

Métodos de estudio y redacción académica para la inclusión estudiantil: la experiencia de los talleres (2015-2018)

 Julia Satlari, Florencia Medina, Silvia Carlini Comerci, Camila Erika Blanco, Florencia Magdalena Larrarte y Ágata Zaldívar

Aspiramos a una universidad abierta, sin limitaciones fundadas en la condición socioeconómica de los estudiantes y que contribuya, activa y eficazmente a las luchas por la liberación nacional.

Héctor J. Cámpora

A Cecilia Pereira por su asesoramiento y aporte invalorable a esta experiencia.

Resumen

Las competencias para la lectura y la producción escrita de textos académicos resultan imprescindibles para cualquier trayectoria de educación terciaria o universitaria. Sin embargo, en la Facultad de Filosofía y Letras, así como en otras casas de estudios, ese aprendizaje permanece como un área de vacancia: no existen espacios específicos que lo problematiquen y las distintas asignaturas lo consideran un conocimiento previo con el que el estudiantado debería contar. Con los talleres de Métodos de Estudio y Redacción Académica y de Apoyo a la Escritura Académica, intentamos saldar esa deuda de la educación superior para garantizar la inclusión, la permanencia y el egreso de los y las estudiantes. En este artículo, buscamos dar cuenta de la experiencia vivida durante estos casi cuatro años de talleres y del recorrido teórico en el que nos apoyamos para llevarlos a cabo, con el objetivo de establecer nuevas metas de cara a los próximos años y fomentar el diálogo acerca de las prácticas discursivas en la educación superior.

En este trabajo, nos proponemos exponer nuestra experiencia y el recorrido por los textos teóricos que nos inspiraron y que fundan nuestra mirada sobre la relación entre escritura académica y el acceso y la permanencia en la Universidad. Tenemos como objetivo promover el diálogo y el intercambio sobre esta problemática específica para que podamos seguir construyendo miradas y herramientas que nos permitan mejorar nuestras respuestas.

En primer lugar, expondremos las características de los Talleres de Métodos de Estudio y Redacción Académica para situar nuestra experiencia. Luego, daremos cuenta de las reflexiones teóricas que tomamos como marco para el abordaje de los problemas relacionados con la escritura en la universidad. Para finalizar, estableceremos conclusiones y propuestas del equipo con el fin de fortalecer el trabajo sobre este tema.

Palabras clave:

escritura académica, educación superior, inclusión, taller.

Los talleres

Nuestra propuesta surgió a partir de un diagnóstico aún vigente: la falta de conocimiento de las prácticas de lectura y escritura de géneros académicos como un factor de exclusión en la universidad pública. Observando las distintas trayectorias de los y las estudiantes de los talleres, resulta evidente que no cuentan con las competencias lingüísticas necesarias para abordar a nivel escrito y oral las exigencias académicas de la educación superior tanto al comienzo como al final de sus recorridos. No nos referimos a la población estudiantil en general de la facultad, sino a los grupos de estudiantes que acuden a los talleres. Por lo cual, los talleres que dictamos cada cuatrimestre se sustentan en entender a la universidad como una institución que debe ser abierta e inclusiva, por lo que es fundamental que desarrolle e institucionalice los dispositivos pertinentes para garantizar la educación superior como un derecho.¹ En otros términos, que acompañe y promueva la permanencia y el egreso de los y las estudiantes.

Leer y escribir en la universidad implica conocer las características, las normas y las prácticas de una comunidad lingüística específica. En este sentido, cada comunidad sienta sus márgenes y mecanismos de inclusión-exclusión de miembros, de acuerdo al manejo de determinados registros. En la universidad, las prácticas lingüísticas están estrechamente ligadas a la legitimación y certificación de conocimientos. Los espacios de aprendizaje y práctica de las pautas académicas para la lectura y la escritura son escasos, tanto en el Ciclo Básico Común como en las materias introductorias. En muchas ocasiones, esto termina siendo un factor de deserción, con lo cual, la universidad, en particular la Universidad de Buenos Aires (UBA), corre el riesgo de perpetuarse como un ámbito exclusivo.

Otro de los objetivos de los talleres es que los y las estudiantes construyan un conocimiento crítico de los géneros discursivos propios del ámbito académico, tanto para abordarlos en la lectura y adoptarlos mediante el estudio, como para producir textos originales de su autoría, así también, como para promover la reflexión acerca de las formas de producción de conocimiento.

De esta manera, nos proponemos promover el acceso y la permanencia en la Educación Superior de una forma no reproductiva sino crítica y propositiva. Además, motivamos a los y las asistentes a escribir y producir académicamente, difundiendo proyectos, convocatorias a becas, jornadas y espacios institucionales.

Los conocimientos trabajados por el taller, por otra parte, no sólo son útiles a aquellas personas que quieran insertarse o permanecer en la vida académica, sino que pueden capitalizarse en otras áreas de estudio y en la vida cotidiana en relación a las prácticas de lectura crítica de la información y la expresión escrita. En este sentido, la propuesta de los talleres se nutre en proporción a la diversidad de intereses y perspectivas de las personas que los cursan.

Asimismo, consideramos que la interdisciplinariedad es un factor importante a la hora de construir conocimiento. Por eso, nuestro equipo de trabajo está conformado por docentes de las áreas de Letras y Antropología, quienes, además, podemos brindar nuestras experiencias personales como estudiantes de la Facultad de Filosofía y Letras (FFyL). Si bien el equipo docente fue variando y se fue ampliando, la construcción siguió una misma línea y el contacto entre las distintas docentes permanece.

1. La educación superior fue establecida en términos de derecho en la Ley 24.521 de acuerdo a su modificación de 2015, conocida como "Ley Puiggrós". En el mismo sentido se ha expresado la Conferencia Regional de Educación Superior de 2008 y ha sido ratificado en la edición del evento de 2018

Antecedentes

Entre 2012 y 2014 se realizaron las primeras experiencias siguiendo este abordaje, con el Taller de Redacción Académica, que perseguía el objetivo de democratizar herramientas para la inclusión en el ámbito universitario. En ese período, la concurrencia fue masiva.

A partir de esa primera experiencia, pudimos identificar otras dificultades en los y las estudiantes al enfrentarse con la necesidad de estudiar, reproducir o producir textos universitarios. Por este motivo, lanzamos en 2015 el Taller de Métodos de Estudio y Redacción Académica que apunta a un abordaje práctico e integral del discurso universitario direccionado a trabajar conceptos básicos fundamentales en instancias de lectura y escritura. Más adelante, ante la demanda de los y las estudiantes avanzados o graduados y graduadas que asistían al taller, elaboramos un espacio paralelo en donde se promueve la reflexión crítica más específica sobre las prácticas y técnicas de escritura. En un primer momento, lo concebimos como un espacio para la consulta y la colaboración entre pares, pero fueron emergiendo dudas e inquietudes más generales, que, como consta en la bibliografía consultada, requerían un abordaje distinto. A este nuevo espacio, lo denominamos Taller de Apoyo a la Escritura Académica. Se trataría en estos procesos seguidos, de atender a demandas sobre el mismo tema, pero de distinto nivel de profundidad. El público asistente a esta segunda propuesta superó nuestras previsiones: recibimos estudiantes de posgrado tanto nativos y nativas, como extranjeros y extranjeras de distintas casas de estudio con dificultades para abordar sus trabajos finales de tesis.

Desde el primer cuatrimestre de 2015, dictamos los dos talleres que son ofertados y difundidos por la Secretaría de Extensión Universitaria y Bienestar Estudiantil (SEUBE). Cada cuatrimestre contamos con más de cien inscriptos e inscriptas. El número crece y el grupo social que abarca también: desde estudiantes secundarios y estudiantes secundarias hasta graduados y graduadas en ejercicio, de nacionalidad argentina y extranjeros y extranjeras de la UBA, institutos terciarios, profesorados u otras universidades nacionales.

Recorrido teórico

Escribir en la universidad representa un desafío particular. Implica inscribirse en una trama históricamente marcada por los intereses de clase² y el registro “culto”. Las prácticas de lectura y escritura representan la especificidad de la comunidad académica que a su vez es regida por un modo de producción de conocimiento que tampoco es homogéneo, sino que se atomiza de acuerdo a las disciplinas y subdisciplinas.

A continuación, haremos un recorrido por los materiales que nos permitieron desarrollar nuestra propia mirada sobre estos temas, para abordar la problemática del estudiantado desde una perspectiva empática y crítica.

En principio, hay un eje de análisis de estas problemáticas que necesariamente se relaciona con el modelo de universidad y los dispositivos que son necesarios para que ese modelo pueda funcionar. A partir de la conceptualización de la educación superior como un derecho y el consenso plasmado en la Conferencia Regional de Educación Superior de 2008, el paradigma cambia completamente.

En contraposición, como plantea Pablo Buchbinder en su *Historia de la Facultad de Filosofía y Letras*, el debate entre Norberto Piñero y Miguel Cané, dos de los primeros decanos, rondaba sobre el rol de la Facultad en el seno de la sociedad. Cuestionaban

2. Sin ir más lejos, un ejemplo que demuestra la vigencia de la condición elitista de la universidad pública fue la pregunta enunciada recientemente por la gobernadora de la Provincia de Buenos Aires, María Eugenia Vidal durante un almuerzo organizado por el Rotary Club en el Hotel Sheraton: “¿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?”.

la necesidad de profesionalizar las carreras contra la misión primera de “levantar sobre sólidos cimientos la alta cultura nacional” en términos de ser un ámbito para la investigación pura, y si estas funciones serían complementarias o excluyentes (1997: 33). El rol de la universidad en general y de la Facultad de Filosofía y Letras en particular puede seguirse a lo largo de la historia desde distintas intervenciones y distintas ideologías.³

Sin embargo, sostenemos que la enseñanza está estrechamente ligada al imaginario general de la función de la universidad pública. En los años de la creación de la Facultad de Filosofía y Letras, la masividad no era aún una demanda. No obstante, más de un siglo después, nos convoca reflexionar acerca de determinadas prácticas que quizás deberían modificarse si se ha cambiado la concepción de la universidad, en una época donde es concebida no como formadora de élites, sino como un derecho. De acuerdo con Eduardo Rinesi:

Tenemos que empezar a entender que cada pibe que se nos cae es un crimen que nosotros cometemos y no una fatalidad que estaba en algún libro de Bourdieu. Yo creo que esa es la tensión mayor que hoy atraviesa nuestra universidad y su desafío frente a su propia historia de fabricante de elites. (...) Lo que verdaderamente nos desafía es que ahora tenemos enfrente a un sujeto al que ni podemos suponer que le estamos haciendo algún tipo de favor ni podemos suponer destinado por las leyes de la herencia social a ser los nuevos miembros de una misma élite, sino que tenemos que pensar como un sujeto de derecho al que nosotros tenemos que garantizar ese derecho que él tiene, que es el derecho a estudiar en la Universidad. (2012: 16-17)

Uno de los principales emergentes en las respuestas a los cuestionarios que completan los y las estudiantes del taller en relación a sus dificultades, es, sin duda, la escritura de monografías. Esto nos permite esbozar una pregunta acerca de la relación entre métodos de evaluación y forma de enseñanza.

A partir del estudio histórico de Pablo Buchbinder, podemos destacar la explicitación de un modo de enseñanza “monográfico”, como resultado del debate entre la enseñanza enciclopédico positivista y “en profundidad” sobre un tema o materia. La escritura de monografía como género de evaluación consta desde el comienzo de la historia de la Facultad de Filosofía y Letras, por resolución del Consejo Directivo del año 1904 (Buchbinder, 1997: 47). En la actualidad, en algunas carreras como Letras, la monografía funciona como instancia de evaluación desde las primeras materias; en otras, como Ciencias Antropológicas, los y las estudiantes se encuentran ante el desafío de la escritura monográfica hacia el final del plan de estudios. Por otro lado, otras carreras tienden a calificar mediante exámenes presenciales y más re productivistas⁴.

De todas formas, cuando hablamos de escritura académica, consideramos todos los géneros de evaluación: parcial, parcial domiciliario, reseñas, monografías, exposiciones orales y géneros de investigación: ponencia, artículo, tesis.

En este sentido, Federico Navarro diferencia los géneros de formación de los géneros expertos. En los primeros, el objetivo es pedagógico, mientras que los segundos “tienen como objetivo la construcción, comunicación y negociación del conocimiento consensuado dentro de las culturas disciplinares” (2014: 33). Es relevante la enseñanza de ambos en tanto forman parte del mismo sistema de producción de conocimientos. En relación con esto, desde una perspectiva funcionalista del lenguaje, se explica el discurso a partir de sus usos, es decir, se lo define en términos de ciertas pautas y normas que funcionan dentro de una sociedad particular. Para explicar este tema, en el taller retomamos algunos conceptos de Michael Halliday como los de *dialecto* y *registro*. El autor define dialecto como “lo que usted habla (habitualmente) determinado por lo

3. Cfr. “Fue como un suspiro... Marchas y contramarchas de la carrera de Letras” en *Filo (en) rompecabezas* de Adur y Antico; y “Aproximaciones a la historia de la Teoría Literaria” en *Revista Luthor* de Migliore y Lacalle, para estudiar los cambios curriculares en la carrera de Letras, en relación con el contexto sociopolítico y las discusiones epistemológicas de cada época.

4. Estos podrían entenderse como dos “polos” en las formas de evaluación. Desde ya que existen las variables intermedias y nos debemos el trabajo de rastrear efectivamente las formas de evaluación de cada carrera/ disciplina con el fin de ver si se trata de decisiones pedagógicas estables y para establecer relaciones posibles entre las formas de evaluación, los resultados obtenidos por los y las estudiantes y su vinculación con los contenidos dados.

que usted es (socio-región de origen y/o adopción) y que expresa diversidad de estructura social (patrones de jerarquía social)”; y registro como “lo que usted habla (en un momento) determinado por lo que hace (naturaleza de la actividad social que realiza), y que expresa diversidad de proceso social (división social del trabajo)” (1982: 50). Es decir, el dialecto es la variedad acorde con el usuario y el registro es la variedad acorde con el uso. Mientras que cada hablante maneja un dialecto según la sociedad en donde adquirió su lenguaje, también aprende a variar su dialecto en distintos registros según la situación comunicativa específica en la que se encuentre en un momento dado. Desde este punto de vista, las habilidades para producir textos académicos forman parte de un registro particular que debe ser aprendido para utilizarlo de manera idónea. Al retomar estos conceptos en el taller, en forma más aplicada que teórica, buscamos dos objetivos. En primer lugar, que los y las asistentes al taller comprendan que su dialecto de base no es un problema en sí mismo, que ninguno de los dialectos tiene un valor mayor que otro. En segundo lugar, que lo que enseñamos en el taller no es un dialecto nuevo que supera a aquel que traen, sino un registro específico (al que podríamos llamar “académico”), que es necesario aprender conscientemente para poder ponerlo en práctica. De esa manera, los y las motivamos a expresarse despojados y despojadas de los típicos prejuicios lingüísticos que los y las limitan a ejercitar la escritura académica. Del mismo autor, además, consideramos los conceptos de *coherencia* y *cohesión*, que nos permiten develar las estructuras subyacentes a los distintos textos, para poder producir escritos claros y adecuados en registro a las distintas situaciones comunicativas.

En relación con la enseñanza de los géneros discursivos, podemos entonces confirmar la afirmación de Federico Navarro cuando cita a David Rose y James Martin:

La concepción de la enseñanza y del aprendizaje según este enfoque es de base lingüística y otorga al docente un rol destacado: es necesario que los cursos de escritura incluyan una teoría sólida de base sobre la lengua en uso y sobre su enseñanza, que desarrollen un metalenguaje áulico operativo, y que enseñen contenidos lingüísticos de forma explícita. (2014: 33)

Sin embargo, estas falencias que señalan los autores nos parecen complementarias a la falta de lectura de géneros académicos. De acuerdo con Elena Valente y Lucia Natale:

Ambos géneros académicos [el informe de lectura y la monografía] se diferencian de otros, como la tesina y la tesis, en el que el alcance de su circulación es restringido: están destinados a ser leídos, fundamentalmente, dentro del ámbito universitario, pero, por lo general, no a ser publicados. Como consecuencia de esta última característica resulta importante el abordaje de dichos géneros debido a que, por la escasa circulación de informes de lectura y monografías, los estudiantes no tienen el entrenamiento lector que se necesita para escribirlos. (2005: 261)

Es imprescindible desnaturalizar el uso del registro académico para poder problematizar, por un lado y para aprehender a la distancia: el manejo de los registros no es un don, una habilidad adquirida genéticamente o por arte de magia. Es y debemos remarcar esto siempre, una práctica. Debemos resaltarlos porque es la condición de posibilidad de su democratización.

Elvira Arnoux, Mariana Di Stefano y Cecilia Pereira en *Leer y escribir en la Universidad*, también sostienen que hay una relación estrecha entre la norma lingüística, el género y la situación comunicativa: “De modo que es necesario conocer las normas lingüísticas para quien necesita producir escritos que han de entrar en circulación en un ámbito como el universitario: estas muestran ‘las reglas del juego’, las posibilidades del ‘usuario’ pero también sus límites”. Las autoras retoman a Pierre Bourdieu para señalar que las normas forman parte de la codificación de las prácticas sociales y referirse al proceso de

“gramatización” de las lenguas en términos de ejercicio del poder hegemónico mediante la separación de las formas aceptables de las no aceptables. “Desde entonces, el conocimiento normativo ha sido un saber elitizado, y aún más el conocimiento de las normas de escritura” (Arnoux, 2002: 139).

Por otro lado, señalan que “además de este aspecto social, la escritura cumple una función cognitiva importante: ayuda a adquirir conocimientos, a organizar pensamientos, a aclarar ideas. En ese proceso es de gran utilidad un conocimiento más fino, más preciso de la herramienta con la que se está operando” (Arnoux, 2002: 139).

Asimismo, Howard Becker señala en relación a las carreras de humanidades que: “No es sorprendente dado que nuestro destino en los ámbitos académicos donde escribimos como docentes, estudiantes e investigadores depende en gran medida de nuestra capacidad para escribir un texto decente a pedido” (2011: 9). Una de las hipótesis con que solemos trabajar es, justamente, que muchas variables de la evaluación son esperadas, pero no lo suficientemente explicitadas para el estudiantado. Es así como, a la necesidad de incorporar herramientas lingüísticas fundamentales para hacer más efectiva la práctica de escritura, se le suma la dificultad de comprender los requisitos para la aprobación de las distintas instancias evaluativas. Así, resulta necesario incorporar herramientas lingüísticas que son fundamentales para poder hacer más efectiva la práctica de la lectura y la escritura en términos de operaciones que son requeridas en las instancias de evaluación. A su vez, también será imprescindible conocer explícitamente qué pautas son priorizadas por los y las docentes a la hora de evaluar.

En esta línea, Charles Bazerman afirma: “Escribir en la universidad es un trabajo duro. Como estudiante debes lidiar con materiales y conceptos desconocidos para decir algo novedoso, que refleje tanto tu pensamiento como la evidencia propia de tu disciplina”⁵ (2014: 11). En este fragmento, aparecen tres cuestiones relevantes que confluyen con las dificultades en la escritura: primero, el lugar del sujeto en el conocimiento académico; segundo, la dificultad que implica el abordaje de la bibliografía y los materiales; tercero, en relación a lo “duro” del trabajo, el doble objetivo implícito de todo trabajo de evaluación.

5. En el mismo texto, sobre este tema agrega: “cada disciplina genera nuevas formas de ver el mundo, nuevas formas de pensar sus problemáticas y nuevas formas de actuar sobre él” (p. 11).

El lugar del sujeto se problematiza en la escritura académica a través de los modos de personalización y despersonalización en el discurso que entendemos como parte del estilo objetivo. Si bien algunas metodologías, en respuesta a subdisciplinas particulares, han establecido la posibilidad de la explicitación subjetiva como marca de estilo en relación a una ética y una concepción disciplinar determinada.

Cada disciplina posee sus propios abordajes metodológicos, por eso insistimos en el reconocimiento de estas características que difieren de acuerdo a las especialidades: no es lo mismo un *paper* en Lingüística que uno en Teoría Literaria y son dos especialidades de la misma carrera. La discusión de la metodología se inserta en los debates epistemológicos de cada subdisciplina: cuál es su “estatus” científico y cómo se percibe en el campo de estudios más amplio. Si bien, hoy por hoy, como constatan nuestros y nuestras estudiantes, la estructura más “escolarizada” y típica que se asume para la monografía es el esquema positivista de “introducción, hipótesis, desarrollo, argumentación y conclusión”, comprendemos la necesidad de establecer otras posibilidades, igualmente vigentes para la escritura académica.

En cuanto a la relación entre el trabajo monográfico y el abordaje de la bibliografía, solemos explicitar algo que señala el Prof. Julio Scharzmann en *Citadme*: “Nadie declara, como debiera, lo más notorio: ‘La monografía que se va a leer tiene por objeto promocionar la materia’ o, directamente, zafar” (Vila, 2012: 121). Los géneros de evaluación tienen siempre un doble objetivo: más allá del hilo conductor y la entropía

propia del texto en términos de coherencia entre el análisis y los argumentos propuestos, tiene una coherencia externa con un programa de una asignatura específica: el *corpus* y la bibliografía a utilizar suele estar dada o al menos, sugerida o ya recortado de un campo más amplio.

Sobre el abordaje de los materiales,⁶ esta suele ser una de las principales dificultades en nuestros y nuestras estudiantes: la cantidad de bibliografía resulta muchas veces abrumadora y mucho más compleja para su lectura que la que se haya abordado hasta el momento. En este sentido, la respuesta muchas veces tiene que ver con discriminar la información necesaria de la que no es para cada trabajo. Para ello, proponemos a los y las estudiantes que tengan en cuenta diversas cuestiones: qué se dijo en las clases sobre el tema, qué relación tiene este autor con el canon disciplinar, y fundamentalmente qué estoy yendo a buscar a ese texto: información, una opinión, un punto de vista. Especialmente con estudiantes de Historia, les hemos señalado que es importante conocer al *ethos* extradiscursivo o pre discursivo (Maingueneau, 2002), ya que se requiere en la evaluación que los/as estudiantes contrasten distintos posicionamientos epistemológicos políticos. Nuevamente, preguntamos: ¿Cómo distinguir?, ¿puedo identificar los usos específicos de las piezas léxicas que hace cada disciplina? Reconocer enfoques puede ser fundamental en algunas áreas de conocimiento. Muchas veces, al indagar sobre esto, identificamos que no se explicita esta operación, sino que se toma como algo “dado” y queda en manos del estudiante poder hacer estas distinciones, a veces, sin un reconocimiento previo de las perspectivas.

6. Cfr. Parte I, Arnoux *et al.* *Leer y escribir en la Universidad* sobre las representaciones de la lectura y su incidencia en la manera de abordar los textos.

De aquí también, la importancia de la lectura: ¿cómo están escritos los textos que leemos en la bibliografía de las materias? ¿Qué podemos tomar? ¿Leemos los textos pensando en cómo están escritos? ¿Podemos identificar los recursos utilizados y sus efectos?

En estos breves comentarios quisimos trazar una red, un mapa, de algunos puntos problemáticos con que nos enfrentamos cuando se explicitan las demandas de los/as participantes del taller. Los tópicos están íntimamente relacionados: es difícil, por no decir imposible, identificar si las producciones escritas confusas significan problemas a la hora de estudiar, en el momento de la lectura crítica o de la escritura. Por otro lado, un abordaje muy general de la bibliografía irá en detrimento de la argumentación, por buena que sea en términos de forma.

Muchas veces comenzamos los talleres con un texto de Paulo Freire llamado *Cartas a quien pretende enseñar* (2002) que subraya la importancia de leer críticamente y en relación con nuestro mundo. En reiteradas ocasiones, los escritos académicos parecen completamente disociados de nuestro mundo tangible y es necesario desarrollar técnicas y caminos por los que esa materia o información no sean solo datos memorizables si no que promuevan nuestras propias reflexiones.

Excelencia académica y justicia social

Hemos retomado los autores y las autoras y los textos que nos permitieron armar nuestro mapa de puntos de partida. Apenas puntos de partida. Tenemos pendiente sistematizar nuestras hipótesis para generar nuevos y mejores insumos para este u otros dispositivos que trabajen sobre la inclusión académica.

En estos años, hemos lidiado con el desafío de construir teoría de la práctica y práctica que se nutra de la teoría, la ponga en juego y la problematice. En ese andar, pudimos encontrar una base teórica que nos ayudó a problematizar y a forjar una mirada propia sobre la problemática, pero que entendemos que tiene mucha más potencialidad para

desarrollarse con nuevos aportes. A partir de los autores consultados y de la experiencia de los talleres, es innegable el lugar de la escritura en el ámbito académico en general y en las humanidades en particular; y la necesidad de desnaturalizar y conceptualizar la práctica de la escritura para fomentar la democratización de las prácticas discursivas propias de la educación superior en pos de favorecer la inclusión y la permanencia de los y las estudiantes.

Por otro lado, creemos que la escritura, muchas veces, es un contenido que se evalúa pero no se enseña y que en términos de currícula oculta (Camilloni, 2001), es necesario repensar un lugar para su posible curricularización. La necesidad de promover esta reflexión e insistir sobre la explicitación de estos contenidos está, a la vez, estrechamente ligada a un modelo de universidad.

Nuestros talleres se alimentan de la interdisciplinariedad del equipo y buscan promover la mirada crítica sobre el sistema académico público, tantas veces excluyente o de élite. Entendemos que una universidad abierta debe contar con los abordajes necesarios para acompañar la inserción estudiantil y transformarse ella misma dejándose permear de nuevas reflexiones y nuevos modos para la educación superior.

Bibliografía

- » Arnoux, E., Di Stéfano, M., y Pereira, C. (2002). *La lectura y la escritura en la universidad*. Buenos Aires: Eudeba.
- » Becker, H. (2011). *Manual de escritura para científicos sociales. Como empezar y terminar una tesis, un libro o un artículo*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- » Buchbinder, P. (1997). *Historia de la Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires*. Buenos Aires: Eudeba.
- » Camilloni, A. (2001). Modalidades y proyectos de cambio curricular, en *Aportes para un cambio curricular en Argentina*. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires Facultad de Medicina, Organización Panamericana de la Salud y Organización Mundial de la Salud.
- » Freire, P. (2002). *Cartas a quien pretende enseñar*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- » Halliday, M.A.K., y Hasan, R. (1976) *Cohesión en inglés*. Londres: Longman.
- » Halliday, M.A.K., (1982) *El lenguaje como semiótica social*. Buenos Aires: Fondo de cultura económica.
- » Maingueneau, D. (2002). Problèmes d'éthos. en *Pratiques*, núm. 113/114, pp. 55-68.
- » Navarro, F. (coord.) (2014). *Manual de escritura para carreras de humanidades*. Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires (UBA).
- » Pereira, M. C. (coord.) (2005). *La comunicación escrita en el inicio de los estudios superiores*. Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento.
- » Rinesi, E. (2012). Entrevista a Eduardo Rinesi, en *Bicentenario. Revista de la Subsecretaría de Gestión y Coordinación de Políticas Universitarias del Ministerio de Educación de la Nación*, pp. 16-17.
- » Valente, E. y Natale, L. (2005) El informe de lectura y la monografía, en Pereira, M C. (coord) *La comunicación escrita en los inicios de los estudios superiores*. Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento.
- » Vila, E. (comp.) (2012). *Citadme diciendo que me han citado mal. Material auxiliar para el análisis literario*. Buenos Aires: Edefyl.