

La lectura y la escritura en los procesos de apropiación y producción de conocimiento

Este trabajo ha sido tomado de las Memorias del Congreso Internacional Lectura 2009: Para leer el XXI

María Gladys Barrios

Universidad del Tolima, Colombia

Introducción

En Colombia existe un marcado desequilibrio en el nivel de producción de ciencia y tecnología, no sólo entre las propias universidades, sino además entre regiones como es el caso del departamento del Tolima. Para superar estos desequilibrios, que se expresan como inequidad en las oportunidades de formación, y como desigualdad en las oportunidades de acceso a la ciencia, se ha considerado que la formación en lectura y escritura como herramientas para la apropiación de conocimiento es una estrategia importante para el desarrollo de la investigación y para la superación del atraso notable de Colombia en ciencia y tecnología, dado que el joven es el propósito y vector agente de políticas y acciones para la construcción y ampliación de las comunidades académicas.

Formar jóvenes para la producción de conocimiento en la universidad, hacer de la docencia una investigación formativa y garantizar la vinculación efectiva de los jóvenes en las redes de producción de ciencia se presentan hoy como un componente prioritario para el desarrollo institucional.

El desequilibrio regional respecto a la producción de conocimiento pone de manifiesto el grave atraso de regiones como el Tolima, porque a pesar de que existen 16 Instituciones de Educación Superior, hay indicadores muy bajos en producción de conocimiento. Los datos de la actividad científica disponibles hoy en Colombia muestran diferencias marcadas entre las universidades, las regiones y los grupos de investigación. Precisamente en Colombia se viene abriendo un debate importante desde lo académico y administrativo alrededor del tema, debate que centra la discusión en aspectos como la formación para la producción de conocimiento, entendida como las condiciones necesarias o acciones estratégicas para el avance de la ciencia y la tecnología al servicio del desarrollo social.

En el sistema educativo colombiano se ha configurado el tema científico como una prioridad educativa. Esto ha promovido una gran movilización para adecuar diferentes estructuras que buscan incrementar su capacidad científica. No obstante, esta movilización se da en diferentes grados de prioridad y ha modificado de manera diferencial el propio valor de una educación más orientada a la construcción del conocimiento y a la formación de los jóvenes en temas científicos.

Esto implica asumir la escritura como un problema interno de la ciencia, es decir que trabajar alrededor de la producción de conocimiento requiere formar a los licenciados en educación en la escritura, desde las propias disciplinas como una forma de incorporar el pensamiento en la producción de conocimiento.

La formación de maestros específicamente tendrá que asumir el reto de potenciar aprendices en escritura, que lleven a las aulas unas nuevas formas de trabajo con el conocimiento y la ciencia.

El conocimiento y la ciencia

El conocimiento surge de intereses y necesidades de grupos de personas y de comunidades. En su génesis y desarrollo debe contar con una comunidad que lo haga posible y que esté en capacidad de legitimarlo. Así, el conocimiento debe ser comprendido en una dimensión compleja de la sociedad y más, como un mecanismo de interacción para el contexto aquí empleado, que como un acervo o cúmulo de campos semánticos sobre determinados fenómenos científicos.

Como capacidad, el conocimiento es dinámico, incompleto y problemático; se transfiere de una unidad de comunicación social a otra, bajo la expectativa de una retroalimentación o respuesta en cuyos flujos de movimiento se transforma, se amplía o desvirtúa; se reconfigura constantemente de acuerdo con el entorno de interacción y el conjunto de circunstancias en

que se inscribe. En toda acción humana subyace un sentido, de acuerdo con la interpretación del mismo; es un mecanismo cultural espontáneo pero normativizado que permite la coordinación de las acciones en los distintos sujetos.

La especie humana ha construido diversas formas de conocimiento como consecuencia de su actividad práctica. Gran parte se logra a través de la experiencia, de la vivencia inmediata denominada saber práctico o sentido común. Con este conocimiento actuamos en situaciones corrientes pero que denotan una alta complejidad dado su propio desarrollo.

A partir de la inteligencia práctica, las personas adquirieron desde antes de los inicios de la civilización moderna una gran cantidad de información acerca de su medio inmediato. Aprendieron a reconocer los alimentos, el uso del fuego, el arte de la agricultura, la habilidad para transformar las materias primas en refugios, vestidos y utensilios, así como las formas de comunicación y de gobernarse y, lo más importante, aprendieron a tener conciencia, memoria y registro de todos esos hechos.

Los seres humanos, a diferencia de otras especies, han tenido que transformar la naturaleza para satisfacer sus necesidades. En ese proceso de transformación han modificado su conocimiento acerca de lo que les rodea y han creado nuevas necesidades, con lo cual avanzan cada vez más en los procesos de conocimiento. El repertorio de características ordinarias de los individuos para resolver sus problemas y las estrategias de conocimiento son una muestra de la capacidad de conocer, presente en todas las épocas y culturas. De ahí que el origen y el producto del conocimiento sean sociales y estén insertos en la cultura. Por ejemplo, para los egipcios el conocimiento revestía carácter esotérico y a él tenían acceso sólo los iniciados. En la Edad Media, el saber biomédico contenido en el yoga o en las prácticas de acupuntura de la cultura china, se representaba bajo la forma de símbolos míticos.

La elaboración intelectual de los hombres -producto de su conciencia y de la actividad conjunta de los individuos- surge como una forma de interacción mutua que se complementa y humaniza a la vez, por la interacción y la producción material.

En el desarrollo histórico del pensamiento han surgido distintas escuelas que reflexionan sobre la posibilidad del conocimiento, su origen y su objeto, y llegan a diferenciar un conocimiento científico de uno cotidiano o de sentido común. Sin embargo, cada vez es más problemático encontrar una línea de demarcación metodológica que separe lo científico de lo no científico (Heller, 1992).

Concepto de cultura, conocimiento, realidad

El conocimiento depende de la cultura. La cultura representa un sistema de concepciones que se transmite a partir de formas simbólicas mediante las cuales los hombres comunican sus conocimientos y sus actitudes frente a la vida. Se concibe la génesis de cualquier conocimiento como un proceso complejo, de construcción de significados, mediado por la cultura, el contexto socio-histórico, las nociones y los modelos de los sujetos.

Para establecer la relación entre cultura y conocimiento se parte de una aproximación al concepto de cultura formulado por Elkana (1983), quien considera que estos conceptos se pueden agrupar en dos. Los que asumen la cultura como una suma de diferentes visiones: la religiosa, la científica, la política, la artística; esta perspectiva pretende ser totalizante. En el otro grupo están los que sostienen que la cultura es una forma de interpretación determinada, en la que las diferentes interpretaciones dan como resultado un entramado complejo y multilateral, pero no totalizante.

Elkana (1983), que se identifica con el segundo grupo, sostiene que el entramado cultural da significaciones particulares y es el aspecto diferenciador de las sociedades. Al respecto, plantea que ya no se conciben unas sociedades iguales a otras, puesto que la cultura les confiere identidad específica.

Acepta que la cultura está constituida por un sistema de signos interpretables en interacción como conductas, procesos y acciones sociales, estas últimas constituyen los signos observables de los entramados de significación. Geertz (1986: 26) afirma al respecto que la "cultura es pública porque la significación también lo es". Consiste, por lo tanto, en estructuras de significación socialmente establecidas, en virtud de las cuales la gente hace cosas, como por ejemplo, las señales de conspiración y la manera como se adhiere a ellas.

En este sentido, las fuentes de significación con las cuales las personas interpretan los discursos se han constituido mediante una interacción de diferentes dimensiones como la ciencia, la ideología, el mito, la religión, entre otras. Todas ellas son formas del discurso humano que se han legitimado mediante modelos de juicios públicos históricamente contruidos.

Además, según Elkana (1983), en las culturas existen unos modelos de juicio más arraigados que otros; por ejemplo, en la cultura occidental predomina la dimensión científica, surgiendo así la relación cultura-conocimiento, que se traslada al ámbito escolar como institución encargada de transmitir el legado cultural.

La cultura, entonces, se entiende como un entramado de significaciones, tejido como urdimbre por los hombres que dan sentido y significado a lo que ellos hacen. La existencia de este entramado es sólo posible mediante la relación intersubjetiva; de ella se deriva la vida social e individual, en ella se aprenden a compartir los significados de una cultura dada. La cultura desde sus diferentes perspectivas permite la construcción de formas de ver el mundo y la sociedad. Estas formas de ver van desde la esfera de sentido común hasta la religiosa, pasando por el mito, el arte, la ciencia.

Geertz (1986: 91) lo expresa de la siguiente manera: "Una perspectiva es un modo de ver en el sentido amplio en el que significa 'discernir', 'comprender' o 'captar'. Se trata de una manera particular de concebir el mundo, como cuando hablamos de una perspectiva histórica, científica, estética, de sentido común o hasta las singulares perspectivas que se presentan en los sueños y alucinaciones". Pero estas formas de ver y captar el mundo no sólo tienen repercusiones en las concepciones y el conocimiento, sino también en los estados de ánimo y en las formas de actuar de los hombres.

Aproximación a un concepto de conocimiento. La variación de los énfasis en la relación sujeto-objeto radica no en la desaparición de la relación, sino en una reconceptualización de los sujetos. En el caso del sujeto, éste ya no se concibe sin la existencia de otros sujetos que, además, no son independientes los unos de los otros. En consecuencia, el sujeto sólo tiene existencia desde la relación intersubjetiva.

El concepto de cultura que se adopta a partir de Geertz (1986) permite reconocer los intereses prácticos y vivencias presentes en el saber empírico de los sujetos y su relación con los procesos del conocimiento. Se considera, entonces, que la experiencia del sujeto en la acción social interviene en el proceso de conocimiento, de lo cual se desprenden las siguientes consideraciones:

En primer lugar, y como se anotó anteriormente, la existencia de la cultura como entramado es sólo posible mediante la relación intersubjetiva. De ella se deriva la vida social e individual, en ella se aprenden a compartir los significados de una cultura. La cultura desde sus diferentes perspectivas permite la construcción de formas de ver el mundo y la sociedad. Pero estas formas de ver y de captar el mundo no sólo tienen repercusiones en las concepciones y el conocimiento, sino también en los estados de ánimo y en las formas de actuar de los hombres y de resolver los problemas. Podríamos entender entonces, como lo propone Habermas (1988), que el conocimiento esta mediado por el interés que puede ser técnico, práctico o emancipador.

En segundo lugar, no se quiere negar la existencia del sujeto. Por el contrario, se pretende reconocer que los individuos se constituyen como sujetos en la relación cultural, esto es, en la relación intersubjetiva. El sujeto posee una historia personal específica que da paso a la existencia de una heterogeneidad de individuos, cada una con identidad propia. Dicha particularidad del sujeto se da en un tiempo y espacio también particulares; de esta manera, los hombres poseen formas de ver, estados de ánimo, intenciones e intereses correspondientes a su época y a su tiempo.

A su vez, la acción comunicativa permite la reproducción del mundo de la vida, mediante la comprensión y el entendimiento. En este sentido anota Gaitán (1990): El mundo de la vida es correlato de todo proceso de entendimiento. Los individuos se han representado unos componentes del mundo de la vida. Sus ideas de mundo, de la sociedad, sus valores, sus consideraciones acerca de lo bello, lo importante, lo útil, lo necesario obedecen a los vínculos entre la práctica y la teoría de los sujetos.

El énfasis en la relación sujeto-objeto en el proceso de conocimiento pasó de la subjetividad a la intersubjetividad como efecto de aceptar, en primer lugar, que el sujeto posee un conocimiento que corresponde a su experiencia particular; y en segundo, que existe un conocimiento socialmente convalidado que corresponde a una experiencia intersubjetiva.

Como las diferentes perspectivas de una cultura conducen a diversas formas de ver, los objetos son vistos por los sujetos de una manera natural a través de dichas perspectivas y no de una manera neutral. El sentido común, por ejemplo, es un modo de ver dominado por la apariencia, en la que se asumen los objetos y sus formas tales como parecen ser. En esta perspectiva, el interés es el de obrar sobre el mundo, para dominarlo con fines pragmáticos o para ajustarse a éste.

En la relación sujeto-objeto, el sujeto de la acción social y de acuerdo con un contexto socio-histórico produce conocimiento para supervivir y resolver problemas inmediatos. En este proceso el conocimiento se complejiza a partir de su experiencia cotidiana con algunas intervenciones en las cuales incorpora información de todo tipo en un continuo de construcción.

Redefinición del concepto de realidad.

Desde la visión cultural se puede comprender que el acercamiento de los sujetos al mundo se caracteriza porque su experiencia está mediada por perspectivas y modos de ver. La realidad es configurada por el hombre quien, de acuerdo con las diferentes relaciones intersubjetivas y con la subsistencia de diversas perspectivas en una cultura, se conforma simultáneamente distintas realidades y éstas se constituyen en mundos posibles que habitan los individuos.

Los mundos creados pueden surgir de la actividad cognitiva del artista, del ingeniero, del obrero, del deportista, del político. ¿Quién podría cuestionar el carácter de realidad que posee un templo, una novela, un poema, una ciudad, el sembrado de un campo, cualquier artefacto tecnológico? Esos mundos se han construido sobre la base de otros. La agricultura de tracción animal precedió a la agricultura mecánica y esta, a la agricultura automatizada.

Además, no existe una supremacía de estos mundos sobre los otros, esto es, no se puede suponer que existe un mundo más verdadero o real que otro. Un mundo para Geertz es una realidad, es un producto cultural, ya que está estructurado de acuerdo con las concepciones simbólicas transmitidas de generación a generación, y es el escenario y el objeto dado de las acciones de los sujetos. La realidad, entonces, se conforma a partir de las perspectivas sociales del conocimiento y actúa en un espectro muy amplio, el de las apreciaciones y significaciones de los individuos. Estas formas de ver influyen en la acción de conocer de los sujetos; de resolver los problemas; de utilizar las herramientas y de propiciar, por ende, el desarrollo.

La lectura y la escritura: herramientas para la producción de conocimiento

La universidad, mediante la tradición escrita, promueve una perspectiva científica en la cual se problematiza el sentido común. El interés que orienta los procesos de conocimiento, entonces, es la duda deliberada y la indagación sistemática. De esta manera, se analizan los objetos y los sujetos de conocimiento mediante la construcción de explicaciones. Éste es el discurso de la ciencia mediado por el lenguaje.

Sin embargo, es necesario reconocer que los procesos de conocimiento de los estudiantes universitarios están mediados por un contexto cultural que provee unas formas de concebir y acceder al conocimiento. Según Elkana (1983) estas formas de concebir el conocimiento y de conocer se construyen socialmente como perspectivas a las que denomina " imágenes de conocimiento" . En este sentido, la universidad y, más específicamente los docentes, promueven unas imágenes de conocimiento que van desde considerarlo un dato, una información para transmitir, un resultado, una teoría, o unos procedimientos hasta concebirlo como un logro del aprendiz que requiere de unas prácticas para acceder a los procesos de elaboración y apropiación del conocimiento.

Por ello, la organización de la enseñanza y el privilegio de unas prácticas pedagógicas centradas en la oralidad no benefician la apropiación de conocimiento que requiere de procesos de organización, síntesis y análisis para la reconstrucción del discurso científico. El conocimiento es comunicable, es más, se legitima desde el ámbito de lo público. En la universidad, el reconocimiento de los saberes se logra desde la lectura de textos que han

organizado ese saber. La producción escrita es una muestra de la forma individualizada de apropiar el conocimiento, de promover los registros, de evidenciar las competencias comunicativas, las concepciones del mundo y las interpretaciones de la realidad. Por lo tanto, la escritura debe ser una de las formas de trabajar con el corpus del conocimiento en los espacios universitarios.

Entre las prácticas tradicionales, orientadoras de la actividad de conocer en la universidad, están la lectura y la escritura. Desde el siglo XII, la vida universitaria giraba alrededor de la lectura y la escritura de textos. Paradójicamente parece que algunas universidades colombianas se han alejado de estas prácticas tradicionales y han optado por la oralidad en la vida académica. Tal vez, esto es efecto de la concepción de la universidad latinoamericana que promueve una visión de docente transmisor y revelador de conocimiento.

Por años, los profesores han sido conscientes de la importancia de la lectura y la escritura en el aprendizaje y, más exactamente, en la apropiación del conocimiento. Sin embargo, estos aspectos se dejan abiertos y no se involucran explícita y directamente en la enseñanza y la evaluación.

En el sistema educativo colombiano es escasa la tradición en la formación escritural de los estudiantes. Una gran cantidad de los jóvenes que ingresan a la universidad tiene problemas para reconocer la escritura como base para el aprendizaje. Por otro lado, la universidad no logra consolidar prácticas pedagógicas que incorporen la escritura para la producción de conocimiento disciplinar .

Al respecto, algunas universidades norteamericanas, como Yale y Harvard, sostienen programas para incorporar la escritura en las disciplinas y superan así, los cursos remediales de lectura y escritura. Estas instituciones reconocen que los alumnos deben aprender tanto los conceptos como las prácticas discursivas en las disciplinas que estudian. "Asumen que la escritura es un poderoso instrumento que permite representar, analizar, revisar y transformar el conocimiento" (Carlino, 2000).

De ahí que, asumir la lectura y la escritura, en su valor cognitivo, requiere de políticas académicas que incentiven unas prácticas académicas en las cuales la producción intelectual sea el eje de la vida universitaria. De esta manera, se promueve el dominio del lenguaje como una de las herramientas básicas para el aprendizaje de la ciencia y la producción de conocimiento que se constituye en la esencia de la universidad.

Más allá de la enseñanza de la ciencia, la universidad debe promover los procesos cognitivos implicados en la producción y comprensión de la ciencia. Los avances de la ciencia se organizan en discursos orales y escritos. La escritura permite planificar las ideas, ordenarlas, revisarlas, reelaborarlas y tomar conciencia sobre qué se conoce y para qué sirve el conocimiento. La escritura es esencial en el aprendizaje académico porque ayuda a estructurar el pensamiento, reelaborar los conceptos y transferirlos.

Si la escritura es una expresión del desarrollo intelectual de las personas, su papel en los procesos de aprendizaje tiene gran relevancia. Los estudios sobre rendimiento escolar de los estudiantes de diversos niveles educativos demuestran la deficiencia en la comprensión lectora y el uso de la escritura; además, relacionan estas deficiencias con el desempeño académico. Sin embargo, se espera que esto se subsane por sí solo o mediante cursos remediales de lectura y escritura. Estos dos procesos se deben convertir en ejes fundamentales de la vida académica para la apropiación de conocimiento disciplinar. Es decir, son ejes transversales del currículo.

Los profesionales también se ven enfrentados a las deficiencias en la producción escrita, lo cual les impide avanzar en el conocimiento. Un ejemplo son los licenciados en Educación que asumen la práctica pedagógica sin registros que les permitan construir su saber. En múltiples ocasiones, el profesor no logra abordar la escritura y la lectura en la enseñanza y deja de lado los elementos esenciales para el aprendizaje y la enseñanza. En alguna medida, la dificultad para comprometerse con procesos de producción escrita se debe a la falta de vivencia en estas prácticas.

En el ámbito escolar, la lectura de textos académicos tiene como objeto el aprendizaje y debe ser orientada con un propósito explícito y con unas estrategias didácticas que permitan concretar dicho propósito. Algunas de las estrategias que posibilitan un mejor

aprovechamiento de la lectura son los resúmenes, la identificación de los aspectos más importantes de la lectura, el reconocimiento de los elementos estructurales del texto y la formulación de preguntas para contestar desde la lectura.

La elaboración de resúmenes es esencial para el aprendizaje. El hombre de hoy necesita desarrollar habilidades para procesar gran cantidad de información y el estudiante, en particular, requiere de procesos de síntesis para estar en capacidad de organizar la información y categorizarla. Una de las habilidades para procesar la información es resumir. Este es un indicador de la capacidad de lectura del estudiante.

A pesar del acuerdo generalizado en la utilización de la lectura como eje fundamental para la apropiación del conocimiento y el aprendizaje, la utilización de esta herramienta no siempre es coherente con los propósitos implícitos de los docentes. La lectura debe orientarse con un propósito claro y definido; por ejemplo, comentar los escritos ayuda a fortalecer la intervención de los estudiantes, puesto que, a veces, no es motivante para los estudiantes, la realización de lecturas previas a la clase y escuchar durante estas las mismas tesis sin más comentario ni análisis por parte del profesor y es más desmotivante aún, proponer las lecturas para no volver sobre ella.

El trabajo con la lectura y la escritura en la formación académica es un espacio propicio para que las ideas de Vigotsky se desarrollen, enriquezcan y actualicen. El enfoque histórico-cultural es un referente que brinda conceptos para llevar a la práctica lectora y escritural. En este contexto adquieren renovada vigencia los postulados vigotkianos referidos al diagnóstico, a niveles de ayuda, a la zona de desarrollo potencial y a las situaciones sociales de desarrollo, ya que favorecen un proceso de transformación de la conciencia de los aprendices.

A través del enfoque histórico cultural se puede comprender el papel de cada uno de los sujetos en los procesos lectores y escriturales, considerando que la psiquis humana tiene un carácter activo en la regulación de la actuación y está determinada histórica y socialmente en su origen y desarrollo, en la medida que se forma y desarrolla en el proceso de la actividad y comunicación que el sujeto establece en el medio socio histórico en que vive.

Para Vygotsky (1985), lo que las personas pueden hacer con la ayuda de otras puede ser, en cierto sentido, más indicativo de su desarrollo mental que lo que hacen por sí solas. Según este autor la , "Zona de desarrollo próximo", lo que define como: "La distancia entre el nivel real de desarrollo determinado por la capacidad de resolver un problema y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía del adulto o en colaboración con otro compañero más capaz".

Desde esta perspectiva el proceso lector y escritural en la formación académica, se concibe como acción reflexiva, que permite la toma de conciencia a partir de un proceso colectivo de análisis y contraste. Se promueve así la interacción de todos los participantes y la propia acción de apropiación de conocimiento.

Por lo tanto la categoría actividad se comprende, en esencia, como la vía de interacción del hombre con lo que le rodea y la forma propia de lo psíquico. Por su parte Leontiev (1978), considera que "La actividad no es una reacción, ni un conjunto de reacciones, sino un sistema que tiene estructura, sus transiciones y transformaciones internas, su desarrollo". El individuo y la sociedad están unidos en su génesis y en su desarrollo histórico sobre la base de la actividad, toda actividad tiene un objeto cuya imagen se forma en la mente humana como producto del proceso activo del conocimiento, en respuesta a una necesidad particular.

Vygotski (1985) fundamenta como el proceso de la cultura humana transcurre a través de la actividad que mediatiza la relación entre el hombre y su realidad objetiva. A través de ella, el hombre modifica la realidad y se forma y transforma así mismo. Esto se considera centro generador de aprendizajes compartidos, a partir de las potencialidades de la escritura para el desarrollo de la actividad cognitiva.

La lectura y la escritura y la ciudadanía

El fenómeno de la lectura suele verse, de hecho, como un derecho de los ciudadanos. Conocemos de sobra afirmaciones en las declaraciones de intenciones de los acuerdos internacionales, en los campos educativo y cultural, en el sentido que se debe garantizar el derecho a la lectura, que los ciudadanos tienen derecho a los libros, a estar alfabetizados, que debemos reducir las tasas de analfabetismo, etcétera.

Si bien la lectura es un derecho y es necesario trabajar en esa vía, consideramos importante preguntarnos por la lectura desde la perspectiva política en el siguiente sentido, formulémoslo a modo de afirmación: la lectura, además de constituirse en derecho, es una condición de la vida ciudadana y del funcionamiento de la democracia.

En este marco, fortalecer el trabajo de formación de lectores es sinónimo de deconstruir condiciones para el ejercicio ciudadano, pues es impensable una democracia, o la idea de participación en ésta, si se cuenta con ciudadanos analfabetas o iletrados. Si los ciudadanos no están en condiciones de comprender un programa de gobierno, de construir un punto de vista sobre las ideologías que circulan, o si no están en condiciones de comprender y producir los textos requeridos para participar de la vida social e institucional, ¿de qué tipo de democracia estamos hablando?, ¿Cómo se participa y se produce en la ciencia sin lectura y escritura?

De hecho, las relaciones que los ciudadanos establecemos con las instituciones, tanto estatales como privadas, están mediadas por lecturas y escrituras. El derecho de petición, por citar un caso, es un tipo particular de texto, hay ciudadanos que saben usar este derecho, es decir están en condiciones de producir ese texto, y hay otros que no saben siquiera que existe.

La votación para elegir gobernantes puede interpretarse como un acto de lectura. Este ejercicio básico del funcionamiento de una democracia requiere que los ciudadanos estén en condiciones de comprender el sentido y alcances de un plan de gobierno o de un discurso programático de un partido político.

Pero además de lo anterior, el acto concreto de votar implica leer textos, identificar y seleccionar información, decodificar la lógica de ciertos formatos, que son tipos particulares de textos. El caso de la votación del referendo, en la historia política reciente de nuestro país, es otro claro ejemplo de la lectura como acto político. Votar el reciente referendo implicaba comprender una serie de complejas preguntas, marcadas por ciertos términos, que más allá de portar significados, portan decisiones fuertes a nivel de sus implicaciones. La no comprensión de algunas de esas preguntas conduce a que las decisiones de la vida política de un país tomen uno u otro rumbo.

Por lo anterior, leer no es sólo un asunto de derechos de los sujetos, no es sólo asunto de avanzar hacia un país "más culto", que consume más libros, es un asunto predominantemente político. Por tanto, los índices de lectura, así como los niveles de comprensión de texto con que cuenta un país, se relacionan, de modo estrecho, con las condiciones de funcionamiento de la democracia. Desde esta perspectiva, la necesidad de incluir la lectura en la agenda de la política educativa y cultural, desborda las preguntas por el prestigio del lector y por la formación del gusto, la sitúa en el terreno de la construcción de condiciones para la vida ciudadana y se constituye en soporte del funcionamiento efectivo de una democracia.

En el marco anterior, se plantea la distinción entre una primera y segunda alfabetización. La primera se refiere al dominio básico de los códigos escritos. Un sujeto que va a la escuela está en condiciones de codificar y decodificar información, es un sujeto "alfabetizado", pero de ahí a considerarse usuario activo de la cultura escrita hay un abismo y, aun más, de ahí a estar en condiciones de usar la lectura y la escritura de modo pertinente, para participar de la vida social y política hay otro abismo, aun mayor. Está es la segunda alfabetización.

Lectura y Escritura en la Universidad: Un vía Posible.

La importancia de la lectura y la escritura en la universidad es indiscutible. Formarse en la universidad consiste, en gran parte, en estar en condiciones de comprender, interpretar y producir los textos que son propios del campo disciplinar y profesional específico; es decir, leer y escribir una disciplina particular. Leer y escribir, además de ser prácticas propias de la cultura académica universitaria, son condiciones básicas del desarrollo de un país, al menos, por dos razones. Por una parte, porque es a través de la lectura y la escritura que se produce y socializa la actividad académica y científica de un país. Por tanto, un país con débiles niveles de lectura y escritura no construye las condiciones básicas para producir saber ni consolidar una cultura académica.

Por otra parte, porque el funcionamiento de la vida democrática y de la vida social, en general, está mediado por la lectura y la escritura. Actividades centrales de una democracia como votar, exigir un derecho, participar en el análisis de un plan de gobierno, así como las relaciones de los ciudadanos con el estado y las instituciones, son prácticas que están

mediadas por la lectura y escritura. Por lo anterior, un trabajo sostenido para garantizar altos niveles de lectura, escritura, análisis y argumentación, se justifica por tratarse de condiciones del desarrollo de un país y del funcionamiento de la democracia.

Es muy difícil entender un proyecto de nación por fuera del dominio de estas herramientas básicas. En este marco, es viable pensar que la crisis de la producción académica y científica está estrechamente relacionada con la crisis de la lectura y la escritura, pues la academia y la investigación se juegan, fundamentalmente, a través de la cultura escrita. Este encuadre posibilita una vía de análisis del lugar que ocupa Colombia en los índices de productividad científica y académica a nivel internacional, lugar preocupante y a la vez comprensible, desde nuestras condiciones de contexto. Según las estadísticas periódicas de la National Science Foundation, que se constituye en un índice mundial y en referencia obligada acerca de la productividad en ciencia de los países, se evidencia la gran desigualdad existente; para la medición de la última década, las regiones líderes --América del Norte, con Estados Unidos y Canadá, y Europa occidental- aportaron el 73 por ciento de la producción total en el período 1990-1999, mientras que algunas regiones tienen una productividad casi nula. América Latina sólo contribuye con un 1,7 por ciento a la productividad científica internacional. De los países que componen la región, los que van a la cabeza en producción de ciencia son Brasil, México, Argentina y Chile, en orden de mayor a menor. En el resto, la producción es menor e, incluso, hay países que no producen en ciencia. Colombia produce el 0.03 % de ese gran total.

Por otra parte, en nuestro contexto, es ya un lugar común, y una queja recurrente por parte de los docentes universitarios, en general, señalar las deficiencias de los estudiantes universitarios en cuanto a la lectura y la escritura. Generalmente se considera que hay un alto desinterés por los libros, la lectura y la escritura rigurosa. La característica común de la mayoría de trabajos que estudian esta problemática es su insistencia en buscar explicaciones a los problemas de lectura y escritura en el estudiante, en sus capacidades o su historia académica y familiar, en el contexto, o desde la existencia de algunas interferencias entre la lectura y la escritura universitarias y otros portadores de información (internet, TV, cine...), que sumadas a los intereses temáticos y las expectativas de vida de los estudiantes, por asuntos ajenos a los libros, la cultura y la academia, desvirtúan el interés por la lectura y la escritura (Lévy, 1999) y hacen más compleja aún la tarea de analizar las prácticas de lectura y escritura en la universidad. En todo caso no se ha mirado la problemática desde el tipo de demandas de lectura o escritura que hace la universidad, ni los dispositivos didácticos y pedagógicos que configura y promueve, dispositivos que explícita o tácitamente causan ciertas prácticas lectoras y escritoras, ciertos modos de leer y escribir y, en última instancia, promueven un tipo de cultura académica.

La situación en Latinoamérica es similar (Carlino, 2004). En estas investigaciones, la tendencia dominante ha consistido, básicamente, en comprender el fenómeno desde el análisis de los procesos cognitivos de los estudiantes, asociados a la lectura y la escritura. En esta tendencia, generalmente se busca un déficit lector en el estudiante, o se pretende explicar los modos de leer y escribir, así como los intereses y expectativas al respecto, desde factores de orden sociocultural que determinan la trayectoria lectora de los sujetos, es decir, se explica el fenómeno desde otro déficit del estudiante: el déficit socio-cultural (Baquero, 1996). Otros estudios buscan explicar los modos de leer y escribir desde el análisis de los fenómenos asociados al auge de las tecnologías de la información y la comunicación y sus interferencias con el proceso lector de los estudiantes universitarios (Wray-Lewis, 2000).

En la revisión sobre las investigaciones recientes sobre lectura y escritura universitaria, realizadas en Colombia, (Henaó, 2000; Rincón, 2005; Patiño, 2005; Castañeda, 1995 y Rodríguez, 2002) hallamos únicamente cuatro casos en los que se hace referencia a los modelos pedagógicos o didácticos empleados por la universidad, como factores que explican los modos de leer y escribir de los estudiantes. En estas investigaciones (Rincón, 2005; Patiño, 2005; Castañeda, 1995 y Rodríguez, 2002), especialmente en la primera, se describen las acciones de la universidad en la enseñanza de la lectura y la escritura y se profundiza especialmente en las características de los tipos textuales que son demandados a los estudiantes. En los cuatro estudios se señala la necesidad de adelantar investigaciones sobre las características pedagógicas y didácticas de la lectura y la escritura en la universidad. Desde la tradición centroeuropea y algunos estudios basados en encuestas y sondeos sobre prácticas

y hábitos lectores de los jóvenes universitarios, se señala que es necesario cambiar las hipótesis de explicación de la problemática referida a la lectura y la escritura; el aparente desinterés por la lectura y la escritura parece estar causado por variables de diverso orden, como por ejemplo el hecho que el libro y la lectura han cedido su lugar de factores de prestigio y posición cultural (Mauger, 2004) y/o la emergencia de otros valores culturales entre los jóvenes que es necesario reconocer y analizar.

Otro estudio reciente, en ese contexto, parece indicar una explicación al fenómeno, cercana a nuestra hipótesis, en el sentido de señalar que las formas de leer y escribir de los jóvenes universitarios están marcadas por las exigencias, las situaciones y las características de la cultura universitaria contemporánea (Lahire, 2000). Ideas similares han sido planteadas por investigadores colombianos como Estanislao Zuleta (1994) - quien señaló en su momento la necesidad de construir modos complejos de lectura y escritura en la universidad, si se desea vivenciar una cultura académica del trabajo y la producción.

En lectura y escritura, señala que una idea de universidad sin fortalezas en lectura y escritura es inviable. En este marco, siguiendo a Carlino (2002) consideramos que las prácticas de lectura y escritura en el ámbito universitario deben verse desde el concepto de alfabetización académica, que implica comprender que los modos de leer y escribir son específicos de cada ámbito del saber y que implican un trabajo intencional de parte de los docentes. Esta idea cuestiona la concepción generalizada que la alfabetización es una habilidad que se alcanza de modo terminado en la educación básica, situación en la cual la universidad no debe cumplir ninguna función central. En este sentido coincidimos en que una función fundamental de la universidad es construir modos rigurosos de lectura y escritura propios de las diferentes profesiones y campos disciplinares. De este modo, es importante señalar que la adquisición de la lengua, la lectura y la escritura no terminan en la universidad, Por el contrario, "la diversidad de temas, tipos de textos, propósitos, destinatarios, reflexión implicada y contextos en los que se lee y escribe plantean siempre en quien se inicia en ellos nuevos desafíos y exigen continuar aprendiendo a leer y escribir" (Carlino, 2002).

Como puede notarse, los modos de leer y escribir están determinados por elementos que van más allá de las disposiciones, habilidades cognitivas y competencias de un sujeto. Como se señaló, las exigencias y el modelo pedagógico y comunicacional en que se inserta la lectura y la escritura en la universidad, le imprimen su carácter. Por lo anterior, al preguntarnos por las maneras como leen y escriben los estudiantes, al intentar explicarnos su interés o desinterés por los textos, al cuestionarnos por el compromiso o desidia frente a la lectura y escritura universitaria, debemos buscar explicaciones no sólo en las capacidades de los sujetos - estudiantes, sobre todo debemos indagar sobre los tipos de prácticas que se configuran en la universidad, los tipos de escenarios de interacción en los que leer y escribir son centrales y el tipo de exigencias y apoyos que configuramos en nuestras prácticas de enseñanza, pues esos elementos causan modos de leer y escribir.

Conclusiones

Aprender a escribir va más allá de las técnicas, puesto que éste es un proceso bastante complejo que implica la estructuración del sujeto a partir del pensamiento crítico. Sólo en la medida en que la orientación de la composición permita reconocer los textos, las estructuras y los argumentos se podrá incidir adecuadamente en la escritura, como producción académica. A partir de la escritura en la universidad se fortalece la tradición científica representada en las revistas, módulos, periódicos e informes de investigación.

Las exigencias de formación para el profesional actual son generadas por una nueva cultura de aprendizaje que no es exclusiva del ámbito del sistema educativo formal. Los estudiantes, como todos nosotros, nos enfrentamos a distintas fuentes de información que llegan, incluso, a producir fragmentación y deformación en algunos casos. Por lo tanto, la universidad debe proveer mecanismos y estrategias que le permitan al estudiante organizar, interpretar y dar sentido a la información para que ésta se convierta en un elemento importante en la apropiación crítica del conocimiento que necesita elaborar y reconstruir. Esta propuesta reconoce la escritura como un ejercicio válido para la búsqueda de la cultura académica y como un eje transdisciplinar para la formación de la inteligencia.

Si la universidad pretende trabajar con la construcción de conocimiento y no solamente con su reproducción debe reconocer la importancia de la escritura como práctica social, que afecta la

adquisición y apropiación del conocimiento y las implicaciones que tiene para la cognición. Además, debe fomentar las prácticas de lectura y escritura como base para el aprendizaje. Para trabajar en esta línea se requiere entonces, de una formación de profesores que incorporen la lectura y la escritura como herramientas indispensables para la producción de conocimiento.

Elaboración del artículo febrero de 2006. Enviado el 3 de abril de 2006.

Bibliografía

- Adam, Jean Michel. *Les Textes, Types et Prototypes* (quinta edición). Nathan. Paris. 2001.
- Adam, Jean Michel. *Linguistique Textuelle*. Nathan. Paris. 1999.
- Bajtin, Mijail. *Estética de la Creación Verbal* (octava edición). Siglo veintiuno editores. México. 1998
- Barthes, Roland. *Téorie du Texte, dictionnaire des Genres et Notions Littéraires*. Publicado en la Enciclopedia Universalis. Ediciones A. Michel. Paris. 1997.
- Bronckart, Jean Paul. *Activité Langagiere, Textes et Discours*. Delachaux et Niestle. Paris. 1996.
- Camps, Ana; Milian, Martha. *El Papel de la Actividad Metalingüística en el Aprendizaje de la Escritura*. Ediciones Homo Sapiens. Buenos Aires. 2000.
- Bustamante Guillermo; Pérez Abril Mauricio. *Evaluación Escolar, Resultados o Procesos*. Magisterio. Bogotá. 1997.
- Carlino, Paula. *Escribir, Leer y Aprender en la Universidad.*: Fondo de Cultura económica. México. 2005.
- Cassany, Daniel. *Describir el Escribir*. Paidós. Comunicación. Barcelona. 1989.
- Ciaspucio, Guiomar Elena. *Tipos Textuales*. Ediciones Universidad de Buenos Aires. Buenos Aires. 1994.
- Chartier, Roger. *El Orden de los Libros*. Barcelona: Gedisa. 1994.
- Dane. *Hábitos de lectura y Consumo de Libros en Colombia*. Fundalectura. Bogotá. 2001.
- Cross, Ana. *El discurso Académico como un Discurso Argumentativo. El argumento de Autoridad en la Primera Clase de un Curso Académico*. Publicado en la Revista Comunicación Lenguaje y Educación. Barcelona. C.L.& E. 1995
- Elkana, Y. *La ciencia como sistema cultural. Una aproximación antropológica*. II Boletín Sociedad y Epistemología. Vol 3 No 10-11. Bogotá 1983
- Ferreiro, Emilia. *Cultura Escrita y Educación. Conversaciones con Emilia Ferreiro.*. Fondo de cultura Económica. México. 1999.
- Ferreiro, Emilia; Teberosky, Ana. *Los Sistemas de Escritura en el Desarrollo del Niño*. Siglo XXI.. México. 1979.
- Ferreiro, Emilia, Avendaño Fernando , Baez Mónica. *Sistemas de Escritura, Constructivismo y Educación*. Santafé: Homo Sapiens. 2000.
- Freire, Paulo. *Cartas a quien pretende enseñar*. Fondo de Cultura Económica. México 1998.
- Freire, Paulo. *Política y Educación*. Fondo de Cultura Económica. México 1999.
- Jolibert, Josette. *Interrogar y Producir Textos Auténticos*. Dolmen. Santiago de Chile. 1998.
- Gaitán. *Racionalidad comunicativa y ciencias sociales*. Cinde Bogotá. 1990.
- Geertz, Cliford. 1989. *La interpretación de las culturas*. Gedisa Barcelona. 1986
- Lahire, Bernard. *Culture écrite et inégalités scolaires*. Lyon, Presses universitaires de Lyon, 1993
- Heller, Agnes. *Sociología de la vida cotidiana*. Editorial Península, Madrid 1977
- LAHIRE, Bernard. *Sociología de la lectura*. Gedisa. Barcelona 2004.
- Olson, David. *El Mundo sobre el Papel: el Impacto de la Escritura y la Lectura en la Estructura del Conocimiento*. Gedisa. Barcelona 1998.
- Lo Cascio, Vincenzo. *Gramática de la Argumentación*. Alianza. Madrid. 1991.
- Patiño, Luceli. Fajardo, M. Castaño L. *El profesor universitario: Entre la tradición y la transformación de la universidad colombiana*. Icfes. Colombia. 2002
- Perelman, Chaim; Olbrechts Tyteca, L. *Tratado de la argumentación*. Gredos, Madrid. 1989.
- Pérez, Mauricio. *Leer, Escribir, Participar. Un Reto para la Escuela, Una Condición de la política*. Revista Lenguaje No. 32.. Universidad del Valle. 2005.
- Plantin, Christian. *La Argumentación*. Ariel. Barcelona. 1998.
- Rastier, François. *Sens et Textualité*. Hachete. Paris. 1990.
- Rigolot F. *La renaissance du texte*. Publicado en la Revista Poétique. No 50, Seuil. Paris. 1982.

Rockwell, Elsie. En torno al texto. En: Rockwell, Elsie (Coord.). La escuela cotidiana. Fondo de Cultura Económica. México 1995.

Saldarriaga, Oscar; Saenz, Javier; Ospina, Armando. Mirar la Infancia: Pedagogía, Moral y Modernidad en Colombia, 1903 -- 1946. Editorial Universidad de Antioquia. Medellín. 1997

Veron, Eliseo. Fragmentos de un Tejido. Gedisa. Barcelona 2005.

Vigotsky, Lev. Obras Escogidas. Visor. Madrid. 1985.

Zuleta, Estanislao. Sobre la Lectura. En: Elogio de la dificultad y otros ensayos.: Fundación Estanislao Zuleta, Cali. 1994.