

Aportes para instalar y consolidar centros y programas de escritura: el caso RAILEES

FABIANA CASTAGNO
XIMENA ÁVILA
DIANA M. WAIGANDT
GABRIELA L. GIAMMARINI

Resumen: Este capítulo tiene como propósito presentar una experiencia de cooperación académico-científica entre instituciones universitarias de Argentina a través de la conformación y desarrollo de una red interinstitucional. Se trata de la Red Argentina de Instituciones Lectoras y Escritoras de Educación Superior (RAILEES). Esta iniciativa se orienta al abordaje de las prácticas letradas en los procesos de formación, de producción y de socialización de conocimiento en tanto son concebidas como vías para favorecer políticas de democratización del nivel con base en los principios de inclusión con calidad. Se describe el contexto de surgimiento, su encuadre teórico, sus principios, enfoque y estrategias sobre los que se asienta el desarrollo de su accionar. También, se describen dos iniciativas desplegadas como parte del trabajo en dicha red que materializan su modo de operar y se consideran potencialmente valiosas para aportar posibles maneras de instalar y desarrollar redes de este tipo. ***Palabras clave:*** prácticas letradas, nivel superior, cooperación académica científica, redes, democratización.

Abstract: This chapter presents an experience of academic-scientific cooperation among university-level institutions in Argentina through the creation and development of an inter-institutional network: the Argentinian Network of Higher Education Institutions that Read and Write (RAILEES, in its initials in Spanish). This initiative focuses on literacy practices in formation processes, and in the production and socialization of knowledge as a means for fomenting democratization policies at the level of higher education based on principles of quality inclusion. We describe the

context in which the initiative took shape; its theoretical framing; and the principles, approach and strategies that have guided the development of its actions. We also describe two concrete initiatives undertaken by the network that demonstrate its way of operating and that might serve to show how such networks can be instituted and developed in other contexts.

Key words: *literacy practices, higher education, academic-scientific cooperation, networks, democratization.*

A partir de la década de los noventa comienza a instalarse en las instituciones de nivel superior en Argentina y, de modo similar, en otros países de Latinoamérica, una fuerte preocupación por el acceso a los estudios superiores, por el aprendizaje estudiantil, así como por el papel de la lectura y la escritura en los procesos de formación, esto se evidencia en la inclusión de esta problemática en la agenda tanto del campo de investigación como de las políticas académicas (Arnoux, 2009; Carlino, 2005, 2013; Moyano, 2004, 2010; Natale y Stagnaro, 2016; Navarro, 2012, 2016, 2021, entre otros).

El estudio de estas prácticas, así como también el desarrollo de acciones y políticas institucionales, cuenta con una importante tradición en el mundo anglosajón que se encuentra extensamente documentada en la literatura especializada (Bazerman, 2021; Bazerman et al., 2016; Carlino, 2006b, 2014; Castelló, 2014; Lillis, 2021; Rose y Martin, 2018; Thaiss, Bräuer, Carlino, Ganobcsik-Williams y Sinha, 2012). Esta tematización del fenómeno, tanto en nuestro país como en la región, fue acompañada por un crecimiento y consolidación de un campo de estudios específico que toma dichos procesos como objeto de análisis. En este sentido, Ávila-Reyes (2017, 2021) realiza una historización de su surgimiento y lo caracteriza como el resultado de un complejo proceso de hibridación de tradiciones disciplinares diversas. Navarro (2016, 2018, 2019), por su parte, lo describe como una construcción particular para la región, marcada por rasgos eclécticos.

En este escenario, el presente trabajo tiene como finalidad describir una experiencia de cooperación entre instituciones universitarias de Argentina a través de la conformación y desarrollo de una red académico-científica: la Red Argentina de Instituciones Lectoras y Escritoras de Educación

Superior (RAILEES). Esta iniciativa se orienta al abordaje de las prácticas letradas en los procesos de formación, producción y socialización de conocimiento como vías para favorecer políticas de democratización con base en la inclusión con calidad en el nivel superior.

La RAILEES concibe la lectura, la oralidad y la escritura a partir del entrecruzamiento de diversas tradiciones disciplinares, que comprenden las prácticas letradas como fenómenos altamente contextualizados, complejos y multidimensionales, cuya responsabilidad por su enseñanza compete a las instituciones de formación en la educación superior. Desde esta perspectiva, leer, escribir y hablar tienen un papel importante para delinear políticas de alfabetización académica, disciplinar y profesional como parte de las propuestas curriculares basadas en enseñanzas propedéuticas y transversales (Bazerman et al., 2016; Bañales, Castelló y Vega, 2016; Carlino, 2005, 2013; Moyano, 2017; Navarro, 2017, entre otros).

En este trabajo, en primer lugar, se exponen aspectos vinculados a la red en términos del contexto de surgimiento, su encuadre teórico, los principios, el enfoque y las estrategias sobre los que se asientan sus acciones. En segundo término, se describen dos iniciativas derivadas del trabajo en dicha red que materializan su modo de operar y se consideran potencialmente valiosas para aportar posibles maneras de instalar y desarrollar redes de este tipo.

Una de las iniciativas es el proyecto Writing Programs in Higher Education presentado a la Fundación Fulbright Specialist Program. Constituyó una experiencia muy importante para la red al tratarse de un dispositivo de formación que combinó dos escalas: la interinstitucional y la institucional, y expresa de modo claro los principios, el enfoque y las estrategias operativas que despliega la RAILEES en su accionar.

Este proyecto se basó en la concepción de la escritura sostenida por la red, tal como se mencionó. También, se sostuvo en una perspectiva que considera los centros y programas de escritura como respuestas institucionales singulares, configuradas a partir del contexto particular en el que surgen, que contribuyen a acompañar y facilitar el tránsito de estudiantes y de profesores por las diversas instancias de formación. De esta manera, el enfoque asumido en el proyecto, en congruencia con la red, se distancia de una propuesta remedial para el abordaje de las prácticas letradas

(Ávila-Reyes, González-Álvarez y Peñaloza, 2013; Castelló, 2014; Moyano y Giudice, 2016; Moyano 2017; Montes y Vidal, 2017; Thaiss, 2018).

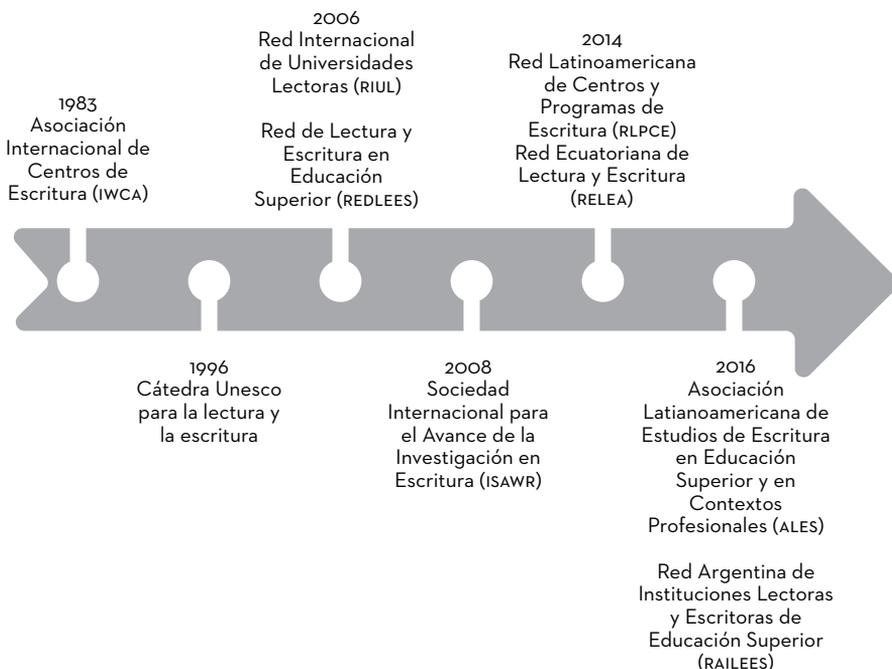
La segunda iniciativa refiere a la creación y primeros desarrollos del Centro de Escritura de la Facultad de Ciencias de la Comunicación (CE-FCC) de la Universidad Nacional de Córdoba (UNC). Este centro surge como consecuencia de los valiosos aportes derivados de las acciones e intercambios producidos en el marco de la RAILEES que, sumados a otros de orden institucional, operaron como un “suelo fértil” para su surgimiento. Con relación a esta experiencia se exponen algunos antecedentes a nivel regional sobre la instalación de centros y programas de escritura, a la vez que se mencionan algunas iniciativas de este tipo en Argentina. Además, se comparten algunos antecedentes específicos asociados a la unidad académica donde está radicado el CE-FCC. Se explicitan los principios y enfoques teóricos y las estrategias operativas y didácticas para su instalación y sostenimiento desarrolladas hasta el presente.

A modo de cierre se comparten algunas consideraciones finales que operan como recapitulación de lo planteado, se recuperan notas distintivas de las iniciativas presentadas como una forma de revisar el trayecto recorrido para comprender y operar estratégicamente sobre los retos a futuro.

LA RAILEES: PRINCIPIOS, ENFOQUE Y ESTRATEGIAS PARA SU INSTALACIÓN Y SOSTENIBILIDAD

En este apartado se presentan globalmente los principios, el enfoque y las estrategias que materializaron la RAILEES en su etapa de instalación y posterior desarrollo/sostenimiento, así como también algunos rasgos del contexto marcado por un proceso de internacionalización de los sistemas educativos en que surge (Natale y Stagnaro, 2016; Waigandt, Castagno, Lizarriturri, Glammarini, Moyano y Novo, 2021). Esta red fue fundada en 2016 en un entorno internacional, regional y nacional que evidencia la conformación de vínculos de cooperación académico-científica relacionados con las prácticas letradas bajo la forma de redes o asociaciones de profesionales y de instituciones. En las últimas décadas, estas entidades surgidas en diferentes momentos, con distintos alcances, dinámicas, des-

FIGURA 6.1 LÍNEA DE TIEMPO CON ALGUNAS ENTIDADES ABOCADAS AL ABORDAJE DE LAS PRÁCTICAS LETRADAS



tinarios y énfasis en la temática, dan cuenta de la envergadura que ha ido asumiendo esta problemática como parte de las políticas educativas de cada país para el nivel superior. Se constituyó, así, un ambiente favorable que dio impulso a la creación de la RAILEES. En la figura 6.1 puede observarse una línea de tiempo que permite visualizar el año de surgimiento de diversas entidades a escala internacional y regional.

En este contexto sociohistórico propicio, la creación y conformación de la RAILEES deriva de una serie de vínculos y articulaciones académicas previas desarrolladas entre docentes e investigadores de las universidades fundadoras, en torno a las problemáticas de la lectura y escritura académica. El antecedente más directo se encuentra en la postulación de dichas universidades, en el año 2015, a la VI Convocatoria Misiones Inversas del Programa de Internacionalización de Universidades

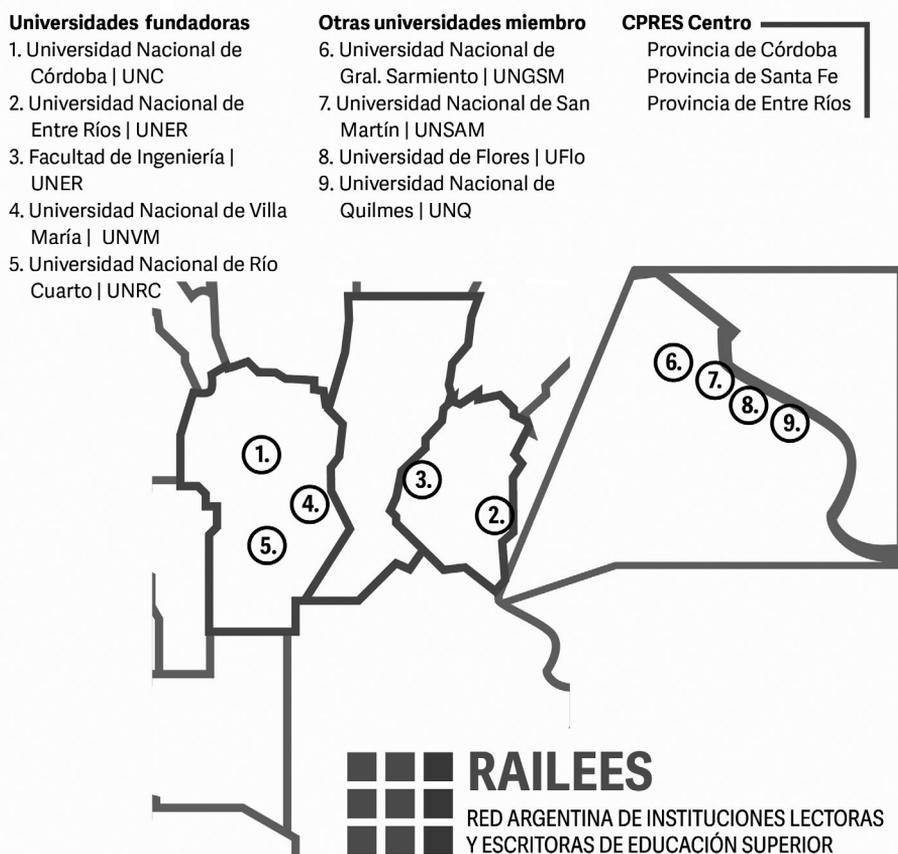
Argentinas, de la Secretaría de Políticas Universitarias (SPU)¹ del Ministerio de Educación de la Nación Argentina. El proyecto “Lecturas y escrituras en educación superior. Hacia la construcción de redes académicas” formalizó una serie de diálogos, experiencias y relaciones previas generadas por docentes e investigadores de las universidades involucradas: UNC, Universidad Nacional de Entre Ríos (UNER), Universidad Nacional de Río Cuarto (UNRC) y Universidad Nacional de Villa María (UNVM) (para identificar su ubicación geográfica, véase la figura 6.2).

A partir de una mesa de coordinación compuesta por referentes de cada una de las universidades, se ejecutó el mencionado proyecto. En esta dirección, al año siguiente se realizaron en la ciudad de Córdoba las Jornadas Internacionales Lecturas y Escrituras en la Educación Superior. “Hacia la construcción de redes para la inclusión y calidad educativa”, siendo la UNC institución anfitriona. Tres expertos reconocidos a nivel internacional fueron invitados: Charles Bazerman (University of California, Santa Bárbara, Estados Unidos), Natalia Ávila Reyes (Pontificia Universidad Católica de Chile, Chile) y Federico Navarro (Universidad de O’Higgins, Chile, y Conicet, Argentina). Entre las actividades, se llevó a cabo el taller “Orientaciones para la conformación de la red interinstitucional: diseño de un plan de trabajo”, dictado especialmente para referentes de las universidades organizadoras. En este contexto se creó la RAILEES a partir de la firma de un acta fundacional que establece sus bases.

En la figura 6.2 se aprecia un recorte del mapa argentino donde se ubican las universidades fundadoras y participantes de la RAILEES. Se destacan las provincias que integran el Consejo Regional de Planificación de la Educación (CPRES)² correspondiente a la región Centro, área geográfica en la que están ubicadas las universidades fundadoras. Sobre el margen superior derecho se ofrece una ampliación del área de la Ciudad Autó-

1. La Secretaría de Políticas Universitarias (SPU) formula políticas universitarias nacionales para lograr una educación superior de excelencia, articulada y comprometida con la justicia social y los desafíos del desarrollo económico-productivo local, regional y nacional.
2. El sistema de educación superior de Argentina está organizado regionalmente para facilitar la planificación y articulación. Son siete regiones y cada una está coordinada por un Consejo Regional, integrado por los ministros de Educación de las provincias comprendidas en la región y los rectores de las universidades públicas y privadas.

FIGURA 6.2 RECORTE DE MAPA ARGENTINO CON LAS UNIVERSIDADES MIEMBROS DE LA RAILEES Y PROVINCIAS QUE INTEGRAN EL CPRES CENTRO



noma de Buenos Aires (CABA) y Conurbano Bonaerense, donde están localizadas otras universidades participantes.

La RAILEES se caracteriza, desde sus orígenes, por ser una verdadera trama para el abordaje interinstitucional de las prácticas letradas en el nivel superior, desde un enfoque integral que considera como ámbitos de intervención las tres funciones de las universidades: docencia, investigación y extensión. Asimismo, busca acompañar a diferentes actores que intervienen en cada una. Como se ha anticipado en la introducción, su accionar se sostiene en los siguientes principios teóricamente informados:

- Concepción de la lectura, la escritura y oralidad académica como capacidades complejas y altamente situacionales que demandan ser aprendidas a lo largo de toda la vida (Bazerman, 2013). Son prácticas centrales mediante las cuales se accede, se produce y se comparte el conocimiento, se participa de las lógicas disciplinares y profesionales. Se reconoce su transversalidad a lo largo de las carreras y su especificidad, según los campos disciplinares y profesionales (Bazerman et al., 2016; Carlino, 2013; Navarro, 2014, 2017, 2018).
- Consideración de la lectura, la escritura y la oralidad como prácticas entrelazadas que operan como medio privilegiado para el acceso a formas de pensar, actuar y producir saber en los campos disciplinares y profesionales específicos (Bazerman, 2012; Bazerman et al., 2016; Carlino, 2005, 2013; Navarro, 2016, entre otros). Se destaca la dimensión de poder de las prácticas letradas, su multidimensionalidad y su multifuncionalidad, así como su aporte para la formación crítica, ética y comprometida que habilita la participación plena de los actores tanto en el ámbito del conocimiento universitario y profesional como en la sociedad (Bazerman, 2014; Carlino, 2013; Lillis, 2021; Navarro, 2019, 2021; Zavala, 2004).
- Desarrollo de un trabajo colegiado sostenido en la colaboración y complementariedad para el abordaje explícito y sistemático de las prácticas letradas a lo largo de las carreras, según los campos disciplinares y profesionales como responsabilidad de las instituciones de formación (Bazerman et al., 2016; Carlino, 2005, 2013; Moyano, 2018; Navarro, 2018, por mencionar algunos).

En otras palabras, el accionar de la RAILEES se orienta a promover que las instituciones se responsabilicen por el trabajo explícito y sostenido con las prácticas letradas en todos los espacios curriculares que conforman los programas de sus ofertas académicas, así como a profundizar y difundir estudios en este campo de especialidad.

Estos principios están considerados en el artículo 2 de su acta fundacional al caracterizar parte de su misión y señalar que la RAILEES se orienta a

la democratización, inclusión y promoción del conocimiento en la Educación Superior y la promoción de acciones asociadas a generar,

fortalecer, consolidar, difundir e institucionalizar los proyectos e iniciativas vinculados a la lectura y la escritura como prácticas y procesos situados a lo largo del currículum y en campos disciplinares de la Educación Superior.

Para el logro de esos principios, la red ha definido un conjunto de estrategias operativas, a partir de las cuales se formulan e implementan las diferentes iniciativas:

- El diálogo entre las instituciones miembro para la construcción de acuerdos específicos de los cuales deriven la formulación y ejecución de acciones.
- El respeto por los contextos, historias y tradiciones de las instituciones miembros.
- La construcción conjunta de saberes a partir de la interacción con pares, con organismos del país y de especialistas de otras regiones del mundo en contextos de internacionalización del nivel superior.

En síntesis, los principios y estrategias enunciados conforman las notas identitarias del modo de operar de la RAILEES y buscan generar espacios para su tratamiento sistemático en relación con el enfoque integral en el que convergen, como se ha señalado, las esferas de investigación, docencia y extensión, y diferentes actores que conforman la comunidad universitaria. La formulación de iniciativas conjuntas —la red ha fijado al menos una por año— requiere de un trabajo en torno a las tres estrategias mencionadas. En ese sentido, la primera que refiere al diálogo orientado a la construcción de acuerdos específicos es central para habilitar las restantes. Estos acuerdos comprometen varias dimensiones: académica, presupuestaria, organizativa, tecnológica y comunicacional, e impactan en distintos niveles o áreas de las instituciones participantes que es necesario prever y abordar tanto en el diseño como en la implementación. También, compromete un trabajo en torno a la construcción de prioridades compartidas que se materializa en la definición de temáticas a tratar, los destinatarios y los tiempos convergentes para su ejecución. En esta línea cada institución es representada por, al menos, un referente en las instancias de construcción de acuerdos específicos y cuyos perfiles

reúnen ciertos requisitos, tales como formación y trayectoria reconocida en el campo de especialidad, contar con una mirada amplia no solo del fenómeno sino también de su inscripción en las lógicas institucionales: sus implicancias académicas y de gestión, y con fuertes capacidades para la escucha, la negociación y la búsqueda de consenso.

INICIATIVA WRITING PROGRAMS IN HIGHER EDUCATION (FULBRIGHT SPECIALIST PROGRAM)

El intercambio cooperativo entre las universidades miembros de la RAILEES coincidió en la necesidad primordial de generar y promover estrategias vinculadas con el diseño, desarrollo y sostenimiento de programas y centros de escritura en calidad de políticas institucionales favorecedoras de la democratización de los saberes y la inclusión en el ámbito universitario, así como el desarrollo de estrategias de enseñanza centradas en los sujetos y las disciplinas.

En este punto, vale destacar que el recorrido y la situación de cada universidad miembro era (y sigue siendo) diferente, desde instituciones que no poseen antecedentes y necesitan instalar la discusión sobre la relevancia de una propuesta como la mencionada hasta instituciones próximas a su ejecución o con centros y programas de escritura en desarrollo. En efecto, gracias al principio de desarrollo colegiado que guía el trabajo de la RAILEES, tal como se ha mencionado en el apartado previo, en consonancia con las ya citadas estrategias de desarrollo de la red, el diálogo, el respeto por los momentos institucionales y formativos y las realidades de cada institución, se generó la postulación a la convocatoria 2017 Fulbright Specialist Program, bajo el título: Writing Programs in Higher Education. Cabe destacar que se sumaron al desarrollo la Universidad Nacional de Quilmes, la Universidad de Flores y la ALES. Uno de los requerimientos de la convocatoria estipulaba la participación de un experto de nacionalidad norteamericana. El especialista invitado fue Christopher Thaiss, profesor emérito de la Universidad de California, sede Davis, referente internacional en la instalación, abordaje y desarrollo de centros y programas de escritura.

El proyecto se basó en una concepción de la escritura entendida como práctica social que se aprende en contextos socioculturales particulares y

en consonancia con las definiciones asumidas en el acta constitutiva de la RAILEES. En tal sentido, se destaca el papel relevante de la escritura académica al posibilitar el acceso a las formas de pensar, actuar y producir saber en los campos disciplinares y profesionales específicos, y el desafío de abordarlas a lo largo del currículum (Bazerman et al., 2016; Carlino, 2005; Moyano, 2018; Navarro, 2017, entre otros). En este contexto, los centros y programas de escritura representan vías de solución ensayadas por las instituciones en función de las particularidades del contexto en que surgen y contribuyen a transversalizar las prácticas de formación académica de estudiantes y docentes, alejándose así de las concepciones remediales (Castelló, 2014; Molina-Natera, 2014, 2015; Thaiss, 2018).

Tal como se señaló en el apartado anterior, desde esta perspectiva, se sostiene la necesidad de que las universidades apuesten por políticas de alfabetización académica basadas en enseñanzas explícitas de orden propedéutico y a lo largo del currículum. En este marco, resulta clave la noción de géneros discursivos y sus derivaciones didácticas (Bazerman, 1997; Bazerman et al., 2016; Moyano, 2018; Navarro, 2019), ya que estos organizan las prácticas letradas según los contextos disciplinares y profesionales en los que se producen y circulan, además de que conciben la construcción de procesos y productos a partir de circunstancias históricas que les otorgan dinamicidad a la vez que cierta estabilidad. Desde la perspectiva de Bazerman et al. (2016), los géneros discursivos dan forma a las interacciones, situaciones, relaciones y roles, objetivos e incluso a los mundos conceptuales a los que se refieren. De ahí la potencialidad de esta mirada para abordar la enseñanza y el aprendizaje de la lectura, la escritura y la oralidad en todos los niveles educativos.

Estas concepciones constituyeron el eje vertebrador del proyecto que, a su vez, pretendió atender particularidades de las universidades participantes. En tal sentido, las universidades afrontan el desafío de facilitar el acceso irrestricto, la permanencia y el egreso de los estudiantes. Los ingresantes tienen trayectorias educativas y capitales culturales, materiales y semióticos heterogéneos. Asimismo, se enfrentan a la lectura, escritura y comunicación oral de géneros desconocidos hasta ese momento, por ser específicos del nivel superior y de los campos disciplinares y profesionales para los que eligieron formarse. Teniendo en cuenta estas complejidades, se reconocen dos cuestiones en el proyecto. En primer lugar, el

papel estratégico que la enseñanza de la lectura y la escritura juega no solo para el proceso de aprendizaje del estudiante sino también para fomentar la inclusión en un escenario de democratización de la educación superior, tal como se planteó anteriormente. En segundo término, las instituciones de este nivel tienen la responsabilidad de ofrecer apoyo educativo a todos los estudiantes, tradicionales y no tradicionales, para acompañar su proceso de incorporación y participación activa en las disciplinas y contribuir a su graduación.

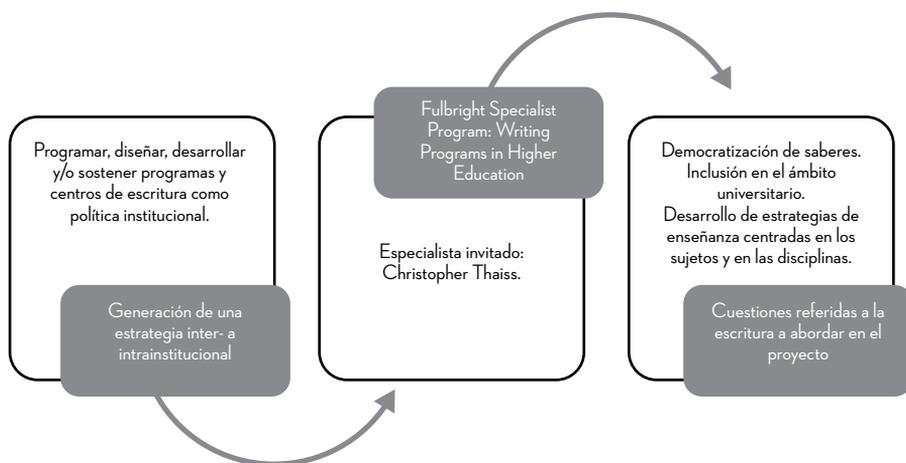
En función de lo expuesto, los objetivos del proyecto fueron:

- Promover vínculos de cooperación entre expertos internacionales, departamentos administrativos, profesores e investigadores de las universidades participantes a través del trabajo colaborativo en el diseño y desarrollo de programas de escritura para estudiantes universitarios.
- Recibir el asesoramiento del especialista sobre el diseño de programas de escritura, para estudiantes de los distintos grados universitarios, que se adapte a las singularidades de las universidades participantes.
- Ofrecer diversas actividades —conversatorio, talleres y conferencias— para autoridades, docentes, investigadores y comunidad académica comprometidos para hacer efectivas las políticas de democratización del nivel superior.

En la figura 6.3 se presentan los momentos clave para la planificación y operatividad de la propuesta. En primer lugar, las instituciones participantes identifican de manera colegiada una necesidad–problema común; en segundo lugar, se establece una posible estrategia de acción para abordar la reconocida necesidad; y, por último, ocurre la planificación de actividades a desarrollar durante el proyecto para resolver el problema detectado, actividades que se encuentran en estrecha vinculación con los principios de la RAILEES al momento de abordar las prácticas letradas.

El proyecto comprendió una agenda total de 21 días y fue implementado durante el mes de agosto de 2018. Se diseñó un itinerario que incluyó visitas del especialista a cuatro sedes que se realizaron en el siguiente orden: UNER, UNRC, UNC/UNVM y, finalmente, Uflo/UNQ. Las acciones se concretaron a través de las Jornadas “Procesos de formación y programas de escritura para la inclusión y calidad educativa”. Se realizaron

FIGURA 6.3 MOMENTOS CLAVES EN LA FORMULACIÓN DEL PROYECTO WRITING PROGRAMS IN HIGHER EDUCATION DE RAILEES



cinco actividades diferenciadas por formato, foco temático y tipo de destinatarios (véase la figura 6.4). Cuatro se replicaron en todas las sedes geográficas establecidas en coincidencia con la localización/proximidad de las universidades y una ocurrió solo en la UNER, como sede base de la convocatoria de Fullbright.

Si bien las actividades tuvieron un eje temático común (programas y centros de escritura) y asumieron los formatos estipulados (conversatorio, talleres y conferencia), se efectuaron recortes o énfasis de abordaje diferenciado según el público destinatario y la universidad participante de la actividad.

Las líneas de acción de las jornadas fueron las siguientes. En primer lugar, se planeó un conversatorio con autoridades de las universidades y sus facultades y/o departamentos denominado “Programas de escritura y políticas académicas: desafíos e implicaciones para su sostenibilidad”. En segundo término, se planificó un taller con docentes titulado “Diseño y desarrollo de programas de escritura y su articulación con procesos de enseñanza a nivel de pregrado”, con el propósito de compartir perspectivas y fundamentos de la enseñanza de la escritura en la educación superior. La tercera actividad consistió en un taller orientado a investigadores

bajo el nombre “Programas de escritura. Enfoques de los escenarios de investigación”, cuya finalidad fue compartir algunos desafíos y recorridos que supone la indagación en el campo de las prácticas de escritura y su enseñanza con equipos de investigación. Por último, se realizó una conferencia abierta para la comunidad académica y la sociedad en su conjunto, en cuyo título ya se delimitó el abordaje que Thaiss efectuó sobre el asunto: “Programas de escritura en educación superior: experiencias e implicaciones para el proceso de enseñanza-aprendizaje”.

En el marco del proyecto se planificó una quinta actividad que se desarrolló solamente en la UNER: la III Reunión de Referentes de las instituciones miembro de RAILEES. El propósito fue evaluar acciones ya realizadas y ajustar el plan de trabajo para el bienio 2019–2020. La tabla 6.1 sintetiza las acciones descritas, según los criterios de diseño del proyecto.

El desarrollo del proyecto constituyó un desafío y a la vez un aprendizaje colectivo para las instituciones participantes. En ese sentido, conformó un verdadero dispositivo de formación institucional e interinstitucional. Su formulación puso de manifiesto el complejo entramado que requiere ser trabajado en distintas escalas y ámbitos: funciones de las universidades, actores comprometidos según la posición que ocupan, áreas centrales e intermedias, entre otros. Se destaca, asimismo, el valor y la potencialidad de haber establecido un diálogo con otras tradiciones como las que aportó el experto invitado, en tanto contribuyó a enriquecer la propia mirada y a legitimar las perspectivas locales. Esta experiencia contribuyó, además, a profundizar aspectos vinculados a la temática misma del proyecto con distintos matices y a profundizar aquellos que comprometen la realización de acciones de manera colegiada y las capacidades de cooperación necesarias que demandan ser desplegadas.

La visita de un referente internacional presentó diversos desafíos a la RAILEES. Uno de los más importantes estuvo asociado al hecho de poder identificar y abordar aspectos comunes a todas las instituciones participantes, a la vez que atender las especificidades, tradiciones e historias de cada una de ellas. Este asunto, sin lugar a duda, significó también uno de los principales retos para el experto invitado.

Entre los aportes que derivan de esta experiencia podemos mencionar sus contribuciones a la creación del CE–FCC de la UNC a finales de 2018. También, se generaron condiciones para la postulación a la Convocatoria

TABLA 6.1 COMPARATIVA SOBRE LAS ACCIONES DESARROLLADAS Y SUS CARACTERÍSTICAS

Formato	Nombre de la actividad	Destinatarios	Propósitos	Sedes
Conversatorio	Programas de escritura y políticas académicas: desafíos e implicaciones para su sostenibilidad	Autoridades universitarias	Mostrar las potencialidades de los centros o programas de escritura para asumir las responsabilidades institucionales de ayudar a los estudiantes a desarrollar las habilidades de escritura, así como a ponerlas en práctica.	Oro Verde, UNER Córdoba, UNC/UNVM Río Cuarto, UNRC Buenos Aires, Uflo/UNQ
Taller	Diseño y desarrollo de programas de escritura y su articulación con procesos de enseñanza a nivel de grado	Docentes de niveles superior y secundario	Reflexionar y abordar de manera conjunta algunas perspectivas y fundamentos de la enseñanza de la escritura en la educación superior, así como estrategias de enseñanza.	Oro Verde, UNER Córdoba, UNC/UNVM Río Cuarto, UNRC Buenos Aires, Uflo/UNQ
Taller	Programas de escritura. Enfoques de los escenarios de investigación	Investigadores	Compartir desafíos y recorridos que supone la indagación en el campo de las prácticas de escritura y su enseñanza.	Oro Verde, UNER Córdoba, UNC/UNVM Río Cuarto, UNRC Buenos Aires, Uflo/UNQ
Conferencia abierta	Programas de escritura en educación superior: experiencias e implicaciones para el proceso de enseñanza-aprendizaje	Comunidad académica y sociedad en conjunto	Presentar responsabilidades y necesidades institucionales para abordar y enseñar la escritura, así como sus beneficios en el proceso de enseñanza-aprendizaje.	Oro Verde, UNER Córdoba, UNC/UNVM Río Cuarto, UNRC Buenos Aires, Uflo/UNQ
Reunión interinstitucional	III Reunión de Referentes de las instituciones miembro de RAILEES	Referentes de universidades miembro de la RAILEES	Evaluar acciones realizadas y planificar otras.	Oro Verde, UNER

del Programa Logros de la Secretaría de Políticas Universitarias, línea de Escritura Académica Profesional (EPA), convocada por la Secretaría de Políticas Universitarias del Ministerio de Educación y Deporte de la República Argentina en 2019.

INICIATIVA CENTRO DE ESCRITURA DE LA FACULTAD DE CIENCIAS DE LA COMUNICACIÓN DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE CÓRDOBA

En este apartado se presenta la experiencia de instalación y primeros desarrollos del CE-FCC de la UNC, surgido de las valiosas contribuciones, interacciones y colaboraciones producidas en el marco de la RAILEES. Para ello, se retoma brevemente el contexto en que es creado, sus propósitos, principios, encuadre teórico y lineamientos didácticos, así como también algunas acciones ya implementadas que puedan aportar una mirada operativa y/o estratégica para fomentar el abordaje de la lectura, escritura y oralidad académica como factor democratizador y como responsabilidad de las instituciones de formación en concordancia con los principios de la red.

La iniciativa se inscribe en un contexto internacional, regional, nacional e institucional que marca sus particularidades en al menos tres aspectos que convergen e interactúan: la agenda de políticas para la educación superior, el reconocimiento del papel de las prácticas letradas en los procesos de formación y un conjunto de acciones institucionales e interinstitucionales que favorecieron su concreción (Castagno y Ávila, 2020; Castagno y Pinque, 2016; Castagno y Waigandt, 2020; Castagno, Lizarriturri y Waigandt, 2020).

A nivel internacional se ubica en un entorno marcado por un movimiento de expansión de la educación superior, acompañado por la necesidad de garantizar procesos de democratización no solo en el acceso sino en la permanencia y la culminación de los estudios bajo principios de inclusión con calidad. En nuestro país, el incremento de la matrícula se ha sostenido en las últimas décadas del mismo modo que el crecimiento de instituciones universitarias (Chiroleu, 2018; Ezcurra, 2011; Natale y Stagnaro, 2016).

Con relación a los centros de escritura, Bazerman et al. (2016) sostienen que “pueden tener una gran variedad de formas, funciones y misiones dentro de la universidad. Hay tantos tipos organizativos de centros de escritura como instituciones y universidades que los implementan” (p.191). Por su parte, Thaiss (2018) considera que no existe una propuesta de programa o centro de escritura igual a otra y sostiene esta afirmación a partir de diversos criterios que marcan esas especificidades: el tamaño de la institución, su misión, la tradición cultural acerca de cómo se concibe la enseñanza, la estructura organizativo-administrativa, las características de sus líderes y cómo surgen estos espacios.

En general, en la región latinoamericana y en nuestro contexto local, se suele definir a los centros de escritura como un espacio destinado a acompañar a estudiantes en el desarrollo de escritura académica o profesional vinculada a su proceso formativo que se realiza, fundamentalmente, a través de tutorías. Los programas de escritura, por otro lado, suelen ser entendidos como un conjunto sistemático de actividades de enseñanza dirigidas también a los profesores para desarrollar la escritura académica, disciplinaria y profesional en sus cursos.

En Latinoamérica, una de las primeras iniciativas es el Centro de Escritura de la Universidad Javeriana (Cali, Colombia) creado en 2008, que ofrece apoyo a la escritura a través de tutorías.³ Desde entonces se han ido sumando propuestas institucionales bajo la denominación de programa o centros en la región que fueron sistematizadas y socializadas por autores como Ávila-Reyes, González-Álvarez y Peñaloza (2013); Errázuriz (2016); Molina-Natera (2014, 2015); Moyano (2010, 2017); Moyano y Giudice (2016); Montes y Vidal (2017); Natale y Stagnaro (2016), entre otros.

En nuestro país, los primeros programas y centros de escritura que se crearon en universidades argentinas se ubican a principios de 2000. Entre las experiencias pioneras puede mencionarse el Programa de Desarrollo de Habilidades de Lectura y Escritura a lo Largo de la Carrera (Prodeac)

3. Según su sitio web, es el primer centro de escritura de ese país que ofrece servicios de tutorías de escritura, de manera gratuita, a los miembros de su comunidad académica (<https://www.javerianacali.edu.co>). Puerto Rico y México también registran experiencias pioneras en centros de escritura (Molina-Natera, 2015).

en la Universidad Nacional de General Sarmiento (Moyano, 2010). Otras iniciativas posteriores que pueden identificarse son el Centro de Escritura de Posgrado y el Centro de Escritura Virtual en la Universidad de Buenos Aires, el Centro de Escritura en la Universidad de San Andrés y el Programa Académico de Lectura y Escritura en la Universidad de Flores (Molina–Natera, 2015).

En la Universidad Nacional de Córdoba⁴ se han desarrollado cuatro experiencias vinculadas a este tipo de dispositivos institucionales en algunas de sus unidades académicas: dos bajo la figura de programa y dos bajo la forma de centro. Con relación a los programas, el primero fue creado en 2005 con el nombre de Escritura, Difusión y Publicaciones.⁵ El segundo surgió a fines de 2018 en la Facultad de Derecho como Programa de Redacción Académica.⁶ Los centros son creados ese mismo año en la Facultad de Ciencias de la Comunicación y en la Facultad de Lenguas (Facultad de Comunicación UNC, 2020).

El CE–FCC inició su actividad en noviembre de 2018. Entre los antecedentes directos podemos mencionar acciones desarrolladas en el marco de la red, entre las cuales destacamos especialmente los aportes del proyecto Writing Program Higher Education descrito en el apartado anterior que, junto a otras propias de la UNC y la FCC, generaron las condiciones propicias para su instalación⁷ (Castagno y Ávila, 2020; Castagno, Orellana, Ávila y Pinque, 2016; Castagno y Pinque, 2016; Waigandt et al., 2021).

4. Creada en 1613, es la universidad más antigua de Argentina y una de las primeras de América. Es, además, una de las más grandes del país. Está organizada en un área central o rectorado, quince facultades y dos colegios preuniversitarios. Cuenta con 28 carreras de pregrado, 97 de grado y 217 de posgrado (entre especializaciones, maestrías y doctorados). Atiende a una población de 144,000 estudiantes (de los cuales 3,500 corresponden al nivel secundario, 9,650 estudiantes de posgrado y el resto a pregrado y grado) y 11,037 docentes.
5. Este programa surge en el marco del Centro de Estudios Avanzados para acompañar la producción, legitimación y publicación de trabajos científicos vinculados a la esfera de la investigación y el posgrado.
6. Su objetivo es impulsar acciones destinadas a mejorar la escritura en los procesos de formación en esa unidad académica. Para ello, desarrolla acciones destinadas a estudiantes de la carrera de abogacía, lleva adelante una propuesta que forma parte de la currícula del profesorado en Ciencias Jurídicas y ofrece formación destinada a equipos docentes —adscriptos y profesores—, asesoramiento a cursos y publicaciones.
7. Especialmente tres antecedentes de la propia facultad operaron como aportes significativos. Primero, el Programa de Orientación hacia Metas Académicas (poma), diseñado y ejecutado por la cátedra Técnicas de Estudio y Comprensión de Textos desde 2004, que buscaba acompañar a los estudiantes durante todo el primer año y desarrollar acciones colaborativas con profesores de cursos de ese tramo formativo. Segundo, el Programa de Apoyo al Mejoramiento de la Enseñanza de Grado (PAMEG) desarrollado desde 2010 con acciones orientadas al acompañamiento en la producción de los trabajos finales

Este centro tiene como misión contribuir a la democratización de la educación superior mediante el fortalecimiento de procesos de formación, que potencien las diferentes funciones de las prácticas letradas en tanto vías privilegiadas para participar de las comunidades disciplinares y profesionales (Bazerman et al., 2016; Carlino, 2013; Navarro, 2017, entre otros). Participación entendida en un sentido crítico que reconoce la dimensión del poder y la disputa por la construcción de sentidos y visiones del mundo. Su creación y acciones didácticas implementadas se sostienen en tres principios, en diálogo con la RAILEES:

- La importancia primordial de la escritura, la oralidad y la lectura para el aprendizaje.
- Las prácticas letradas entendidas como procesos complejos y situados que involucran múltiples dimensiones y funciones.
- La responsabilidad institucional para acompañar las trayectorias de los estudiantes y otros actores institucionales en el desarrollo de esas capacidades o prácticas en el contexto mismo de formación (Thaiss, 2018).

El centro es coordinado por un equipo interdisciplinario de profesores e investigadores provenientes de distintos campos (comunicación, educación, letras, antropología, lingüística y semiótica) que pertenecen a una misma cátedra.⁸ La labor del CE-FCC se caracteriza por un trabajo en torno a la construcción de acuerdos, la participación y colaboración para atender necesidades y demandas relacionadas con las prácticas letradas, siempre regidos por el respeto y la escucha y considerando las diferentes condiciones de los agentes involucrados. Esta forma de operar coincide con los principios de la RAILEES mencionados anteriormente y se traslada al interior de la unidad académica con colegas de distintos cursos, a lo largo

de grado. Finalmente, el proyecto de creación de un entorno virtual interactivo para el abordaje de la lectura y la escritura en la UNC (Castagno y Pinque, 2016), promovido por el equipo a cargo del CE-FCC.

8. Se trata del equipo de profesores a cargo de la asignatura Técnicas de Estudio y Comprensión de Textos ubicada en el Ciclo Introdutorio de la Licenciatura en Comunicación Social.

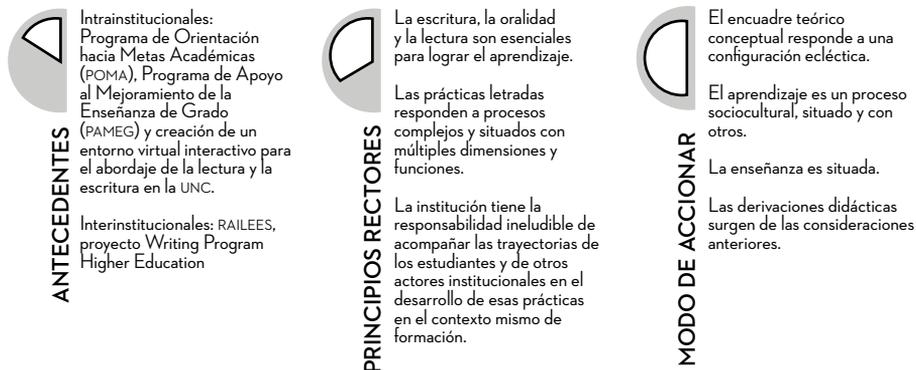
del currículum, con las secretarías y áreas involucradas, con otras dependencias o facultades de la UNC, así como también con otras instituciones del país y del extranjero, según el tipo de acción de la que se trate.

Sus propósitos pedagógicos, didácticos y operativos son los siguientes: 1) acompañar a los estudiantes en sus procesos formativos para favorecer el acceso, la permanencia y la culminación de sus estudios; 2) producir materiales didácticos; 3) proporcionar espacios de formación, desarrollo profesional a docentes y asesoramiento a través de un trabajo colaborativo con otras áreas y miembros de la comunidad universitaria, así como también otras instituciones de educación superior; 4) producir conocimiento sobre la enseñanza y el aprendizaje de la escritura en el campo de la comunicación; 5) producir y difundir conocimiento sobre prácticas letradas mediante la organización de eventos académicos científicos y la producción de publicaciones; y 6) participar en redes de cooperación científico académica.

El encuadre teórico conceptual que sostiene el accionar del CE-FCC articula diversas nociones con una configuración ecléctica (Navarro, 2016, 2019). En este sentido, se asume la situacionalidad, multidimensionalidad y multifuncionalidad de las prácticas letradas (Bazerman, 2014; Carlino, 2013; Navarro, 2018). Además, se retoman los aportes de los movimientos escribir a través del currículo (Writing Across the Curriculum [WAC]) y escribir en las disciplinas (Writing in the Disciplines [WID]) (Bazerman et al., 2016), y, fundamentalmente, la noción de géneros discursivos desde la perspectiva señalada en el apartado anterior. También, se consideran los aportes de la pedagogía de escribir para aprender y aprender a escribir en las disciplinas y en los cursos (Thaiss, 2001). Por último, se recuperan aportes de la Escuela de Sydney en relación con el abordaje metodológico de los textos.

La noción de cognición o aprendizaje situados es otro componente importante de la propuesta del centro. Concibe el aprender como proceso sociocultural que entiende el conocimiento en su dimensión situacional y parte de un sistema de actividad en el cual se inscribe. Demanda del sujeto un proceso de enculturación para hacerse parte de una comunidad de práctica. Esta noción retoma aportes de Vigotsky (1999),

FIGURA 6.4 SÍNTESIS DE LAS IDEAS FUNDANTES DEL CE-FCC DE LA UNC



Engeström y Cole (1997), Lave y Wenger (2001), Wenger (2001), entre otros. A partir de este encuadre se deriva una enseñanza situada (Díaz, 2003).

Dado que estas prácticas se aprenden en situación y permiten acceder a cada campo disciplinar y profesional es necesario hacerse partícipe activo de los géneros que se producen y circulan en cada uno, por lo que las contribuciones de la didáctica basada en géneros discursivos son categóricas para su abordaje (Moyano, 2018; Navarro, 2014, 2019).

Los lineamientos didácticos (Bazerman, 2010, 2014; Bazerman, et al., 2016; Carlino, 2005; Castelló, 2009; Moyano, 2018; Navarro, 2014, 2019, entre otros) que informan las actividades del CE-FCC contemplan los siguientes aspectos: a) la interdependencia de la lectura, la escritura y la oralidad en los procesos de formación que permiten concebirlos en su situacionalidad, multidimensionalidad, multifuncionalidad y como problema de comunicación; b) los destinatarios como escritores/lectores y hablantes que se suman a un campo disciplinar/curricular entendido en su dimensión cultural y epistemológica; y c) la lectura, escritura y oralidad como proceso que posibilita la (re)configuración de sus identidades y voces.

Las estrategias para su instalación son de dos tipos: estables y variables, según se repitan anualmente o no. Se presentan dos que se reeditan todos los años. Una es el taller de “Escritura de trabajo final” que comienza a

dictarse en 2019.⁹ Está destinado a estudiantes avanzados de la licenciatura en Comunicación Social con el objetivo de acompañarlos y ofrecerles recursos y herramientas de escritura académica para gestionar la resolución de sus procesos de producción del trabajo final. Asimismo, pretende contribuir a las prácticas de orientación de profesores tutores que guían el proceso de elaboración del trabajo. Este espacio propone, específicamente, abordar la escritura como un proceso situado y recursivo que contempla instancias de planificación, escritura, revisión y reescritura, además de reflexionar sobre las funciones que cumple en la investigación. Como contenidos explícitos de estas estrategias didácticas, se abordan aspectos de la escritura académica y se brindan estrategias lingüísticas, retóricas y genéricas que estructuran las distintas partes o momentos que conforman un trabajo final. En ese sentido se toman ejemplares textuales que responden a las características del género tesina o trabajo final (atendiendo al contexto, propósito social, estructura, recursos retóricos y lingüísticos). Estos elementos son identificados y analizados para luego practicar sobre el registro de sus propios escritos en dimensiones de escritura privada y pública. Este ejercicio permite a los tesistas reflexionar sobre los textos como proceso y como producto. Asimismo, se proponen como objeto de enseñanza el modelo de movimientos retóricos denominado CARS por sus siglas en inglés (en español significa “crear un espacio de investigación”), aportado por Swales (1990, 2004), para trabajar los elementos o pasos que aparecen en las introducciones de artículos de investigación (en este caso tesinas) y que conforman una estructura retórica o funcional. Se atiende especialmente a la dimensión polifónica de la escritura a partir de la cual se construye una voz autoral y se participa de comunidades disciplinares y profesionales. Dicha voz es abordada como una construcción que se manifiesta en las estrategias y decisiones discursivas que asume el estudiante/escritor para posicionarse de manera deliberada en un determinado texto con intencionalidad comunicativa. Como puede advertirse, esta acción

9. Esta propuesta tiene como antecedente las acciones del Programa de Apoyo y Mejoramiento a la Enseñanza de Grado (PAMEG), financiado por la Secretaría de Asuntos Académicos de la UNC, llevadas a cabo en los años 2011, 2016 y 2017, en la que participaron algunos miembros del equipo a cargo junto a docentes de otras materias de la carrera y unidades académicas.

tiene un anclaje en el currículo en un momento considerado crítico en los procesos formativos como es la culminación de una carrera, que supone una reconfiguración identitaria del estudiante que se convierte en profesional. (Ávila y Orellana, 2017; Bocco y Castagno, 2015; Castagno y Salgueiro, 2017; Carlino, 2006a; Ibáñez, Ludueña y Ávila, 2020).

La otra es el taller “Tutorías y enseñanzas inclusivas: estrategias para acompañar la lectura, la escritura y la oralidad en la formación”. Su propósito didáctico es formar como tutores de lectura y escritura a adscriptos y ayudantes alumnos de cursos de las carreras de grado que se dictan en la unidad académica.¹⁰ Se orienta, así, a comprender el papel de las prácticas letradas y multimodales desde la perspectiva de la alfabetización académica y disciplinar, y abordar estrategias de acompañamiento a través de esa figura de tutor en el curso donde desempeñan su rol. Los contenidos se organizan en torno a tres ejes temáticos que se van trabajando a lo largo del cursado con diferente énfasis: el primero remite a las prácticas letradas y multimodales en las políticas de formación en educación superior, el segundo aborda aquellas en clave de procesos de aprendizaje y de enseñanza, para finalmente trabajar el papel del tutor de lectura/escritura para acompañar los procesos de aprendizaje estudiantiles.

La propuesta didáctica hace foco en el apoyo al estudiante/lector/escritor en situación de cursante de un espacio curricular específico: aquel en el que desempeñan su tarea los destinatarios del taller. Para trabajar la figura de tutor de escritura se retoman aportes de Calle-Arango (2018, 2019) y Molina-Natera (2011, 2019). Así, esta iniciativa se entrama a través del currículum a partir de un proceso formativo que acompaña a adscriptos y ayudantes-alumnos para diseñar formas de acompañamiento a las prácticas letradas demandadas a estudiantes en los cursos de los que participan en ese rol.

Este taller tiene un triple beneficio: a) generar condiciones institucionales para apoyar las trayectorias estudiantiles en los cursos en los que

10. Las figuras de ayudante-alumno y adscripto se corresponden con las primeras experiencias de iniciación a la docencia universitaria en la FCC, en el marco de un proceso formativo que el estudiante o egresado (según corresponda) desarrolla en el marco de un curso —espacio curricular— de la carrera, participando en diferentes actividades de la propuesta de enseñanza con una duración de uno y dos años, respectivamente. Cabe aclarar que cada equipo de profesores realiza este proceso con sus especificidades al interior de la unidad académica.

ayudantes–alumnos y adscriptos desempeñan esa figura, b) fortalecer la formación pedagógico–didáctica de los destinatarios del taller desde esta perspectiva y c) producir información valiosa que sea útil para hacer ajustes, reformulaciones y mejoras en las propuestas de enseñanza para aportar a los equipos docentes de esos cursos.

CONSIDERACIONES FINALES

El propósito de esta comunicación fue compartir una iniciativa de cooperación académico–científica entre instituciones de educación superior de Argentina, la RAILEES. Se presentó el contexto de surgimiento de distintas iniciativas de este tipo como un ambiente propicio para su surgimiento, y que dan cuenta de la relevancia que la lectura, la escritura y la oralidad ha asumido en la educación superior como parte de procesos de democratización de los sistemas educativos. Se describieron algunos antecedentes directos de su creación y algunas notas distintivas de su accionar sostenidas en principios informados teóricamente, enfoque y estrategias operativas.

En segundo término, se describieron dos experiencias vinculadas con las interacciones colegiadas de la red. Por un lado, se analizó un proyecto que pretendió abordar cómo instalar y desarrollar programas y centros de escritura, en función de las particularidades contextuales de cada campus y atendiendo a las políticas de inclusión con calidad que rigen ese nivel. En ese sentido, uno de los desafíos más importantes comprometidos en esa experiencia estuvo asociado (tanto en su etapa de formulación como de implementación) al hecho de poder identificar y trabajar aspectos comunes a todas las instituciones participantes a la vez que se atienden las especificidades, tradiciones e historias de cada una de ellas. Este asunto, sin lugar a duda, significó uno de los principales retos. Pero también fue un punto de fortalecimiento del mismo devenir de la red al poder contemplar y concretar esa doble tensión: lo común y lo diverso de cada una de las instituciones.

Entre los aportes que derivan de esta experiencia pudimos mencionar, por un lado, sus contribuciones a la creación del CE–FCC de la Universidad Nacional de Córdoba a fines de 2018. Se describió su surgimien-

to a partir de valiosos aportes generados en el marco de la red junto a otros derivados de los propios recorridos institucionales de la unidad académica donde fue instalado. Se presentaron, además, sus propósitos, principios, encuadre teórico, lineamientos pedagógico–didácticos y estrategias que fundamentan su accionar. Luego se describieron dos estrategias que buscan institucionalizar el trabajo del centro a partir de los principios de transversalidad, colaboración y construcción de saberes colegiados, el reconocimiento y el respeto por los contextos específicos en que las prácticas letradas tienen lugar.

Las dos iniciativas compartidas en este trabajo dan cuenta de una concepción de lectura, escritura y oralidad entendida como prácticas sociales que se aprenden en contextos específicos. Por otra parte, comparten la visión de que los centros y programas de escritura constituyen respuestas institucionales singulares, configuradas a partir del contexto académico, histórico, social, cultural y económico en el que se inscriben. A su vez, contribuyen a acompañar y facilitar los procesos de formación en un trabajo colaborativo. Finalmente, se destaca el valor de la cooperación como mecanismo para informar y potenciar políticas de formación que permitan aunar esfuerzos y volver a conocernos desde otra perspectiva: aquella que facilite identificar fortalezas y debilidades al trabajar con otros al interior de las instituciones y entre las instituciones en el marco de las acciones estratégicas a través del trabajo en redes.

Experiencias como la de la RAILEES dan cuenta del complejo desafío de llevar adelante prácticas de colaboración interinstitucional que permitan visibilizar, viabilizar y otorgar validez a las acciones de los centros y programas (Myatt y Gaillet, 2017), ya sea para su instalación y/o consolidación. En ese sentido, las iniciativas descritas constituyeron una vía privilegiada no solo para la cooperación sino también para una exploración de las propias posibilidades institucionales y profesionales de los actores comprometidos en ellas, al extender los límites y potencialidades así como enriquecer y producir saberes en los términos que proponen autores como Arnold, Nebel y Ronesi (2017). Por último, consideramos que estas experiencias significan una contribución a la construcción de una cultura de la lectura, la escritura y la oralidad como prácticas estratégicas e inclusivas para las instituciones comprometidas en estos procesos.

REFERENCIAS

- Arnold, L., Nebel, A. y Ronesi, L. (Eds.). (2017). *Emerging writing research from the Middle East-North Africa Region*. The WAC Clearinghouse.
- Arnoux, E. N. (Dir.). (2009). *Pasajes. Escuela media-enseñanza superior. Propuestas en torno a la lectura y la escritura*. Biblos.
- Ávila-Reyes, N. (2017). Postsecondary writing studies in Hispanic Latin America: Intertextual dynamics and intellectual influence. *London Review of Education*, 15(1), 21-37.
- Ávila-Reyes, N. (2021). Aportes multilingües para un campo de estudios complejo: una introducción a los afanes de este Libro. En N. Ávila-Reyes (Ed.), *Multilingual contributions to writing research: toward an equal academic Exchange* (pp. 13-22). The WAC Clearinghouse. <https://wac.colostate.edu/books/international/la/multilingual/>
- Ávila-Reyes, N., González-Álvarez, P. y Peñaloza, C. (2013). Creación de un programa de escritura en una universidad chilena: estrategias para promover un cambio institucional. *Revista mexicana de investigación educativa*, 18(57), 537-560. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1405-66662013000200010&script=sci_abstract
- Ávila, M. X. y Orellana, M. (2017). La escritura de trabajos finales de grado. Una mirada sobre actores y prácticas institucionales en la Licenciatura en Comunicación Social-UNC. En *X Jornadas de Investigación en Educación. A diez años de la Ley de Educación Nacional. Educación: derecho social y responsabilidad estatal* (tomo III, pp. 101-109). Escuela de Ciencias de la Educación/UNC. <http://hdl.handle.net/11086/5255>
- Bañales, G., Castelló, M. y Vega, N. (Coords.). (2016). *Enseñar a leer y escribir en la educación superior. Propuestas educativas basadas en la investigación*. Universidad Autónoma de Tamaulipas.
- Bazerman, C. (1997). The Life of genre, the Life in the Classroom. En W. Bishop y H. Ostrom (Eds.), *Genre and Writing. Issues, Arguments, Alternatives* (pp. 19-26). Boynton/Cook Publishers.
- Bazerman, C. (2010). *The informer writer. Using Sources in the Disciplines*. The WAC Clearinghouse.
- Bazerman, C. (2012). *Géneros textuales, tipificación y actividad*. Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.

- Bazerman, C. (2013). Understanding the Lifelong Journey of Writing Development. *Infancia y Aprendizaje. Journal for the Study of Education and Development*, 36(4), 421-441.
- Bazerman, C. (2014). La escritura en el mundo del conocimiento. Al encuentro de nuestra voz en la escuela, la universidad, la profesión y la sociedad. *Verbum*, 9(9), 23-35.
- Bazerman, C. (2021). The Value of Empirically Researching a Practical Art. En N. Ávila-Reyes (Ed.), *Multilingual contributions to writing research: toward an equal academic Exchange* (pp. 103-214). The WAC Clearinghouse. <https://wac.colostate.edu/books/international/la/multilingual/>
- Bazerman, C., Little, J., Bethel, L., Chavkin, T., Fouquette, D. y Garufis, J. (2016). *Escribir a través del Currículum. Una guía de referencia*. Universidad Nacional de Córdoba. <https://rdu.unc.edu.ar/handle/11086/4030>
- Bocco, A. y Castagno, F. (2015). Escritura de trabajos finales de la formación de grado. Complejidades y reconfiguraciones. En C. Muse (Ed.), *Lectura y escritura en el nivel superior 3* (pp. 81-87). Universidad Nacional de Córdoba. <http://hdl.handle.net/11086/2309>
- Calle-Arango, L. (2018). Prácticas de lectura en los Centros y Programas de Escritura Académica. *Revista Ediciones Universidad de Salamanca*, 30(2), 155-175. <http://dx.doi.org/10.14201/teoredu302155175>
- Calle-Arango, L. (2019). La pregunta en las tutorías de los Centros de Escritura. *Íkala. Revista de Lenguaje y Cultura*, 24(1), 137-152. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v24n01a08>
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Fondo de Cultura Económica.
- Carlino, P. (2006a). La escritura en la investigación. En *Documento de trabajo n° 19*. Universidad de San Andrés. <https://media.utp.edu.co/referencias-bibliograficas/uploads/referencias/ponencia/263-la-escritura-en-la-investigacin-en-documento-de-trabajo-no-19pdf-SVm6m-articulo.PDF>
- Carlino, P. (2006b). Representaciones sobre la escritura y formas de enseñarla en universidades de América del Norte. *Revista de*

- educación*, No.336, 143–168. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1195505>
- Carlino, P. (2013). Alfabetización académica diez años después. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18(57), 355–381. <https://www.redalyc.org/pdf/140/14025774003.pdf>
- Carlino, P. (2014). Prácticas y representaciones de la escritura en la universidad: los casos de Australia, Canadá, EEUU y Argentina. *Cuadernos de Pedagogía*, 6(12), 6–17. <https://doi.org/10.29197/cpu.v6i12.106>
- Castagno, F. y Ávila, X. (2020). Hacia el Centro de Escritura de la FCC: prácticas letradas, propuestas curriculares y políticas institucionales. En A. Oliveri, C. Exeni, F. Castagno, X. Ávila, M. Edelstein, M. F. Levis, M. Paganini, P. Reynoso, M. E. López, D. A. Molina, B. Bazán, L. Castro, S. A. Dasso, P. L. Figueroa, C. Wannaz y S. Servetto, *La escritura como bien social. Colección discursos y saberes. Volumen II* (pp. 101–123). UPC editorial universitaria. <https://editorial.upc.edu.ar/wp-content/uploads/sites/7/2024/07/volumen-2-con-isbn.pdf>
- Castagno, F. y Pinque, G. (2016). Proyecto de creación de un entorno virtual e interactivo para fortalecer y desarrollar prácticas de lectura y escritura académica en la formación de grado (UNC, Argentina). *Suplemento Signos EAD*. <http://hdl.handle.net/11086/5396>
- Castagno, F. y Salgueiro, A. (2017). Leer y escribir de/en la práctica durante la formación docente inicial: pasajes, inscripciones y complejidades. En G. Giménez, D. Luque y M. Orellana (Comps.), *Leer y escribir en la UNC: reflexiones, experiencias y voces II* (pp. 115–126). Universidad Nacional de Córdoba. <http://hdl.handle.net/11086.1/1275>
- Castagno, F. y Waigandt, D. (2020). Procesos de formación y prácticas letradas en la educación superior argentina. El aporte de redes académico-científicas para favorecer políticas de democratización. *Revista Digital de Políticas Lingüísticas*, 12(12), 48–72. <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/RDPL/article/view/30704>
- Castagno, F., Lizarriturri, S. y Waigandt, D. (2020). La Red Argentina de Instituciones Lectoras y Escritoras de Educación Superior (RAILEES): enfoques y experiencias de enseñanza, investigación y extensión en cultura letrada. En V. Baraldi., J. Bernik, M. Coudannes Aguirre, O. Lossio y M. V. Luna (Comps.), *Enseñar en el nivel superior:*

- diálogos, proyectos y prácticas. Libro de ponencias de las IV Jornadas Internacionales Problemáticas en torno a la Enseñanza en la Educación Superior. Diálogo abierto entre la Didáctica General y las Didácticas Específicas* (pp. 74-79). Universidad Nacional del Litoral. <https://www.fhuc.unl.edu.ar/institucional/ensenar-en-el-nivel-superior-dialogos-proyectos-y-practicas/>
- Castagno, F., Orellana, M., Ávila, X. y Pinque, G. (2016). La escritura como experiencia de transformación en la UNC. En C. Bazerman, J. Little, L. Bethel, T. Chavkin, D. Fouquette, D. y J. Garufis (Eds.), *Escribir a través del currículum. Una guía de referencia* (pp. 19-25). Universidad Nacional de Córdoba. <https://rdu.unc.edu.ar/handle/11086/4030>
- Castelló, M. (2009). Aprender a escribir textos académicos: ¿copistas, escribas, compiladores o escritores? En J. I. Pozo y M. P. Pérez Echeverría (Coords.), *La psicología del aprendizaje universitario: de la adquisición de conocimientos a la formación en competencias* (pp. 120-133). Morata.
- Castelló, M. (2014). Los retos actuales de la alfabetización académica: estado de la cuestión y últimas investigaciones. *Enunciación*, 19(2), 346-365.
- Chiroleu, A. (2018). Democratización e inclusión en la universidad argentina: sus alcances durante los gobiernos Kirchner (2003-2015). *Educação em Revista*, No.34. <http://dx.doi.org/10.1590/0102-4698176003>
- Díaz, F. (2003). Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo. *REDIE. Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 5(2), 105-117. <https://www.redalyc.org/pdf/155/15550207.pdf>
- Engeström, Y. y Cole, M. (1997). Situated cognition in search of an agenda. En D. Kirshner y J. A. Whitson (Eds.), *Situated cognition. Social, semiotic and psychological perspective* (pp. 301-309). Laurence Erlbaum.
- Errázuriz, M. (2016). Las tutorías de un centro de escritura como dispositivo de modelamiento de estudiantes de programas de formación inicial docente. En L. Natale y D. Stagnaro (Comps.), *Alfabetización académica: un camino hacia la inclusión en el nivel superior* (pp. 103-132). Universidad Nacional de General Sarmiento.

- Ezcurra, A. (2011). Abandono estudiantil en educación superior. Hipótesis y conceptos. En N. Gluz (Ed.), *Admisión a la universidad y selectividad social. Cuando la democratización es más que un problema de ingresos* (pp. 23–62). Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Facultad de Comunicación UNC (2020). *Panel Presentación de la Red RAILEES: acciones de cooperación académico científica* [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=X5341DgYJfQ>
- Ibáñez, I., Ludueña, C. y Ávila, X. (2020). Desafíos de la escritura de trabajos finales de la licenciatura en comunicación social: estrategias y recursos multimediales. En B. M. Richard, V. L. Lopes Cristovão y G. E. Lousada (Coords.), *Géneros textuales/discursivos académicos* (pp. 275–283). Fl copias. <http://hdl.handle.net/11086/16801>
- Lave, J. y Wenger, E. (2001). Legitimate peripheral participation in communities of practice. En J. Clarke, A. Hanson, R. Harrison y F. Reeve (Eds.), *Supporting Lifelong Learning. Volume I: Perspectives on Learning* (pp. 111–126). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203996287>
- Lillis, T. (2021). Academic Literacies: ¿Intereses locales, preocupaciones globales? Academic Literacies: Local Interests, Global Concerns? En N. Ávila-Reyes (Ed.), *Multilingual contributions to writing research: toward an equal academic Exchange* (pp. 35–59). The WAC Clearinghouse. <https://wac.colostate.edu/books/international/la/multilingual/>
- Molina-Natera, V. (2011). Tutorías entre pares: el caso del Centro de Escritura Javeriano. En *VI Congreso Internacional Cátedra Unesco para el Mejoramiento de la Calidad y Equidad de la Educación en América Latina con base en la Lectura y Escritura*. https://www.researchgate.net/publication/280026013_Tutorias_entre_pares_el_caso_del_Centro_de_Escritura_Javeriano
- Molina-Natera, V. (2014). Centros de escritura: una mirada retrospectiva para entender el presente y futuro de estos programas en el contexto latinoamericano. *Legenda*, 18(18), 9–33. <http://erevistas.saber.ula.ve/index.php/legenda/article/view/5205>
- Molina-Natera, V. (Ed.). (2015). *Panoramas de los centros y programas de escritura en Latinoamérica*. Pontificia Universidad Javeriana. <https://doi.org/10.2307/j.ctvt6rnd6>

- Molina-Natera, V. (2019). El discurso pedagógico en las tutorías de escritura. Develando elementos de una práctica educativa. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 24(80), 125-148. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6987394>
- Montes, S. y Vidal, M. (2017). Diseño de un programa de escritura a través del currículum: opciones teóricas y acciones estratégicas. *Lenguas Modernas*, No.50, 73-90. <https://lenguasmodernas.uchile.cl/index.php/LM/article/view/49252/53119>
- Moyano, E. (2004). La escritura académica: una tarea interdisciplinaria a lo largo de la currícula universitaria. *Texturas*, 4(4), 109-120. <https://doi.org/10.14409/texturas.vii4.2824>
- Moyano, E. (2010). Escritura académica a lo largo de la carrera: un problema institucional. *Revista Signos*, 43(74), 465-488. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-09342010000500004>
- Moyano, E. (2017). Diseño e implementación de programas de lectura y escritura en el nivel universitario: principios y estrategias. *Revista Lenguas Modernas*, No.50, 47-72. <https://lenguasmodernas.uchile.cl/index.php/LM/article/view/49251>
- Moyano, E. (2018). La enseñanza de la lectura y la escritura académicas mediante programas a lo largo del currículum universitario: opción teórica, didáctica y de gestión. *Revista D.E.L.T.A.*, 34(1), 235-267. <https://doi.org/10.1590/0102-445074896274115057>
- Moyano, E. y Giudice, J. (2016). Un programa de lectura y escritura: lineamientos teóricos, características y resultados de aplicación. *Grafía. Revista de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Autónoma de Colombia*, 13(1), 33-59. <http://revistas.fuac.edu.co/index.php/grafia/article/view/655>
- Myatt, A. J. y Gaillet, L. L. (Eds.). (2017). *Writing Program and Writing Center Collaborations: Transcending Boundaries*. Palgrave Macmillan.
- Natale, L. y Stagnaro, D. (Comps.). (2016). *Alfabetización académica, un camino de inclusión hacia el nivel superior*. Ediciones UNGS.
- Navarro, F. (2012). Alfabetización avanzada en la Argentina. Puntos de contacto con la enseñanza-aprendizaje de español académico como L2. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, No.12. <https://www.nebrija.com/revista-linguistica/numero-12-2012.html#articulo-527b7ba105a60>

- Navarro, F. (2014). Géneros discursivos e ingreso a las culturas disciplinares. Aportes para una didáctica de la lectura y la escritura. En F. Navarro (Coord.), *Manual de escritura para carreras de humanidades* (pp. 29-52). Universidad de Buenos Aires.
- Navarro, F. (2016). El movimiento Escribir a través del Currículum y la investigación y la enseñanza en Latinoamérica. En C. Bazerman, J. Little, L. Bethel, T. Chavkin, D. Fouquette y J. Garufis, *Escribir a través del Currículum. Una guía de referencia* (pp. 38-48). Universidad Nacional de Córdoba. <https://rdu.unc.edu.ar/handle/11086/4030>
- Navarro, F. (2017). De la alfabetización académica a la alfabetización disciplinar. En R. Ibáñez y C. González (Eds.), *Alfabetización disciplinar en la formación inicial docente. Leer y escribir para aprender* (pp. 7-15). Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.
- Navarro, F. (2018). Más allá de la alfabetización académica: las funciones de la escritura en educación superior. En M. A. Alves y V. Iensen (Eds.), *Formação de Professores: Ensino, linguagens e ecnologías* (pp. 13-49). Editora Fi.
- Navarro, F. (2019). Aportes para una didáctica de la escritura académica basada en géneros discursivos. *D.E.L.T.A.*, 35(2), 1-32. <https://doi.org/10.1590/1678-460X2019350201>
- Navarro, F. (Ed.). (2021). *Escritura e inclusión en la universidad: Herramientas para docentes*. Editorial Universitaria.
- Rose, D. y Martin, J. (2018). *Leer para aprender. Lectura y escritura en las áreas del currículo*. Pirámide.
- Swales, J. (1990). *Genre Analysis: English in Academic and Research Settings*. Cambridge University Press.
- Swales, J. (2004). *Research Genres. Exploration and Applications*. Cambridge University Press.
- Thaiss, C. (2001). Theory in WAC: Where Have We Been, Where Are We Going? En S. McLeod (Ed.), *WAC for the New Millennium Strategies for Continuing Writing-Across-the-Curriculum Programs* (pp. 299-327). Parlor Press/WAC Academic Clearinghouse.
- Thaiss, C. (2018, agosto). *Writing Programs in Higher Education: Experiences and Implications for the Teaching-Learning Process*. Jornadas "Procesos de formación y programas de escritura para la

- inclusión y calidad en educación superior”, Universidad Nacional de Córdoba/RAILEES.
- Thaiss, C., Bräuer, G., Carlino, P., Ganobcsik-Williams, L. y Sinha, A. (2012). *Writing Programs Worldwide: Profiles of Academic Writing in Many Places*. Parlor Press/WAC Academic Clearinghouse.
- Vigotsky, L. (1999). *Pensamiento y lenguaje*. Fausto.
- Waigandt, D. M., Castagno, F., Lizarriturri, S. G., Giammarini, G. L., Moyano, E. I. y Novo, M. C. (2021). Writing Centers and Programs: Their Role in Democratization Policies in Higher Education in Argentina. *The Writing Center Journal*, 38(3), 91-117.
- Wenger, E. (2001). *Comunidades de práctica, aprendizaje, significado e identidad*. Paidós.
- Zavala, V. (2004). Literacidad y desarrollo. Los discursos del Programa Nacional de Alfabetización en Perú. En V. Zavala, M. Niño Murcia y P. Ames (Eds.), *Escritura y sociedad. Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas* (pp. 437-459). Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú.