

Cultura académica escrita y su necesaria articulación con la variación lingüística

Mireya Cisneros Estupiñán

Universidad Tecnológica de Pereira, Pereira, Colombia

mireyace@gmail.com

Luis Arley Cerón Palacios

Universidad del Cauca, Cali, Colombia

arleyoc@hotmail.com



Resumen: en este artículo se parte de los aspectos generales que caracterizan las tendencias docentes e investigativas de los últimos años sobre la lectura y la escritura en la educación superior para luego centrar nuestras reflexiones hacia la función epistémica de la cultura académica escrita, la variación lingüística y los puntos de convergencia entre las dos. Buscamos, de esta manera, resaltar la necesidad de una transformación en el ámbito educativo que contemple la importancia de la alfabetización académica para lograr efectos positivos en la sociedad contemporánea latinoamericana, caracterizada por la pluriculturalidad y por su ingreso a la globalización.

Palabras clave: educación superior, lectura y escritura, variación lingüística, función epistémica, cultura escrita, alfabetización académica.

127



Recibido: 8 de febrero de 2013
Aceptado: 19 de agosto de 2013

Cómo citar este artículo: Cisneros Estupiñán, M. y Cerón Palacios, L. A. (2013). Cultura académica escrita y su necesaria articulación con la variación lingüística. *Actualidades Pedagógicas* (62), 127-141.



*Written Academic Culture and
its Necessary Articulation with
Linguistic Variation*

Abstract: This article starts from the general aspects that characterize the teaching and research trends of recent years about reading and writing in higher education, later to focus on the epistemic function of written academic culture, linguistic variation and the points of convergence between the two. Thus, we seek to emphasize the need for a transformation in education that addresses the importance of academic literacy to achieve a positive impact on contemporary Latin American society, characterized by multiculturalism and for joining globalization.

Keywords: Higher education, literacy, linguistic variation, epistemic function, written culture, academic literacy.



*Cultura acadêmica escrita e sua
necessária articulação com a
variação linguística*

Resumo: este artigo tem como ponto de partida os aspectos gerais que caracterizam as tendências docentes e de pesquisa dos últimos anos sobre a leitura e a escritura na educação superior para logo centralizar nossas reflexões com relação à função epistêmica da cultura acadêmica escrita, a variação linguística e os pontos de convergência entre as duas. Buscamos, desta maneira, ressaltar a necessidade de uma transformação no âmbito educativo que contemple a importância da alfabetização acadêmica para obter efeitos positivos na sociedade contemporânea latino-americana, caracterizada pelo multiculturalidade e pelo sua introdução na globalização.

Palavras chave: educação superior, leitura e escritura, variação linguística, função epistêmica, cultura escrita, alfabetização acadêmica.



Introducción

El espectro de las prácticas y las reflexiones sobre la cultura escrita en la educación superior ocupan un lugar importante en el ámbito nacional e internacional; hemos revisado algunas publicaciones y hemos participado, en los diez últimos años, en distintos eventos nacionales e internacionales sobre lectura y escritura, los cuales constituyen, registros y antecedentes valiosos, para resaltar la función epistémica de la lectura y la escritura en el ámbito académico universitario donde, además, se evidencian, se analizan y se discuten prácticas pedagógicas, concepciones y representaciones.

129

A partir de lo observado, nuestro propósito es reflexionar en torno a la superación de paradigmas instrumentales predominantes, que reducen la transformación de los sujetos y, por otro lado, contribuir a una transformación necesaria en lo que respecta a la alfabetización académica con efectos positivos en la sociedad contemporánea latinoamericana, caracterizada por la globalización, pero también por la pluriculturalidad. En este panorama, la variación lingüística desempeña un rol predominante en una propuesta que pretenda tales retos.

Una tendencia importante en los últimos eventos consiste en reconocer la perspectiva discursiva comunicativa, plantear una concepción de lectura y escritura como proceso interactivo ubicado en contextos específicos, la evaluación de la producción escrita y la comprensión lectora, con fines académicos, con su consecuente identificación de dificultades, la implementación de estrategias o alternativas para minimizar o superar las dificultades, la coincidencia en que la lectura y la escritura deben permear todas las áreas de formación universitaria y la demanda de decisiones y de compromisos institucionales.

Sin embargo, lo anterior solo se enuncia tímidamente, pero muy poco se ha logrado consolidar en propuestas investigativas de trascendencia. De allí que a continuación entramos en detalle en los aspectos generales de tendencias para luego centrar nuestras reflexiones en torno a la función epistémica de la lectura y la escritura, la variación lingüística y los puntos de articulación y convergencia entre las dos.

Las tendencias

Los artículos publicados en diferentes revistas y las propuestas presentadas en los distintos eventos que tienen como eje temático la lectura y la escritura en la educación superior, de acuerdo con el análisis de Herrera y Garzón (2007), centran su atención en la producción y en la comprensión de textos escritos académicos y pretenden dar cuenta de lo que ocurre con estos acontecimientos en las asignaturas, en las que llegan a cumplir diversas funciones. Se evidencian tendencias con carácter exploratorio, estudios de caso, pasando por las que asumen un trabajo sistemático con textos y discursos desde algunas tendencias (fundamentalmente la de procesamiento de la información) y algún enfoque particular (en especial texto lingüístico, discursivo o semiótico) y en situaciones de comunicación concretas, hasta intentar la construcción de didácticas particulares, ya sea experiencias de aula o propuestas para implementar políticas curriculares institucionales sobre el tema.

También hay tendencias de investigación que se sitúan en la realización de diagnósticos (desde el periodo escolar de transición del bachillerato a la educación superior y en diferentes momentos de la vida universitaria y frente a varias tareas), en busca de caracterizar problemáticas en la realización con la escritura y la lectura y su consecuente llamado al desarrollo de las competencias comunicativas. Escasamente se ve una preocupación en torno a la escritura y la lectura como prácticas consustanciales de la cultura académica que solo pueden ser adquiridas en la medida en que su enseñanza se realice en el contexto comunicativo.

Asimismo, hay experiencias de interacción multitextual —desde una preocupación por la manera cómo los jóvenes contemporáneos se acercan a los actos lingüísticos y la construcción de la identidad discursiva— y de ratificación y generación de metodologías, técnicas, estrategias y herramientas para la producción y la comprensión textual, sin desconocer las herramientas tecnológicas de uso común para fortalecer los procesos de

lectura y escritura. Conviene señalar que enfoques como la lingüística textual y el análisis del discurso son asumidos como las teorías más acertadas para fundamentar la enseñanza de la lectura y escritura en la educación superior. Pero, en su mayoría, las experiencias y las propuestas apuntan al trabajo con los textos de literatura y con función lúdica y son escasas las propuestas que atienden de manera didáctica los textos de divulgación científica y de opinión, la potenciación de la competencia argumentativa y el desarrollo del pensamiento crítico.

De igual manera, algunos rediseños curriculares para mejorar la cultura escrita en la educación superior van desde la deconstrucción discursiva de los programas hasta la implementación de políticas que pretenden la centralidad y la transversalidad de la lectura y la escritura en el espacio universitario, como ejes de formación y transformación, tanto para estudiantes como para docentes. En consecuencia, se asume la cultura escrita y la tecnocultura, desde experiencias diagnósticas, basadas en encuestas y estudios de caso y la reflexión en torno al diseño de cursos virtuales o programas multimediales.

También hay propuestas que hacen seguimiento y evaluación a las estrategias pedagógicas que se implementan en las universidades para generar procesos de construcción de la lectura y la escritura académicas como son: seguimiento a los cursos de comprensión de lectura y de redacción que se ofrecen en las universidades y que se implementan como innovaciones pedagógicas; formas en que las cátedras universitarias trabajan la lectura y la escritura; identificación de los procesos de lectura y escritura constitutivos de marcos disciplinares específicos; tareas de escritura y de lectura propuestas a los estudiantes y su incidencia en el aprendizaje; construcción de la escritura y la lectura académicas a partir de las tecnologías de la información y el conocimiento (TIC) (Herrera y Garzón, 2007).

Hay una tendencia muy fuerte que apunta a cuestionar los procesos institucionales que obstaculizan o dinamizan los procesos de construcción de la lectura y la escritura como son la incidencia de los procesos curriculares en la construcción de la escritura y la lectura académica, así como el seguimiento y la evaluación de experiencias institucionales de su construcción.

También hay discusiones que se centran en la necesidad de franquear los diagnósticos iniciales, la construcción de salidas viables a las necesidades contextuales, la necesidad de agenciar propuestas innovadoras para

potenciar las competencias comunicativas y la generación de actitudes críticas y creativas frente a las diferentes áreas de formación, rediseños curriculares (revisión, actualización de teorías y metodologías y nuevos modos de asumir la enseñanza de la producción y comprensión textual) desde enfoques sistémicos, que hagan frente a los cambios socioculturales contemporáneos que involucra la vida universitaria (véase Cisneros 2010, 2005a, 2005b, 2005c, 2001).

Y como desafíos se consideran las tensiones entre lo oral y lo escrito, las didácticas para los usos y las limitaciones de las nuevas tecnologías y la cultura escrita, la transferencia de los aprendizajes; el tratamiento de géneros textuales; la cualificación de las condiciones de lectura y escritura de los estudiantes que ingresan a la educación superior. También está la preocupación por la formación de los docentes, además de los estudiantes, si se considera la necesidad de involucrarlos y comprometerlos en la transformación de estos procesos, en actos de mediación consciente, competente y, sobre todo, actos participativos voluntarios y entusiastas (Herrera y Garzón, 2007).

De acuerdo con Vela (2007), existen dos pretextos: uno, “una concepción epistemológica y filosófica sobre la alfabetización”, conducente a problematizar sus representaciones, saberes y relaciones. En este sentido, la autora en mención conceptúa que la alfabetización es un campo de reflexión y de enseñanza que no puede tornarse en medio y fin; que involucra la participación y la acción social (dependientes de las condiciones, las necesidades y los desafíos de la sociedad) no solo para facilitar la formación disciplinar o el acceso a las lógicas que circulan, en la búsqueda científica y didáctica. Para la autora implica asumir retos como la multiculturalidad; la vinculación cultural, la participación política, es decir, es un proyecto social. Dos, una lectura de los contextos socioculturales y antropológicos de formación que implica una forma de concebir tanto al sujeto que se pretende formar, como el entorno en el que se produce esa formación; se llega a la comprensión del sujeto, recurriendo a las condiciones socioculturales que le rodean. Para el planteamiento de esta autora, los dos pretextos son alcanzables mediante la atención a las categorías que organizan la actividad docente como la estructura curricular, los planes de formación y las secuencias didácticas.

Esta propuesta coincide con nuestra preocupación, pero vamos más allá, puesto que recurrimos a la condición lingüística de la existencia humana, para asumir los procesos educativos desde la variación lingüística inherente en los actos de habla de los sujetos educandos y requisito base,

para traspasar el ámbito de la aprehensión científica disciplinar a una interacción, una aprehensión y una construcción del mundo referidas por la lengua.

La función epistémica de la lectura y la escritura

El análisis de tendencias, de propuestas y de experiencias de los últimos años nos permiten apreciar lo que ocurre con la lectura y la escritura en las universidades. Vemos que muy tímidamente se toca la lectura y la escritura como procesos epistémicos que atienden las convenciones discursivas de cada materia, para aprender sus contenidos, como lo sugiere Paula Carlino (2005, p. 11) para quien, las universidades están organizadas alrededor de textos y autores, y asumen la escritura y la lectura como herramienta evaluativa. A pesar de esto, no se ha dejado de abordar, desde diversas teorías y enfoques, los textos académicos desde actividades cognitivas, que se orientan a partir de teorías, como el procesamiento de la información, con el análisis de subprocesos, planes subyacentes y otras estrategias que han incidido en la posibilidad de aprender los contenidos de una asignatura, para su dominio e incorporación a determinados campos, aunque en menor proporción desde tendencias naturalistas y socioconstructivistas.

Consideramos que la escritura y la lectura en la educación superior deben apuntar al fortalecimiento de la capacidad intelectual y posibilitar, pedagógicamente, el tránsito de unos modelos de escritura extensivos, acríticos y personales a una nueva cultura académica, con escritura intensiva, crítica y social, a partir de múltiples oportunidades dialécticas y negociadas de trabajo textual. De esta forma, se asume que no se trata simplemente de introducir a los estudiantes universitarios en las lógicas académicas, sino en construir puentes y vínculos entre la multitextualidad discursiva, los intereses y las opciones significativas de los sujetos que interactúan en las prácticas escriturales universitarias. Lo anterior implica reconocer y diseñar estrategias didácticas orientadas a las diversas posibilidades del pensamiento, como de la construcción del conocimiento.

Se llama entonces a asumir la lectura y la escritura, más allá de una práctica comunicativa, como objeto de enseñanza, de acuerdo con una práctica pedagógica que la vea como “núcleo duro” de reflexión y como mediación intensiva para ayudar a pensar, con el objeto de impulsar el desarrollo metacognitivo y metalingüístico. La escritura epistémica, considerada por Paula Carlino, sostiene la idea de que la escritura es un método fundamental

para aprender y pensar críticamente, a partir de la transformación de los productos escritos y que es preciso usarla más allá de la clase de lengua, así como más allá de un mecanismo de evaluación. Sin embargo, conviene llamar la atención al hecho de que se reconozca el poder epistémico de la escritura en la diferencia entre escritores expertos e inexpertos, ya que la experiencia de la lectura y la escritura, si se asume como proceso, no acusa estas diferencias, por el contrario, considera que son funciones mentales superiores de toda la vida, que revelan ritmos y modalidades de competencia diversa según diferencias individuales y socioculturales.

Desde una nueva mirada, queremos enfatizar que la idea de escritura epistémica trasciende la noción de lenguaje como medio para expresar lo que se piensa o de argumentar o de informar, implica formar sujetos multidimensionales. El lenguaje tiene la potencialidad de incidir sobre el pensamiento y de reestructurarlo; es una tecnología para construirse y para construir otros mundos, y este rol intelectual potencia con otras propiedades la escritura para constituirse en una de las herramientas poderosas para la relación consigo mismo, con los otros con el entorno y con la cultura local y global cuando se interactúa con los textos epistémicamente. Sin duda, experiencias personales nos llevan a considerar y a examinar que, si bien es valiosa la oportunidad de aprender a pensar sobre los contenidos disciplinares de los estudios universitarios, desde la escritura y la lectura, conviene reconocer que su potencial epistémico no se reduce a esta dimensión, ya que existen ámbitos vitales por atender como la variación lingüística que existe en los hablantes y las comunidades de habla que, de igual manera, posee un caudal de repercusiones en la cultura académica universitaria.

La variación lingüística

En nuestra preocupación por atender fundamentalmente a la lectura y a la escritura en la educación superior, consideramos la variación lingüística como posibilidad epistémica en beneficio de las comunidades universitarias. Entendemos que todo hablante de una lengua es un usuario de distintas variantes de esta, según el contexto en que se encuentra, interactúa y socializa de acuerdo con las relaciones de poder¹ existentes en la sociedad. Es un hecho que las instituciones gubernamentales y educativas de todas las

¹ De acuerdo con Fabio Jurado Valencia (citado en Ortega, 2005, p. 10): "El poder es una especie de transacción, porque está en unos y está en otros, dependiendo de las relaciones entre los sujetos; no está fijo [...] El poder se configura entonces solo a partir de una determinada relación entre los sujetos sociales".

naciones del mundo se preocupan por adoptar una de las variantes lingüísticas, la del poder, para ser utilizada en las distintas actividades propias de la oficialidad por considerarla como la más adecuada para representar una identidad nacional. Esta variante se adopta para ser utilizada en el sistema escolar, mientras que las otras variedades se ignoran, se estigmatizan y se catalogan como subestándares (véase Areiza, Cisneros y Tabares, 2012, capítulo 5). Para Michel Stubbs (1984), es razonable creer que:

Ciertos problemas educativos podrían manejarse con mayor éxito si los profesores, así como los investigadores en educación, tuvieran un entendimiento más claro de los componentes sociolingüísticos que actúan en escuelas y aulas, de las formas en que el lenguaje [el uso de la lengua] cambia dentro de una comunidad de hablantes y de las actitudes que dicha variación provoca inevitablemente. (p. 19)

Los conceptos de prestigio social y prestigio lingüístico² determinan la selección de la variación estándar o lengua estándar, en oposición a la variación subestándar o estigmatizada acogiéndose la primera como la más apropiada para utilizar en el contexto de los procesos pedagógicos y metodológicos de la enseñanza oficial. En este escenario, la lectura y la escritura forman parte de dichos procesos.

La educación no se ha preocupado por mirar la realidad lingüística de las comunidades en el sentido de investigar el uso de la lengua dentro de los procesos educativos, de cómo estudiantes y profesores se relacionan dentro de un proceso pedagógico en el que se involucra la lengua no solo como instrumento de cognición, comunicación e instrucción, sino además como depositaria de patrones culturales que norma los saberes y la manera de entender la realidad. Al decir de Rey *et al.*: “El tipo de discurso pedagógico generado por la enseñanza produce efectos no solamente sobre la participación de los aprendices sino sobre su comportamiento y su aprendizaje” (2000, p. 72).

Docentes, estudiantes, contenidos (saberes), institución y poderes se relacionan en el aula mediante un conjunto de prácticas lingüísticas. El

² El prestigio de una lengua o de una variedad lingüística se da por factores extralingüísticos, como son los religiosos, los culturales, los políticos, los geográficos y los sociales, en los cuales las relaciones de poder son fundamentales. El prestigio lingüístico está determinado por cuatro conceptos: la norma académica, la corrección gramatical, la adecuación pragmalingüística y la aceptabilidad sintáctico-semántica. El prestigio lingüístico lleva a la imitación de los usos léxicos, semánticos, morfosintácticos y pragmáticos que pueden generar, dentro de una misma lengua, modas lingüísticas y cambios lingüísticos dependiendo de las personas o los grupos sociales que los usan (véase Areiza, Cisneros y Tabares, 2012, cap. 5).

uso de la lengua permite el intercambio de significados y sentidos en el proceso pedagógico en el que median el discurso pedagógico y las competencias cognoscitivas, socioafectivas (véase Ortega, 2005, pp. 66-68) y comunicativas. De esta manera, la relación docente-conocimientos-estudiante-sociedad se ve dinamizada por la lengua, como mediadora, sustento y formato de contenidos académicos y comportamientos sociales. En esta relación, el docente debe configurarse como formador de seres humanos en permanente proceso de construcción cognoscitiva y social. En otras palabras, la práctica pedagógica del maestro debe ser, ante todo, hacer funcional el conocimiento a todas las estructuras de la sociedad cuyos miembros están en permanente proceso de transformación cognoscitiva y social, y en ese sentido es como se deben guiar los procesos de lectura y de escritura.

Se requiere, entonces, la creación de una conciencia entre los maestros, sobre que lo importante no es la acumulación de información sobre el mundo, sobre la relación del ser humano con el mundo y sobre la relación de los seres humanos entre sí, sino el proceso de construcción y de desarrollo de unas herramientas sociales y culturales capaces de transformar y estructurar nuestra experiencia de la realidad objetiva (natural y social) como conocimiento, como conciencia, como vivencia, como comunicación.

Con frecuencia se considera que el nivel de uso de la lengua o la variación utilizada son las causas fundamentales de los mayores índices de fracaso escolar en los grupos sociales minoritarios; también se asume que la escuela transmite los valores y los usos lingüísticos dominantes, de modo que quienes no llegan a ella con un trasfondo cultural y lingüístico a su nivel tendrán mayores posibilidades de sufrir algún tipo de conflicto en el sentido de que no podrán acceder al metalenguaje utilizado en el sistema educativo, como se infiere de los planteamientos de Bernstein a partir de los conceptos de códigos restringidos y códigos elaborados que han ocasionado la llamada “teoría del déficit lingüístico”.³

³ Los detractores de Bernstein defienden que su teoría sociolingüística representa un ejemplo de la teoría del déficit, al considerar que el lenguaje de la clase trabajadora es deficiente. Bernstein rechazó firmemente esta interpretación y sostuvo que los códigos restringidos no son deficientes, sino que están relacionados con la división social del trabajo en la que el lenguaje dependiente del contexto es necesario en el marco de la producción. De este modo, el código elaborado de las clases medias supone unos cambios funcionales requeridos por los cambios producidos en la división del trabajo y la nueva posición de las clases medias en la reproducción, más que en la producción. El hecho de que el éxito escolar requiera un código elaborado significa que los hijos de la clase trabajadora están en inferioridad de condiciones con respecto al código dominante de la escuela, no que su lenguaje sea deficiente. Según Bernstein, la diferencia se convierte en déficit en el contexto de las relaciones de macropoder (véase Sadovnik, 2001, pp. 2-4).

La escuela debe propiciar todas las condiciones para acceder a niveles más elaborados del uso de la lengua, sin ejercer presión sobre los educandos quienes están en un nuevo proceso de socialización y se encuentran arraigados en su medio cultural. Es válido considerar, entonces, que la argumentación académica no debe desconocer la variación cultural que implica una variación lingüística.

Articulaciones de la función epistémica con la variación lingüística

Las anteriores consideraciones permiten volver la mirada a los usos de lo que Ong llama “las tecnologías de la palabra”, en especial la escritura que también implica la lectura, por constituirse en una de las formas lingüísticas privilegiadas de la cultura académica universitaria, independiente de las posibilidades funcionales que se le haya atribuido, en la interacción discursiva y en la transacción en los sentidos que demandan las prácticas sociales y, en particular, la pedagógica; pero ¿cómo salir al encuentro a un discurso pedagógico que, como principio semiótico, genera, en la vida académica universitaria, una multiplicación y dispersión de formas de comunicación, reguladas, hegemónicas o de selectivos procesos de trabajo con los significados?

Asumir esta pregunta implica pensar en la necesaria articulación entre la función epistémica de la lectura y la escritura y la variación cultural con todas sus implicaciones y causalidades, lo cual involucra, sin duda, el discurso, el saber/poder y el sujeto. Construir una salida ante esta extraordinaria dialéctica, sería señalar un nuevo atisbo a la incertidumbre: es necesario considerar la función epistémica de la lectura y la escritura en la educación superior, de manera que confluya y potencie significativamente el engranaje de las dimensiones constitutivas de los sujetos, en una didáctica de las distintas disciplinas que atienda sus condiciones de heterogeneidad lingüística y de pluralismo cultural. Precisamente, la investigadora Paula Carlino (2003, p. 9) replicando a Bajel y Hjortshoj, expresa que “una disciplina es un espacio discursivo y retórico, tanto como conceptual”; pensar de este modo supone una concepción que considera la condición lingüística de la experiencia humana y su capacidad comprensiva e interpretativa, ante sí mismo y ante el mundo; pues, de manera equivocada, la alfabetización académica ha perseguido contenidos conceptuales y no el mundo de la vida, de la vida social y cultural de los sujetos educandos.

De acuerdo con Ríos (2005, pp. 51-56), si en Paul Ricoeur, el lenguaje es elemento configurador de lo que es el ser humano —por estar inserto en él y por medio de él alcanzar conocimiento del mundo—, es posible una reestructuración de la conciencia, una transformación de las condiciones de constreñimiento a que es sometida, por las demarcaciones culturales de los aparatos de control del saber/poder, mediante el ejercicio manifiesto y comprometido de eventos significativos, de acciones comunicativas, que contemplen las cualidades latentes y viables de la lectura y la escritura con función epistémica, en todas las disciplinas; atiendan la variedad cultural y lingüística inherente a los miembros de las comunidades universitarias, reconozcan la centralidad y transversalidad de la cultura escrita y, en conexión con otros lenguajes, encuentren la oportunidad del trabajo lingüístico y precipiten la caída de los conflictos que nos distancian —a causa de formas recursivas y estratégicas hegemónicas— en el diálogo abierto de las experiencias humanas.

Álvaro Díaz (1990) refiere los alcances de la perspectiva lingüística y el problema de la enunciación, que permitió abordar la relación entre enunciación pedagógica e institución, desde el habla del sujeto-maestro, como ser habitado por voces de la institución y por el lenguaje de la pedagogía. Dicho acontecimiento hace trascendente la pregunta ¿cómo se constituyen los maestros y los estudiantes, como sujetos del contexto universitario a partir de la diversidad de prácticas pedagógicas y discursos, que se movilizan, y en sus selectivos procesos y prácticas de interacción con los saberes?

Todo esto conlleva, por un lado, a la comprensión de las experiencias de enseñanza de la lectura y la escritura, las regulaciones simbólicas que se suscitan y las tendencias que pueden socavar los límites de las subordinaciones en sus prácticas, para superar procesos de reproducción ideológica (repetición acrítica) y trascenderlos a procesos creativos o de transformación cultural, en el contexto epistémico de la educación universitaria.

El potencial epistémico de la escritura debe trascender el registrar o verificar información o comunicarla a otros, al constituirse en un instrumento para transformar el saber. La cultura escrita confiere nuevos horizontes al pensamiento, por consiguiente, es necesario hacerle lugar a la interpretación y a la producción de textos, desde múltiples opciones o funciones, como actos clave y posibilidad para que los universitarios aún con sus diferencias generacionales, sociales e individuales puedan acceder a la complejidad de los discursos. Aún existe un compromiso lánguido en las universidades,

como el de implementar cursos introductorios de lectura y escritura y esperan contradictoriamente eficacia para superar las dificultades discursivas en los campos disciplinares y el fracaso académico.

Hoy que la pedagogía, como lo refiere Díaz (1993), ha penetrado en el campo de las mediaciones de corte hegemónico de transmisión o transformación de la cultura, es necesario atender al cúmulo de las diversas mediaciones existentes, en las que coexiste las de la cultura escrita que conlleva producción de nuevos signos sociales y culturales. Exige repensar los procesos pedagógicos de la lectura y la escritura a partir de las transformaciones de la sociedad y la cultura enunciadas, no solo para la reducción de sus problemáticas, sino también para el aprovechamiento de sus potencialidades. Lyotard (citado en Díaz, 1993) plantea que la naturaleza del conocimiento no puede sobrevivir inmodificable en este contexto de transformación general, que determina un cambio en la forma en la cual el aprendizaje se adquiere, se clasifica, se vuelve disponible o se explota; pues esta mutación soporta, a su vez, la transformación de las relaciones, la expresión de las subjetividades y la identidad de los sujetos.

A nuestro modo de ver, la lectura y la escritura con función epistémica y con el reconocimiento de la variación cultural permiten reconocer las identidades y transformar las relaciones discursivas. El discurso pedagógico epistémico es, como el filósofo colombiano Estanislao Zuleta lo refirió alguna vez, la posibilidad de “Leer para despertar”.

A manera de conclusión

El recorrido analítico sobre las preocupaciones en torno a la lectura y la escritura en las universidades deja entrever un entusiasmo investigativo y propositivo por este campo disciplinar, comprensible ante las dificultades reconocidas por las diversas fuentes evaluativas, como las pruebas Ecaes e Icfes (en Colombia) y Pisa y otras internacionales, pruebas de diagnóstico y, ante todo, el desempeño profesional cuestionado en no pocas ocasiones; sin embargo, se evidencian concepciones en las cuales la tarea y el compromiso real está por venir y que busca consolidarse, a partir de programas de ciencias humanas y sociales, programas de educación y pedagogía, grupos de reflexión, alianzas entre docentes de un área y especialistas de la escritura y la lectura, desde áreas introductorias en estas competencias en varias carreras y desde organismos administrativos regionales, nacionales e internacionales responsables de las políticas educativas.

Consideramos, entonces, que en la actualidad, el reto está en alcanzar una alfabetización académica universitaria cuya centralidad y potencialidad epistémica tenga su relación con el aprendizaje y la posibilidad de transformar el conocimiento, el sujeto y los actos de escritura, en un contexto de variación con función social, que atienda la heterogeneidad de las condiciones lingüísticas individuales y sociales.

El terreno está abonado, nuestra responsabilidad como docentes y como investigadores está en asumir el reto de buscar hasta alcanzar una alfabetización académica universitaria con función social, que atienda la heterogeneidad de las condiciones lingüísticas individuales y sociales. Además, es significativo reconocer que la escritura y la lectura son actos capitales en la interacción discursiva, inherentes a todas las prácticas educativas, con diversas funciones, frente al trabajo de cualquier disciplina.

Referencias

- Areiza, R., Cisneros, M. y Tabares, L. (2012). *Sociolingüística: enfoques pragmático y variacionista*. Bogotá: ECOE.
- Carlino, P. (2003). Pensamiento y lenguaje escrito en universidades estadounidenses y australianas. *Propuesta Educativa*, 12 (26), 1-20.
- Carlino, P. (2004). Escribir a través del currículo. Tras modelos para hacerlo en la universidad. *Revista Latinoamericana de Lectura*, "Lectura y Vida", 25 (1), 16-27.
- Carlino, P. (2005). Prácticas y representaciones de la escritura en la universidad: los casos de Australia, Canadá, EEUU y Argentina. En *Actas del I Congreso Nacional de Estudios Comparados en Educación* (pp. 143-168), 18 y 19 de noviembre de 2005. Buenos Aires: Sociedad Argentina de Estudios Comparados en Educación y Universidad Nacional de la Matanza.
- Cisneros Estupiñán, M. (2001, ene.-jun.). Hacia la enseñanza de la lengua materna en el nivel universitario. *Revista Interlenguajes*, 2 (1).
- Cisneros Estupiñán, M. (2005a). *Lectura y escritura en la universidad: una investigación diagnóstica*, Pereira: Universidad Tecnológica de Pereira.
- Cisneros Estupiñán, M. (2005b). Mejorar los procesos lectoescriturales desde la educación básica, En Varios autores. *Didáctica de la lengua materna: estado de la discusión*, Cali: Universidad del Valle, ICFES.
- Cisneros Estupiñán, M. (2010). Alfabetización académica y profesional como directrices de la acción formativa en la Educación Superior. En G. Parodi (Ed.) (2010). *Alfabetización académica y profesional: leer y escribir desde las disciplinas*. Santiago de Chile: Academia Chilena de la Lengua y Editorial Planeta.
- Cisneros Estupiñán, M., Rojas, I. y Olave, G. (2005). Marcas orales en textos escritos por estudiantes que ingresan a la universidad. En L. A. Ramírez y G. L. Acosta

- (Comp.). *Estudios del discurso en Colombia*. Medellín: Universidad de Medellín y Asociación latinoamericana de estudios del discurso ALED.
- Cisneros Estupiñán, M., Olave, G. y Rojas, I. (2013). *Alfabetización académica y lectura inferencial*. Bogotá: Editorial ECOE.
- Díaz, M. (1990). *Pedagogía discurso y poder*. Bogotá: Corprodic.
- Díaz, M. (1993). *Campo intelectual de la educación en Colombia*. Cali: Universidad del Valle.
- Herrera, J.D. y Garzón, J.C. (2007). *Lectura y escritura en la universidad*, expuesto en el Primer encuentro nacional sobre políticas institucionales para la lectura y escritura en la Educación Superior, Bogotá: Universidad Sergio Arboleda y ASCUN. (inédito)
- Ortega, J.O. (2005). *Poder y práctica pedagógica*. Bogotá: Magisterio.
- Rey, A., Santamaría, F., Castañeda, A., Gordillo, A. y Tapiero, O. (2000). *La argumentación en el discurso del maestro*. Bogotá: Universidad Distrital y Alcaldía Mayor de Bogotá.
- Ríos, T. (2005). La hermenéutica reflexiva en la investigación social. *Revista Enfoques educacionales*, 7 (1), 51-56.
- Sadovnik, A. (2001). *Basil Bernstein*. Recuperado el 19 de julio del 2007, de <http://www.ibe.unesco.org/publications/ThinkersPdf/bernsteins.pdf>.
- Stubbs, M. (1984). *Lenguaje y escuela. Análisis sociolingüístico de la enseñanza*. Bogotá: Cincel- Kapelusz.
- Vela, J. (2007). Transversalidad progresiva e integralidad en la enseñanza de la lectura y la escritura. En *Memorias Encuentro Nacional de Lectura y escritura en la Educación Superior*. Bogotá: ASCUN y Universidad Sergio Arboleda.