de la escritura sólo desde el punto de vista psicológico y cognitivo; esto es, como una *tarea* que podía ser descompuesta en sus partes constitutivas (sub-tareas o sub-habilidades). El supuesto implícito fue que el dominio de esas habilidades o “estrategias” haría *competentes* a los estudiantes en la “tarea” de escribir, con lo que se perdía de vista que el escritor no es sólo un sujeto cognoscente, que procesa tareas y sub-tareas de manera más o menos mecánica, sino también un sujeto social (que tiene acceso o no a los grupos o comunidades letradas) y un sujeto ideológico, que decide o no usar lenguajes ajenos a los de su comunidad de origen.

#### **b. Dicotomía lenguaje oral-lenguaje escrito**

Al estudiar a los alumnos, a quienes en algunos países se conoce como “escritores básicos” o “remediales”, diversos autores han señalado que esos estudiantes han sido tradicionalmente caracterizados como alumnos con algún tipo de déficit: “...tienden a producir ‘pocas palabras con demasiados errores’ ...estudiantes que [parecieran] estar limitados como escritores (pero no necesariamente como hablantes) a un rango muy estrecho de opciones sintácticas, semánticas y retóricas ...” (Gray-Rosendale, 2000: 7).

Esta concepción tiene su origen en la tradicional dicotomía entre el lenguaje oral y el lenguaje escrito (atribuida a autores como Goody y Watt, y Walter Ong). Desde esta visión el lenguaje escrito se percibe como:

...estructuralmente más complejo, elaborado y explícito... más descontextualizado, separado, autónomo y por lo tanto, menos dependiente de la información compartida o el conocimiento previo... En contraste, el habla es a menudo dependiente del

contexto y por lo tanto, involucra directamente a los participantes en la construcción del significado... (Gray-Rosendale, 2000: 25).

De acuerdo con esta posición, se plantea que el problema de los escritores “básicos” o “remediales” es su escasa habilidad para manejar la naturaleza “descontextualizada” y “compleja” inherentes al discurso escrito. Al igual que la teoría de Hayes y Flower (escritura como proceso), la perspectiva teórica que separa tajantemente el lenguaje oral y el lenguaje escrito comenzó a ser cuestionada desde inicios de la década de los ochenta por investigaciones en contextos escolares y no escolares que mostraron evidencias empíricas acerca de que el lenguaje escrito o los eventos de escritura siempre forman parte de eventos comunicativos más amplios, donde los participantes no separan de manera tajante lo que escriben de lo que dicen y hacen (Heath, 1983). Por ejemplo, la interpretación de un texto que se lee en el contexto de una misa religiosa o de una clase escolar depende en gran medida de lo que se dice oralmente alrededor de la lectura. Asimismo, investigaciones específicas sobre la apropiación de la escritura académica en contextos universitarios mostraron que el problema central que enfrentan los estudiantes consiste en asumir como hablantes y escritores un papel de autoridad, es decir, para hablar con la voz o personalidad de una autoridad cuyo discurso se basa en el saber especializado, en la investigación y en el análisis (Bartholomae, 1985). El problema no es usar formas orales al escribir, sino la dificultad para hablar y escribir como *miembro* de una comunidad académica autorizada, lo que supone apropiarse de los lenguajes, los discursos (hablados, escritos, actuados), las identidades y roles de la academia.

### c. La escritura como práctica discursiva socialmente situada

Desde la década de los ochenta la dicotomía oralidad-escritura fue seriamente cuestionada por la investigación etnográfica y sociocultural de la cultura escrita (Heath, 1982; Gee *et al.*, 1996; Street, 1984; Bartholomae, 1985; Ramanathan y Atkinson, 1999; Canagarajah, 2002; Dyson y Freedman, 2003; Bazerman, 2008). Estos estudios encontraron que el lenguaje oral y escrito no son entidades separadas, sino momentos distintos de un mismo y único *continuum* en el contexto de eventos de habla y escritura. Particularmente la investigación etnográfica de

Heath (1982, 1983), considerada pionera en el campo, mostró que lo que la gente lee y escribe y las formas específicas en que lo hace tienen relación con lo que hacen y dicen antes, durante y después de la interpretación o producción de un texto escrito: “los eventos de habla pueden describir, repetir, reforzar, expandir, enmarcar, o contradecir los materiales escritos, y los participantes deben aprender si el modo oral o escrito tiene predominio en un evento de escritura” (Heath, 1982: 350).

Los textos escritos no son, desde este punto de vista, artefactos lingüísticos autónomos, separados de los contextos sociales de interacción, sino piezas de lenguaje contextualmente situadas. Este punto de vista ha sido reafirmado por los estudios socioculturales de la alfabetización, que han caracterizado la escritura como una *práctica socialmente situada*, a diferencia del enfoque cognitivo expuesto arriba (escritura como una tarea cognitiva). Por su parte, Hull y Rose (1989), de la Universidad de California, investigaron por muchos años la “escritura problemática” entre estudiantes universitarios provenientes de los grupos subordinados (mexicanos y afro-americanos), y caracterizaron la escritura académica como un proceso *dialógico* que implica establecer identidades sociales mediante la apropiación de las palabras de otros:

Una realidad social y psicológica fundamental acerca del discurso (oral o escrito) es que los seres humanos se apropian continuamente del lenguaje de los otros para establecer membresía grupal, para crecer, y para definirse a sí mismos en formas nuevas... Nosotros, los escritores académicos, internalizamos reglas y estrategias... y una vez que hemos aprendido los trucos de nuestro oficio... producimos ensayos que parecen marcar con claridad dónde terminan las ideas ajenas y donde comienzan las nuestras. Tal tipo de escritura, claramente documentada, puede hacernos olvidar, o incluso camuflar, lo mucho que tomamos de los textos existentes, lo mucho que dependemos de nuestra membresía en una comunidad para elaborar nuestro lenguaje, nuestras voces, y nuestros propios argumentos (Hull y Rose, 1989: 153-154).

Desde este punto de vista, la escritura académica se ve como una práctica social llevada a cabo por miembros de una *comunidad discursiva* específica (académicos especializados en cierta disciplina), y su forma

misma (géneros, formatos, estilo, sintaxis), su contenido (temas, vocabulario), y sus funciones (describir, demostrar, argumentar, discutir) están ligados a la naturaleza de los propósitos, las relaciones de poder, y las identidades de los participantes de esa comunidad.

Uno de los rasgos ignorados acerca de los estudiantes “básicos”, “remediales” o “sin habilidades” es su posición alienada con respecto a las *comunidades académicas*. Muchos de esos estudiantes son incluso “los primeros que han ido a la universidad en sus familias... no hay modelos de rol en casa para sus intenciones de formación académica” (Weese *et al.*, 1999: 48). La escritura académica implica, también, adquirir conocimiento disciplinario específico, y su adopción casi como una *creencia* o ideología personal. Inclusive los investigadores profesionales no escapan a los límites de sus experiencias y sus identidades sociales: “las propias experiencias de vida de los investigadores (su edad, género, origen étnico, clase social)... permite o inhibe ciertos tipos de conocimiento... y sus experiencias hacen más fácil o más difícil adoptar discursos disciplinarios” (Dyson, 1995: 20).

Tratándose de estudiantes provenientes de la clase trabajadora, es decir que en muchos casos son primera generación en ir a la universidad o a la educación superior (como es el caso de casi todos los estudiantes del programa de maestría del ISCEEM), el problema central es justamente que sus experiencias de vida les hacen más difícil adoptar los discursos (y las respectivas identidades) de las disciplinas y comunidades académicas. Roz Ivanic, investigadora de la Universidad de Lancaster (Gran Bretaña) que ha trabajado con estudiantes etiquetados como “escritores básicos”, expresa esta idea de una forma elocuente:

Un escritor, cuando escribe con el discurso de una comunidad, toma la identidad de miembro de esa comunidad. En el caso de la escritura académica, esa es la identidad de una persona con autoridad. Este es un punto crucial, pues lo que caracteriza a la mayoría de los estudiantes con los que trabajé era su sentido de *inferioridad*, la falta de confianza en sí mismos, un sentido de incapacidad, una visión de sí mismos como gente sin conocimiento, por tanto sin autoridad. Para algunos, esto es el legado de su origen de clase obrera. Para otros, se asocia con su

edad o género. Para todos, se relaciona con un fracaso previo en el sistema educativo y con la incertidumbre de si ellos tienen siquiera el derecho de ser miembros de la comunidad académica (Ivanic, 1998: 88).

Desde esta perspectiva, existe entonces una relación estrecha entre competencia escritora y la manera en que los estudiantes de origen socioeconómico marginado *se ven a sí mismos* como escritores (Ball y Ellis, 2008). Es decir, de acuerdo con todos estos autores, para hablar con autoridad los estudiantes deben hablar con la “voz” y mediante los códigos de quienes tienen poder y sabiduría, y “su progreso inicial estará marcado por sus habilidades para tomar roles de privilegio, por su habilidad para establecer autoridad” (Ivanic, 1998: 156-162). La pregunta que surge es si nosotros, como profesores de estudiantes de origen marginado en México, los animamos y apoyamos para adoptar un papel y una voz de autoridad; o si, por el contrario, a través de nuestras prácticas pedagógicas y de evaluación desautorizamos su saber y su decir, y por lo tanto, los desautorizamos y desanimamos para adoptar el discurso académico que supuestamente promovemos.

#### **“PROBLEMAS DE ESCRITURA”**

Vuelvo ahora a mi experiencia como profesor de la maestría del ISCEEM, donde los estudiantes son maestros con licencia. Durante mis primeros años como docente en este programa me sentí a la vez interesado y preocupado —como el resto de mis colegas— por lo que entonces llamábamos “problemas de escritura” de un segmento grande de nuestros estudiantes-maestros. Movidado por esta preocupación, intenté caracterizar dichos problemas, para lo cual identifiqué una serie de rasgos recurrentes en los escritos de los estudiantes. El resultado de ese ejercicio fue el siguiente “inventario” de problemas de escritura.

### **Inventario de problemas**

En las últimas tres generaciones de la maestría, he encontrado problemas de distintos tipos en los escritos de los estudiantes. Entre los más comunes están los siguientes:

1. Falta o uso incorrecto de citas literales o referencias bibliográficas.
2. Aparente ausencia de planeación y revisión antes, durante y después de escribir el texto.
3. Mezcla de fragmentos expositivos, analíticos e interpretativos (es difícil distinguir las ideas de los autores referidos y los comentarios propios de los estudiantes).
4. Dificultad para distinguir qué preguntas se hacen al texto que se está exponiendo o refiriendo, qué preguntas surgen del texto y qué juicios se emiten sobre el texto.
5. Gran dificultad para estructurar un discurso propio y para insertar en este contexto citas textuales y datos empíricos.
6. Dificultad para leer, entender y reconstruir los textos teóricos.
7. En algunas ocasiones, escritos con anécdotas personales muy extensas, es decir, dificultad para sintetizar (es difícil escribir poco, porque para hacerlo uno necesita entender lo que se lee).
8. Mezcla de lenguaje coloquial con léxico especializado.
9. Dificultades para recuperar información teórica y empírica, ya sea para sustentar una postura personal o para exponer una postura contraria.

10. Ante la insistencia de que se planteen sus propias preguntas, proliferación de listas interminables de preguntas sin ninguna jerarquización ni respuestas probables.
11. Adicionalmente a este conjunto de dificultades se observan problemas básicos de escritura entre varios estudiantes: errores ortográficos, sintaxis o redacción confusa, discordancia gramatical (sustantivo/verbo/artículo).
12. Naturaleza del texto solicitado: muchos estudiantes escriben descripciones monográficas, cuando lo que se solicitó fue escribir sus opiniones (texto argumentativo); otros son prolíficos en narrativas personales, cuando lo que se pidió fue una respuesta a un libro o artículo específico. En resumen, la mayoría de los estudiantes escriben normalmente “textos híbridos”, cuyo género es difícil determinar, y cuya lectura se vuelve muy difícil (lenta, tortuosa).

Como es evidente, en este inventario se observan “problemas” de distinta naturaleza; esto es, rasgos relacionados con uno o varios de los siguientes cinco aspectos:

1. Convenciones de los textos académicos: género y formato (naturaleza expositiva o argumentativa de la escritura académica, formato, uso de citas y referencias, etcétera).
2. Estrategias de escritura (planeación, revisión).
3. Convenciones y habilidades básicas de lectura/escritura (ortografía y puntuación, sintaxis, redacción), así como estilo o registro (coloquial, formal).
4. Conocimiento previo y/o comprensión de lectura.
5. Posición o postura personal (ausencia de punto o argumento: lo que *ellos quieren decir*).

¿Cómo interpretaba o reaccionaba ante estos rasgos de los escritos de mis estudiantes? Además de lo que se pudiera inferir sobre mi concepción de la escritura académica a partir de mi “inventario de problemas”, intenté articular una explicación. Mi interpretación

general era que “no es que ellos no sepan escribir, sino que no conocen los géneros y las convenciones de la escritura académica” (mis notas, 1995). En esa época también consideraba que los textos académicos eran particularmente “complejos”, y que esta complejidad era una de las causas de los problemas de los estudiantes para escribirlos. Con base en esta idea, intenté caracterizar la escritura académica en los aspectos que yo consideraba eran especialmente difíciles para nuestros estudiantes. El siguiente es un fragmento de mis notas:

...aceptando que la escritura académica no es algo “imposible”, es cierto que resulta muy difícil para mucha gente ¿Por qué? En su reciente libro *Laberintos de la palabra impresa: investigación humanística y producción editorial*, Lauro Zavala señala que la “escritura académica es... un tipo de ‘alto periodismo’: ofrece información, argumentos y juicios que son probablemente desconocidos para el lector. Claridad es, entonces, una virtud necesaria” (1994: 34). Aceptando lo que Zavala dice, pienso esto: escribir textos periodísticos no es una **tarea** fácil. Sé que la escritura periodística tiene sus usos, convenciones y demandas; es un oficio que exige conocimiento y mucha práctica. Ahora bien, es claro que simplemente por su extensión mayor, un ensayo, un artículo científico es más complejo que una nota informativa. Pero no es sólo un asunto de extensión. Una diferencia importante entre la escritura periodística y la escritura académica es esta: a diferencia de los textos periodísticos, el discurso académico debe estar **fundamentado** en datos empíricos y/o conceptos teóricos... Los textos académicos son, por lo tanto, textos caracterizados (o supuestamente...) por su **rigor lógico y argumentativo**, por una exposición sistemática de datos, por la **referencia directa a la investigación previa**, por la claridad en la exposición y en la argumentación. Además de esto, el texto académico debe tener una articulación clara y efectiva entre datos empíricos, conceptos teóricos y las **ideas propias del autor**. Finalmente, la escritura académica tiene sus usos y convenciones: su léxico, sus formas de citación, sus formas de estructurar y presentar los documentos, sus demandas de contenido, etc. Es evidente que todas estas demandas no son fáciles de asumir por parte de nuestros estudiantes, y podemos ver esto en sus problemáticos escritos...

Además de esta complejidad inherente a la escritura académica, también consideraba la “pésima alfabetización” previa de los alumnos como causa de su escritura problemática. Como otros maestros, yo pensaba: “aunque están en nivel de licenciatura o maestría, nuestros estudiantes traen una serie de graves deficiencias en su aprendizaje previo de la lectura y la escritura”.

Tiempo después, como estudiante de posgrado en Estados Unidos, me sorprendió saber que esta es una reacción muy común también entre los profesores de enseñanza media superior (*high school*) y superior (*college*) en ese país, si bien la queja de ellos se refiere específicamente al sector de estudiantes identificados como de “bajo logro académico”. Veamos, por ejemplo, este comentario de un maestro de preparatoria: “¿Por qué nadie hizo mejor su trabajo de preparar a estos estudiantes para leer al nivel que deben leer para tener éxito en el nivel de preparatoria?” (Shoenbach, 1999: 5), o “uno esperaría que, después de tantos años, podríamos fijar estándares en las preparatorias que nos permitieran abandonar nuestros programas de escritura remedial a nivel licenciatura”<sup>3</sup> (Rose, 1985: 341).

En mi caso, tenía razones particulares para pensar de la misma forma, pues había realizado investigación sobre la enseñanza de la lectura y la escritura en escuelas secundarias del Estado de México (Hernández, 1997), la cual me había mostrado que la mayoría de los alumnos pasan sus valiosos tres años de secundaria haciendo ejercicios de “escritura”

---

<sup>3</sup> En muchas universidades de Estados Unidos y Canadá existen programas denominados *writing college* (escritura universitaria), creados originalmente para “remediar” las deficiencias de escritura que traen los estudiantes de nuevo ingreso y prepararlos para las demandas de escritura académica universitaria. Debido a que la gran mayoría de los estudiantes que son enviados a estos cursos pertenecen a grupos minoritarios o marginados (México-americanos, afro-americanos, indígenas nativos), se ha cuestionado que sus dificultades como lectores y escritores se deban sólo a una mala educación previa; la investigación ha mostrado abundante evidencia de que para estos grupos adoptar el lenguaje y la escritura académica significa adoptar el lenguaje y la cultura de los grupos anglosajones, lo que supone dilemas y conflictos de identidad lingüística y cultural.

mecánicos, repetitivos o sin sentido, tales como copias, dictados, listas de palabras y oraciones, planas de caligrafía, resúmenes y apuntes, etc. Así que eso me hacía pensar que uno de los problemas de mis estudiantes (de maestría) era su larga historia escolar previa centrada en actividades “no funcionales” de escritura, las cuales diferían radicalmente de las demandas de escritura planteadas en la maestría.

### **PROBLEMATIZAR LOS “PROBLEMAS DE ESCRITURA”**

¿Qué visión sobre la escritura académica reflejaba el inventario y mi interpretación de éste?

1. El rasgo más característico y notable de mi inventario es que en éste yo solía caracterizar la escritura de mis estudiantes en términos de la *presencia del error* (Rose, 1985: 341). Aunque no los veía como “analfabetas”, mi interpretación predominante era que ciertamente algunos de mis alumnos carecían de “habilidades de escritura” o de “competencia escritora”. Expresiones como “escribir es difícil para mucha gente” (tomado de mis notas) también reflejaban una concepción de la escritura como una actividad singular y abstracta, sin diferenciar sus diversos géneros, contenidos, finalidades y contextos sociales de uso.
2. También hay en este “inventario” (puntos 1, 3, 8, 12) un énfasis evidente en lo que entonces yo entendía sólo como “las convenciones” de la escritura académica: el uso de citas y referencias bibliográficas, la organización expositiva o argumentativa, el lenguaje formal y especializado, etc. Al igual que muchos profesores, mi interpretación sobre el uso inadecuado de citas y referencias era que esto se debía a la falta de conocimiento sobre sus convenciones, es decir, como un problema meramente técnico. Hay que decir, de paso, que estas “convenciones” formales usualmente se enseñan en México en cursos de “técnicas de investigación”, desde el nivel de preparatoria o secundaria. Desde mi visión actual sobre estos aspectos de la escritura académica, ni siquiera el uso “correcto” de estas formalidades significa en sí que el estudiante está haciendo escritura académica, pues en la mayoría

de los casos los estudiantes no están realmente participando en la conversación académica, y lo más probable es que sus textos no serán contestados o comentados por otras personas, al menos no en forma escrita y en una publicación académica.

El punto 12, en el que señalaba la falta o la mezcla de géneros (“los estudiantes usualmente escriben ‘textos híbridos’”) es también interesante. Es cierto que cualquier clase de comunicación escrita debería poseer un carácter predominante (narrativo, descriptivo, etc.) y un cierto orden o sentido de organización. Pero esto es diferente a pensar que los textos deben seguir estructuras de género rígidas. Esta idea es problemática pues presupone varias cosas:

- a. El supuesto de que algunos géneros académicos son en sí mismos “mejores” medios para elaborar o discutir conocimiento; en realidad se trata de formas altamente ritualizadas y complicadas de comunicación, a menudo más comprometidas con el poder que con la verdad o con la eficacia comunicativa.
- b. Que dichos géneros deben ser “puros” y no híbridos, lo que sitúa el problema —de nuevo— en la falta de información sobre las convenciones de género. Mi punto de vista actual es que el uso de géneros específicos (ensayo, artículo científico, etc.) no es sólo un problema de aprender sus “convenciones técnicas”, sino un asunto de adoptar formas particulares de usar el lenguaje que son inseparables de la posición social que el autor adopta en el mundo social. Como lo señala Dyson:

... el uso de cualquier género (...) implica más que simplemente producir un tipo de texto. Implica asumir una cierta postura hacia otras gentes y hacia el mundo (...) Un individuo podría usar el lenguaje como una especie de máscara. Al usar el lenguaje en ciertas formas, el hablante se está poniendo cierta cara, cierta máscara que transmite cierta actitud; lo que le permite posicionarse a sí mismo en cierto lugar social, por decirlo así (Dyson, 1992: 5-6).

- c. Como resulta evidente en mi comparación de los textos periodísticos y académicos, también concebía la escritura

académica, y la escritura en general, sólo en su lado de *tarea intelectual* que implica una serie de elementos y sub-tareas complejas (postura similar a la de la psicología cognitiva, que concibe al sujeto como un procesador de tareas). De esta forma, perdía de vista que la escritura es también una práctica social que involucra propósitos, participantes y roles o identidades que uno puede asumir cuando escribe como *estudiante*.

- d. Otra idea equivocada en esta comparación (escritura periodística/académica) era pensar que algunos rasgos de los textos académicos (“extensos... bien fundamentados... rigor lógico y argumentativo...”) los hacían “más complejos” y, por tanto, más difíciles de escribir para mis estudiantes. Ahora diría que cualquier clase de texto es complejo para quien no está familiarizado con él. Esto significa que un buen escritor académico no es necesariamente un buen escritor periodístico; más aún, muchos académicos encuentran especialmente difícil la escritura de ciertos géneros periodísticos, o incluso otros tipos de textos más “fáciles”, tales como los cuentos y los textos expositivos para niños.
3. En aquel entonces identifiqué la importancia de escribir siguiendo *estrategias de escritura*, entendidas como etapas en la producción de un texto (planeación, escritura de borrador, revisión y corrección, etc.), como en el modelo de Hayes y Flower. Derivaba esta suposición de la falta de orden o de estructura retórica en algunos de los escritos de mis estudiantes. Este es un punto que aún considero válido en general, pues la escritura de cualquier tipo de texto puede ser vista como una *actividad*, y como tal, es susceptible de ser planeada, monitoreada, etc. Sin embargo, desde un punto de vista sociocultural y dialógico resulta claro que ninguna estrategia de planeación, revisión, etc. resolverá el problema básico de tener algo que decir, que es el problema más común cuando un estudiante (o cualquier persona) se siente “fuera de la conversación”.
4. Los problemas relacionados con las convenciones básicas de ortografía, puntuación y sintaxis eran y son innegables en algunos

estudiantes, pero, al igual que muchos maestros, yo también los consideraba parte de la situación educativa más amplia, es decir, como resultado de una escolaridad previa deficiente, y no como un problema de la escritura académica en sí. Sin embargo, ahora lo veo también como un aspecto inseparable de la identidad de “escritor académico”, pues es evidente que en diversos contextos sociales la gente escribe con faltas de ortografía o con sintaxis poco convencional, y los textos funcionan. En cambio, en el medio académico (y en el medio escolar, en general) suele atribuirse un gran valor al manejo de las convenciones de ortografía, puntuación y sintaxis; al grado que no sólo el texto sino la persona entera de un estudiante es calificada y promovida o reprobada en función de este rasgo de la escritura.

5. Los problemas de lectura señalados en los puntos 6 y 9 del inventario (“dificultad para leer, entender y reconstruir textos teóricos”, “dificultad para recuperar información teórica”) se relacionan más con la posición alienada (externa, ajena) de los estudiantes respecto a las conversaciones y comunidades académicas (los materiales, autores, temas, teorías y debates que se ventilan y valoran) que con un problema técnico de “habilidades de lectura” o de “comprensión de lectura”. Es claro que el problema principal en la comprensión de la literatura académica son los escasos antecedentes culturales y conceptuales de muchos de nuestros estudiantes. Una encuesta informal realizada por mí y por otros profesores reveló que no pocos de los estudiantes no estaban familiarizados con las obras literarias, cinematográficas y científicas que nosotros (los profesores) considerábamos “cultura básica”, necesaria para entender el tipo de libros y de temas que abordamos en las clases. Entender, asimilar y reconstruir discursos académicos (en forma oral y escrita) presupone conocimiento conceptual, cultural, y referencias históricas que en general resultan ajenos a la herencia familiar y cultural de nuestros estudiantes de origen marginado.
6. En los puntos 3, 4 y 5 del inventario, señalaba “errores” relacionados con la falta de una postura personal, con la dificultad de los

estudiantes para diferenciar sus ideas de las ideas de los libros leídos, con el problema para estructurar un discurso “propio”. De la comparación entre textos académicos y periodísticos, también señalaba que una característica de los textos académicos era que en éstos están presentes las “ideas propias” del autor. Ahora pienso que éstas eran también afirmaciones cuestionables. Hull y Rose señalan que los académicos o especialistas a menudo olvidamos que mucho de lo que a primera vista parecen ideas “originales” son en realidad ideas tomadas de otros autores: los conceptos y el vocabulario que usamos, el tipo de explicaciones e interpretaciones que hacemos, la forma en que enmarcamos el análisis de los datos, los temas mismos de investigación. Había observado ya este fenómeno durante mis propios estudios de maestría en el DIE-CINVESTAV, donde era más que evidente quién era alumno de quién: los alumnos de Emilia Ferreiro hablaban o escribían como Emilia Ferreiro (en lugar de “aprender a leer y escribir” decían, por ejemplo, “proceso psicogenético de adquisición de la lengua escrita”, o “la lengua escrita no es un contenido sino un objeto de conocimiento”); los alumnos de Olac Fuentes hablaban de “efectos perversos” y de “niveles de concreción de la política educativa”; los alumnos de Elsie Rockwell, Justa Ezpeleta y Ruth Mercado en lugar de decir “lo que pasa en las aulas”, preferían iluminarnos con expresiones como “interacción social” y “vida cotidiana” en el aula; y los alumnos de Rosa Nidia Buenfil (como yo) mareábamos al interlocutor con términos como “análisis político del discurso educativo”, “interpelación”, “constitución de sujetos”, “sobredeterminación”, “identificación”, “deseo” y “significante amo”, sólo por mencionar los más leves.

Posteriormente, durante mis estudios de doctorado en EU, volvía a ver lo mismo. A través de lecturas o en presentaciones orales de mis compañeros estudiantes, resultaba claro que hay un *discurso dominante* que distinguía a la comunidad académica de la Escuela de Educación de Berkeley de otras comunidades que antes y después conocí (como la del DIE-CINVESTAV, o la del ISCEEM). Dicho discurso incluye: teorías, perspectivas disciplinarias, autores, metodologías, vocabularios... pero también valores y prácticas (por ejemplo, qué es aceptable o no como

trabajo de tesis) y que tienen consecuencias en la inclusión o exclusión de estudiantes. En particular me resultó notable esta *apropiación* de discursos académicos específicos al escuchar diversas presentaciones de proyectos de tesis por parte de estudiantes de doctorado. Escuché muchas presentaciones de este tipo y me di cuenta que la mayoría de ellos, si no es que todos, hablaban “el mismo lenguaje”, es decir, definiciones muy parecidas de *literacy* (alfabetización), los mismos autores de referencia, el mismo tipo de temáticas... si bien cada uno investigaba fenómenos empíricos diferentes. De hecho, este ensayo es una prueba de lo mismo: estoy usando las perspectivas “dialógica” y “sociocultural” para analizar el tema de la escritura académica; y dichas perspectivas no son, ciertamente, “mis” ideas, sino la *adopción* de ideas y palabras ajenas. El punto aquí no es que apropiarse el lenguaje y las ideas ajenas sea algo cuestionable; al contrario. Este proceso de apropiación es justo lo que marca el desarrollo intelectual y cognitivo, y es algo que en algún momento todos hacemos: adoptamos el lenguaje, la voz, y la identidad necesarias para asumir cierto rol (investigador, académico, o especialista) dentro de una *comunidad discursiva-académica* específica (la comunidad de académicos que comparte cierta disciplina y cierta perspectiva dentro de la disciplina). Vistas las cosas de esta manera, adoptar ciertas teorías, ciertos autores y cierto vocabulario en las aulas universitarias es parecido a adoptar y recitar salmos y fragmentos bíblicos en una iglesia. En ambos casos hay textos que consideramos “sagrados”, y autores que hacemos nuestros “gurús”. La cuestión aquí, retomando el tema de la escritura académica problemática de nuestros estudiantes, es si como profesores y como programa e institución educativa logramos o no que ellos se sientan atraídos, identificados, y dispuestos a adoptar nuestros textos, autores, teorías y lenguaje como verdad y como autoridad en su propio desarrollo intelectual e ideológico.

### **ENTRAR A LA CONVERSACIÓN**

No pienso que el diagnóstico/explicación que me daba a mí mismo en 1996 sea del todo incorrecto. Aún creo que existen convenciones de escritura y conocimientos metalingüísticos que un escritor de cualquier tipo de textos (académicos en este caso) debería manejar. Mi visión

sobre el problema de nuestros estudiantes para adoptar la escritura académica ha cambiado.

Desde una visión centrada en lo que antes llamaba “competencia escritora” (que incluía conocimiento de las convenciones de género y uso de estrategias de escritura), a una perspectiva sociocultural y discursiva que nos permite ver por qué es tan difícil para cierta gente *adoptar* palabras o formas de expresión ajenas. Escribir *académicamente* significa, desde este punto de vista, *entrar a la conversación*. Me gusta esta metáfora: cuando entramos a una habitación (real o virtual —como un *chat-room*) donde la gente está conversando, normalmente tenemos que esperar un poco, hasta que entendemos quiénes son, de qué están hablando, y por qué están hablando. En algún momento alguien puede decir: “estamos platicando de... y ella estaba diciendo que... pero él no está de acuerdo porque..., etc.” Hasta ese momento uno puede entender y, *quizás*, decidir participar en tal conversación.

No todos nuestros estudiantes entienden quiénes son los académicos, de qué hablan (o leen y escriben), y por qué lo hacen a veces en formas tan rebuscadas e impersonales. Pero incluso si lo entienden, muchos *rechazan* o *se resisten* a entrar en tal clase de conversación y en tal clase de comunidad, que básicamente les suena pedante, pretenciosa y en muchas ocasiones incongruente —lo que dicen no se refleja en su práctica educativa o política; o en otros aspectos de su vida personal—. Aunque también suele ocurrir que incluso cuando efectivamente ellos *quieren* entrar, no siempre se les *permite* o no siempre se les *invita* a pasar. Muchos de los rituales académicos, explícitos e implícitos —incluidos los formatos, contenidos y estilos de escritura establecidos como requisitos de ingreso y egreso; o los requisitos para que un artículo sea publicado en una revista especializada— constituyen auténticas barreras para evitar la entrada. No podemos negar que muchas de las características formales de la escritura académica (formalista, rebuscada) obedecen más a la necesidad de los académicos de resguardar su poder que a la de darse a entender y socializar su conocimiento. No siempre lo vemos, pero los académicos, como representantes o “porteros” (en el sentido de portero de fútbol) de esta institución llamada Escuela o Universidad, tienen un gran poder en sus manos... y lo ejercen. Al decidir cuáles formas de usar el lenguaje (oral y escrito) son legítimas y cuáles

no; cuáles formas de conocimiento y de pensamiento son aceptables y cuáles no; que autores y qué terminología son válidos y cuáles no; y al sancionar el conocimiento mediante exámenes, calificaciones y requisitos de graduación, los académicos *están decidiendo sobre las vidas de los estudiantes*.

Un ejemplo a la vez elocuente y trágico de esta situación es la historia que cuenta James Gee (reconocido teórico e investigador de la lengua escrita a nivel internacional) sobre una estudiante de posgrado coreana que pasó diez años en una universidad de EU sin lograr titularse. Su anterior asesor de tesis la había abandonado (no quiso ya seguir siendo su asesor), por lo que fue a ver al profesor Gee a su oficina. Desesperada, le dijo: “es su obligación ayudarme, necesito aprender”. Desgraciadamente, en palabras de Gee, la estudiante coreana utilizó un enunciado:

...que estaba en un inglés impecable; sin embargo utilizó un lenguaje social inadecuado, un lenguaje que comunicaba una identidad inadecuada, una actividad inadecuada, un significado situado equivocado, y que operaba dentro de un modelo cultural inadecuado (...) Permítanme decir que lo que esta estudiante necesitaba no era aprender inglés, sino lo que yo llamo un “discurso”. Por “discurso” entiendo formas de combinar un lenguaje social específico con formas específicas de actuar, interactuar, pensar, creer, y sentir... (Gee, 2000: 8-10).

Lo que Gee no menciona es que en el contexto de la estructura de poder del mundo académico (en el que él ocupa una posición jerárquica alta como investigador, si bien representa sólo *una forma* de cómo ser investigador) adquirir todo lo que él pide (formas de actuar, pensar, creer, sentir, etc.) para una estudiante extranjera (coreana, en este caso) significaba aceptar una subordinación intelectual, profesional e ideológica respecto a personas como él. Lo que asombra en esta historia no es, por lo tanto, el “fracaso” de la alumna coreana, sino el hecho de que precisamente un académico (cuyo trabajo busca explicar de manera crítica la escritura académica problemática) defiende tan ferozmente la legitimidad de su propia visión particular sobre el discurso académico, y la forma en que *su discurso* construye como ilegítimo el discurso académico (“inadecuado”) de una estudiante, quien poseía ciertamente

algún tipo de discurso académico, de lo contrario no habría ingresado ni sobrevivido en una universidad.

### **ENTRAR A JUGAR EL JUEGO**

En el caso de algunos de nuestros estudiantes con “escritura problemática”, la falta de sentido de lugar (quién soy yo cuando hablo o escribo) podría explicar también, en parte, lo que antes veía como una organización retórica débil en sus textos. Lo que no veía entonces es que entre más se involucra uno en una discusión real (en el sentido de sentirse parte de la discusión y de la comunidad que discute, y uno está familiarizado con los temas y asuntos, con los antecedentes, etc.) uno recurre de manera más natural a estrategias retóricas efectivas. El uso de “estrategias de escritura”, es decir, la producción de un texto mediante un proceso de planeación, revisión, etc., es ciertamente algo que algunos “escritores competentes” hacen. Pero conocer esos pasos no sirve para nada si uno no tiene un lugar auténtico dentro de una comunidad y, por lo tanto, tiene muy poco qué decir sobre los temas y cuestiones en los que otros están involucrados y apasionados, es decir, los *escritores competentes* saben de lo que están hablando, a quién le están hablando, qué están tratando de conseguir con sus textos y, lo más importante, desde dónde están hablando (desde qué posición sociopolítica). En mi historia personal, por ejemplo, el haber sido un estudiante extranjero en EU me ubicó de nuevo, con una fuerza enorme, justo en la situación de sentirme “fuera de lugar”, que muchos estudiantes experimentan como los estudiantes-maestros de la maestría del ISCEEM, es decir, son maestros en servicio a quienes se les da permiso para hacer una maestría en la que profesores especializados en teorías y disciplinas muy particulares los desubican, y luego les piden que hablen y escriban desde esa posición (la posición de “fuera de lugar”) y ellos no saben qué ni cómo decir. Personalmente he experimentado los “problemas de escritura” derivados de esa situación, y que seguramente son similares a los de mis alumnos-maestros del ISCEEM. Por ejemplo, la falta de antecedentes históricos y teóricos específicos (la mayoría de lo que leí en EU tiene que ver directamente con cuestiones teóricas y prácticas relacionadas con la sociedad y el sistema educativo de EU), la falta de referentes sobre la vida sociopolítica y cultural de ese país —programas

de TV y radio, noticias, información general sobre la economía, la política, las figuras de los medios, las modas, los nombres, la publicidad, etc.— o la falta de antecedentes teóricos específicos (aunque uno haya leído sobre la disciplina y el tema, cada escuela en particular y cada comunidad discursiva-académica particular tiene sus autores, teorías y perspectivas específicas).

Mi intención al referir esta experiencia personal es: señalar que el problema más serio de la escritura académica “problemática” en muchos de nuestros estudiantes tiene más que ver con este tipo de cuestiones que con “habilidades” de lectura/escritura. Es más un problema de incompetencia social que un problema de habilidad psicolingüística o cognitiva, es decir, como profesor de la maestría no puedo negar las limitaciones reales de algunos de mis estudiantes-maestros en tanto escritores pero no puedo tampoco seguir interpretando sus problemas solamente como un asunto de escasas “habilidades” o “competencias” de escritura. Sin duda, la escritura es una valiosa herramienta de aprendizaje que los estudiantes de cualquier nivel y campo disciplinario deberían saber y querer usar. Pero debemos preguntarnos si a la educación superior y de posgrado ya no le corresponde “enseñar a escribir”, a mi juicio sí le corresponde. En el caso de una maestría en educación, cuyos estudiantes son maestros que en su mayoría regresarán a la docencia en educación básica y media, también debemos preguntarnos si no será más eficaz y *más valioso mostrarles cómo enseñar a leer y escribir a sus alumnos*, aunque ellos mismos no lleguen a convertirse en especialistas ni tengan como expectativa o perspectiva llegar a ser investigadores o teóricos del mundo académico.

#### **¿SE DEBE ENSEÑAR A INVESTIGAR EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR?**

Asumir que los alumnos de nivel superior (licenciatura y posgrado) “ya deberían saber escribir”, resulta en la práctica una visión limitada y excluyente, pues las prácticas discursivas académicas (incluyendo las distintas formas de escritura académica como los ensayos, registros de observación de campo, entrevistas, y reportes de investigación) son propias de la educación superior —particularmente del posgrado— y requieren una intervención pedagógica y apoyos específicos. Al asumir

que “ya deberían saber escribir” se niega el acceso a ese tipo particular de alfabetización y, por lo tanto, se conduce a un sector enorme de estudiantes directo al fracaso, con el añadido de que muchos terminan convencidos de que el problema son ellos como individuos: “la escritura académica no se me da”, “la universidad no es para mí”, “mejor me dedico a otra cosa”. Lo dramático y patético del asunto es que muchos de quienes terminan pensando así se convertirán (o ya son) maestros de educación básica, encargados justamente de iniciar a niños y jóvenes en los laberintos del lenguaje y las prácticas discursivas académicas. De lo anterior, desprendo mi respuesta a la pregunta planteada: como investigador y como profesor pienso definitivamente que sí se debe enseñar a *escribir académicamente* a los estudiantes en la educación superior. Esto no significa crear clases o cursos de escritura, y menos aún de escritura “remedial”. Escribir, y en particular escribir académicamente, es esencial para adquirir y construir conocimiento; por lo tanto, es una actividad integral al aprendizaje académico en cualquier disciplina, asignatura y tema. Tenemos la impresión y asumimos que los maestros de educación básica no saben escribir ni enseñar a escribir. La pregunta es: ¿los profesores de licenciatura y posgrado sí sabemos?

## **BIBLIOGRAFÍA**

Ball, Arnetha y Pamela Ellis (2008), “Identity and the writing of culturally and linguistically diverse students”, en Ch. Bazerman (ed.), *Handbook of research on writing: history, society, school, individual*, cap. 31, L. Erlbaum Associates, New York.

Bartholomae, David (1985), “Inventing the university”, en *When a writer can't write: studies in writer's block and other composing-process problems*, Mike Rose, Guilford, New York.

Bazerman, Charles (2008), *Handbook of research on writing: history, society, school, individual*, L. Erlbaum Associates, New York.

Bourdieu, Pierre (1982), *¿Qué significa hablar? Economía de los intercambios lingüísticos*, Akal, Madrid.

Camps, Anna (1993), "La enseñanza de la composición escrita. Una visión general", en *Cuadernos de pedagogía*, núm. 216, julio-agosto, Fontalba, Barcelona.

Canagarajah, A. Suresh (2002), *Critical academic writing and multilingual students*, University of Michigan Press, USA.

Dyson, Anne (1992), "The case of the singing scientist. A performance perspective on the 'Stage' of school literacy", en *Written communication*, vol. 9, núm.1, January, pp. 3-47.

\_\_\_\_\_ (1995), "Writing children. Reinventing the development of childhood literacy", en *Written communication*, vol. 12, núm.1, January, pp. 4-46.

Dyson, Anne H. y Sarah W. Freedman (2003), "Writing", en J. Flood, D. Lapp, J. Squire, y J. Jensen (eds.), *Handbook a of research on teaching the English language arts*, LEA, New Jersey/London.

Gee, J. (1996), *Social linguistics and literacies: ideology in discourses*, Taylor & Francis, London.

\_\_\_\_\_ (2000), *Learning language as a matter of learning social languages within discourses* (draft/forthcoming article).

Gee, J., Hull, G., y C. Lankshear (1996), *The new work order: behind the language of the new capitalism*, Westview, Boulder.

Gray-Rosendale, Laura (2000), *Rethinking basic writing. Exploring identity, politics, and community in interaction*, NJ, LEA Publishers, Mahwah.

Hayes, J. y L. Flower (1980), "Identifying the organization of writing processes", en Gregg, Lee y Erwin R. Steinberg, *Cognitive processes in writing*, NJ, LEA Publishers, Hillsdale.

Hayes, J.R. (1996), "A new framework for understanding cognition and affect in writing", en Levy, M. y S. Ransdell (eds.), *The science of*

*writing. theories, methods, individual differences, and applications*, NJ, LEA Publishers, Mahwah.

Heath, Shirley B. (1982), "Protean shapes in literacy events. Ever-shifting oral and literate traditions", en Deborah Tannen, *Spoken and written language: exploring orality and literacy...* Ablex Publishing.

\_\_\_\_\_ (1983), *Ways with words. Language, life, and work in communities and classrooms*, Cambridge University Press, Cambridge.

Hernández Z., Gregorio (1997), *Concepciones y prácticas pedagógicas sobre lengua escrita en secundarias urbanas del Estado de México*, Secretaría de Educación Pública, CONACYT, México.

Hull, Glynda y Mike Rose (1989), "Rethinking Remediation. Toward a social-cognitive understanding of problematic reading and writing", en *Written communication*, vol. 6, núm. 2, april, pp. 139-154.

Hull, Glynda (1987), "The editing process in writing: a performance study of more skilled and less skilled college writers", en *Research in the teaching of English*, núm. 21, pp. 8-29.

Hull, Glynda y Gregorio Hernández (2008), "Literacy", en Hult, F. y B. Spolsky (eds.), *The handbook of educational linguistics*, UK, Blackwell Oxford.

Ivanic, Roz (1998), *Writing and identity. The discorsal construction of identity in academic writing*, John Benjamin's Publishing, Amsterdam-Philadelphia.

Ramanathan, Vai y D. Atkinson (1999), "Individualism", en *Academic Writing, and ESL Writers*, Journal of second language writing, 8 (1), pp. 45-75.

Rose, Mike (1985), "The language of exclusion: writing instruction at the university", en *College English*, volume 47, núm. 4, april.

\_\_\_\_\_ (1985), *When a writer can't write: studies in writer's block and other composing process problems*, Guilford.

Schoenbach, R., C. Greenlead, C. Cziko, L. Hurwitz (1999), *Reading for Understanding*, San Francisco: Jossey-Bass Publishers.  
Street, Brian (1984), *Literacy in theory and practice*, Cambridge University Press, Cambridge.

Weese, Katherine; Fox, Stephen y Stuart Greene (1999), *Teaching Academic literacy. The uses of teacher-research in developing a writing program*, NJ: LEA Publishers, Mahwah.

Fecha de recepción: 07/07/2007  
Fecha de aprobación: 06/05/2009