

## EXPERIENCIAS DE ESCRITURA DE INVESTIGACIÓN EN EL NIVEL SUPERIOR: DE LOS COVERS A LA PARTITURA PROPIA

RESEARCH WRITING EXPERIENCES:  
FROM PLAYING COVERS TO WRITING YOUR OWN SCORES

Mariano Malizia\*, Julieta Taquini\*\*, Noelia Soledad Lobo\*\*\*

“(.) Mi experiencia indica que el acto de escribir y el de pensar son tan solidarios entre sí, que juntos forman, prácticamente, el mismo acto cognitivo. [...] [E]l texto es escrito y reescrito repetidamente, no sólo para perfeccionarlo desde el punto de vista formal, sino también para mejorar la veracidad de las descripciones y de la narrativa, profundizar el análisis y consolidar los argumentos.”

**Roberto Cardoso de Oliveira (1994)**

### Resumen

Con la intención de aportar a los estudios empíricos en educación desde el enfoque de las literacidades académicas, en este artículo analizamos las experiencias de escritura de los/las estudiantes de la cohorte 2018 de la Licenciatura en Gestión Educativa de la UNTDF durante su formación en investigación. Proponemos pensar la entrevista como género autobiográfico y como una forma de expresión cultural a través de la cual pueden interpretarse los distintos sentidos y transformaciones del yo. El procedimiento para el abordaje de dichas experiencias consiste en el análisis de un corpus de seis entrevistas en profundidad realizadas a estudiantes de la carrera.

\* Instituto de Cultura, Sociedad y Estado (ICSE) - Universidad Nacional de Tierra del Fuego (UNTDF). Email: mmalizia@untdf.edu.ar, ORCID <https://orcid.org/0000-0002-7841-0144>

\*\* Instituto de Educación y Conocimiento (IEC) - Universidad Nacional de Tierra del Fuego (UNTDF). Email: jtaquini@untdf.edu.ar, <https://orcid.org/0000-0002-9436-8732>

\*\*\* Instituto de Desarrollo Económico e Innovación (IDEI) - Universidad Nacional de Tierra del Fuego (UNTDF), Email: snlobo@untdf.edu.ar, ORCID <https://orcid.org/0000-0002-8131-3361>

A partir del análisis realizado podemos decir que la experiencia atravesada habilita la resignificación de la relación escritura – conocimiento al poner en crisis la propia subjetividad del/la escritor/a, quien debe reconocerse a sí mismo/a como sujeto escritor-productor de conocimiento y reubicarse en el campo académico.

**Palabras clave:**

Universidad, formación docente, programa de alfabetización, investigación, escritura, entrevista.

**Abstract**

With the intention to contribute to empirical studies from the academic literacies perspectives, this article analyses the writing experiences of students in Educational Management (Universidad de Nacional de Tierra del Fuego) during their research training education. As we understand interviews as an autobiographical genre, and a means of cultural expression through which different meanings and transformations of the self can be interpreted, in order to study the mentioned experiences, we analyzed six in-depth interviews carried out with students of the cohort 2018. The analysis shows that the writing experience enhances processes of resignification of the relationship between writing and knowledge, that brings into question the writer's subjectivity as he or she finds him or herself producing knowledge, and therefore, changing positions in the academic field.

**Keywords:**

University, Teacher training, Literacy programmes, Research, Writing, Interview.

**1. Introducción**

Dentro del campo de las prácticas letradas académicas, las prácticas de escritura de investigación poseen objetivos, características y géneros específicos cuya enseñanza no necesariamente forma parte

de los contenidos propuestos en los planes de estudio de las distintas carreras en las que se forman los/las futuros/as investigadores/as (Corcelles et al., 2013). Esta característica no se restringe a los contenidos vinculados a la escritura de investigación en particular, sino que puede ser extendida a las prácticas letradas académicas en general (Carlino, 2003; Carlino, 2005; Cassany y Morales, 2009; Castelló, 2009). La presencia irregular de contenidos de escritura en los planes de estudio tiene como contraparte la demanda hacia los/las estudiantes de desempeños en estas prácticas desde su ingreso a la universidad. Esto se manifiesta en el hecho de que producir géneros académicos tales como el parcial, el ensayo, la monografía, etc., forma parte de los requerimientos habituales desde los inicios de la formación universitaria. En tanto, la escritura de investigación y sus géneros específicos, suelen ser requeridos recién en el último tramo de las carreras, asociados a la producción del trabajo de graduación.

De este modo, ingresar al ámbito universitario supone iniciar un proceso en el que los sujetos deben familiarizarse con prácticas letradas propias del ámbito académico. En tanto prácticas sociales, dichas prácticas están sujetas a modos particulares de hacer, decir, pensar e imaginar que han sido construidos intersubjetivamente en contextos socio históricos determinados (Gutiérrez, 2012). Estas se estructuran, como sostiene Bourdieu (2008), en un determinado *habitus*: un proceso de socialización generado por estructuras objetivas y generador de prácticas sociales que, articulando las dimensiones materiales y simbólicas de las prácticas, constituyen un conjunto de campos en el espacio social. En el campo de las prácticas académicas, el capital simbólico por excelencia, el lenguaje, no es solo un instrumento de comunicación, sino que su apropiación implica acceso y reconocimiento: su valor reside en que su posesión nos permite “jugar” en el campo de interés para acceder y ocupar posiciones. En este proceso de socialización en las prácticas académicas y en los géneros discursivos que son propios de la escritura de investigación, se produce, por un lado, el reconocimiento de la escritura como herramienta epistemológica y, a su vez, el (re)posicionamiento en el campo como escritores/as académicos/as.

micos/as competentes (Ávila et al., 2020). Este proceso puede estar mayormente delegado a los/las estudiantes y en su desempeño en el “aprender haciendo” cuando los contenidos curriculares específicos están ausentes; o bien, puede estar orientado pedagógicamente, mediado por docentes que propicien y acompañen la reflexión crítica sobre las prácticas letradas académicas durante los procesos de escritura y sus distintas funciones en el proceso de producción de conocimiento. En cualquier caso, el proceso de socialización en las prácticas de investigación pone en tensión sentidos y prácticas previas en torno a la escritura.

Este artículo es producto de nuestro trabajo en el proyecto “Prácticas de escritura de investigación en la formación de grado”<sup>1</sup>, cuyo objetivo general se propone indagar en las prácticas de literacidad en los/las estudiantes de la primera cohorte de la Licenciatura en Gestión Educativa (en adelante LGE) de la Universidad Nacional de Tierra del Fuego (en adelante UNTDF). Esta propuesta formativa consiste en un ciclo de complementación curricular para docentes. Particularmente nos interesa abordar la experiencia de los/las estudiantes durante su trayecto de formación en investigación educativa. Dicho trayecto tiene como objetivos, por un lado, brindar herramientas teóricas y metodológicas del campo de la investigación y la intervención en Ciencias Sociales en general, y del campo de la Educación en particular. Y, por otro lado, se configura como un dispositivo bajo la modalidad de taller, conformado por tres espacios cuatrimestrales consecutivos. Estos talleres se proponen para acompañar a los/las estudiantes en el proceso de construcción de conocimiento a partir de la elaboración de producciones comunicativas propias. Los mismos se organizan alrededor de las distintas etapas de un proceso investigativo que va desde la escritura del proyecto de trabajo final, hasta la divulgación de los resultados mediante la escritura de un artículo científico.

<sup>1</sup> Proyecto PIDUNTDF-A en curso a la fecha de publicación de este artículo.

En este marco y con la intención de aportar a los estudios empíricos en educación desde el enfoque de las literacidades académicas<sup>5</sup>, el presente trabajo se propone abordar, en primer lugar, las experiencias de los/las estudiantes en el proceso de socialización en las prácticas de escritura académica durante su formación en investigación; luego, sus reflexiones en torno a dichas experiencias y a cómo se posicionan en el campo de la escritura académica.

Para alcanzar dicho objetivo se definió como campo empírico al conjunto de estudiantes de la cohorte 2018 que completaron la cursada de los tres talleres cuatrimestrales correspondientes al eje de investigación que propone el plan de estudios de la carrera<sup>3</sup>. En este sentido, las dos preguntas que guían el presente trabajo son las siguientes: en primer lugar, ¿cómo (re)construyen reflexivamente los/las estudiantes su experiencia formativa en prácticas de escritura de investigación durante el trayecto de los talleres? En segundo lugar, ¿cómo se (re)posicionan en el campo de la investigación luego de esa experiencia? Con el propósito de dar respuesta a estas interrogantes hemos realizado entrevistas en profundidad a un grupo de seis estudiantes de la LGE.

## **2. Algunas consideraciones teórico-metodológicas**

En líneas generales, el presente trabajo se encuadra en el campo de los estudios de escritura e identidad. En tanto tal, no se centra en el análisis de los productos escritos ni en el de los procesos cognitivos vinculados a la escritura, sino en las prácticas de escritura en tanto prácticas sociales (Atorresi y Eisner, 2021).

<sup>2</sup> Este enfoque, desde una perspectiva sociocultural, entiende las prácticas de escritura como prácticas sociales, diferenciándose de otros enfoques, como el de la alfabetización académica, que entienden la escritura como acervo de habilidades técnicas (Atorresi y Eisner, 2021).

<sup>3</sup> La corte 2018 es la primera cohorte de la LGE y corresponde, además, al campo empírico objeto del proyecto de investigación citado en la nota 1, en el que se enmarca el presente trabajo.

Desde esta perspectiva, retomamos el enfoque de la etnografía crítica propuesto por Theresa Lillis (2021), puesto que, en primer lugar, nos interesa especialmente abordar las prácticas de escritura desde la perspectiva de los/las propios/as agentes involucrados/as en dichas prácticas, tal como supone el enfoque etnográfico en sentido amplio (Guber, 2011). En segundo lugar, porque la etnografía (Lillis, 2021) se centra en las prácticas que involucran la producción de textos (en lugar de centrarse únicamente en los textos escritos). Es por esto que decidimos indagar en las experiencias de los/las estudiantes que atravesaron este trayecto formativo específico. Se realizó una serie de seis entrevistas en profundidad para dar cuenta de lo que Weintraub (2011) denomina conciencia histórica del sujeto que narra su experiencia autobiográfica. El autor caracteriza el relato autobiográfico como aquel en el que el/la narrador/a expresa su mundo interior, los sentidos construidos en torno a las vivencias narradas y las transformaciones del yo como parte de esa experiencia. En los relatos autobiográficos esa transformación es expresada como la reconstrucción retrospectiva de un proceso transformador del yo. En ese sentido, entendemos la entrevista como género autobiográfico (Arfuch, 2007) y nos proponemos indagar en los sentidos que los/las estudiantes ponen en juego en torno a la escritura académica de investigación al reflexionar retrospectivamente sobre dicha experiencia y sobre los procesos de transformación (o no) vivenciados a partir de ella.

Las seis entrevistas en profundidad fueron realizadas entre finales de 2020 y principios de 2021<sup>4</sup>. En dicho período el gobierno argentino decretó el “Aislamiento Social Preventivo Obligatorio” (ASPO) debido a la situación de pandemia por COVID-19. Dicha circunstancia condicionó la realización de entrevistas a la modalidad no-presencial (por videoconferencia). El criterio de selección de los/las estudiantes (de la LGE, cohorte 2018) a entrevistar fue que hubieran finalizado la cursada de los tres talleres cuatrimestrales correspondientes al eje de investigación que propone el plan de estudios de la carrera.

<sup>4</sup> Los/las docentes-investigadores/as integrantes del proyecto marco que participaron en la realización de las entrevistas fueron: Ismael Ficcoseco y las/os autoras/es de este artículo.

Al momento de la realización de las entrevistas, la totalidad de los/las estudiantes entrevistados/as había transitado por la experiencia de la cursada, y participado en las actividades propuestas en los tres talleres: algunos/as habían aprobado el trayecto completo, y otros/as aún adeudaban la entrega del trabajo final de uno o dos de los tres talleres.

### **3. Contextualización del trayecto formativo y de los/las estudiantes**

La LGE es una carrera de grado ofrecida por el Instituto de Educación y Conocimiento (IEC) de la UNTDF que se propone, según su plan de estudios<sup>5</sup>, como un “ciclo de complementación destinado a docentes interesados en ampliar saberes técnicos y teóricos para la toma de decisiones en los complejos procesos de planificación, diseño, gestión, control y evaluación en el ámbito educativo formal y no formal”. En tanto “ciclo de complementación”, sus estudiantes ya cuentan con un título terciario o universitario otorgado por instituciones oficiales en carreras de (al menos) cuatro años de duración. Esto último es requisito *sine qua non* para el ingreso a la licenciatura.

La propuesta pedagógica de la carrera se estructura en dos ciclos (general y específico) articulados por cuatro ejes temáticos: “contexto socio histórico”, “gestión”, “subjectividades” e “investigación”. A este último eje corresponden los tres espacios curriculares cuatrimestrales que delimitamos como campo de indagación, en torno a las prácticas de escritura de investigación en la formación de grado. Estos espacios son: “Taller de Metodología de Investigación e Intervención Educativas I” (Taller I), correspondiente al ciclo general; “Taller de Metodología de Investigación e Intervención Educativas II” (Taller II) y “Taller de Trabajo Final” (Taller III), ambos correspondientes al ciclo específico.

<sup>5</sup> El plan de estudio de la carrera LGE de la UNTDF, aprobado por Resolución Ministerial N° 4571/17, se encuentra disponible aquí: [https://untdf.edu.ar/institutos/iec/carrera-siec/gestion\\_educativa](https://untdf.edu.ar/institutos/iec/carrera-siec/gestion_educativa).

Estos tres talleres se proponen, de manera articulada y consecutiva, como un trayecto pedagógico teórico-práctico en el que la producción de textos y la reflexión teórica crítica sobre los procesos de escritura y producción de conocimiento se retroalimentan mutuamente. Se presenta como un trayecto pedagógico de acompañamiento y reflexión sobre las distintas instancias de la tarea de investigación educativa: la elaboración de proyectos, el abordaje al campo y la elaboración de la producción escrita final.

A lo largo de cada uno de los programas de los tres espacios curriculares podemos encontrar referencias directas y explícitas en torno a las prácticas de escritura como objetivo de enseñanza y como parte de los contenidos a desarrollar que evidencian un posicionamiento epistemológico claro. Por un lado, la escritura en investigación se propone como una práctica en la que los/las estudiantes deben iniciarse. Es entendida como un proceso y no solo como el dominio de un conjunto de habilidades específicas<sup>6</sup>. Por otro lado, se enfatiza en la escritura como una práctica necesaria (constitutiva y constituyente) del proceso de investigación y de producción de conocimiento<sup>7</sup>. Por último, también se puntualiza en la variedad de géneros académicos y en sus prácticas de producción específicas<sup>8</sup>.

<sup>6</sup> “Iniciarse en las prácticas de escritura académica” (Objetivo general. Taller I y II); “El proceso de escritura: planificación, puesta en texto, revisión y edición.” (Contenido específico. Taller I y Taller II); “Planificar, poner en texto, revisar y reescribir artículos científicos y memoria”. (Objetivo específico. Taller III)

<sup>7</sup> “Reconocer y apropiarse de las funciones de la escritura, entendiéndola como una práctica central para la construcción de conocimiento”. (Objetivo específico. Taller I). “El proceso de investigación e intervención y el proceso de escritura. Las funciones de la escritura: epistémica, interpersonal y sociopolítica.” (Contenido. Taller I). “Apropiarse de las funciones de la escritura, entendiéndola como una práctica central para la construcción de conocimiento científico.” (Objetivo general. Taller II). “(...) [L]a investigación y la escritura comprenden procesos que pueden distinguirse analíticamente, pero que son inescindibles en la práctica por su retroalimentación constante.” (Fundamentación. Taller III).

<sup>8</sup> “Planificar la escritura del estado del arte y la fundamentación”; “Taller de escritura de proyectos” (Contenidos. Taller I). “Proceso de escritura: puesta en texto. Movimientos retóricos de cada sección según el género (ponencia/resumen ampliado)” (Contenido. Taller II); “Profundizar en las prácticas de producción de textos académicos especialmente aquellos destinados a la comunicación científica” (Objetivo general. Taller III).



De esta forma, la propuesta epistemológico-pedagógica de los talleres pretende equiparar los desajustes entre contenidos y demandas de escritura en el nivel superior planteados en la introducción. En este sentido, entendemos este trayecto formativo como dispositivo pedagógico en el sentido propuesto por Larrosa (1995): como “cualquier lugar en el que se constituye o se transforma la experiencia de sí. Cualquier lugar en el que se aprenden o se modifican las relaciones que el sujeto establece consigo mismo” (p. 22).

Por su parte, el perfil de los/las estudiantes que conforman la población, sujeto de nuestras indagaciones, posee características propias que, *a priori*, resultan significativas para nuestra investigación. Porque, como mencionamos, se trata de estudiantes que ya culminaron una carrera docente en el nivel superior, cuyo rango de edad oscila entre los 32 y 45 años; y con una experiencia docente de entre 6 y 15 años. Este camino previo supone, en primer lugar, haber participado en prácticas de escritura académica, y construido sus propios sentidos y representaciones sobre la escritura en dichas prácticas. En segundo lugar, también supone haber construido sus propias subjetividades dentro del campo de la escritura académica.

Es por todo esto que, de acuerdo a los propósitos y las preguntas que guían este trabajo, el paso de los/las estudiantes por el dispositivo descrito, los convierte en sujetos privilegiados de indagación.

#### **4. Saber o no saber escribir.**

##### **De la incertidumbre al (re)conocimiento**

En los relatos de los/las estudiantes se expresan diversas vivencias y sensaciones experimentadas durante el recorrido por el dispositivo pedagógico de los talleres. Como así también, distintas reflexiones en torno a las prácticas de escritura allí desplegadas. Retomamos algunas de ellas con el propósito de explorar posibles respuestas a nuestra primera pregunta de investigación: ¿cómo (re)construyen reflexivamente los/las estudiantes su experiencia formativa en prácticas de escritura de investigación durante el espacio de los talleres?

En lo que sigue presentamos una selección de fragmentos de los testimonios<sup>9</sup> de los/las estudiantes expresados en las entrevistas, para luego desarrollar el análisis de los mismos.

**Estudiante 1 (E1):** *[Sobre el recorrido por los talleres] “(...) tiene muchos momentos que son angustiantes... de esto... de sentirte perdida, o que no sabes para dónde ir. (...) yo he hecho una carrera de siete años... y sin embargo sentía que no sabía escribir.”*

**Estudiante 2 (E2):** *“(...) [E]ncontrarse con estas situaciones de mucha incertidumbre o mucha intemperie te baja un poco los decibeles y te hace menos soberbio. (...) Todavía soy un escritor muy confuso.”*

**Estudiante 3 (E3):** *“(...) [M]e pasaba que consumía el género académico leyendo, por ahí... Pero no sabía que era tan difícil, de alguna manera, producir. [...] [E]n un principio una etapa de frustración porque te encontrás con que no podés. (...) reconozco que me cuesta, es más difícil esa parte, la escritura me está costando más.”*

**Estudiante 4 (E4):** *“La verdad que [los talleres de] investigación son tres materias que se sufren... se sufren... (...) Cuando uno arranca es como que está boyando y no sabe para dónde ir... (...) Creo que la escritura a este nivel no es algo que uno aprende en el profesorado. Nosotros no aprendemos a escribir de esa manera.*

**Estudiante 5 (E5):** *“Yo siento que tenía a favor mi formación previa, esto de pertenecer al área de «lengua y literatura», porque... bueno, obviamente hay cosas que las tengo más incorporadas... No sé... esto de la redacción, de los conectores, no sé... ortografía. [...] Como que todo el tiempo me sentía re perdida (...) como que antes yo estaba re-ahí, canchera: «yo escribo bien». (...) «tanto no me va a costar esto de la escritura que tanto mencionan». Pero no, igual, me re costó porque era una escritura diferente.”*

**Estudiante 6 (E6):** *“(...) [P]reguntarte [a vos mismo]: «Yo pensé que escribía mejor, ¿qué pasó?, ¿por qué es tan difícil escribir un artículo de investigación? (...) Nos encontramos con que hay un mundo por descubrir, por aprender, y que no es tarea sencilla, que lleva un tiempo que hay que darle, un tiempo, un proceso (...)»”*

<sup>9</sup> Las textualizaciones intentan respetar al máximo los modos y formas de oralidad del enunciador por sobre la corrección gramatical o cualquier preciosismo de la lengua.

Antes de comenzar el recorrido analítico por dichos testimonios, y a riesgo de resultar redundantes, es necesario recordar que los/las estudiantes de los talleres son estudiantes-docentes (o docentes-estudiantes). Y que, por lo tanto, cuentan con la experiencia de un recorrido previo, ya finalizado, por la educación superior. Reconocer esta cualidad en los sujetos entrevistados es importante porque sus experiencias suponen, asimismo, algún grado de familiaridad con los géneros académicos. Como lo explicita **E3**, se trata de sujetos que, en mayor o menor medida “consumían el género académico”; que están habituados a la lectura de libros, artículos de divulgación, *papers* y/o presentaciones académicas. En tanto tales, también son sujetos que participan de prácticas letradas como la producción escrita de géneros académicos y no académicos, desarrolladas tanto en el ámbito formativo previo, como así también en el profesional y en el personal. No obstante esto, según se expresa con frecuencia en sus propios testimonios, la vivencia de los talleres aparece referenciada como una experiencia de *desorientación e incertidumbre*<sup>10</sup>. Así mismo, dicha experiencia también se expresa como parte de un proceso que los tomó por sorpresa, que fue inesperado. **E6** lo manifiesta con claridad: “*Yo pensé que escribía mejor, ¿qué pasó?*”. La reflexión de **E5** expresa la misma sensación de perplejidad: “*«[T]anto no me va a costar esto de la escritura que tanto mencionan». Pero no, igual, me re costó porque era una escritura diferente*”. El último testimonio citado sugiere, además, que la sensación de *desorientación e incertidumbre* no aparece asociada al hecho de afrontar un saber o una forma de proceder antes desconocida; sino a una sensación de estar pisando suelo pantanoso en un terreno que, como vimos, era asumido como familiar: el campo de la escritura académica. El testimonio de **E1** es claro en este punto: “*yo he hecho una carrera de 7 años... y sin embargo sentía que no sabía escribir*”. Por su parte, **E4** también advierte que existen diferencias entre la propuesta de los talleres y otras experiencias de escritura durante su formación académica previa:

<sup>9</sup> Decidimos usar estas categorías recuperando algunos de los descriptores empleados por los propios estudiantes tales como: “*sentirte perdida*”, “*no sabés para dónde ir*”, “*incertidumbre*”, “*como que [uno] está boyando*”, “*hay un mundo por descubrir*”.

*“la escritura a este nivel no es algo que uno aprende en el profesorado. Nosotros no aprendemos a escribir de esa manera”.* Por último, la reflexión de **E5** va en el mismo sentido, pero además pone en evidencia una forma particular de representación de la escritura académica que es puesta en crisis: *“Yo siento que tenía a favor mi formación previa, esto de pertenecer al área de «lengua y literatura», porque... bueno, obviamente hay cosas que las tengo más incorporadas... no sé... esto de la redacción, de los conectores, no sé... ortografía. [...] «tanto no me va a costar esto de la escritura que tanto mencionan». Pero no, igual me re-costó porque era una escritura diferente”.* En este testimonio se pone en tensión una representación técnico-funcional del lenguaje donde subyace la idea de que el dominio de las reglas formales asegura las buenas prácticas de escritura. Pero, ¿cómo es significada esa “diferencia” en las prácticas de escritura que percibe el/la estudiante? O, mejor, ¿qué cambia en esa representación/relación con la escritura que la vuelve extraña; extrañando, a su vez, la identificación del propio sujeto escritor?

El testimonio de **E3** nos ofrece una clave para comenzar a indagar los términos en los que se expresa dicho cambio provocado durante el trayecto formativo de los talleres: *“(...) [M]e pasaba que consumía el género académico leyendo por ahí, pero no sabía que era tan difícil, de alguna manera, producir”.* Pereira y di Stéfano (2007), en sus indagaciones con estudiantes de posgrado, afirman que en este nivel pasan de ubicarse en un rol de lectores/as especializados/as construido a lo largo de su formación disciplinar, a otro que los ubica como constructores/as de conocimiento. Y este desplazamiento es posible cuando comienzan a dominar los géneros específicos que circulan en este nivel. Este testimonio sugiere que dicha transformación, que además supone una reflexión epistémica en torno a la escritura, también es posible en el contexto del ciclo complementario analizado. Por tanto, cabe preguntarnos cómo resulta la experiencia de los talleres, en tanto dispositivo pedagógico (Larrosa, 1995). Es decir, en tanto lugar que “transforma la experiencia de sí”.

## **5. (Re)descubriendo la escritura: de conocer para escribir a escribir para conocer**

A continuación, presentamos algunas de las reflexiones de los/las estudiantes sobre dicho proceso; sobre las prácticas de escritura desplegadas, sobre los géneros específicos y sobre su rol dentro del campo de la escritura académica.

**E1:** “(...) *Y la verdad que el proceso de construcción del pensamiento a través de la escritura es un proceso distinto al que uno está acostumbrado. Porque uno quizás, construye más conocimiento, o construyó conocimiento leyendo y escribiendo algunas respuestas en algunos parciales. [...] [E]s como armar la propia partitura. Si yo tuviera que pensar en la demanda de afuera, uno toca covers. Lo mismo sucede con la escritura”.*

**E4:** “(...) *[M]e parece que tiene que ver con darse cuenta que es un proceso, que uno tiene que construir... la identidad de investigador: desde que si escribís en primera persona o si escribís en tercera, al foco que vas a tomar y qué va a ser lo más importante... Es algo que lo tiene que hacer uno. No lo lees en ningún libro. [...] [E]n un parcial o en un final o en un trabajo para otro tipo de materias, lo que tiene es que uno llega a un punto en el que sí lo siente acabado, sí lo siente terminado, porque incorporó todo lo que había aprendido (...). Con investigación lo que pasa es que yo, puntualmente, nunca lo voy a sentir terminado”.*

**E5:** “(...) *la dificultad radica en que vos tenés que... como que... producir algo, ¿no? (...) Mi proyecto de investigación me hizo replantearme cosas que yo traía desde antes, ¿entendés?: «No, yo ya sé escribir; yo ya aprendí.» (...) Es como que yo, antes, pensaba que la escritura era transferir: «Bueno, yo ya sé escribir, tengo que aprender este tema y los escribo.» Y en realidad, no. No me resultó así”.*

En los fragmentos seleccionados podemos identificar una nueva instancia reflexiva en la que se abordan al menos tres cuestiones de interés. Por un lado, las representaciones construidas a lo largo de la vida académica y profesional de los/las estudiantes en torno a la escritura parecen entrar en crisis. Por otro lado, emerge la relación

con el conocimiento como cuestión central de la reflexión en torno a las prácticas de escritura. Por último, el reconocimiento de la experiencia de los talleres como un proceso de transformación subjetiva en el campo de la escritura académica.

Los testimonios de **E4** y **E5** dan cuenta de ciertas representaciones previas referidas a la escritura, significadas desde una concepción instrumental. La escritura es pensada como medio; como herramienta para la transmisión de conocimiento; como vehículo material para la inscripción del pensamiento. **E4** ilustra esta idea a partir de la exigencia de producir géneros académicos en los que solo se debe dar cuenta de los conocimientos “*aprendidos*”. Tal como el examen parcial o el final (solicitados “*para otro tipo de materias*”), en estos casos la situación de escritura no se presenta como un desafío retórico que promueva la apropiación crítica del conocimiento. Para alcanzar esto, no basta con decir lo que se sabe. Es necesario problematizar el lugar de enunciación y considerar el auditorio para quien se escribe, obligando a buscar recursos, modos de decir, que incidan en el contenido transformándolo (Alvarado y Cortés, 2001). **E5** lo expresa categóricamente: “(...) *yo antes pensaba que la escritura era transferir*”. Esta representación instrumental, vinculada a “concepciones lingüísticas y psicológicas dominantes en la educación” (Cassany y Morales, 2009, p. 2), involucra, además, un supuesto subyacente y complementario sobre el conocimiento y sobre la relación de este con los sujetos. El conocimiento es pensado como un bien que se posee o no; que se acumula o se carece. Entonces, quienes lo poseen deben transferirlo a quienes carecen de él. Esta forma de pensar el conocimiento también lo fija como conocimiento acabado, lo sustancializa. Esta representación resulta complementaria a la idea de escritura como instrumento de la comunicación; como soporte del pensamiento.

No obstante, **E4** y **E5** arriban a dichas reflexiones a partir de un (re)descubrimiento o (re)significación de las prácticas de escritura y, fundamentalmente, de la relación entre prácticas de escritura y conocimiento. La escritura es (re)descubierta, ahora sí, en su función epistémica (Miras, 2000; Cassani y Morales, 2009), en tanto práctica de producción de conocimiento, y ya no solo (o ya no

tanto) como instrumento de transferencia. Para **E5** la “dificultad”, que luego de cursar los talleres se revela en la escritura, “radica” en que ahora se escribe para “producir algo”, no para “transferir”. En términos de Bereiter y Scardamalia (1992), se produce un pasaje desde el *escribir para decir el conocimiento* al *escribir para transformarlo*. Esto se evidencia también en la distancia que marcan **E1** y **E4** entre las demandas de escritura de los talleres y otros géneros académicos habitualmente solicitados en el nivel. Como muestran Stagnaro y Martínez (2014), géneros como el parcial escrito suelen demandar tareas de reproducción del saber académico que involucran otras prácticas y otras formas de relación con el conocimiento. Por su parte, en el mismo sentido, **E4** nos sugiere que la escritura que reporta, que informa, que transfiere, se agota (concluye) cuando el escrito “incorpora” todo el saber que se pretende reportar. En cambio, pensar los procesos de escritura como procesos de construcción de conocimiento, implica asumirlos como inacabados y provisionarios, porque el propio conocimiento lo es (Díaz, 2017; Murillo, 2012): “*Con investigación lo que pasa es que yo, puntualmente, nunca lo voy a sentir terminado.*”

Por último, **E1** (re)descubre los procesos de escritura como “procesos de producción del pensamiento”. Algo a lo que “*uno no estaba acostumbrado*”. E ilustra su propia experiencia de (re)descubrimiento con una metáfora musical: la escritura como instancia de producción de pensamiento, como instancia creativa, “*es como armar la propia partitura*”; mientras que pensar la escritura como instrumento de transferencia es como tocar *covers*. Esta metáfora expresa con total lucidez la distancia epistémica entre el uso de la escritura como instancia de producción de conocimiento y la escritura como medio de reproducción. Marcando también el proceso de “madurez” que experimenta el/la escritor/a (Bereiter y Scardamalia, 1992) durante el trayecto.

Podemos sugerir a modo de hipótesis que, en palabras de Bereiter y Scardamalia (1992), este cambio desde “escritor/a inmaduro/a” a “escritor/a maduro/a” que se manifiesta en las voces de los/las estudiantes durante las entrevistas, no puede ser pensado simplemente como un cambio en el encuadre teórico respecto de la escritura.

Se trata de una transformación subjetiva a partir de una experiencia que supone, a través de sus prácticas, otra relación con la escritura y con el conocimiento. La propuesta pedagógica de los talleres involucra a los/las estudiantes en prácticas de escritura diferentes. En primer lugar, porque se plantean propósitos específicos vinculados a la producción de conocimiento. Y, en segundo lugar, porque invita a los/las estudiantes a reflexionar en torno a estas prácticas y propósitos; a objetivar los procesos de escritura. En ese recorrido en el cual se experimenta la incertidumbre y el (re)descubrimiento, también se pone en crisis el propio lugar (la posición) de los/las agentes-estudiantes-docentes dentro del campo de la escritura académica. Es la propia identificación de los sujetos dentro de este campo la que es puesta en crisis. Si las prácticas de escritura son pensadas como instancias de producción de conocimiento, quien escribe (quien asume el lugar de sujeto-autor/a) debe (re)conocerse también como sujeto productor de conocimiento. **E4** lo manifiesta de este modo: “(...) *me parece que tiene que ver con darse cuenta que es un proceso, que uno tiene que construir... la identidad de investigador: desde que si escribís en primera persona o si escribís en tercera, al foco que vas a tomar y qué va a ser lo más importante...*”. Un proceso de transformación que exige repensar los propósitos de la escritura, pero también el posicionamiento epistemológico y político de quien escribe, así como las responsabilidades que implica asumir esos posicionamientos: escribir es también tomar decisiones; es asumir perspectivas y posicionamientos.

Este proceso transformador que se advierte en el relato de las experiencias de los/las estudiantes y que, como vimos, pone en crisis sus propias representaciones en torno a la relación escritura-conocimiento, genera también un desplazamiento en las subjetividades conformadas en el campo de la escritura académica. Esto nos lleva a formularnos una segunda interrogante: ¿cómo se posicionan los/las estudiantes en el campo de la investigación luego de la experiencia por el dispositivo de los talleres?



## 6. Hacia la construcción de una nueva relación con el conocimiento o de docentes a investigadores/as

Ante este segundo interrogante, las percepciones de los/las estudiantes frente al campo de investigación se manifiestan de diversas formas. Para dar cuenta de ello, retomamos el análisis a partir de la selección de los siguientes fragmentos de las entrevistas:

**E2:** *“Me veo, sí, investigando. Yo creo que uno hace algún tipo... aunque no lo escribe (...) Pero no [me veo publicando] todavía. Sobre todo, porque también desconozco mucho los circuitos de publicación; y también tiene que ver con asumirse científico. Uno todavía no se asume en esa condición, porque no se siente habilitado todavía. (...) Otra cuestión que me parece por la que no me veo publicando tiene que ver con esa dualidad que parece que hay entre la profesión docente y la escritura científica”.*

**E3:** *“...ahora quiero terminar todo lo que me piden como estudiante, pero no me imagino publicando ni nada, veo que tengo que seguir aprendiendo si algún día lo quiero hacer...No [me apropio de mi investigación], estoy como una estudiante aprendiz, así, bien novata (...) No, no se me ocurrió [presentarme en un congreso], pero sí fui compartiendo los resultados en la escuela. Me iban preguntando y estuvo interesante, lo compartí a nivel institucional. Digo, - ¡oh! que interesante tema y estaría bueno que se estudie a nivel local-, pero no pensé que iba a ser yo la que lo haga, lo iba a investigar y que lo iba a compartir”.*

**E5:** *“No me animo a posicionarme como en ese lugar de “soy yo la que dice esto y la que sabe”. No me siento una experta para hacer eso. Como que se juega eso mucho en la escritura”.*

Por un lado, observamos que, aún luego de haber transitado el recorrido formativo propuesto por los talleres, a la hora de reflexionar sobre su posición en el campo de la investigación, los/las estudiantes insisten en escindir las prácticas de investigación de las prácticas de escritura académica. Asimismo, los/las entrevistados/as expresan dos concepciones diferentes respecto a esta última: una ligada a los usos de reproducción del conocimiento, y otra asociada a la de su producción, es decir, a la investigación.

Además, a dicha distinción le corresponde un posicionamiento diferenciado: mientras que la escritura académica como reproducción está asociada a la práctica del/la estudiante y al rol docente, aquella entendida como producción aparece como propia del/la investigador/a y del rol del/la científico/a. Probablemente, esta situación tenga sustento en las condiciones institucionales del trabajo docente en las que la escritura se encuentra especialmente vinculada a la enseñanza y a la burocracia institucional, en contraste con la escritura en el contexto de la investigación académica (Rockwell, 1992).

Este doble reconocimiento se expresa como producto de la experiencia en el trayecto y, además, aparece expresada en términos de crisis, como una dicotomía entre “ser estudiante” o “ser científico/a”. Esta crisis de identificación se manifiesta ante el hecho de no poder sentirse parte de la comunidad científica por falta de conocimiento y/o experiencia. Estas características que asume el discurso de los/las entrevistados/as sugieren que, incluso una vez finalizado el trayecto correspondiente a la formación en investigación, aún no se vislumbran como investigadores/as. Por ejemplo, al decir de **E3**: *“No me veo [publicando un artículo científico] Quizás, cuando pueda avanzar con esto de la licenciatura, quizás sienta que tenga más herramientas para la escritura y para avanzar en la investigación”*.

Estos testimonios cobran sentido al recuperar la observación de Wlosko (2002) acerca de que “Escribir es un acto, que presupone una posición subjetiva: para escribir hay que sentirse autorizado a hacerlo” (p. 16). **E2** lo expresa de la siguiente forma: *“Uno todavía no se asume en esa condición, porque no se siente habilitado (...)”*. Los/las estudiantes entrevistados/as se reconocen en proceso de aprendizaje de las prácticas de investigación y de su escritura. Un testimonio que retoma esta idea es el de **E3** cuando dice *“No [me apropio todavía de mi investigación], estoy como una estudiante aprendiz, así, bien novata (...)”*.

Aunque, como podemos ver en los fragmentos que siguen, no todos/as se posicionan del mismo modo respecto a estos procesos. Mientras que para algunos/as (E2, E3 y E5) la escritura de investigación es percibida como una meta a alcanzar, otros/as estudiantes interpretan que ubicarse en el rol de escritores/as de investigación no

es una meta, sino que es parte constitutiva de la formación en investigación y, por tanto, de un proceso tal como proponen los talleres:

**E4:** *“Principalmente yo creo que lo más importante dentro de todo el proceso, es la seguridad de uno mismo, de lo que uno mismo está diciendo. Al principio, cuando uno recién arranca a escribir es: “bueno, según la teoría, tal cosa” (...) Lo que uno necesita hacer es, si tenés toda esta teoría; tenés todas estas entrevistas; tenés todas estas encuestas o lo que hayas utilizado... y, bueno, cómo lo combinas y qué es lo que vos decís acerca de eso”.*

**E4:** *“Como escritora, para mí eso es fundamental: que me lean, que me escuchen y “corregime lo que haya que corregir”. Y si hay que darlo vuelta entero lo doy vuelta entero. Pero que la persona de afuera entienda y pueda acceder a lo que estoy escribiendo”.*

Por último, nos interesa destacar que, en las entrevistas, los/las estudiantes docentes expresan el reconocimiento de que esta nueva forma de pensar la escritura (en tanto escritura para producir conocimiento) es valorada positivamente. En los siguientes fragmentos, podemos dar cuenta de esto:

**E3:** *“Tremendo. Yo creo que recién ahora voy destrabando todo, por así decirlo. Y porque creo que también tiene que ver con el tiempo y la lectura (...) esto de volver a la teoría...consultar a mi directora en reiteradas situaciones, pensar de esta manera, y luego de otra manera...y bueno, reescribir, reescribir y reescribir (...) creo que la enriquece... que hay algunas cuestiones de la escritura científica, lo que tiene que ver con las revisiones, lo que tiene que ver con los objetivos claros, lo que tiene que ver con la coherencia de lo que uno va escribiendo, creo que eso yo lo he podido pulir más a partir de los talleres metodológicos”.*

Luego de este paso por algunos fragmentos tomados de las entrevistas, y tratando de avanzar sobre el segundo interrogante planteado respecto de cómo se posicionan los/las estudiantes en el campo de la investigación luego del recorrido por los talleres, podemos arriesgar que se ubican en un lugar de transición entre “dejar de ser el/la estudiante que reproduce covers” y pasar a ser “el investigador/a

que produce música de autoría propia”. Este lugar de tránsito es significado como incómodo y genera un estado de crisis expresada, como hemos advertido, en incertidumbre, pero también de satisfacción al ir “alcanzando” algunos objetivos y resultados que hasta el momento ignoraban poder lograr. En palabras de Wlosko (2002):

El tránsito que va del sujeto de la certeza al sujeto que puede dudar de sus creencias y saberes, es el primer trabajo a atravesar en la constitución de un sujeto epistémico (...) Sin duda, este tránsito implica una necesaria reconfiguración subjetiva. (p. 10)

## 7. Comentarios finales

Coincidimos con Arfuch (2007) en pensar las entrevistas como género autobiográfico. Para Wintraub (1991) la autobiografía, en sentido amplio, implica que “la vida de la que se da constancia es la vivida por el propio escritor” (p. 18) y es preciso que tenga al menos dos características fundamentales: En primer lugar, que esté narrado desde la subjetividad y percepción del propio autor. En segundo lugar, este debe dar cuenta de su propio proceso de transformación que lo ha llevado a ser el sujeto (siempre inacabado) que es hoy. Como vimos en el análisis, ambos elementos se distinguen claramente en las reflexiones elaboradas por los/las estudiantes que surgen de sus experiencias durante el trayecto de los talleres de investigación.

En un primer momento aparecen las sensaciones de “desorientación” e “incertidumbre” ante la puesta en crisis de un terreno, el de la escritura, que se consideraba familiar, pero que la experiencia en los talleres ha vuelto extraño. Dicha experiencia es percibida como un proceso de cambio en un sentido análogo al que Bombini y Labeur (2017) refieren como “zona de pasaje” al tránsito entre la escuela secundaria y la educación universitaria. En este caso se trata de estudiantes que provienen del nivel superior, sin embargo, la propuesta de los talleres les exige un desplazamiento respecto de sus relaciones con la escritura y el conocimiento en el campo académico. Lo que se pone en crisis en la experiencia de los talleres es la representación de la escritura como instrumento para transferir

el saber. Esta forma disociada de pensar escritura y conocimiento, asocia, a su vez, las buenas prácticas letradas al dominio de los aspectos formales.

Luego, al (re)pensar las prácticas de escritura como prácticas de producción de conocimiento, entra en crisis también la propia subjetividad del/la escritor/a, quien debe reconocerse a sí mismo/a como sujeto escritor-productor de conocimiento. Este segundo momento es el proceso de transformación consciente vivenciado en el trayecto formativo de los talleres del que dan cuenta los/las estudiantes en las entrevistas. En algunos testimonios esta experiencia es experimentada como el inicio de una transformación personal que los/las lleva a (re)posicionarse respecto de su identificación con el rol de escritores/as académicos/as. Para algunos/as, la escritura de investigación es percibida como un logro a futuro, como una meta a ser alcanzada. Una suerte de *Rubicón* que debe cruzarse para pasar de estudiantes/docentes a investigadores/as. Otros se posicionan en algún lugar intermedio del proceso, pero entienden que deben seguir construyendo experiencia para poder ubicarse en el rol de escritores/as investigadores/as. Mientras que otros/as, si bien aún se piensan a sí mismos/as como en proceso de aprendizaje, ya no consideran que ese camino tenga una meta a alcanzar. Por el contrario, comprenden que ubicarse en el rol de escritores/as investigadores/as consiste en estar atravesando ese camino, que es parte constitutiva de este. En este último grupo de estudiantes se distingue con mayor claridad una nueva forma de pensar y abordar la relación escritura-conocimiento-investigación. En sus relatos también se hace evidente la idea de Weintraub (1991) de comprender la propia vida como el resultado siempre inacabado de un proceso y no como la revelación de una esencia.

Por último, la palabra crisis, del griego *krisis* y este del verbo *krinein*, además de separar (romper), también significa decidir. Tal vez por ello, en tanto vivida como crisis, la experiencia admite no solo la ruptura de lo que estaba entero, o certero, sino la posibilidad de analizar y reflexionar de manera crítica: en este sentido, las crisis también son oportunidad y transformación. Dirá Käes (1998) que la crisis nos induce a iniciar una crítica, y “sus elaboraciones

permanentes constituyen adquisiciones que especifican el modo de existencia de la psique humana” (p. 11). Nos transformamos como resultado dialéctico a la crisis y su resolución, en el espacio “entre ruptura y sutura”, en el “entreabierto” en el que comienza la aventura (Wlosko, 2002).

Pero, cuando pensamos que la experiencia vivida en el espacio pedagógico de los talleres es percibida como una *crisis*, lo hacemos también pensando tanto en su acepción de *oportunidad*, como de *ruptura*. Este segundo sentido se manifiesta en la propia voz de los/las estudiantes en términos de “angustia” (E1), “incertidumbre” (E2), “frustración” (E3), “sufrimiento” (E4), “dificultad” (E5 y E6). Es importante destacar este aspecto porque, si bien la crisis como *oportunidad* parece ser provocada desde los talleres en tanto estrategia pedagógica transformadora, no pueden soslayarse las implicancias que supone que esta misma crisis también sea expresada en términos de “angustia”, “frustración” y “sufrimiento”.

En síntesis, retomando el punto de partida de este trabajo, creemos que se vuelve necesario incorporar como contenido el abordaje de los procesos de escritura académica en los planes de estudio de las carreras de nivel superior. Pero, además, como sugieren Alvarado y Cortés (2001) dicho contenido no debería quedar circunscripto a una práctica aislada en un dispositivo específico:

Está claro que el lugar que se concede a la escritura como producción de textos significativos y exigentes es correlativo del tipo de relación que se propicia con el conocimiento y, en última instancia, del perfil de profesional que se privilegia: más o menos reflexivo, más o menos autónomo, más o menos crítico. (p. 23)

Por último, para evitar las posibles implicancias negativas la provocadas por la crisis, creemos necesario generar dispositivos pedagógicos que no disocien el saber, del hacer y del sentir, sino que pongan a disposición de la experiencia pedagógica el terreno complejo de la práctica académica, y a partir de él, conducir y acompañar a los/las estudiantes en las distintas etapas y dimensiones involucradas en el proceso de construcción de la propia voz.

## Referencias

- Alvarado, M. y Cortés, M. (2001). La escritura en la universidad. Repetir o transformar. Lulú Coquette. *Revista de didáctica de la lengua y la literatura*, 1(1), 19-23.
- Arfuch, L. (2007). *El espacio biográfico*. Fondo de Cultura Económica.
- Atorresi, A. y Eisner, L. (2021). Escritura e identidad: perspectivas socioculturales. *Enunciación*, 26, 14-35. <https://doi.org/10.14483/22486798.17128>
- Ávila Reyes, N., Navarro, F. y Tapia-Ladino, M. (2020). Identidad, voz y agencia: Claves para una enseñanza inclusiva de la escritura en la universidad. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 28 (98). <https://doi.org/10.14507/epaa.28.4722>
- Bereiter, C. y Scardamalia, M. (1992). Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita. *Infancia y aprendizaje*, 15(58), 43-64. DOI:10.1080/02103702.1992.10822332
- Bombini, G. y Labeur, P. (2017). Prólogo. En G. Bombini y P. Labeur (coords.), *Leer y escribir en las zonas de pasaje. Articulaciones entre la escuela secundaria y el nivel superior* (pp. 9-16). Editorial Biblos.
- Cardoso de Oliveira, R. (2004). El trabajo del antropólogo: mirar, escuchar, escribir. *Avá Revista de Antropología*, 5, 55-68.
- Carlino, P., (5-9 de mayo de 2003). *La experiencia de escribir una tesis: contextos que la vuelven más difícil*. II Congreso Internacional Cátedra UNESCO Lectura y Escritura. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Valparaíso, Chile.
- Carlino, P. (2005). ¿Por qué no se completan las tesis en los postgrados? Obstáculos percibidos por maestrandos en curso y magistri exitosos. *Educere. La revista Venezolana de Educación*, 9 (30), 415-420. <http://www.saber.ula.ve/db/ssaber/Edocs/pubelectronicas/educere/vol9num30/articulo19.pdf>
- Castelló, M. (2009). Escribir trabajos de investigación con alumnos de grado. *Revista Textos*, 50.
- Cassany, D. y Morales O. A. (2009). Leer y escribir en la universidad: los géneros científicos. En D. Cassany (comp.) *Para ser letrados. Voces y miradas sobre la lectura*. (pp. 109-128). Paidós.
- Corcelles, M., Cano, M. Faz, G. B. y Vega, N. (2013). Enseñar a escribir textos científico-académicos mediante la revisión colaborativa: El trabajo final de grado en Psicología. *REDU: Revista de docencia universitaria*, 11(1), 79-104.

- Díaz, E. (2017). *Problemas filosóficos*. Editorial Biblos.
- Guber, R. (2008). *La Etnografía: método, campo y reflexividad*. Editorial Siglo XXI.
- Gutiérrez, A. B. (2012). *Las prácticas sociales: una introducción a Pierre Bourdieu*. Eduvim.
- Käes, R. (1988). *Crisis, ruptura y superación. Análisis transicional en psicoanálisis individual y grupal*. Ediciones Cinco.
- Larrosa, J. (1995). Tecnologías del yo en educación (Notas sobre la construcción y la mediación pedagógica de la experiencia de sí). En J. Larrosa (ed.). *Escuela, poder y subjetivación* (pp. 259-332). Ediciones de La Piqueta.
- Lillis, T. (2021). El enfoque de literacidades académicas: sostener un espacio crítico para explorar la participación en la academia. *Enunciación*, 26, 55-67. <https://doi.org/10.14483/22486798.16987>
- Miras, M. (2000). La escritura reflexiva. Aprender a escribir y aprender acerca de lo que se escribe. *Infancia y Aprendizaje*, 23(89), 65-80. <https://doi.org/10.1174/021037000760088099>
- Murillo, S. (2012). *Prácticas científicas y procesos sociales*. Biblos.
- Pereira, M. C. & di Stefano, M. (2007). El taller de escritura en posgrado: representaciones sociales e interacción entre pares. *Signos*, 40 (64), 405-430.
- Rockwell, E. (1992). Los usos magisteriales de la lengua escrita. *Revista Nueva Antropología*, 12(42), 43-55.
- Stagnaro, D. y Martínez D. (2014). Prácticas de evaluación: exploración de las consignas de parcial. [Resumen ampliado]. *VIII Congreso Iberoamericano de Docencia Universitaria y de Nivel Superior*. Facultad de Humanidades y Artes de la Universidad Nacional de Rosario, Rosario, Argentina.
- Weintraub, K. J. (1991). Autobiografía y conciencia histórica. *Suplementos Anthropos*, 9, 18-32.
- Wlosko, M. (2002). Sujetos en tránsito: De la subjetividad práctico-profesional a la conformación de un sujeto epistémico. *Revista Litorales*. 1, 1.

Recibido: Aceptado: