

LA LECTURA Y LA ESCRITURA EN LA UNIVERSIDAD
PRÁCTICAS, CREENCIAS Y RECONSTRUCCIÓN DE LOS ESQUEMAS DE CONOCIMIENTOS
EN LA CONSTITUCIÓN DE LA IDENTIDAD UNIVERSITARIA

Oscar D. Amaya

Instituto del Desarrollo Humano, Universidad Nacional de General Sarmiento | Argentina
odamaya2001@yahoo.com.ar

Resumen

La Universidad plantea desafíos cognitivos propios de los que debe hacerse cargo: es su responsabilidad enseñar a sus estudiantes a reconocerlos y afrontarlos. Estas dificultades resultan insalvables si no se produce la apropiación de los instrumentos específicos para la comprensión lectora y la producción escrita, que lejos de constituirse globalmente, son específicos, es decir, los propios de una comunidad –la académica– que posee modos de argumentar e interpretar textos característicos de su dominio. Esta ponencia sostendrá –en el marco de lo desarrollado en la investigación “Alfabetización avanzada en el contexto de cursos de pregrado: Criterios teóricos y diseño didáctico”– que el ingreso a la Universidad constituye un punto de ruptura y no de continuidad en las prácticas y creencias de los estudiantes ingresantes a la Universidad en relación con estos objetos de conocimiento y que estos nuevos actores sociales sólo pueden incluirse en un contexto académico a partir de la manipulación de significados compartidos a través de procesos abiertos de negociación y diálogo para la construcción de perspectivas intersubjetivas.

Asumir el desafío de afrontar los numerosos obstáculos que constituyen la conformación de las tareas académicas de los estudiantes universitarios implica necesariamente comprender la centralidad de los procesos de interpretación y producción de los textos académicos, en sus diversos géneros y formatos en la transmisión y producción del conocimiento científico, al interior del mismo contexto universitario y dentro de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Este desafío incluye tanto las dificultades de lectura como las de escritura, que no solo obedecen a las falencias en las formaciones en el polimodal, sino también a que la Universidad plantea desafíos cognitivos propios de los que debe hacerse cargo: es su responsabilidad enseñar a sus estudiantes a reconocerlos y afrontarlos. Estas dificultades resultan insalvables si no se produce la apropiación de los instrumentos específicos para la comprensión lectora y producción escrita, que lejos de constituirse globalmente, son específicos, es decir, los propios de una comunidad –la académica– que posee modos de argumentar e interpretar textos característicos de su dominio. Esta apropiación solo puede ser posible si se enmarca en un sostenido diálogo entre estudiantes y docentes como actividad constituyente de los procesos arriba mencionados.

Es por ello que la lectura y la escritura no pueden pensarse únicamente como habilidades generalizables que se aprenden fuera de una práctica discursiva específica y que no se relacionan con ninguna matriz disciplinaria o institucional. El trabajo de pregrado que llevamos a cabo en el Curso de Aprestamiento Universitario (CAU) desde el Instituto de Desarrollo Humano de la UNGS constituye la primer etapa de la alfabetización académica que debe continuarse en el grado, ya que las prácticas de lectura y escritura no constituyen técnicas separadas e independientes de la apropiación de cada disciplina científica o práctica académica. Tampoco pueden ser pensadas como *destrezas*, *talentos* o *dones* individuales, una suerte de “equipaje” que un individuo naturalmente posee o carece, y que en este último caso se intentará por ello remediar en cursos preparatorios.

Si los procesos de comprensión lectora y producción textual, entonces, no constituyen procesos básicos, es porque son pensados como modos de leer y escribir en la comunidad académica que requieren de un *nuevo tipo de alfabetización*, ya que se trata de dominar prácticas discursivas particulares, es decir, de buscar, adquirir, elaborar y comunicar conocimiento en forma diferente a otros contextos. Como cada dominio de conocimiento posee discursos específicos que dependen del modo de producción de pensamiento, cada campo disciplinar también posee modos diferenciales de comunicación del conocimiento producido.

Sabemos que la comunicación que la Universidad privilegia es la escrita, y por ello el propósito de nuestra investigación es que los estudiantes comprendan que escribir en este contexto significa el desencadenamiento de un proceso recursivo con reescrituras sucesivas, que debe tener presente el punto de vista del lector especializado que caracteriza este contexto. Por eso es que estos procesos no pueden ser pensados como meramente receptivos, sino como actividades cognitivas de operación textual para la producción de sentido, cruciales para el desempeño académico de todo estudiante universitario.

La investigación “Alfabetización avanzada en el contexto de cursos de pregrado universitario: criterios teóricos y diseño didáctico” que llevamos a cabo en el marco del CAU constituye una de las herramientas posibles que la Universidad dispone para llevar a cabo este nuevo tipo de alfabetización académica, proceso que requiere el desarrollo de estrategias de trabajo intelectual, donde el estudiante se explicita a sí mismo los niveles de comprensión alcanzados con relación a los desempeños adecuados del actor social de esta cultura: el rol de estudiante universitario, es decir, aquellas competencias que le permitan abordar una serie de tareas académicas en forma productiva haciendo uso de normas, recursos y técnicas que podrían ser susceptibles de traslado a otras situaciones, puesto que un conjunto de habilidades especiales estrictamente académicas como la interpretación de datos, las capacidades para relacionar información de diferentes fuentes, realizar inferencias, síntesis y ejemplificar a partir de conceptos, no son sólo desempeños solicitados en el CAU, sino a lo largo de toda la formación universitaria. Esto es lo que constituyen las condiciones de trabajo académicas: expresan regularidades, legalidades y significaciones que el trabajo intelectual universitario requiere desde un ideal intrínseco a la propia Academia y por tanto, diferente al de otros contextos culturales conocidos por los estudiantes.

No obstante ello, la función de la Universidad no consiste únicamente en la producción, transmisión y tratamiento del conocimiento científico socialmente elaborado, sino también en la construcción de la posibilidad del lazo social en una comunidad específica como lo es la académica, esto es, el desempeñar un importante papel en la estructuración de la identidad de los sujetos en su rol de estudiantes universitarios. La configura-

ción de nuevas formas identitarias dentro de la comunidad a la que los estudiantes aspiran a ingresar, se constituye como definitoria en sus vidas académicas, en la medida que inciden decisivamente en el éxito o fracaso de sus desempeños en ella.

Este tipo de alfabetización no se reduce a aprender a leer y escribir para “decir” o reproducir el conocimiento elaborado por otros de manera eficaz; consiste en abordar prácticas y estrategias para “transformar” y construir conocimiento. Sin embargo, es necesario observar que esta alfabetización por sí misma no suele conducir rápidamente a cambios profundos en el estilo cognitivo y en los procesos de apropiación. Su impacto psicológico hay que atribuirlo a las prácticas y usos en los que dicha alfabetización interviene. Esta intervención que el CAU desencadena constituye un inicio que debe extenderse a lo largo de la formación académica en las diversas disciplinas que la estructuran, es decir, una intervención desde fuera y desde dentro de los cuerpos disciplinares que integran la currícula.

Se trata entonces, de enseñar las convenciones discursivas de los géneros inherentes a las disciplinas y ayudar a organizar el pensamiento de los estudiantes según estos modos disciplinares, a fin de que comprendan que un cuerpo disciplinar no es únicamente un espacio conceptual, constituye además un lugar discursivo y retórico, es decir, los modos discursivos que cada área del saber emplea para sustentar sus afirmaciones, constituida por sus métodos empíricos y sistemas de conceptos teóricos.

Este tipo de alfabetización que se propugna desde nuestra perspectiva en la investigación, obedece al campo de la política académica, ya que funda ciertas condiciones de institucionalidad tendientes a la inclusión de los estudiantes en el ámbito universitario frente a los contextos de exclusión dominantes. La opción de promover la equiparación frente a la de perpetuar las diferencias entre los estudiantes, se relaciona claramente con la equidad social en la Universidad, ya que no es posible pensar la producción de conocimiento científico en ausencia de la interpretación y producción de textos. Promover la cultura escrita académica en los estudiantes ingresantes es promover su desarrollo cognitivo, alcanzando el grado de reflexión sobre sus propias prácticas a fin de que puedan situarse a lo largo de su formación, en un plano metacognitivo y en la flexibilidad propia de la búsqueda intelectual y el pensamiento crítico.

A fin de reflexionar sobre el rol social que desempeñan los sujetos en la cultura académica, podemos pensar que en estas prácticas se requiere el ejercer un “oficio”: el de estudiante universitario, que deviene, en algunos aspectos, del oficio de alumno de los niveles anteriores. La idea de oficio alude a las posibilidades de asumir actividades que permiten sostener una tarea productiva en el seno de una organización, esto es, recursos a emplear, normas a observar, autoridades que consultar, representaciones a compartir, etc. Las actividades académicas, por lo tanto, tanto en el aula como en otros recintos de la Universidad, provocan un trabajo intelectual estructurado que exige esfuerzo, disciplina y concentración, que necesita del despliegue de saberes y comportamientos específicos. Si como plantean algunos autores, la cultura escrita es una condición cognitiva y social donde al leer y escribir se está participando de una “comunidad textual”, el ingreso a la Universidad reviste necesariamente en los estudiantes marcas de constitución e implicación subjetiva.

Estos procesos no son otra cosa que un *aprender a aprender* en una cultura letrada específica, novedosa en ciertos aspectos importantes para los estudiantes, ya que las prácticas más usuales transitadas por ellos se han caracterizado por la exposición a una única fuente de información –el libro de texto– o las explicaciones del profesor, y por la

demanda de tareas de escritura casi siempre dirigidas a reproducir los contenidos de ese texto o bien de la exposición oral, a través de resúmenes o de respuestas a preguntas.

Sin embargo, las nuevas demandas que la Universidad plantea reclaman que los estudiantes utilicen múltiples fuentes de información para acceder a puntos de vista diferentes y al contraste de ideas para enfrentarse con actividades de escritura que les exijan integrar, evaluar y transformar la información obtenida a partir de ellas, a fin de consolidar y demostrar su aprendizaje, como certificación del conocimiento. Aprender a aprender en el contexto del que formamos parte investigadores-docentes y estudiantes supone, entonces, la capacidad de realizar proyectos, organizar el trabajo académico, identificar las diversas fuentes de información y servirse de ellas para fines específicos.

Se trata entonces, de promover *competencias institucionales* que les permitan a los estudiantes desempeñarse con eficacia en esta nueva cultura letrada. Desde el momento en que se propugna el desarrollo de este tipo de estrategias de trabajo intelectual, se propicia que el estudiante se explicita a sí mismo los niveles de comprensión alcanzados con relación al desempeño adecuado de su rol social, activando aquellas competencias que le permitan abordar una serie de tareas en forma productiva, haciendo uso de normas, recursos y técnicas que podrían ser susceptibles de traslado a otras situaciones, puesto que, como hemos dicho, un conjunto de habilidades especiales estrictamente académicas como la interpretación de datos, la capacidad para relacionar información de diferentes fuentes, realizar inferencias, síntesis y ejemplificar a partir de conceptos, ocupan y desbordan el espacio del CAU, alcanzando los tránsitos futuros en otros espacios académicos, pudiendo además ser puestas en práctica en otros espacios sociales donde los estudiantes se desempeñen.

Este ingreso a una nueva cultura no constituye solamente un cambio en la modalidad de estudio, sino una *ruptura* con una concepción del conocimiento como producción anónima, atemporal y verdadero. Esta concepción debe dar paso a otra, que caracteriza al conocimiento como histórico, autoral, provisorio y conjetural. Las condiciones didácticas que la Universidad instaura en sus aulas, deben aspirar a convertirse en estructurantes del posible encuentro entre los saberes previos de los estudiantes y el saber disciplinar que circula en estos ámbitos. Desde luego, es importante observar que creencias y teorías contradictorias en su contenido pueden coexistir en un mismo sujeto, así como la posibilidad de producir respuestas “exitosas” utilizando un conocimiento que puede ser reproducido sin ser profundamente comprendido. Es por todo esto que comprender qué significa estudiar en la Universidad no constituye un problema a dirimir de carácter individual –¿qué me pasa, qué problemas tengo?– sino comunitario: nos encontramos ante una nueva realidad constituida por un conjunto de implícitos socio-culturales que la Universidad sostiene, que muchas veces son fuertemente divergentes a los implícitos desarrollados en los estudiantes dentro de otros contextos, y que por ello deben ser abordados tanto por ellos como nuevos actores que pretenden ingresar a este tipo de cultura, como por los miembros que ya la integran. Por estas razones el acceder a las prácticas universitarias producirá fuertes y diversos efectos en la subjetividad de los estudiantes.

Es aceptado –y ya ha sido mencionado más arriba– que sólo es posible comprender el conocimiento nuevo a aprender si se logra establecer relaciones con lo que ya se sabe. Por eso sostenemos que los docentes en la Universidad ocupamos el lugar de *intérpretes* al constituirnos en “puente” entre los saberes previos de los estudiantes y la apropiación de nuevos contenidos: esto permite tomar en cuenta los esquemas interpretativos que

son utilizados por ellos, a fin de poder incidir en sus modos de pensamiento y organización del trabajo, con el propósito de poder maximizarlos.

Es clara la necesidad de reflexionar sobre este aspecto, es decir, la ruptura entre los contextos de producción cotidiana, el de los de niveles de instrucción anteriores y el universitario. Todo sujeto, y desde luego también los estudiantes ingresantes, poseen ideas previas acerca de la lectura y la escritura. Estos saberes y creencias son atinentes a la subjetividad misma, ya que lo que los sujetos saben sobre estas prácticas incluye un sentido de sí mismos y de los otros como participantes en tipos de intercambios intelectuales específicos que supone una cultura letrada como la universitaria. Aquellas representaciones que los sujetos poseen como lectores y escritores actúan sobre una definición de sí mismos y sobre las relaciones sociales que entran en la vida académica. Nos referimos a la conciencia de sí con respecto a sus lecturas anteriores, métodos de estudio, dominio de la lengua escrita e incluso a la biografía familiar y educativa.

Estas ideas y concepciones previas, articuladas en prácticas y creencias, constituyen formas materiales y simbólicas organizadas que permiten darle sentido a los contextos que estructuran las interacciones específicas que en ellos se desenvuelven. No es posible construir prácticas y creencias puras y aisladas, sino a partir de un contexto representacional delimitado por las actuaciones sociales de los sujetos, constituidas por una serie de interacciones aprendidas en el ordenamiento de la realidad que la tradición cultural de cada grupo social ha llevado a cabo, y que por lo tanto poseen un carácter histórico y dependerán de lo que también privilegia el contexto en el que los sujetos se desarrollan.

Las prácticas y creencias que estructuran a los sujetos se organizan en conjuntos conceptuales, procedimentales y actitudinales a fin de darle sentido a la interioridad y exterioridad de los contextos, con miras al dominio, la intervención, el control, la reproducción y la transformación de los mismos. Es este ordenamiento el que posibilita cualquier tipo de experiencia, como una de las maneras de actuar intencionalmente. Estos conjuntos se manifiestan bajo formas variadas, más o menos complejas: imágenes que condensan un conjunto de significados, sistemas de referencia que posibilitan interpretar lo que sucede e incluso dar un sentido a lo inesperado, creencias que otorgan determinados valores a roles sociales o conductas individuales, etc. Constituyen categorías que sirven para clasificar las circunstancias, los fenómenos y a los individuos con quienes se tiene algo que ver, que pueden funcionar a la manera de “teorías” que permiten interpretar a los contextos. A través de ellas, los sujetos construyen su conocimiento en entornos sociales y durante la realización de prácticas culturales. Cabe destacar que los sujetos son constructores activos del conocimiento, pero que requieren para ello de un marco experiencial e interpersonal.

La Universidad es pensada por nosotros a partir de esta perspectiva llevada a cabo desde la investigación, es decir, como un contexto donde los nuevos actores sociales deben incluirse en un ámbito de significados compartidos a través de procesos abiertos de negociación y construcción de perspectivas intersubjetivas. El estudiante se posiciona como un aprendiz constante, lo que nos lleva a que sea necesario indagar sobre las prácticas mismas en las cuales actúa y encuentra sentido.

Entre el pensamiento y la práctica existe un cierto grado de indeterminación mediado por la emergencia misma de la práctica. Los pensamientos en los sujetos se organizan como esquemas de conocimiento que abarcan tanto el campo de las creencias, como aquellos elementos aprendidos en la formación académica y en la experiencia misma, siendo esta última la que afianza dichos esquemas o su transformación. Estos esquemas de pensamiento –que con frecuencia poseen un carácter implícito para los demás e in-

cluso para el mismo sujeto— junto con sus actuaciones, configuran sus desempeños de tal manera que estos actúan guiados por ellas, pero sin necesariamente analizarlos.

Es por ello que los sujetos que no conocen sus propias representaciones —en el caso que nos ocupa el estudiante ingresante a la Universidad— actúan guiados por unas prácticas socializadas, que funcionan en última instancia, como *estereotipos* de lo que cree o entiende que se tiene que hacer, quedando ocultas a su razón y a su crítica las verdaderas justificaciones lógicas e ideológicas de sus actuaciones. Los conjuntos de prácticas y creencias poseen un cierto grado de estabilidad, de tal manera que se configuran como el sustento más profundo, oculto e influyente del sistema cognitivo del estudiante, formando una suerte de *epistemología personal*, que fundamenta una serie de rutinas y planes mentales.

Al permanecer estos fundamentos ocultos, comienzan a funcionar como un filtro cognitivo sobre el contexto académico, lo cual le imposibilita al estudiante tener el dominio y aislar aquellos posibles problemas que puedan presentarse y provocar conflicto. Pero si el conflicto mismo es inevitable, él lo soluciona utilizando rutinas que en el pasado le han funcionado, y que de alguna manera, se adecuan a los planes mentales trazados desde sus prácticas y creencias anteriores.

Creemos que el ingreso a la Universidad constituye un *punto de ruptura* y no de continuidad con buena parte de esta epistemología. El CAU es el primer contexto académico al que el estudiante se integra, por lo tanto los actores que ya formamos parte de él debemos conocer y operar sobre esta ruptura. Comprender la naturaleza de esta epistemología personal implica adentrarse en creencias, “teorías” implícitas y representaciones sociales propias del contexto de pertenencia en el cual han sido construidas, para poder incidir en la constitución progresiva de las nuevas prácticas y competencias que la Universidad requiere de sus miembros.

El conocimiento —y también el académico— solo ocurre a partir de un sistema lingüístico y dentro de él. Todo signo aparece signado por otros y solo se lee, resuena, habla, en diálogo con otros: los enunciados poseen un carácter dialogal. Es fructífero el concepto de dialogismo bajtiniano para reflexionar sobre el conocimiento en contexto, en el sentido de constituir un conjunto de formas del discurso identificables, con rasgos estilísticos concretos, que demuestran que un enunciado está construido siempre en diálogo con otros. Este carácter del conocimiento se articula con el de la conciencia humana, ya que desde el sociohistoricismo vigotskyano sabemos que las conciencias de los sujetos son dialógicas, puesto que están conformadas del mismo material externo y social que puebla el ámbito semiótico-ideológico: el espacio discursivo. En otros términos, la conciencia humana solo se construye como apropiación activa de palabras ajenas, valoraciones, discursos, ideologías, material semiótico que entra en diálogo entre sí al ser internalizado y conforma complejos entrelazados singulares. Dialogismo entonces, también como característica interna de la conciencia humana: el sujeto se constituye en el diálogo social.

Nuestra práctica docente no puede sostener una palabra monológica, detentadora de un saber excluyente, de una verdad ya constituida, puesto que este posicionamiento contradice el carácter fundante del discurso: su dialogicidad. Mientras hablamos somos habitados por la recepción de nuestras palabras. La práctica docente debe aspirar a ser un decir que exista, que se constituya en otra recepción. Práctica que, creemos, debe estar orientada a facilitar la constitución del contexto de comprensión común y proveer los instrumentos institucionales y disciplinares a fin de garantizar un espacio de conocimiento compartido, una perspectiva referencial común que promueva la instauración

al mismo tiempo de autonomía cognitiva y de integración institucional. De esta forma podrá alcanzarse una duradera reconstrucción del conocimiento en el estudiante universitario.

BIBLIOGRAFÍA

- APARICIO, J. J. (1995): “El conocimiento declarativo y procedimental que encierra una disciplina y su influencia sobre el método de enseñanza”, en *Tarbiya, Revista de Investigación e Innovación Educativa*, 10, 23-38.
- BAJTIN, M. (1982): *Estética de la creación verbal*. México: Siglo XXI.
- BOURDIEU, P. (1975): *El oficio del sociólogo*. México: Siglo XXI.
- BOURDIEU, P. (1988): *El sentido práctico*. Madrid: Taurus.
- DE LA CRUZ, M., N. SCHEUER y J. A. CASTORINA, (2001): “La identidad personal como nivel de análisis del cambio conceptual”, en *Propuesta educativa*, 24, 58-63.
- FLOWER, L. y J. HAYES (1996): “La teoría de la redacción como proceso cognitivo”, en *Lectura y Vida, Textos en contexto, A.I.A.*
- PERRENOUD, Ph. (1990): *La construcción del éxito y del fracaso escolar*. Madrid: Morata.
- SILVESTRI, A. y G. BLANCK (1993): *Bajtín y Vigotski: la organización semiótica de la conciencia*. Barcelona: Anthropos.
- VIGOTSKY, L. (1988): *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. México: Grijalbo.
- WERTSCH, J. (1988): *Vygotsky y la formación social de la mente*. Buenos Aires: Paidós.