

# NUEVOS CONTEXTOS ACADÉMICOS Y ESBOZOS DE NUEVAS PRÁCTICAS DE LECTURA Y ESCRITURA. ALTERNATIVAS Y RIESGOS DE UNA NUEVA TRADICIÓN DOCENTE EN EL NIVEL SUPERIOR

Prof. Alicia Frischknecht  
Fac. De Humanidades – UNComahue  
[aliciafrischknecht@infovia.com.ar](mailto:aliciafrischknecht@infovia.com.ar)

## **Introducción: variables para una caracterización**

Una breve caracterización sociológica de los claustros universitarios y de sus prácticas nos permite situarnos en un período de transformación. Quienes aspiran a ingresar en nuestras universidades representan, sumados a los tradicionales aspirantes a formar parte de una comunidad disciplinar, un colectivo sumamente heterogéneo: jóvenes que persiguen una habilitación profesional que les garantice un puesto de empleo, adultos que optan por invertir su tiempo libre en una alternativa de formación distinta de la originalmente elegida, otros que movidos a la finalización de los estudios secundarios, como requisito para el ingreso al empleo, consideran el siguiente escalón como una necesidad para el crecimiento personal, garantía también del progreso individual en el mercado laboral, y así muchos más.

Las representaciones de la formación superior que aporta este colectivo a la vida de las instituciones se alejan progresivamente de las tradiciones de las comunidades científicas y se vuelcan a dar respuesta a un nuevo pragmatismo, que viene a sustituir la alternativa que otrora propusiera el artesanato. Por otra parte, las condiciones materiales del trabajo docente también han cambiado. Para resolver este aumento y diversificación de la población estudiantil, se ha sobredimensionado la planta de auxiliares –docentes y alumnos- cuyas condiciones de trabajo son más inestables que las de un docente de otros niveles. Cada vez más encontramos que esta posición solo puede ser sostenida por aquellos que al cabo de otros recorridos deciden volver a la universidad como espacio que habilita la investigación y la formación de posgrado, más que como compromiso docente.

Además, la carrera de investigación –que se reserva un incentivo de mayor interés que el simbólico de la formación de recursos humanos- ha impuesto exigencias de formación, de docencia en posgrado y de producción científica que amenazan el interés por la formación en el contexto de las carreras de grado. De este modo, a menudo escuchamos el reclamo del estudiantado hacia los fantasmas de profesores con los que nunca han tenido contacto.

Una variable que atraviesa ambos grupos, de docentes y de alumnos, es la de de ‘tiempo’: tiempo de interacción en el ámbito de la formación, tiempo para reconocimiento de actitudes y competencias para un desempeño exitoso, en lo que hace al estudiantado, y tiempos para advertir los cambios y definir alternativas de acción. Para los docentes, además, las exigencias de investigación van trazando nuevos tópicos de la práctica docente, al punto que se desatiende a

menudo la recuperación de categorías teóricas o de disposiciones metodológicas por la referencia al último acierto investigativo.

La respuesta del estudiante es, muchas veces, “qué interesante lo que está haciendo”, fórmula que traduce la posición de un espectador más que la de un próximo investigador. El mismo valor de aquel que asiste a un espectáculo que “parece interesante” está tramado por el espacio teórico–metodológico, ya que la trama identifica máscaras/categorías que el lector se ve obligado a ‘traducir’ a una jerga que posibilite al menos una modesta comprensión del tema. Ese espectáculo es también el modelo de producción, aun cuando su caracterización tiene límites muy borrosos.

Si sometemos la consideración de la variable ‘tiempo’ a un recorrido retroactivo, debemos reconocer que está asociada la reducción de disponibilidad temporal a una condición de caducidad de aquello involucrado en estos procesos de formación. Por un lado, la falta de tiempo estudiantil exige recurrir a soportes menos perdurables y, consecuentemente, a lecturas también menos perdurables. El tiempo disponible para la consulta en biblioteca era tiempo para la lectura, la comprensión, la escritura y, posteriormente, la transposición y/o socialización de un corpus que debía ingresar de ese modo en el todo coherente de una propuesta docente. Hoy, todo alumno accede al cuerpo de textos/selecciones gracias a la condición sumamente económica de las fotocopias. Este soporte podría habilitar la consideración en condiciones mejores, la lectura domiciliaria; en cambio, ha ido ocupando espacios de menor respeto, espacios mucho más caprichosos, padece sucesivas asociaciones libres y muy pocos espacios de escritura. La relectura de estos palimpsestos rayados en colores fluorescentes se va convirtiendo en la práctica sostenida de estudio, con lo que el valor epistémico de la escritura se distrae y pierde su espacio en la vida cotidiana del estudiantado. Esos sueltos de fotocopias son “todo lo que hay que estudiar” que desconoce programas, coherencia, autores, perspectivas e instituciones. Así, es posible que el procesamiento de una fuente sea realizado con la misma lente que un artículo crítico, un ensayo que una monografía, un fragmento que un todo.

Enfrentados a la exigencia de escritura, este colectivo estudiantil suele operar también con restricciones temporales. Durante mi propia etapa de formación en los ’80, el tema asignado de monografía, requisito de acreditación de toda la formación en Humanidades, era conocido por el estudiante varios meses antes de su entrega –con cursados en general anuales. La concentración en el cuatrimestre –respuesta a exigencias políticas de los ’90- invalida esa posibilidad y mueve ya a la limitación de esa exigencia o a su designificación, ya que difícilmente pueda pensársela como un proceso a resolver, simultáneo a otras exigencias de acreditación, en un curso de cuatro meses.

Si navegamos diversos sitios *web* –[elrincondelvago.com](http://elrincondelvago.com) o [monografías.com](http://monografías.com), entre los de mayor difusión entre nuestros ingresantes- descubrimos una nueva solidaridad para con estas exigencias de difícil satisfacción: en ese espacio virtual se almacenan producciones de

desconocida autoría disponibles para aquellos que no aciertan a pulsar las teclas con cierta autonomía. Una nueva forma de escribir va apareciendo como resultado: una forma por la que las operaciones más habituales son 'recortar' y 'pegar', sin atender a la construcción personal de un mundo, de un todo discursivo. Estas prácticas no son exclusivas de los ámbitos de formación de grado, sabemos que en carreras de posgrado también comienzan a aparecer los casos. Única garantía de prever esta complicación es la supervisión permanente de la construcción del texto.

Entre docentes/investigadores esta práctica se ha vuelto habitual aunque en otros sentidos. Ante la emergencia de una entrega se multiplican los 'refritos' de recorridos de escritura previos. Los resúmenes enviados a encuentros académicos son promesas a cumplir, en la mayoría de los casos, y no verdaderas síntesis de un producto terminado. Los planes textuales, la pluma dispuesta y la hoja en blanco fueron desplazados, para muchos de nosotros, por el teclado, la pantalla y la memoria bien dispuesta en los archivos de nuestro ordenador.

### **Alternativas de atención a los nuevos contextos**

Desde los últimos años se multiplican las respuestas a una situación que se reconoce crítica: los referentes políticos han abandonado el culto por las estadísticas del desastre para propiciar proyectos que estudien y atiendan la problemática del ingreso en las universidades. Se han otorgado partidas especiales para que cada universidad oriente, de acuerdo con la emergencia identificada, que den solución a estas problemáticas.

Además de las referencias a las prácticas que se exponen en eventos científicos – consideré las actas de encuentros de Investigación Educativa, Analistas del Discurso, Formación didáctica en el Área de Lengua y Lingüística desde el año 2000 y hasta la fecha-, y las alternativas para ingresantes a diversas universidades, organizadas en cuadernos de prácticas (UBA, UNC, UNCU, UNQ, UNRC, UNMdelP, UNLP, entre otras), podemos referir incluso las alternativas propuestas por carreras de Ingeniería, Medicina y Economía que reconocen la emergencia de nuevos contextos de práctica. La problemática de estos ámbitos es diferente pero parece estar comenzando a advertir estas transformaciones, no tan marcada todavía. De ese recorrido puede afirmarse que hay un creciente interés de los docentes e investigadores en la problemática de las competencias vinculadas con el lenguaje y sus formas, hablar, leer, escribir.

Es necesario aclarar a partir de esta primera identificación de la tópica que nuestro recorrido identifica la problemática de aquellos espacios para los que las prácticas de lectura y escritura son prioritarias, esto es los campos de los ámbitos de formación en ciencias sociales.

Las propuestas de intervención son variadísimas: algunos centran su investigación-acción en la consideración de las nuevas poblaciones estudiantiles y su formación previa; otros, en la búsqueda de respuestas puntuales a actividades igualmente puntuales. En nuestra universidad, han ocurrido alternativas que en alguna medida resultan encontradas: por un lado, desde la Secretaría Académica se ha definido como opción general la línea de entrenamiento estratégico

promovida por la investigadora desde la psicología, Paula Carlino, que no ha derivado, hasta el momento, más que en la capacitación de un cuerpo significativo de tutores en las distintas Facultades. Por otro, a partir de un concurso de proyectos de investigación-acción, se han constituido varios grupos de investigadores comprometidos con sus ámbitos disciplinares y con la inscripción de los jóvenes en los espacios de interacción universitaria. Somos parte de este último colectivo.

Para cerrar esta caracterización introductoria, es necesario reconocer que en todos los niveles, no solo en el nivel superior, la emergencia de nuevos actores está propiciando la reflexión sobre el curriculum y los planes de estudio. Una pregunta que nos merecemos es si estos diseños prevén efectivamente la fundación de nuevas formas de la cultura académica.

### **Concepciones de lectura y escritura involucradas en esas respuestas**

El diseño de alternativas pedagógicas para recomponer las prácticas en el nivel superior exige interrogarnos acerca de la relación entre los campos del conocimiento humano y los discursos que los constituyen. Esta indagación debe tomar como punto de partida la reflexión sobre las esferas de la actividad humana y la noción misma de géneros del discurso.

Actividad y géneros, o más en general, lenguajes se implican mutuamente. No podemos hablar de prácticas, sistemática o funcionalmente hablando, sin considerar los “juegos del lenguaje” que las acompañan, las norman y las preservan. Del mismo modo, el lenguaje se va transformando en la medida en que su “uso” logra significar una práctica. Valga esta simplificación, como síntesis de las tradiciones lingüísticas, filosóficas y pragmáticas que parten de esa proposición que reconocemos bajtiniana. No puede discutirse que los modos comunicativos han cambiado, y no viene al caso enumerar las razones que explican esta transformación. Sí, en cambio, debemos tratar de analizar las características de las interacciones en nuestros espacios de acción, las transformaciones que en ellos operan, para tratar de esbozar respuestas a los problemas de comunicación que los docentes y otros miembros de la comunidad universitaria reconocemos.

En principio, entonces, debemos aceptar que nuestro ámbito de acción, el de las Humanidades y en particular las investigaciones sobre literatura –que se desarrollan puntualmente en la presentación que sigue- se caracteriza por una creciente tendencia a la apropiación de nuevas series léxicas, neologismos justificados por ámbitos teóricos o, incluso, por el cruce transdisciplinar. Por otra parte, por la aceptación de la exhibición del enunciador–autor y su incidencia tanto en la creación léxica, como en la generación de figuras retóricas explicativas, que no siempre redundan en un exposición más cercana al discurso teórico (Bronckart, 2004) sino, por el contrario, a formas de interactividad poco pasibles de ser procesadas por un auditorio amplio. Con este crecimiento del agente enunciador, también se borran las tradiciones planes textuales de la investigación científica.

Estos géneros profesionales, en palabras de Jean-Paul Bronckart (2004), se reconocen como *interfaces* entre el dominio de las interacciones sociales y el de las producciones lingüísticas, o incluso como un pasaje obligado entre la tradición de una comunidad determinada, su historia y la lengua. En otras palabras

*Los géneros de discurso son las correas de transmisión que relacionan la historia de la sociedad con la historia de la lengua. Ningún fenómeno nuevo (...) podrá entrar en el sistema de la lengua sin haber pasado largo tiempo la puesta a prueba por la definición del estilo-género* (Jean Michel Adam, citado por Bronckart, 2004: 74).

Puede sugerirse, entonces, que esta emergencia nos habla de una transformación de las formas de interacción en nuestras comunidades disciplinares, caracterizada por la remisión de las formas del exponer teórico por la prevalescencia de las formas de una exposición más interactiva o, en el polo extremo, de la narración interactiva. En la creación de estos nuevos universos discursivos, el agente enunciador parece ser parámetro de todo comentario acerca del universo tópico, mientras que el lenguaje sólo un instrumento al servicio de la capitalización de ese nuevo lugar en el universo del campo, más que como vehículo del desarrollo teórico del mismo.

En algunos ámbitos científicos, como los de las ciencias exactas y naturales, se verifican menos cambios, hecho que los describe como marcadamente conservadores. Una explicación plausible la dan los epistemólogos y los historiadores de las ciencias que sostienen que la reproducción de esas convenciones está justificada como uno de los espacios particulares de la formación del espíritu científico<sup>1</sup> Esas convenciones, además, nos hablan de los modos mismos de actuar de las comunidades. De su reproducción, entonces, depende su continuidad. Sin embargo, hay que aclarar, no habría crecimiento ni desarrollo sin el componente creativo individual –en algunos casos envuelto de cierto halo místico. Ahora bien, ¿en qué sentido promover la formación, en el del mantenimiento de y el respeto por las convenciones o en el del fomento de la creatividad individual, esto es, en el de la reproducción de las praxis o el de la promoción de la poiésis?

A cada propuesta de intervención docente subyacen concepciones acerca de las pautas de interacción en el campo disciplinar y de la formación de los futuros integrantes de la comunidad. Es necesario reconocer, entre las primeras, espacios más conservadores y menos condicionados por las relaciones en el mundo social.

En los campos de las ciencias sociales han operado avances que afectan medularmente las prácticas en sus comunidades. Por un lado, las concepciones del sujeto, atravesadas por estudios sociológicos, psicológicos e histórico-políticos, por otros, los relativos a la movilidad de las agrupaciones sociales. La estabilidad misma de las disciplinas se ha visto discutida.

En un sentido semejante, las prácticas de lectura se vieron afectadas por esos avances. De la identificación del sentido del texto como propiedad subyacente –el lenguaje como reservorio léxico y sintáctico normado por reglas de corrección- se ha avanzado al reconocimiento de que el

---

<sup>1</sup> T.S.Kuhn (1985), *La estructura de las revoluciones científicas*. México, Fondo de Cultura Económica.

sentido es una construcción del sujeto que lee, que interactúa con ese artefacto-texto, y en esa interacción activa sus conocimiento –acerca del discurso y del mundo- y genera otro texto, producto de esa actividad.

En este reconocimiento se ha promovido la exaltación del sujeto como productor del sentido, desatendiendo a factores que definen la actividad sociodiscursiva, a saber:

- los lenguajes están fuertemente condicionados por los contextos comunicativos y por las actividades humanas;
- el texto es producto de una actividad mediada por aquellos y situada en un contexto comunicativo dado, sus pautas de interacción, sus tópicos, sus convenciones, etc.
- Todo actante-enunciador selecciona del acervo lingüístico de su comunidad los recursos para su actuar verbal, de acuerdo con el rol social que reconoce como propio, su conocimiento del mundo y los objetivos que diseñan su intervención.

Si, por el contrario, promovemos la formación de lectores en este sentido, estaremos habilitando su reconocimiento como parte de un colectivo y promoviendo para él un espacio de producción de mayor compromiso crítico.

Estas teorías fueron acompañadas por “modas docentes (*sic* Emilia Ferreiro, conferencia dictada en FACE-UNCo, 2003)” que se escudaban en las posibilidades de construcción *ex nihilo*, así como de otras más pragmáticas que solamente reconocen el sentido estratégico de una acción y confían en la repetición como modo de vincular a las personas con contextos determinados del hacer comunicativo. En el primer caso, podríamos confiar en el espontaneísmo creativo de algún actor particular y tener ciertas garantías de restricción de las futuras generaciones a nuestros ámbitos de acción-producción. No es este uno de nuestros objetivos. Recurriendo a la otra alternativa de producción, caeríamos en un hiperformalismo que invalida todo desarrollo, consolidando al mismo tiempo una frontera superficial entre las personas y nuestros universos de interés.

Para terminar, reconocemos que la vida de las personas es un largo proceso en el que cada uno va estableciendo redes múltiples y complejas de interacción. Cada espacio, sus tradiciones, regulan las interacciones. A través de cada una de las etapas y de la interacción – desde la primera en la comunidad familiar, hasta las más sofisticadas de las formaciones profesionales-, los sujetos configuran modelos y seleccionan alternativas de identificación. En la etapa de formación profesional, más que disponer cuadrículas formales para que sean copiadas, es necesario recuperar y activar los conocimientos lingüísticos, esclarecer las series tópicos y léxicos que definen los campos de intervención, caracterizar a través de la selección de mundos discursivos aquellos que definen esa praxis profesional y reponer, a través del anclaje en las justificaciones teóricas, los modos de hacer que la caracterizan.

Este proceso no puede quedar restringido al nivel superior. La propuesta de “alfabetización académica” que tanto éxito ha tenido entre las comunidades docentes universitarias es una

respuesta de emergencia que no promete contribuir a la pervivencia de las comunidades disciplinares y de sus ámbitos de intervención. Esa alfabetización debe comenzar en las primeras instancias educativas acompañando cada espacio disciplinar (Marín, 2006). Esta afirmación nos ubica frente a un desafío más amplio que el de atender al fracaso estudiantil en el curso de la formación superior, nos obliga a redefinir la orientación de la formación disciplinar en cada uno de los niveles de la educación, así como también a discutir la habilitación teórica de los responsables de la formación de las etapas iniciales. Como formadores de formadores nos debemos un nuevo compromiso de acción.

## **Bibliografía**

ALVARADO, M. (2000), "Leer y escribir. Textos y apuntes de una capacitación", mimeo, UEPC/FLACSO

ALVARADO, M. y M.Cortés (2001), "La escritura en la Universidad. Repetir o transformar" en *Lulú Coquette*. Rev. De didáctica de la Lengua y la Literatura. Buenos Aires: El Hacedor, Año 1, n°1, setiembre.

BRONCKART, J-P. (1996), *Actividad de Lenguaje, textos y discursos. Por un interaccionismo socio-discursivo*. Mimeo, traducción M.Reynoso, UNER.

BRONCKART, J-P. (2004), *Agir et discours en situation de travail*. Cahier de la section des sciencis de l'éducation, n° 103 – junio 2004.

CASTORINA, J.A. (Compilador) (2003), *Representaciones sociales. Problemas teóricos y conocimientos infantiles*. Barcelona: Gedisa.

BRUNETTI, P., C. STANCATO y M.C. Subtil (2002), *Lectores y prácticas. Maneras de leer de los ingresantes universitarios*. Córdoba: Ferreyra Ed..

VVAA (1997), *Decir, hacer, enseñar. Semiótica y Pragmática discursiva*. Santa Fe: UNL.

CARLINO, P. (2005), *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: FCE.

DI STEFANO, M, C.PEREIRA y A.REALE (1998), "¿Aprender a leer y a escribir en la Universidad?" en *Perspectiva Universitaria*: N° 18: 21-25.

GARCÍA CANCLINI (2004), N., *Diferentes, desiguales y desconectados. Mapas de la interculturalidad*. Barcelona; Gedisa.

GIROUX, H. (1992), *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona: Paidós.

KAPLÚN, M. (1998), *Una pedagogía de la comunicación*. Madrid: Ed. De la Torre.

LUKE, A.( 2002), "How to make Literacy Policy Differently: Generational Change, Professionalisation and Literate Futures", Whole-school Literacy Planning. Queensland, versión digital HYPERLINK "<http://www.allanluke.edu.au>" [www.allanluke.edu.au](http://www.allanluke.edu.au)

MARÍN, M., "Alfabetización académica temprana", en *Lectura y Vida*, año 27, n° 4, diciembre de 2006.

OLSON, D.R. (1999), *El mundo sobre el papel. El impacto de la escritura y la lectura en la estructura del conocimiento*. Barcelona: Gedisa.

OLSON, D.R. y N.Torrance (compiladores) (1998), *Cultura escrita y oralidad*. Barcelona: Gedisa.

PETRUCCI, A. (1999), *Alfabetismo, escritura, sociedad*. Barcelona: Gedisa.

PÉREZ GÓMEZ, A. (1993), “La función y formación del profesor/a en la enseñanza para la comprensión. Diferentes perspectivas”. En J. Gimeno Sacristán y A. Pérez Gómez, *Comprender y transformar la enseñanza*, Madrid, Morata.