
**Prácticas de escritura y posicionamiento subjetivo en la formación docente.
Un análisis desde la experiencia de los estudiantes.**

**Practices of writing and subjective positioning in teachers training.
An analysis from students experience.**

Lic. Vannucci, María Leticia (leti2903@hotmail.com) Prof. Garro, Francisco David (davidgarro2004@hotmail.com) Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de San Luis (Argentina)

Resumen

El presente estudio es un avance de investigación de la línea A del PROICO N°4-1-8802 "Alfabetización Académica, Alfabetización Política y Posicionamiento Subjetivo en la Universidad". Los objetivos son: caracterizar el posicionamiento subjetivo de los estudiantes en la formación docente inicial, y analizar la relación que se construye entre posicionamiento subjetivo y prácticas de escritura, desde la experiencia de los estudiantes de las carreras de formación docente de la FCH- UNSL. Para ello se efectuó un estudio cualitativo; en función de ello se realizaron seis entrevistas semiestructuradas a estudiantes de las carreras de Ciencias de la Educación, Nivel Inicial y Educación Especial.

Entre las primeras conclusiones se visualizó la existencia de un vínculo entre la práctica de escritura y el posicionamiento subjetivo a partir de su experiencia formativa. Los estudiantes señalan que el sentido que le atribuyen a la práctica de escritura gravita en el modo subjetivo de producir un texto. A su vez la transformación de un escritor inmaduro a un escritor maduro, se produce gracias a un cambio en el posicionamiento subjetivo.

Palabras claves: práctica de escritura, posicionamiento subjetivo, formación docente.

Summary

The present study is an advance research of A line of PROICO No. 4-1-8802 "Academic Literacy political literacy and Subjective Positioning at the University." The objectives are: to characterize the subjective positioning of students at the initial teacher training, and to analyze the relationship that is built between subjective positioning and practices of writing, from the experience of students of the teacher training careers of the FCH-UNSL. For this a

qualitative study was performed; based on it six semi-structured interviews were made to students of the careers of Educational Sciences, Initial Level and Special Education.

Among the early findings was visualized the existence of a connection between the practice of writing and subjective positioning from their learning experience. Students say that the meaning attributed to the practice of writing revolves in the subjective way of producing a text. At the same time the transformation of an immature writer to a mature one, is produced by a change in subjective positioning.

Keywords: practice of writing, subjective positioning, teacher training.

Introducción

Las prácticas de escritura en el contexto universitario constituyen una de las caras del proceso de alfabetización académica, que junto a las prácticas de lectura se conforman en herramientas intelectuales poderosas al momento de apropiarse y construir conocimiento en la formación inicial. Paula Carlino (2003) sostiene que existe una gran confusión entre muchos docentes al creer que los estudiantes no saben leer y escribir adecuadamente; y que redactar o escribir bien es un saber que debió haberse aprendido antes de ingresar a la Universidad. De acuerdo con esta idea pareciera que para producir cualquier texto basta con estar alfabetizado. No obstante, producto de numerosas investigaciones, dichas creencias han sido desmitificadas.

Indagar acerca de las prácticas de escritura en dicho contexto, implica para nosotros preguntarnos por las prácticas que desarrollan los estudiantes en la formación docente inicial, y en este punto develar su relación con la configuración del posicionamiento subjetivo, así como también los espacios que posibilitan la transición de un escritor inmaduro a uno maduro. En este trabajo intentamos responder los siguientes interrogantes: ¿Cuáles son los posicionamientos subjetivos que construyen los estudiantes respecto de las experiencias en cuanto a sus prácticas de escritura en la formación docente inicial?, ¿cuáles son las experiencias de escritura que posibilitan los cambios de posicionamiento subjetivo en la formación docente?; cuyos objetivos son: Caracterizar el posicionamiento subjetivo de los estudiantes en la formación docente inicial, y analizar la relación que se construye entre posicionamiento subjetivo y prácticas de escritura desde la experiencia de los estudiantes de las carreras de formación docente de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de San Luis.

Encuadre Conceptual

-**Acerca de la práctica de escritura en el contexto universitario.** Teniendo en cuenta los aportes de las distintas investigaciones acerca de la producción escrita, en este trabajo, entendemos al acto de escribir, por un lado, como *un proceso de composición que combina factores psicológicos-cognitivos, lingüísticos- textuales y socioculturales*; y en tanto proceso de composición implica tres fases fundamentales: planificación, textualización y revisión del producto escrito. Desde esta perspectiva, el acto de escribir resulta de la confluencia de una serie de elementos individuales, lingüísticos y sociales, los cuales se definen de la siguiente manera:

-**Psicológicos/ cognitivos:** aquellos que pone en juego el individuo al momento de comenzar el proceso de producción escrita, e involucra operaciones de pensamiento – generación de ideas, organización y secuenciación- así como también condiciones motivacionales – intereses, propósitos, metas, creencias, emociones-.

- **Lingüísticos y textuales:** refiere al dominio del lenguaje, las reglas y procedimientos gramaticales y pragmáticos que otorgan las pautas para la producción de textos escritos- géneros, funciones del lenguaje, sintaxis, etc.-

-**Socioculturales:** involucra las condiciones del entorno, ámbito y situación en la que el individuo produce el escrito. Incluye las normas y pautas para la producción al interior de una comunidad discursiva, los tópicos y tareas demandadas.

Por otro lado, al considerar el factor sociocultural nos conduce a definir la práctica de escritura *como un acto que acontece en determinada situación comunicativa*. Esto implica considerar los componentes intervinientes en dicha situación:

Sujeto que escribe: el que produce un escrito y que pone en juego una serie de operaciones cognitivas, lingüísticas y motivacionales para decir o producir conocimiento en un texto escrito.

Texto: Producto de la acción que comunica una serie de ideas organizadas y coherentes; su estructuración responde a distintas tramas y funciones del lenguaje.

Destinatario: Puede pensarse en sentido de receptor del escrito, pero también en función del sujeto demandante de aquello.

Contexto de producción: Situación espacio-temporal en la que se produce el escrito y que brinda los marcos de referencia para la producción escrita.

En este sentido, se advierte que la práctica de escritura podría leerse como: *una práctica que realiza un sujeto - y por lo tanto involucra una serie de operaciones cognitivas, lingüísticas,*

intereses y propósitos- mediante la composición de un texto escrito –que responde a los criterios propios de la comunidad discursiva-, para un otro destinatario, que en el contexto universitario se convierte en ese otro que demanda una tarea.

Pensar la práctica de escritura no sólo a nivel cognitivo-subjetivo, es decir, como proceso de composición que acontece a nivel de estructuras de pensamiento; sino también, en cuanto acto comunicativo, a partir del cual el sujeto objetiva su pensamiento mediante un texto escrito en determinada situación –en este caso el ámbito universitario- invita a revisar y reflexionar en torno a los espacios que posibilitan las prácticas de escritura con el objetivo de “decir” ó transformar” el conocimiento en la formación inicial.

Visto de este modo, la práctica de escritura en cuanto acto de composición y comunicación *“alberga un potencial epistémico porque no resulta sólo un medio de registro o comunicación sino que puede devenir en un instrumento para desarrollar, revisar y transformar el propio saber”* (Carlino, 2003: 411).

-De la noción de posicionamiento subjetivo. El posicionamiento subjetivo (modo subjetivo de situarse) es una entidad teórica difusa y escurridiza que escapa a cualquier definición lineal. Di Scala y Cantú (2003) consideran que el *“Posicionamiento - a diferencia del concepto de “posición” – alude a la acción de posicionarse, es decir, de ubicarse, colocarse o ponerse en un lugar de un modo determinado. El posicionamiento se da en un contexto que llamaremos situación, del que cuidadosamente intentaremos diferenciar. En efecto, la situación es objetiva y está externamente determinada, mientras que el posicionamiento es subjetivo y está atravesado por las variables de la historia pulsional, relacional e identificatoria del sujeto.* (Di Scala y Cantú, 2003:3).

Se entiende al posicionamiento subjetivo como la forma en que un sujeto habita una posición establecida o construye una nueva posición, esta forma de colocarse proporciona un punto de vista a partir del cual los sujetos pueden hacer una lectura del mundo, sentir y transformar la realidad (actuar para enfrentar la desigualdad social del contexto social).

En ese sentido el modo subjetivo de situarse ante la realidad denominado posicionamiento subjetivo, es la forma de habitabilidad del mundo, forma construida personal y colectivamente de ser, de pensar, de sentir, de actuar, es decir de vivir, que no se reduce solamente a una forma de “mirar” sino a poner en juego todos los sentimientos, el pensamiento en ese nuevo modo actuar.

Podríamos mencionar algunos elementos que caracterizan al posicionamiento subjetivo:

El **lugar** donde se ubica la posición. El posicionamiento subjetivo para Ballairó (2001) es el lugar donde se encuentra situado mentalmente un individuo. Un individuo, aunque no lo sepa,

se ubica inconscientemente en diversos posicionamientos mentales y como consecuencia de ello, va a percibir la realidad tanto interna como externa. Ballairó (2001) aporta un ejemplo que ilustra este concepto. Una persona que se encuentre observando un tren en movimiento, va a ver el mundo conforme al lugar donde se sitúe respecto al mismo: Delante, al costado, o detrás. Lo que va a percibir es llegando, pasando o alejándose. En ese particular sentido, el posicionamiento que asuma lo llevará a ver la realidad de distinto modo.

La **relación que se produce con otras posiciones**. Un posicionamiento es un punto de vista adoptado por un hablante dentro de un discurso que puede afirmar u oponerse a las posiciones adoptadas por otros hablantes (Mc Laren, 2002: 62). En ese sentido el posicionamiento ubica al sujeto al interior de relaciones de posición con otros sujetos, esas relaciones pueden ser de oposición, alianza o de jerarquía. Este tipo de relación promueve la *toma conciencia* de sí mismo y de las visiones de mundo y la situación particular.

El **elemento que articula dialécticamente lo fijo con lo dinámico**, en tanto que es una estructura que está posicionada pero a su vez es posicionante. Está posicionada porque las posiciones que asumen los sujetos es un producto que está sujetado a posiciones ya existentes, y es *posicionante* porque ubica a los otros en un cierto espacio social de referencia construido a partir de su propio lugar. En este sentido, el posicionamiento es un dispositivo que contribuye a colocar al sujeto en un lugar determinado dentro de un mundo de lugares posibles.

El posicionamiento visto como lugar, como relación y como acción posicionada y posicionante es vital para la construcción de la identidad, en tanto que, como afirma Hall, (2000; 235) la identidad se constituye a partir de puntos de fijación temporal de las posiciones de un sujeto. Debe quedar claro entonces que el posicionamiento es un aspecto sustantivo que define un sistema pertenencias sociales de los sujetos, en tanto implica la identificación con posturas definidas.

Encuadre Metodológico

Se realizó un estudio cualitativo, ya que se pretende develar y describir los posicionamientos que asumen los estudiantes en las carreras de formación docente en relación a las experiencias en cuanto a las prácticas de escritura que desarrollan a lo largo de su trayecto formativo. En función de ello se realizaron entrevistas semiestructuradas a estudiantes de las carreras de Educación Inicial, Educación Especial y Ciencias de la Educación de la Facultad de Ciencias Humanas de la UNSL.

Principales avances

A partir de las entrevistas realizadas a los estudiantes de las carreras de formación docente, podemos identificar dos elementos claves para comprender la relación entre las prácticas de escritura y el posicionamiento subjetivo, así como también las dificultades identificadas en éstas, a saber:

A-El sentido que los sujetos le atribuyen a las prácticas de escritura. Las experiencias de los estudiantes nos permiten organizar sus prácticas de escritura en base a: escribir para quién; -escribir para qué y; el tercer y último, una combinación que implica articular sujetos destinatarios y finalidad.

- **Escribir para quién.** Aquí se visualizan al menos dos tipos de destinatarios diferentes. Para los otros y para sí mismo.

En relación a escribir **para los otros**, una de las estudiantes señala: *“Capaz que la escritura sea el momento donde vos estas tratando de demostrar lo que aprendiste en la universidad, como que lo que aprendes, lo aprendes cuando estas con el otro charlando discutiendo...pero la escritura ha funcionado, al menos en mi caso, mas para demostrar, plasmar que lo que está ahí es lo que vos aprendiste”(…)*demostrar a otro lo que leí en tales y tales documentos”(EC1). Como se puede apreciar esta alumna, entiende a la práctica de escritura en la universidad, como una herramienta para demostrar al otro (en este caso el docente) lo que aprendió de los textos, en ese marco la producción escrita es la prueba (o medio) donde se expone al otro lo aprendido. De esta forma la escritura está sostenida en el deseo de aprobar tratando de cubrir la expectativa del docente (sujeto evaluador). La práctica de escritura para otro, como destaca Mercado Cruz y Espinoza Chávez (2011), despersonaliza en tanto que se escribe, fundamentalmente, para cumplir y cubrir una demanda que le es ajena, sin lograr un nivel de implicación que le permita al sujeto darle sentido a esa práctica.

Por el contrario, la práctica de escritura **para sí mismo tiene** un horizonte diferente, tal como lo expresa la misma estudiante: *“Ahora en la práctica estamos haciendo este ejercicio de uno sacar las concepciones de enseñanza y aprendizaje y creo que a todos nos cuesta porque ya no se trata de demostrar a otro lo que leí en tales y tales documentos sino ahora es escribir para vos. Nos dicen chicos esto les va a servir a ustedes para hacer sus prácticas. Es una de las primeras veces que uno está escribiendo para uno realmente, no para aprobar tal o cual trabajo, por ejemplo un parcial”(EC1)*. Esta estudiante destaca claramente que (al final de su carrera) ya no trata de escribir para otro cumpliendo las demandas ajenas, sino que

comienza a hacerlo para sí misma, y de ese modo se implica con el conocimiento que está produciendo.

La definición del destinatario de la escritura pone de manifiesto el nivel de implicación subjetiva en el proceso de escritura en la universidad. Según Mercado Cruz y Espinoza Chávez (2011), si sólo escribe para otro (práctica más frecuente en la educación formal) satisfaciendo una demanda externa, la producción se vuelve ajena. Pero si se escribe para sí mismo, la producción es más profunda y se vuelve más propia. Según estos autores siempre hay posibilidades de mayor implicación de los sujetos en la escritura; sin embargo, en las instituciones educativas persiste el interés por perpetuar un tipo de escritura que refleje fielmente y con objetividad lo que dicen los textos de los autores que leen, y las posturas personales importan siempre y cuando ratifiquen lo dicho y escrito por otro.

-Escribir para qué. En lo relativo a este eje se pueden visualizar al menos dos finalidades diferentes. La de reproducir lo que el texto dice o la de producir conocimiento en base al texto.

En torno a la práctica de escritura que tiene como horizonte sólo la **reproducción del conocimiento** que está contenida en el texto, las alumnas señalan: *“Por ahí en primero era más sacar de los textos, era como un copiar y pegar”(EE2); “el trabajo práctico o la monografía por lo general es más información de los textos que tuya”(EC2); “la mayoría de los trabajos escritos en la facultad eran sacar de tal autor y cortar y pegar”(EE3); “por allí veo que digo lo textual. (...) me cuesta ponerme en lugar de los autores”(EI2).* Las cuatro respuestas señalan que en la universidad se desarrollan prácticas de escrituras cuya finalidad está destinada, fundamentalmente, a copiar las ideas que expone el texto.

Estas prácticas de escrituras reproductivas están asociadas, a los tipos de prácticas de escritura frecuentes (trabajo práctico y monografía) que les demanda la formación, según algunas estudiantes, o la complejidad de los temas que se abordan, según otras.

En lo relativo a escribir para **producir a partir del texto**, una estudiante señala: *“ Cuando se escribe (...) existen dos partes no sólo la búsqueda bibliográfica y lo que dice un autor, y no sólo lo que dice un texto, sino también y cuando existe libertad se puede escribir un texto donde imprimir el sello de uno y es ahí donde se puede construir muchísimo el conocimiento”(EE3).* Esta respuesta nos muestra la existencia de un espacio de escritura universitaria, donde no sólo tienen que reproducir las ideas del texto, sino también están autorizados por el clima de libertad existente, a producir textos donde pueden exponer su propia idea, que es según esta estudiante, el punto de partida para construir conocimiento.

Estas observaciones en torno a escribir para reproducir o para producir el texto confirman las conclusiones arribadas por Scardamalia y Bereiter (1992) y a fines de la misma década por Bono y otras (1998), quienes identificaron dos tipos de composición en la escritura de los universitarios: el primero “decir el conocimiento” (lo que en este trabajo se denomina escribir para reproducir la ideas de texto) y el segundo “transformar el conocimiento” (lo que aquí se llamó construir conocimiento a partir del texto). Según estas autoras, es de suma importancia que los estudiantes accedan no sólo a decir el conocimiento, sino principalmente a transformar dicho conocimiento. Este proceso se produce por medio de una interacción entre el contenido, el lector y sus posibles reacciones frente al texto, donde el autor se va modificando conforme escribe su obra, en otras palabras la diferencia entre uno y otro radica en la manera de introducir el conocimiento y en lo que le sucede a ese conocimiento a lo largo del proceso de composición.

Según Scardamalia y Bereiter (1992) la comprensión de los escritores experimentados cambia y crece durante el proceso de composición, para ello es de fundamental importancia reconceptualizar el tiempo de las revisiones, correcciones y reescrituras a fin de que los alumnos no sólo produzcan buenos textos sino que puedan, también, transformar su conocimiento.

-Combinación para qué y para quién. No se puede hacer una división tajante en escribir para qué y escribir para quién, en este trabajo sólo se hizo a los efectos de poder analizar con mayor profundidad los sentidos de la escritura universitaria. Para salvar este examen fragmentado, a continuación se transcribe la respuesta de una estudiante donde se asocia estos dos aspectos: *“Empezó con pedagogía, en que pude armar un escrito mío, en donde estaba esa instancia de búsqueda de material bibliográfico y esa instancia de imprimirle el sello de uno y es ahí donde pude construir muchísimo el conocimiento y todos esos prácticos donde uno puede construir más que leer y no poner lo que quiere el profesor y lo que dicen el texto...”*(EE3). Esta respuesta pone de manifiesto la intrínseca relación que existe entre la finalidad y destinatarios, en ese sentido es factible inferir dos tipos de escritura construida en base a la combinación de estos dos aspectos.

Tipo 1. La escritura enajenada (*“poner lo que quiere el profesor y lo que dice el texto”*). Es aquella escritura que tiene como fin reproducir mecánicamente la información aportada por la bibliografía impuesta por el equipo de cátedra y que está destinada a responder solamente a la demanda de los profesores, en tanto únicamente se escribe para ellos.

Tipo 2. La escritura propia (*“amar un escrito mío”*). Es aquella escritura que si bien, tiene en cuenta el material bibliográfico de referencia, no se queda encerrada en ello; sino que busca

construir ideas propias imprimiendo la visión particular de quienes escriben. Esta operación promueve la construcción de conocimiento en tanto crea las condiciones que ponen en juego los saberes apropiados previamente, y también estimula la creación de ideas nuevas que sustentan la escritura.

En suma, como puede apreciarse a lo largo de este apartado, en la enseñanza universitaria la producción escrita es un instrumento de evaluación de los aprendizajes de los alumnos. Si sólo se usa como medio para reproducir mecánicamente el conocimiento respondiendo a las necesidades del equipo de cátedra, la escritura pierde su carácter formativo y se convierte en una herramienta de control pedagógico. Pero si se la emplea como un dispositivo para la transformación del conocimiento y desarrollo de las potencialidades creativas, esta práctica recupera su carácter formativo.

B-Transformación del escritor inmaduro al maduro producido por el cambio de posicionamiento subjetivo desde la experiencia de los estudiantes.

Desde el punto de vista formativo, para Bono y otros (1998), “decir el conocimiento” es un proceso de composición “inmadura”, mientras que “transformar el conocimiento” da cuenta de los procesos utilizados por los escritores “maduros”. La transformación de un escritor inmaduro, de carácter reproductivo, a uno maduro de nivel productivo está sostenido en un cambio en el posicionamiento del sujeto frente al conocimiento. Este cambio no es espontáneo, ni inercial, ni evolutivo sino que es un proceso intencional que se produce en aquellos espacios educativos donde las estudiantes tuvieron que aprender a escribir escribiendo.

A continuación se transcriben aquellas respuestas donde las alumnas rescatan diversas prácticas de escrituras que contribuyen a transformar el escritor reproductor (posición pasiva) al escritor productor (posición activa).

a) Experiencias de escritura donde se emplea herramientas de síntesis

Una alumna destacó la importancia que tiene aprender a emplear herramientas de síntesis para poder escribir: *“(…) en 3º empezaron a darnos para hacer cuadros y cuadros....Después en psicología educacional veíamos esas herramientas y las técnicas de estudio, en un trabajo que teníamos que hacer nosotros poníamos qué técnicas usábamos....Vos ahí te dabas cuenta...”* (EE2).

b) Experiencia de escritura donde se promueve la relación entre conceptos

Otra estudiante recuperó aquella práctica de escritura orientada a relacionar conceptos y pensar sobre lo que se está estudiando como base para construirse como escritora:

“Los profesores nos dan muchos trabajos prácticos nos dan cosas para relacionar, para pensar, por ejemplo relacionar la unidad cuatro con la uno, recién ahora me doy cuenta cómo escribirlos, recién ahora puedo hacerlo. Siempre en el ámbito de la Facultad...”(E12)

c) Experiencias de escritura donde se promueve la exposición de ideas propias

Dos estudiantes van un poco más allá, recuperando aquellas prácticas de escritura realizadas durante el proceso formativo en el que deben exponer su pensamiento y no sólo reproducir las ideas del texto. En este sentido mencionan tres tipos de prácticas de escritura distintas:

c.1-Defender una tesis (afirmar) con argumentos propios. En este sentido una alumna señala: *“Yo pienso que todas (refiriéndose a la prácticas de escritura) te ayudan a pensar y aprender ...pero cuando ya te dan, por ejemplo, una afirmación y vos tenés que opinar y fundamentar tu respuesta, esas es como que te ayudan a pensar más, porque tenés que fijarte que vas a poner, cómo lo vas a poner, porque yo tengo que estar segura de lo que pongo porque si hacemos una socialización vos tenés que estar seguro si te preguntan, y dar un buen argumento”*(EE2); **c.2- responder a preguntas que promueven apreciaciones propias:** *“en sociología hicimos un trabajo así que estuvo bueno, en pedagogía, en política también había preguntas donde uno podía poner opiniones personales, construir un poquito más”*(EE3); **c.3- producir textos con distintos formatos de escrituras** que promueven el posicionamiento subjetivo activo. En ese sentido se rescata el ensayo, el cuento y la autobiografía.

A continuación, a modo de ejemplo se transcribe un fragmento de entrevista donde se explicita el ensayo como formato: *“Es que tengo tan poca experiencia, pero por ejemplo el ensayo, para mi te permite un montón de cosas, o sea, partir de una problemática que vos estas planteando y fundamentarla, y para mi está muy bueno porque podés expresar tus propias ideas”*.(EC2). Esta entrevistada agrega: *“El primer ensayo lo hice sola, que se basaba sobre “la influencia de los medios de comunicación”, que me costó un montón y estuve como una semana para escribir cinco hojas y que en realidad me inspire con una canción y de ahí agarre el tema y comencé a escribir, pero no sabía, en ese momento, que se podía fundamentar con textos, sino capaz que hubiera sido más fácil. Ahora estoy escribiendo otro con una compañera, pero ya sé que lo puedo fundamentar con teoría, entonces es diferente”* (EC2).

Como se puede observar las distintas experiencias de escritura durante el trayecto formativo que manifiestan las estudiantes, indican niveles de implicación diferentes con respecto a dicha práctica que posibilitan la transición de un escritor inmaduro a un escritor maduro.

C)- Dificultades identificadas por los estudiantes en la práctica de escritura en el trayecto de formación docente.

A partir de las experiencias de los estudiantes podemos identificar una serie de dificultades en torno a la práctica de escritura, las cuales se nuclean en torno a dos ejes:

1º Relativo a dificultades en la escritura que ellos perciben en el proceso de formación: aquí se destacan **las que se producen en el ingreso a la universidad**, producidas por el cambio en la representación que tenían como escritores en la secundaria y, la construcción de nuevas representaciones en base a las exigencias universitarias, en este sentido una estudiante señala: *“Mirá yo salí de la secundaria creyendo que era buena para escribir, me bajaron el ideal la semana pasada con la problemática de Mimí, nos dijeron que la redacción estaba pésima...así que no se...por ahí uno se cree que es bueno en algo...”(EC1-Romi); y las que emergieron durante el transcurso de la carrera, aquí se pueden identificar las relativas a: los espacios para la enseñanza de la escritura, la articulación de los mismos, así como la falta de espacios para ejercer la escritura propia. Con relación a la falta de espacios una alumna señala que son pocos los espacios existentes a estos fines: *“...muy pocos (espacios de escritura), lo que son los trabajos prácticos, además ensayos, que hice uno solo en toda la carrera (para un optativo) y ahora estoy haciendo otro para Nivel Superior, pero después nada más y me parece que esa es una falencia que tiene nuestra carrera porque creo que mínimo, tres o cuatro ensayos tendríamos que hacer por año, porque no puede ser que lleguemos a cuarto año y cuando nos dicen que hagamos un ensayo los profesores nos tengan que dar una hoja en donde diga lo que es un ensayo, nos estamos por recibir y no sabemos lo que es un ensayo...Porque no tenemos a nadie que nos haya enseñado cómo escribir en la carrera” (EC2).**

2º Relativo a las dificultades de los estudiantes, en torno a los procesos que atraviesan, en el aprendizaje de la escritura. Los estudiantes identifican una serie de dificultades durante el transcurso de su carrera. A continuación la respuesta de una alumna nos permite inferir un supuesto que relaciona el avance en la carrera, la posición subjetiva y la producción escrita, que subyace en la representación de las alumnas: *“Generalmente cuando tenías que rehacer un trabajo, (en los primeros años), no era por la redacción en sí porque faltaba un concepto, en cambio ahora “chicas la redacción”... yo me decía a mi misma capaz que mi redacción era buena para un nivel secundario, cuando yo salí de esa profesora que me encantaba, pero no*

para un nivel universitario o para pensarte profesionalmente, digo bueno me faltara mas lectura..."(EC1- Romi)

De la lectura de este fragmento se puede deducir la existencia de dos hipótesis, que, tal como se señaló anteriormente, relaciona el avance en la carrera, la posición subjetiva y la producción escrita. Estas hipótesis pueden formularse de este modo:

Hipótesis 1. En los primeros años de la carrera al sujeto en formación se lo entiende como una persona con posicionamiento de estudiantes y el proceso formativo se focaliza, fundamentalmente, en la reproducción escrita de los contenidos correctos.

Hipótesis 2. En los últimos años de la carrera, en donde el sujeto de formación se acerca a la posición de profesionales, los procesos formativos se focalizan en la producción escrita en donde exista equilibrio entre las formas y los contenidos.

Principales Aportes

Producto del análisis presentado en líneas precedentes, es factible pensar el ámbito de la formación docente inicial como espacio que posibilita visualizar, a partir de las experiencias en torno a las prácticas de escritura de los estudiantes, el cambio de posicionamiento en relación al conocimiento, lo que conlleva a la transición del escritor inmaduro a un escritor maduro en determinada situación.

En este sentido, es posible dar cuenta de un modelo de análisis que nos permita poner en juego los factores involucrados en la reproducción/producción del conocimiento - lo que se ha denominado en este trabajo como *decir el conocimiento y transformar el conocimiento*- mediante la composición de un texto escrito en la formación inicial.

Las experiencias de los estudiantes sobre las prácticas de escritura en la formación docente inicial, se pueden analizar a partir de la relación entre: sujeto, texto y destinatario.

-En orden del sujeto que escribe (estudiante), se pone en juego cierto nivel de implicación en el proceso de composición. En este sentido, el nivel de implicación está sujeto a la demanda del otro, por lo que intervienen al momento de la producción ciertas operaciones de pensamiento, intereses, emociones, propósitos, en función de la tarea demandada en la situación formativa. Este nivel de implicación transita por diferentes estadios, que van desde un decir el conocimiento o sea reproducir el contenido, a transformar el conocimiento, es decir la realización de una producción creativa. Entre un extremo y otro aparecen niveles intermedios de implicación que involucran operaciones tales como: el establecimiento de relaciones entre conceptos al interior de un texto, los posibles encuentros entre las ideas de un autor y las propias del estudiante.

- En cuanto al otro destinatario, se infiere que los niveles de implicación nos dan los marcos de referencia para pensar el cambio de posicionamiento, de un sujeto pasivo en relación a la práctica de escritura (nivel de implicación menor), lo que llevaría a adoptar una posición de escritura enajenada en cuanto al texto, visualizando al otro destinatario como evaluador de su producción; a un sujeto activo en relación a la práctica de escritura (nivel de implicación mayor), lo que implicaría una escritura propia visualizando al otro destinatario, no sólo como evaluador, sino como lector.

-En cuanto al texto como producto de la composición del estudiante, y a su vez como elemento mediador entre ambos sujetos, conjuga elementos que responden, por un lado, al contenido propio del campo disciplinar determinado en función de la especificidad de la carrera elegida -ya sea Educación Inicial, Educación Especial, Ciencias de la Educación-, cuyo contexto a su vez determina los formatos de escritura propios de la comunidad discursiva; y por otro lado, el manejo de conocimientos de géneros textuales así como también de procedimientos gramaticales y de sintaxis al momento de producir un texto.

Conclusiones

A lo largo de este trabajo se ha pretendido dar a conocer los resultados obtenidos a partir del trabajo de investigación mencionado anteriormente, y cuyo propósito ha sido dar cuenta de las prácticas de escritura que desarrollan los estudiantes de las carreras de educación, y cómo dichas prácticas se vinculan con la configuración del posicionamiento subjetivo en el contexto universitario. En este punto es posible concluir:

1º En lo relativo a la relación entre posicionamiento subjetivo y práctica de escritura se pueden identificar diferentes sentidos. El relativo a los sujetos a quienes están destinadas las producciones (“escribir para quien”); así como en lo referido a la finalidad que posee dicha práctica (“escribir para qué”), y finalmente la conjunción de ambas. Producto de ello, se identifican dos vinculaciones, por un lado, la existencia de una práctica de escritura enajenada (escritura que tiene como fin reproducir mecánicamente la información aportada por la bibliografía impuesta por el equipo de cátedra y que está destinada a responder solamente a la demanda de los profesores, en tanto se escribe únicamente para ellos); y por otro lado, una práctica de escritura propia (escritura que teniendo en cuenta el material bibliográfico busca promover la construcción de conocimiento, en tanto crea las condiciones que pone en juego los saberes apropiados previamente y la creación de ideas nuevas que sustentan la escritura). En función de esto se visualiza un proceso de transformación de un escritor inmaduro, de prácticas reproductivas, a un escritor maduro cuyas prácticas de escritura involucran procesos de producción que implica un cambio de posicionamiento frente al conocimiento.

2º Se observa que se presentan dificultades en dos momentos del trayecto formativo: En primer lugar, al ingresar a la universidad, puesto que implica romper con las representaciones y prácticas que se tenía sobre la escritura en el nivel secundario, y los déficits en torno a la escritura que consideran los estudiantes al ingresar a la cultura académica. En segundo lugar, las dificultades durante el proceso de formación: se evidencian aquellas vinculadas a los espacios de formación (ausencia de espacios para la enseñanza de la escritura, la falta de articulación entre los espacios de formación en torno a la práctica de escritura y la falta de espacios formativos para desplegar la escritura propia); así como, las vinculadas a la composición escrita (proceso de textualización, y revisión de trabajos presentados).

3º No sólo es un proceso de composición que desarrolla un sujeto, sino también un acto comunicativo que implica a un “otro” destinatario , que asume distintas posiciones según la finalidad del proceso de escritura – un otro evaluador, un otro receptor -.

4º Además el posicionarse como escritor/autor en el contexto universitario está sujeto al tipo de tarea, tópico, demanda que se solicite en el acto de producir un texto.

Producto de la problematización expuesta es que se plantea la necesidad de repensar y generar espacios de formación que promuevan la producción escrita, no sólo para decir el conocimiento sino para transformar del conocimiento.

Bibliografía

- Ballairo, J. (2001). La ventana del deseo. Libros Tauro
- Bono, A. y Otro (1998) "Los estudiantes universitarios como productores de textos". Lectura y Vida. Año 19, Nº 4.
- Carlino, P. (2003). Alfabetización Académica: Un cambio necesario, algunas alternativas posibles. Educere, Investigación, Año 6, Nº 20.
- Carlino, P. (2005). Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica. Buenos Aires. Fondo de Cultura Económica.
- Di Scala, M. y Cantú, G (2003). Diagnóstico psicopedagógico en lectura y Escritura. Buenos Aires, Ediciones Novedades Educativas.
- Mercado Cruz, E. y Espinoza Chávez, V. (2011). Sentir, pensar, reflexionar y escribir: la implicación de los estudiantes normalistas en sus producciones textuales. En CONGRESO NACIONAL DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA | área 15 procesos de formación.
http://www.comie.org.mx/congreso/memoria/v10/pdf/area_tematica_15/ponencias/0552-F.pdf (consulta 6 de octubre 2011).
- Scardamalia, M. y Bereiter, C. (1992). Los modelos explicativos de los procesos de composición escrita. Infancia y Aprendizaje. Nº58.
- PROICO Nº 4-1-8802 (2010-2013) “Alfabetización Académica, Alfabetización Política y Subjetividad”. FCH- UNSL.