

# LA CULTURA ESCRITA Y LA FORMACIÓN DEL ESTUDIANTE UNIVERSITARIO\*

*Luiz Percival Leme Britto*  
*Universidad de Sorocaba-Brasil<sup>1</sup>*

Ha sido constante, desde ya hace algún tiempo, la queja de los profesores en educación superior de que los estudiantes universitarios, en su mayoría, “no saben ni leer ni escribir”, es decir, que no demuestran la capacidad de producir determinados tipos de texto de acuerdo con las exigencias de la actividad académica, en particular los trabajos académicos. Dicha queja ha motivado diversos estudios y nuevas propuestas de enseñanza y de producción de material didáctico. Casi siempre, se busca la explicación de este hecho en el tipo de educación lingüística que se imparte en los niveles previos de la escolaridad. Por esta misma razón, los estudios rara vez se han referido al estudiantado en general, dejando de lado la extracción social de los sujetos que presentan esta dificultad y los tipos de usos que de la lengua escrita han hecho los mismos.

En este trabajo, aunque no se niega que las formas y condiciones de la enseñanza de la lengua materna, que siguen el modelo normativo, sean inadecuadas, se quiere presentar otra línea de pensamiento: la de que la capacidad de leer y escribir que tienen los estudiantes universitarios está relacionada mucho más con las formas de acceso a la cultura y a la circulación de la misma que con los métodos de enseñanza de la lengua materna o con la práctica de la lengua escrita en la educación regular.

Veamos primeramente la explicación de corte metodológico mediante la revisión de algunos trabajos significativos de la extensa literatura que se ha producido sobre este asunto.

Comencemos con uno bastante reciente. Ramires (2002), en la introducción a un artículo en que presenta su investigación sobre el trabajo de lectura y producción de textos escritos a nivel universitario, realizada en la Universidad

---

\* Traducción de Lionel Antonio Tovar, Escuela de Ciencias del Lenguaje, Universidad del Valle

<sup>1</sup> El autor es Profesor Titular del Programa de Maestría en Educación y Presidente de la Asociación de Lectura del Brasil.

Federal Rural de Pernambuco, afirma que “la mayoría de los alumnos tiene una gran dificultad para escribir” (p. 37), tal como lo demuestran los textos que los mismos producen en los cursos de redacción de esa universidad. Al analizarlos, la autora sitúa las dificultades en el establecimiento de la cohesión interna de los textos, en la falta de coherencia de los argumentos presentados, en los problemas con las reglas gramaticales de la norma lingüística, en el seguimiento de modelos esquemáticos de redacción, en las conclusiones abruptas a las que llegan o en la ausencia de las mismas en los textos y a la poca profundización del tema que están desarrollando. Para tratar de explicar este fenómeno, Ramires sostiene que una de las razones del problema identificado estaría en el modo cómo se enseña la producción de un texto (redacción) en los llamados cursos *pré-vestibulares* [de preparación para el vestibular o concurso para el ingreso a la universidad], que se centrarían en preparar a los estudiantes para la construcción de un modelo específico de texto –la redacción del examen de admisión– lo cual llevaría a un resultado marcadamente artificial. Con este propósito, la investigadora entrevista a varios profesores que enseñan en estos cursos, con el fin de tener una idea de sus concepciones sobre la lengua y sobre sus estrategias de enseñanza, y concluye que “sus prácticas, orientadas por presupuestos teóricos tradicionales y, hasta cierto punto, trasnochados, se constituyen en limitaciones para la formación de un alumno que debe estar preparado no simplemente para obtener un cupo, sino para responder a los desafíos impuestos por una realidad social compleja y contradictoria, y encontrar así su lugar en el mundo” (p. 48).

Algo similar habían constatado ya, en la década de los setenta, un grupo de investigadores que, bajo los auspicios de la Fundación Carlos Chagas, llevaron a cabo un conjunto de estudios sobre la redacción del examen de admisión, con los que buscaban identificar las dificultades que tiene el alumno recién egresado de la educación media en la producción de un tipo específico de textos y las razones de dichas dificultades. La propuesta de investigación se originaba en la constatación, expresada en las evaluaciones de los jurados de los exámenes de admisión, de que la producción escrita de los candidatos evidenciaba una formación que no correspondía a las expectativas de la universidad.

Cláudia Lemos (1977) sostiene que la dificultad en la producción escrita de los estudiantes resultaría, en gran medida, de no tener qué decir, consecuencia de la artificialidad de las condiciones de producción del texto escolar, en particular en una situación de examen. Por esto, “el candidato, en general, trabajaría con un modelo formal anterior a su reflexión sobre el tema. O, mejor,

la organización sintáctico-semántica de su discusión no representaría el producto de su reflexión sobre el tema sino, por el contrario, de un esbozo o esquema llenado con fragmentos de reflexiones o evocaciones desarticuladas" (p. 62). La investigadora denomina este procedimiento "estrategia de llenado", sugiriendo con esta denominación que las condiciones de producción de la redacción de admisión están marcadas por una gran artificialidad.

En esta misma dirección, Pécora (1984 [1980]; 1982), en un trabajo sobre la redacción escolar que se ha convertido en un clásico, desarrollado a partir de la investigación mencionada, tras localizar problemas de redacción muy semejantes a los identificados por Ramires, sostiene que la producción textual en el contexto escolar (tanto en educación media como universitaria) carecería de una relación interlocutiva sincera, de modo que todo se resumiría en el cumplimiento de una tarea desprovista de sentido. "Lo que ha llevado al alumno a afrontar su papel en blanco –sostiene Pécora– no ha sido ningún convencimiento de que allí hay una oportunidad de decir, mostrar, conocer, divertir, o cualquier otra actividad a la que se pueda atribuir un valor o una intención personal. Por el contrario, todo se hace como si la lengua escrita no tuviera otra función fuera de la de ocupar, a duras penas, el espacio que le ha sido reservado" (Pécora, 1984:68). Esta ausencia de interlocución efectiva en la situación de producción escrita puede, "en productores con un abanico más o menos restringido de interlocutores orales, presentar una nueva dificultad para la consecución de la cohesión del texto" (p. 58).

Este autor sitúa el problema central, como ya lo había hecho Lemos, en la organización argumentativa del discurso más que en el dominio de los aspectos formales de la modalidad escrita, encontrando allí una "ideología de la reproducción", cuya fuente "está ciertamente en estrecha relación con el propio proceso escolar de aprendizaje de la lengua escrita, (...) [el cual] tiende fuertemente a una falsificación de las condiciones de aprendizaje, desvinculándolo de toda intención personal de actuación sobre diferentes interlocutores" (Pécora, 1982:163).

Los mismos problemas fueron identificados en la producción de textos de estudiantes a punto de terminar sus estudios secundarios en una investigación llevada a cabo por Rocco (1981; 1983). Esta autora, en un estudio que abarcaba la producción de textos por estudiantes de *pré-vestibular*, examinó 1.500 redacciones del examen de la FUVEST (1978), el mayor y, al mismo tiempo, uno de los más importantes programas de concurso de ingreso (*vestibulares*) de la universidad brasileña. Utilizando categorías de la lingüística, la psicolingüística y la lógica, con el fin de caracterizar el lenguaje y el discurso de los estudiantes en sus redacciones, y estableciendo algunas relaciones entre dichos textos y el nivel de estructuración

mental de sus productores, la autora identifica un conjunto de problemas textuales, dentro de los cuales resalta la carencia de nexos, de continuidad y de cantidad de las informaciones y la ausencia de originalidad.

El interés de la autora se centró en la progresión discursiva, en el discurso tautológico, en las contradicciones lógicas evidentes, en los disparates, en los clichés y en los lugares comunes. Las conclusiones del análisis revelaron que los buenos textos eran una excepción a la regla general: la mayoría de las redacciones aparecían, según el análisis, mal estructuradas, inadecuadas y altamente insatisfactorias, muy por debajo de las estructuras de pensamiento que, teóricamente, deberían haber desarrollado los productores de dichos textos (34,8% de los candidatos demuestran incapacidad de dominio de los conectores; 16,9% presentan problemas de contradicciones lógicas evidentes; la redundancia se dio en el 15,2% de los textos; el uso excesivo de clichés y lugares comunes aparecen en un 69% de los textos). En sólo 40 textos (menos del 3% del total) la autora constató la presencia de un “lenguaje creativo”. Para Rocco, una de las formas de combatir la crisis estaría en enseñar a rehacer el discurso defectuoso y a buscar la originalidad valorando la fantasía.

Britto (1983), trabajando con datos de estudiantes de tercer grado de la escuela media, también ha identificado la dificultad de los alumnos para escribir textos en la misma dinámica escolar y ha postulado que el estudiante tiende a anularse como sujeto, tratando de amoldar su escritura a la imagen que se hace del interlocutor — la misma escuela. Así, defiende la tesis de que “la producción de textos por estudiantes en condiciones escolares está marcada, desde el principio, por una situación muy particular, en la cual se le niegan a la lengua algunas de las características básicas de su empleo, a saber, su funcionalidad, la subjetividad de sus locutores e interlocutores y el papel mediador de la relación hombre-mundo. El carácter artificial de esta situación domina todo el proceso de la redacción, siendo factor determinante de su resultado final” (p. 165)

Estas explicaciones, a pesar de que apuntan a algunos aspectos pertinentes de las condiciones de producción de textos en el ambiente escolar, no han resultado suficientes para explicar —e incluso para identificar— la causa del problema. Tanto que, después de veinte años de estudios y de propuestas alternativas de enseñanza, las quejas persisten, tal vez con más énfasis.<sup>2</sup>

---

<sup>2</sup> Se resalta, sin embargo, la posición de Rocco, para quien sí habría habido una mejora en la capacidad de redacción de los estudiantes en las últimas décadas. En entrevista a la revista *Época* (en línea), la investigadora, que trabaja como coordinadora de las pruebas de redacción de la FUVEST, “hace veinte años, los candidatos redactaban unos textos catastróficos, aun cuando no eran malos alumnos; la diferencia es que ellos no recibían cursos prácticos sobre como hacer una buena redacción”.

Además, no se comprenderían, siguiendo este raciocinio, los casos de estudiantes que presentan un buen desempeño en la redacción de textos, ya que habrían estado bajo las mismas condiciones de aprendizaje escolar que los otros.

Hay cuatro aspectos que llaman la atención inmediatamente con relación a este asunto: 1. el análisis llevado a cabo en los estudios mencionados y por la gran mayoría de los trabajos en este campo se restringe fundamentalmente a una sola situación de práctica de la escritura — la redacción escolar —, la cual, a su vez, apenas se relaciona con la asignatura de Lengua Portuguesa, ignorándose las formas relacionadas con otras modalidades de estudio y de uso de la lengua escrita; 2. tampoco se hace explícito el modelo ideal de lengua escrita subyacente al análisis de los textos, asumiéndose tácitamente un patrón dado socialmente de un buen texto — que no sería la misma redacción escolar — y de conocimiento de la lengua escrita; ni 3. se consideran los cambios en los modelos de lengua escrita que surgen como consecuencia de las transformaciones de los modelos de producción y circulación de la cultura escrita en la sociedad contemporánea; y, finalmente, 4. no se examinan ni el origen ni el tipo de formación intelectual de los estudiantes, tomados en su conjunto.

La *redacción*, tal como se la comprende objetivamente en la cultura de la escuela — el único lugar en que se da — es, simultáneamente, un género textual relativamente bien definido y una práctica educativa al interior de la asignatura de Lengua Portuguesa. En cuanto género, se la puede caracterizar como un texto escrito relativamente corto (de aproximadamente treinta líneas), que resulta normalmente de una propuesta específica presentada por la escuela o por el examen al que se somete el alumno, y en el cual se diserta sobre un tema cualquiera o se narra una historia real o inventada. Su finalidad última, más que promover el estudio de hechos del mundo o la organización del estudio de un tema, parece ser llevar al alumno a desarrollar la capacidad de escribir textos expositivos y narrativos dentro de los patrones que se consideran propios de la modalidad escrita y, por ello mismo, lo que se examina al leerlos es la corrección del texto.

Es, por lo tanto, el mismo texto escrito — la *redacción* y las estrategias y reglas para su producción — el objeto de trabajo, por lo que, en este sentido, se trata de un tipo de actividad estrictamente metalingüístico. Otras producciones escolares en las que el uso de la lengua escrita está presente (pruebas, informes, trabajos) no se consideran *redacciones* y se ven sometidas a otro tipo de corrección y evaluación, en las que predomina el análisis del contenido de la disciplina, considerándose apenas de manera ocasional y marginal los aspectos

formales y estructurales de la lengua escrita. Eventualmente se oye de uno que otro profesor de otra asignatura el comentario de que sus alumnos no rinden porque no dominan la lengua, lo que sugiere nuevamente una concepción de que el conocimiento de la escritura no depende de los contenidos de los cuales es el vehículo. Por último, la idea subyacente a esta práctica educativa continúa siendo la de que el aprendizaje de la escritura implica el dominio de técnicas que se aprenden con el ejercicio y con la reflexión metalingüística.

La novedad que aportan los estudios antes mencionados, articulados con la mayoría de los trabajos sobre la enseñanza de la lengua materna producidos en el mismo período y que abogan por un nuevo modo de organización de la enseñanza del Portugués, ha sido desviar el eje de las cuestiones típicamente normativas e instrumentales, asociadas al modelo de formación, al eje argumentativo, en el que se da valor a la interlocución y a las condiciones de producción del conocimiento. No se ha roto, sin embargo, con la concepción disciplinar de la enseñanza de la redacción como propia del área de Lengua Portuguesa y, por ello, como algo ligado estrictamente al establecimiento de lo que se ha dado en llamar “la norma lingüística”. Esta concepción disciplinar es evidente en el tipo de análisis que realiza Ramires. Los aspectos inadecuados que identifica en las redacciones de sus alumnos, como ya lo habían hecho Pécora, Rocco y Britto, se relacionan todos con la acción de escribir en sí y no con los contenidos o con las motivaciones de los textos en cuestión. En esta lógica, tendríamos que admitir que la cuestión de fondo sería de naturaleza esencialmente metodológica y que el problema estaría resuelto con sólo que las escuelas modificaran sus estrategias de enseñanza y / o se propusieran a los alumnos tareas significativas.

Las innovaciones metodológicas introducidas en la enseñanza escolar en los últimos 30 años, debido en gran parte a los estudios sobre la enseñanza de la Lengua Materna en los que se privilegia la perspectiva discursiva, han reducido en parte el carácter de formación y la preocupación estrictamente normativa de esta práctica, pero no la han modificado en su esencia. Estudios recientes, como el de Ruiz (2001) sobre la corrección de la redacción en la escuela, sugieren que, aunque se ha dado la incorporación de nuevos procedimientos en la práctica docente, como la reescritura de textos y la orientación reflexiva sobre la propia producción, la preocupación fundamental por la normatividad no se ha modificado; según la autora, incluso los profesores que se muestran atentos a los problemas de naturaleza textual (...) todavía están inseguros acerca de cómo llevar a cabo la mediación que la escuela espera de ellos para llamar

la atención de los alumnos hacia ese nivel de análisis lingüístico del texto” (p. 225). Por otra parte, el hecho de que la investigación de esta autora se haya concentrado en la acción docente de los profesores de Lengua Portuguesa es por sí solo la mayor evidencia de la concepción disciplinar de la enseñanza de la lengua escrita, como lo son también, y de forma categórica, la permanencia del examen de redacción en el *vestibular*, de asignaturas específicas de producción de textos tanto en la enseñanza media como en la universidad y la producción significativa de material para este fin.

Parece, sin embargo, que la cuestión del dominio lingüístico y la capacidad de leer y escribir, así como de estudiar –un proceso cognitivo directamente relacionado con la cultura escrita- trasciende las formas de la enseñanza de la redacción y los demás contenidos y métodos de enseñanza de Lengua Portuguesa y reside, en gran parte, en la forma misma en que se distribuyen y se transmiten los bienes culturales en la sociedad contemporánea. En otras palabras, el problema se relaciona con los procesos de producción y circulación de la cultura escrita, esto es, con los usos que se hacen de la lengua escrita. En palabras de Geraldi (1996), “el aprendizaje de la lengua escrita se da concomitantemente con el aprendizaje de los contenidos de referencia asociados con la lengua escrita” (p. 46). Por eso, insiste este autor, “compete a la escuela no una función de transmisión de conocimientos, sino la función de permitir la circulación entre las dos diversas instancias de producción de saberes [pública y privada]” (p. 44). En este sentido, es interesante mencionar que las experiencias de mayor éxito en la “enseñanza de la redacción”, tanto a nivel de enseñanza media como de enseñanza superior, son las que se transforman en espacios de experimentación y circulación de cultura y de presentación de técnicas y de modelos de lengua escrita.

Esta idea, en principio, nos llevaría de vuelta a la escuela, dado que, aunque no se pueda decir que los usos de la lengua escrita se limiten a los de los procesos de escolarización, los estudios sobre el uso de la lengua escrita y la sociedad han ido señalando a la escuela como la más importante de las agencias de uso de diversas modalidades de la lengua escrita (Kleiman, 1995). Esto se da, probablemente, porque en las prácticas educativas, más que en cualquier otra situación, son evidentes, en las tareas intelectuales, las acciones de planificación, de acompañamiento y de evaluación.

Ya en los años 60, Bourdieu, al hacer un análisis de la escuela conservadora en Francia, afirmaba que “la estructura de las oportunidades objetivas de promoción social y, particularmente, de las oportunidades de promoción por

medio de la escuela condicionan las actitudes frente a la escuela y la promoción por medio de la escuela. (...) Las estadísticas globales que muestran un crecimiento en la tasa de escolaridad secundaria no dejan ver el hecho de que los niños de las clases populares deben pagar su acceso a ese nivel de enseñanza con una reducción considerable de su abanico de posibilidades" (Bourdieu, 1999 [1966], p. 51).

Según este autor, habría una diferencia cualitativa en el capital cultural heredado del ambiente socio-familiar, de tal manera que "las ventajas o desventajas sociales se convierten progresivamente en ventajas y desventajas escolares por el juego de orientaciones precoces que, directamente relacionadas con el origen social, sustituyen y redoblan la influencia de éste último" (p. 52). Además de esto, "la cultura de la élite está tan próxima a la cultura escolar que los niños provenientes de un medio pequeño burgués (o *a fortiori*, campesino y obrero) no pueden adquirir, excepto con gran esfuerzo, lo que es heredado por los hijos de las clases cultivadas: el estilo, el buen gusto, el talento, en síntesis, aquellas actitudes y aptitudes que sólo parecen naturales y naturalmente exigibles en el caso de los miembros de la clase cultivada, porque constituyen la "cultura" (en el sentido que le dan al término los etnólogos) de esa clase" (p. 55).

Es verdad que en la sociedad urbana e industrial contemporánea, el uso de la lengua escrita se ha vuelto, en cierta medida, un imperativo y de manera tal que el sujeto que no lee o escribe se vuelve una carga pesada para el sistema. Siguiendo a Osakabe (1984), hay una dimensión del uso de la lengua escrita que se coloca en el plano de una "necesidad pragmática", en la que saber leer es importante para la producción, para la reproducción de los valores hegemónicos y para la organización de la vida diaria. "Aparte de esto, la alfabetización no parece tan necesaria: se puede obviar la manipulación activa de la lengua escrita mediante la imposición de fórmulas hechas por modelos establecidos y ya consagrados" (p. 150).

Este modo discursivo al que se refiere el autor implica, tanto para su producción como para su apropiación, procedimientos metacognitivos y lingüísticos distintos de los que se estructuran alrededor de las actividades de la vida diaria. Habría, por decirlo así, un nivel discursivo en el que se da "el predominio de un abordaje más formal de la manera de enfrentar diversos tipos de tareas cognitivas, en las cuales las reglas y principios generales de clasificación, raciocinio, solución de problemas son más pertinentes que los criterios contextualizados y referidos directamente a la experiencia vivida" (Oliveira, 1995:150). De allí que se pueda decir, en la misma línea de razonamiento que

hemos seguido, que es particularmente pertinente la relación que se establece entre los procedimientos formales de estudio y ciertas prácticas sociales mediadas por la lengua escrita, en particular las que se relacionan con los discursos del poder, con el discurso jurídico y con el discurso académico-científico.

Dicho razonamiento ya se anunciaba, aunque en forma tímida, en el trabajo de Britto (1988), en el cual se aboga por un nuevo análisis del problema, postulando que no se trata de decir que el estudiante universitario no sabe ni leer ni escribir, sino más bien que no estaría operando con una forma discursiva específica — la que él ha denominado “discurso académico” —, mediante el cual la universidad se identifica y es identificada. “Hay que hacer una distinción fundamental entre la afirmación de que el estudiante no sabe ni leer ni escribir y la de que no domina un tipo particular de discurso, sobre todo considerando que éste se caracteriza por un alto grado de articulación y de formalidad” (p. 21).

Los estudios sobre la redacción escolar en el nivel medio o universitario toman como corpus de análisis precisamente los textos que presentan un mayor distanciamiento del supuesto patrón ideal — el cual correspondería a las formas elevadas de la cultura dominante —, y no indagan, por ello, lo que hace que una redacción sea apropiada. Estudios que relacionaran estos textos con el origen social y con el tipo de escolarización de sus autores podrían demostrar tal vez que la cuestión de fondo está directamente relacionada con las oportunidades objetivas de aprendizaje de la lengua escrita que han tenido los diferentes grupos de estudiantes que llegan a la universidad, es decir el tipo de usos que han hecho de la lengua escrita, incluyéndose en ello los vínculos sociales y lo culturalmente asequible.

Es interesante observar que el origen de la queja sobre la capacidad de leer y escribir de los estudiantes universitarios — alrededor de los años 60 y 70 — se sitúa en un momento particularmente relevante de la historia de la educación en el Brasil, momento en que se dio la expansión de la base poblacional que tenía la universidad en su horizonte como forma de promoción, con una ampliación significativa de los cupos en las universidades.

Este proceso se ha hecho más radical en las últimas dos décadas, según se puede verificar por los datos del censo universitario (INEP/MEC). Si en 1980 había un total de 1.377.286 estudiantes matriculados en todos los programas de educación superior presenciales brasileños, en 1998 este número había ascendido a 2.125.958 y, en 2001, alcanzó una cifra de 3.030.754, de los cuales 1.734.936 estudiaban en la jornada nocturna. Estos datos demuestran que el sistema regular de enseñanza ha incorporado un contingente significativo de personas

cuya formación y cuyos referentes culturales no presentan el perfil que supone la concepción tradicional de la universidad. De hecho, una buena parte de estos estudiantes provienen de un segmento social con baja escolaridad y con una experiencia educativa marcada por la escolaridad tardía o irregular, lo que incluye interrupciones o abandono de los estudios, repetición de cursos, conclusión de los estudios por sistemas alternativos (validaciones, educación a distancia, exámenes públicos) y un largo período de interrupción entre el final de la enseñanza media y el inicio de la universidad. En otras palabras, los estudiantes universitarios –principalmente los de la primera generación de la escolaridad larga- tendrían una historia escolar diferente de la del modelo que se usa como paradigma. Además de esto, debido a que trabajan y viven lejos del campus universitario, tienen poco tiempo disponible para la universidad y rara vez participan en eventos de extensión cultural, en encuentros científicos o en otras actividades académicas. En función de esto, es razonable suponer que, aun llegando a una escolaridad larga, no han desarrollado determinadas habilidades de estudio ni el dominio de las formas de prestigio de la cultura, lo que implica el desconocimiento de –o por lo menos la dificultad de manejar- los universos de referencia propios de las prácticas académicas.

Por otra parte, se debe mencionar que el aumento de cupos en la universidad no se dio de manera aleatoria, sino para llevar a cabo y concomitantemente con una profunda transformación del mismo sistema universitario, cuya razón de ser ya no es la de formar los cuadros dirigentes de la nación (la universidad elitista que prevaleció hasta mediados del siglo XX) o incluso la de producir conocimiento, sino la de formar mano de obra especializada para el mercado de trabajo.

Tal como concluyen Silva Jr. y Sguissardi (2001) en su estudio sobre las transformaciones actuales de la educación superior en el Brasil, esta transformación resulta de un cambio profundo en los paradigmas de las políticas públicas, que pasan del orden de la demanda social al orden de la demanda económica. Para estos autores, este proceso implica una profunda reforma en la esfera educativa, de modo que el nuevo paradigma educativo “es orientado predominantemente por la racionalidad del capital y conduce a una inequívoca sumisión de la esfera educativa a la esfera económica, en un proceso que se denomina aquí ‘de mercantilización de la educación’” (p. 259). Para los mismos autores, la principal consecuencia de esta transformación “son los cambios que incidirán inevitablemente sobre la identidad misma de la institución universitaria. La producción de conocimiento –consustancial a la idea de

universidad desde sus primeros tiempos- tiende a ser sustituida por la administración de los datos y de la información en un proceso de asesoría del mercado” (p. 269).

José Dias Sobrinho (2001), en su nota al final del libro de Silva Jr. y Sguissardi, refuerza la posición de los autores recalando que, en este nuevo escenario, la universidad pasa a ser “principalmente un instrumento de la lógica de la producción, que domina todos los ámbitos de la vida actual, cuyas actividades deben poder ser cuantificadas y cuyas necesidades de todo orden tienen que reducirse a las demandas mercantiles” (p. ii). En este modo de organización universitaria – característico de las instituciones privadas, que comprenden actualmente casi el 80% del total de las instituciones de educación superior – los docentes tienen, en su gran mayoría, vínculos circunstanciales con la institución (trabajan “por horas”) y se limitan a dar clases, mientras que los estudiantes, a su vez, tienen poca disponibilidad objetiva de permanencia en la universidad, y la reducen prácticamente a las actividades en el salón de clases.

De hecho, se puede afirmar que hay dos cadenas relativamente independientes, aunque complementarias, en la formación intelectual de los sujetos, en función de su inserción social. Una de ellas sería la escuela, si bien hay en el interior del sistema, principalmente en los países de la periferia, como es el caso del Brasil, una forma de diferenciación social, de modo que se puede hablar de un claro sistema de apartheid, en el cual se identifican tres bloques bien característicos, que sirven públicos distintos: una escuela pública universal, una educación privada de masas para las clases medias y, en los grandes centros urbanos, los colegios de élite. En consecuencia, aunque se haya universalizado, la escuela mantiene su carácter selectivo y discriminatorio. Datos presentados por el Núcleo de Apoyo a los Estudios de Posgrado (Naeg) relativos al *vestibular* de la FUVEST de 2002, puerta de entrada para la Universidad de Sao Paulo, muestran que de los 7.848 jóvenes de bajos ingresos que consiguieron la exención de matrícula para participar en el *vestibular*<sup>3</sup>, apenas un 1,7% de dichos candidatos quedaron en las tres primeras listas de llamado, la mayoría de ellos en los programas académicos que exigen un menor puntaje.

La otra cadena de formación sería la de la transmisión cultural, la cual está constituida fundamentalmente por los vínculos socio-culturales y por las formas de inserción profesional y política, los cuales contribuyen no sólo a que

---

<sup>3</sup> Para conseguir la exención en el *vestibular* de 2002, el candidato debía tener unos ingresos familiares de máximo R\$275,00 y haber cursado la enseñanza primaria y media en un colegio público.

el sujeto tenga acceso a la escuela sino que le garantizan un diferencial que no desaparece con la universalización de la instrucción. Este tipo de formación implica frecuentar los lugares en los que se produce la cultura de prestigio, lo que depende de factores tales como el lugar de residencia, el acceso a la información, la disponibilidad de tiempo y de dinero, entre otros. Tales factores no son suplidos por la escuela, antes bien repercuten en la misma. “El rendimiento escolar de la acción escolar depende del capital cultural invertido previamente por la familia y el rendimiento económico y social del certificado escolar depende del capital social –también heredado– que puede ponerse a sus servicio” (Bourdieu, 1999 [1979], p. 74).

Es verdad que este proceso es aún más complejo, en la medida en que efectivamente la expansión del sistema no se hace de forma homogénea ni la misma acaba con los privilegios de los estratos sociales más favorecidos, los cuales, además de disponer de un capital cultural heredado que se adquiere lejos de las aulas, continúan recibiendo su instrucción en islas de excelencia a las que no tiene acceso la gran masa de la nueva población universitaria. Lo que ocurre de hecho es un ajuste del sistema escolar a las necesidades del sistema: ya no público e universal, sino diferenciado conforme a la clientela: la educación es una mercancía que sirve al mismo tiempo para seleccionar y garantizar el proceso de acumulación.

La alternativa a ese modelo supone necesariamente opciones políticas radicales. Se trata de determinar en qué medida la universidad acepta someterse a las normas del capitalismo neoliberal o en qué medida se rehúsa a esta sumisión (o, incluso, la consigue rechazar, en un movimiento de resistencia). Por lo tanto, el cambio de la situación actual implica, en un último análisis, un cambio social más profundo en el cual la educación en general y la universidad en particular actúan como instrumentos efectivos de la democratización.

Desde el punto de vista de la organización de la escuela, se trata, como propone Digiorgi (2001), de promover un cambio profundo de su modelo. Para este autor, el modelo que mejor responde al desafío de la nueva situación, aprovechando positivamente sus potencialidades, tendría como características básicas el ser una escuela productora de conocimiento, con un alto grado de autonomía, que asuma funciones educativas más amplias, por sí misma o a través de vínculos fuertes con otras agencias que tengan también carácter educativo, y que promueva, con un papel que debe ser asumido gradualmente por las políticas públicas y legitimado en el imaginario social, la dinamización cultural, social y, eventualmente, incluso económica de su entorno.

Desde el punto de vista político-pedagógico, en particular en el ámbito universitario, además de una política pública que combata la educación mercantilista, las acciones que se pueden ejecutar incluyen asumir una perspectiva de formación orientada a la investigación (lo que implica no nuevas disciplinas, sino la reorganización completa del modelo de formación), una acción cultural continuada y la reinterpretación del discurso académico, en tanto discurso paradigmático, norma y referencia de valoración del estudiante, lo que acarrea, concomitantemente, la admisión de otros discursos que el estudiante trae consigo.

Por fin, el trabajo básico y necesario en la formación universitaria desde una perspectiva popular debe ser el de la confrontación de los diversos discursos, entre los cuales se halla el académico, permitiendo que los estudiantes desarrollen tanto la conciencia crítica del lenguaje y del discurso como el dominio de las formas de operación intelectual y social del quehacer académico. Dicha transformación no se logrará en absoluto mediante la inserción en los currículos de cursos de redacción, sino mediante cambios profundos en la misma forma de organización de la escuela y de la posibilidad de convivencia con los discursos de prestigio, manifestados tanto en los objetos culturales, en particular en las artes, como en los objetos científicos.

Hay que cuidarse de dos peligros que esta opción puede traer consigo. El primero es admitir que el modo de ser y de pensar que los estudiantes traen es, por sí solo, una marca de subjetividad que, como tal, debe ser reconocida automáticamente como legítima. Como sujetos inmersos en una realidad social concreta, ellos tienen su lenguaje, su cultura y sus concepciones del mundo cargadas de valores ideológicos y fuertemente marcadas por sus experiencias. Orlandi (1983), al analizar el discurso pedagógico, lo caracteriza como autoritario, entendiendo con ello que tiene un referente oculto o que anula a uno de los interlocutores: en la práctica pedagógica autoritaria, el estudiante no tiene el derecho a la palabra, ni siquiera cuando lo instan a hablar. Al internalizar esta relación discursiva y docta en la cual la escuela coloca las expectativas sobre su comportamiento, los estudiantes procuran modelarla dentro de la imagen que se han construido de esta expectativa y de su interlocutor. De esta manera, su discurso pasa a ser apenas un simulacro de un discurso autoritario aprendido en la misma escuela o en otras instancias en que se reproduce la ideología.

El segundo peligro sería la pura y simple sustitución del discurso académico por otros, aparentemente menos autoritarios. Esta sustitución, además de que no contribuye a que emerja el pensamiento crítico, se constituiría igualmente

en un gesto autoritario, ya que le negaría al estudiante la posibilidad de polemizar con el discurso académico. Negarle al discurso académico su carácter paradigmático es diferente a negarle su existencia, despojándolo de su papel normativo y absolutizante. Según Pécora (1983, p. 94), “es necesario reconocer la existencia de una contradicción entre el cuadro de las contradicciones específicas de la lengua escrita y la situación histórica que ha determinado la postura de la escuela en la formación del conocimiento de esa modalidad. (...) El dominio efectivo de la lengua escrita puede darse sólo como un desdoblamiento de la praxis lingüística y nunca como una mera asimilación de técnicas y patrones”.

#### REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BOURDIEU, P. 1999. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e a cultura. En BOURDIEU, P. *Escritos em educação*. Organização de Maria Alice Nogueira e Afrânio Catani. Petrópolis: Vozes, pp.39-64.
- BOURDIEU, P. 1999. Os três estados do capital cultural. En *Escritos em educação*. Organização de Maria Alice Nogueira e Afrânio Catani. Petrópolis: Vozes, pp. 71-79.
- BRITTO, L. P. 1983. Em terra de surdos-mudos (sobre as condições de produção de textos escolares). *Trabalhos de Lingüística Aplicada*, 2:145-167.
- BRITTO, L. P. 1988. O português na universidade. *Letras - Revista do Instituto de Letras da PUC - Campinas*, 7(1/2)(dezembro): 19-24.
- DIAS SOBRINHO, J. 2001. Nota final. En SILVA JR. J. R.; SGUISSARDI, V. *As novas faces da educação superior no Brasil*. São Paulo: Cortez, pp. i-xx.
- DIGIORGI, C. A. G. 2002. Por uma escola à altura dos desafios atuais. *Quaestio - Revista de Estudos de Educação*, 4(2)(novembro): 17-25.
- GERALDI, J. W. 1996. O ensino e as diferentes instâncias de uso da linguagem. En GERALDI, J. W. *Exercícios de militância e divulgação*. Campinas: Mercado de Letras / ALB, pp. 27-48.
- KLEIMAN, A. 1995. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. En KLEIMAN, A. (org.) *Os significados do letramento*. Campinas: Mercado de Letras, pp. 15-61.
- LEMONS, C. T. G. 1977. Algumas estratégias. *Cadernos de Pesquisa*, 23 (dezembro).
- OLIVEIRA, M. K. 1995. Letramento, cultura e modalidade de pensamento. En KLEIMAN, A. (org.) *Os significados do letramento*. Campinas: Mercado de Letras, pp. 147-160.
- ORLANDI, E. P. 1983. *A linguagem e seu funcionamento*. São Paulo: Brasiliense.
- OSAKABE, H. 1984. Considerações em torno do acesso ao mundo da escrita. En ZILBERMAN, R. (org.) *Leitura em crise na escola: as perspectivas do professor*. Porto Alegre: Mercado Aberto, pp. 147-152.
- PÉCORA, A. A. B. 1984. Problemas de redação. São Paulo: Martins Fontes.
- RAMIRES, V. 2002. Leitura e produção escrita de universitários. *Leitura: Teoria & Prática*, 20(38)(março):37-51.

*Luiz Percival Leme Britto*

- ROCCO, M. T. F. 1981. *Crise na linguagem: a redação no vestibular*. São Paulo: Mestre Jou.
- ROCCO, M. T. F. 1983. Crise na linguagem: a redação no vestibular. En *Aberto* (Brasília), 2 (12) (Janeiro): 51-54.
- RUIZ, E. 2001. *Como se corrige redação na escola*. Campinas: Mercado de Letras.
- SILVA JR, J. R. y SGUISSARDI, V. 2001. *As novas faces da educação superior no Brasil*. São Paulo: Cortez.