

**“ECOPEDAGOGÍA DE LA COMPRENSIÓN ORGÁNICA”
-RECONFIGURACIÓN DE UNA EPISTEME
DE LA PEDAGOGÍA DE LA LECTOESCRITURA EN LA UNIVERSIDAD-**

LUIS ARLEYO CERÓN PALACIOS

RED DE UNIVERSIDADES ESTATALES -RUDECOLOMBIA

UNIVERSIDAD DEL CAUCA

DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

LÍNEA: PEDAGOGÍA, CURRÍCULO Y DIDÁCTICA

ÉNFASIS: CULTURA, LENGUAJE Y COMUNICACIÓN

X Cohorte

Popayán, agosto de 2014

**“ECOPEDAGOGÍA DE LA COMPRENSIÓN ORGÁNICA”
-RECONFIGURACIÓN DE UNA EPISTEME
DE LA PEDAGOGÍA DE LA LECTOESCRITURA EN LA UNIVERSIDAD**

LUIS ARLEYO CERÓN PALACIOS

Director: Dr. José Olmedo Ortega

RED DE UNIVERSIDADES ESTATALES -RUDECOLOMBIA

UNIVERSIDAD DEL CAUCA

DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

LÍNEA: PEDAGOGÍA, CURRÍCULO Y DIDÁCTICA

ÉNFASIS: CULTURA, LENGUAJE Y COMUNICACIÓN

X Cohorte

Popayán, agosto de 2014

La presente tesis se sustentó y aprobó públicamente el día 29 de agosto del año 2014 en el Auditorio Sala Atenea de la Universidad del Cauca. El jurado estuvo integrado de la siguiente manera:

Dra. GLORIA RINCÓN BONILLA.

Dr. JULI PALOU SANGRÀ.

Dr. ALFONSO BUELVAS GARAY.

Adicionalmente firmaron el acta de sustentación de la tesis doctoral el Dr. EDUARDO CERÓN como Director del CADE de la Universidad del Cauca y el Dr. JOSÉ OLMEDO ORTEGA como Director de Tesis.

AGRADECIMIENTOS

A quien más podría agradecer, en primer lugar, que no sea a esta dama oscura, que es la lectoescritura, de quien soy su amante comedido. Ha abierto su residencia inescrutable para seducirme, para cumplir la misma suerte de todos mis compañeros de viaje, de los maestros y maestras inevitables, de los autores aciagos que han perdido la memoria tras sus ojos azabaches. Y, también, a quienes la comparten, mediante esta extensa tesis, en diálogo paciente, para valorarla en la intimidad del silencio pertinaz. Espero que su relato de tanta tinta recorrida, de empeño quijotesco, nos traiga a todos la recompensa de tan asiduo viaje, alguna epifanía, que nos impulse de nuevo a su cortejo.

RESUMEN

El tema de esta tesis doctoral denominada “Ecopedagogía de la comprensión orgánica” es la pedagogía de la lectoescritura en la universidad. El propósito central de esta tesis es llegar a reconfigurar una episteme de la Pedagogía de la Lectoescritura en la Universidad Oficial Colombiana, en la primera década del siglo XXI, para construir sentidos con relación a este campo disciplinar, en un estudio de caso respecto a tres universidades de reconocida trayectoria académica e investigativa. Y, en especial, desde un metamodelo teórico y metodológico, discursivo, con perspectiva psico-sociocultural, para reconstruir la experiencia de la socio-formación-discursiva, desde un marco teórico triádico: teoría educativa (Pedagogía crítica), teoría lingüística e interdisciplinar (Enfoque Discursivo) y teoría lectoescritora (Perspectiva Sociocultural), y con una metodología de Análisis Crítico del Discurso (de enfoque semiopragmático o semiopraxis), y análisis documental (micro-currículos). Se desarrolla en cinco capítulos y los anexos, en los que prevalece una dialéctica convergente entre pensamiento andino y pensamiento occidental. Su viabilidad conduce a ratificar la tesis: la reconfiguración de una episteme de la pedagogía de la lectoescritura, que la conciba en las dimensiones complejas de una esfera comunicativa-discursiva-comprensiva, incluyente del sujeto y la cultura, posibilita construir sentidos frente a este campo disciplinar.

TABLA DE CONTENIDO

AGRADECIMIENTOS.....	4
RESUMEN.....	5
INTRODUCCIÓN.....	9
CAPÍTULO 1: TECNOLOGÍAS DE LA PALABRA: EL PROBLEMA DE LA COMPRENSIÓN	17
1.1. Premisas orientadoras de una postura educativa ecológica y discursiva.....	18
1.2. Enclaves contextuales o geopolítica de la Cultura Académica	25
1.3. La Lectoescritura en la Educación Universitaria: Estado del Arte	32
CAPÍTULO 2: TEORÍAS HACIA UNA PEDAGOGÍA DE LA COMPRENSIÓN: LA ESFERA DISCURSIVA	42
2.1. Memoria de una Teoría Educativa: Teoría Socio-Crítica	43
2.2. Visión de una Teoría lingüística: Teoría Discursiva.....	57
2.3. Espera de una Teoría Lectoescritora: Teoría Sociocultural	72
CAPÍTULO 3: EJES METODOLÓGICOS Y DISPOSITIVOS CONVERGENTES EN LA COMPRENSIÓN DISCURSIVA.....	.88
3.1. Enfoque y método Discursivo Semiopragmático en la construcción de sentido89
3.2. Dispositivos metodológicos convergentes en la comprensión documental96
3.3. Propuesta integral de Análisis Discursivo de los microrrelatos	102

CAPÍTULO 4: ÁMBITOS DE SENTIDO DESDE MICRO-RELATOS Y UNA EPISTEMOLOGÍA DE FRONTERAS	107
4.1.Ámbito de educabilidad: perspectivas epistémicas del campo disciplinar.....	108
4.2. Campo de discursividad: el enfoque de Competencias Comunicativas	132
4.3. Contexto de lectoescrituralidad: de la experiencia a la socio praxis	150
CAPÍTULO 5: HACIA UNA ECOPELAGOGÍA DE LA LECTOESCRITURALIDAD: LA COMPRESIÓN ORGÁNICA	176
5.1.Re-configuración de una epísteme de la Pedagogía de la lectoescritura.....	177
5.2.Semiopraxis pedagógica-discursiva: experiencia, competencia y co-apetencia	195
5.3. Ecopedagogía de la comprensión orgánica lectoescritural en la Universidad	209
CONCLUSIONES.....	224
BIBLIOGRAFÍA.....	231
ANEXOS:	246
1.- Mapeo programático, epistémico y andamiaje discursivo	246
2. Programas en medio magnético.	

TABLA DE CONTENIDO DE ANEXOS

Mapeo programático, epistémico y memoria comprensiva de micro-relatos

1. Panorama bibliográfico. Eventos, investigaciones y publicaciones.....	246
1.1 Memoria de Eventos.....	246
1.2 Investigaciones nacionales generales.....	247
1.3 Investigaciones internacionales generales.....	249
1.4 Investigaciones nacionales específicas.....	251
1.5 Investigaciones internacionales específicas.....	251
1.6 Investigaciones afines.....	253
1.7 Otras publicaciones nacionales en pedagogía de la lengua y lectoescritura.....	254
1.8 Otras publicaciones internacionales en pedagogía de la lengua y lectoescritura..	254
2 Estructuras programáticas y sistematización del corpus.....	256
2.1 Estructura programática Universidad de Antioquia.....	256
2.2 Estructura programática Universidad Nacional	275
2.3 Estructura programática Universidad Del Valle	289
2.4 Estructura programática, general, sintética, de las tres universidades	304
2.5 Estructura programática, general y extensiva, de las tres universidades	309

INTRODUCCIÓN

“La crítica de la pedagogía es la crítica de su discurso, de sus reglas, de sus prácticas discursivas institucionalizadas.

Esta crítica anuncia una nueva política del discurso en una sociedad dominada por los discursos y por los signos”

Álvaro Díaz

La comprensión como experiencia discursiva semiopragmática o semiopraxis es trascendental, es decir, no sólo como dialéctica epistemológica, sino como experiencia sociocultural, integrada, de lo científico y lo humano, que permite favorecer su naturaleza histórica, puesto que ha sido reducida en su potencialidad por el trabajo monológico e instrumental de algunas perspectivas, enfoques y modelos. Se puede decir que occidente y las culturas latinoamericanas aún aspiran a la comprensión, intelectual y humana, como problema epistemológico, semiótico y ontológico, con intensas repercusiones científicas y sociales. En lo educativo se llega a desvirtuar los fines fundamentales de la educación, traducidos a eventos de socio-formación, mecanicistas y positivistas. Tal ceguera de conciencia socio-histórica y lingüística está determinada, también, por fenómenos políticos de conocimiento poscolonial y cultura letrada, socio-céntricos, que subalternan el pensamiento y postergan la crisis epistemológica. En el contexto nacional y, en especial, en la institucionalidad educativa, hasta comienzos del siglo XXI, tal reduccionismo decae a la estandarización, impactado su vida académica, con un vaciamiento de la cultura y el sujeto, en sintonía con un contexto global utilitarista y colonizador.

Esta situación demanda opciones complejas y plurales de la esfera comunicativa / discursiva, no sólo por las exigencias de los programas evaluativos e investigativos estatales, aún incipientes, sino por los aportes desde otras versiones, de grupos y redes que asumen compromisos éticos e intelectuales, que reclaman la redirección de políticas de cambio, para enfrentar las contingencias científicas y sociales: des-actualización profesional, deserción institucional, marginamiento social, intolerancia magnificada, analfabetismo y otros males. Por eso, la comprensión supone sociedades democráticas

abiertas, capaces de no justificarse desde la indignación o la expiación, como hábitos morales, sino asumirla con una opción epistemológica, como esfuerzo de la inteligencia. En la última década los esfuerzos individuales, grupales e institucionales, a nivel internacional, son significativos y a su vez impredecibles como tarea reverencial. Dicha emergencia situada en el fenómeno de la pedagogía de la lectoescritura en la educación superior, me convoca a un estudio juicioso en la presente tesis doctoral, con la apuesta de reconfigurar la episteme influyente en esta experiencia de formación profesional. Frente al prisma multidimensional del problema, pensar la dimensión epistémica, de manera preponderante, es una forma de delimitación investigativa que conviene advertir.

Es ineludible el compromiso de estudiar este tema y/o problema, desde diversas opciones, por sus repercusiones educativas en lo curricular, lo pedagógico y lo didáctico y en la formación integral de todos. Algunos esfuerzos hoy se han convertido en demandas públicas, como exigencias de acreditación universitaria y aplicación de competencias laborales y comunicativas pero que han atendido más a la dimensión tecno-científica, que a la humanista. Sin embargo, la movilidad social y coagentiva ha llevado a que hoy, como nunca antes, se hable de la lectura y la escritura en la universidad. Toda esta coyuntura generó sendas cátedras, especializaciones, maestrías, doctorados, organismos, redes, grupos, asociaciones, eventos y políticas que pregonan entre sus prioridades el desarrollo de competencias comunicativas y/o discursivas, para el problema de la lectoescritura. En este sentido, frente al tema, propongo considerar una pedagogía de la comprensión, orgánica, que asuma, de manera holística, la comprensión intelectual y humana (en una sociedad con profunda crisis sociocultural), como otra perspectiva o versión, para reconfigurar una episteme de la pedagogía de la lectoescritura en la universidad oficial colombiana, en la primera década del siglo XXI (extensible a un quinquenio).

Esto requiere considerar una geopolítica del problema y una metanoia, o trascendencia de lo humano, más que un saber tecno-científico, que logre, desde un desencanche (o *dessengache*), asumir el diálogo epistémico (nuevo enganche) y la deconstrucción de saberes, desde el contexto del pensamiento andino, generalmente marginado, como una de las maneras de alcanzar la pertinencia investigativa con dignidad,

en una nación multicultural y con historia propia. Por esto, mi apuesta está por reconfigurar una episteme, aún dispersa y calidoscópica, de las pedagogías de las lectoescrituras, para construir nuevos sentidos frente a este campo disciplinar, que pretende asumir las falencias en los procesos de comprensión y producción textual y las exigencias propias de su cultura académica, desde la búsqueda de opciones que le subyacen al potencial de estas viejas y nuevas tecnologías. En nuestra nación, paradójicamente, rica en diversidad, y, a la vez, en crisis, existe una realidad universitaria compleja, diversificada y multifuncional, pero que sufre la regulación económica y cognitiva, desde ideologías taxativas, condicionadas y unilaterales, que frustran sentidos programas de mejoramiento ante los problemas y ritmos de la vida local y global. Tales situaciones se subscriben a las coyunturas del paradigma de desarrollo, con intereses de competencia y eficacia para la producción mercantil, desfigurando los fines fundamentales de las universidades que pretenden una formación integral. En este sentido, una pedagogía de la comprensión orgánica es una opción de resistencia y de trans-formación de nuestras realidades académicas enajenadas, y que se yergue desde las opciones de investigación y pensamiento alternativo y crítico, de los diferentes continentes.

Así, me permito situar el problema de la pedagogía de la lectoescritura, como campo intelectual y disciplinar y desde sus ámbitos epistémico y sociocultural, en un momento histórico, en tres contextos universitarios oficiales a saber: Universidad Nacional, Universidad del Valle y Universidad de Antioquia. Se diría que pensar la Pedagogía de la Lectoescritura en la universidad (como espacio cultural, cognitivo y comunicativo) debe permitir despertar, abrir la emoción y la conciencia reflexiva, crítica y creativa; implica reconocer su centralidad en la construcción del ser humano y la oportunidad de atender a su complejidad, constituida por sus múltiples concepciones, funciones y alcances y que, como efecto, abre nuevos sentidos y desafíos. Dimensionar la experiencia de la lectoescritura en la universidad, de manera vital, implica ir más allá de circunscribirla a las exigencias socioeconómicas públicas y educativas, motivadas por las transformaciones tecno-científicas globales, pensarla como salva-guardadora de la condición humana en el ejercicio de la ética-ciudadana, superando la ignorancia, la enajenación y la intolerancia.

En estas circunstancias, la investigación responde a asuntos trans-coyunturales, como espíritu del énfasis doctoral, de la línea investigativa y de mi interés profesional, pues hoy la cultura académica, universitaria, moviliza prácticas de comprensión y construcción multi-discursiva complejas que ameritan mayor referencialidad epistémica para transgredir la homogeneización y la reproducción ideológica; por tal razón, es urgente movilizar un meta-modelo epistémico disciplinar.

Es necesario considerar críticamente las perspectivas epistémicas que le dan sustento a las diversas propuestas programáticas institucionales y reconfigurar su estatuto. Esto implica atender, de manera articulada, una triada teórica: teoría educativa (Teoría crítica de la educación), teoría interdisciplinaria (Teoría Discursiva) y la teoría disciplinar lectoescritural (Teoría Sociocultural). Además de reconocer la centralidad del lenguaje y su esfera comunicativa, se asume una Epistemología de fronteras u incorporación histórica y comprensiva y el Pensamiento complejo, para resignificar la socio-formación, frente a la cultura académica compleja (como mundo psico-socio-discursivo), y como desafío de coadyuvar en la construcción de identidades lectoescritoras, ciudadanas y democráticas.

Es indiscutible la prioridad, como lo advierte Sandoval (1990:27), de hacer explícita una inserción epistémica, remitirse a una tradición, de justificar elecciones teóricas, y metodológicas, de reconstruir la historia de los problemas, de calibrar el valor, la adecuación o la fecundidad de las teorías existentes, de establecer la distancia entre las nuevas aportaciones y las previas.

La investigación exige un cambio de lenguaje, hablar desde la discursividad, otras formas de pensar el saber pedagógico y pensar la cultura, los sujetos y las prácticas, desde lo lógico y lo analógico, y dónde circulan dimensiones como la epistémica, la ética y la estética, como formas de pensar sujetos erguidos con el lenguaje, geométricas y poéticas, para sobreponerse al imperio de signos estratégicos, para entender la compleja relación entre el sujeto y su propio discurso y la problemática del sentido. Si la humanidad está constituida por el lenguaje, un empoderamiento con la lectoescritura permitirá, desde tales dimensiones, actitudes críticas, apasionadas y creativas, en los proyectos de vida

académica, de manera emancipada y autónoma. La lectoescritura como discursividad se mueve entre gramáticas, semióticas y pragmáticas, como metalenguajes; por esto, los esfuerzos por transformar sus prácticas coinciden con sus estructuras, simbólicas y funciones socio-culturales. En efecto, la lectoescritura es un tercero, entre el pensamiento y el mundo, tiene el poder de traducirnos el mundo, desde su destino indivisible (pensamiento verbal) y desde su entrecruzamiento (lectoescritura o Escrituralidad). La lectoescritura es una vasta metáfora del mundo y en especial del mundo andino que piensa en unidad, como condición de existencia y con-vivencia, y desde ella habitamos nuestra iconosfera semiótica multicultural; por eso, el estudio recoge cuestiones de una gran actualidad en el marco de la línea de Cultura, lenguaje y comunicación, como la cuestión oralidad y escritura y la multimodalidad.

Quiero advertir que el lector no encontrará la precisión del campo de procedencia de los innumerables referentes, respecto a estas teorías: atiendo y destaco, en especial, su coincidencia, más que su matiz distintivo y sobrepongo lo discursivo en el tratamiento: la riqueza de esta propuesta bebe de fuentes muy diferentes (Pedagogía, Filosofía, Lingüística, Psicología, Antropología, etc.). Dicha condición obedece, entre otras cosas, a la Teoría discursiva y a la Teoría de la complejidad en que se inscribe el estudio, por lo que la lectura requiere concentración; estas teorías y metodologías exigen además la vinculación histórica de conceptos e ideas, la vinculación sociocultural multidimensional y la apertura de los sujetos.

Coadyuvan a esto, desde una mirada cualitativa y discursiva, un análisis de contenido documental, semio-pragmático de los programas curriculares o micro-relatos, con un corpus de los primeros diez años, del presente siglo (extensible a un quinquenio). Tales micro-relatos, constituyen una síntesis discursiva de lo curricular, lo pedagógico y lo didáctico, pertenecientes a los actores sociales institucionales, educativos y pedagógicos. Así, se descubren perspectivas epistemológicas, que demarcan visiones de mundo lectoescritor: paradigmas, concepciones, enfoques, modelos, metodologías, categorías temáticas, etc., y se re-significa la relación existente con la formación de sujetos y la constitución de la cultura académica. Con lo anterior, el propósito central de esta tesis es

llegar a reconfigurar una episteme de la Pedagogía de la lectoescritura en la universidad oficial colombiana, desde un meta-modelo teórico, con pertinencia sociocultural que abre una versión en lo que he llamado una eco-pedagogía de la comprensión orgánica: para construir sentidos con relación a este campo disciplinar y aportar en su consolidación.

Reconfigurar una episteme no en el sentido de vana pretensión de superar algo, mancomunada y universalmente construido, sino de volver a mostrar a configurar de otro modo razonado y apasionado, re-aprender y proponer, de manera coagentiva. Es un metamodelo distante de cualquier opción modélica o metódica por definir o experimentar, sino como una versión de la lectoescritura como experiencia y sociopraxis, que tiene las condiciones de volverse sobre sí misma, de encarnar, entrar y salir modificada. Un metalenguaje con capacidad de procurar una re-comprensión y deconstrucción.

El derrotero de esta tesis doctoral transita por cinco vertientes temáticas capitulares, que en su conjunto constituyen un todo sistemático; la pretensión de unidad, de ilusión holística constituye una esperanza, no sólo en la integralidad del texto sino de la condición humana. Así, el primero se denomina “Tecnologías de la palabra en investigación: el problema de la comprensión” asume premisas orientadoras de una postura educativa ecológica y discursiva, enclaves contextuales de la cultura académica universitaria, y estado del arte. El segundo capítulo “Teorías hacia una pedagogía de la comprensión: la esfera discursiva” se ocupa de teorías y desafíos para la pedagogía de la lectoescritura, desde una marco referencial trádico, educativo-interdisciplinario-lectoescritor; desde una explicitación teórica de la pedagogía de la comprensión con la revelación de una memoria, visión y espera pedagógica. El tercer capítulo con nombre “Ejes metodológicos y dispositivos convergentes en la comprensión discursiva” presenta el enfoque y método, los dispositivos metodológicos y la propuesta integral de análisis discursivo. El cuarto capítulo “Ámbitos de sentido desde los microrrelatos y una epistemología de fronteras” asume la mirada cualitativa del corpus de los microrrelatos pedagógicos desentrañando y re-significando las perspectivas epistemológicas subyacentes en la Pedagogía de la lectoescritura en la universidad colombiana, en relación con la formación de sujetos; también, el enfoque de las competencias comunicativas en la universidad, desde una

dialéctica e historia de los conceptos, y las paradojas de una teoría de la comprensión sociocultural, que pasa de la experiencia a la semiopraxis, que relaciona lenguaje, cultura y comunicación. Con el quinto capítulo: “Hacia una ecopedagogía de la comprensión orgánica lectoescritora” la investigación llega a su clímax discursivo y propositivo; considera la idea de re-configurar la episteme de una pedagogía de la escrituralidad, en relación con un diálogo epistémico, holístico y reparador; una derivación propositiva de la semiopraxis pedagógica discursiva, como experiencia, competencia y co-apetencia, y una ecopedagogía de la comprensión orgánica lectoescritural, y para terminar los hallazgos. Por último, conviene enunciar que la presente tesis termina con las conclusiones, la bibliografía y como anexos un mapeo programático, epistémico y un andamiaje de trabajo discursivo- desde reseñas y matrices. Además, en disco compacto se transcribe el corpus de los programas y propuestas pedagógicas de la lectoescritura.

Sin duda, la investigación sobre el tema de la pedagogía de la lectoescritura en la universidad tiene su pertinencia y se precisa por la magnitud de sus repercusiones, en cuanto movilizan la cultura académica universitaria, mejoran la calidad de vida de los sujetos y las dinámicas sociales del país, puesto que el lenguaje y la discursividad son semiopraxis o experiencia humana intersubjetiva para la sobrevivencia. Su viabilidad desde la contextualización de un corpus de trabajo conduce a ratificar la tesis: la reconfiguración de una episteme de la pedagogía de la lectoescritura, que la conciba en las dimensiones complejas de una esfera comunicativa-discursiva-comprensiva, incluyente del sujeto y la cultura, posibilita construir sentidos frente a este campo disciplinar.

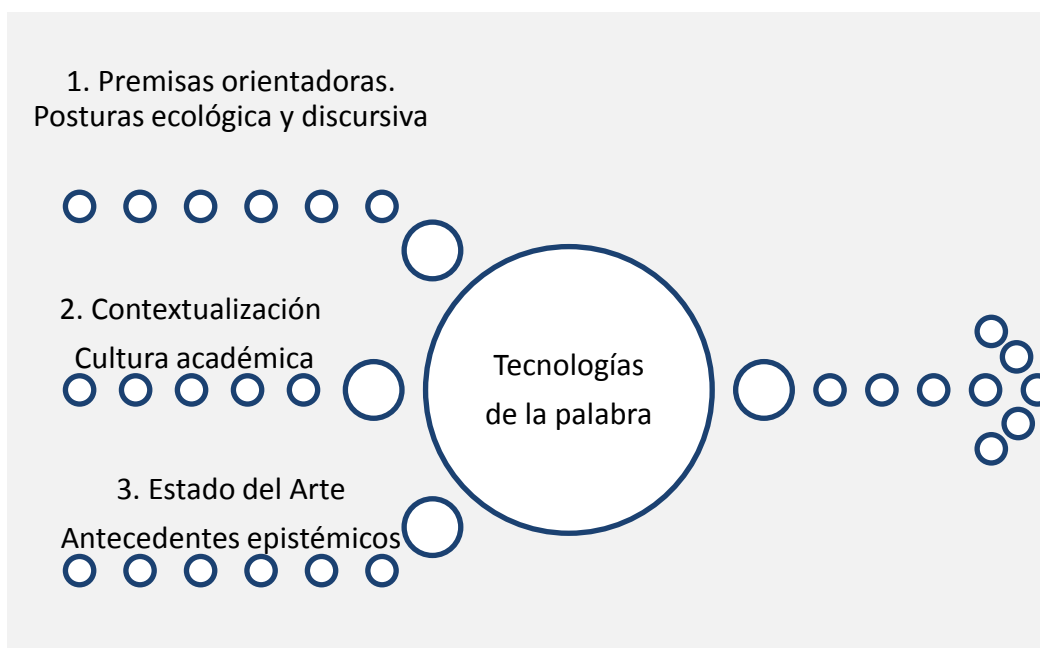
Una tesis como esta se requiere desde la necesidad de visibilizar nuestra identidad latinoamericana y/o andina, desde nuestras maneras de asumir una escrituralidad del mundo. Se requiere en un momento histórico donde aún seguimos siendo enajenados por formas que no se constituyen en nuestras entidades espirituales y que nos vuelven subalternos de otros lenguajes. Y, se trata que los nuestros sean los medios para reconocernos y comprendernos en un momento de crisis nacional. Su repercusión ha de llegar a superar las modalidades instrumentales del lenguaje, desde un metamodelo, perfilado, como metalenguaje de la lectoescrituralidad, que permite trascender no sólo la

abstracción excesiva, también su funcionalismo o su uso, atendiendo al carácter socio-histórico de la investigación y del lenguaje. Este es el desafío, sin perder calidad científica, mi ecopedagogía de la comprensión orgánica, por su esencia bioética, ha de impactar en lo que es central para la educación, el mundo de la vida.

CAPÍTULO I

TECNOLOGÍAS DE LA PALABRA EN INVESTIGACIÓN: EL PROBLEMA DE LA COMPRENSIÓN

La pedagogía de la lectura y escritura en la universidad es un asunto complejo, pues debe entenderse desde las mismas dinámicas pisco-socioculturales de su cultura académica, ligadas a las tecnologías de la palabra y a compromisos educativos de formación superior y profesional multidisciplinar. En este sentido, circunscribe prácticas, estudios y desafíos, no sólo para superar una mirada “naturalizada” y un ostracismo epistemológico, sino orientar el problema de la comprensión hacia una fenomenología significativa del sentido, desde opciones teóricas críticas, alternativas y convergentes. Así, este primer capítulo lo propongo desde tres ejes de trabajo discursivo: situo la apuesta por una ecopedagogía desde una caracterización general, contextualizo la cultura académica universitaria, y explicito un estudio riguroso de los antecedentes, temático e investigativo.



1.1. Premisas orientadoras de una postura educativa ecológica y discursiva.

A continuación quiero explicitar algunas premisas que ubican, de manera general, en la apuesta por una ecopedagogía y opción discursiva, como itinerarios de la experiencia, en la que uno se aventura, con la esperanza de encontrarnos a salvo al final de la travesía, con algunas iluminaciones y también sombras que persisten ante el ineludible misterio del lenguaje. Esta correría apasionada, entre placer y sufrimiento, transitorios, a la que entregamos nuestra energía, nos lleva, entre el cumplimiento de un compromiso académico y crítico, vocacional y altruista, al logro de una conciencia lingüística e histórica en procura de transformaciones deseadas. En consideración, la escrituralidad en la universidad está dentro y fuera de un tipo de razonamiento impuesto, en dos grandes ejes, estos son: 1. De orden epistemológico (paradigma de la comprensión) 2. De orden sociocultural (paradigma de desarrollo). Órdenes imprescindibles en la primera década del siglo XXI, momento histórico caracterizado por la magnitud, velocidad y complejidad de los acontecimientos, con alta incidencia en universidades oficiales.

El primer paradigma me lleva, en este primer subcapítulo, a situar este estudio pensado como Ecopedagogía de la comprensión orgánica. Esto quiere decir que priorizo la pedagogía, como una de las Ciencias de la educación, que piensa el acontecimiento educativo de manera integral. De igual manera, conviene advertir que la comprensión pasa por una fenomenología de sentido, que va más allá de una filosofía del signo y una teoría de la recepción; se trata de la emergencia de una comprensión de la totalidad u orgánica que articula una comprensión humana multidimensional, es decir considera una esfera semiótica (lectoescritora). Todo esto, implica una correría por los campos de las teorías educativas, las lingüísticas e interdisciplinarias y las de carácter lectoescritor, para el análisis y síntesis comprensiva del discurso pedagógico, y sus concepciones, en las prácticas lectoescritoras universitarias, sustentadas en microcurrículos o microrrelatos, de los sujetos pedagógicos. Coadyuva el diálogo de saberes, las historias de los conceptos y las ideas y genealogías particulares, en semiosis pasional y razonada, que nos configura y reconfigura a todos aquellos que decidimos esta profesión trascendente de la educación y

todos los voluntarios y anónimos creadores y estudiosos de la cultura, el lenguaje y la comunicación.

Esto es lo que celebro: una Ecopedagogía de la comprensión orgánica, como práctica misional pedagógica, sociocultural, discursiva y holística, que se constituye en una socioformación compleja y en una ecología del lenguaje, o práctica social con un sistema vivo y comprensivo, con capacidad para rescatarse y rescatarnos de la incompreensión humana e intelectual. Para Rastier (1989: 35-53) el texto es un producido social, que posee un principio de ecología, es atestiguado o contextualizado y presupone estudio crítico. Por eso, pienso el lenguaje como esfera discursiva, encarnada y apasionada, que como correlato involucra sujetos, experiencias y tecnologías. Como eco-lógica demanda una relación de escucha y diálogo de múltiples lenguajes, para construir saberes, por parte de cuerpos orgánicos y sensibles que se relacionan con un mundo de la vida, que está en posición de algo por decir, desde la experiencia de los pueblos. Como tejido generador y relacional permite restituirse y restituirnos de la degradación, la escisión y la exclusión. La premisa es volver siempre con el lenguaje, encontrarnos en su regeneración, en su palabra, en su compañía solidaria. Una ecopedagogía desarrolla una competencia o mejor una coapetencia pedagógica y discursiva, desde una conciencia lingüística encarnada.

La pedagogía bebe del lenguaje indeterminante, retroaccional y unificador. Se concentra en sujetos libres y culturas inalienables. Construye y de-construye conciencia social y crítica, a través de sus semióticas, poéticas y pragmáticas, entre el orden y la subversión, que depara la discursividad, y que abarca toda expresión de la vida tangible y espiritual del hombre. Para Benjamín (2000, 59-84) no existe evento o cosa tanto en la naturaleza viva como en la inanimada que no tenga participación en el lenguaje; para este autor, toda entidad espiritual se comunica en el lenguaje y no por medio del lenguaje; es decir, el lenguaje es un ser inmediato, más que un medio instrumental.

Así, es preciso decir, de entrada, como una disciplina o, mejor aún, una ecopedagogía de una disciplina, pasa por la configuración de una estructura epistémica y sociocultural, con mayor énfasis en la cultura académica universitaria, donde juega un

papel en el devenir profesional de los sujetos educativos, y donde está involucrada con decisiones y explicaciones geopolíticas y políticas del saber, del poder, del actuar y del ser, susceptibles a crítica ideológica. No se puede prescindir, entonces, de enfrentarnos con categorías políticas como reproducción, subalternidad, exclusión, logo-centrismo, fronteras, desenganche y conexión. Encontrarán la idea y abordaje de un pensamiento andino o latinoamericano, desde concepciones socioculturales, más allá de teorías de estudios poscoloniales, y del giro de-colonial, la pretensión de un diálogo epistémico, como proyecto académico y como forma de resistencia propositiva. En tanto, se reconfigura, desde una epistemología de fronteras, de los bordes, una episteme de la pedagogía de la lectoescritura, desde la cual es posible empoderarse, sin pesadumbre, para abrir encuentros dialógicos. Este es el escenario en el que sitúo la resolución de mi tesis, y que pretende coadyuvar al logro de los objetivos e hipótesis de la investigación en la línea de cultura, lenguaje y comunicación.

Se trata, entonces, de una apuesta ecológica que propende por la vida solidaria y comprensiva. Por lo que busca desenganchar las jerarquizaciones y los centros, las transferencias y las dependencias, re-significando y re-configurando las representaciones epistémicas de la lectura y la escritura como disciplina y campo disciplinar, como ámbito discursivo y simbólico, de trascendencia, en la formación de los sujetos educativos y de la cultura académica universitaria, los cuales asumen proyectos pedagógicos desde prácticas culturales e ideológicas que orientan o desvirtúan la autonomía y/o la subordinación de la periferia al sistema mundo logo-céntrico y/o mono-lógico.

Entre las razones que motivaron su realización, más allá de aquellas de tipo vocacional, y la de una larga carrera pedagógica, que me han familiarizado con teorías y metodologías socioculturales, están, por un lado, la crisis social sustantiva de mi país, por otra, la oportunidad de haber consolidado mi pasantía en un espacio de estudios interculturales y de-coloniales, donde fue significativa la interacción directa con maestros claves de estas posturas y el conocimiento de posturas de sendos intelectuales, luego de haberme relacionado, también, con posturas socioculturales en mis estudios de doctorado.

Todo ha constituido una dialéctica convergente y comprensiva para acercarme al tema y problema de estudio y considerar las concepciones epistémicas de la pedagogía de la lectoescritura en la universidad colombiana, en la primera década del siglo XXI. La idea o ideas de reconfigurar están ya de un modo justificadas, sin embargo es necesario precisarla como actitud e intención de volver a dar figura y sentidos de manera concomitante, cooperativa, de-formando, diciendo de otro modo para trans-formar o ir más allá de la forma impuesta. En el contexto pedagógico, la posibilidad de salir de la forma, cambiar la forma habitual, de la pedagogía instruccional, de su idea misma de formación, y asumir una de-construcción o modo creativo con incidencia compleja, ecológica y crítica. Surge de la necesidad de asumir una conciencia epistémica del campo disciplinar para atender una tarea social responsable, desde la problematización de lo sociocultural, desde la comprensión orgánica, considerar su multidimensionalidad ecológica, o la “monada” Bajtiniana. No podemos olvidar que Bajtín (1999: 248- 293) abre las posibilidades de reconfiguración; nos expresa que los géneros discursivos son enunciados de riqueza inagotable y heterogénea, tanto orales como escritos, relativamente estables, concretos, singulares, multiformes, multifuncionales, de sujetos de experiencia, de las esferas de la actividad humana relacionadas con el uso de la lengua.

Además, es necesario atender y comprender otras dimensiones, redes conceptuales, semióticas y pragmáticas, de estas prácticas pedagógicas, desde su semiopraxis, especialmente cuando ya existen apuestas por perspectivas socioculturales y versiones complejas, multipolares e integradoras y asumen otra ubicuidad, para superar el orden jerárquico que instala a las perspectivas en un núcleo duro y sean posibles desde niveles periféricos, otros flujos, otras contextualizaciones deshomogeneizantes, tal como hoy se habla de etno-ciencia, etno-educación, etno-ecología, etno-lingüística, etno-literatura, y otras. Con prioridad en la educación universitaria donde la lectura y escritura forma parte esencial o necesaria de la cultura académica (letrada), y sin ser central, como parte de las prácticas de ilustración y del saber racional, cognitivo, y de una pretendida formación integral, sociocultural, para construir el ser, que hoy se instala en la tecnocultura (multimedial), desde acciones segmentarias como diría Deleuze y Guattari (1997), pues, para ellos, ésta sobre-codificación está ligada a una macro-política o micro-política entre

otras cosas, de la percepción, con agenciamientos especiales y complejos, determinaciones, contradicciones y líneas de fuga. Incluso, nos recuerda que las disciplinas son micro-poderes, con relaciones de fuerza. Con la claridad de la segmentación, enuncian que estamos expuestos a peligros como el miedo a perder la seguridad, el poder y sus flujos mutantes y el hastío por la obstrucción a las líneas de fuga.

“Estamos segmentarizados por todas partes y en todas las direcciones. Estamos segmentarizados, binariamente, según grandes oposiciones o máquinas duales, circularmente, linealmente, las cuales se trastocan y se transforman según el punto de vista. Todo está afectado, la manera de percibir, el tipo de acción, las maneras de moverse, el modo de vida, el régimen semiótico.” Deleuze y Guattari (1997: 214-236).

Por esto, las prácticas pedagógicas discursivas sobre las cuales los sujetos educativos y/o pedagógicos construyen su particular red significativa epistémica, respecto a la lectura y escritura, son producciones que se explican desde una semiopraxis discursiva, como hemos dicho, a través de miradas teóricas y metodológicas críticas contemporáneas, entre estas la Pedagogía crítica comunicativa y el Análisis crítico del discurso y Teorías críticas holísticas. En todo esto, una Teoría Discursiva se asume desde una concepción discursiva interaccional que funciona como sistemas contextuales de acción, ideología y poder, con los que se reconoce relaciones de fuerza y dominio intersubjetivo, en la enunciación y producción de estructuras discursivas, en las prácticas sociales educativas, oficiales, que se representan desde micro-currículos o micro-relatos. Permite cierta arqueología de situaciones, eventos y actos de educabilidad, en la cual se alberga un trabajo inter-disciplinar y trans-disciplinar, desde diálogos constructivos de sendos pensadores sociales, de diferentes latitudes. Dichas opciones trascienden los sesgos disciplinarios y el positivismo epistemológico, acercándonos a la historicidad de sus problemas o epistemología de fronteras. De esta suerte, dicha teoría nos revierte la riqueza inagotable del lenguaje, de los microrrelatos, con sus enarboladas líneas de concepciones, relaciones e identidades, como construcciones interminables; es decir, descubre los vínculos imprescindibles del lenguaje con lo ecológico.

En esta dirección, he de considerar los giros científicos y tecnológicos que nos determinan o nos liberan hacia nuevas posibilidades de intervención intelectual y social, desde opciones políticas y éticas, para comprender el mundo, con sus nuevos macrorrelatos de globalización, que imponen políticas y axiologías, y suscitan necesidades y tensiones e inauguran historicidades y epistemologías, ante formas de poder hegemónico, manifiestas en nuestro país, a través de diversos dispositivos que encubran un carácter instrumental de la educación, acrecentado con las nuevas formas de saber, poder, hacer y ser, en las prácticas pedagógicas. Por eso, existe la pertinencia de un enfoque como este, capaz de una crítica de las prácticas pedagógicas de la lectoescritura que permita superar las opciones reduccionistas y mecanicistas que aún subsisten, en un mundo afectado ecológicamente (por el proyecto de civilización y progreso de los grandes grupos estatales de poder, que fijan, resuelven y legitiman políticas e ideologías) que involucra a las culturas académicas de los diversos niveles educativo, donde se construyen identidades socioculturales, en medio de su condición geopolítica, caracterizados por la precariedad de la presencia estatal, los altos niveles de conflicto político y social y la enorme diversidad sociocultural.

En la actualidad la academia aún es parasitaria del modelo de competencias, con enfoque tecno-científico, aún con la acción de las políticas educativas que han promovido reformas curriculares¹. En este sentido, surge la Ley 30 de 1992, por la cual se organiza el servicio público en la Educación Superior que llama a contribuir al desarrollo educativo con programas académicos entre los que figuran la ciencia, las humanidades, la tecnología. Se puede sumar la Ley general de Educación, Ley 115 de 1994, con disposiciones y principios sustanciales para la educación formal, no formal e informal, que insisten en la alfabetización científica, tecnológica, humanística y comunicativa, con desarrollo de competencias y tecnologías de la palabra (desde niveles críticos-propositivos)². Esta ley da

¹ Entiendo como política, según Castro (2007), el énfasis o la orientación que la autoridad gubernamental imprime en las intervenciones que efectúa en el sistema educativo, desde un saber decantado por el estudio sistemático de los efectos sociales. En el campo del lenguaje se encuentran las explicitadas por Fajardo (2004), Ministerio de Educación Nacional –MEN, (1992, 1994, 1997, 1998), López, et al (2003), Peña (2004).

² El Grupo lenguaje y educación (1991) encabezó la propuesta de fundamentar la evaluación a partir de las competencias. Grupo Evaluación Censal de competencias (1998) hacen seguimiento de las competencias de los estudiantes de tercero, quinto, siete y nueve en las áreas de Lenguaje, Matemáticas y Ciencias, con Daniel Bedoya, de la Universidad Nacional. Grupo Círculo de Análisis del Discurso (1998) con Julio Escamilla, de la Universidad del Atlántico. Grupo de Lenguaje Programa Red (1994) de la Universidad Nacional, investiga entorno a las disciplinas y su re-contextualización en el habla. Grupo de Doctorado en Educación (2000) de la Universidad del

las bases para la Resolución 2343 de 1996 que propone lineamientos curriculares para diferentes áreas del conocimiento en la educación básica, comenzando por el área de lenguaje, con enfoque semántico-comunicativo-funcional y ejes como la producción y comprensión textual.

Las anteriores disposiciones legales repercuten en la educación superior, especialmente en las pruebas para el ingreso a la universidad (formuladas por el ICFES), en programas y cátedras que trabajan con el lenguaje y la lectoescritura, y en pruebas para validar estudios (SABER PRO). De manera específica, el decreto 2566 de 2003 y el decreto 1001 de 2006, respectivamente, que proponen los requisitos de acreditación de pregrado y postgrados, en los que está presente el tema de la lectoescritura. Luego generarían, incluso, la creación de especializaciones y maestrías con énfasis en pedagogía de la lectoescritura. Están los Planes decenales colombianos (1996 a 2005 y 2006 a 2015), donde se evidencian las preocupaciones en torno al tema de las competencias lectoescritoras y en relación con las nuevas tecnologías. Y para destacar el lugar del saber pedagógico, no se puede obviar el decreto 1295 de 1996, que establece la Pedagogía como disciplina fundante. Así mismo, la política sobre evaluación de competencias sigue su curso y tienen mayor fuerza impulsadas por el Sistema Nacional de evaluación de calidad. Toda esta coyuntura genera una gran coagentividad en Colombia y Latinoamérica con la organización de grupos, redes, cátedras, planes, asociaciones, y otras estrategias³.

Un examen sistemático permite ver un reduccionismo o metáfora de la máquina, como política de verdad y objetividad, de una geopolítica epistémica que modela la conciencia cognitiva y subjetiva, y que nos permitirá construir nuevos sentidos, con el

Valle, Universidad de Antioquia, Universidad Pedagógica Nacional y Universidad Industrial de Santander, se direccionan hacia las competencias en lectura, escritura el discurso y la cognición.

³ Se genera una coagentividad intelectual desde La Cátedra UNESCO para la lectura y la escritura en Colombia, que tiene sedes en todos los países y su sede central en (Santiago de Chile) OREALC/UNESCO, que impulsa políticas Educativas y con influencia universitaria, donde instaura coordinaciones regionales. COLCIENCIAS, IDEP, MEN. Los Primeros Encuentros de Lectura y Escritura para la educación superior (con un eje temático y una mesa de trabajo sobre políticas) y Encuentros sobre políticas institucionales para la lectoescritura en la universidad, que buscan incidencia legal y fiscal; convocados por ASCUN (Asociación Colombiana de Universidades) y REDLES (Red nacional de discusión sobre Lectura y Escritura en la Educación Superior) Los Encuentros de Estudios Semióticos y Literarios; la Red de Lenguaje (Red Latinoamérica y colombiana, para la transformación de la Formación docente en Lenguaje). La ALED (Asociación Latinoamericana para Estudios del Discurso) ASCOFAD (Asociación de Filología), ASOLECTURA, ASOESCRITURA, La Fundación del libro, y otras más.

análisis y deconstrucción de formas epistémicas (o regímenes epistémicos, hegemónicos y no hegemónicos), en los corpus, a la luz de la incorporación socio-histórica. Se trata de alcanzar un descentramiento de las visiones establecidas sobre el tema en particular y reconfigurarlo, con nuestras miradas de mundo mestizo, y entrar en diálogo comprensivo para comprender estas prácticas educativas, desde la factibilidad de una disciplina como espacio de representación de mundo y enunciación discursiva.

1.2 Premisas contextuales o geopolíticas de la cultura Académica

Estamos en el siglo XXI, el presente de mi profesión de maestro de lenguaje, el tiempo que me auguraron como promisorio por las virtudes del racionalismo. Pero, ni mi contexto ni otros contextos acolitan una apología; la depresión sociocultural es abismal y el estado de beligerancia acusa una desmedida incomprensión. Los costos de los conflictos se ven reflejados no sólo en valores económicos, sino en una crisis moral y política. Repercuten, todos, en el proyecto educativo nacional que no ha alcanzado una educación pertinente, a pesar de nuevas perspectivas epistémicas; pues, aún en nuestras latitudes, influyen de manera aguda e invisible geopolíticas de poder que determinan formas de ser, saber y hacer con las tecnologías de la palabra.

Sin mayores ilustraciones sobre mi vida de maestro (de más de treinta años de servicio docente y sus circunstancias y experiencias educativas, sociales y personales), pero con mi compromiso profesional (de dimensiones vocacional, ética y política) encaro este fenómeno y problemática sociocultural como es el de la Pedagogía de la lectura y la escritura en la universidad oficial colombiana, en el presente siglo, con el que me familiaricé con mayor atención y lucidez desde estudios intensivos en el grupo de Lectura y Escritura de la Universidad del Cauca (hace más de una década). Esta experiencia vital de interacción con el tema de la lectoescritura, sin duda, me permite considerarlo como un proyecto de vida, comprender que es necesario aportar al actual panorama investigativo y a su marco epistémico aún disperso, en vía de construcción e innovación, desde soportes científicos pertinentes que abren nuevas búsquedas, incertidumbres y perplejidades.

Las investigaciones a nivel nacional e internacional han demarcado, de manera coyuntural, diagnósticos y acciones, ante este fenómeno discursivo anómalo, que han clasificado como “analfabetismo funcional” en el que se evidencian problemas en el manejo eficiente de la lectoescritura que afecta el desempeño en distintas prácticas académicas y sociales, en un contexto de cultura académica particular y significativa. Esta coyuntura exige responder con criterios pedagógicos que acometa la actual situación epistémica y con justeza ante el actual letargo del modelo de competencias. Por otra parte, es necesario responder a la situación del contexto nacional e internacional que se expresa, a pesar de los grandes logros tecno-científicos, en una situación de irresolución por la influencia adversa de fenómenos socio-culturales (políticos, económicos y sociales), que comprometen las opciones educativas superiores. Otras coordenadas globales están direccionadas hacia la tecno-cultura, la sociedad del conocimiento y el paradigma de desarrollo, con nuevas sinergias subjetivas y discursivas que re-configuran identidades culturales lectoescritoras y que demarcan desafíos en un país rico en pluriculturalidad y, a su vez, en estado de beligerancia extrema. Todo esto contempla la emergencia de una Pedagogía de la comprensión, que recupere el sujeto y la cultura escindidos de las prácticas pedagógicas, como preludio, germen y traza del itinerario de un metamodelo pedagógico-disciplinar.

Lo anterior permitió problematizar el fenómeno desde la pregunta ¿cómo reconfigurar una episteme de la Pedagogía de la lectoescritura en la universidad oficial colombiana, para construir sentidos con relación a este campo disciplinar? Además, considerar ¿qué significa la Pedagogía de la lectoescritura en la universidad oficial colombiana, desde las perspectivas epistémicas enunciadas en sus propuestas curriculares?, ¿cómo se entiende la compleja relación entre estas propuestas de la Pedagogía de la lectoescritura en la universidad oficial colombiana y la formación de sujetos?, ¿cómo asumir la Pedagogía de la lectoescritura en el contexto multicultural de la universidad colombiana? Es decir, no sólo dar cuenta de lo disciplinar científico, sino la constatación fundamental de la perspectiva sociocultural, cómo estamos como cultura y sujetos en las prácticas pedagógicas lectoescritoras, si se piensa desde las pretensiones universitarias de

formación integral e inserción multicultural, en un momento histórico en el cual lo fundamental sigue consistiendo en la expansión cuantitativa y acelerada de resultados, desde ampliación de coberturas y eficacia de competencias laborales, bajo concepciones políticas y económicas dominantes en el modelo de globalización.

Y, ante todo, conviene repensar ¿de cuál universidad oficial colombiana estamos hablando? Esta se configura, desde un marco histórico y reflexivo, en una cultura académica con grandes retos, de índole social y cultural, y con profunda crisis, en especial política y económica, como lo señalan los actuales estudios, que conviene dimensionarlos, a la luz de una perspectiva histórica trans-coyuntural que exige incorporar la historicidad y el sujeto en el pensamiento, para re-significar realidades, obtener y construir un itinerario enriquecido de un proyecto histórico. Se trata de transgredir lo sabido, hacia lo inédito, la investigación demanda, desde el marco teórico, una conexión y desconexión (transitoria) documental y la necesidad de la reflexión de las realidades históricas, optando por flujos de comprensión sin esquematizaciones, desde una ampliación de la subjetividad o apertura del sujeto (epistemología de fronteras). Apertura de la conciencia histórica que involucra sentidos ético y político. Nos exige reconfigurar lo pedagógico técnico, por fuera de la subordinación cultural que campea desde fuertes paradigmas de desarrollo, para erguirmos desde lo pedagógico crítico, con un rostro humano.

Ante la paradoja política de mercado global y emergencia del contexto local, se trazan tensiones en el país y en la cultura académica universitaria que les han impedido leerse y escribirse o pensarse (como reto hermenéutico) en correspondencia no sólo con las nuevas interacciones mundiales, sino con su tradición, para construir memoria, obtener una visión enriquecida de sus proyectos históricos, pues más que una universidad estatal cimentada en la cultura escrita y un país erigido por la ficción o la invención (desde sendos escritores), la escrituralidad contempla una fundación (plural) de un lugar (propio), donde sean viables los proyectos éticos de vida, profesionales, sociales e individuales.

Desde esta primera traza epistémica, la pluri-universidad, en su praxis, está postrada por el rigor de las fuerzas de homogeneización y prácticas centralistas que

transgreden su autonomía y su diversidad, desde la regulación económica, como lo testimonia Peña (2004: 77) para quien el gasto educativo en Colombia es muy regresivo en la educación superior, el cual es provocado por sistemas y adopciones instrumentales. El concepto de universidad se vuelve nebuloso, aun cuando demarca connotaciones insospechadas, como entidad de educación superior⁴. Los derroteros de su realidad curricular quedan implicados y trastocados. La síntesis de esta coyuntura se categoriza como globalización, que prioriza intereses radicales, en especial, de productividad, desfigurando el sentido fundamental de lo educativo y supeditando sus finalidades a las políticas de ajuste estructural con hondas repercusiones, como iniquidad cognitiva y social. Se ha hecho explícita la situación de crisis de la educación superior, incluso con intentos de reestructuración a la ley 30 del 92, en el año 2011, con consecuencias para la situación curricular de la cultura académica universitaria (con preludio de la privación de derechos civiles y políticos), y cuando ya las actuales condiciones del sistema de transferencias estatales genera a su vez notables desajustes de diverso orden, que no se pueden superar por la escasa recursividad y las exigencias contrastivas de cobertura.

Este comienzo de siglo está enmarcado por la crisis financiera global de los años 90, y las sucesivas, como consecuencia del accionar del Grupo de los ocho, que con intereses y funciones de bienestar particulares y en vínculo con organizaciones públicas y solidarias (Fondo monetario internacional FMI, Banco mundial BM, y Organización mundial del comercio OMC), supuestamente con pretensiones de asegurar la estabilidad económica, global, trastocaron el rumbo social, con políticas de ajuste estructural. La situación particular de Colombia (de beligerancia, narcotráfico, enriquecimiento ilícito) se ahonda; se empeñan las necesidades humanas fundamentales a la Banca internacional. Tal disyuntiva trae costes para los proyectos institucionales universitarios. Las restrictivas

⁴El concepto de universidad ha cambiado con cierto grado de ambigüedad: desde la etimología unus, versus, universus a universitas literarum sivedisciplinarum (del Humanismo Clásico), tiene relación con el mundo moderno del racionalismo, cuya naturaleza está como unidad del saber o intelectual y su esencia en términos de misión, tareas, postulados, problemas, responsabilidades, inquietudes y reformas. Su sentido actual tiene relación con el rol en el proceso de desarrollo, el humanismo, la tecnología y la relación con la ciencia (en términos de formación profesional e investigación) y opciones pedagógicas... Basta mirar referentes como Rafael Gutiérrez, Felipe Herrera, Albert Steger, Antanas Mockus. Para Morín (2002: 108-114) la universidad conserva, memoriza, integra, ritualiza, actualiza, genera, transmite una herencia cultural de saberes, ideas, valores, desde una autonomía. Por esta razón la universidad tiene una misión trans-secular, y trans-nacional, que se proyecta en el tiempo. Vale decir que un trabajo de investigación y reflexión dialéctico, sobre el particular, realiza el evento Cátedra abierta Estanislao Zuleta: "Pensar colectivamente la universidad" y cuyas producciones intelectuales son publicadas en esta misma colección con este nombre y editadas por la Universidad del Valle.

políticas de ajuste han disminuido sus alcances y han forzado recesos. Sin contar con los monopolios en servicios esenciales como el editorial, tecnológico e informático. Las universidades soportan el aumento de cobertura exigida sin ningún equilibrio económico. En la naturaleza universitaria como unidad del ser y del saber, su esencia en términos de postulados, responsabilidades, retos actuales, están en estado de zozobra. Ha restringido la contratación de docentes, la dotación de recursos, la agenda y dinamismo curricular. Muchos síntomas contextualizan a estas universidades en categorías funcionales, otras aparecen como sofismas, en apariencia enriquecidos por paradigmas de productividad, competitividad, calidad y eficacia.

El nobel de Economía Stiglitz (2002: 16-331) aporta en la comprensión de este fenómeno, como sucede con otros intelectuales⁵, desde las categorías de globalización, las políticas del consenso de Washington denominadas neoliberales o fundamentalismo del mercado o la ideología del libre mercado; con acuerdos, condiciones, regulaciones sobre los países pobres y los efectos devastadores de las políticas globalizantes, sobre los países en desarrollo, por su carácter inequitativo, injusto y antidemocráticas, que alimentan lamentables desigualdades sociales, y sin cumplir con sus promesas de un crecimiento sostenible, pues no están en sus agendas las necesidades de bienestar, salud, educación, incluida la aceptación del cambio y el modo científico de pensar. Para este intelectual, el problema pasa por asuntos de gestión, de manera incoherente y contradictoria desde la ideología de libre mercado, que genera un bienestar desequilibrado, desde acuerdos, restricciones y condiciones sobre los países pobres (la austeridad fiscal, la privatización y la liberalización de los mercados como tres pilares aconsejados y a los que se agrega la inversión extranjera) controlan y deterioran el crecimiento de los pueblos, causando desadaptación cultural, disolución social, aumento de la pobreza, destrucción del medio ambiente y procesos políticos corruptos, a pesar de algunos beneficios que pueden existir por el intercambio comercial, el acceso a las tecnologías, a la interconexión, la creación de nuevas industrias.

⁵Tedesco et al (2001), Globalización. Medellín: Editorial Ateneo // Ahumada (1996) El modelo Neoliberal y su impacto en la Sociedad Colombiana. Bogotá: El Ancora Editores // De Souza et al (1996). El nuevo orden global: dimensiones y perspectivas. Santafé de Bogotá: Universidad Nacional y Universidad Católica de Lovania. // Garay (1999) Globalización y Crisis. Santafé de Bogotá: Tercer Mundo Editores y Colciencias. //Lowenthal y Treverton-comps. (1996), América Latina en un mundo nuevo. México: FCE

Basta con mirar el estado de inestabilidad sociocultural en Colombia y en sus organismos administrativos e instituciones universitarias, que ven al mundo, de manera dogmática a través de los ojos de la comunidad financiera y asumen políticas de ajuste estructural y la ruptura del contrato social, pues se ilustra por una desatención a varios derechos sociales y la vivencia de situaciones de lesa humanidad. La ideología orienta la prescripción política y los costes sociales perduran y se extienden en la Educación Superior. No existe una sólida base económica, tecnológica, ni epistemológica que incluya apoyo sustancial para la infraestructura, la investigación y la información avanzada. El cambio favorable es incierto, puesto que el desarrollo requiere una transformación esencial. Así, la reproducción de estas estrategias, de la ideología globalizante, vista como creencias, firmemente sostenidas sobre una realidad, que apenas requiere confirmación empírica, ha corroído el tejido social y ha vuelto inestable a la universidad oficial.

Bien sabemos que no hay un solo modelo de mercado y existen estados que asumen una responsabilidad sustancialmente superior en la promoción del bienestar y justicia social. Para Neef (1986: 6-104) existe descreimiento frente a un estilo de desarrollo que se ha revelado mecanicista, ecológicamente predatorio, socialmente perverso y políticamente injusto, código de crisis posible de quebrar si logramos codificar nuestra propia manera, adecuada, de comprender; por eso nos dice: “en esta etapa de la historia sabemos mucho pero comprendemos poco.” Este intelectual nos enfrenta a tres tensiones: nuestra preferencia por opciones de relevancia secundaria, la utilización de teorías simplistas para la interpretación de realidades complejas y un empobrecimiento del lenguaje del desarrollo. Se trata de la atención de las necesidades humanas básicas (que interactúan según categorías existenciales y axiológicas: subsistencia, protección, afecto, entendimiento, participación, ocio, creación, identidad y libertad), incluidas dentro del marco social y ecológico, y pensadas no sólo como carencias también como potencialidades, que pueden ser modificadas según satisfactores culturales (formas de ser, tener, hacer, y estar). Cualquier necesidad humana no satisfecha revela una pobreza humana. Se trata de lograr sujetos de desarrollo a escala humana. Podríamos pensar con Neef la necesidad de comprender, desde otras racionalidades, la complejidad de nuestras

realidades. Hacer válida la autonomía, más allá de una con-formación, que requiere alianzas, experiencias movilizadoras, generadoras de ideas y una infraestructura multinivel, contundente, para que no claudiquen nuestras utopías. Desde la “Teoría de las necesidades” (que no se relacionan con bienes y servicios sino con prácticas, formas de organización, modelos políticos y valores) destaco la de entendimiento, que para la Filosofía ha estado en analogía a la comprensión. Y, en especial, desde esta mirada anterior, una comprensión orgánica que piensa lo sociocultural como desafío, que implica apertura intelectual para que las la historia de los procesos socioculturales superen el desamparo público.

Por lo que es preciso comprender, desde la academia, desde los discursos, más allá de un tratamiento instrumental y cientificista, la realidad histórica de nuestras prácticas pedagógicas que toleran o estimulan una lectoescritura reproductiva, parásita, en vez de una alta tecnología, disponible y reconfigurada para superar las necesidades, que no se colman sino que se movilizan, hacia el bienestar o calidad de vida pretendida. Es necesario mirar de otro modo nuestras realidades andinas, nuestras realidades académicas que han sufrido incompreensión, donde tengan protagonismo las tecnologías de la palabra, las viejas y las nuevas, para hacer un quiebre con la reproducción ideológica, el reduccionismo instrumental y estratégico, que se percibe en opciones técnicas y simuladas de la lectura y la escritura; pretexto para procesar información, configurar planes o esquemas o tareas cognitivas. Es necesario atender, en cambio, su potencialidad telescópica para mirar las realidades de manera multidimensional, tal como nos refiere este mismo intelectual al expresar que “hay que hacer esfuerzos por modificar los currículos de enseñanza en los centros de Educación Superior para que incorporen sistemáticamente la reflexión sobre alternativas de desarrollo en sus aspectos epistemológicos y metodológicos” (Neef, 1986: 6-104).

La realidad social no es una cosa que exista con independencia del pensamiento, del lenguaje y de la interacción; ahora más que nunca necesitamos los niveles de claridad epistémica para no seguir atrapados en un sólo lenguaje, en una sola concepción, enfoque y modelo. Hoy el alfabetismo miope no ha cambiado la crisis, el racionalismo a usanza ha

traído más oscurantismo y existe una lenta respuesta institucional. A esto, se suma la indiferencia de las instituciones políticas y ciudadanas. El estado y las universidades siguen insertándose en una sofisticación y tecnificación del control de la vida académica y social, que no provoca cambios significativos con relación a la condición de nuestros contextos fragmentados por muchos males, a los que se suman un régimen cognitivo que ofrece una formación ya menguada o ya ilusoria ante la ausencia de oportunidades laborales.

1.3 La Lectoescritura en la cultura Académica: Estado del Arte.

Se trata de reconocer el saber acumulado, plural y disperso, que no sería posible sin la búsqueda exhaustiva de un corpus de referencias y el viaje hermenéutico: tránsito de la descripción a la interpretación y de éstas a la constitución de sentido y en el que interviene un proceso trans-textual de reseña, comentario y de expansión crítica. Espero que este conocimiento crítico y re-comprensión sintética frente a este tema multifacético, visto desde el ámbito nacional e internacional, sea productivo desde la orientación de tres núcleos reflexivos:

¿Qué nos dicen las investigaciones, a nivel nacional e internacional, sobre las perspectivas epistémicas de la pedagogía de la lectoescritura en la universidad? En un contexto más dilatado en el tiempo la comprensión y la lectoescritura fueron preocupación de la Semiótica, la Retórica y de la Hermenéutica, a lo largo de los siglos, desde un filosofía del ser, el pensamiento y del signo. En el siglo XX, diversas escuelas dan un fuerte impulso desde reflexiones lingüísticas y trans-lingüísticas puntuales, como la anglosajona, la francesa, la rusa, la italiana, la hispanoamericana. Serían interminables los referentes y sus aportes desde los campos interdisciplinarios que han asumido derroteros en este campo; basta mencionar el periplo estructural o el post-estructural que hoy nos sorprende desde nuevas concepciones⁶. Además, bien se podría mencionar un grupo grueso

⁶ Diversos estudios acuciosos dejan ver estos derroteros de la filosofía del signo (tales como los estudios de Pardo, 1999 e Eagleton, 1998). Y son innumerables los referentes que se destacan, sólo nombremos algunos: Peirce, Bajtin, Proff, Todorov, Lotman, Benveniste, Jacobson, Lacan, Lyotar, Greimass, Proff; Todorov, Austin, Derrida, Wittgenstein, Deleuze, Guattari, Eco, Barthes, Van Dijk,

de referentes que aportan desde la didáctica de la lengua, y desde la misma lectura y escritura en niveles de Educación Básica y Media⁷. Sin embargo, es necesario ya destacar que existe un grupo de notables que de manera directa se han referido al tema o al problema de la lectoescritura en la universidad, ya sea a nivel nacional e internacional⁸.

Muchas de las investigaciones han pregonado modelos de una u otra escuela, Anglosajona, Francesa y Rusa, como las más reiterativas y con diferentes concepciones y funciones epistémicas. Algunas de estas miradas son ajenas a nuestras identidades, cosmovisiones y emergencias socioculturales, y en ocasiones han sido cuestionadas. Sin embargo, existen teorías provechosas o con las que se puede establecer un diálogo significativo, es el caso de la teoría de los géneros, que ha producido grandes alcances frente al trabajo multitextual y multimodal y la teoría crítica que ha permitido visibilizar relaciones de fuerza intersubjetiva.

En la primera década del siglo XXI, la lectoescritura tiene ya un lugar y un tiempo de atención pública; existe un movimiento intelectual que actúa con unas sinergias coagentivas (asociaciones), desde alianzas estratégicas (trabajo en red), eventos y publicaciones recientes. Ya se reflexiona el estatuto lectoescritor, desde un *pluralismo epistemológico*, aunque de manera incipiente, que pretende rupturas ante lo que fuese primero un asunto naturalizado, luego un campo intelectual y ahora un campo disciplinar. Así, el espectro y coyuntura de la reflexión investigativa constituye un antecedente valioso, al punto que ya se exige legitimidad y transversalidad disciplinar, y más allá de los trabajos diagnósticos, las evidencias documentales muestran un corpus teórico pluralista, que demarca algunos derroteros disciplinares, que ya atienden el llamado de investigaciones diagnósticas y propositivas en lenguaje y lectoescritura⁹.

Perelman, Ducrot, Charaudeau, Kristeva, Ricoeur, Habermas, Foucault, Bernstein, Landow, Muraro, Rusell y Foster, Barbero, Serrano, etc.

⁷Camps, Ferreiro, Colomer, Solé, Braslavsky, Lerner, Tolchinsky, Calvo, et al, Cassany, Cervera, Cerro, Díaz, Jurado y Bustamante, Muraro, Peña, Sáez, Rincón, Ramírez, etc.

⁸Hayes, Flower, Sommer, Sacrdamalia, Berreiter, Carter, Davinson, Russell, Bogel, Hjortshoj, Piolat, Roussey, Bazerman, Carlino, Vardi, Boeglin, Creme y Lea, Dubois, Narvaja, Cisneros, Martínez, Cárdenas, etc.

⁹ Entre otras las realizadas por Martínez (2001, 1999, 1997), Castañeda y Henao (2002), Rincón et, al (2005), Pérez (2003), Cisneros (2006, 2010), Ulloa y Carvajal (2004), Sánchez et, al (2006), Vargas (2007), Arciniegas y López (2012) Rincón y Pérez (2013); por

Las ponencias de los encuentros presentan propuestas con múltiples propósitos en torno al núcleo temático de la cultura escrita en la universidad: con carácter diagnóstico, exploratorio, reflexivo, teórico, propositivo, con estudios de caso y trabajo sistemático en situaciones de comunicación concretas, en el ámbito de lo curricular, la pedagogía y la didáctica. Se discuten, ratifican y generan perspectivas, metodologías, estrategias y herramientas para la producción y comprensión textual. Se consideran tensiones entre lo oral y lo escrito, didácticas para los usos textuales y de las nuevas tecnologías, la identificación de líneas de investigación, se piensan y demandan políticas y se establecen compromisos de franquear los diagnósticos hacia la revisión, actualización y proposición teórica. No abordaré el gran cúmulo de ponencias que se han presentado en los diversos eventos y que transitan en este orden de perspectivas y temáticas señaladas.

Las investigaciones y publicaciones nacionales e internacionales sobre el tema general de la Pedagogía de la lectoescritura (aunque no estrictamente sobre lo epistemológico) asumen una exigente rigurosidad y continuidad reflexiva y exponen experiencias educativas, intervenciones estratégicas, constructivistas y críticas; conviene advertir que en cuanto a investigaciones en Colombia el panorama es inaugural, aunque interesante (ver en anexos). Así, varias de estas investigaciones dan cuenta diagnóstica de características textuales, procesos, niveles y estrategias de comprensión y producción multi-textual y el desarrollo de competencias comunicativas, de sujetos pedagógicos universitarios, de diversas carreras. La relación de mi investigación está dada, en algunos casos, en la preocupación epistemológica, pero se distancia en la aproximación pedagógica y sociocultural que en esta investigación asumo.

Algunas investigaciones colombianas se concentran en encontrar, desde enfoques

fuera del país conviene mencionar a Percival (2003), Parodi (1998, 2003), Narvaja et, al (2002) Carlino (2004-2007), Boeglin (2008), Creme y Lea (2005). Los diagnósticos son validados por las diversas pruebas CFES, ECAES o SABER PRO; todos han evidenciado problemáticas entre las que están: ausencia de conocimiento y producción de tipos de textos; falta cohesión en los escritos; no se usan los signos de puntuación; presencia de marcas orales en la escritura; no se reconocen las intenciones de la comunicación; hay dificultad para establecer relaciones inter-textuales; y dificultad en la lectura crítica y para penetrar en el texto y llegar a sus contenidos; problemas de continuidad semántica del texto y propuesta de organización textual; pérdida de los referentes; en la identificación de las ideas más pertinentes y globales; reconocimiento de estructuras retóricas; en la comprensión de los contextos situacionales, la situación de comunicación; en la toma de distancia y autorregulación del proceso de comprensión y para identificar las diversas voces y puntos de vista que se construyen; falta de autonomía en los procesos lectoescritores.

cognitivos, estrategias para avanzar y tener éxito en la lectura y la escritura disciplinares, y que corre el riesgo de reducir la diversidad lectoescritora o el mundo de la esfera humana y discursiva de los sujetos a un asunto de experticia gramatical, modal y estilo del lenguaje. Sin embargo, se aprecia una actividad investigativa interesante, animada y voluntaria en casi todas las universidades de Colombia, a título personal y de pequeños grupos que, de manera fundamental, apuntan hacia el problema de la textualidad y desde el análisis de diversos géneros académicos, como gran aporte a la pedagogía de la lengua materna desde un enfoque de gramática del texto o desde la dinámica enunciativa del texto, buscando una construcción de la cultura académica y profesional, y, en otros casos, con propuestas en diferentes niveles de educación, con diagnósticos, teorías, concepciones, representaciones, propuestas e interacciones, investigaciones, seminarios, publicaciones, redes, textos, artículos, tesis, proyectos, y estados de la discusión de la didáctica de la lengua materna en Colombia en relación con las condiciones contextuales y los desafíos de la contemporaneidad, como la hipertextualidad, la relación de las diversas tecnologías de la palabra, niveles de interpretación complejos como la inferencia y la dinámica enunciativa. También, las competencias en la política de aseguramiento de la calidad en la Educación Superior de Colombia, el problema de la pedagogía en relación con la lectura y la escritura y la enseñanza aprendizaje de la Literatura, crítica y modelos de enseñanza del lenguaje y el problema del discurso, y la pedagogía del discurso¹⁰. En este orden de ideas, es necesario resaltar las publicaciones, priorizando las obras académicas en la temática específica (ver en anexos).

En estas investigaciones resaltan dos concepciones teóricas disciplinares: la cognitivista (se realiza en el procesamiento de la información y subprocesos mentales) y la sociocultural (desarrollo del lenguaje y construcción de sentidos desde la interacción sociocultural). Estas convergen con teorías pedagógicas, como la tecno-científica y la constructivista. En cuanto a enfoques, tenemos: el estructuralista, psicolingüístico, texto-lingüístico (de corte cognitivista) y sociolingüístico, etnográfico, discursivo, pragmático y

¹⁰ Martínez, Comp., 2003; Martínez, 2001; Rincón, et al., 2005; Cisneros, 2006; Castañeda, et al, 1995; Vargas, 2007, Sánchez y Osorio 2006, Arango y López, 2008, Peña et al, 2002; Peña, 2002; Calvo et ál., 2000; Vázquez et ál, 2005; Tobón, 2006, Cárdenas, 2004, Ramírez, 2004.

semiótico (de corte sociocultural). El carácter interdisciplinario está dado por el aporte de disciplinas como: Lingüística, Literatura, la Filosofía, la Psicología, la Sociología, la Antropología, la didáctica de lengua materna y la informática. Conviene agregar funciones como: epistémica, estética, ética, social y política. Mediaciones como: el taller y el proyecto de aula. Modalidades pedagógicas como: la auto-socio-construcción y/o el aprendizaje cooperativo. Resaltan categorías conceptuales que formalizan macro-modelos: alfabetización, competencias, procesos, estrategias, texto, discurso, género, interaccional, dialogía, polifonía; enunciación, intencionalidad, actos de habla, entre otras. Se destaca en todas estas investigaciones una preocupación por la lectoescritura más allá de la clase de lengua, una apuesta por opción remedial para superar falencias, la planificación estratégica para alcanzar eficiencia cognitiva en las disciplinas y el desarrollo de competencias. Propuestas como la de escribir y leer desde las disciplinas son pertinentes, incluso insuficientes, para transformar miradas prescriptivas, instrumentales, sistémicas y epistémicas y las realidades discursivas universitarias. Salvando las excepciones, la reflexión en el campo académico sobre lo que acontece en la universidad se ha construido desde algunos ejes temáticos, que se constituyen en tendencias como coordinadas que dejan inferir el cambio de temporalidad y mutación de las tecnologías de la palabra, a saber: 1.- Lectura y escritura para la formación de estudiantes universitarios 2.- Formación de docentes en formación o en ejercicio. 3.- Experiencias de formación de docentes universitarios en lectura y escritura. 4.- Nuevas tecnologías para leer y escribir en la universidad. 5.- Experiencias didácticas en temáticas específicas: a.-Competencias y sub-competencias b.-Multitextualidad y multimodalidad discursiva c.-Alfabetización audiovisual. d.- Lenguajes hipertextuales y la virtualidad. 6.-Didácticas lectoescritoras en lengua extranjera. 7.-Perspectivas, representaciones, metodologías, evaluación. 8.-Políticas institucionales y experiencias curriculares para leer y escribir en la universidad.

La envergadura de este estudio, en particular, radica en la mirada y orientación holística respecto al fenómeno de la comprensión, para recuperar existencia y conciencia humana, en la formación social, y en la que acontecen asuntos epistémicos, semióticos y ontológicos, enmarcados en una semiopraxis. Pues, el campo de la educabilidad o socio-formación, más que el de la alfabetización, está mediado por una esfera comunicativa-

discursiva amplia, que permite problematizar temas como la multitextualidad, en vinculación con la multiculturalidad.

¿Cómo se ha asumido este estatuto epistémico y qué vacíos se vislumbran en estas investigaciones? Existen adopciones, tomas de distancia e investigaciones que problematizan las tendencias, incluso modelos pedagógicos en tensión, que se aprecian incluso desde investigaciones afines (ver en anexos). Se supera la mirada estructuralista con el protagonismo de la tendencia cognitivista, con enfoques psicolingüístico y texto-lingüístico, desde modelos de procesamiento de la información, trabajo por procesos, planos subyacentes, estructuras, niveles del texto, esquemas mentales y el trabajo del texto con sus modos, tipos y géneros, con incidencia en la modalidad argumentativa e iconográfica; se busca incidir en asuntos de cohesión y coherencia. Se intensifica la tendencia tecno-científica frente al apogeo de las tecnologías de la información y como respuesta a exigencias políticas. También, hay que advertir el escaso trabajo de la tendencia sociocultural.

Conviene ahondar en la teoría sociocultural, en la que ya se incide desde el enfoque discursivo, que atiende el acontecimiento interaccional; el pragmático, que considera la situación de comunicación en variables de contextualidad e intencionalidad, y el semiótico que atiende la iconosfera cultural y el análisis socio-estético de los textos. Aparecen articulados, el constructivismo y la pedagogía crítica; todos éstos prometen opciones anti-logocéntricas; una Gramatología multitextual, que atiende la dimensión social del lenguaje, desde la conexión de una escritura pluridireccional. La apuesta epistémica y humanística estarían en el campo de la escrituralidad, más allá de la centralización alfabética si se considera la esfera comunicativa humana.

Sin duda, es necesario re-conceptualizar, desde retóricas contrastivas, conceptos, categorías y macro-modelos menguados en la re-contextualización o en la transposición didáctica, y que ya no tienen vigencia o vigor; exige pensar las categorías, como campo en construcción, estas se resuelven desde presencias y ausencias; desde adentro y afuera de la escritura. Más allá de adopciones hegemónicas, existe un juego de lectoescrituras en dos

planos: del sistema, que reproduce implementaciones desde macrorrelatos, y el de los bordes, que produce rupturas con resistencias e innovaciones, desde microrrelatos. Por esto, la lectoescritura más que instrumentos, actos, procesos, prácticas, juegos, métodos, puede llegar a constituirse en metalenguajes, meta-lógicas, energías y experiencias vitales.

Al tiempo, conviene preguntarnos ¿Cómo asumir desde un cuerpo epistémico disciplinar los desafíos formativos frente a la multidiscursividad y la multiculturalidad universitaria nacional? Es necesario superar miradas instrumentalistas sobre la adopción de una función epistémica restringida, orientada a la alfabetización académica y a estrategias eficientistas para alcanzar un conocimiento científico. Considero, desde la experiencia de la investigación, que la función epistémica se fundamenta en la premisa de que escritura, lectura y pensamiento están inseparablemente ligados, conforman juntos los procesos de discurso intelectual crítico, desde la cátedra de lectoescritura y desde cualquier disciplina, facilitando el acceso a diversos sistemas de significación, a diversas dimensiones, más allá de un curso básico. La educabilidad académica, no se reduce a una alfabetización o una comunicación efectiva en una lengua materna, sino materializar, desde la responsabilidad compartida, el compromiso con el contrato social ciudadano, puesto que las tecnologías son fines y medios para la con-vivencia.

Por esto, desde las diversas publicaciones que no nombran explícitamente el nivel universitario se exponen dialécticas deconstructivas, historias de las ideas, teorías críticas, imaginarios y prácticas lectoescritoras con funciones diversas (ver en anexos). Vínculos epistémicos multidimensionales que ameritan justificar la emergencia de un compromiso significativo. Casos donde se reconoce el peso y alcance de la lectoescritura, por lo que conviene proponer una comprensión orgánica, aprovechando el potencial epistémico que tiene la producción escrita, que de hecho es más amplio que la intención cognitiva. En otras, orientadas hacia la alfabetización universitaria, como es el caso de la propuesta de Carlino (2003-2007), se ofrece como una responsabilidad compartida (por toda la comunidad), y desde todas las materias, para acceder a la cultura específica de cada disciplina (en sintonía con experiencias de universidades de países anglosajones (EEUU., Australia, Canadá), desde enfoques como “Leer y escribir desde el currículo” y “Leer y

escribir desde las disciplinas” que a su vez consideran modelos particulares (sistema de tutorías y compañeros de escritura y materias de escritura intensiva) que se desarrollan con relevancia, continuidad y apoyo institucional. La autora sostiene que la escritura es un método para pensar y aprender y propone usarla más allá de la clase de lengua, puesto que la universidad exige incorporarse a la cultura escrita-comunicacional de una materia. En otros casos, estas remiten a diversas preocupaciones, la actualización didáctica, la lectura como proceso constructivo, enfoques en lectura y escritura y el concepto de alfabetización. También, talleres técnicos de lectura y escritura con varios modos y géneros textuales, secuencias didácticas, desarrollo de procesos cognitivos-enunciativos y problemas de redacción. Así mismo, alfabetización y educación, alfabetización y diversidad cultural, alfabetización y salud, alfabetización convencional, alfabetización y políticas educativas, nuevas dimensiones de la alfabetización, y concepciones de los ingresantes universitarios en el dominio de la lectura. Aparecen temas como la relación sociedad, lengua, cultura, comunicación, lenguaje, oralidad, escritura, lectura, y tipologías textuales¹¹.

Y podemos continuar en este orden de complejidad temática, los problemas de la lengua escrita en la educación, la alfabetización como problema teórico y político, el problema de la diversidad, multilingüismo, el multiculturalismo, la cuestión indígena, la construcción social, lo socio constructivo de la alfabetización, las estrategias para la comprensión activa, como posibilidades institucionales y la aproximación multicultural. De manera especial, con Rosenblatt (2002) aparece el modelo y categoría transaccional para denominar una teoría de la lectura y la base humana de la sensibilidad literaria desde la emoción y la razón. Y, con Larrosa (1998) la reflexión sobre la vigencia pedagógica frente al problema de la literatura pensada como experiencia de formación, desde una tensión formación humanística y educación tecno-científica, y la lectura como pensamiento de la pluralidad y de la diferencia como aventura y producción infinita de sentido.

En esta exploración exhaustiva y fascinante, aparece la mirada semiótica de la escritura desde diversas teorías, la relación escritura, cultura y pensamiento, la escritura

¹¹ Dubois, 2006, Narvaja, et ál. 2002, Boeglin, 2008, Creme y Lea 2005, Vega, et ál, 2007; Cervera, Comp., 2007; Ferreiro, 2000 y 2002; Braslavsky, 2005; Lerner, 2001; Goody, Comp., 2003.

como una integración contextualizada de las prácticas humanas, desde factores biomecánico, psicológico y social. Sobre la producción de sentido y el semantismo de las actividades simbólicas y discursivas. El discurso como estructura y proceso, el discurso como interacción social, el discurso como ideología. Por otra parte, diversas genealogías, el análisis histórico, las revoluciones y las mutaciones de la cultura escrita, con su proceso de integración a la vida ciudadana, las políticas públicas, los usos, influencias y consecuencias de las transformaciones tecnológicas, en relación con la educación¹². Se trata en esta búsqueda de escuchar esos trabajos e investigaciones que orientan las miradas hacia concepciones otras, que moviliza los límites de las disciplinas a la construcción de un saber no anclado en lo tecno-científico, es decir, constitución y empoderamiento del sujeto y aprehensión deconstructiva del mundo, con múltiples funciones, dimensiones y experiencias de formación. Dicha lectoescritura trasciende hacia una esfera comunicativa fértil que reestructura la conciencia reflexiva para ser en el mundo y de-formarse, romper con la idea de dar forma, o de formar en la pedagogía clásica; ir más allá, hacia la encarnación autónoma, que implica de-sujetarse.

La contemporaneidad está reinventando la lectura y la escritura y en consecuencia se debe reinventar su educabilidad. Ésta como reinención y extensión de la memoria y puesta en escena de múltiples imágenes del mundo, es deseo interno por hacer una historicidad propia, la fundación de un espacio particular y compartido, como vivencia o experiencia, para la de-formación y la trans-formación, transgrediendo el concepto de sistema de información. En consecuencia, conviene transitar por arqueologías que nos permitan encontrar entre-fases y des-fases, para mediar con nuestras lectoescrituras. Es necesario repensar su mundo selectivo, que privilegia, elimina y constituye. Más allá de un modelo ordenado, experimentado y de una racionalidad argumentativa, existen nuestros mundos posibles, altamente narrativos e imaginativos, y donde los caminos lógicos se desbordan a los analógicos. Debe insertarse en una semiótica social que permita situar los discursos y enfrentar algunas cegueras cognitivas. El cuerpo informe de la lectoescritura permite otras intensidades; ya se resuelven nuevas prácticas letradas, prácticas vernáculas

¹² Harris, 1999; Babolín, 2005; Van Dijk, 2000; Chartier y Hébrard, 2005; Cavallo y Chartier, Comp., 2004; Petrucci, 1999; Simone, 2001; Barbero, 2003; Landow, 1995.

–autogeneradas- y prácticas dominantes –reguladas. La tecno-cultura con géneros de tipo sincrónico y asincrónico está construyendo nuevas intersubjetividades. Y, además, destaco el papel cardinal, que han cumplido las mujeres intelectuales, a nivel nacional e internacional, frente al tema contextualizado en los diversos niveles educativos, a su vez un cúmulo de universidades que abren espacios para que este fenómeno de las tecnologías de la palabra tenga lugar de forma pertinente¹³.

En definitiva, se necesita hacer conciencia de que la lectoescritura afecta el desempeño académico y humano y descubrir sus potencialidades. En el siglo XXI, ya el cuerpo de la lectoescritura se desnuda ante las miradas pre-juiciosas, las adopciones y los rechazos. Conviene abrir lectoescrituras clausuradas para establecer el espiral lectoescritor del diálogo de escrituras, evidenciar la conectividad de sus múltiples gramáticas, desde una semiología integracional y desde un vínculo sociocultural y la transición a otros vínculos, para enfrentar las tensiones científicas, humanísticas y tecnológicas. Puesto que la formación universitaria exige un reconocimiento de la función de las tecnologías de la palabra y de la formación integral en las disciplinas, como fundamento de la formación humanista universitaria, ya que estas son el condensado y huella del ser sociohistórico.

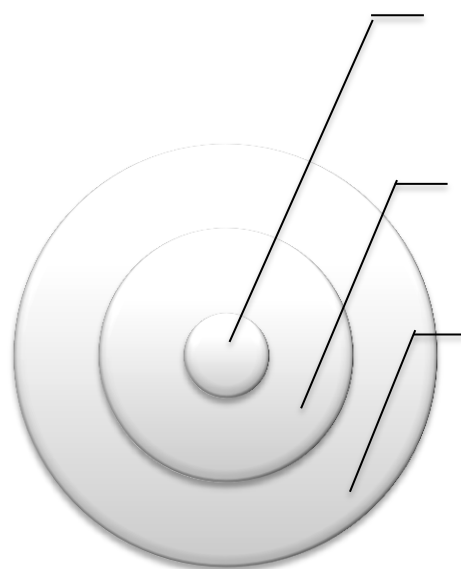
Todo en la vía de construcción de sentido, que está implicado por múltiples factores, desde la construcción del yo, hasta un conjunto de variables de organización espaciotemporal, intersubjetividad, intencionalidad, interacción, reflexión, unidad estructural, etc., porque el sentido es socio-histórico. La lectoescritura es mediadora del tejido comunicativo (formación discursiva, pensamiento, interacción) y movilizadora de la sensibilidad, la crítica y la imaginación, en el conjunto cosmovisionario, desde la perspectiva compleja del lenguaje. Por esto, la comprensión busca el sentido en condiciones históricas, auscultando prácticas de la actividad humana e inscribiendo el proceso de la verdad, del sujeto y la cultura.

¹³ En Colombia, conforman esta matriz generadora Ma. Cristina Martínez, Gladis López, Gloria Rincón y Mireya Cisneros. Y sendas universidades colombianas y latinoamericanas (como la Universidad de Valparaíso de Chile, la Universidad Central de Venezuela, la Universidad Complutense de Madrid, Universidad de Lujan Argentina, Universidad del Valle, Nacional, Antioquia, Medellín, Atlántico, Tecnológica de Pereira, Del Cauca, Javeriana, Sergio Arboleda, Del Tolima, entre otras).

CAPÍTULO II

TEORÍAS HACIA UNA PEDAGOGÍA DE LA COMPRENSIÓN: LA ESFERA DISCURSIVA

Para asumir la tarea compleja de reconfigurar la pedagogía de la lectoescritura en la universidad colombiana es necesario atender y valorar su carácter y función multidimensional en la formación académica, desde un espectro teórico trídico y una reflexión crítica que vincula tres estatutos científicos, con sus giros epistémicos y que configuran una esfera discursiva del desarrollo y formación humana: educativo, lingüístico y lectoescritor. En este sentido, despliego un trabajo de semiosis, síntesis comprensiva y diálogo con los intelectuales (de diversas procedencias y disciplinas), reflexión dialéctica y síntesis comprensiva. Este marco teórico trídico, en su orden, se orienta y corresponde con dimensiones espacio-temporales (pasado-memoria, presente-visión y futuro-espera), de una “epistemología de fronteras”. Búsqueda que quiere coadyuvar a configurar una ecopedagogía de la comprensión orgánica o actitud reparadora de la vida educativa.



1. Pasado: Memoria
Teoría Educativa: Sociocrítica
Pedagogía de realidades

2. Presente: Visión
Teoría Lingüística: Discursiva
Pedagogía convergente

3. Futuro: Espera
Teoría Lectoescritora: sociocultural
Pedagogía holística

2.1. Memoria de una teoría educativa: Pedagogía Socio-Crítica.

Comienzo por situarme en un pasado, en una memoria, como conciencia histórica del acontecimiento y saber pedagógico, con sus últimos giros orientados hacia una pedagogía socio-crítica. Esto me permite situarme en un contexto histórico amplio, transcoyuntural, como exigencia metodológica, y pensar de manera anacrónica y sincrónica la cultura académica y los sujetos educativos, más allá de meros informantes o sujetos implicados en la investigación, también como actores o agentes culturales, para superar relaciones de conflicto (técnico/científico, teórico/práctico, ideológico/social) y alcanzar sentidos frente a la pretensión de una perspectiva sociocultural. La memoria recupera una narrativa de crisis sustantiva en la educación, desde Pedagogías instruccionales (tradicional y conductista), y una instauración de nuevos ideales, con Pedagogías activas (progresistas y sociales) con derroteros tanto prescriptivos, como socio-críticos, que demandan una comprensión particular para considerar su entramado epistémico que direccionan y modifican, de manera desafortunada o afortunada, la conciencia social y el destino de los sujetos educativos y sociales. Los nuevos giros de la pedagogía, nos avizoran este destino de manera diferente a la enajenación de los dispositivos de las primeras pedagogías, que aún subsisten, como sistemas intencionales de reduccionismo educativo. Este rumbo se plantea desde una Teoría crítica de la educación que logra su incidencia en este estudio en la vertiente de la Pedagogía crítica comunicativa.

Al menos, desde entrado el siglo XX y comienzos del XXI, en el ámbito educativo, se ha criticado el papel reproductor ideológico y la instrumentalización tecno-científica, y se demanda la formación de una conciencia socio-crítica y constructiva de los sujetos educativos respecto a las diferentes formas de acción humana, para contrarrestar dispositivos del poder, de dominio social, entre estos el mismo dispositivo pedagógico. En este sentido, se llega a combinar concepciones y métodos para fortalecer, alcanzar y juzgar modos superiores de vida espiritual, en diversos planos, tratando de hacer de la educación un modo confiable y alcanzar la experiencia de una “Pedagogía de realidades”, definida como comprensiva y científica. Por esto, se hace indispensable, para el trabajo pedagógico

con la lectoescritura, como mediación emancipadora y transformadora en la acción formativa, la contextualización de una estas opciones educativas como es la Teoría crítica de la educación, heredera de la Teoría crítica (de tradición pedagógica extensa, desde el siglo XVIII), que pasa por la Pedagogía de las Ciencias del espíritu, la Teoría crítica de la sociedad y por escuelas como la de Frankfurt, con grandes celebridades).

De esta suerte, asumo la memoria de esta teoría crítica, y su influencia en las ciencias de la educación, desde los estudios de rigor de Gimeno (1995:17-846). Precisamente, desde este intelectual, la Teoría crítica se centra en entender la cultura como un elemento de transformación e integración de la sociedad, desde una teoría discursiva con orientación ética, dialéctica y cooperativa o “dialéctica de la mudanza” para reflexionar las fuerzas sociales y el desvío de la comprensión, sometida a la razón instrumental, técnica, positivista, utilitaria y al control por medio de una ideología científicista. Para Gimeno, en estos casos la cultura queda degradada a una cultura de consumo, mecanizada y excluyente, que se gesta a través de la escuela y los medios de comunicación de masas. Como salida o posibilidad de liberación se establecen mediaciones, como el lenguaje y la ciencia misma, con principios de la acción comunicativa (dialógica, simétrica y racional), orientadas a la comprensión, como crítica a la acción estratégica y monológica de la pedagogía tradicional, y orientada al éxito, a la eficacia y al logo-centrismo que ha dejado costos psicosociales.

Siguiendo a Gimeno, es posible constatar cómo esta teoría crítica, pensada en relación a la educación genera el enfoque de la Pedagogía crítica (PC), a su vez modelos fundamentales, para nuestro interés de estudio: la Pedagogía crítico-comunicativa (PCC) y la Didáctica crítica-comunicativa (DCC). Dicho enfoque y modelos, de hecho, llegan a considerar que sólo los individuos con competencias comunicativas podrán responder a las exigencias de una sociedad democrática. Es decir, que respondiera a ese ideal de Escuela comprensiva que anhelaron algunos discípulos de la teoría crítica, para la construcción potencial de sujetos de ciudadanía. Se trata, como teoría culturalista, de propiciar una comunidad dialógica, democrática y armónica, desde una perspectiva educativa alternativa, que involucra una meta-crítica ideológica y práctica, orientadas a la búsqueda de sentidos,

con efectos sustanciales para una pedagogía de la lectoescritura, en latinoamérica, desde la Didáctica, Estela Quintar (1993) propone una Didáctica parametral o problematizadora)¹⁴, dichos modelos están basados en principios de la acción comunicativa.

Podemos redondear, entonces, que para la pedagogía crítica, y sus modelos, es central la sociedad como carácter político y práctico, para superar cualquier racionalidad científica. En este sentido, la PC posee unas consideraciones de rigor: a. la política y la pedagogía deben optar por la racionalidad humana, por eso, las estructuras de sentido sustentan a cada estructura social y son coordinadas de racionalidad comunicativa y holística. b. La doble función de la escuela actúa como reproductora y crítica, por lo que demanda la selección pertinente, reflexiva y creativa de la información; en especial, en el contexto de la cultura académica se ha de optar por procesos de comunicación social crítica, develando intereses de racionalidad instrumental. Por todo esto, dicha teoría sitúa una episteme esperanzadora en relación a la Pedagogía de la lectoescritura y al fenómeno de la comprensión orgánica como lugar de transformación de la praxis educativa y social, desde los problemas de nuestros contextos, y desde nuestras voces andinas, aún subalternas, que perseguimos el reconocimiento y el diálogo desde la concienciación de nuestras realidades y la resistencia crítica ante el logo-centrismo colonizador y la obstinación de un discurso pedagógico disciplinante del pensamiento verbal. Son muchos los intelectuales erguidos desde esta teoría y que ante la enajenación ideológica postulan categorías o políticas de resistencia¹⁵.

La constitución de una Pedagogía socio-crítica se constituye en la opción para una nueva experiencia pedagógica y discursiva, que libera de aparatos, jerarquías y dicotomías, desde un re-posicionamiento del sujeto, la capacidad productiva del lenguaje y un logos unificador y reflexivo, para superar el control de los dispositivos de poder y verdad que

¹⁴ Es un diálogo con la propuesta epistémica de la conciencia histórica, reflexiva y deliberante, que requiere develar, comprender y re-aprender problemáticas complejas, con posibilidades de rupturas permanentes, frente a lo reproducido o lo oculto, para superar una cotidianidad mecánica, tecnologizada y socialmente adaptada, transformando procesos de información en formación. Aquí la acción pedagógica y didáctica es una acción política-didáctica. Propone que lo epistemológico está dado por un proceso de complejización de un conocimiento que promueve la resignificancia de los sucesos del mundo contextual en el ser y hacer, para comprender el todo, para dar paso al devenir y a la ampliación de la consciencia.

¹⁵ Entre estas políticas: "política de verdad" –Larrosa: 1998; "voluntad de dominio" –Zuleta 1996; "voluntad de conocer" –Zemelman: 2005; "analítica de poder" –Foucault: 2005; "política de liberación"–Kusch: 1987.

operan en la relación pedagogía y discurso. Esta línea teórica es un camino recorrido, también, por Foucault (1973), Althusser (1975:11-51), Bernstein (1993:118-164), Díaz (1990:8-59) para quienes la cultura académica se corresponde con la educación discursiva e ideológica (renovada, selectiva, regulada, distributiva, re-contextualizada, discriminatoria, legitimada y validada), en modalidades de la esfera comunicativa, dependiente del sistema dominante, a través de elecciones teóricas, programas, modalidades, prácticas, etc., aquí, el principio de control genera un regulador simbólico para la conciencia, y sus dispositivos pedagógicos son la condición o gramática, para la producción, reproducción y transformación de la cultura¹⁶.

De manera que el trabajo con el discurso pedagógico no resulta inocente, es intencional, obedece a propósitos mediados por unas agencias y estrategias, donde aún como docentes somos poder y agencias de su dispositivo regulativo, que legitima y hace reproducir teorías, saberes, métodos, formas de interacción a través de ciertas prácticas discursivas que mantienen formas de poder y de acción humana. Ante esto, una perspectiva sociocrítica, del discurso pedagógico, que funciona como dispositivo de poder, abstracto, puede permitir una transformación de la conciencia orientada hacia una retroacción humana frente a las ideologías que circulan en el contexto académico y la dinámica de una sociedad del conocimiento que caracteriza al nuevo siglo. Estas ideologías se hacen visibles en las concepciones y representaciones del mundo científico y social en el habla polifónica de los sujetos educativos.

Para precisar y profundizar esta trama teórica-conceptual, de este primer campo científico, el educativo, quiero decir que en este estudio pongo de relieve la Pedagogía, como Ciencia de la educación, ya que constituye una filosofía del acontecimiento educativo que permite pensar-nos en épocas y contextos, en los que, como lo pone de relieve la Pedagogía crítica de la comunicación se movilizan infra-estructuras de discurso, pedagogía y poder, que nos sumergen desde sistemas ideológicos y gramáticas inherentes,

¹⁶ De esta manera, para Bernstein (1993:118-164) el discurso pedagógico consiste en las reglas para incluir un discurso instruccional en un discurso regulativo; constituyéndose el instruccional en regulador de las reglas que constituyen la variedad legítima, con teorías que se orientan a la transmisión y al aprendizaje. Para Díaz (1990:8-59) el discurso pedagógico funciona como un principio de control sobre la reproducción del discurso, una gramática para la generación/regulación de textos y prácticas de reproducción.

en opciones de re-producción de formas epistémicas que demarcan acciones o prácticas homogeneizantes y controladas, donde prima la informatividad, la competencia y el instrumentalismo. Precisamente, la *paideia*, según Zambrano (2002) es una comprensión del acontecimiento educativo, desde una discursividad compleja, que implica un entramado cultural *sui generis*, un saber histórico y valorativo multidimensional, la praxis, la explicación y la reflexión, más allá de la simple instrumentalización; es decir, incorpora la cultura, el sujeto, lo otro, la investigación, las políticas, los saberes, las disciplinas, el poder, la ética, entre otros¹⁷.

Por esto, y como he advertido al comienzo de este estudio, ante una cultura académica –cognitiva, simbólica y sociocultural, la misión pedagógica está vinculada y afectada por la ideología, que requiere una pedagogía caracterizada por ser comprensiva y orgánica, en especial por ser sociocrítica, para alcanzar la formación integral, como ideal y sentido público de la cultura académica universitaria y proyecto de sociedad y nación. Este ideal, asume su basamento de realidad desde la lectoescritura, como gramática subyacente de la cultura académica universitaria. Lo anterior me lleva a considerar el categórico llamado de Larrosa (1998), de preocuparnos por la lectura y la escritura como preguntas pedagógicas esenciales. Pero, ¿por qué preocuparnos por la lectoescritura como saber pedagógico y campo disciplinar en el contexto universitario?

Esta pregunta me permite retomar, la categoría de cultura académica, por su trascendencia en la presente tesis; precisamente, un estudio intensivo lo hace Villa (2007), quien, ante el deterioro semántico de la noción de “universidad”, re-conceptualiza la noción de “academia” para homologarla a “universidad” (como sociedad científica, literaria o artística), donde las tecnologías de la lectoescritura resultan inherentes¹⁸. Ahora, para Villa, esta cultura académica obliga a hablar de competencias académicas, para las cuales un aliado indispensable es el lenguaje especializado y refinado que permite llevar a

¹⁷ En este sentido va más allá del concepto clásico de Pedagogía, que Zuluaga, et al (1988:4-9) recrean, como disciplina que conceptualiza, aplica y experimenta los conocimientos referentes a la enseñanza de los saberes específicos de las ciencias y al ejercicio del conocimiento en la interioridad de una cultura.

¹⁸ En esto coincide con Larrosa, (1998:15-34), para quien esta cultura académica involucra culturas científicas, sociales y literarias, en un marco histórico de relaciones y sentido múltiples.

cabo la empresa del conocimiento y desarrollar una conciencia discursiva crítica. Este estudio de Villa permite pensar en una gramática subyacente de la cultura universitaria y en una misión o deber ser de la universidad. Estaría conformada por un entreveramiento entre la tradición escrita (crítica textual de teorías), acción comunicativa (principios de diálogo argumentativo) y la prefiguración de las acciones (reorientación racional de la acción humana). Así las cosas, para este autor la cultura académica sería el acervo resultante de la acción comunicativa discursiva potenciada por la escritura y afinada en su empleo para la organización e interpretación de formas de acción. Con esta gramática subyacente de la cultura académica se puede apreciar el valor indiscutible que posee el lenguaje y la escritura, y mayor aun en el marco de una acción comunicativa que supera cualquier acción instrumental de la pedagogía de la lectoescritura.

Ahora, el acontecimiento de la Pedagogía de la lectoescritura en la universidad colombiana, tiene un espectro paradójico. A la vez que evidencia unas emergencias en relación con ciertas dimensiones del desarrollo humano, tales como la dimensión cognitiva y la comunicativa, sin agregar las de tipo sociocultural ya anotadas, no se contemplan unas condiciones epistémicas, teóricas y metodológicas favorables. Históricamente se ha descuidado, por una parte, un saber pedagógico y didáctico para la educabilidad en lectoescritura, desde una cátedra específica; por otra, aún es naciente la preocupación por una pedagogía de la lectoescritura como campo disciplinar, en la totalidad de las disciplinas, que construyen saber desde estas tecnologías de la palabra. Más bien, existen oposiciones paradigmáticas en el marco de las opciones epistémicas, al punto que aún se privilegian modelos que siguen escindiendo el sujeto y la cultura, que se configuran como ejes del trabajo misional de la educación. En este sentido, es trascendental la conexión entre tres campos: epistemológico, lingüístico y sociológico desde el alcance de una semiótica cultural, abierta y dinámica ante las transformaciones científico-sociales. No me cabe duda que se puede ganar claridad situacional, incluso desde las “positividades”, como lo diría Foucault (2005: 299), al mostrar de acuerdo con qué reglas una práctica discursiva puede formar enunciados, conceptos, elecciones teóricas, con premisas como: dominio del saber, premisa situacional y territorio arqueológico (relatos, políticas, reglamentos, etc.). Sumado al llamado de sendos referentes que exigen una inserción de lo epistémico y lo

socio-histórico¹⁹. Las opciones epistémicas que asumo, entonces, han de introducir estas consideraciones, de necesidad de contexto, sujeto, y de construcción de sentido.

Es decir, las disciplinas y sus prácticas pedagógicas están ligadas inevitable y necesariamente a las teorías y metodologías, mediaciones y representaciones de mundo, en el compromiso formativo; sin embargo, tal constructo no necesariamente debe funcionar como régimen de verdad y poder, puesto que este es flexible y dinámico, susceptible de negociación, al insertarse en un marco socio-histórico de actores sociales. Y, es de vital importancia atender, también, su carácter implícito, para revelarlo y ponerlo en cuestión; al tiempo su carácter hipotético, que lo hace transitorio, relativo, sujeto a verificación práctica, que permite poner en crisis imperativos de verdad y razón. La anterior ilustración ha enfatizado el valor de lo epistémico, ya que es imprescindible, puesto que distinguen la educación cotidiana (inconsciente) y la educación razonada e intencionada que permite la reorganización de la experiencia. De esta manera, la pedagogía de la lectoescritura ha de conferir a su experiencia formadora la injerencia epistémica y propositiva ante pliegues que se ofrecen como únicos y legítimos, para re-posicionarla en la educación y transformar los problemas que se le atribuyen.

Frente a esta situación, la nueva tendencia en el trabajo epistemológico en pedagogía²⁰, de enfoque discursivo pragmático, lleva a Larrosa (1990) a considerar que éste se expresa como la producción de un conjunto de discursos en los que se dice algo a alguien y en los que se quiere hacer cosas con lo que se dice. En principio fue un discurso referencial, normativo, descriptivo; un discurso en el que se dice algo sobre algo. Ahora, las preguntas son del tipo quién dice qué a quién, en qué contexto, con qué intención, con

¹⁹ Valga mencionar en favor de la sustentación a Brezinka (1990:46-65), Zuluaga et ál. (1988: 4-9), De Camilloni (1996:-5-57), quienes esclarecen la incidencia de los marcos epistémicos en la cultura académica. Aseveran en su orden las siguientes precisiones: 1. Cómo las disciplinas se ocupan de la formación desde un régimen teórico, como constructo de perspectivas, representaciones, condiciones y textos, en su situación y movimiento histórico. 2. Se ve en estos presupuestos teóricos y las representaciones, que orientan las prácticas pedagógicas, un movimiento de reconfiguración, puesto que estas se crean, se cruzan, se recrean, mutan, se abandonan, se negocian. 3. Se percata de que tales teorías, explícitas o implícitas, tienen carácter hipotético, están plenas de controversias, avances, rupturas y saltos; despliegan conocimiento práctico y operan como lógica de verdad y realidad que pueden dificultar ver otras realidades, cuando se adoptan e imponen sin mirar lo que aportan, incluso desencadenan crisis epistemológica.

²⁰ La episteme, según el DRAE, es la doctrina de los fundamentos y métodos del conocimiento científico. Desde la Filosofía del lenguaje, episteme-epistémico- significa saber y ciencia. Epistémico es el objeto mismo del saber. Epistemología tratado sobre el conocimiento o doctrina del saber.

qué efectos, etc., con rasgos del campo (práctica, interdisciplinariedad, científicidad, etc.). Es decir, orienta la reflexión meta-teórica compleja en un contexto social e intelectual. Para este autor, existe la necesidad de hacer explícita tal inserción teórica, proceder a su reconstrucción, calibrar valor, adecuación y fecundidad, debido de múltiples razones (cambios, pluralismo, complementariedad, divergencias, insatisfacción, pretensiones). EL valor epistémico, sus paradigmas, concepciones, enfoques, modelos, metodologías, etc., son ampliamente argumentados por diversos intelectuales con los que entraremos en diálogo en este estudio, en el siguiente capítulo²¹.

De esta manera, esta orientación semio-pragmática le da, a su vez, un giro epistémico a la pedagogía: este giro supera lo referencial y la pretensión de normatividad de la pedagogía instruccional (tradicional, abstracta y conductista), para apostarle a una pedagogía activa (desarrollista y social) reflexiva, constructiva, participativa, con consecuencias en lo referente a la condición de los sujetos, contextos, saberes y prácticas; pues, la pedagogía instruccional se orientó no sólo hacia la homogeneización cultural sino a su vaciamiento, lo falsamente historicista, la erudición acrítica y la prescripción, desde unas visiones de sujeto mono-cultural, mono-lógico y de lenguaje mono-sémico, parasitario o empobrecido, que no permite que el ser humano, desde lo disciplinar, transforme la experiencia sociocultural en sentido múltiple, en cambio ocasiona la quiebra del ideal armónico de educación y de la sociedad.

Queda claro que no se trata de una imposición epistémica, sino de posturas sujetas a reflexión crítica. Incluso las mismas metáforas, que asumimos como verdades cotidianas, y que se constituyen en formas epistémicas recurrentes, como impulso a la analogía semántica con entidades concretas, son objeto también de crítica o redefinición paradigmática. En consecuencia, ante estos giros, una episteme de la Pedagogía de la lectoescritura, desde otro trabajo de Larrosa (1998:15-41) asisto a una concepción de “lectoescritura como experiencia”, “lectoescritura como formación y formación como lectoescritura”. La “lectoescritura como experiencia” es acontecimiento vivencial y

²¹ Morín (2001), Mejía (2012), Grosso (2012) se han referido a la conceptualización de categorías epistémicas; Cassany (1999), Colomer (1990), Camps (1990), Álvarez y Ramírez (2006), han estudiado marcos epistémicos con relación al tema de la lectoescritura.

mediación no pre-visible, de la pluralidad y la incertidumbre; configura una personalidad y humanidad desde un aprendizaje en y por el padecer, en el que coinciden conocimiento y vida humana, en contraste con una pedagogía prescriptiva y dogmática que la asume como experimento. La “lectoescritura como formación” implica pensarla como algo que nos forma, como una actividad entroncada con la subjetividad del lector, con lo que sabe y con lo que es. Y, pensar la “formación como lectoescritura” implica pensarla como una relación de producción de sentido, o fenomenología del sentido como en la Pedagogía crítica, todo lo que nos pasa puede ser considerado un texto. Por eso este concepto se vuelve complejo, tal como lo asumen sendos referentes²².

En esta dirección, Zemelman (1992, 1997, 2005, 2007) me aporta una “epistemología de fronteras” o epistemología del límite abierto que permite mirar hacia fuera y hacia dentro, como problema de la voluntad de conocer, desde excedentes de realidad. Alude a una perspectiva histórica transcoyuntural que exige incorporar la historicidad y el sujeto en el pensamiento, para re-significar realidades más que verdades, obtener y construir un itinerario enriquecido del proyecto histórico educativo del país, desde una triple dimensión de esta perspectiva histórica: memoria, visión y espera (Zemelman, 2005:14-28). Es decir, desde esta epistemología de fronteras, este asunto crucial de la fenomenología de sentido o ámbito de sentido, según Zemelman (2005:6-62) tiene que ver con una apertura del sujeto o una conciencia histórica cognitiva (dimensión existencial del conocimiento). La emergencia de re-significar surge por el desajuste entre la teoría y el ritmo de la realidad, por esto, implica una fusión de horizontes entre intérprete, texto y contexto. Y, la exigencia de contextualización tiene que ver con la necesidad de sujeto, con sus facultades, dimensiones y condiciones constitutivas; este sujeto, como refiere este mismo autor, es hoy casi indefinible, determinado por la intersubjetividad participativa, plural y consciente; la esencia del yo consistiría en ser sujeto y la conciencia de un despliegue, que permite trascender límites.

²²Para Zemelman (2004: 75) “Saber leer es no restringir la lectura al procesamiento del contenido, de sus conclusiones o la esquematización. Es tratar de leer los textos como lo que son: lógicas constructoras, que permiten determinar la vigencia de un pensamiento y reconocer los problemas planteados. Desde Pérez (2003:11) leer es poner a prueba hipótesis, saberes y competencias y una búsqueda de sentido, por diversos caminos; implica la construcción de un criterio propio frente a la información multimedial. Al tiempo, escribir es organizar las ideas propias a través del código lingüístico, configurarlas en un texto que obedece a unas reglas sociales de circulación: se escribe para alguien, con un propósito, en una situación particular y con un tipo de texto.

Se trata de la conformación de lo humano, desde la construcción e introducción del sujeto erguido, histórico, multidimensional y autónomo, antes marginado en el discurso de la ciencia, desde otras dimensiones más allá de las cognitivas o despliegue del sujeto, donde el lenguaje ocurre como práctica de liberación, ampliando y transformando la realidad y de sí mismo, para construir ámbitos de sentido, en la búsqueda de la comprensión. Pues la educabilidad en la comprensión resulta, entonces, trascendental, por su inmersión socio-histórica que humaniza y democratiza la formación al situar y posicionar al sujeto. Lo anterior, sumado a las características de vulnerabilidad social y académica, y la búsqueda de una educación pertinente (por el carácter de nuestro contexto nacional) me lleva a percatarme de construir educabilidad en la comprensión. Para Morín (2001a y 2001b) la tecno-cultura y la cultura universitaria no ha superado la incomprensión, el autor expresa una tesis contundente: “la comprensión no puede digitarse”. Para Morín comprender significa asir en conjunto, el texto y su contexto, las partes y el todo, lo múltiple y lo individual; comprender es también aprender y re-aprender, sobrepasa la explicación estratégica, comporta un conocimiento de sujeto a sujeto; incluye un proceso de empatía, identificación, proyección, apertura, simpatía, generosidad, ética, más allá de otras vías como las económicas y las jurídicas. Para él, la única y verdadera mundialización que estaría al servicio del género humano es la comprensión, y cuya ética es un arte de vivir y bien pensar, que nos pide comprender incluso la incomprensión. Esta involucra reconocer las ideologías, el error, el extravío, los desvíos, pues la educación ha negado la alteridad o el encuentro de sujetos.

Para ampliar esta concepción, es de agregar que, para el mismo Morín, la comunicación no conlleva comprensión, puesto que aún con sus triunfos, a través de sus redes, la incomprensión sigue siendo general; en cambio, la comprensión es una condición y garantía de la solidaridad intelectual y moral. Por lo anterior, él evidencia dos comprensiones: una intelectual u objetiva y otra humana intersubjetiva, como caras de una misma moneda. Al tiempo, permite pensarla desde los obstáculos de la misma comprensión (ignorancia de los ritos, valores, costumbres y libertades, imperativos éticos, imposibilidad de comprender otra visión de mundo, indiferencia, egocentrismo, etnocentrismo, socio-centrismo, espíritu reductor).

Ante estas posturas respecto a lo epistémico y la opción comprensiva, y al amparo de una pedagogía crítica, es fundamental que la Pedagogía de la lectoescritura, como parte clave de la gramática subyacente de la cultura académica, se inserte en una esfera discursiva que compromete, por una parte, eventos de interacción y transacción textual capaces de superar obstáculos epistemológicos, por otra, esta pedagogía se soporta en diversas disciplinas cuyas sinergias están por ponderarse, y que han permitido afrontar regímenes de verdad disciplinar, desde sus exigencias e invitaciones epistémicas. Análoga a esta invitación Carlino (2003, 2004, 2005, 2007) llama a potenciar la dimensión epistémica de la lectoescritura; esta autora pretende un desarrollo de la convención retórico-conceptual para acrecentar, aprender, revisar y transformar el saber de las materias, como lo proponen algunas teorías anglosajonas, desde una pretendida eficacia académica desde el modelo de “Leer y escribir desde las disciplinas”. Esta pretensión es fundamental e ideal para el trabajo coagente que demanda el fenómeno y problema de la lectoescritura; sin embargo, hay que advertir que lo epistémico ha de considerar dimensiones de desarrollo humano más allá de la cognitiva, tal como he sustentado respecto a la orientación orgánica de la comprensión, y tal como otros pedagogos e intelectuales, en el pasado, divisaron la potencialidades de la lectoescritura²³.

Por eso, los esfuerzos teóricos no sólo dan estatuto científico, sino que reorientan la constitución disciplinar hacia nuevas experiencias de formación y no sólo de alfabetización (ligado a mecanismos decodificadores instruccionales), aunque su concepto sea más amplio. Este último concepto ha cobrado relevancia, a pesar de su desgaste epistémico. A manera de ilustración y diálogo, hoy se ha puesto en boga diversas modificaciones, tales como alfabetismo funcional (procesos de uso de diversos sistemas de significación, ejemplo: alfabetización tecnológica). Carlino (2005:13) conceptualiza alfabetización

²³ Para Dewey (1941: 19-74) por una parte, se visibiliza una mirada ecológica de la educación, pues la asume como un modo de vida y de acción, más amplia que la ciencia. Por otra, concebía las potencialidades de la lectoescritura al considerarlas como medios y fines educativos en el desarrollo ulterior de los sujetos, más allá de factores útiles para el aprendizaje de las materias, ya que pensaba la educación como un modo de vida y de acción más amplia que la ciencia. Para este pedagogo, la cuestión del qué se lee se halla unida a la cuestión de cómo se aprende a leer y para qué. Por eso privilegiaba la formación de un gusto y la curiosidad en un campo amplio de opciones lectoescritoras y unidas a un contenido social; el autor enfatiza que a los instrumentos que se reconoce como sociales no se les trata socialmente y se vuelve accidental el uso social al que se les destina.

académica como: *“el conjunto de nociones y estrategias textuales necesarias para participar en la cultura discursiva de las disciplinas y pertenecer a una comunidad científica, requeridas para aprender en la universidad”*. Para Ferreiro (2000: 17-77) el concepto de alfabetización está sustentado como *“problema teórico y político, que pasa por pensar la adquisición de la lengua escrita, por la construcción de un objeto conceptual, hasta el estudio de un nuevo campo disciplinario”*. También, se encuentra como alfabetización académica, alfabetización científica, alfabetización terciaria.

Ambos significados están contenidos en el término “literacy” o cultura escrita, práctica letrada y se agregan principios de complejidad, heterogeneidad, intencionalidad, incompletud y potencialidad heurística. Principios que nos permiten reconfigurar prácticas reduccionistas dedicadas a la automatización de procesos estructurales; estos principios nos ubican en unas tecnologías socioculturales, que evidencian diversas visiones, funciones, propósitos. Como problema teórico nos remite a la necesidad de reflexión crítica de las perspectivas que le subyacen, de manera heterogénea; como problema político incorpora no sólo las emergencias de potenciación y transformación discursiva de una comunidad, a tono con los ritmos de la vida, y que venimos reclamando como una discursividad crítica, sino el respeto de las idiosincrasias culturales. Por lo general, asuntos no atendidos en la cultura académica, desde la idea misma de incorporar un pensamiento verbal en las diferentes disciplinas y el desarrollo de estrategias textuales para la educabilidad y la acción discursiva. En este sentido, es Larrosa (1998) quien nos vuelve a acercar a otra manera de concebir la formación, y quien en su obra establece una diferencia entre una concepción tradicional y otra manera de mirarla desde la contemporaneidad; veamos una síntesis reconstructiva y comprensiva de sus postulados:

La formación es pensada como algo que nos de-forma o nos trans-forma, como algo que nos constituye o nos pone en cuestión en aquello que somos. O como se llega a ser lo que se es. La formación implica nuestra capacidad de escuchar o de leer eso que tiene que decirnos. Aquí, la idea clásica de formación tiene dos caras. Formar significa por un lado, dar forma y desarrollar un conjunto de disposiciones pre-existentes. Por otro, llevar al hombre hacia la conformidad con un modelo ideal que ha sido fijado y asegurado de antemano. La apuesta sería pensar la formación sin tener una idea prescriptiva de su desarrollo, ni un modelo normativo de su realización. Y, en esta dirección, la mediación no

puede reducir el conocimiento como algo dado, como algo que solo hay que ir actualizando (Larrosa, 1998).

Esta diferencia vital compromete a la pedagogía con la experiencia de la lectoescritura, desde lo humano, y no sólo con objetos de estudio científico. La compromete también a una actitud activa, de resistencia, de cambio, de innovación, de comprensión reflexiva; es decir, compromete, más allá del saber que se construye, al ser sensible con capacidad de escucha; se trata de estar abierto en una relación con el mundo, con la otredad y consigo mismo. Formar significa de este modo una ecología, en las prácticas de enseñanza aprendizaje o educabilidad. Como se observa, la Pedagogía como ciencia de la educación, y en especial una Pedagogía crítica comunicativa coadyuva, desde la atención de sus principios, no sólo a dimensionar y desarrollar Pedagogía de la lectoescritura como una metódica transdisciplinaria, para la movilidad científica y tecnológica, también y fundamentalmente para el encuentro sociocultural, en el marco de una comprensión orgánica. Si la lectoescritura está como eje de la gramática subyacente de la cultura académica, para que sea experiencia de la formación, debe configurarse como formación compleja, como la concibe Tobón (2006 a, b), más allá de lo tecnocrático, como nivel más amplio del proceso de educabilidad multidimensional. Como ecosistema complejo se pretende que sea un universo humanístico, comunicativo, comprensivo y transformador, gestado por una socioformación desde currículos complejos.

Al recapitular este apartado, puedo dimensionar la importancia de una dimensión epistémica para favorecer pretensiones de política educativa y lingüística que avanzan en el país en una búsqueda de superar inercias pedagógicas no sólo desde lenguajes analíticos de las ciencias. Favorecer, ante todo, la ausencia de conciencia epistemológica que conlleva a eventos académicos como: activismo didáctico, reproducción ideológica, dogmatismo epistémico, automatismo metodológico, teorías sin territorio, etc., que han sido cuestionados. El saber pedagógico actúa desde geopolíticas discursivas de consecuencias insospechadas, cuando se profesan o cultivan sin conciencia crítica, o desde la inopia de enfoques en prácticas pedagógicas de libre albedrío. Se trata de contribuir a un logos

pedagógico complejo, plural y abierto a los cambios acelerados de hoy. Existirá siempre la incertidumbre, excéntrica, aquella que nos lleva a un reaprender y desde lo aún por decir.

La misma apertura que nos exige una epistemología de fronteras para sujetos de lenguas y lenguajes, abiertos a la propia de-formación, pues necesitamos un desbalance, ante lo de-terminado, para que la lectoescritura nos constituya en lo propio y produzca lo orgánico. Es factible observar, en el contexto de la cultura académica, como circulan modelos pedagógicos prescriptivos y acrílicos, de centralización del libro, aún como asunto hierático. Incluso, es un privilegio, ante el valor económico, que lleva al uso de fotocopias y a la relación con un saber fragmentado; los jóvenes llegan a la universidad con la preferencia por obras de superación, como versión de la vieja obra didáctica.

La pedagogía es un modo de estar y configurar el mundo a partir de sus prácticas. No se trata de seguir re-produciendo formas esencialistas que se vuelven naturales. La Pedagogía crítica comunicativa exige una esfera discursiva con acción comunicativa, para encontrarnos desde nuestras lenguas y las particularidades de nuestra identidad. La pedagogía tradicional y sus dispositivos pedagógicos tecno-científicos han vuelto al cuerpo de la comprensión inorgánico, cerrado, abstracto, a-histórico. Necesitamos de otra episteme de este cuerpo. Mientras haya colonialismo de este cuerpo habrá incompreensión. Los niveles epistemológicos que nos han permeado se mueven entre lo homogéneo, en la distancia, en lo exterior, el dualismo, la objetividad, la universalidad, lo homogéneo, lo simple, lo mecánico, lo macro, lo masculino, lo singular, lo cerrado, el logos, lo lógico, real, lo verdadero, lo fácil, el orden, lo apolíneo, la disciplina, lo lineal, lo infinito, lo útil, lo competitivo, lo eficaz, lo hermético, lo fuerte, etc. Comencemos por el extrañamiento frente a nuestra condición y pensamiento andino. Es necesario pensarnos como cuerpos orgánicos o ámbitos ecológicos, desde la misma esfera discursiva que nos construye. Miremos, entonces, a continuación, cómo ésta se configura desde el entramado teórico de un segundo momento: la teoría lingüística: enfoque discursivo.

2.2. **Visión de una Teoría lingüística e interdisciplinaria: enfoque discursivo.**

Paso a poner de relieve una teoría lingüística, hoy interdisciplinaria, para pensarnos desde la lengua, el lenguaje y el discurso, desde un giro particular semio-pragmático de los estudios de las Ciencias del lenguaje, que las ha sacado del ostracismo, de su mundo cerrado o a-histórico, hacia la incorporación multidimensional de su esfera discursiva, en una perspectiva que atiende una fenomenología del sentido. Nada más cierto que uno piensa desde la lengua que lo habita, máxime en una cultura académica simbólica y dialógica ante el universo de la información universal y el conocimiento que se recrea y construye, pero esta apuesta por pensar el mundo académico desde la comprensión o fenomenología del sentido, implica una pedagogía convergente y relacional, de disciplinas, y a partir de la exégesis de sus aportes. En este sentido, el enfoque discursivo al no ser sólo lingüístico, sino transdisciplinar, será fuente de atención académica, puesto que define y reestructura identidades y comunidades, en relación con interpretaciones amplias y contextualizadas de la realidad, mediante eventos de interacción, transacción, retroacción y deconstrucción. En efecto, este enfoque supera visiones cognitivas, puesto que permite encontrar dimensiones psico-socioculturales de la lengua que ponemos en circulación, como una forma de vida, a la manera de Wittgenstein, o una energía como diría Humboldt, que interactúa y se transa con la iconosfera-verbal, a través de las tecnologías de la palabra.

Desde este preámbulo, énfasis en la pertinencia de este enfoque, desde el tiempo de un presente y desde una visión que vislumbra los estudios que encaran el lenguaje y nuestra esfera comunicativa, hacia una discursiva, que se interesa por la construcción de sentido. No cabe duda que una fenomenología del sentido, está en relación directa con una pedagogía de la comprensión que sobrepasa toda pedagogía instruccional, para ocuparse del sujeto de formación. Por una parte, para el mismo Larrosa (1998:15-41), esta fenomenología está en conexión con el campo textual particular: entre el profesor y el alumno hay un tercero, el campo textual múltiple, lugar de encuentro y de recorridos diferenciales. Por otra, comprender es comprenderse ante el texto y transformarse. El sentido de lo que estudiamos o de quienes somos está mediado por sus enunciados o

historias, y compromete una integralidad comunicativa vivencial e intersubjetiva. Es decir, siempre que se asuma una lectoescritura que trasgreda el código o la lectoescritura en general, abstracta, en una apertura de inquietudes y de escucha, sin dogmatismos ni autoritarismos, sino una posibilidad de re-significación.

Para llegar a este momento, hay que decir que en la contemporaneidad, la filosofía del signo ha producido varias teorías, que se han movilizadas en el estudio de las ciencias del lenguaje y de otras ciencias, desde enfoques que hoy tienen protagonismo pedagógico, como el discursivo, aunque opera de manera relacional con otros (textolingüístico, semiótico, pragmático, entre otros), que han llegado a constituirse, incluso, en disciplinas o ciencias, que se ligan. Así, por ejemplo, la Semiótica, como ciencia amplia del lenguaje, ciencia de los signos en el seno de la vida social, realiza un giro de lo estructural a lo pragmático y discursivo. En todos estos casos gira el interés por una semiosis comprensiva que considera los lenguajes en uso contextual, desde actos o eventos de habla o texto, donde el lenguaje es asumido como semiosis humana para comprender el mundo, desde eventos discursivos.

Se dice que desde el giro pragmático el lenguaje es pensado como habla o discurso, o forma de acción entre las personas, es decir práctica social y contextual, como veremos; y se expresa de manera heterogénea, particular, situada, intencional, en una interacción comunicativa, diferente a la lengua considerada como un sistema general, aunque sea la materia prima. Así el discurso revelará, en sus niveles de organización, aspectos contextuales múltiples (lingüísticos, cognitivos, sociales, pragmáticos, axiológicos). Por esto, el término gramática se amplía, se refiere a textos o discursos, o a una dinámica enunciativa como totalidad, que nos permitirá reconocer en el discurso pedagógico, de los sujetos pedagógicos o educativos, universitarios, una realidad sociocultural amplia.

Esta visión de la teoría lingüística e multidisciplinar, desde un enfoque discursivo, está presentada desde estructuras orgánicas del discurso, con los estudios de Van Dijk (1983, 1997-1998-1999), pionero en este campo. El discurso es presentado o asumido como práctica social situada, que articula niveles principales como el sintáctico, el

semántico y el pragmático, en la interacción comunicativa. De forma específica, para Van Dijk (1997:21-66 y 1998: 19-65) el discurso es irreductible como forma de uso del lenguaje, puesto que es un suceso de comunicación, que incorpora aspectos funcionales (quién utiliza el lenguaje y para quién, qué dice y cómo lo utiliza, por qué y para qué, dónde y cuándo lo hace), pues sirve para comunicar ideas, creencias, emociones, desde la complejidad de la interacción, como fenómeno cognitivo, práctico y sociocultural, que se aplica a la producción y comprensión de textos. Un enfoque discursivo desde Van Dijk, nos posibilita orientar nuestra atención e interacción con el uso del lenguaje (multimodal) desde un macro-nivel articulado de lenguaje, cognición y sociedad, en situaciones de comunicación social y que se entienden como niveles de acción, con criterios de intencionalidad y perspectiva²⁴. Dicho macro-nivel permite construir y explicar el nivel del sentido, asignado por los usuarios al discurso, como comprensión compartida. Por eso, este autor considera que el análisis comprensivo debe proporcionar descripciones integradas y sistemáticas y formular teorías, superando la fragmentación de los estudios tradicionales del lenguaje. De hecho, respecto a niveles de formulación, semántico y pragmático, si bien se puede privilegiar para el análisis un nivel del discurso, conviene considerar su articulación, aunque se haga énfasis en alguno de estos niveles. El escrutinio de la interacción discursiva lleva a Van Dijk (1999:19-66) al análisis de formas de acción, contexto, ideología, poder.

En consideración a lo expuesto, para Van Dijk, la escritura y la lectura son actos, formas de interacción social, que asumen estos criterios y estructuras propias. Y es considerable en la medida en que permite construir sentido respecto a estrategias de acción y poder, como en el acceso y control preferencial al discurso público, desde la fase de producción, programas y recursos. A esto le puede corresponder estrategias de contrapoder, o el contra-discurso o contradicción y el acceso a los mismos medios. Es decir, es una comprensión compleja y cooperativa que constituye el culmen discursivo y en la que se respetan las maneras como los mismos miembros analizan y comprenden el

²⁴La intencionalidad corresponde a representaciones mentales que se manifiestan con alcance variable, por lo que la acción tiene un sentido. La perspectiva, tiene que ver con la forma de asumir los actos y la orientación que se adopta, respecto a las intenciones y sus consecuencias, así, los actos pueden serlo sólo para los receptores, por lo que los usuarios son responsables y debe pensar en los alcances, desde un mayor nivel de reflexión o análisis sociológico.

mundo discursivo. Van Dijk (1983: 2-293) ya había considerado la Discursividad y el Análisis del discurso como “La ciencia del texto”, una nueva ciencia interdisciplinaria y trans-disciplinaria, más allá del texto y del texto literario: todo tipo de textos de uso y a los diversos contextos que les corresponden; superando abismos entre disciplinas, como los de procedencia teórica y aplicada, pues supone o se antepone el hecho de que el uso de la lengua, con la que trabajan las disciplinas, se produce ante todo bajo la forma de textos, estructuras textuales, funciones y condiciones. Como síntesis, una Teoría discursiva permite desajustar opciones lógicas que buscan tener bajo control la significación o desconocen que el sentido es irreductible; por eso, más que ocultamiento, la comprensión devela, en un movimiento de interacción y transacción, el sujeto óntico, desde un trabajo humanístico.

Vale enfatizar, que el concepto de género discursivo o textual, como un evento comunicativo específico, complejo, involucra una cantidad de factores sociales, esencialmente, en los roles de hablante/escribiente y oyente/lector, en una situación específica y que para Bajtín (1982, 1999: 248-323) son formas típicas de enunciados, corresponden a grandes dominios o esferas de la actividad humana y con un criterio socio-histórico. Y, el texto se resuelve como concreción del discurso, dato primario, realidad inmediata y punto de partida de todas las disciplinas, de todo pensamiento humanístico y filológico en general (paradigma textual). Precisamente, es este concepto de “esferas de la actividad humana” de Bajtín, referente al uso social de la lengua, donde la discursividad cobra sentido y el enunciado se constituye en la unidad de la comunicación humana. Lo anterior, permite pensar la pedagogía en relación a este concepto bioético, como una ecopedagogía y la actividad con el lenguaje como esfera discursiva, y que supera en complejidad al concepto tecno-científico de competencia comunicativa.

Así, la Teoría discursiva permite construir sentidos respecto a los modos de producción y recepción de discursos y, en esta investigación específica, a los discursos pedagógicos, donde los sujetos (y la cultura) se inscriben con un itinerario retórico, persuasivo y valorativo, con instrucciones de uso lectoescritor o indicaciones concretas en la fase de enunciación. Permite distinguir la conexión intrínseca entre el lenguaje, la cognición y la cultura, que determina la configuración significativa del mundo, que hace

que el lenguaje y sus signos signifiquen algo (significado), sobre algo (referente) de alguien (emisor-enunciador), con destino a alguien (interlocutor-destinatario), capaz de abarcar y movilizar un enfoque semántico-comunicativo-funcional que ya se postula, en las universidades colombianas, con consecuencias para la pedagogía de la lectoescritura.

Para todos es conocido que los estudios semióticos, pragmáticos y discursivos son de tradición hermenéutica e histórica y han tenido como eje de trabajo textos y discursos y el trabajo incesante con el signo, las tecnologías de la palabra y la semiosis y donde se aprecia, por ejemplo, en el caso de la semiótica la preocupación por lo ontológico, en diferentes momentos. Dicha semiosis se vislumbra como vía productiva de construcción de sentido, desde una lógica y analógica que permite la configuración significativa del mundo, que hace que los símbolos signifiquen algo, de alguien, sobre algo, con destino a alguien, y en una realidad expresada en signos es un proceso infinito, inagotable. Constituye un giro e interés en lo epistémico de estos estudios reclamado por diversas disciplinas, como el campo de los estudios de la comunicación.

Si las mediaciones operan de manera hegemónica desde modalidades pedagógicas, se hace imprescindible la relación cultura, lenguaje y comunicación, con una pedagogía crítica comunicativa, y también con el enfoque discursivo, entre otras cosas para actualizar el tiempo de la educación, como lo reclama Barbero (2003), desde la superación de modelos desfasados, ante la descentralización del libro, la reconfiguración de la cultura legitimada, la deslocalización de los lugares del saber, los desplazamientos de las figuras de la razón y nuevas formas de socialización y de exploración sensorial. Desde este intelectual, surge la invitación a reubicar la cultura académica desde un ecosistema comunicativo con su potencial epistémico.

Ya los sofistas, los modistas, los estoicos y los escolásticos habían mirado la subordinación del lenguaje al uso y la mediación subjetiva e intersubjetiva en el pasado milenario. A su debido tiempo introducen conceptos pragmáticos e imprimen un carácter socio-comunicativo; incluso nos hablarán de categorías como: significante, significado y referente, como lo hicieron los estoicos y hablarán de la necesidad del intérprete, a quien se

atiende en la contemporaneidad con la Teoría de la recepción. De igual manera, siglos después de existir la “Sêmeiôtikê” y la sêmeiosis -con los lógicos clásicos y medievales reaparecerá la semiótica, como filosofía de los signos para comprender y comunicar conocimientos y será Peirce quien, en el siglo XX, desarrolle una teoría compleja, donde encontraremos ya de manera articulada un mundo sígnico que tiene en cuenta tres ejes: ontológico, epistemológico y semiótico o su relación tríadica accional. En este orden de ideas, la teoría lingüística es interdisciplinaria, corresponde a comunidad cooperativa que actualiza, construye y renueva una epistemología sobre el lenguaje y el discurso, que hoy se resuelve como semiopraxis, cuyo despliegue de referentes y aportes es enorme²⁵. Precisamente, para el caso de la educación Básica y Media se adoptaron modelos semióticos y hermenéuticos, de vieja data, pero significativos, perfilados desde triadas de sentido (Literal, inferencial y crítico /interpretativo, analítico y argumentativo)²⁶. Este es el modelo semiótico predominante con el que llegan los estudiantes a la universidad; aún con grandes vacíos y limitaciones.

El carácter crítico de estas teorías, enfoques y referentes son alternativas y trazas para considerar una versión de esta ecopedagogía de comprensión orgánica. En efecto, la Teoría lingüística y multidisciplinar hoy tiene la potencialidad de construir y evidenciar toda una dimensión social del lenguaje en la cual es posible evidenciar relaciones de fuerza e identidad como ideario vivencial de sujetos históricos que se refleja en la dinámica narrativa y/o enunciativa. La historia hermenéutica ha pasado por diversas opciones de la crítica (crítica tradicional, nueva crítica, meta-crítica, y post-crítica)²⁷. Precisamente, en la actualidad la post-crítica logran grandes alcances en el fenómeno de la comprensión,

²⁵ Austin, Searle, Hjelmslev, Jakobson, Benveniste, Grice, Putnam, Hábermas, Beuchot, Kristeva, Foucault, Lacan, Lyotard, Girad, Latour, Serres, Virilio, Baudrillard, Wittgenstein, Derrida, Deleuze, Guattari, entre otros.

²⁶ Tiene sus antecedentes en triadas medievales que evidencia Chartier (1998) y Chartier y Hébrard (2002): lectio, ruminatio, contemplatio, de índole monástico; lectio (explicación y comentario), disputatio (discusión y argumentación), praedicatio (enseñanza espiritual y moral), de índole escolástico littera, sensus y sententia.

²⁷ Según Eagleton (1998:114-154), la Crítica tradicional, antes de los cincuenta, aparecía como una experiencia privada, un hecho divino, una élite espiritual y sensible, concentrada en el texto y reducida al poder demiúrgico del autor. Aparece luego una Nueva crítica, formalista, ahistórica; los críticos eran una élite científica que estudia mecanismos textuales, estéticos, de manera sistemática y obsesiva, (leyes, principios, géneros) como asidero para la verdad. Posteriormente, aparece la Metacrítica, del lenguaje al discurso; con una distancia lógica a las interpretaciones, como un proceso construido social, histórico e intencional del significado humano. Y, como nueva tendencia, una Postcrítica, representan una crítica transfigurada, disciplinada y creativa, desde una lucha y contradicción. Se preocupa por la contextualización y valoración de-constructiva del lenguaje.

superando los problemas de la crítica tradicional y de la nueva crítica de comienzos del siglo XX, cuando ocurre la crisis epistemológica de las ciencias (como desorientación y escepticismo ante un positivismo estéril y su obsesión miope por la categorización de los hechos que amenazó con privar de toda subjetividad).

Desde esta tradición hermenéutica y discursiva, en un segundo momento quiero acercarme a otra contribución epistémica, en especial sobre el problema de la comprensión (como paradigma y fenomenología de sentido, complejo), desde Ricoeur (1995). Para este autor la comprensión es un problema viejo que se reactualiza. En él, la comprensión tiene un lugar de privilegio como relación pensamiento-lenguaje-condición ontológica del ser en el mundo, posible desde tres dialécticas, entendidas como intercambio intersubjetivo y que definen su enfoque del lenguaje como discurso y su concepto de discurso: 1.- La dialéctica del acontecimiento y el sentido. 2.- La dialéctica del sentido y la referencia. 3.- La dialéctica de la explicación y la comprensión. El lenguaje como discurso conlleva una perspectiva sociocultural ya que sucede como acontecimiento concreto, libre, contingente, espacial, temporal, consciente e intencional, que dan testimonio de realidad al discurso.

En la primera dialéctica, el acontecimiento como enunciado es pasajero, se comunica el sentido que se hace público y el discurso hablará desde varios sujetos, psíquicos y de experiencia, y actos de habla. El sentido posee un lado objetivo (acto locutivo) y uno subjetivo (ilocutivo y perlocutivo). A los cuales se suma un acto mediador (interlocutivo), implica no sólo decir en el contacto, sino negociar en el contexto, esperar un acuerdo (función fática y referencial del lenguaje), en el diálogo (recíproco y reconocedor). En la segunda dialéctica, el qué del discurso es su significado y el acerca de qué su referencia; ésta dice algo acerca de la relación entre el lenguaje y la condición ontológica del ser; relaciona el lenguaje con el mundo y el ser en el mundo, es decir, permite orientarnos comprensivamente en el mundo y por eso traemos experiencia al lenguaje (referencia). Y en la tercera dialéctica, la explicación y la argumentación se dirigen al sentido objetivo del discurso (estructura, proposiciones, hipótesis, leyes, teorías, significados) y la comprensión subjetiva e intersubjetiva hacia la unidad intencional del discurso y la significatividad.

Desde estas dialécticas, una estructura de la lectoescritura corresponde a la estructura dialéctica del discurso, donde la explicación y la comprensión se traslapan o se invaden: comprensión-explicación-comprensión, incluso la interpretación como caso particular de comprensión, aplicada a las expresiones escritas. Y es que Ricoeur no sólo da bastante claridad a los enfoques ya mencionados, sino que permite pensar la comprensión como problema fundamental. Por una parte tales dialécticas son explícitas al mirar el discurso como acontecimiento y sentido, que lo sitúa desde niveles de interés como el semántico y el pragmático y que involucran a sujetos discursivos en interacción con actos de habla, que generan eventos de intersubjetividad y funciones explícitas del lenguaje. Por esto, no pienso el discurso y la lectoescritura sólo como sistemas y como asuntos de cognición científica, sino como dimensión sociocultural que me permite perseguir la comprensión de manera compleja.

Para mayor ilustración, desde Ricoeur (2000:189-207) la capacidad para seguir la historia constituye una forma muy elaborada de comprensión. Comprender es hacer o rehacer la operación discursiva, que comporta la innovación semántica, mediante la explicación, con consecuencias para el sujeto cognoscente (el cual recibe las condiciones de un sí mismo trans-formado al yo que se pone a leer y a escribir). La comprensión es, por tanto, problema fundamental de una filosofía reflexiva, es decir, la pregunta por el sentido de un texto y acto de retorno a uno mismo o comprensión de sí. Lo anterior significa que la comprensión gana en espesor semántico e integra lo escindido por otros enfoques. Las dialécticas nos dan claridad sobre la categoría “sentido” que se aviene cuando hablamos de comprensión. El nivel del sentido está constituido por su pertenencia común al discurso, donde el carácter inteligible está vinculado, en especial, al hecho de que explicar más es comprender mejor y el acto de comprensión consiste en volver a captar el dinamismo semántico, no sólo en el texto sino en sí mismo. Por comprensión se entiende, entonces, desde este intelectual, la capacidad de continuar en uno mismo la labor de estructuración del texto y por explicación, la operación de segundo grado que se halla inserta en esta comprensión y que consiste en la actualización de los códigos subyacentes. Cada término (interpretación, explicación, comprensión) representa una dinámica y un preciso e

irreductible modo de inteligibilidad y pueden ser procesos autónomos, y constituyen una dialéctica compleja donde todos se apoyan.

Esta visión, nos conduce a pensar que la Pedagogía de la lectoescritura (o las Pedagogías de las lectoescrituras) necesita un despliegue desde su estructura verbal a un sistema de relaciones con la historia, el valor cultural, y el sujeto que produce y comprende, puesto que los discursos se mueven y definen desde incidencias extrínsecas amplias, que movilizan la experiencia de la comprensión como un fenómeno in-natural e inestable, que depende de teorías a disposición (teoría del lenguaje social e histórico, como la discursividad). Por eso, actualmente, la atención se centra más hacia lo que los signos hacen y cómo cambian, en los contextos socioculturales, que en lo que los signos representan. Hoy, en pleno siglo XXI, aún son incipientes en la pedagogía de la lectoescritura enfoques de relevancia que hemos mencionado, aunque se ha pasado de los estudios abstractos a los estudios orgánicos. Del uso de la lengua reducido a enseñar reglas, a la gestión de la consigna (que impone coordenadas duales de la gramática de lengua estándar), como máquina abstracta de enajenación. Esta gestión, crítica, permite considerar desde un enfoque discursivo (como gramática, política y ética de la lengua) la vida pública de los juegos del lenguaje. Y a manera de ilustración y de diálogo, no cabe duda que a esto se orientan los semiólogos, pragmáticos, analistas críticos del discurso contemporáneos; Barthes, Eco, Derrida, Deleuze y Guattari se han referido de manera compleja a esta nueva episteme²⁸. Podemos argumentar aún con Deleuze y Guattari (1997) para quienes la enseñanza obligatoria impone coordenadas gramaticales y semióticas que estructuran, para obedecer y repetir, un proceso de emisión y recepción de consignas. Sólo a modo de ilustración referiré algunos de sus postulados:

Los enunciados, como cuerpo, trama y consigna, actúan ya en el supuesto dominio de la infraestructura. La política trabaja la lengua desde adentro con implicaciones pragmáticas (desde un régimen de signos). De esta forma, escribir o leer quizá sea sacar a la luz ese agenciamiento del inconsciente o consigna, el discurso directo e indirecto que me atraviesa, una elucidación de la tecnología de la ideología. Por eso, no sirve de mucho

²⁸ Derrida erige “La Gramatología”, una Ciencia de la Escritura; la escritura como instrumento de significación desde la diferencia, una archi-escritura, una traza, algo que no acaba de estar, que no llega a ser signo, significado impreciso, aproximativo, vestigio, como la metáfora.

atender la lengua desde su variación, sino abandona su modo mayor, como lengua de poder, su gusto por las dominantes, como las constantes y los universales y el agenciamiento de la consigna. Atender su estado variable, continuo, fuga y devenir secreto de la lengua; es ser multilingüe en la propia lengua inexplorada, como posibilidades no cultivadas en la pedagogía. (Deleuze y Guattari (1997).

Por todo esto, una teoría discursiva es una herencia de una línea de la tradición hermenéutica que ha pensado de manera sociocultural al lenguaje y que permite una desconstrucción del lenguaje y una des-sedimentación de la comprensión, con efectos para una Pedagogía de la Lectoescritura. El lenguaje como uso social, posee excedentes de sentido, el significante no siempre remite a un significado en forma directa, incluso lo no dicho o lo atemático puede ser significativo; la conexión significante-significado deja de ser arbitraria o inmotivada y permite ampliar el sistema semántico; por eso, el lector no siempre comprende con facilidad y menos aún de forma solitaria, sino dialógica. Quiero ahora, desde un tercer momento, de este apartado, ocuparme de formas epistémicas discursivas desde la mirada andina desde Zemelman y Kusch.

Es preciso insistir, desde esta misma visión, en la teoría lingüística desde un enfoque discursivo, pero con formas epistémicas del lenguaje desde el mundo andino. Zemelman (2005 y 2007) concibe el lenguaje no sólo como sistema que nos permite comunicarnos y pensar diversas realidades potenciales, sino como práctica multidimensional con capacidad de enunciar al sujeto y la cultura, de manera diferente al lenguaje mono-lógico. Por eso aboga por una trama epistémica del lenguaje que proporcione fundamento a la exégesis hermenéutica, que involucre la idea contemporánea de humanismo (con impulso existencial y crecimiento) que represente, en consecuencia, la liberación del pensamiento de sus inercias y ataduras y la construcción de una identidad en devenir, para que no sea transformada por la técnica, y la mediación del lenguaje, visto como ese vasto sistema sin privilegios en un solo código. Se trata, desde este intelectual, de recuperar, potenciar y garantizar la riqueza de las posibilidades del lenguaje y afrontar las tendencias hacia la homogeneización (desde las lógicas del poder). Por tanto, nos sugiere su conexión con mundos abiertos, puesto que el lenguaje permite el despliegue del sujeto o capacidad para ubicarse en el momento histórico y decir lo no significado, develar lo

oculto, recuperar lo no dado, posibilitar lo imposible, articular lo objetivo y subjetivo, construir significados desde la imaginación, enfrentar a la verdad o dogma, desde una mayéutica que transgreda parámetros de enajenación, para no quedarse en condiciones de minimidad y yo diría de subalternidad. Por todo esto, el intelectual siempre habla de historia como experiencia y viceversa realidad hecha mundo o existencia.

Puedo sintetizar y enunciar las aportaciones del maestro Zemelman en los siguientes fundamentos: 1. La preeminencia del sujeto crítico, desde su incorporación a su mismo discurso y a la historia, desde su actividad; ya que la historia constituye este abigarramiento de modos de ser y pensar. Además, distinción entre discursos contruidos desde la conciencia y los que se elaboran desde las determinaciones. 2. La capacidad del sujeto, el carácter del lenguaje y la búsqueda de sentido no quedan restringidas al poder-decir, según determinaciones contextuales y funcionales. Si un sujeto actúa así podemos admirar lo que hace, pero despreciar lo que es. Hay que desarrollar una semántica en una semiótica, mediadora entre el mundo sígnico y la captación de lo real, mostrar lo que excede a los objetos hasta romper los límites. 3. Perseguir formas de potenciación de la capacidad de pensar, complejizar y significar, desde la función constitutiva del lenguaje que no se agota en la comunicación ni en la explicación de contenidos, desde parámetros imperativos, puesto que el lenguaje vincula varias dimensiones y facultades. Por demás, rescatar la idea de sociolectos que gobiernan el análisis y no al contrario. La necesidad de mundo está antes de la capacidad que se tenga para describirlo.

Como vemos, dicha episteme plantean el desafío de superar las limitaciones del lenguaje y el poder de la determinación. Para ello es preciso superar su concepción como medio de comunicación una que no restringe el lenguaje a unos límites. Demanda una mutación de la conciencia, que permita superar la “decadencia lingüística” y asumir el desafío de su devenir (en coincidencia con semiólogos ya enunciados). En efecto, para Zemelman se trata de una dialéctica entre lenguajes encráticos y acráticos (discursos desde dentro y fuera del poder), como desafío que imponen las epistemologías institucionales, que conforman un uso particular del lenguaje, como el discurso científico o la escritura alfabética como código superior y total. Por eso, para este intelectual el sentido deviene en

la apertura o cierre de muchas posibilidades en relación con el contexto, por lo que aboga por una escritura integral, por la capacidad de liberación contenida en el lenguaje. A su vez, se trata de una dialéctica entre el yo constitutivo y su transformación, según como lo conformen y desplieguen los modos de expresión (el uso retórico del lenguaje, la capacidad poética, la narratividad), que caracterizan la vida en sus circunstancias racional, emocional y volitiva.

Epistémicas del lenguaje como estas indudablemente repercuten en la pedagogía de la lectoescritura, máxime cuando estos planteamientos desbordan parámetros alineados y de-terminados. La postura del maestro Zemelman, nos lleva a percatarnos, nuevamente, que la lengua no sólo nos enriquece con una vasta visión del mundo sino que nos fuerza a ella. Y, una episteme del lenguaje permite una resistencia, desde la conciencia histórica, a la determinación del lenguaje o del discurso; que por la influencia social siempre será apertura transitoria de lo determinado, lo cual se constituye en lo utópico de la comprensión, puesto que el lenguaje es a la vez exteriorización y ocultación, descubrimiento y encubrimiento, una simultaneidad de realidades dadas y por darse. Una decadencia del lenguaje o un lenguaje empobrecido sería reducir sus potencialidades a lo de-terminado por el automatismo y estandarización técnica. Este debe, ante todo, poner en escena el mundo y los sujetos críticos, y hablar-nos desde sus diferentes lógicas y modalidades poniendo de relieve su carácter ontológico, siempre construyéndose, en la historia dinámica, en la experiencia, que es a la vez el nuestro en la transgresión y emancipación que se alcanza en una actitud discursiva. No es significado lo que se busca construir con la mediación lingüística sino sentidos de humanidad en la relación semiótica con el mundo, por eso nos invita a pensar los excedentes de significado, que es, a su vez, potenciación y complejización del lenguaje, más allá de la explicación.

Ante esto, sería inexcusable una pedagogía de la escrituralidad sin una perspectiva discursiva, que articula principios de acción comunicativa, atravesada por dimensiones de tipo ético, epistémico, político y sociocultural que permiten superar las posiciones a-históricas del periplo estructuralista. Incluso otros modelos que de corte positivista han operado, por ejemplo la “Teoría de los esquemas lógico-analíticos”, que logra una

comprensión de cosas anónimas, automatizadas, intelectivas, objetivas, abstractas; más que una teoría de la comprensión es una teoría de la simulación. Sólo a manera de ilustración, en un estudio de Rumelhart (2004: 25-51) se observa como esta teoría opera desde una concepción cognitivista, con un enfoque procesual y gramatical del texto. Precisamente, en su autocrítica el autor refiere que sus esquemas rinden cuenta de forma muy general de la estructura e ignoran la gran cantidad de información adicional que los sujetos pueden aportar a la comprensión de los relatos. La interacción opera a la manera de un experimento, con patrones automatizados y predeterminados²⁹.

Por el contrario, la comprensión es una experiencia compleja, una experiencia totalizadora y sintética, no un experimento, que vas más allá de la mera función de señalar lo que ya existe; tampoco se queda con el saber ingenuo o la acción de conjeturar o generalizar; se apoya en la interpretación, la explicación, la reflexión y la crítica, desde múltiples perspectivas, enfoques, modelos, estrategias, que implican, no sólo objetivación de discurso, también distanciamiento y negociación, pues el sentido resulta, en últimas inapropiable e irreductible, lo cual exige una transacción y una semiosis infinita. Lo que ha llevado en varias épocas a una crisis epistemológica que, a su vez, moviliza su reconfiguración³⁰. Entonces, cabe preguntarnos ¿de qué teorías disponen los sujetos educativos para producir y comprender los discursos? Incertidumbre que incita a pensar-nos en el lenguaje y en nuestras prácticas pedagógicas interdisciplinares.

Tal como el anterior intelectual, otro pensador andino nos sitúa, en este enfoque discursivo y en una crítica del lenguaje, como sobrevivencia en un mundo signado por los discursos y por la dominación. Kusch (1988) invita a pensar de otro modo y sin miedo a

²⁹Es una configuración y repertorio de esquemas (variables y conceptos genéricos) como patrones explicativos de la puesta a prueba de hipótesis y teorías de predicción respecto a un evento discursivo o texto. Dichos esquemas se reutilizan ya sin experimentar y con una fe absoluta. Lo fuerte, según el autor, es que obliga a los sujetos a leer más cuidadosamente y la mala comprensión se justifica por ausencia de claves provistas por el autor y esquemas apropiados. Se hace lectura palabra a palabra o línea por línea, haciendo medición del tiempo de comprensión hipotética. Introduce conceptos como experimento y medición concreta de comprensión y rasgos abstractos de la comprensión.

³⁰ Según Eagleton (1998:114-154) a comienzos del siglo XX la pregunta fue ¿sobre qué podemos tener ideas claras o ciertas? El desenlace lleva a focalizar las ciencias sociales, la interdisciplinariedad, sus saberes, sus fuentes, como medios para acercarse a la construcción de sentido. Este mismo autor explica la relevancia que han tenido diversos enfoques en la comprensión discursiva, desde el estructuralismo hasta el psicoanálisis. En Colombia, Lomas et al (1998: 29-57) expresa que hoy disponemos desde las Ciencias del lenguaje y desde la interdisciplinariedad un conjunto de enfoques, generadores de procesos de significación, que nos acercan a los problemas del lenguaje y la escrituralidad, entre estos: cognitivos, pragmáticos y sociolingüísticos.

pensar lo nuestro, para desestancar el pensamiento educativo, el lenguaje, la lectoescritura, su insistente técnica, donde el cómo se antepone al qué, un algo que se constituye a la primacía del problema, se aplica en universo pre-visto, y conquistado, desde un manipuleo de los medios y de la realidad que se inmoviliza y sujeta. El intelectual enfatiza que ni el lenguaje, ni el saber se puede simplificar, y pone en cuestión la metáfora de la máquina (interacción) de tipo neopositivista. *“Si fuéramos máquinas sería más fácil, pero no lo somos.”* Y, nos invita a preguntarnos *¿qué es lo que se constituye, desde que fondo, con qué base, con qué fundamento? ¿Qué de lo nuestro hay que pensar?* Propone introducir maneras de un pensamiento popular: una re-conexión semiótica/narrativa; una reflexión ética/cognitiva, pues falta hermandad y una totalidad en el pensar.

Sus planteamientos los puedo sintetizar compresivamente del siguiente modo: 1.No se trata de ubicarnos, de manera dogmática, en una corriente, que nos hace exhaustivos, pero implica un saber o dominio general, aún limitado; cierta precisión de máquina, que se cree en una ventaja, pero resulta un defecto del siglo, de tipo fetichista, pues la cultura no se usa, se conoce. Se necesita un saber de uno mismo, que nos lleva a más solidez interior para superar antagonismos entre el ser y el mundo. Es el ser alguien y no el estar no más. Es dejar ver nuestra reversión andina. Es preciso ser mucho más, que consagrar una cultura que puede ser mentirosa. 2. Desde una ontología cultural, se trata de ir más allá de su criterio de objetividad y coherencia, de tal suerte que melle su estructura. El lenguaje y las lenguas en Latinoamérica sufren de una escisión de sus formas, de una jerarquización de sus modalidades y olvidamos la idiosincrasia de las comunidades. El lenguaje es praxis de nuestro existir -el co-encontrarse, el co-comprender-en actos de habla; se trata de habitar en el mundo, acudir a un criterio extra-científico, pensar la lengua por dentro, su ontología o “política de liberación”. 3. Se trata de ver a través del lenguaje qué pasa con el sujeto que lo habla, verlo y recuperarlo como una totalidad existencial. La ciencia no es un elemento independiente de la praxis del existir mismo. Hay que ir más allá del universo de los objetos, a lo óptico, al que no logra ser determinado, lo trans-inteligible. Se trata de trabajar del lado de los sujetos que de los objetos, de trabajar desde el decir, el habla, desde lo tético, que supone lo factual, un discurso y un existente.

Nada más oportuno, para nuestra construcción de identidad, y en especial de una identidad académica que se supone crítica, con pertinencia sociocultural, esta episteme de Kusch (1988), ese llamado a salirnos del logo-centrismo y a empoderarnos propositivamente desde nuestra identidad latinoamericana y popular, ese llamado insistente a pensar la lengua y el discurso de manera epistémica, ontológica y científica como totalidad. La universidad tiene el compromiso ineludible de recuperar el pensamiento latinoamericano, no sólo para no seguirnos viendo con el retrovisor ajeno, sino para entrar en diálogo con el mundo desde nuestras diferencias y fortalezas. Su crítica al uso técnico, manipulador y des-problematizador que se hace del lenguaje coincide con la de otros intelectuales, ya mencionados, quienes lo miran vinculado a una situación de realidad problemática y compleja, que no admite simplificación o reduccionismo, pues para él no somos máquinas, es decir somos orgánicos. Por eso se pregunta sobre el propósito de nuestros proyectos, desde el interés por el qué, el problema, por su situación y episteme, y en relación con nuestras realidades, vistas desde un humanismo incluyente y holístico. Además, la necesidad de una episteme no implica una ubicación dogmática en un modelo y especializado y que implica un uso de la cultura y del lenguaje, por fuera de su relación y experiencia con lo comunitario; a esto, el intelectual antepone el saber sobre uno mismo y la relación con el mundo desde una comprensión cooperada, una suerte, como en otros referentes, de vislumbrar cierta ecología. Ese ser, sujeto, que se reclama hoy también en todos los niveles educativos, pero con mayor insistencia para el terciario, corresponde a esta mirada humanística, ontológica que necesitamos cultivar con urgencia para la visionada emancipación de nuestra realidad andina.

En suma, este segundo apartado, como se puede dimensionar, desde los diversos horizontes culturales, apunta a una teoría lingüística, desde una enfoque discursivo o actitud sociocrítica, que lleva, entre otras cosas, a asumir una racionalidad otra, que desemboca en la comprensión de nuestras realidades a través del discurso, sus macro-niveles posibles, sus contextos, sus ideologías, sus relaciones de acción y fuerza, desde diversas dialécticas del acontecimiento y el sentido, que pasan por la referencia, la explicación, la comprensión del discurso y las consignas. Y, puesto que para el pensamiento andino, el lenguaje, el ser y el mundo son una unidad en su horizonte

simbólico y sentido tautegórico, se reclama por las potencialidades multidimensionales del lenguaje y en estas dimensiones la condición histórica y la necesidad de sujeto. De esta manera, la escrituralidad como discursividad, es una dialéctica compleja, que exige considerar su incompletud y exclusión lingüística (logografocentrismo y el logofonocentrismo), como obstáculos epistemológicos por salvar para que sea viable una esfera discursiva, desde el compromiso de un proyecto ético de vida pedagógica e investigativa, mediado por el lenguaje como parte del obrar y el vivir. Esta apuesta sociocultural es la que a continuación se plantea en un tercer eje teórico.

2.3 Espera de una Teoría Lectoescritora: Perspectiva sociocultural.

La apuesta por una ecopedagogía de la comprensión considera un futuro, una espera de la perspectiva sociocultural para una Teoría lectoescritora. Una esperanza para asumir las tensiones y desafíos de las nuevas opciones de la pedagógica de la lectoescritura. Ejemplo de estas opciones es la situación de semiopraxis del discurso y la lectoescritura, que como dinámica superior del pensamiento articula lenguaje, pensamiento y cultura, para contrarrestar la escisión de la postura formalista y constituirse en metódica productiva y comprensiva, en la cultura académica universitaria. Agregado a lo anterior, la condición social del lenguaje permite la mirada holística (integral) y heurística (problematizante) de una lectoescrituralidad, que invita a resolverla como categoría orgánica e incluyente. No sólo para llenar el intersticio dejado por la pedagogía tradicional, sino para superar los sofismas de una política lingüística y de verdad logo-céntrica. Para esto, insisto en una dialéctica de la conexión o logos unificador sociocultural (entramado, enganche, pliegue, síntesis, influjo de sentido) de varias esferas comprometidas, entre estas el enganche entre escritura, lectura, oralidad, corporeidad, como esfera discursiva multimedial, que conlleva una experiencia del lectoescribir y la vivencia de la inclusión del sujeto y la cultura.

Como vemos, esta apuesta por una Ecopedagogía de la comprensión orgánica, exige una mirada compleja de una esfera comunicativa-discursiva, y en esta la emergencia de recuperar el sujeto y la cultura, que posibilita construir nuevos sentidos. Y, es que la

dinámica comprensiva lectoescritora, al pensar una perspectiva sociocultural involucra de manera circular, un enfoque sociocrítico y discursivo. Esta triple composición permite desocultar estrategias del discurso pedagógico que vincula pedagogía, lenguaje y falacia. La ocultación supone la presencia de una comprensión oprimida, controlada, de-limitada, protegida, enajenante (comprensión automática) que se evidencia a través de una comprensión orgánica, renovada, diferida, liberadora, en la transacción discursiva. Estas formas de comprensión bien pueden acontecer en ciertas perspectivas de la lectoescritura y presentarse en prácticas consuetudinarias y dominantes de lectoescritura, que demarcan experiencias, modos de recepción, estrategias, tradiciones, etc.

Ante lo dicho, el énfasis que se hace en esta tesis en lo epistémico, admite la presencia de concepciones, ampliamente reconocidas, por estudios investigativos internacionales, que a su vez movilizan enfoques y modelos epistémicos, las cuales han estructurado la conciencia y las prácticas con diferentes opciones de colonización o decolonización del saber. Diferentes autores, de distintas latitudes, han estudiado tendencias epistémicas en la educabilidad de las disciplinas. Respecto a la pedagogía de la lectoescritura se ha dado diferente atención a las tres perspectivas ya mencionadas. Para comenzar diré que Irwin y Doyle (1994: 10-50) asiento los basamentos de una investigación alternativa respecto a las perspectivas epistémicas de la lectoescritura como conexión, y quienes explicitan una compilación, en la cual Mc Carthey y Raphael presentan un panorama de la investigación en lectura/escritura, como opción de la investigación alternativa: 1. Teorías piagetianas/naturalistas. 2. Teorías cognitivistas de procesamiento de la información. 3. Teorías socio-constructivistas.

En este panorama, las investigadoras Mc Carthey y Raphael explican hallazgos tales como: las tres perspectivas sugieren diferentes formas de relación entre la lectura y la escritura, con implicaciones para la pedagogía, ejemplo: en la naturalista lectura y escritura se conectan naturalmente a través del lenguaje oral y el entorno; en la cognitivista la conexión se da a través de los efectos de un proceso sobre otro y estructuras cognitivas subyacentes; y en la sociocultural a través de la mediación de un docente, como integrante de la cultura, que establece vínculos a través del diálogo, actividades dirigidas, tratamiento

sociocultural-funcional, alfabetización emergente -conexiones entre escritura y oralidad- y usos personales.

Ninguna perspectiva ha sido superada por otra y, aunque pueden funcionar de manera paralela, se reconocen ciertas ventajas pedagógicas ineludibles para los diversos contextos, intenciones y propósitos. En especial, pensar las conexiones entre lectura, escritura y oralidad implica, necesariamente, una visión de mundo particular y especial, demanda una fuerte presencia de una perspectiva sociocultural y como desafío encontrar el punto teórico nodal el logos unificador. Creo que la perspectiva sociocultural logra la dialéctica de la conexión no sólo con las otras perspectivas, sino con un conjunto amplio de situaciones escindidas. Es decir, facilita el enganche, el proceso viviente capaz de construir el metamodelo de comprensión orgánica, como revelación investigativa, más allá de legitimar cualquier perspectiva, enfoque o modelo.

De esta suerte, Vigotsky (1999) me aporta bases de la perspectiva sociocultural, y que también exponen otros en diferentes culturas³¹. Este intelectual propone el engranaje entre lenguaje, pensamiento y cultura (pensamiento verbal) desde un enfoque interaccional, que considera una dinámica de afuera hacia dentro, desde lo intersubjetivo a lo intrasubjetivo o la internalización de lo sociocultural (prácticas, tradiciones e instrumentos) para avanzar en el desarrollo de funciones psicológicas superiores. Actúa con una Filosofía dialéctica y Psicología cultural frente al desarrollo comunicativo. Compromete un método explicativo de las relaciones causales y un análisis de procesos y no de momentos aislados, pondera un contexto histórico, dinámico, continuo e influyente de sistemas abiertos, de acontecimientos concretos, con función de sociabilidad, superando concepciones reduccionistas de teorías asociacionistas, behavioristas, estructuralistas y cognitivas y versiones individualistas del desarrollo humano, centradas en procesos mentales independientes. Se considera que el conocimiento se construye en la interacción social, por lo que se aboga por un modelo comunicativo comprensivo, en el ámbito pedagógico.

³¹ La perspectiva sociocultural ha sido cultivada por múltiples intelectuales a través de los tiempos, basta nombrar a Boas, Sapir, Bajtín, Voloschinov, Lotman, Halliday, Anderson, Teale, Wertsch, Dijk, Barthes, Eco, Martínez, Escamilla, entre otros.

Este intelectual sugiere que los planes y programas de estudio incluyan, la experiencia sociocultural, en un ambiente real y significativo, articulando el uso del lenguaje, el pensamiento y la interacción social para potenciar el desarrollo armónico del sujeto histórico. A mayor interacción social más se potencian las funciones mentales y existe mayor conocimiento³². Esta dinámica de interrelación y transformación del sistema de la conciencia, a la que el autor ha llamado “pensamiento verbal” influye y regula la conducta de los sujetos y su entorno vital, que pone en juego la cultura, como conjunto de creencias, construcciones y valores que orientan y estructuran visiones y vínculos con el mundo y que permite construir y cobrar conciencia³³. En efecto, las tecnologías de la palabra como herramientas culturales se constituyen en poderosas mediaciones cuando se potencian como funciones psicológicas superiores, para la interacción y comprensión del mundo. Aunque este intelectual considera a todos los lenguajes en articulación, destaca el lenguaje escrito como un proceso más complejo, dinámico, inteligible, elaborado, exacto, planificado, que puede ubicarlo en un modelo que piensa en continuo, desde su espacio cultural. Sin embargo, se trata de una experiencia semiótica, de una configuración de la conciencia holística, como actitud ética y política, ante las condiciones históricas de crisis epistemológica y social que han antecedido. Miremos algunos de sus postulados centrales fruto de una síntesis comprensiva y que esbozo en seguida:

Para Vigotsky, en primer lugar, la teoría sociocultural involucra una relación estructural inter-funcional, que constituye el pensamiento verbal o el sistema de la conciencia, desde la articulación lenguaje, cognición y cultura, y cuya unidad la constituye el sentido. Es decir, la búsqueda de un total complejo a través de la comunicación crítica, como función primaria del lenguaje. En segundo término, el análisis de esta amalgama del “pensamiento verbal” o también “lenguaje significativo” -según el autor- debe hacerse en

³² Así, este modelo sociocultural pone en juego conceptos, experiencias y estrategias en torno al proceso de mediación pedagógica, guiada, asistida, cooperada e interacción dinámica de construcción de conocimiento, a través de la reflexión, el debate, la reorganización cognitiva. Introduce categorías ya muy conocidas como: “Zona de desarrollo próximo” (que diferencia el desarrollo cognitivo, potencial y mediado del no mediado); andamiaje (procesos de dominio, control, apoyo, selectivo); funciones mentales (inferiores: naturales como memoria, atención, percepción, pensamiento. Superiores: aprendidas, adquisición de conciencia simbólica, cognitiva y social); habilidades psicológicas (inter-psicológicas e intra-psicológicas); herramientas psicológicas (artificiales o dispositivos sociales. Formas de lenguaje); situaciones significativas (diálogo activo, estudio colaborativo-recíproco, discusión de alto nivel, indagación, exploración, aplicación, investigación, actitudes, costumbres, valores, concepciones, ideologías, prejuicios, solución de problemas, evaluación dinámica o coagentiva y sistematizada, autoevaluación, , tradiciones culturales, y prácticas sociales, procesos de andamiaje, enseñanza recíproca o alternada y procesos de auto-evaluación, evaluación dinámica y coagentiva, entre otras).

³³ En el transcurso de este estudio haré ampliación de la mirada sobre la cultura con otros referentes como Bauman, Garay, y otros.

sus unidades relacionadas y no como esferas inconexas de la vida psíquica, es un fenómeno de unidad de la esfera comunicativa que existe como experiencia y proceso, un continuo ir y venir o fluir de sus unidades cambiantes y funcionales que se desarrollan para resolver un problema. Cualquier discrepancia no excluye a la unión; es necesaria para que se lleve a cabo. Y, en tercer momento, la comprensión resulta imposible sin una comunicación - mediatizadora e intencional- que requiere significado, como unidad racional y afectiva y que encarna intereses, necesidades, impulsos. Por eso, este intelectual, asume el desarrollo histórico de la conciencia como un producto de esta condición conexas y no de un proceso fraccionado. Además, a través de una totalidad del lenguaje (exterior, dialógico, multifuncional /interior, monológico, abreviado), que articula diversos lenguajes, por medio del cual el pensamiento se torna verbal y el lenguaje se hace racional.

Se puede comprender, entonces, como la teoría sociocultural, visibiliza y potencia la dimensión lingüística, cognitiva y social, en estrecha interacción, orientadas a la construcción de sentido, de manera creativa, cooperada, procesual e intencional como principios de la mediación y cuya dialéctica permite la proposición de eventos y estrategias, racionales y afectivas, conducentes al desarrollo de funciones superiores, entre estas la lectoescritura, como formas significativas para producir comprensión, donde se da cabida a las diversas lógicas del pensamiento verbal, bajo la condición de integralidad. Por demás, existe una supremacía del sentido sobre el significado, es complejo, dinámico, consciente y depende del contexto. En cambio, el significado será una de las zonas estables o definidas del sentido, una potencialidad que encuentra su realización en el lenguaje en acción y en el proceso histórico. De igual manera, gramática y lógica tienen un movimiento circular, que fluctúa debido al uso cotidiano de la lengua. Por eso enfatiza que el pensamiento verbal es un proceso viviente involucra una tendencia afectivo-volitiva, como comprensión verdadera y completa y es posible sólo cuando comprendemos esta tendencia. Diré que la dialéctica del pensamiento verbal permite pensar en una ecopedagogía de la comprensión orgánica. Escindido este pensamiento verbal, para Vigotsky, es cosa muerta. Ahora, si este pensamiento es un lenguaje significativo, constituye el sistema de la conciencia e involucra como función superior la lectoescritura,

entonces, esta última posee un papel destacado en el desarrollo socio-histórico de la conciencia y de la cultura académica universitaria.

De ahí la responsabilidad de una Pedagogía de la lectoescritura y su perspectiva sociocultural con la construcción de sentidos y la des-ocultación de las verdades dogmáticas, a-históricas y las relaciones de poder que se movilizan en las prácticas discursivas y en vista de todo lo anterior, el problema de la lectoescrituralidad, como fenómeno de comprensión orgánica, es una concepción profana ante el sistema estandarizado de la lengua. Tengo que aclarar que el enfoque interaccional (más local e individual) altamente difundido, no tuvo una afortunada interpretación y su adecuación didáctica ha sufrido hondas fisuras epistemológicas y produjo fuertes críticas y re-conceptualización. Qué diremos del enfoque transaccional que le siguió, salvo algunos referentes que lo integran a su reflexión, es casi desconocido³⁴.

Ante lo anterior, quisiera explicitar más el valor del enfoque transaccional, que resulta intersubjetivo e inclusivo. Por lo general, la interacción discursiva se resuelve entre el texto y el lectoescritor entre fuerzas productivas e interpretativas, lo cual reduce la experiencia de la lectoescritura. Con Rosenblatt (2002:51-79) asisto a la lectoescritura como exploración de experiencias desde un enfoque transaccional, donde cuenta la respuesta del lector, la negociación multidimensional y la reflexión. Más que una interacción subjetiva (autor-texto-sujeto lectoescritor) se necesita una transacción intersubjetiva (autor-texto-sujetos lectoescritores -sujetos educativos), desde una acción dialógica o negociación de saberes (dialéctica multidimensional). Para esta autora el enfoque interaccional se representa con la “metáfora de la máquina”, de tipo automático, y al enfoque transaccional con la “metáfora orgánica”. De este modo, la experiencia de la

³⁴El enfoque interaccional, según Richards et al. (1997: 221) es usada en Psicología lingüística y en la adquisición de las lenguas; parte de la idea de que el aprendizaje y desarrollo del lenguaje y el desarrollo social, contextual, están asociados e influenciados recíprocamente. Es decir, desarrollo cognitivo, lengua y vida social están unidos (con patrones de comunicación verbal y no verbal, tareas, patrones, roles). Según Van Dijk (1983) el enfoque interaccional es local o individual y no tanto global y social. Es decir, más subjetivo, que intersubjetivo, que ejercita la activación de las capacidades cognitivas para la interpretación textual, para alcanzar la construcción de sentido, en términos del contexto del texto y como pretexto de conocimiento disciplinar. En cambio, el enfoque transaccional, según Richards et al (1997:418-425) es un suceso en situaciones específicas, con un propósito concreto, que requiere interacción entre dos o más personas, con una necesidades lingüísticas que demandan un encuentro de servicios, relacionado con la actuación, lenguaje auténtico, las reacciones (transacción) a los usos lingüísticos, ante la falta de unanimidad de criterios, por lo que se considera dialéctico.

educabilidad consiste en un mejorar la capacidad del individuo, con transacciones fructíferas en un proceso sin imposición, sino a través de la acción comunicativa. La transacción depende de la naturaleza intensa, estructurada, coherente del texto y de experiencias que involucran la capacidad y disposición del lector, para construir un sentido negociado. Así, el enfoque transaccional enfatiza y enriquece el modelo interactivo.

Valga complementar, este enfoque de la lectoescritura es, como acontecimiento educativo, una experiencia social, creativa, cooperativa, dialógica. Aquí no se trata sólo de un principio de cooperación del lector solitario. Por eso, para Rosenblatt comprender implica llegar a fundar lingüística, cognitiva y socialmente el mundo conocido intersubjetivamente; la lectoescritura es fuerza selectiva y constructiva, que ocurre en un tiempo y contexto particulares, como exploración de múltiples experiencias y dimensiones individuales y sociales de transacción o negociación, donde cuenta la respuesta del lector, la reflexión y el diálogo vivencial; donde la literatura proporciona un vivir a través, no simplemente un conocer sobre. Para la autora el sentido emerge a partir de mediación de experiencias sociales y estéticas, en una construcción mutua entre sujetos educativos o actores sociales, con propósitos y expectativas, preocupaciones, experiencias (como elementos vinculantes y creativos, emocionales e intelectuales). Así, la lectura y la escritura, desde una mirada sociocultural sería fuerza selectiva y constructiva, que ocurre en un tiempo y contexto particulares y afectados, y que permite el fomento de una conciencia social e individual.

La cultura académica universitaria pensada como un lugar de formación superior, de experiencias y encuentros multiculturales, por lo general, no alcanza la dialéctica de sujeto a sujeto, la transacción multidimensional, por múltiples limitaciones políticas, epistemológicas, pedagógicas, didácticas, etc. Se trata de lograr una filosofía, la comprensión del mundo y de sí mismo, los problemas del horizonte común y académicos, con las tecnologías de la palabra y cuya potencialidad depende de las opciones afortunadas de las epistemes que le subyacen. En este sentido, a pesar de la extensa tradición pedagógica y hermenéutica, se aboga, siempre, por la espera de otro destino para la educación en nuestro país, desde la construcción de una identidad discursiva, con el

empoderamiento de sujetos sociocríticos para asumir una posición activa y autónoma ante los textos y la reproducción ideológica o “voluntad de dominio”³⁵.

Así, con la perspectiva sociocultural nuestra mediación docente puede complejizar el fenómeno de la comprensión; pues con inter-estructuración, la transacción o negociación social y crítica puede superar el artificio del dogma, el engaño, el abuso del poder, como falsas metódicas que prevalecen, a través de un lenguaje que los legitima, como estrategias ideológicas de dominación. Opera con una dialéctica de des-ocultación de la verdad, a través de la construcción de sentido, que nos restituye y proyecta nuevas revelaciones de nuestra condición³⁶. Los dispositivos pedagógicos orientados a sostener viejos paradigmas positivistas, de disimulación, artificio e inautenticidad, no logran orientarse a este sentido de trascendencia de una verdad o con preferencia del sentido construido, desde una pedagogía que asuma las verdades como relativas y la consecuente exigencia de examinar los complejos procesos de control y límites sobre el discurso o “analítica del poder”, que fragmenta conciencias, memorias y textos, desde los modos de relación y la construcción de un sujeto lectoescritor disciplinado para asegurar una forma de cultura académica, cultura legítima, que rige modos y medios de textualización, distribución, consumo y legitimidad de los discursos y significados. Es necesario, entonces, la desconstrucción de estas prácticas y explicitar la decadencia del arte de mentir, y los artilugios del imperio de los signos, no restituyendo verdades, sino construyendo sentidos desde la acción y retroacción comunicativa, que permite volver y no pasar de largo sobre el lenguaje, el mito, las concepciones, los discursos de verdad y engaño de nuestra idiosincrasias³⁷.

³⁵ En esta dirección, Zuleta (2004:236-267) aboga por un espíritu crítico en la escuela; expresa que el peso de la descontextualización histórica hace que se desdeñe el problema esencial de lo leído, pues existe no sólo una actitud pasiva, sino intimidadora del pensamiento, sin exigencia de autonomía, sin diálogo y sin racionalismo, y en un proceso de adaptación y despersonalización, en contravía a una educación humanista. Por eso aboga por una voluntad de dominio, o fuerza unificadora capaz de dar una nueva interpretación a los elementos de la ideología dominante, desde una posición activa, racional y crítica en contraposición a la reproducción ideológica. Propone tres exigencias: 1. Pensar por sí mismo. 2. Ser capaz de ponerse en el punto de vista del otro. 3. Llevar las verdades ya conquistadas hasta sus últimas consecuencias; hasta reconocer las equivocaciones si es del caso.

³⁶ Guevara (2002: 19-49) expresa que la interpretación crítica permite desocultar la verdad intrínseca y que involucra lenguaje, universo crítico y proceso hermenéutico, que ofrece cierta iluminación, en la que se descubre la relación profunda que tiene con lo humano o la cantidad de verdad que manifiesta sobre la vida, que nos confronta en el deslumbramiento y nos revela una completud y plenitud que la vida prosaica nos niega. Por esto, refiere que el lenguaje es “el grado cero de la verdad”.

³⁷ Veamos al respecto de este artificio algunas ilustraciones: Twain (1999) en “La decadencia del arte de mentir” se da a la tarea crítica de restituir la verdad, desde un estilo irónico y satírico, nos dice “todo el mundo miente cortésmente, muchas veces con el embuste altruista”. Por una parte da por sentado la existencia de la mentira en la literatura didáctica; por otra, se queja, con tono irónico, de una decadencia del arte de mentir. Se pregunta ¿Qué posibilidad tiene un mentiroso ignorante y poco cultivado al lado de un experto educado? Y, si este autor descentra o desmitifica las fábulas, Barthes (1970) en “El imperio de los signos” lo hace con los mitos, que

Las tecnologías de la palabra son mediaciones no transparentes, necesitan además de una dimensión epistémica una dimensión ética, para socavar la lógica pragmática de la dimensión ideológica que traduce la realidad y restringe el sentido. Esta es una revelación semiótica, en el conocimiento de una realidad no hay un primer signo, ni un último, existe la incansable aproximación (parcial) a una totalidad del objeto o de la realidad, que se hace in-aprehensible, menos en condiciones de a-criticidad. El lenguaje constituye una saturación, una incompletud, una revelación constante y los sujetos intérpretes adolecen de una relativa carencia. Ante esto, toda concepción es una mediación provisional. Vemos cómo en el caso del arte el asunto es más intrincado o inteligible, por su alto grado de subjetividad y sugerencia; sin embargo una crítica, con conciencia epistémica, que da cuenta de sus revelaciones y experiencias vitales, proyecta el pasadizo hacia síntesis simbólicas coherentes.

En la opción de pensar una reconfiguración de la Pedagogía de la lectoescritura se asume esta orientación como metódica para descentrar la autoridad logo-céntrica y para hacer posible el diálogo intercultural, desde la existencia de “historias otras”. Por eso, paso a dos referentes andinos, con perspectiva sociocultural y logos unificador, Jitrik (1989, 1999) y Vich y Zavala (2007). Con Jitrik asisto al continuo entre lectura y escritura. Con Vichy Zavala comparto la mirada andina de la teoría sociocultural, desde la opción de un logos unificador más amplio, con el entramado lectura, escritura y oralidad. Se trata de una convergencia extendida, como juego de totalidad, como filosofía y epistémica andina que se reviste de unicidad, más que de dicotomías nemotécnicas.

como creencias, deseos y valores, naturalizan, universalizan y normativizan las idiosincrasias, alientan prácticas irreflexivas y generalizan la experiencia para crear consenso de percepción e interpretación (efecto ideológico), desde la fe incuestionable en un mensaje dado por sentado. Nos habla de artificios que resaltan y abrillantan el lenguaje y la realidad, que orientan interpretaciones mundanas o juicios de valor y tensión ética (doble ideológico), que convierte prejuicios en historia o generalizan puntos de vista, convirtiéndose en un autoengaño. En estos dos casos, los intelectuales logran desnaturalizar y desmitificar formas del discurso. Ponen entredicho, respectivamente, obsesiones pedagógicas moralistas y obsesiones occidentales por el significado y descentrar su autoridad. Su anarquía manifiesta los lleva a una deconstrucción, de la mentira y de la genealogía del significado y por ende del sentido. En este sentido, Botero (2001:158) acusa a algunos intelectuales latinoamericanos de falta de lucidez, pereza y resignación; por su enajenación al pensamiento occidental, formalista y logicista, que trae costos de la inadecuación, intelectual y espiritual. Argumenta que nos construimos con el espejo retrovisor de los otros, sin legitimidad, sin verdad, aquí está la falacia nos dice, al no dialogar desde nuestra realidad, sin renunciar al diálogo con pensadores de todas las culturas, reivindicar el derecho a pensar nuestro mundo, para formular una crítica y un proyecto de vida.

Para Jitrik (1989 y 1999) hablar de la lectoescritura implica la insidiosa capacidad social de dirigir la comprensión, como finalidad y manera elevada, además de existir en su entrecruzamiento en un “continuo”. Respecto a lo primero, piensa que tal ocupación se ha dado de manera desvirtuada, reducida a un qué comprendo, en vez de un qué es comprender como actividad. Y se caracteriza por una vastísima operación discursiva o “comprensión diferida”, que sobrepasa una “comprensión inmediata” (de “lectura protegida”). La comprensión diferida, crítica, es más plena, total, elaborada, paciente, cercana, profunda, compleja, piensa la existencia humana, desde una pluralidad de puntos de vista y juego de fuerzas, contraria a una concepción inmediateista, cuantitativa y autoritaria, que condiciona una pedagogía dualista (de órdenes y acepciones) y bloquea el acceso a otras zonas. Es decir se preconiza y reduce la lectura de acuerdo con lo que se sabe, en vez de ser una actividad de efectos ampliadores de la lectura, por su naturaleza y relación polimorfa, múltiple, total.

Respecto al segundo, la existencia de la lectoescritura en su entrecruzamiento, en un “continuo, Jitrik es contundente: *“existe hoy una atención y tratamiento por separado de la lectura y la escritura como si fueran prácticas por complementarias opuestas”*. Nos argumenta que sus límites no son precisos ya que existen más aspectos en común, y ve en esta actitud separadora la persistencia de una mirada positivista e instrumental de herencia occidental, que empobrece los resultados de la reflexión, al punto que se paga el precio de una decisión didáctica. Se trata de una ulterior y fatal separación entre los dos términos, hasta constituir dos campos disociados. El intelectual expresa: *“ambas prácticas a fuerza de necesitarse y determinarse recíprocamente, casi no se diferencian, razón por la cual no deberían ser enseñadas por separado en ningún nivel”*. Para este autor si se sabe escribir, de manera elevada, se sabe leer, y viceversa. Para este autor la separación tiene sentido si se asume como carácter provisorio, de comienzo de reflexión. Se trata de una metáfora tempero-espacial -de totalidad y operatoria o didáctica -de entrecruzamiento, para Jitrik *“la lectura sólo tiene sentido si es de lo indivisible”*.

Resulta, así, reveladora esta postura sociocultural, la trama de la comprensión, como comprender y totalidad de abarcar implica actividad humana elevada o productiva, enraizada, renovada. El juego de la totalidad involucra operaciones, implicaciones e imágenes actuantes de la cultura y de la experiencia, como acontecimiento semiótico o “arquitectura”, que no se puede reducir (prescribir, definir, normatizar, preconizar, etc.), pues una teoría sociocultural, descubridora de elementos soslayados, implica una inagotabilidad de la significación. Podemos agregar a esta epistémica de Jitrik los postulados siguientes:

La comprensión implica un mecanismo de complementariedad, descansa sobre estructuras y sobre acepciones. Aún en las ciencias exactas pueden existir un uso social más elevado, una discursividad social más amplia, una comprensión más plena, no restringida ni restrictiva. De otra parte, leer y escribir son dos designaciones para un mismo acto, dos prácticas entrelazadas de manera inextricable. Ya desde una instancia elemental (psicomotora, temporal-intersticial y fáctica) el trazado de los primeros signos con sentido (escritura) implica que se los comprende (lectura) como condición para que prosiga la escritura, porque sin lectura correlativa y simultánea no sería posible esta escritura. Desde una instancia más compleja, la lectoescritura están en relación de circularidad y mediación: se necesitan, van juntas, fenomenológicamente no pueden concebirse por separado; es decir, no se puede escribir sin leer. La idea es que pedagógicamente la misma posibilidad vista inversamente –no se puede leer sin escribir- se convierta en un principio activo, no se puede escribir sin haber leído, no se puede escribir sin saber leer. Y como mediación, hay que enseñar-aprender a lectoescibir. En síntesis, entrecruzamiento y límite abierto: es posible descubrir en un texto nítido (escritura) lo que tiene de opaco (lectura); es decir, en términos de un proceso de comprensión por sedimentación y des-ocultación.

Podría decir, desde estos postulados, que el tiempo de la comprensión orgánica es variable y no medible; es recolectora de sentido, incluye el movimiento de la estructura y de la cultura que permite entrar en una totalidad orgánica; es intensiva, plural, amplia, liberadora. Por otra parte, la lectoescrituralidad si es entrecruzamiento nunca queda determinada, lo contrario sería pensarla como producto. Por esto, es necesario sistematizar la

lectoescritura con mecanismo de insatisfacción constante y creciente; se trata de una racionalidad que nutre, por lo que invita a una doble dimensión pedagógica: recolección-producción-recolección, desde una decisión de trabajarlas unidas y correlativas, de manera enriquecedora, este es su mayor sentido. La lectoescritura, desde una perspectiva sociocultural es una actividad haciéndose y no necesariamente hecha, como condición temporal y circular de la lectoescrituralidad. Esta percepción circular y no proceso lineal, se puede apreciar en otros trabajos de autores de diferente trópico³⁸. Podría pensarse, desde una perspectiva más ampliada y vigorosa, como veremos a continuación, que contar de manera oral es reescribir lo escuchado, leído o escrito. Veamos, entonces, otra episteme más compleja respecto a esta perspectiva sociocultural de la lectoescritura, desde la otra pareja de intelectuales prometidos.

En efecto, Vich y Zavala (2007: 9-21) como autores andinos, suman esta mirada totalizadora y abarcadora de la lectoescritura a la oralidad, con su potencial discursivo, crítico. Por una parte, la oralidad es evento, práctica, experiencia y texto comunicativo situado. Como performance, dramatiza las identidades de los sujetos y revela sus relaciones, intereses y negociaciones: formas de poder, políticas de la memoria, formas de cultura expresiva, sentido de comunidad. Por otra parte, llegan a rechazar la idea de continuum, entre lectura, escritura y oralidad, ya que dan idea de secuencia. Cuestionan cómo la definición de la oralidad ha estado influida por la de literacidad y en oposición a ésta como lo hacen otros intelectuales (Strauss, Goody, Havelock, Ong, Luhan). La literacidad ha sido entendida como el continuum entre escritura y lectura. Consideran que estudiar la oralidad implica preguntar por su representación con respecto a la literacidad, por las consecuencias cognitivas y sociales de cada una y el impacto mutuo atribuido. Vich y Zavala aclaran el reduccionismo epistémico respecto a la tradición oral, al considerar sus patrones formales y contenidos simbólicos de manera ficticia y desde mecanismos ideológicos, como monólogos que se repiten de boca en boca, que se proyecta con patrones de prosa escrita (estática, neutral, aislada), diferentes de las comunidades donde fueron

³⁸ Pude apreciarse en Barthes (1994) en “El grado cero de la escritura”, en Villa (1998) en “El grado cero de la investigación lingüística”, Cerón (2003) en “Movimientos circulares de la lectoescritura”. Vale agregar a esta ilustración cómo Para Zuleta (2004) “*sólo se sabe escribir para escritores y sólo el que escribe realmente lee*”. De igual manera, para Larrosa (1998) “*toda escritura es un prólogo*”.

extraídas, donde se hace como circuito complejo y dinámico, involucrando una elaborada estructura de co-participación narrativa, que se reescribe sin autoridad final, con formas alternativas de la memoria, donde el pasado es un tiempo interior al presente.

Puedo sintetizar entre sus postulados los siguientes: el estudio de la oralidad implica dejar de lado el carácter fono-céntrico y logo-céntrico, incluso mono-sensorial, que le ha sido atribuida históricamente; como performance está en situación discursiva-sociocultural y multisensorial, por sus múltiples dimensiones semióticas: quinésica, prosémica, simbólica, pragmática, política, etc. Así mismo, la oposición oralidad – literacidad en la actualidad es cuestionada. Resulta problemático sostener que la oralidad y la literacidad generen consecuencias socio-cognitivas particulares y distintas (mentalidades diferenciadas), son concepciones esencialistas y dejan de lado el estudio de los usos y prácticas concretas. Y de forma vital, la oralidad es una categoría en la que la escritura y la lectura se recrean y a la vez proyectan sus carencias, pues sus estudios se encuentran determinados por presupuestos de la cultura letrada y no del análisis de sus condiciones y mediaciones de producción: contexto social, identidad del enunciar, imaginarios sociales, formas de relación, etc.

Estos intelectuales evidencian algunas corrientes de pensamiento al respecto; así, las logo-céntricas sólo privilegian una literacidad (desde la noción de práctica e influencia letrada) que va de lo oral a lo escrito y asociadas al progreso, civilización y mayores capacidades cognitivas. Otras miradas ofrecen una manera más contextualiza de percibir el lenguaje, por lo que añaden nuevas dimensiones al análisis: formalidad e informalidad del lenguaje, literacidad oficial y literacidad vernácula, influencias culturales y variación discursiva. Veamos estas corrientes:

1. “La gran división”: modelo autónomo de lo letrado, dicotómico, de mentalidad diferenciada y de conciencia alfabetizada, que propone un estatus superior y la idea de continuum, desde la literacidad, con consecuencias socio-cognitivas diferenciadas (Levi Strauss, Jack Goody, Erik Havelock y Walter Ong), se niega una conciencia histórica, se restringe a una percepción limitada del presente; se descontextualiza y universaliza a la

escritura alfabética (determinismo tecnológico y logo-céntrico). Sostiene que la literacidad engrandece el lenguaje y reestructura el pensamiento, aunque la mayoría de los alfabetizados no manejan tal canon (literacidad restringida)³⁹.

2. “El continuum oralidad-literacidad”: surge en los años ochenta, como reacción a la gran división (Wallace Chage, Devorah Tannen). Sostienen la existencia del “continuum discursivo” entre extremos: discurso oral informal (conversación) y en el otro el discurso escrito formal (escritura académica). Hallaron otros usos intermedios: discurso oral formal (exposición), discurso escrito informal (carta personal). Son estudios situados, con variación lingüística que atribuyen características análogas entre lo letrado y la oralidad (teoría de la recesión)⁴⁰, que justifica el continuo y una superposición.

3. “El modelo ideológico”: o Nuevos estudios de literacidad (NEL), como reacción política a la perspectiva anterior, desde los años 1980, actúan desde estudios interdisciplinarios; los NEL (Scribner, Cole, Heath, Scollon, Street, Barton, Hamilton, Ivanic, Moss, Michaels, Gee, Zavala y otros) proponen la “literacidad compleja”, como práctica comunicativa social y no alineada con un continuum unidimensional. Separan la variable literacidad de la escolarización y evidencian que la anterior literacidad y su canon son derivadas de la escolarización formal (literacidad oficial, dominante, organizada y meta-cognitiva). En cambio, en la vida cotidiana no ocurre lo mismo, se expresa otra modalidad (literacidad vernácula-local, social, no natural, ni pura); este modelo articula estas literacidades de manera pública y enriquecida.

En analogía, quiero referirme, de manera sintética, a un modelo análogo occidental, con el que los anteriores referentes entran en diálogo. Se trata del modelo de los “Nuevos

³⁹Para Vich y Zavala, los cambios que supuestamente ocurrieron a partir de la escritura –crecimiento de la ciencia, registro y transmisión de información, toma de distancia- pensamiento crítico, fueron asunciones de un discurso positivista portador de la verdad ideológica de atribución superior para el pensamiento occidental. Igualmente, se atreven a definir la condición oral como acumulativa, redundante, agonística, empática, situacional y participante, sin sustento empírico. Argumentan que atribuir el dogma, el carácter teocrático, mítico y concreto a las sociedades tradicionales y el sentido crítico, democrático, lógico y abstracto a las letradas parece muy problemático e insostenible.

⁴⁰Para esta corriente es la rapidez del lenguaje hablado informal que lo hace fragmentado, mientras que el escrito formal tiende a ser integrado, coherente y distanciado. Pero este canon existe al interior del lenguaje oral, coloquial y ritual. El lenguaje ritual termina por semejarse más al lenguaje escrito.

estudios de alfabetización” (NEA), de tipo sociocultural y popular, abordado por Street (2009). Se relaciona con la tarea educativa pertinente para los nuevos tiempos o realidades complejas del siglo XXI, que implica redefinir prácticas formalizadas de alfabetización, acusadas de impositivas y miopes. Se trata no sólo de pensar la nueva alfabetización y la multimodalidad (nuevas tecnologías, artefactos, mundos representados), sino a las formas mezcladas de la identidad (social, trabajo, vida cívica e institucional, redistribución de la riqueza, el poder, la globalización económica y cultural). Respecto a la nueva alfabetización: por una parte, busca superar la medición de habilidades, proponiendo la alfabetización como prácticas sociales, desde una variedad de opciones, contextualizadas, desde enfoques etnográficos. Se pone en tensión lo global – local, desde lo híbrido o mixtura (glocal). Por otra parte, visibiliza modelos de alfabetización: autónoma (modelo occidental y urbano, impuesto, neutral, formal, universal, estereotipado, dominante) e ideológica (modelo socialmente construido, situado, informal, vernáculo, crítico, multidimensional, plural, no dominante), que pone en entredicho las fronteras de la alfabetización (lo que es y no es alfabetizado). Por último, respecto a la multimodalidad, existe una crítica al énfasis excesivo y centralista en la escritura y en el habla, pone en consideración otros modos activos, visuales, gestuales, cinestésicos, tridimensionales, desde una teoría semiótica social.

En síntesis, los Nuevos estudios de alfabetización (NEA) integran, críticamente, asuntos de globalización y nueva alfabetización, tratando también de dar respuestas al papel de las tecnologías de la comunicación sin exagerar (determinismo tecnológico), para configurar nuestras identidades y visiones como actores híbridos “glocales”, como oportunidad de cambio social. Se trata de introducir a los jóvenes en un flujo de saberes sin fronteras y en la intertextualidad; reconocer un gran traslape entre fronteras, espacios poli-contextuales, heterocrónicos y de pluralidad de afinidades.

Para cerrar este capítulo, es necesario reconocer el gran aporte de estas tres teorías: educativa, lingüística y lectoescritora, con sus respectivas perspectivas, Pedagogía crítica, Enfoque discursivo y Perspectiva sociocultural, para este estudio re-configurador de una episteme de la Pedagogía de la lectoescritura, en la universidad colombiana, y coincidentes

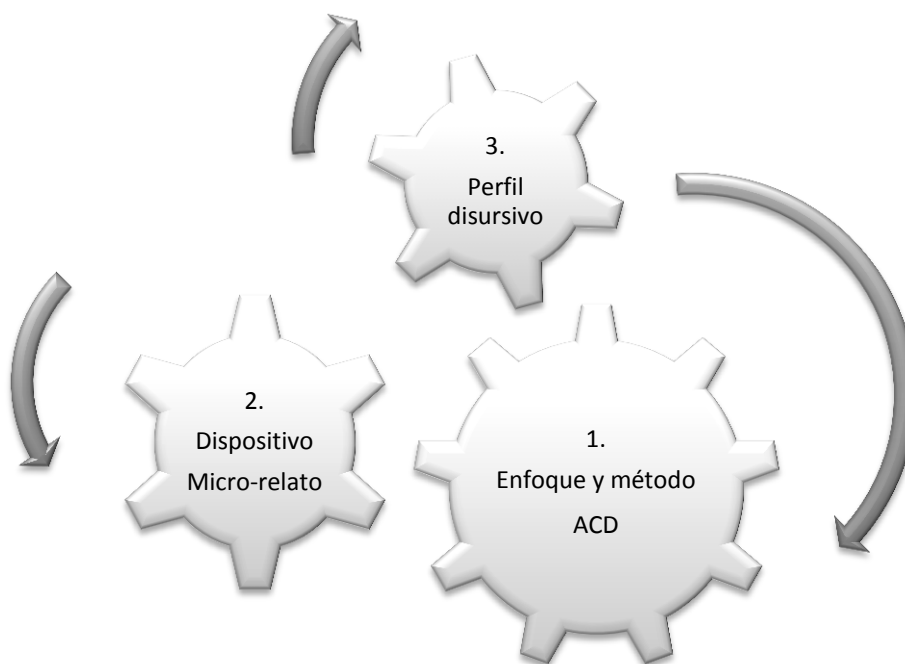
en muchos aspectos, en especial el desarrollo de una conciencia sociocrítica, con respecto a la lectoescritura como mediación de la comprensión. Nada más pertinente a una comprensión orgánica, que una semiopraxis que involucra mundos y actores sociales, de manera transcoyuntural, para superar el artificio de enfoques a-históricos y tecnocientíficos. Estas teorías le otorgan a esta comprensión orgánica la experiencia multidimensional y una fenomenología del sentido desde diversas dialécticas.

En definitiva, estas teorías, permiten tomar conciencia respecto a que ninguna perspectiva es neutral y, a su vez, que no existe nada inocente en el discurso pedagógico; detrás del dispositivo pedagógico emerge el dispositivo social mayor que se quiere afianzar o enfrentar; por eso, un lectoescritor ideal o competente es un concepto estático, todos los juicios de competencia son ideológicamente relativos. Por eso, este fenómeno de la lectoescritura más que el interés común y académico, incide en políticas educativas y sociales concretas de las naciones y en sus destinos. Concebir la complejidad y pluralidad de la lectoescritura, histórica, culturalmente construida e inserta en relaciones de fuerza, permite un giro epistémico importante, que supera cualquier significado marginal y opción autoritaria. Comprender es la clave, de manera compleja, con un pensamiento verbal, para un sistema de la conciencia reestructurado, pues sin comprensión no hay conciencia, en el juego de esfera discursiva en la construcción humana.

CAPÍTULO III

EJES METODOLÓGICOS Y DISPOSITIVOS CONVERGENTES EN LA COMPRENSIÓN DISCURSIVA

El enfoque y/o método discursivo tiene su pertinencia en la presente tesis puesto que constituye una teoría innovadora entre las concepciones de análisis del lenguaje y la escrituralidad y entre las disciplinas encargadas de la acción comprensiva de los discursos. Sin duda, este enfoque teórico y metódico es translingüístico, va más allá de la prioridad y preocupación por el sistema de la lengua, como fenómeno abstracto, unidireccional, unívoco, transparente y homogéneo; se orienta hacia los estudios del discurso, como unidad pragmática del lenguaje, como actividad social contextualizada y concreta (desde actos de habla o texto, como principios comprensivos); es decir, existe una semiotización del discurso que lo constata social, polifónico, plural, heterogéneo, complejo. Esta dinámica se expone a continuación desde una conceptualización del enfoque y método, descripción de dispositivos metodológicos y un perfil de análisis integral del discurso.



3.1 Enfoque y método Discursivo Semio-pragmático en la construcción de sentido.

Para la selección de este enfoque y método discursivo, parto de haber reconocido la pertinencia del Análisis crítico del discurso (ACD), como metodología ideal, para la construcción de sentidos frente a la que ocurre con la pedagogía de la lectoescritura en la cultura académica, desde varias dimensiones, y en las que destaco la epistémica, la semiótica y la sociocultural. Asumo que la cultura académica se consolida en el intercambio comunicativo, a través de la mediación del lenguaje entendido como representación psicosocial en la interacción con el mundo. Dicha comunión instaaura el quehacer pedagógico desde la relación intersubjetiva para asumir la comprensión (interpretación-producción) discursiva o fenomenología del sentido, evidente en la multiplicidad de construcciones simbólicas en esta cultura académica situada, como estudio de tres universidades concretas.

La creación, en la década del noventa, de la Asociación latinoamericana de estudios del discurso (ALED), y de los diversos programas y eventos de estudio, es el efecto del creciente interés por este nuevo enfoque y método para asumir la lengua, el lenguaje y el habla, desde una dimensión social que dé cuenta de la complejidad de las interacciones humanas y culturales. Tal expectativa no sólo se debe a sus propósitos, como es el de buscar una conciencia sociocrítica autónoma de los sujetos, también al hecho que el estudio de la lengua, desde enfoques tradicionales, ha tenido un carácter pedagógico y didáctico que se ha puesto en cuestión, tanto por su ineficacia como por el desconocimiento de la trascendencia y repercusión que tiene una fenomenología del sentido, en la socio-formación compleja.

Las referencias teóricas confluyen en Bajtín y en Van Dijk, como pioneros en el Análisis crítico del discurso (ACD)⁴¹, al lado de una larga lista de destacados semiólogos,

⁴¹Para algunos investigadores, para otros no, existen estilos de Análisis del discurso: 1.- Análisis de textos y de la conversación (estudian estructuras, estrategias, reglas, sin pasar por alto la dimensión sociocultural. 2.- Análisis social del discurso (asume dimensiones y categorías de lo socio-cognitivo) 3.-Análisis crítico del discurso (se compromete con temas o fenómenos que explicitan su posición social y política -toma de partido frente a la dominación, más allá de concentrarse en la disciplina, comprendiendo la desigualdad social. Su meta última es no sólo científica, sino también social y política. Todos estos estilos se asumen desde enfoques

de diferentes latitudes⁴². Es de resaltar que sobre el concepto del Análisis del discurso, no existe un criterio único, se asume como paradigma, teoría, perspectiva teórica, enfoque crítico, método analítico, actitud, semiosis. La posición de Van Dijk (2003: 144) sobre el ACD consiste en mirarlo como una perspectiva y una actitud crítica y dialógica frente al lenguaje, al conocimiento y sobre la realización del saber, que toma en cuenta lo sociocultural, puesto que se centra en los problemas sociales y en especial en el papel del discurso en la producción y reproducción del abuso de poder o de la dominación. Por esto, el discurso es asumido como práctica social o actividad comunicativa (donde se configuran ideologías) en la cual los sujetos se presentan, se manifiestan y se reconocen, inscritos en contextos socio-históricos.

Ya explicitamos, desde Van Dijk (1983:246), la noción de género discursivo (como evento comunicativo complejo y específico, verbal y no verbal, que involucra factores sociales, en los roles de hablante/escribiente y oyente/lector), noción compleja explicitada por otros autores⁴³. Es una noción que posee criterios socio-históricos, pues una comunidad está constituida por prácticas discursivas, donde circulan variedad de discursos, con una organización específica de las voces a través del modo discursivo. Los géneros se construyen y se diferencian según la complejidad social y enunciativa y en los cuales el principio de clasificación es la praxis humana y el uso social del lenguaje.

Hoy el Análisis del discurso posee una diversidad de intereses temáticos, como la lectoescritura, la identidad, la ideología, la educación, los textos multimodales y variedad de discursos e intereses que se multiplican de acuerdo a nuestra realidad y situación

teóricos y descriptivos o desde enfoques aplicados y críticos (temas sociales y el uso del análisis del discurso en la sociedad, desde investigación empírica, géneros, corpora, análisis y construcción de teorías). Su renovación proviene de la diversidad, la diversificación y nuevas combinaciones de teorías, enfoques y métodos.

⁴² Entre estos se destacan: Charaudeau, Plantin, Bordieu, Foucault, Hábermas, Ducrot, Benveniste, Halliday, Freire, Bolívar, Escamilla, Martínez, Serrano, entre otros.

⁴³ Para Bajtín (1999) el género discursivo se trata de formas típicas y complejas de enunciados, que corresponden a grandes dominios o esferas de la actividad humana (política, artística, cotidiana, académica), con características dialógicas, polifónicas y heteroglosicas (implicación de voces ajenas, intersección de conciencias, diversidad de registros o géneros). Las diversas esferas de la actividad humana están relacionadas con el uso de la lengua llevada a cabo en forma de enunciados, que reflejan las condiciones específicas de las esferas (tema, estilo, estructura). Cada esfera elabora sus tipos relativamente estables de enunciados o géneros discursivos.

sociocultural. Es de destacar cómo la tarea del análisis crítico del discurso consiste en descubrir y rechazar las estrategias de manipulación y de subordinación del pensamiento que se promueven en un ejercicio del poder, en diversos contextos, entre estos el educativo, de manera específica en el discurso pedagógico. Desde esta consideración, es de advertir que el ACD permite la maduración de la conciencia crítica, viable a través de los diversos modos de organización del discurso, entre estas la sintaxis argumentativa, que se dirige a las facultades de la razón y la emoción, sustentando una convicción o buscando una adhesión intelectual, aunque no la única vía, desde alternativas dialécticas, como el estilo polémico, la persuasión y posibilidades argumentativas, que pueden constituirse de manera estratégica para ejercer dominio, a través de la acción promovida por la palabra. Por eso, desde la actitud crítica y dialógica, se buscan acuerdos o desacuerdos, para construir sentido (desde la racionalidad dialógica), más allá de la acción estratégica de persuadir para lograr una adhesión a una propuesta, y frente a identidades socioculturales que se juegan su destino entre profundas dificultades y tensiones históricas⁴⁴.

Debido a la complejidad de los asuntos no se trata de determinar objetividad o verdad en las comprensiones; sino producción de sentido y utilidad del conocimiento resultante. Se trabaja con discursos porque son fuentes de actividad social y porque definen identidades. En aras de darle más solidez los estudios se persiguen por los campos de la teoría lingüística -hoy una ciencia social y aplicada, y teorías multi-interdisciplinarias. Se trabaja desde principios como el análisis explicativo e interpretativo, la relación entre texto y sociedad mediada por los órdenes del discurso (cognición, lenguaje, interacción) y un trabajo multimetódico, pues varía según intereses. Además, se comprometen fases como la definición de conceptos, la recolección y selección del corpus y la interpretación de las muestras del discurso.

La producción del discurso integra módulos principales en la interacción comunicativa, el sintáctico o formulación, el semántico y el pragmático; pues, Van Dijk se

⁴⁴ Así, a manera de ilustración, Bolívar (2004) expresa, respecto a esta función discursiva lo siguiente: “los analistas críticos de nuestra región tienen la difícil tarea de explicar los procesos de construcción de identidades sociales, políticas y culturales tomando en cuenta el rol que juegan las grandes desigualdades motivadas por la pobreza, la falta de educación, la corrupción, las injusticias”.

interesa por analizar cuál es la relación entre la forma discursiva y el sentido, en el contexto de la comunicación, donde el discurso, más que forma es algo moldeado por la cultura, que a su vez le da forma. En este discurso se construye, entonces, cultura y sujetos discursivos, desde una consideración multidimensional y valoraciones. Esta multidimensionalidad incluye dimensiones, de tipo semiótica, lingüística, cognitiva, social, cultural, ética, axiológica, pasional, volitiva, entre otras⁴⁵. Entre las que destaco la epistémica, la semiótica y la pragmática, como dimensiones amplias, articuladoras de las demás dimensiones⁴⁶. Van Dijk (1983: 2-293) propuso el Análisis del Discurso como “La ciencia del texto”, transdisciplinaria, puesto que las ciencias trabajan con textos que poseen elementos comunes, y que son susceptibles de análisis:

1. Niveles estructurales prototípicos: sintáctico, semántico, pragmático, retórico, estilístico y sus funciones socioculturales.
2. Sintáctica: o distribución local y global (micro y superestructura) de un enunciado, como lógica inteligible de normas y sus funciones.
3. Semántica: descripción de proposiciones y categorías (tema, contenido, tópicos, lógicas, mundos posibles, macro-estructura), que constituyen unidades de significación, desde macro-reglas.
4. Pragmática: elaboración de actos de habla o actos sociales con intenciones y repercusiones sobre los contenidos (saberes, actitudes y actuaciones), en los que se manifiestan funciones y relaciones de poder. Implica conocimiento de sujetos discursivos.
5. Retórica: se preocupa por el uso de recursos (rasgos textuales específicos) de persuasión y manipulación conscientes para conseguir ciertos fines.
6. Estilo: alude a propiedades especiales, frecuentes e intencionales de expresión en la elección, adopción y utilización de registros lingüísticos (conciso, claro, fluido, didáctico, enérgico, autoritario, directo, indirecto, etc.) dependiente de su adecuación a la situación.

⁴⁵ Desde el intelectual Niño (2003) estas dimensiones implican otros niveles de uso: La dimensión lingüística (morfosintáctica - estructura esquemática, secuencial y retórica. Fónica -acento, entonación, pausas, rasgos, la articulación. Semántica -contenido, tópico central y comentario, plan global, referencial, coherencia, unidades, niveles, fenómenos, categorías, y sentidos cognitivo, afectivo y valorativo); la dimensión cognitiva (marco de referencia, campos de experiencia, marco de conocimiento o saberes y cosmovisiones); dimensión social (interacción e identidades: contexto, actores, relaciones, roles, ideologías, motivaciones, intenciones, costumbres, valoraciones, etc.); dimensión cultural (construcción de modos de ser, aparecer, hacer, crear, actuar); dimensión pragmática (situación y condición contextual de comunicación), dimensión crítica (actitud reflexiva que asume la interacción social).

⁴⁶ Se puede definir la dimensión semiótica como estudio de diversos sistemas de significación, el mundo sígnico y simbólico, incluyendo unidades de significado global, saberes, experiencias y relaciones de contenido social. Y, la dimensión pragmática estudia el discurso en su situación y condición contextual de comunicación, y la relación con sus usuarios, desde actos de habla que evidencian construcción de identidades, modos de pensar, hacer, ser, aparecer, crear, actuar.

Como se observa, el enfoque y método discursivo permite una visión integradora del análisis del sistema de la lengua (de lenguajes, discursos, niveles, campos). Una de las formas recurrente de abordar el sistema de la lengua ha sido desde dicotomías y escisiones que no han aportado mucho a la comprensión. En contraposición desde este enfoque las dicotomías entre lectura y escritura, forma y contenido, texto y contexto, se perciben como un tejido indisoluble y mediación de traductibilidad del sentido más amplio. En esta dinámica enunciativa el enunciado constituye la unidad de representación y donde los interlocutores participan de manera activa y competente, desde actitudes valorativas (sujetos discursivos que se construyen como imágenes y como sujetos de experiencia, dependiendo de las intencionalidades y situaciones).

Como ilustración ampliatoria, en este sentido coincide Martínez (2004), para quien la enunciación discursiva fusiona, mediante una práctica articuladora, toda ambivalencia (forma material y contexto, formas verbales y extra-verbales. Para ella, el contexto situacional de un género particular va a definir tanto la pluralidad intersubjetiva, como la orientación social de la enunciación. Se instauran presencias activas de los sujetos, desde la polifonía y la intertextualidad, con variables o actitudes (predictiva, apreciativa e intencional) y predetermina las posiciones de respuesta de otros, con variables (lexical, tonal, entonacional, organizativa, gesticuladora, etc.).

En concreto, los elementos que nos interesa considerar de manera analítica y comprensiva están planteados desde la teoría, enfoque y metodología de Van Dijk (1997, 1998, 1999, 1983), como ya enunciamos, su enfoque y método nos ubican en tres macro-niveles discursivos articulados: lenguaje, cognición y sociedad, que nos llevan a activar subniveles entre estos gramática, proceso mental e interacción social. Siendo este último el de mayor novedad, con el estudio de prácticas sociales y funciones en su contexto sociocultural. Dichos macro-niveles permiten explicar y construir el nivel del sentido, asignado por los usuarios al discurso, como comprensión compartida. Los usuarios y analistas que persiguen el sentido, formulan preguntas como: ¿qué quiso decir aquí?, ¿qué sentido tiene tal cosa en el contexto en cuestión?, ¿tiene implicaciones funcionales y

explicativas?, ¿por qué se dice o se significa tal cosa en este momento? Veamos cómo se entienden estos macro-niveles, que se tienen en cuenta en este estudio.

1.- Desde el lenguaje: se da cuenta de propiedades del discurso: cohesión, coherencia, superestructura, tópico, retórica, estilo. Las estructuras se articulan en la interacción como macro-actos de habla con adecuación pragmática: situacional, intencional, ideacional. A éstos se suma la interactuación, negociación y construcción identitaria. 2.- Desde la cognición: los actos presuponen que los usuarios tienen un repertorio de conocimientos compartidos, que los caracteriza (normas, representaciones, creencias, recuerdos, actitudes, experiencias, valores e ideologías), que rigen las estructuras discursivas, desde el uso, según contextos. Es un interfaz entre el discurso y la sociedad. 3.- Desde la interacción: los usuarios activan un modelo del contexto, según una estructura local (situación, participantes, roles, intenciones, metas, expectativas, normas, saberes) y global (organización: grupos, comunidades, instituciones; y categorías sociales: género, clase, etnia, edad, origen, lenguaje, posición, orientación sexual, carácter).

En un segundo estudio Van Dijk aborda de manera amplia el tema del discurso como interacción en la acción social y contextual (1999:19-66). Caracteriza estructuras y alcances de conceptos que definen las relaciones entre discurso y la sociedad: discurso como acción, contexto, poder e ideología. Estos elementos también serán objeto de atención en el presente estudio.

1. Acción: el discurso como práctica social engloba actos comunicativos contextuales (relacionados, intencionales y estratégicos) con propiedades locales y globales, y con distintos resultados. 2. Contexto: se considera desde sus estructuras y propiedades, más que un entorno o circunstancias de un suceso y se estudian para comprender mejor el discurso y viceversa. 3. Poder: los participantes poseen poder, abuso del poder y contrapoder, político, social, corporativo, etc., y obedece o negocia activamente. El control del discurso, la mente y la acción, define el poder social simbólico, complejo, sutil, naturalizado. 4. Ideología: el discurso reproduce estructuras ideológicas de los usuarios, con coordinación de estrategias de dominación o resistencia en relación a prácticas y creencias, que aparecen

como naturales y benignas (falsa conciencia), asegurando reproducción y contribución exitosa.

A manera de diálogo epistémico intercultural, como lo he venido haciendo, el Análisis crítico del discurso, ACD, desde los referentes andinos Vich y Zavala (2007:45-72), es una metodología ideal, puesto que aporta una teoría y visión social del lenguaje más sólida, que analiza y estudia fenómenos lingüísticos que delatan la presencia de hondos problemas para intervenir en el *status quo*, desnaturalizar ideologías dominantes, reflejar y reconstruir la realidad y relaciones de poder. Para ellos “Discurso”, hace referencia a áreas de conocimiento o prácticas sociales, en una relación dialéctica con el lenguaje en uso o performativo, con principios de adecuación, ideológico, lingüístico y cultural; involucra creencias sobre las relaciones sociales y la distribución y acceso a sus bienes; por eso, está ligado a estructuras del poder. Cada uso lingüístico aporta a reproducir y/o transformar la sociedad (con representaciones de mundo, relaciones e identidades), por lo que sus niveles de análisis permiten una de-construcción de sentidos comunes. Para estos intelectuales se tiene en cuenta, también, temática, acción, contexto, el poder⁴⁷.

En síntesis, para estos referentes andinos, el ACD aborda la manera en que el lenguaje contribuye a perpetuar, pero también a resistir, inequidades sociales y la construcción de dimensiones humanas, en contextos particulares de comunidades de habla, que transmiten y negocian significados referenciales, expresivos, sociales, culturales, desde actos de habla y la competencia comunicativa (conocimiento sociocultural para usar formas lingüísticas en situaciones múltiples)⁴⁸. Además, advierten cómo el contexto provee indicios sobre el significado de un evento interaccional, y donde los actores sociales seleccionan caras a través de patrones de actos comunicativos, para proyectar imágenes,

⁴⁷ 1. Temática (múltiples temáticas). 2. acción (actos, estrategias, prácticas, roles, como miembros de grupo es e instituciones). 3. contexto (propiedades de la situación, locales: marco de conocimientos, construcciones culturales, patrones conversacionales, identidades y roles, tiempo, lugar y circunstancias, intenciones, propósitos, fines. Y, estructura global: análisis de tipo ideológico, grupal e institucional). 4. El poder (coercitivo, productivo).

⁴⁸ Vich y Zavala recuperan de Hymes tres unidades de análisis contextual: situación comunicativa (escenario social), evento comunicativo (actividad gobernada por reglas de uso del habla, circunstancia, participantes, propósitos, resultados) y acto de habla (forma y contenido del mensaje, tono, canal, normas de interacción, géneros).

atributos y efectos (positivos o aprobados) en el escenario, de manera estratégica, como sujetos e instituciones involucradas en el discurso.

Como se ha considerado, un enfoque y método discursivo, atendiendo a algunos referentes centrales, permite desajustar opciones lógicas que buscan tener bajo control la significación, proponiendo macro-niveles articulados que incluyen lo sociocultural; por eso, más que ocultamiento, la comprensión devela, en un movimiento interacción y transacción que permite encontrar el sujeto óptico, desde un trabajo noético. Es decir, cosmovisión lingüística, cognitiva y sociocultural de los sujetos de lenguaje, ligados a la semiosis, como configuración significativa del mundo, que hace que los símbolos signifiquen algo, de alguien, sobre algo, con destino a alguien. Así, la realidad expresada en signos es un proceso infinito, inagotable, en el que es posible de este modo dar cuenta de variables discursivas. A continuación, paso a explicitar algunos dispositivos que coadyuvan a este estudio y metodología particular.

3.2 Dispositivos metodológicos convergentes en la comprensión documental.

En este trabajo investigativo el enfoque y método de Análisis crítico del discurso tiene su protagonismo articulado a un conjunto de dispositivos metodológicos convergentes, los cuales articulan variables de contextualidad, intencionalidad y situacionalidad. Al tiempo, también de orden pedagógico y didáctico, se encuentran enfoques de tipo interdisciplinario y social. Por su parte, el Análisis crítico del discurso, ACD, de tradición hermenéutica, como teoría y praxis de la interpretación crítica, y de orientación psico-sociocultural, se asume con una estrategia de análisis de contenido bidimensional (semio-pragmático) de los programas curriculares o microrrelatos de los actores sociales educativos.

Como dispositivo educativo y con naturaleza holística, el programa o microcurrículo, de los sujetos pedagógicos o actores sociales, es una síntesis discursiva de lo

curricular, lo pedagógico y lo didáctico, por lo que merece mayor consideración⁴⁹. Su construcción obedece a exigencias administrativas y posee diversas intencionalidades, propósitos, unidades de funcionamiento y usos. Su enunciado relata el itinerario de trabajo académico en la disciplina y la trascendencia depende del lugar que ocupe en el derrotero de la práctica pedagógica; aunque, por sí mismo ya es una carta de navegación educativa. Este programa posee estructuras propias de acuerdo a Van Dijk (1983:31-231), de la tipología discursiva educativa. O aún más integra una estructuración canónica estandarizada o estable, que da el carácter de género, como expresa Bajtín (1999: 248-293) con estructuras propias. Para este intelectual, los géneros discursivos secundarios – ideológicos (como el programa) surgen en condiciones de la comunicación social problemática, muchas veces estandarizada (si es oficial), por lo que necesitan, con mayor razón, que su naturaleza sea descubierta por un análisis, ya que existe una compleja relación entre el lenguaje y la ideología o entre el lenguaje con la vida. También, nos recuerda que los enunciados menos productivos, en cuanto al hecho de reflejar la individualidad del hablante, son los estandarizados, como tipos de documentos oficiales; aquí el estilo es genérico; el individual es un epifenómeno o complementario, un asunto de lengua nacional, no individual (en el caso del programa: oficial, pedagógica, técnica), que involucra expresión, actividad, estructuración, interlocutores, voz ajena.

Conviene señalar que las características de este documento utilizado, como instrumento de análisis, están configuradas desde unas unidades de funcionamiento, que involucran un tipo de texto (educativo), una clase modal (multimodal: mixtura de información, prescripción, descripción, explicación, narración y argumentación), un género (programa), formato (carta, electrónico y extensión breve). Además, posee una estructura (membrete o encabezamiento -nombre de la institución, materia, intensidad, año, docente, con algunas variaciones; materia o cuerpo: presentación, objetivos, contenido temático, metodología, evaluación; soporte o pie: terminan con una bibliografía o lista de textos

⁴⁹Pocas investigaciones asumen como instrumento los programas curriculares (micro y macro-currículos), se encuentra un caso en la Universidad del Valle y otro en la Universidad del Cauca, con propósitos diagnósticos. En la Universidad del Valle se presentan dos investigaciones documentales, con programas: 1.-“Análisis de los programas de los cursos de Español y de comprensión y producción de textos académicos ofrecidos por la Escuela de Ciencias del Lenguaje (1995-2003)”. 2.- “Interacción y comprensión textual de los estudiantes admitidos en los programas de pregrado de la Universidad del Valle. Presentados por: Adolfo L. Perilla, Gloria Rincón, John S. Gil, Ricardo Salas. Cali, julio de 2004. “Perspectivas de la lectura y la escritura en la Universidad del Cauca, en el periodo 1995-2005, presentado por Irma P. Arango y Luis A. Quinayás, Universidad del Cauca, Popayán, 2008.

recomendados). En términos de microrrelato, en su composición enunciativa, interaccionan sujetos discursivos (enunciador-imagen de institución o docente; enunciatario–imagen de dicentes y otros, y referente –el mundo referido), en un contexto específico de cultura académica y en términos multidimensionales. Como microrrelato de la cultura académica disciplinar configura un prototipo complejo y dinámico, si se mira a la luz de algunas definiciones:

Es una forma de explicación teórica, compleja, local, cercana, puntual, singular, abierta, flexible, irreductible y propositiva de los educadores, sobre problemas específicos -cambio de perspectivas frente a lo científico y a lo metodológico; y en oposición a los “Macrorrelatos” como “grandes sistemas teóricos universales, totalizantes, formales, uniformes, que pretenden explicarlo y comprenderlo todo”. (Martínez, A. et, al 2003).

Quiero hacer algunas precisiones más, respecto a este tipo de género, como ya lo explicité, como género oficial y estilo de lengua no literaria tiende a la estandarización. En tal sentido, resulta una elaboración más genérica aunque es un sistema complejo. Por lo que es necesario, según el mismo Bajtin (1999) que una extensión literaria (un estrato extra-literario) medie, como relato en este caso,⁵⁰ para tomar en cuenta sus participantes, la vida multidimensional del discurso, desde un viraje del género, una debilitación de su condición mono-lógica, que rebasa nociones simplificadas del género y de la vida discursiva). Para Zambrano (2002: 40-52) la pedagogía es un relato, que tiene un lugar en la historia, como narración de las prácticas institucionales (textos, hechos, corrientes de pensamiento, formas de organización, políticas, etc.) que se prolongan en el espacio público. El relato como narración y discursividad produce nuevas formas de relato, que evidencia lo sociocultural, y hace posible la lectura del otro y de sí mismo. Es posible transformar unos hechos escogidos al azar en eventos coherentes y comprender el curso que ellos han tomado. “*El relato permite entrar, con plenitud, en la realidad humana y lo educativo en la cultura, cuando se concibe por fuera de cualquier reduccionismo*”. Por demás, con Ricoeur (2000:189-207) el acto de hacer relato convierte un texto en relato o historia, como trama fecunda e inteligible selección, disposición, composición de

⁵⁰ Para Galindo (1998) el relato constituye la síntesis entre las tecnologías de la palabra: oralidad y escritura.

acontecimientos, circunstancias, fines y medios. Por eso, la capacidad para seguir la historia constituye una forma muy elaborada de comprensión. Y, es posible superar obstáculos epistemológicos, como salvar la oposición, la dicotomía de los relatos ficticios y científicos, desde la experiencia, como unidad funcional de los relatos, que articula ficción e historia y permite la comprensión narrativa de la experiencia humana.

Ahora, en relación a un proceso metodológico, y en coherencia con la orientación de la investigación, el camino trazado hace pertinente tres fases o macro-procesos investigativos, al que se le puede agregar un cuarto, que conforman el andamiaje del oficio investigativo. El primero es el explicitado por Van Dijk, los otros tres son aportes de otros autores, que logro aquí articular, en aras no sólo de la complejidad, sino de llenar los vacíos del modelo interaccional como he expuesto en este estudio. Estos son:

1.- Interacción discursiva: trabajo de campo, cartografía social, mapeo documental de programas, corpus de programas, selección de la muestra (desde criterios de pertinencia, adecuación y conveniencia), mapeo epistémico lectoescritural. Procesos de Inducción. 2.- Transacción discursiva: memoria descriptiva, analítica, interpretativa y comprensiva de los micro-relatos (situación enunciativa: niveles de formulación, interacción, actos de habla, preguntas tipo, semiosis) dinámicas dialógicas y dialécticas (dimensiones integradas, referencias y micro-relatos). Procesos de deducción. 3.- Retroacción discursiva: volver sobre ámbitos de sentido, epistemología de fronteras y alcanzar dinámicas conclusivas (desde ángulos históricos de memoria, visión y espera.). Procesos de abducción y transducción. 4. De-construcción: procesos creativos desde la abducción y transducción y síntesis propositiva.

Desde esta teoría y metodología discursiva, asumo el discurso como un acontecimiento sui-referencial, que relaciona discurso, pensamiento y mundo. La metodología descrita configura una metáfora del proyecto discursivo o situación discursiva, frente al trabajo documental, micro-curricular, que toma como objetividad de trabajo el enunciado, y privilegia tres núcleos problemáticos: lenguaje (lectura y escritura), cognición (epistemológico) y sociedad (cultura académica, sujetos educativos, prácticas

pedagógicas, intersubjetividad). Un modelo que coadyuva lo anteriormente descrito lo presenta Serrano (1996:105-121)⁵¹.

La muestra tiene los siguientes criterios: 1. Pertinencia: mapeo de universidades y registros con su mejor y mayor información. 2. Adecuación: epicentros de producción temática, con suficiente y precisa información. 3. Conveniencia: riqueza o calidad de la información, sin interferencias. 4. El tamaño de la población: abordó tres universidades oficiales: la Universidad del Valle, la Universidad Nacional, la Universidad de Antioquia. Se trabajó una muestra de cuarenta y cinco (45) programas curriculares disciplinares aproximadamente. 5. La temporalidad: primera década del siglo XXI, con un tiempo expandido, anticipado y desplegado, al menos de un quinquenio (perspectiva transcoyuntural). Y, se atienden las condiciones básicas de la semiosis hermenéutica, que Sandoval (2002: 67) refiere: 1. Que explique toda la información relevante disponible. 2. Que la interpretación planteada sea la más plausible. 3. Se asume el trabajo documental como relevante⁵².

Para avanzar a partir de aquí, es posible realizar una sistematización y triangulación que demanda herramientas como el uso de rejillas o matrices⁵³. Dichas rejillas evidencian el conjunto de asuntos discursivos, que pretende la investigación, susceptibles de rastrearse desde índices particulares, y que se espera se traduzcan (desde criterios éticos y pragmáticos) en desempeños reales, que desde una dimensión ética demanda la praxis

⁵¹El semiólogo Serrano ofrece un modelo de planos discursivos del texto verbal, que se puede describir así: 1.-Enunciación (enunciador – enunciario), 2. Enunciado (generado), 3. Referente (referido y co-referido). La enunciación es la instancia lingüística, presupuesta por el enunciado, como dispositivo central y mediación que lleva sus huellas o indicios, a través de él se infiere la situación de enunciación. Un análisis discursivo de un texto entraña describirlo como dispositivo semiótico enunciativo-enuncivo-referencial-situado. A sus componentes se accede si damos respuesta a las preguntas: ¿Quién enuncia? Y ¿para quién enuncia? (apuntan al enunciador, al enunciario). ¿Cómo enuncia? (apunta al enunciado). ¿Qué enuncia? (apunta al referente). ¿Cuándo y dónde enuncia? (apunta a la situación). ¿Por qué y para qué enuncia? (a la motivación e intención). También, es comprensible desde unos roles actanciales y temáticos del enunciador y del enunciario: 1.- Roles temáticos: lingüístico, cognitivo, axiológico –ideologías, pasional. Desde los cuales se lleva a cabo un proceso de verbalización, información, evaluación, persuasión-manipulación. 2.- Roles actanciales: sujeto de estado y sujeto de hacer. Hacen saber, valer... Saber modal (cómo informar...saber operatorio). Saber semántico (qué informar...saber referencial).Serrano (1996:105-121).

⁵² Para Sandoval “los documentos son una fuente bastante fidedigna y práctica para revelar los intereses y las perspectivas de comprensión de la realidad, que caracterizan a quienes los han escrito” (Sandoval, 2002: 138).

⁵³ La sistematización que desde Guiso (1998) se da como tránsito por la práctica particular y diálogo con lo plural, desde diversas condiciones socioculturales. También, la inmersión en la triangulación que se constituye en la reconstrucción de la experiencia vivida, desde un diálogo con el mundo teórico-conceptual. En los dos casos se enuncia desde una perspectiva de comprensión y se produce saber y sentidos que lleva a la reformulación y ampliación de teorías.

comunicativa, pues la pragmática convalida el hecho de que la palabra es acción, el microrrelato como conjunto de actos de habla o actos de texto es acción práctica; es decir, la palabra es acción de competencia (saber, poder, hacer, ser). Por demás la teoría está entroncada con la práctica⁵⁴.

El compendio de rejillas muestra un diseño integral de análisis discursivo, con categorías polivalentes. Se expone una extensa descripción y un análisis de la textura discursiva de los microrrelatos, que evalúan el texto como estructura, significado y función de manera articulada (y según tópicos, informantes, fecha y proposiciones), para alcanzar una síntesis discursiva inicial, desde procedimientos de supresión, generalización y construcción, siguiendo a Van Dijk (1980:52), con marcación semiótica de semas nucleares, según Latella (1998:25). Una primera rejilla explicita las nominaciones que recibe la cátedra, las carreras, componentes estructurales, la modalidad curricular implícita y las concepciones pedagógicas, desde tópicos como: identificación, componentes curriculares, perspectivas y categorías. Una segunda matriz muestra el estudio discursivo desde componentes como: identificación estructural, síntesis, descripción y marcación semiótica. Se emplean la convenciones “U” para designar universidad, También “AS-I” para actor social informante, en todo el sistema de rejillas.

En síntesis, estos dispositivos son herramientas valiosas según el carácter de esta investigación documental, tal como lo he sustentado, en especial desde el empleo de programas. También, el enfoque procesual circular desde fases específicas de intervención, que van más allá de la interacción como modelo. Además, el uso de la técnica de matrices o rejillas, como herramientas de análisis sistemático. De esta forma, se resuelve el intrincado cúmulo del corpus discursivo, perteneciente al discurso pedagógico de los actores sociales de las universidades muestreadas, desde un trabajo sistemático de carácter multidimensional y que evidencia niveles de organización, significado y acción. Además, que permite un

⁵⁴ Alfonso Reyes, citado por el Ministerio de educación nacional -MEN (1998:13), en los lineamientos curriculares para el área de lenguaje expresa que “la calidad pedagógica en las aulas colombianas depende, en gran medida, de la selección que se realice en cuanto a enfoques, conceptos clave y orientaciones pertinentes para el desarrollo del lenguaje”, y para quien “una de las maneras de enfrentar críticamente las teorías es haciendo evaluación de las mismas, para un proyecto cultural educativo, genuino, puesto que las teorías están entroncadas con las prácticas”.

derrotero teórico complejo, que prefigura el diálogo de saberes y la acción propositiva en esta tesis, como experticia y esfuerzo vasto para las pretensiones de reconfiguración y garantía de viabilidad para ratificar la tesis una vivificación de lo sociocultural. Pasemos a un tercer momento, donde se esquematiza la propuesta integral de análisis discursivo.

3.3 Propuesta integral de Análisis crítico del discurso de los microrrelatos.

Los lectores(as) encontrarán un análisis integral en el discurso comprensivo que comprende articuladamente niveles sintáctico, semántico, pragmático y retórico, además de otros niveles implícitos en el orden del discurso, que en ocasiones se explicitan de manera separada, por visibilidad metodológica o por hacer énfasis en algunos niveles y dimensiones pertinentes. Conviene advertir la mirada inter-disciplinar que exige el ACD, por lo que se explicitan algunas disciplinas que nos acompañan en este proceso. Se mencionan, a continuación, unas categorías polivalentes, para el marco de la sistematización y triangulación investigativa, analítico-comprensiva.

- **Niveles enunciativos:**

1.-Discursivo: unidad de análisis (microrrelato), identificación del género discursivo prototipo (programa), identificación de situación de enunciación (Lenguaje: formulación y semántica. Cognición: ideología, concepciones. Sociedad: contexto, acción, poder), identificación de sujetos discursivos e intersubjetividad (locutor, enunciador, relator // Interlocutor, renunciatario, relatario // referente, referencia). Involucra unidad de análisis: enunciación enunciada (enunciados o relatos de informantes prototipo según muestra. Sujetos y roles (identitarios, temáticos, tonales, actanciales. Sujetos e interacción: actos de texto. Sujetos de transacción: discurso, contra-discurso, mediación. Cultura: mundo referido (dimensiones). Semiosis discursiva: mundo comprendido. Ej. Actor social, informante No., como enunciador, relator, enunciatario, relatario, referente. Rasgos del sujeto académico: informado, formal, con autoridad académica en el tema, cómplice, autoritario, dubitativo, cercano, responsable, comunicativo, informador, persuasivo,

manipulador, de mayor jerarquía, preciso en el uso de terminología y definición de conceptos, fiel a las fuentes citadas, fundamentado, uso correcto de normas lingüísticas, ofrece referencias de las fuentes citadas, etc.

2.-Semiótico: se atiende la cultura académica como un sistema mundo local-global, de relaciones no consuetudinarias y de simbiosis infinita, a través de un modelo indicial, donde discurren categorías como: representamen (sistema sígnico), interprete (investigador lector), interpretante (claves para acceder a encuentros reveladores de significados abiertos y sentidos fluidos).

3.-Pragmático: hablar es hacer, también implica saber, poder y ser. El enunciado posee niveles convencional, intencional y contextual. Estos se expresan en “Actos de habla o Actos de texto”: de comunicación, enunciación, persuasión. Funcionan desde principios (intención, cooperación, implicatura o inferencia, relevancia, pertinencia, cortesía, eficacia, nocional, relacional).Relación intercultural: coyuntural o transcoyuntural. Se manifiesta sólo el discurso oficial, de la cultura académica, o el discurso desde los bordes; desde la cultura occidental, cultura de-colonial, la diversidad cultural, el diálogo cultural.

- **Niveles estructurales:**

1.-Gramática: micro-estructura: sintáctica (relaciones léxicas-conceptuales, cohesión y coherencia local y lineal, cadenas semánticas), macro-estructura: semántica (síntesis, temas y remas, ideas claves y globales, núcleos sémicos, sentidos), súper-estructura: sintáctica (esquema estructural del programa o modo de organización, tipología, modo, género).

2.-Pragmática: uso (actos de habla), nivel intertextual (completad oracional, cohesión y coherencia: orden gramatical, significados, referentes, marcadores, relaciones lógicas, intención), nivel intertextual o relaciones textuales y paradigmáticas: (contenidos, citas, informaciones, estructuras, estilos, lugares, épocas, culturas, cosmovisiones, de otros textos), nivel extratextual (actos de habla, propósitos, intenciones, situación comunicativa-discursiva), nivel retórico, de tipo lingüístico-argumentativo (hablante y audiencia,

razonamientos prácticos, intenciones de comunicar, enunciar o persuadir, incluso manipular), nivel de estilo (tipos de estilo, directo, indirecto, académico, irónico, jocoso, satírico, científico, florido, lacónico, novedoso, sistémico, etc.).

- **Otros órdenes del discurso.**

1.-Relación disciplinaria: -interdisciplinariedad y transdisciplinariedad (Lingüística textual: el texto como unidad supra-oracional para planificar y procesar multiestructuras y secuencias prototípicas; el enunciado como unidad global, niveles y sujetos de lengua y funciones ideacional, textual e interpersonal en el discurso. // Filosofía del lenguaje: pensamiento filosófico sobre el lenguaje, origen, papel, rol y relación del lenguaje con el pensamiento y con formas de vida. // Psicología cognitiva, Psicolingüística, Psicología cultural: el papel de la interacción comunicativa; conceptos como marcos, esquemas y planes y la relación entre lenguaje, pensamiento y sociedad. // Antropología lingüística: relación entre lengua, pensamiento y cultura; acento en la diferencia y en la diversidad y no sólo en lo común y universal. // Sociolingüística interaccional: acción comunicativa interaccional, valores, supuestos, conflictos. // Etnografía de la comunicación: competencias lingüística, comunicativa, discursiva, cultural e ideológica integradas. La interacción y transacción en ámbitos sociales; la interacción organiza contexto, prácticas, repertorio verbal, saberes, perspectivas, normas, hábitos; la transacción organiza negociación de saberes y cosmovisiones.

Conviene decir que atiendo a la búsqueda de un metamodelo formativo, que Saldarriaga y Sáenz (2006: 105-299) consideran como punto de llegada de la tesis, que permita herramientas conceptuales, sin juicios de valor teórico, para: 1. Escoger qué elementos de la vida educativa quisiera hacer visibles. 2. Poder representar esa diversidad y heterogeneidad de elementos que coexisten, en relación y tensión. 3. Leer la universidad, no sólo en su interioridad y su cotidianidad, sino en sus relaciones político-culturales con su entorno social, local y global. Son esas experiencias discursivas las que finalmente asumen categoría de saber fundante desde un marco relacional, epistémico y metodológico que las construye. Para este caso, se trata de un metamodelo que tiende a la

reconfiguración y a la deconstrucción de la pedagogía de la lectoescritura, desde una mirada epistémica y sociocultural, con principios de integración, inclusión y complejidad.

Para cerrar este capítulo, metodológico, puedo decir que la comprensión de la realidad social es un asunto complejo, posee muchos vértices, y hay que comenzar por alguno de ellos, desde un proceso coherente. Como ya se ha argumentado, uno de estos vértices lo constituye la vía del Análisis crítico del discurso, desde un enfoque semio-pragmático, para un análisis comprensivo del discurso pedagógico, cuya unidad de trabajo lo constituye el micro-curriculum, como expresión y articulación de una práctica plural. La atención se centra en la situación de comunicación y discursiva, donde se expresan diversas dimensiones socioculturales del lenguaje en uso.

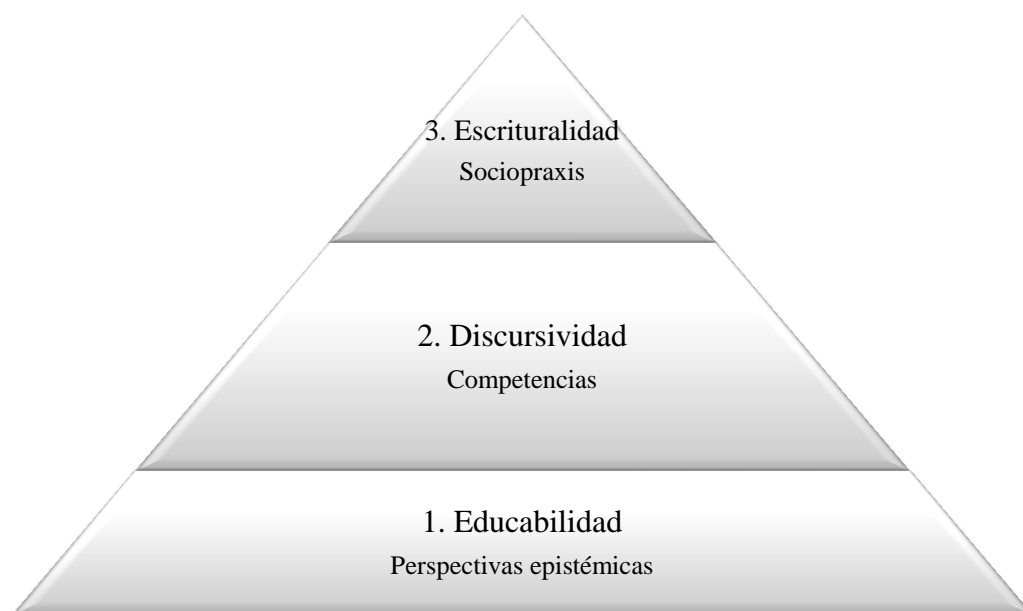
Es posible comprender cómo se construye pensamiento verbal y sus relaciones de fuerza educativa, desde el contexto de la cultura académica, la acción discursiva, la ideología que se moviliza y el poder que se manifiesta, en la interacción y en los relatos de los sujetos educativos, como actores sociales que construyen discurso pedagógico, susceptible de múltiples lecturas, donde el enunciado constituye la materialidad y las vías de ingreso a los procesos de sentido. Los sujetos educativos construyen micro-curriculos con el propósito inicial de cumplir una formalidad, pero su función es polivalente, consistente en un programa o proyecto curricular, pedagógico y didáctico, demarcado por una estructura modular, compuesto de varios tópicos, y que ha de orientar el itinerario de la cátedra de lectoescritura, como cultura académica, en un periodo de un semestre.

La praxis social puede ser afortunada si se le presta la debida atención; pues, como campo formativo y discursivo disciplinar articula sendas teorías, dimensiones y cosmovisiones socioculturales, que son narradas, descritas, argumentadas, de manera sucinta, en el microrrelato –como discurso intersubjetivo- a veces negociado cuando se asume como acción comunicativa. La constitución de un corpus de programas, por intermedio de los oficios administrativos y los bancos de información, de las universidades, permite un estudio apasionado hacia la reconfiguración de un metamodelo: una ecopedagogía de la comprensión orgánica, desde premisas o campos de base: teórica,

metódica, prÁxica, semiosis. Por demÁs, una memoria, visi3n y espera del destino de una Pedagogía de la lectoescritura, como relato de estos actores sociales universitarios se hace visible, en los siguientes capítulos, como mundo de la vida epistémica y sociocultural.

CAPÍTULO IV
ÁMBITOS DE SENTIDO DESDE LOS MICRO-RELATOS:
UNA EPISTEMOLOGÍA DE FRONTERAS

Entramos al capítulo central de este estudio, donde transcurren dinámicas investigativas, como la sistematización y la triangulación, vías pertinentes para la construcción de sentido y orientar una reconfiguración de una episteme de la pedagogía de la lectoescritura en la universidad. Esta representa un fenómeno complejo, por el conjunto de marcos de trabajo que la naturaleza de lo epistémico despliega, por estar en conexión con la vida, con miradas y estructuras multidimensionales; además, por las exigencias del enfoque metodológico; por esto, pasa de la experiencia personal a una sociopraxis desde semioesferas didácticas. Se perfila en organización piramidal, puesto que la episteme educativa constituye el basamento que hila de manera fina los fundamentos y la trama de esta experiencia social. Esto no fuera posible sin el *corpus* de propuestas de los sujetos comprometidos y el entramado documental y analítico (anexo a este estudio).



4.1 Ámbito de educabilidad: perspectivas epistémicas del campo disciplinar.

Este primer apartado busca responder a la pregunta ¿qué significa la Pedagogía de la lectoescrituralidad en la universidad oficial Colombiana, en el siglo XXI, en la primera década, desde las perspectivas del campo disciplinar? De entrada me ubico, desde una memoria de conquistas pedagógicas, en un marco amplio de perspectivas epistémicas legitimadas y perspectivas alternativas, desde un principio de complejidad, que permite verlas en el discurso pedagógico de los sujetos educativos, universitarios, en relación estrecha con una esfera discursiva o mundo de la vida, puesto que articula formas de lenguaje, cognición e interacción, con formas paradigmáticas de actos de habla, ideología y poder. Esta complejidad, es vista, siguiendo a Morín (2001), como entretejido de interacciones y retroacciones, entre las partes y el todo, frente a problemas esenciales, para este caso de educabilidad lingüística, desde entidades multidimensionales (con criterios de multiplicidad, indeterminación, incertidumbre, transversalidad, planetariedad, etc.). De esta manera, se identifica y pondera este fenómeno de lo epistémico como nuclear respecto al fenómeno del sentido o de la comprensión, pues, las perspectivas se desencadenan desde un paradigma que, según este mismo autor, impera sobre los espíritus, gobernando de manera oculta teorías, instituyendo conceptos soberanos y su relación lógica.

- **Contexto socio-histórico de las concepciones y acepciones teóricas.**

Como bien lo sabemos las prácticas no aparecen así por demás, acontecen en un escenario en donde confluyen discursos, concepciones y líneas de fuerza. Son diversos los referentes que han conceptualizado dicha red epistémica, donde es posible evidenciar cómo funcionan estos sistemas teóricos de creencias, conceptos, principios, metodologías. Este entramado determina razonamientos y prácticas de los sujetos con propósitos de poder singular y subterráneo, y tiene como dominante al paradigma que desencadena concepciones, enfoques y modelos, respecto a visiones amplias y específicas del mundo y

del hecho educativo⁵⁵. Por eso, como lo argumenta Díaz (1990) la crítica de la pedagogía en tanto crítica de su discurso, asume las perspectivas epistémicas que guían o reglamentan sus prácticas discursivas institucionalizadas. En este sentido, el programa o microrrelato, como género discursivo, de la práctica social educativa, refleja la diversidad funcional y sociocultural de su lenguaje, y en esta experiencia, una semiopraxis del saber, que refleja una trama de concepciones (a pesar de su estandarización que trata de desvirtuar su vínculo con la vida); pues, como aprecia Bajtín (1982: 248) el lenguaje participa en la vida a través de los enunciados y refleja la individualidad del hablante y géneros prototípicos de la oficialidad en el trabajo. En este sentido, la discursividad, como política del discurso, permite pensar y atender estas micronarrativas epistémicas, como memorias documentales, en el contexto de las universidades estudiadas. Estos son relatados en primera y tercera persona, desde narradores protagonistas y testigos de la experiencia pedagógica, pensada desde lo micro, pero articulada a lo macro (prescripciones estatales). Son testimonios genuinos y versiones autónomas, actos de texto saturados lingüísticamente (posee voces, imágenes, silencios, virtualidades e intersubjetividades); y actos de interacción en los que se describe, prescribe, expone, argumenta y narra. Algunos informantes de las propuestas los llaman programa de asignatura, plan de implementación y mapa curricular.

Para situar e ilustrar más esta red de incidencia epistémica, Grosso (2012) la observa, desde una semiopraxis, como una *“infra-historia social del conocimiento”* (como sedimentación y formalización de aprendizajes significativos – atravesado por políticas, discursos y tecnologías), que configura nuestros territorios, el mapa de las maneras de pensar, sentir, convivir, actuar, en contracorriente, porque su gestión constituye la estrategia epistémica de desconocimiento de la violentación y de las luchas simbólicas. Reconoce cómo circulan formaciones epistémicas que nos constituyen, tanto dominantes,

⁵⁵Para Mejía (2012:54) el paradigma está formado por toda una tradición educativa generando representaciones del mundo y se relaciona con condiciones étnicas, culturales, políticas, económicas y lingüísticas, en las cuales surge. Las concepciones o corrientes buscan fijar una mirada para los fines de una sociedad específica y de la actividad política educativa, desde una cosmovisión teórico conceptual (clásica tradicional, modernizadora –renovadora, crítica-transformadora). Los enfoques son la síntesis epistémicas (de las anteriores esferas y del hecho educativo para los procesos pedagógicos que el educador hace (pedagogía transmissionista, pedagogía activa o nueva, pedagogía de la tecnología educativa, pedagogía socio-cultural, enfoque crítico liberador y de resistencia). Los modelos o líneas metodológicas, se construyen como propuestas y se materializan de forma práctica, a nivel de procedimientos (conceptual, integradora, problematizadora, contextualizada, indagadora, significativa, colaborativa, por modificabilidad cognitiva, por competencias, por diferenciación, por comprensión, tecno-social, dialógico).

como contra-narrativas, desconocidas por el tratamiento estandarizado o moda desarrollista de la gestión del conocimiento, que él reconoce como “un mainstream”, pues, el orden epistémico se resiste al reduccionismo, al estar determinado por la historia y aunado con las expectativas de una comunidad; como sucede en la comunidad universitaria actual en Colombia, que se resiste a doctrinas neoliberales de la nueva cultura globalizada, como formas de poder hegemónico, que subordinan y afectan el orden sociocultural construido.

Lo anterior permite vislumbrar no sólo el vínculo del saber a lo socio-histórico, sino una modalidad en las relaciones educación y geo-políticas o educación y geo-tecnologías, que construyen nuestra identidad, nuestras concepciones y formas de proceder en la cultura académica y mundo de la vida, como una acción estratégica epistémica, que puede ser autoritaria o libertaria, según el discurso pedagógico se afilie o resista al reduccionismo. De ahí que una epistemología de fronteras, desde la mirada Zemelman (1992) coadyuva a una nueva configuración, por fuera de la estandarización. No necesitamos ir hasta el nacimiento de la epistemología, hace unos cinco siglos, con Francis Bacon, para entender su estatuto, tensiones y transformaciones que han existido en relación con la pedagogía y la lectoescrituralidad. Éstas se debaten entre la homogeneización y la heterogeneización de la cultura académica; es decir, hablar de concepciones es hablar de ese “mainstream”, que configuran identidades epistémicas y que tienen la capacidad de dominancia, resistencia, crisis y re-surgimiento. Por eso, las revoluciones científicas suceden a través de rupturas epistemológicas, entre conocimiento científico regular y otro irregular y ocurren con comunidades de estudio, criterios de verdad, juegos de lenguaje, matrices disciplinarias, metodologías y documentos, buscando consistencia, coherencia, visibilidad y prestigio. Aunque, por lo general, se peca de impertinencia, que es el reclamo postmoderno. Es de recordar que para Larrosa (1990: 15- 141) el trabajo epistemológico en pedagogía nos ubica en un modelo discursivo crítico y no prescriptivo sobre el saber. Este saber no es del todo transparente, pues existe un vínculo fuerte entre poder e ideologías, que circulan en todo proceso de educabilidad, pues la educación es un dispositivo de poder.

En el contexto de la cultura académica, universitaria, en los primeros análisis, se logra evidenciar cómo la cátedra de Pedagogía de la lectoescritura se ubica de manera

decisiva como transversal en las tres universidades, en el nuevo milenio, en especial desde el modelo educativo de “La lectura y la escritura desde el currículo” y, se muestra como hecho relevante, en diversas facultades. Los docentes que orientan esta cátedra son profesionales en áreas de las Ciencias del lenguaje, las Ciencias de la educación y Las Ciencias humanas y sociales. Los docentes son estudiantes de primer y segundo semestre de diferentes programas, ya que la cátedra se trabaja en primer semestre, salvo cuando existen dos niveles o se solicita para algún semestre avanzado. De igual manera sucede en carreras específicas, a pesar que a veces se omite esta información o está implícita⁵⁶. Se aprecia una nutrida nominación de la cátedra, aunque en una de las universidades, persiste una nominación (Producción y comprensión de textos académicos)⁵⁷. La presencia de la cátedra obedece a políticas educativas, que no siempre logran el apoyo sólido y apropiado (como se expresa incluso en los microrrelatos), ya que la cátedra se reduce de uno a dos cursos introductorios y no se asume una responsabilidad compartida desde las demás disciplinas. Por otra parte, los programas fluctúan en mayor proporción como currículos técnicos, de carácter rígido, informacional, contenidista, administrativo, en las tres universidades, salvo casos en los cuales se trabaja con un currículo crítico, desde preguntas-problema, proyectos de aula y la investigación.

Una vuelta de hoja permite atender aquellos intersticios donde la formación puede superar concepciones positivistas y su racionalismo experimental. Conviene comprender cuál es el saber pedagógico, desde dónde, para qué, con quienes, con qué y cómo se hace pedagogía lectoescritora en el contexto universitario. Retrospectivamente, la historia de la lectoescrituralidad se ha movido entre teorías y revoluciones tecnológicas, que crean tradiciones e innovaciones. Las viejas tecnologías de la palabra han tenido un itinerario discursivo con capacidad de recuperación y de reinención, tal como se observa en algunas

⁵⁶ Entre las facultades observadas están: Educación, Ciencias sociales y humanas, Comunicación, Salud, Ingeniería. Y, entre las carreras se nombran: Sociología, Antropología, Enfermería, Odontología, Historia, Comunicación, Ciencias sociales, Educación, Ingeniería, Veterinaria, Medicina, Nutrición, Estadística, Tecnología en electrónica, Química, Odontología, Tecnología en alimentos, Matemáticas, Español, Humanidades y Lengua castellana, Lingüística.

⁵⁷ Entre las nominaciones de las cátedras tenemos: “Procesos orales, de lectura y escritura”, “Didáctica de adquisición de procesos de lectura y escritura II”, “Composición en lengua castellana”, “Composición española”, “Taller de interpretación y comprensión textual”, “Lectoescritura”, “Lectura y escritura”, “Español I y II”, “Lengua materna I y II”, “Cultura y lenguaje”, “Comunicación y lenguaje”, “Comprensión y producción de textos I y II”, “Comunicación oral y escrita”, “Taller de comprensión y producción de textos”, “Problemas de oralidad y escritura”, “Taller de oralidad y escritura”, “Comprensión oral y escrita”, “Curso nivelatorio en lectura y escritura”. “Comprensión de Lectura”, “Comprensión y producción de textos académicos I y II”.

arqueologías sobre el tema, en estudios históricos, en el mundo occidental (que conviene traerlas a cuento, por exigencia y promesa metodológica) como los de Chartier (2004) y Chartier y Hébrard (2002). Por su parte Chartier (2004) registra tres revoluciones: una, de la lectura oralizada a la silenciosa (Edad Media); dos, a la lectura intensiva le sucede otra extensiva (siglo XVIII); y tres, del libro a la transmisión electrónica (siglo XX). De manera análoga, se puede apreciar otras revoluciones y modelos que aún hoy se renuevan, Chartier y Hébrard (2002) hablan de dos revoluciones: la imprenta o reproducción y la recepción o comprensión. A estas, suman otras tres revoluciones desde otro punto de vista: uno, invención del libro moderno y la lectura visual meta-cognitiva; dos, la alfabetización masiva y leer solamente, y tres, internet, revolución del libro y la lectura. Se evidencia una mirada lineal de las estas tecnologías, específicamente, entre oralidad y escritura alfabética, al considerarse efectos en perspectivas, prácticas, roles, técnicas, modos y gestos lectoescritores o geografía contrastada de la lectoescritura y mentalidades diferenciadas. Se mira el continuo oralidad y escritura o el de la literacidad oralidad, escritura y lectura; además de prácticas de disociación y nueva articulación de la lectoescritura o entre la lectura silenciosa y en voz alta. Para el caso del texto al hipertexto se consideran reconfiguraciones como la revolución del soporte, nomadismo internaúutico, simultaneidad de los lenguajes, formas de lectura (vertical, plural, incierta, autónoma), y transformación de paradigmas (de cantidad, velocidad, actualidad, novedad, autoridad). No se desconoce el carácter de estas revoluciones y su influencia, aunque persiste el sesgo logo-céntrico, puede advertirse lo que devino para el mundo académico, como lo expresa Chartier (2004), entre la coacción y el ingenio, ya que *“la historia de la lectoescritura comparte dos tipos de enfoques: uno, el que pretendía rebasar o desplazar la historia literaria tradicional y, dos, el basado en una historia social de los usos de lo escrito”*.

Como hemos dicho, estas revoluciones de las tecnologías de la palabra producen históricamente modelos con inusitadas consecuencias, pues no sólo se entrecruzan aún con modos contemporáneos (Modelo de Dionisio de Tracia, Modelo Monástico, Modelo Escolástico, Modelo Reformista, que atienden a la lectoescritura, su conservación y comentario, desde la trilogía lectio, ruminatio, contemplatio; lectio, disputatio y praedicatio; littera, sensus y sententia) que con un perfil semiótico se actualizan (como

literal, inferencial y crítico o interpretativo, analítico y argumentativo), salvo algunos usos de enseñanza moralizante, como la praedicatio que ha sido reformulada, en diversos niveles de educación, a través de usos de lecturas de superación. Además, la interacción y articulación con la oralidad, la lectura, la escritura, la retórica, la diversidad de textos y lecturas eruditas (propias del Modelo Humanista y Modelo de la Ilustración). También, en la actualidad, en algunos modelos de vanguardia, las palabras claves son comente, desarrolle, admire, analice, resuma, argumente, como aquellos modelos. Sin embargo, como lo he dicho en otros apartados ha habido cambios significativos, tal es el caso con Modelos como Estética de la recepción, Socio-crítico, De-construccionista que conllevan actitudes anárquicas, críticas y creativas. Incluso Modelos Cibernautas y Tecno-oralizados, con modos de leer inciertos que tienden a la consulta sin lugar fijo o dependientes de propósitos que asumen itinerarios laberínticos y multi-textuales, donde los usuarios van de ser lectores a ser lectoescritores y dialogadores, en una lectoescrituralidad significativa como la considera la corriente de los NEL. Vemos, entonces, a través de esta revisión histórica, sucinta, cómo asumimos usos lectoescritores, que se reproducen o construyen en el contexto de la cultura académica actual, como veremos luego.

Ese movimiento crítico e innovador, que tiende a la deconstrucción, me lleva a poner en crisis escisiones y subordinaciones, como las ya comentadas. Es necesario ratificar cómo para la lectoescritura sufrió el juego de la escisión por los años 40`, y ganó el de la re-conexión, desde los 80` como lo registra Chartier y Hébrard (2002) y la corriente de los NEL. A pesar de esto, la disyunción persiste aún en las propuestas e imaginarios de muchos intelectuales. Por fortuna, internet, desde el modelo cibernauta, consolida la totalidad, desde sus dinámicas. Por eso, la reconfiguración exige una voluntad de re-presentar, saber y re-crear, los microrrelatos, para una sociocrítica epistémica.

- **Entramado complejo de concepciones y reconfiguración epistémica.**

El comienzo del nuevo siglo trae, además de diversos eventos sobre el tema y la publicación de bibliografía sobre el particular, la emergencia de políticas pertinentes e

investigación específica, más allá de las demandas de expansión cuantitativa y acelerada de resultados, desde ampliación de coberturas y eficacia de competencias o los propósitos de algunos sujetos pedagógicos que aspiran, entre los objetivos de sus currículos, a implementar una propuesta remedial o nivelatoria. En la mayoría de las universidades de Colombia la cátedra de lectoescritura ya es transversal, y se trabaja con cierto privilegio desde servicios profesionales con esta cátedra, de algunas facultades y carreras, ya mencionadas; hoy circulan experiencias diversas, en especial prima el modelo “Leer y escribir desde el Currículo” sobre el modelo “Leer y Escribir desde las disciplinas”.

La mirada re-configuradora atiende a la tradición y a las nuevas conquistas que despliegan los sujetos educativos de lenguas y discursos. Se aprecia en los microcurrículos su sintáctica o estructura particular: una superestructura programática que consiste en un itinerario de tópicos formalizados y discriminados: presentación y/o justificación, objetivos, contenido, metodología, recursos, bibliografía. Aquí se exponen cosmovisiones, teorías, conceptos, temas o problemas, que pretenden el desarrollo de competencias (comunicativas) y macro-temas (lenguaje, lengua, habla, comunicación, discurso, lectura, escritura, oralidad, tipologías, estructuras, etc.). Es una discriminación de competencias y unidades temáticas que se conciben desde rupturas, ejemplo de competencias comunicativas a discursivas y de temas a problemas, como se aprecia en actores sociales o informantes (AS-I) y universidades (Un), específicos (ver casos: As-In.1, Un. 1 - As In. 1, 2, 4, 13, Un. 2 - As In.1, 2, 3, Un.3), También el giro en el uso de textos verbales a los hipertextuales, de textos alfabéticos al trabajo con la oralidad y la imagen, de prácticas en el salón de clase a eventos socioculturales abiertos. Es de interés crítico cómo se indaga por el concepto y la práctica lectoescritora⁵⁸, y la presencia de una polifonía teórica, en argumentos de autoridad y citas de referencias, que dan muestra de una fundamentación disciplinar (ver caos: As In.10, 13 Un.1- As In.10, Un.2, As In, 11, 12, Un.3).

⁵⁸En algunos microrrelatos se exponen inquietudes cómo: 1.- ¿Qué es leer y qué es escribir? , ¿mi acceso a la cultura escrita? ¿leer y escribir textos no verbales? Tópico: “lecturas lingüísticas y semióticas. Prácticas culturales e historia. 2.- ¿Leen y escriben maestros y estudiantes?, ¿qué, cómo y cuánto leen y escriben?, ¿son objeto de lectura y escritura las prácticas culturales? Tópico: “lectura, escritura y escuela”. 3.- ¿Cómo leer las prácticas culturales?, ¿qué es la hermenéutica y sus modalidades? Tópico: “lectura, escritura, oralidad e imagen, medios masivos de comunicación y prácticas culturales. 4.- ¿Cuáles son las nuevas modalidades de la lectura y la escritura? ¿Qué implicaciones tiene la llamada brecha digital? ¿Cómo leer y escribir en internet? Tópico: el surgimiento de las ciber culturas, investigación en la red, hipertextos, la web 2.0 y sus proyecciones educativas.”

En este contexto epistémico, se aprecia el paradigma del texto en el cual se ha movido la cultura académica universitaria, que hoy ha tenido giros inusitados, en el soporte, recepción y concepción. Peña (1998) sustenta algunos giros: del volumen al código, del manuscrito al libro impreso, del texto al hipertexto. Del oído al ojo, de texto lingüístico al supra-lingüístico, del paradigma oracional al textual. Aunque es una percepción lineal y técnica permite ver estas variaciones de las tecnologías y sus posibles efectos en los usos. Una ilustración significativa y deconstructiva sobre este paradigma lo hace Rastier (1989: 35-53); en su estudio “El paradigma del texto” asume una exégesis desde definiciones positivas y negativas y desde la tesis *“la unidad empírica del texto no prejuzga de la fijeza de su significación, de la intención de su autor, de la interpretación de sus destinatarios.”* El texto, para él, no se reduce a una concepción normativa, ni al tratamiento secuencial; no es una serie de instrucciones y algorítmica, ni se reduce a esquemas cognitivos ni al cumplimiento de expectativas. Es decir, no está de acuerdo con un modelo cognitivista que se expresa desde formatos proposicionales lógicos-estructurales, como estrategia de reducción, donde comprender es resumir. Para Rastier, la textualidad es lo que hace al texto irreductible a una serie de frases, y el nivel del texto es el nivel de complejidad superior del uso lingüístico⁵⁹. Dicho sea, el autor pone en cuestión el modelo de esquemas y acepciones lingüísticas, de la perspectiva cognitivista. El giro epistémico de la comprensión se expresa al pensar cómo gira la unidad de sentido al trabajar de la oración al enunciado, o del modelo fijo o restringido de la teoría cognitivista al de uso o situado de la sociocultural.

El paradigma del texto, también es abordado, como problema del texto, por Bajtín (1999: 294- 323); este intelectual expresa que el texto (escrito u oral) es punto de partida y única realidad inmediata del pensamiento, de la vivencia y de las disciplinas. Para el autor, la crítica del texto es una revolución de pensamiento humanístico con la aparición de la desconfianza; es un discurso acerca de discursos. Desde aquí asume el problema de los

⁵⁹ Rastier argumenta desde tres ideas centrales a saber: 1. La presencia de obstáculos epistemológicos: se expresa en un paradigma logicista y fuentes tributarias, desde teorías de análisis, las gramáticas del texto y las teorías psicolingüísticas. 2. El texto sin textualidad: la textura termina definiendo al texto y la textualidad no existe; el sentido se reduce a un análisis atomista de sus frases; no está garantizado por el contexto. 3. Las estructuras textuales: son esencialmente semánticas: dependen de normas culturales oficiales que de la regularidad de reglas socioculturales.

límites textuales: el texto como enunciado, sus funciones y los géneros textuales, que lo hacen socio-histórico. Como enunciado, articula dos momentos: su proyecto intención y la realización de éste, su interrelación determina el carácter del texto. Por eso, asume el texto como una “monada” (metáfora) que refleja en sí todos los textos posibles de una esfera determinada de sentido, cada texto presupone una esfera comprensible para todos (es acordado por una comunidad dada), detrás está el sistema de la lengua y afuera su carácter determinado. Por esto implica una interrelación histórica, dialéctica (de sentido) y dialógica (de los textos); interrelación a la que se llama hoy en día, en los diversos niveles educativos, para construirse como proceso viviente.

El problema no es tanto una teoría única, sobre el paradigma textual, sino como se puede llegar a constituir, desde dispositivos autoritarios (con fórmulas que operan como gimnasia intelectual, reduccionista), en una forma de poder dominante y desequilibrante de procesos socioculturales alternativos y trans-formadores. Más allá de la variedad de lenguajes y prácticas académicas, la pedagogía discurre entre ritmos socio-históricos, entre el orden y la anarquía, entre asuntos cumplidos y nuevos desafíos. Por eso, existe una pluri-significatividad que se descubre y expande en los contextos comunicativos de los microrrelatos. Aún sobre la micro-política lingüística - lectoescritural, oficial y recurrente, ocurre también incompletud e innovación. Es posible constatar juicios como “*el curso como un texto observable, legible y analizable que genera una actitud de respuesta en quienes participan*” (ver As-In. 10 Un. 2); o el concepto de texto asociado a cualquier evento comunicativo y a la acción de tejer (metáfora), se expresa que un texto es un tejido de significados que obedece a reglas estructurales semánticas, sintácticas y pragmáticas, aunque persiste la paradoja ahistórica y cientificista, con menos cabo del capital lingüístico vernáculo y cuya crítica la hace uno de los sujetos pedagógicos en su microrrelato (As-In.13, Un.1), que expresa lo siguiente:

“Las prácticas de lectura y escritura que favorece la universidad responden a una cultura académica -Becher, 1993; Bordieu,1999; Carlino,2005; Brito.2003- y que esto es, el sistema de acciones de interacciones de relaciones de saber-poder, y de juegos de verdad que se materializan en géneros discursivos (Bajtín, 1998) y que se articulan en varias dimensiones: prácticas pedagógicas (explicar, evaluar, enseñar), prácticas de investigación (indagar, discutir, defender), prácticas de producción intelectual (escribir, concursar,

divulgar), prácticas de divulgación intelectual (exponer, divulgar, publicar). La universidad promueve ciertas prácticas atendiendo un tipo de cultura académica. La formación en la universidad sugiere la apropiación de una tradición de unas disciplinas, materializadas en forma de textos que hay que interpretar, y esto es lo que se espera del profesional, dicha apropiación en las fuentes que se privilegian; construcción de un saber acerca y desde la expresión escrita (ver As- In No 13, U. 1 -2012-1).

En este entramado epistémico del discurso pedagógico, en estudio, aparecen las concepciones e ideologías que se promueven (desde un canon y desde los bordes), en el contexto de los microrrelatos, resultado de un mapeo epistémico y correlación analítica-comprensiva. Cabe señalar la borrosidad de conciencia epistémica, pues aparece más implícita que explícita, salvo algunos enfoques de procedencia lingüística e interdisciplinaria. Estas concepciones son: naturalista, cognitivista y sociocultural, distinguidas y valoradas desde el estudio de Mc. Carthey y Taffy (compiladas por Irwin y Doyle, 1994:10-50). Ninguna perspectiva es asunto superado, diversos intelectuales han respaldado una u otra perspectiva⁶⁰. En efecto, se observa, en mínima proporción una Perspectiva naturalista de corte piagetiano y Chomskiano, innatista y fenomenológica, y que estos autores exponen siguiendo a otros referentes que las promueven (como Smith, 1982 y Goodman, 1986). Una síntesis comprensiva, por mi parte, de estos estudios investigativos, sería la siguiente:

En la perspectiva naturalista, el currículo se resuelve desde propósitos amplios que atienden a la exploración del lenguaje y la lectoescritura de manera natural, desde intereses de los sujetos pedagógicos, que se hacen expertos a través de experiencias de interacción con un lenguaje integral -estrategias lectoescritoras, relacionadas con la oralidad, la corporeidad, la gestualidad y la negociación (puesta en común)-en un contexto generoso (oportunidades) de textos impresos en el uso comunicativo. Se consideran saberes previos y situaciones nuevas, un trabajo de asimilación y adaptación con estructuras lógico-evolutivas, no muy formales, ni procesuales. Descuidan la fundamentación y la diversidad discursiva. Se espera que sujetos universitarios afronten la complejidad de su cultura académica, de manera espontánea o desde lo ya aprendido en niveles de educación anteriores; el desarrollo cognitivo y la interacción comunicativa dependen de las oportunidades didácticas espontáneas.

Desde esta caracterización y análisis se puede comprender la importancia de la interacción directa con los discursos, como evento natural, directo, familiar, voluntario,

⁶⁰ por ejemplo, la pertinencia de la perspectiva naturalista es posible encontrarla en postulados de Cervantes, Montaigne, Dewey, Freinet, Rousseau, Rulfo, Borges, Larrosa y Benjamín, entre otros.

espontaneo, que podría afectar (de afección) de manera directa a los sujetos de lenguajes, por su carácter práxico, motivado y apasionado, desde saberes, expectativas y propósitos de los actores sociales, que se vuelven recursivos ante las oportunidades que se les presentan, con las tecnologías de la palabra en una situación comunicativa emergente. Con el riesgo del carácter ingenuo, informal y adaptativo como se asumen las experiencias pedagógicas. Se aprecia en micro-currículos donde se considera la espontaneidad, ausencia de regulación y dogmatismos (In.8 Un.1). También, para otros, el trabajo está centrado en el discurso escrito y la recursividad del lector, se aprende a leer leyendo y a escribir leyendo y escribiendo, de manera natural (As-In.1 Un. 3, As-In. 13 Un. 2). Si bien esta perspectiva, que aparece en mínima proporción, se presenta más libertaria que autoritaria, no es suficiente para una trans-formación de las realidades de la cultura académica.

Desde otro panorama, resulta contundente cómo se evidencia en el análisis del discurso pedagógico la dominancia de la perspectiva cognitiva o cognitivista en las tres universidades muestreadas. La perspectiva cognitiva se identifica, en lo fundamental, por el procesamiento de la información y desde la toma de conciencia de la producción y comprensión textual; que obedece a perspectivas neo-positivista y neo-estructural, al punto que es denominada con la metáfora de la inteligencia artificial, la computadora, la máquina. Es asumida por varios intelectuales (Beaugrande, 1982; Hayes y Flower 1980; Dijk, 1978, entre otros), aunque algunos de ellos desarrollan más tarde la perspectiva sociocultural. Comparto en seguida una síntesis comprensiva de esta perspectiva:

En la perspectiva cognitiva o cognitivista el currículo trabaja objetivos claros y específicos, destinados a desarrollo de competencias textuales, desde conceptos para aplicar, desde sujetos que se resuelven como procesadores de información y cumplidores de tareas. Parte de una toma de conciencia comprensiva, indaga sobre la naturaleza de la lectoescritura, y sus efectos, para proceder a experimentar con los textos. Se puede identificar elementos cruciales, en el sentido que se atiende el texto como un artefacto funcional y moldeable, de experimentación, en el que se puede accionar rutinas de procesos y subprocesos en varios niveles estructurales lingüísticos (micro-, macro-, y super-estructuras textuales) y meta-cognitivos (de regulación estratégica), en las prácticas de lectura y escritura, influyéndose en un orden de tres estadios planeamiento, textualización y revisión, pero sin contextos. Tal interactividad es concebida como positiva en la formación cognitiva, pues se propone lectores novicios y expertos, según sus competencias, con consecuencias de aprendizaje académico, para lo cual se dejan tareas de lectoescritura, entre estas procesamiento de información multitextual y multimodal.

Efectivamente, estas condiciones son semejantes en las universidades en estudio, donde esta perspectiva cognitivista es preponderante, se expresa en el planteamiento de estrategias, esquemas, estructuras, tipologías. La utilización de tipologías textuales se promueve con la práctica de algunos modos más acuciados (expositivo y argumentativo) y varios géneros (resumen, reseña, informe, artículo y ensayo), con una recursividad metodológica interactiva (secuencias lógicas, estrategias del taller, portafolios, planes de lectura, planes de saberes). También, se explora la relación lectura, escritura y oralidad y se insiste en procesos de comprensión y producción escrita, oral y multimedial (ver casos: In. 9,10, 13, Un. 1 - In. 13, Un.2 - In. 3, 10, Un.3); aunque llama la atención cómo la oralidad se plantea desde la exposición de temas y lectura en voz alta, puestas en común, enriquecimiento vocabulario, reglas y estructuras, sin mayor trascendencia epistémica (In.6, Un.1 - In.5, 14, Un.2 - In. 6, Un. 3). Por otra parte, algunos objetivos proponen desarrollar la potencialidad comunicativa, cognitiva y cultural, se insiste en la conciencia del uso social y contextualizado del lenguaje, la lengua y el discurso; y se pretende contribuir al desarrollo de diversas competencias para comprender y producir diversos tipos de textos, con metodologías como macroprocesos, esquemas textuales y estrategias cognitivas y meta-cognitivas. Conviene precisar que esta perspectiva es sistémica, estratégica y experimental, estas condiciones son propias de una postura tecno-científica, que privilegia el objeto de estudio, sobre el sujeto socio-histórico. Se interacciona con los textos, demostrando competencias de procesamiento de información, y reproducción ideológica, a través de la aplicación de técnicas y rutinas, que los discrimina en expertos y novatos⁶¹. Aunque dicha perspectiva se orienta a asumir una conciencia comprensiva, controlada, esta es aún reduccionista. La pedagogía crítica comunicativa llama a la pedagogía a cuidarse del constreñimiento y reduccionismo de las perspectivas, que funcionan como consignas o marcas de exclusión. Sin embargo, la fuerza está en su carácter recursivo y en un modelo procesual, no necesariamente lineal sino circular.

⁶¹ Esta discriminación se puede apreciar en estudios donde se ejercitan formas de corrección y/o evaluación de textos, tal como “Reparar la escritura”, del autor Cassany (1997). Aunque este intelectual en sus estudios más recientes ha mutado de la perspectiva cognitivista a otra sociocultural. Este autor ha escrito innumerables obras muy significativas en el tema y es uno de los autores más referenciados en las tres universidades muestreadas.

El viraje hacia una perspectiva sociocultural (ambientalista o socio-constructivista) se aprecia en algunos de los microrrelatos. Es una perspectiva, de corte socio-histórica (Mead, 1934; Wittgenstein, 1953; Kuhn, 1962; Vigotsky, 1978; Bruner, 1985, Vich y Zavala, 2007; Street, 2009), donde la experiencia de educabilidad lectoescritora es consensuada, cooperativa, mediada, construida de manera social e interaccional; es decir, esto último tiene centralidad en el sentido del lenguaje en acción o uso, desde actividades dirigidas y negociadas mediante el diálogo y la discusión. Defiende la naturaleza social de las relaciones entre lectura y escritura, y atiende las variaciones culturales-lingüísticas. En los microrrelatos el giro ocurre en la articulación de la triada: lenguaje, cognición y cultura, en analogía con los postulados vigotskianos. Luego, cuando se habla de lenguaje y discurso, en vez de lengua, la trama epistémica se amplía hacia escenarios culturales, mediáticos, ciberculturales; es decir, supra-textuales e interactivos. Atendamos a la síntesis comprensiva de esta perspectiva sociocultural:

En la perspectiva sociocultural, se evidencia un currículo con objetivos y problemas específicos, que se plantean desde proyectos de aula e incertidumbres, y se resuelven desde el trabajo colaborativo, dialógico y significativo y la interacción entre pares. Aquí, los sujetos socioculturales tienen iguales oportunidades de participar y ayudar a aprender desde el rol del diálogo, la discusión y la investigación; la alfabetización es un asunto de educabilidad, pensada desde la formación integral, que requiere interacción y transacción contextual, discursiva y cognitiva, con actividades mediadas y dirigidas, diversos principios pragmáticos, la realización lingüística consciente y la auto-regulación. Es decir, el desarrollo comunicativo y cognitivo se construye a través de la relación y negociación con el entorno sociocultural y la recursividad de diversos sistemas.

La escritura como entidad epistémica, con asuntos meta-cognitivos, meta-lingüísticos y socioculturales coincide con postulados de la psicología cognitiva, psicología cultural y la psico-sociolingüística, desde Vigotsky y Van Dijk, entre otros (Ver casos: In.9, 10, 13, Un.1- In.13, Un.2). Asume el modelo interaccional y capital cultural (In 9, 10 -Univ.1), que articulan comunicación, pensamiento y acción (In. 1, Un.3). También, se propone, en otros sujetos pedagógicos, la cultura académica como proyecto social y como mundo de la vida multidimensional (política, cultural, ética, ciudadana), donde es posible la negociación retórica; es decir, se insinúa implícitamente con enfoques interaccional y transaccional, desarrollados con puestas en común, la problematización y la investigación. La categoría “opción orquestada” aparece para insistir en la articulación de lo verbal y no

verbal y se interviene desde enfoques lingüísticos e interdisciplinarios no sólo cognitivos (gramática de texto) sino socioculturales (semiótico-discursivos). El concepto de texto gira hacia cualquier evento comunicativo, asumido desde niveles: intra-textual, extra-textual, intertextual, supra-textual y archi-textual (Ver In. 10 –Un. 1). Se llega a considerar el trabajo con lenguas indígenas (Ver In. 6, Un.2). Ante lo anterior, una perspectiva sociocultural se prefigura como una episteme significativa, puesto que se concibe en dimensiones complejas de una esfera discursiva y comprensiva, que recupera el sujeto y la cultura. Se puede constatar, además, por su capacidad de inclusión y diálogo cultural, su carácter cooperativo, problematizador, constructivo e indeterminado y el desarrollo de una conciencia histórica e integradora de culturas, dimensiones, lógicas y modalidades discursivas, desde teorías interdisciplinarias e imaginarios, que en los microrrelatos se explicitan en términos de metáforas: lectoescritura como iceberg, como tejido, como sastrería, como rumiante, como diálogo con el mundo, verdad revelada, actividad más pura y libre del espíritu (Ver In.8, 13 - Un.2). Y, de manera implícita se percibe un número mayor de otras metáforas⁶². Así, se puede apreciar cómo las metáforas funcionan como representaciones amplias de explicación de la realidad que promueven prácticas específicas, y como representación de la naturaleza infinitamente metafórica del discurso y que respecto al discurso literario es más amplia.

Es preciso profundizar, desde lo epistémico, como hacen presencia, de manera explícita, en los microrrelatos algunos enfoques interdisciplinarios, algunos pertenecientes a diferentes Ciencias humanas y sociales, más allá del enfoque textolingüístico recurrente, de manera explícita (In. 3, 10, Un. 1- In.8, 9, 10, Un.2- In.11, 12-Un.3), otros tales como: semiótico, pragmático, retórico, interaccionismo simbólico, análisis del discurso, hermenéutico, etnocultural (Ver casos: As In.5, 9 Un.1; In.6, 7, 11 Un. 2). De las Ciencias de la Educación están: Instruccional tradicional, Tecnología educativa, Constructivista,

⁶² Entre estas, lectoescritura como estudio, información, alfabetización, aprendizaje, formación, trabajo, consumo, producción, interpretación, crítica, comunicación, placer, tarea, investigación, técnica, aplicación, creación, método, invención, memoria, realidad, incertidumbre, desciframiento, escucha, oralidad, experiencia, técnica, proceso, encuentro, pasión, resistencia, cuestionamiento, introspección, compromiso, participación, inclusión, hábito, emancipación, identidad, actos de habla, poética, entre otras. Larrosa (1998) trabaja ampliamente tres metáforas universales: lectoescritura como viaje, fármaco y traducción. Narvaja, et. al (2002) enuncia otras: lectoescritura como libar, cultivar, operación de fuerza, navegación, pastorear, cazar, iluminar, excavación, amistad, soñar, construir, fundación.

Pedagogía crítica, Aprendizaje multifactorial, y el de Competencias, este último tiene un lugar explícito y preeminente, aunque se presenta escasamente justificado. Estos modelos suscitan y derivan una serie copiosa de categorías básicas y emergentes que albergan un mundo epistémico pertinente y sugestivo⁶³. Si bien es cierto que los pre-anotados enfoques interdisciplinarios tienen una fuerte incidencia en la pedagogía de la lectoescritura, conviene precisar que este campo disciplinar alberga otros de manera específica, sobre la lectoescritura. En efecto, desde los enfoques considerados por Cassany (1990: 63-80), se constatan, en los microrrelatos en estudio, enfoques basados en el proceso, en la gramática, en las funciones y en el contenido, destacándose el enfoque de proceso. En seguida encontraremos antes de cada análisis la síntesis comprensiva que he realizado y cuya caracterización implica a las anteriores perspectivas, veamos:

Desde el “enfoque de proceso” se procesa información, desde la prescripción de una cadena, bloques y secuencia de procesos, “antes, durante y después”, de la lectura y la escritura, poniendo en juego secuencias didácticas y habilidades, con el uso de técnicas, esquemas, actitudes, procesos y estrategias, de explicación y argumentación, para conseguir un fin previsto (Ver Un.1, 2, 3). El “enfoque de gramática”, hace presencia en el trabajo de la gramática textual en una diversidad de textos completos; sobresalen el nivel sintáctico y semántico, buscando la corrección normativa de la lengua, con la atención a estructuras prototípicas del texto alfabético (y otros sistemas), de manera prescriptiva y también con el uso de secuencias didácticas alternadas para la escritura y para la lectura (Ver Un.1, 2, 3). La atención al “enfoque basado en las funciones”, se presenta desde una visión descriptiva y heterogénea (y se ubica en las perspectivas cognitiva y sociocultural). Las actividades se desarrollan con una intencionalidad comunicativa, desde tipologías textuales, sus estructuras subyacentes y variables de situacionalidad e intencionalidad, pues se centra en uso real de los textos, poniendo en consideración actos de habla (Un. 2). De igual manera, el enfoque “basado en el contenido” está en las mismas perspectivas del modelo de funciones; hace énfasis en lo que dice el texto, el procesamiento de información de diversidad de textos, asume temas académicos y se ocupa de una integración lingüística lectura y escritura en varios niveles con un leve desplazamiento hacia lo discursivo; se aprecia en los microrrelatos que asumen el Análisis del Discurso (U.3).

⁶³ Entre las categorías básicas están : lectura, escritura, oralidad, proceso, estrategias, texto, discurso, enunciado, estructura, cultura, lenguaje, lengua, habla, comunicación, acto, género, tipología, comprensión, producción, interacción, competencias. Y entre las categorías emergentes: lecturas lingüísticas y lecturas semióticas, ciberculturas, textura discursiva, capital cultural, supra-textualidad, archi-textualidad, aprendizaje multifactorial, tecnologías del intra-texto, del inter-texto y del extra-texto, mapa curricular, sujeto pasivo, uso social, mediales, hiper-mediales, perspectiva retórica, lingüística cognitiva, esferas de acción humana, conciencia empírica y cognitiva, meta-semántica, lectura exploratoria, lineal, funcional, inteligencia lingüística, dinámica interactiva, metalenguaje, conciencia metalingüística, dimensión dialógica del discurso, principio cooperativo, máximas conversacionales, proto-textos, noesis, semiosis, textos tipo, currículo flexible, proyecto de saber.

Ningún microrrelato escapa a estos enfoques de la lectoescritura, y en especial al de procesos, el más nombrado, de tal manera que se ha naturalizado, incluso para nominar a la lectoescritura se expresa procesos de lectura y escritura, cuando en dichos casos no se observa un enfoque de procesos, determinado por macro-procesos y sub-procesos; este es el que más se presta al juego estratégico, en una tarea específica. Este enfoque ha sido mal interpretado, en el sentido que se cree que un proceso es lineal; además se destaca por el uso de secuencias didácticas en trabajo simultáneo de lectura y escritura. Por otra parte, el enfoque de gramática ha superado el reduccionismo oracional y se renueva desde una gramática textual, que atiende al orden local y secuencial, pues al parecer ningún texto puede escapar al sistema, aunque falta pensar en el sistema mundo y su relación intrínseca con los discursos. Por otra parte, el enfoque basado en las funciones, como actividad y praxis aún es incipiente, y su atención tanto en cómo funciona el sistema y cómo cambia, en el uso social. El enfoque basado en el contenido se mueve en el procesamiento de la información multitextual, aunque está siendo articulado a niveles de relación intertextual y contextual, desde enfoques críticos.

Desde la textolingüística, la mayoría de los microrrelatos están direccionados hacia el análisis de tipologías textuales generales, se explicitan tipos: científicos, pedagógicos, humanísticos, artísticos, tecnológicos, culturales, políticos, periodísticos. También, modos: narrativos, informativos, descriptivos, explicativos, argumentativos, prescriptivos, iconográficos, etnográficos, líricos. Y, géneros específicos: resumen, reseña, comentario, ensayo, artículo, proyecto científico. Por demás, se introduce nuevos géneros, a los habituales, como los periodísticos (crónica, reportaje, columna de opinión, relatoría, artículo de investigación) y géneros explicativos (mapa conceptual, mentefacto, protocolo). Todos estos, favorecen asuntos tecnológicos, científicos, humanísticos, a pesar de sus estilos divergentes; en este sentido, aún se hacen algunos intentos por una segunda tendencia curricular denominada “Leer y escribir desde las disciplinas” (ver As-In.2 Un. 3), desde un grupo de Educación Matemática, como epifenómeno o caso especial se propone identificar y dilucidar aspectos cognitivos psicolingüísticos y semióticos que participan en la enseñanza de la lectoescritura en Matemáticas, en contextos diversos. A la vez que forma en competencias desde las perspectivas semio-pragmática (saber hacer

Matemático, resolución de problemas y papel de registros de elaboración y representación de objetos matemáticos y fenomenología particular a la que asocia el papel de la lengua materna). También, desde las tipologías mencionadas existe una alta preferencia por el texto literario y científico, y se aspira a una potenciación del modo argumentativo, a través del género del ensayo, que se sobrevalora de manera cualitativa y cuantitativa.

Conviene continuar, ahora, con los modelos planteados por Colomer (1990) y Camps (1990). Cada una de ellas se refiere, por separado, a la lectura y a la escritura, respectivamente, tal como se conciben tradicionalmente. Estos modelos y/o líneas se corresponden con perspectivas y enfoques ya enunciados. Se aprecia cómo la lectura y la escritura (escindidas) movilizan y exigen competencias y estrategias metalingüísticas; sin embargo, las autoras hacen el llamado a la relación lectura y escritura, desde una concepción compleja. Para Colomer, la complejidad radica en un trabajo no secuencial, activo, unitario, interactivo, en el que se construye significación, dependiente de intención, conocimientos, perspectivas, estrategias, destrezas, operaciones, condiciones, situaciones, y control, como tarea global. Para Camps, la complejidad se expresa desde la intervención de múltiples acciones relacionadas, a diferente nivel, no lineal (planeación, textualización y revisión), que requiere tiempo, espacio, cooperación y conocimiento de situación discursiva. Lo que permite la clasificación de escritores aprendices y expertos.

Desde Colomer, se entrevé dos macro-modelos un modelo general, de conceptualización, que busca “Enseñar a comprender”, de manera compleja y dos modelos específicos: Explícito e Interactivo; el primero confía en una autonomía mediada y planificada, con esquemas, proceso y estrategias (es esencial qué dice el texto y cómo sabes qué); el segundo, la interacción entre texto, contexto y lector (interesa lo que el lector es y sabe, y lo que hace al leer) y desde diversos asuntos: temas, tipología, léxico, referentes culturales, preguntas, procesos (micro-procesos: indicios y unidades, y macro-procesos: pragmáticos, meta-cognitivos y de elaboración), (ver Un. 1,2,3). Por su parte, con Camps, se busca “Enseñar a producir” de manera compleja, y modelos o líneas como: “Línea de los procesos implicados” de vía baja (estrategias orales) y vía alta (retórica), destaca el papel de un clima favorable. La segunda, “Línea de la interacción verbal”, asume oralidad, cuestionamiento, crítica y control inter-psíquico. Y, una tercera, “Línea del estudio del texto y sus funciones”, atiende estructuras internas y situación externa o social; destaca el papel de la mediación (Un. 1, 2, 3).

En estos modelos, y en los microrrelatos relacionados, en especial el de Colomer, se aprecia la preocupación por la comprensión, desde los eventos de lectura, como modelo general, la clave aquí es la educabilidad en la comprensión, pero desde el privilegio o centralidad del docente. En los dos casos se coincide en el papel de la interacción, la mediación, la planificación y la mirada compleja a los procesos de lectoescritura, donde el trabajo sobrepasa al contenido textual con la aplicación de algunos procesos, tecnologías orales y dispositivos retóricos, se orienta hacia la situación sociocultural, condiciones, ambientes, saberes previos y actividad. En todo esto, prevalece el papel de control, pero de manera inter-psíquica, por lo que el papel del poder se manifiesta de manera constructiva, tal como se vislumbra en los microrrelatos analizados. Esta gama epistémica de los modelos se complejiza y, en aras de la profundización, agrego una serie de modelos internacionales desde estudios de Álvarez y Ramírez (2006: 29-60). Los modelos que se observan obedecen a los nombres de los investigadores que los promueven, y se desarrollan desde líneas de trabajo⁶⁴. Estos modelos están presentes en los microrrelatos y cuya síntesis comprensiva agrego acompañados, de una vez, de las universidades en las cuales se pueden apreciar; estos se relacionan estrechamente con las concepciones y enfoques que estas universidades accionan, veamos:

Desde el Modelo de Hayes y Flower” (1980): construcción prototípica, proceso cognitivo -interpretación, reflexión, textualización- retórica y pragmática, sujetos motivados y recursos -libretas-portafolios (ver Un. 1, 2, 3). El “Modelo de Nystrand” (1982): proceso cognitivo -planificación, producción, revisión- adecuación textual con y sin retórica de la audiencia (Un.1, Un. 2, Un.3). El “Modelo de Beaugrande y Dressler” (1982): competencia textual –gramatical y retórica- procesos textuales, operaciones regulativas cognitivas y meta-cognitivas (Un.1, 2, 3). El “Modelo de Bereiter y Sacardamalia” (1982): operaciones y procesos regulativos cognitivos y meta-cognitivos. Agregan actitud, saberes, planes, esquemas, problemas reales (Un. 1, 2 y 3). El “Modelo de Candlin y Hyland” (1999): procesos de producción textual, condiciones -expresión, contenido, recursividad, etnografía, pragmática y retórica contrastiva o sociocultural con diversidad lingüística, extralingüística y lectoescritora (Un. 2). El “Modelo de Coulthard” (1994): la producción como problema –situación, solución, evaluación (Un.1, Un.2, Un.3). “El Modelo de Sinclair” (1994): el texto como polifonía, gramática de la significación y no

⁶⁴ Para Álvarez y Ramírez el modelo es un constructo teórico, estático, que puede reconstruirse, respecto a la naturaleza, dominio y trabajo de objetos dominantes, tales como los textos y/o discursos. Y, el texto es una representación cognitiva y comunicativa que implican ciertas condiciones reguladas de interacción humana discursiva, estratégica (intención, aceptabilidad, situacionalidad con pertinencia, intertextualidad, informatividad con novedad y relevancia), adecuación (equilibrio de criterios y satisfacción de necesidades), efectividad (impacto significativo, influye en la deseabilidad), eficacia (rentabilidad de la información).

de las palabras, negociados en función del contexto (Un. 3). El “Modelo de Bhatia” (1999): escritura profesional, dinámica, compleja, funcional; con estructura textual (Un. 1), sensibilidad intercultural (Un. 2) proceso inter-discursivo (Un.3). Y, el “Modelo Didactext” (2003): macro-proceso socio-cognitivo, pragmalingüístico y didáctico, con factores psico-socioculturales, físicos, emotivos, cognitivos, discursivos; sujeto usuario de discursos, historias y sentido negociador.

Como se aprecia estos modelos son muy semejantes, los cuatro primeros están más en una perspectiva cognitivista y los tres últimos en la perspectiva sociocultural. En la primera, se insiste en la competencia textual, el trabajo de tipologías textuales, procesos cognitivos y meta-cognitivos, para la lectura y escritura alternada. Además, un énfasis en el pensamiento racional, con niveles retórico, pragmático, motivacional y recursivo, con principios de intencionalidad. La perspectiva sociocultural, se expresa en el trabajo de problemas lectoescriturales, en situación discursiva, uso y diversidad lingüística y textual con negociación de significados, y en especial la lectoescritura profesional, multidisciplinar y funcional. Particularmente coincido con el Modelo Didactext, que atiende la construcción de un metamodelo sociocultural, que articula las perspectivas, con sensibilidad intercultural y multidimensional. Destaca el rol de los sujetos educativos, como actores históricos usuarios de lenguajes y productores de sentidos.

La apertura hacia una perspectiva sociocultural, aunque se expresa, en menor proporción, en los microrrelatos, aún es una espera de que se intensifique de manera diversificada y creativa. Es necesario reconocer que existe conciencia sobre está, en mínimos casos, incluso los actores sociales, informantes, parafrasean a Vigotsky, para reconocer que el lenguaje posee un papel activo y vital en la construcción psicosocial. Esta apertura también se postula desde la incorporación de enfoques y sistemas multi-registro, posibilitando una descentralización de la escritura alfabética y el reconocimiento de las mutaciones socioculturales, como la cibercultura, con incidencia en los sujetos educativos, y en lo que insisten referentes como Barbero (2003), lineamientos legales (MEN: 1998), y Street desde los NEA (Nuevos estudios de alfabetización), quienes propenden por la multimodalidad, las teorías de las tecnologías y los artefactos.

- **Aproximación y despliegue de sentidos construidos con las perspectivas.**

El recorrido analítico y comprensivo, desde las pre-anotadas consideraciones, permiten ver la atención epistémica, de las universidades muestreadas, como cultura académica, que alcanzan el desarrollo del pensamiento verbal, que acontece como semiopraxis y juego del pensamiento pedagógico. A pesar que existe una alta influencia y apego a la concepción cognitiva, se advierte cómo se aspira a que la lectoescritura sea el soporte dinamizador cognitivo en todas las ciencias, aunque falta mucho por conseguir una responsabilidad compartida, en este modelo. Más bien, el modelo que se promueve, con propósitos claros, es el de lectoescritura desde el currículo, con el desarrollo de capacidades racionales, semióticas, estéticas y socioculturales, con el desarrollo de competencias textuales, comunicativas, discursivas, tecnológicas y ciudadanas, desde géneros generales que coadyuvan a la construcción de una conciencia lingüística y crítica. Existe una fluctuación entre la instrumentalización del lenguaje (metáfora de la máquina) y su uso elevado semiótico discursivo (metáfora orgánica). En los dos casos se expresa un repertorio de metodologías y sentidos comunicativos diferenciadores. No obstante, llama la atención de la supremacía de la perspectiva cognitivista o inteligencia artificial, la poca presencia y fortaleza del componente investigativo (sólo se acciona proyectos de aula, trabajo etnográfico, sistemas técnicos y estatutarios de presentación de trabajos).

Aunque no se desconoce la incidencia de la perspectiva cognitivista, con su toma de conciencia lingüística-gramatical y textual, y la potencialidad de la concepción sociocultural, con la amplitud y complejidad de la esfera discursiva. Sin embargo, muchos de sus principios aún son débiles, eso se debe, en parte, a que desde la justificación de varios microrrelatos se pretende acciones remediales y nivelatorias, como efectos homogeneizantes, para superar la precaria calidad gramatical estándar, con una acción estratégica, con menoscabo de la acción comunicativa de los educandos. Y, que pretende, además, solucionar las exigentes y especializadas prácticas textuales de la nueva cultura académica. Dicha pseudo-práctica discursiva, en la actual condición formativa, solamente alcanza el estadio básico, que no avanza a una experiencia de lectoescrituralidad intensiva y una socioformación compleja, más allá del acontecer de las perspectivas y propuestas de

la cultura académica del nivel básico secundario. Es factible relacionar, desde un estudio de Peña (2002: 1-21), con el MEN, ICFES, PIRLS, un panorama de las concepciones de lectura, en la Educación Básica y Media, en Colombia, que tienen coincidencia e incidencia con lo que acontece, en el estudio de caso, en la Educación Superior, estas concepciones son: “lectura como desciframiento”, “lectura como juego psicolingüístico”, “lectura como momento del proceso producción-comprensión discursiva”, “lectura como lugar de entrecruzamiento de intenciones del autor, lector y texto”, “modelo constructivista”, “modelo teórico implícito en el PIRLS”⁶⁵. Una mirada comparativa ratifica la fuerte presencia de la perspectiva cognitivista, o juego psicolingüístico, con el desarrollo de la competencia lingüística, y modelos procesuales y funcionales, orientados a la comprensión y producción, con preferencia en la lectura, en la interacción verbal, textual y funcional (función del lector con propósitos, actitudes, saberes, inferencias). Por demás, un énfasis en la función semántico comunicativa con un lector cooperativo en el trabajo de tareas textuales estratégicas y creativas en la solución de problemas, que desplaza el trabajo pedagógico al modelo constructivista, de manera mediada, reflexiva e investigativa. En este estudio el “Modelo PIRLS”, aspira a un giro sociocultural más amplio y articulador, de carácter psico-sociodiscursivo, en el que la comprensión tiene lugar como focalización, con actividades procesuales, actitudinales y comportamentales.

Así las cosas es inevitable identificar cómo estas concepciones, enfoques y modelos se entrecruzan y tienen influencias en todos los niveles de educación, a través de los tiempos permanecen como núcleos duros, salvo cuando se expresan rupturas o giros por cuenta de una actitud creativa relevante. Por eso, aspectos observados por los Nuevos

⁶⁵ Una síntesis comprensiva respecto al estudio que Peña (2002: 1-21) hace de estas perspectivas en lectoescritura, en la Educación Básica, es la siguiente: uno, “la lectura como desciframiento” o reduccionista, se lee de manera secuencial, controlada y desconectada del contexto, con métodos sintéticos, analíticos y mixtos; es habilidad técnica, perceptiva, transcriptiva, fonográfica, decodificadora, informativa, memorística; primero la mecánica, luego la comprensión. Dos, la “lectura como juego psicolingüístico”, actividad cognitiva compleja entre lenguaje y pensamiento, y la interacción con tipos de textos; privilegia la competencia lingüística y la función del lector (desde procesos, propósitos, actitudes, contextos, saberes, esquemas, estrategias, inferencias). Tres, la “lectura como momento del proceso producción/comprensión discursiva”, pone énfasis en la función semántico comunicativa, desde una pragmática (función intencional, situación contextual y comunicativa, experiencias, saberes, acción transaccional). Cuatro, la “lectura como lugar de entrecruzamiento de intenciones del autor, lector y texto”, asume una crítica estructuralista y produce la Estética de la recepción y la Deconstrucción; se centra en el lector y su proceso de cooperación, el texto como sistema abierto, incompleto, por actualizarse a través de actividades, procesos mentales y socio-históricas. Cinco, “modelo constructivista”, se interesa por el lenguaje y sus tecnologías como formas estructurantes de conocimiento y mediación entre el sujeto y el mundo; interesa una inter-estructuración de los sujetos que construyen modelos explicativos y significados (desde actitudes, motivaciones, problemas, reflexión, investigación, mediación). Y seis, “modelo teórico implícito en el PIRLS”, recoge elementos protagónicos anteriores y su forma de evaluación privilegia tres asuntos: procesos de comprensión, propósitos de lectura y comportamientos y actitudes de la competencia en lectura.

estudios de la literacidad (NEL) son persistentes, tales como la mirada de la corriente “La gran división”, desde “el continuo” lectura y escritura y en menor proporción una “literacidad” en términos de la conexión oralidad lectura y escritura. Es decir, aún falta ampliar ese logos unificador de las tecnologías de la palabra, desde eventos significativos, aunque ya se mencionan estas tecnologías en interacción, no sólo desde las mismas nominaciones de la cátedra, sino de su contenido programático (Procesos orales, de lectura y escritura, Comunicación oral y escrita, Problemas de oralidad y escritura, Taller de oralidad y escritura, Comprensión oral y escrita). Sobre este particular un relator expresa que la escritura también es una forma de lectura; que los dos procesos son inseparables cuando se llevan a cabo con placer y desde un compromiso de invitación en doble vía (Ver As-In.8 un.2). También, se destaca la presencia de una comprensión protegida u oprimida desde simulacros de comprensión, con un modelo de alfabetización, letrada, reproductiva, de procesamiento de la información automatizada, con esquemas, estrategias. Y, una comprensión diferida con la aplicación sistemática de secuencias de intervención discursiva y la presencia de modelos ideológicos, socio-críticos, en términos de una “política de verdad” y “voluntad de dominio”, capaz de pensar las consignas y sus agenciamientos, con dialécticas del acontecimiento, el sentido y la referencia, que busca llenar el vacío de una política lingüística, pues como lo soporta Zemelman (2007), la comprensión debe develar el vacío de los signos y la decadencia lingüística.

En efecto, para rupturar tal voluble situación formativa con la que los estudiantes ingresan a la universidad, los sujetos pedagógicos proponen re-conceptualizar las prácticas discursivas descriptivas, hacia la construcción de una cátedra o curso productivo, comprensivo e investigativo y hacen un llamado a la preparación profesional comprometida en este campo disciplinar, desde una voluntad de conocer, de hacer y hacer ser, con competencias comunicativas (ver casos: As-In. 10 –Un. 1, As-In.2, 10 Un.2) y experiencias de lectoescritura (As-In. 8, Un.1- In. 4, Un.3); y se piensa a través del empleo de estrategias tales como: proyecto investigativo, proyecto de aula, proyecto de saber, mapa de saberes e ignorancias, metodología de la provocación, aprendizaje multifactorial, interaccionismo simbólico, opción orquestada (multiregistro), enfoque de la deconstrucción, trabajo de campo (As-In.5, 8, 9, 10, Un.1 - As-In.11, Un.2 - As-In.1, 10,

Un.3), al lado de otras versiones autónomas de configuraciones epistémicas; según los informantes para superar el activismo y el reduccionismo; pues, ciertamente, el estudiante no está precedido de una pre-cultura hermenéutica ni investigativa sofisticada. Aún a sabiendas que la institucionalización de una materia y su éxito dependen tanto de la comunidad intelectual que la apoya, como la de constituir una metodología significativa y conferirle una identidad epistémica. No está muy explícito cómo opera el enfoque de la deconstrucción, a pesar que este enfoque ofrece una revisión, crítica y replanteamiento al estructuralismo, desde un carácter problematizador complejo, ampliatorio, anómalo, transgresor, creativo, para pensar lo excluido y lo inadvertido, el sentido o el sinsentido desde la subjetividad. Uno de sus precursores, como Deleusze expresa:

“Escribir no es imponer una forma de expresión o una materia vivida...es un asunto de devenir, siempre inacabado, siempre en curso, como proceso atraviesa lo vivible y lo vivido. Devenires que se eslabonan, de acuerdo con unas puertas, que componen el universo entero; que desborda cualquier materia vivible o vivida... hasta devenir-imperceptible. No es alcanzar una forma. No hay líneas rectas, ni en las cosas ni en el lenguaje. Se pone de manifiesto la vida en las cosas...Escribir por ese pueblo que falta...Un devenir-otro en la lengua.” Deleusze (1969,1965:11-28).

Lo anterior rompe con la mirada mecanicista frente a la experiencia lectoescritora, puesto que dicha actuación de-limita el principio potenciador de toda transformación como es el de la creatividad, que no obedece necesariamente a una tipología literaria, y que por fortuna se asumen en dos de los microrrelatos. Y al respecto, vale mencionar que sobre la educabilidad en Lengua y Literatura en la Universidad colombiana (que involucra el tema de la lectoescritura), se han estudiado perspectivas que la orientan⁶⁶. Coincide con enfoques y modelos aquí expuestos y no es de extrañar, pues el tema que nos convoca es inherente a todas las disciplinas, aunque existe una mayor analogía epistémica con las Ciencias Humanas y Sociales. En todo esto se revela ese “maderamen”, epistémico, en especial, desde las pretensiones universitarias de formación integral e inserción multicultural, que se resuelve como síntesis o constructo socio-histórico que nos construye

⁶⁶ Vásquez (2006: 59-73) menciona tres tendencias: 1. La valoración de la literatura desde un enfoque cronológico o histórico. 2. Análisis formal de la obra literaria. 3. Se ampara en la estética de la recepción. Éstas han incidido en tres orientaciones pedagógicas: la cuestión del canon, las mediaciones estéticas y estrategias textuales, y el crítico y el lector como parte de la historia y constructores de significación. Esta última permite formular didácticas de la literatura con énfasis en lectura y escritura. Añade tres momentos de los enfoques más destacados: formalismo ruso, estructuralismo checo y francés, y la estética de la recepción alemana. Además de enfoques trans-lingüísticos: Texto-lingüístico, Semiótico, Semántico comunicativo, Análisis del discurso, Interaccionismo, que se imbrican conformando enfoques como Semio-discursivo, Socio-cognitivo, Socio-cultural, etc.

de una u otra forma, y que pesar que la cátedra es incipiente, nos revela estas concepciones que direccionan la Pedagogía de la lectoescritura en la cultura académica. Pues, los hallazgos que se van revelando coinciden, en diversas instancias, con otras investigaciones y estudios; a manera de ilustración, para Narvaja, et al (2002), aún a nivel universitario, prevalecen diversas prácticas y tendencias que no favorecen el carácter de la cultura académica universitaria, sumado a factores como la circulación de material reprografiado incompleto, la no exigencia de trabajo dialógico y crítico, la preferencia por el examen escrito, el desinterés por la normatividad gramatical, estética, retórica, que fragmenta la integridad textual y contextual, con consecuencias subsiguientes: lectura segmentada, descontextualizada, desconocimiento del marco teórico-conceptual y bibliográfico, y la ausencia de construcción de una conciencia socio-histórica del acervo ideológico.

A pesar de la insistencia en estos aspectos, destaca en este estudio de caso el dominio y el uso intencional del sistema de la lengua y la producción y comprensión textual multi-lingüístico, sea en relación con la corrección lingüística, procesamiento de la información, la función cognitiva y metacognitiva del lenguaje y la experticia prototípica, en relación con el experiencia interactiva en la comunicación situada (competencia comunicativa) que aún no alcanza una experiencia transaccional (competencia discursiva). Se ha asumido de manera sistémica el paradigma textual, con el cambio del oracional al textual y del texto al hipertexto, y de la lengua al discurso, pero es necesario seguir trabajando con lo epistémico de manera fina, tal como lo considera De Camilloni (1996:-5-57) con las cosas que no se dicen, las urgencias y las incertidumbres de la acción pedagógica, su parte de improvisación, de desdicha, de negociación, de poder; es con este precio que se podrán identificar las competencias, o pensar desde las apetencias requeridas.

Para concluir, este primer apartado, este campo disciplinar aún no exige autonomía ni estatus, aunque haya ganado legitimidad y tiende a la corresponsabilidad, prueba de ello es la tendencia “leer y escribir desde las disciplinas”, aún por potenciarse y configurarse, por lo prefiero hablar de campo disciplinar (interdisciplinar o supradisciplinar) es decir, asunto de ciencias, artes, técnicas y la ciencia de la vida. Ésta coadyuva, de manera sustancial, a la consolidación de la cultura académica, que se acrecienta involucrando otras

opciones periféricas. Aún falta, sobre lo comento, la problematización de lo sociocultural, desde la comprensión de su multidimensionalidad o la “monada” Bajtiniana, que la desplieguen. En suma, el giro de una política lingüística de lo instruccional-restringida a lo crítico-sociocultural, como insurgencia del pensamiento verbal, menoscaba los asedios neopositivistas y permite la aparición de racionalidades y/o narrativas otras, más allá del estatuto epistemológico omnipresente de las ciencias. Una socio-formación con una perspectiva sociocultural augura una ecopedagogía de la comprensión orgánica. Es posible superar los modelos de alfabetización estereotipada, con programas orientados desde concepciones, enfoques y modelos canónicos cuestionados, como el de competencias, ya identificado, como dispositivo racionalista de eficacia, desde una recursividad coyuntural, y cuya búsqueda de sentidos buscaré en el siguiente subcapítulo.

4.2. Campo de discursividad: el enfoque de las competencias comunicativas.

Este momento discursivo busca responder como “visión” de lo epistémico disciplinar a la pregunta ¿cómo se entiende la compleja relación entre las propuestas curriculares y la formación integral de sujetos? Considero que el pertinaz enfoque de competencias, posee las claves que me permite alcanzar esta comprensión, desde el análisis discursivo; pues, éste se instala como exigencia política y epistémica, en la cultura académica universitaria, orientado a una formación profesional competente, transdisciplinario (entre la aceptación y el rechazo). Es preponderante por cuanto se articula a lo educativo con la justificación de lograr una formación integral, que supere la escisión del mundo laboral y como modelo pragmático que, con pretensión altruista, se orienta hacia una relación con el mundo socioeconómico de la condición humana. De manera específica, se instala omnipresente en casi la totalidad de los microcurrículos de las universidades muestreadas y, a su vez, subsiste con relaciones de fuerza que se manifiestan desde diversas posiciones y adecuaciones. Por eso, deseo encarar este enfoque en particular, desde una travesía de la historia conceptual, una confrontación contextual de la cultura académica específica y un debate correspondiente, como tareas imprescindibles, para ir más allá de una noción de competencia y franquear esa línea habitual de muchas exégesis.

- **Despliegue genealógico contextual de la categoría de competencias.**

Este despliegue lega y transfiere una serie de significaciones y concepciones, pues el hilo conceptual de la categoría competencia pasa por significar encuentro, en el pensamiento clásico grecolatino, luego significaría pugna y, siglos después, competir, aptitud y facultad. Tal diferencia augura la naturaleza de las discusiones actuales, con relación a encuentros y desencuentros frente a este enfoque. Como categoría que se origina en el verbo latino “*competere*” que significa encontrarse, coincidir, pasa, en el siglo XV, como “*competere*” o pugnar con; también apto e incumbir en el siglo XVIII y de manera influyente surge competición. Según la perspectiva que se asuma en la actualidad bien puede corresponder a una de estas acepciones, pues podemos encontrarla como facultad, capacidad, encuentro o competición en los actuales contextos neoliberales que movilizan principios de eficacia para el éxito. En el pensamiento clásico occidental, desde una base racionalista, conocer en los términos de facultad permitía el saber-poder, se concreta por el privilegio de las ideas, el ejercicio lógico, la experiencia y la memoria. Sus promotores, como Aristóteles y Platón, centralizan las prácticas de razonamiento y sus formas de saber, sobre las emociones y las sensaciones, desde las cuales se determina una jerarquización del conocimiento y de los hombres, como ocurre en la *Metafísica* de Aristóteles y el despliegue de las categorías de potencia y acto, recíprocas, en una dialéctica del ser y del no-ser. Se aprecia así, cómo las categorías corresponden a unas concepciones de saber, poder, hacer y ser que constituyen entramados en el sistema mundo y en los discursos pedagógicos⁶⁷.

Entrado el siglo XX, Noam Chomsky con su teoría racionalista e innatista de la adquisición y desarrollo del lenguaje introduce los conceptos de “*competence*” o competencia, relativa a la capacidad humana innata para aprender una lengua, y

⁶⁷ Zambrano (2001) hace alusión a la *República* de Platón, en la que se plantea un nivel superior de conocimiento y de los hombres, logrado a través de la facultad de establecer causas y razones, y con desmedro del arte y la experiencia. Podemos sumar que no en vano, en la modernidad, Nietzsche, en el “*Zarathustra*” considera que las sentencias se dirigen a hombres altos y robustos.

“*performance*” o actuación, relativa a la concreción del lenguaje. Con Estructuras sintácticas (1957) y aspectos de la teoría de la sintaxis (1970) inaugura la era de los postulados sobre competencia, desde el pensamiento lingüístico (concepción de una gramática universal) y la lógica cartesiana (predictiva). La teoría chomskiana establece la competencia lingüística, la capacidad, teórica-práctica, para el desempeño lingüístico y por ende del conocimiento. A su teoría, generativista y transformacional, aún formal y abstracta, que considera que los seres humanos somos capaces de producir y comprender un número infinito de oraciones con base en un número finito de datos, se suman otras culturales y sociolingüísticas, con factores dinámicos que asumen una adecuación del conocimiento del sistema lingüístico a las exigencias de la situación contextual de uso.

La tecnología educativa, como perspectiva educativa, se revitaliza, desde lógicas persuasivas y pragmáticas. En Colombia, el M.E.N. el ICFES y el SENA incorporan modelos impulsados por organismos internacionales (Centro interamericano de investigación y documentación sobre formación profesional, Cinterfor, agencia de la OIT, Montevideo, 1964; y Cedefop, Atenas, 1975, homólogo de Cinterfor en Europa) que consideran modelos como el alemán (con el pedagogo G. Punk, 1970); el modelo francés (Le Boterf, 1991); el modelo anglosajón (Mertens, 1998). Una síntesis comprensiva de un estudio de Maldonado (2002: 26-42), la enuncio a continuación:

El modelo de Gerard Punk: competencias laborales (lo cognitivo, lo motórico, lo afectivo) y sociopolíticas (eficiencia: metódica, social, cooperativa, personalidad, autonomía, responsabilidad y cogestión). El modelo de Le Boterf: competencias técnicas, funcionales (saberes y técnicas, el saber hacer), competencias sociales, interaccionales (aptitudes de aprendizaje -saber aprender; aptitudes sociales -saber estar; aptitudes de comunicación -hacer saber). El modelo de Mertens: competencias de formación básica: habilidades lingüísticas y matemáticas (lectura, redacción, expresión, escucha, aritmética y matemáticas), aptitudes analíticas (saber aprender, pensar creativamente, razonar, solucionar problemas, procesar información), cualidades personales (responsabilidad y autoestima, socio habilidad, gestión personal, integridad y honestidad), competencias de formación transversal o profesionales: gestión de recursos, relaciones interpersonales, gestión de información, comprensión sistémica y dominio tecnológico.

En todos los microrrelatos se puede observar el despliegue de estos modelos, con énfasis en el modelo de G. Punk y en el de Le Boterf orientados hacia competencias

laborales y sociopolíticas. Sin embargo, estas bases políticas y conceptuales de competencias en la educación están en conexión con el mundo productivo y como una capacidad para hacer, se acoplan a la economía política del conocimiento en la nueva cultura tecnológica, globalizada y neoliberal, como modelo progresista y de libre competencia que piensa la educación para el desempeño laboral y, también, como providencia educativa, orientada a la superación de modelos tradicionales teóricos y memorísticos, desde la evaluación de desempeños, desde un saber hacer. Estas tendencias actúan en el espacio universitario, y el campo disciplinar de la lectoescritura no es ajeno a estas concepciones, pues los medios de producción de la nueva economía política del conocimiento permea uno de los dispositivos de poder, desde una infraestructura material (soportes informativos y redes de telecomunicaciones) e infraestructura ideológica, como estrategia semiótica para formar una nueva conciencia laboral desde la potenciación y disciplinamiento de una fuerza de trabajo legítima.

Tal imperativo de una ideología tecnológica-educativa para el trabajo polariza la educación humanista/mercantil, desde el sofisma ideológico de democracia productiva cuando no hay lugar para la axiomática. Así las cosas, una pedagogía de la comprensión sería una utopía. Sin embargo, desde colectivos y redes de sujetos educativos se expresa un extrañamiento, una resistencia y una búsqueda desde diálogos interculturales, sobreponiéndose a la reproducción y a la manipulación, repensando el saber que está en juego en la pedagogía. La pedagogía socio-crítica pretende no dejar sueltas las diversas necesidades y dimensiones fundamentales, para que las prácticas científicas puedan ser prácticas socioculturales, con capacidad para permear lo agregado y duro.

- **Las competencias un enfoque relevante y en tensión en la universidad.**

En nuestro contexto colombiano, inicialmente en la Educación Básica como Maldonado (2002: 26-42) lo advierte, se atiende procesos curriculares (resolución 2343 de 1996) que demandan la atención de las dimensiones cognoscitiva, corporal, comunicativa, valorativa, estética y espiritual, del desarrollo integral humano. De igual manera,

instituciones como el SENA asume (en su Estatuto de la formación profesional integral. SENA, 1997) estas finalidades: aprender a aprender, aprender a ser y aprender a hacer y entiende la formación como un proceso integral (técnico, tecnológico, aptitudinal y actitudinal), teórico práctico, para la convivencia. También se consideran para la Educación Superior en los estándares mínimos de calidad para la creación y funcionamiento de programas académicos, ICFES. El discurso de las competencias en la Educación Universitaria dio lugar para pensar competencias básicas como la lectura y la escritura y procesos involucrados en la producción y comprensión discursiva, el cual articula el de competencias comunicativas, consideradas por Hymes (1972), desde la sociolingüística. Se refiere al conocimiento que cada persona posee para usar el lenguaje en actos de comunicación situados. Aprendemos a usar el lenguaje según el contexto real en que vivimos; es decir, son semióticas en el sentido de ser socioculturales⁶⁸. Tal asunto ha tenido un compromiso político y pedagógico aún débil e incipiente en la Educación Superior, promovido por diversas fuentes académicas y legales. Según Ortega (2002: 1-8), el debate sobre las competencias está inscrito en los procesos de acreditación universitaria y ha hecho un recorrido interesante, que a continuación sintetizo de la siguiente manera:

Inicia en el área de lenguaje, con la renovación curricular en 1984, (desde principios del enfoque semántico comunicativo y los usos sociales del lenguaje cognoscitivos, interaccionales, estéticos y el desarrollo de habilidades comunicativas). Prosigue con el Sistema nacional de evaluación de calidad; las recomendaciones de la misión de Ciencia, educación y desarrollo, en el informe “La educación para un milenio nuevo”; la formulación de indicadores de logros por áreas y grados 1996: la serie sobre Lineamientos curriculares, en 1998; el proyecto de evaluación por competencias Básicas en lenguaje (Universidad Nacional de Colombia, y la Secretaria de educación del distrito capital); el rediseño del Examen de estado para los alumnos que aspiran el ingreso a la Educación Superior; y los Estándares mínimos de calidad para la creación y funcionamiento de programas académicos ICFES, en los que cuenta la identificación de competencias necesarias para la formación del profesional.

En efecto, derivada de la competencia lingüística, la competencia comunicativa, en su desarrollo pedagógico, introduce una gama amplia de opciones epistémicas mencionadas en las universidades muestreadas. Hasta ahora se socializa y amplía un

⁶⁸ Hymes (1980, 1996: 15) define explícitamente la competencia comunicativa como: el conjunto de procesos y conocimiento de diversos tipos –lingüísticos, sociolingüísticos, estratégicos y discursivos –que el hablante oyente/escritor/lector deberá poner en juego para producir o comprender discursos adecuados a la situación y al contexto de comunicación y al grado de formalización requerida.

abanico de competencias, que desde el MEN (Ministerio de educación nacional), y el ICFES (Instituto colombiano para el fomento de la Educación Superior) se promulgan: competencias comunicativas (orientada a la comunicación eficaz en contextos culturalmente significantes) interpretativa (orientada a encontrar el sentido de un texto), argumentativa (orientada a la sustentación de afirmaciones), propositiva (orientada a la generación de nuevas hipótesis y resolución de problemas y construcción de mundos posibles). Respecto a la competencia comunicativa se establece sub-competencias a saber: competencia sintáctica, semántica, textual, enciclopédica, pragmática o sociocultural, ortográfica, oral, discursiva y literaria. Pueden multiplicarse desde el horizonte de tareas por asumir en diferentes áreas de estudio, generando modelos o líneas de trabajo. Así, conviene poner de relieve otras competencias comunicativas, desde Maldonado (2006: 21) tales como la pragmática y la discursiva. La competencia pragmática corresponde al conjunto de conocimientos que los interlocutores tienen del sistema de la lengua, sus reglas y principios, que hace posible utilizarla en un contexto histórico, a través de actos de habla. Y, la competencia discursiva que describe la habilidad de producir discurso oral o escrito unificado, que muestre cohesión y coherencia y que se ajuste a las normas de los diferentes géneros y situaciones socioculturales. En todas estas competencias, como resultado de sus líneas de trabajo es frecuente encontrar la competencia estratégica, como se aprecia en la descripción de la perspectiva cognitiva y en los microrrelatos de los sujetos educativos⁶⁹. Pueden existir un número indeterminado de competencias según enfoques, modelos y propósitos particulares de comunicación.

Desde este enfoque y/o modelo de competencias (pues se asume de las dos maneras), en la cultura académica universitaria se plantea la formación en términos de sujetos competentes, considerados desde un saber/poder/ hacer o educar para el desempeño de los sujetos, desde una variedad de ellas. Así, en la mayoría de los microrrelatos, de manera explícita, se puede advertir desde los objetivos, cómo se piensa en desarrollar y optimizar la competencia comunicativa (ver casos: As-In. 9 Un.1 – As-In.1, 2, 4 Un.2) y como sustento para la comprensión y producción de discursos, en los procesos de

⁶⁹ Según Richards et al (1997: 69-70) la competencia estratégica describe la habilidad que tienen los hablantes para usar estrategias de comunicación verbales y no verbales, en una situación dada.

construcción del conocimiento y en la interacción social (ver: As In. 1-2-3 Un. 2). En otro, se expresa un giro hacia competencias discursivas (Ver: As In.10, Un.1, As In. 2, 4, Un.3), como la concibe y desarrolla Serrano (2002), que implica un campo amplio de discursos y condiciones de enunciación. Se va del enfoque semántico comunicativo, al semántico comunicativo funcional. Es decir, no sólo comunicar o significar sino hacer cosas con palabras o dimensión pragmática. Se pone en crisis el modelo de competencia lingüística, cuando se piensa, si el acto lectoescritural universitario es considerado como habilidad innata, natural y motivada que desencadena en un proceso interaccional -cognoscitivo, lingüístico y social. Es posible encontrar propuestas que circulan en diferentes ámbitos de sentido. Algunas en el ámbito reduccionista, en propuestas de desciframiento, otras desde la virtud constructivista de reflexión crítica propositiva. También, desde otros horizontes heurísticos, deconstructivistas, con experiencias de-formativas y trans-formativas.

Y, a pesar de las diferencias, en estas propuestas y concepciones, todos estos casos son afortunados, sobre la actitud indiferente o pasiva, ante el fenómeno de la lectoescritura. Si en la Educación Básica el estudiante construye una pseudo-práctica lectoescritora, para su cultura académica, sin tomar conciencia de las implicaciones de estas competencias para la posterior cultura universitaria y en la vida pública o profesional, no podrá asumir un giro al fenómeno de la comprensión. Más allá de las experticias de la producción y comprensión de textos académicos y de actividades laborales, el enfoque de competencias incuba un núcleo epistémico duro, en la historia reciente de la Pedagogía de la lectoescritura, al menos en estos veinte años, en las que ha tenido las dos acepciones (educativa y económica) y su uso depende del contexto de situación ideológica, el cual determina sus alcances, limitaciones, y dilemas. Jurado (2003: 14-16) expone la ambigüedad conceptual inscrita en dos visiones: una, la competencia asociada a la eficacia y demandas del mercado –saber hacer y modelos neoliberales- desde las críticas del mundo empresarial a la educación (de no responder con sus intereses económicos- laborales). Y dos, la competencia asociada con la educación integral y la formación de sujetos críticos -saber-hacer y contextos socioculturales- desde las críticas a la enseñanza tradicional escolar (de centrarse en la información y en la memorización, entre otros aspectos). En efecto, el enfoque de competencias se resuelve desde una sucesión de modelos

empresariales-funcionalistas y educativos socioculturales que se proponen desde una pedagogía para el trabajo (formación para el éxito social) y desde una pedagogía para la eficiencia individual (formación para la eficacia humana). Asumen competencias técnicas y sociales (saberes, actitudes, valores e interacción) en relación con las exigencias y las características de los empleos y las tecnologías. En estos modelos se advierte una gran incidencia de aspectos cognitivos, sociales, comunicativos, heurísticos y administrativos. Tobón (2006) clasifica competencias genéricas (comunes a todas las profesiones) y competencias específicas (son propias de una profesión y le dan identidad). También se añaden subclases: competencia global (se relaciona con toda un área) y competencia concreta (se refiere a una actividad)⁷⁰.

En este marco amplio sobre el enfoque de competencias, es factible encontrar una crítica tanto a su concepción como al despliegue de sus líneas de trabajo. En esta dirección, Montenegro (2003: 17-22) expone objeciones ante la definición “un saber hacer en contexto” (ICFES), ya que se asume como realizar un procedimiento (interacción con objetos) y la racionalidad humana exige el saber entender, comprender las implicaciones de los hechos; puesto que muchas actuaciones inteligentes implican una transformación de los contextos a favor de la convivencia. Propone un concepto más amplio: “*ser competente es saber hacer y saber actuar; con responsabilidad, a favor del bienestar humano*”, que esto implica afectar positivamente dimensiones fundamentales: biológica, intelectual, social.

Precisamente, las cosmovisiones críticas se despliegan desde diversos ángulos: respecto a la crítica del sesgo económico-laboral de las competencias en la educación con menoscabo en la formación disciplinar integral, una defensa asidua la confiere Tobón, S., (2006: 125-144), desde el argumento que la formación laboral y profesional es una contribución sociocultural muy importante para que los estudiantes se conecten con el mundo del trabajo. Así mismo, reprueba que se ubique al modelo centrado en la ejecución de actividades y tareas, descuidando el ser, con un bajo grado de consideración de los

⁷⁰ Ortega (2002:4) referencia otra clasificación: competencias cognitivas, simples y complejas (relacionadas con niveles conceptuales de abstracción, interpretación, argumentación, memorización, análisis, síntesis, aplicación y solución de problemas), y las socio-afectivas, simples y complejas (relacionadas con niveles conceptuales de abstracción en los valores de actitud, participación, respeto, lealtad, cooperación, responsabilidad).

valores y actitudes, ya que los programas de formación y certificación de competencias laborales han enfatizado en la dimensión afectivo-motivacional.

Pese a estas posibilidades, resulta interesante desde una metodología discursiva otra contra-argumentación de Serrano (2005: 1-10), ante la definición de competencia promulgada por Jurado como “un saber hacer con el saber”. Explica que si el acto es un hacer-ser, la competencia es lo que hace ser, o condición previa; que la competencia cognitiva se presenta de dos maneras: como saber hacer o poder hacer (saber modal operatorio) y como un saber sobre el ser y el hacer (saber semántico o sobre estados y procesos del mundo). La diferencia está entre: “saber cómo” llevar a cabo una actividad, y saber que algo es de esta o aquella manera; que el saber hacer es un saber procedimental, un saber que recae. Esta crítica va más lejos, desde otro de sus estudios Serrano expresa:

“Si se concibe la comunicación como transmisión de mensajes entre un emisor y un receptor, entonces se necesita del concepto de competencia comunicativa para dar cuenta del conjunto de capacidades, habilidades o destrezas necesarias en el emisor (solamente) para que el mensaje llegue sin ruido al receptor... Si, por el contrario, se concibe la comunicación como un efecto de la convergencia óptima de la significación generada por el enunciador y de la significación interpretada por el enunciatario, entonces el concepto de competencia comunicativa es innecesario y debe ser sustituido por el de competencia discursiva, con el cual se designa el conjunto de modalidades cognitivas y potestivas, propias de los interlocutores que hacen posible la generación/interpretación de la significación en el proceso discursivo.” Serrano (1995:1-10).

Estos argumentos son sustanciales para reafirmar cómo es necesario hablar en términos de esfera discursiva que comunicativa. Esta concepción gira la mirada lineal, no sólo de la comunicación reducida a un modelo unidireccional emisor-receptor, sino de un modelo de educación transmisionista, informativa docente-estudiante. Esta mirada del modelo instruccional, tradicional y conductista sólo asume una acción estratégica e instrumental de las tecnologías de la palabra donde el docente es un sujeto activo, que sabe y puede hacer ser al estudiante pasivo. En cambio, es un modelo discursivo permite, en términos de Serrano, un modelo circular y convergente en el que los actores sociales, como destinadores y destinatarios recíprocos, movilizan saberes y construyen sentidos, de manera multidimensional.

Efectivamente, diversos relatores de los microcurrículos, piensan las competencias en diferente orden, competencia lingüística (ver: As-In.10, Un.2), con la gramática y uso social de la lengua; competencia comunicativa, desde habilidades básicas de lectura, escritura, habla y escucha, y habilidades de pensamiento: interpretación, argumentación y proposición (Ver: As-In. 11, Un.1). También se aprecia la pretensión de promover la competencia argumentativa con un enfoque retórico y la estructura argumentativa a nivel oral y escrito (se menciona incluso una estructura argumentativa), con categorías como lectura crítica, conciencia crítica y lectoescritura crítica del mundo. Un relator expresa que busca: “desarrollar competencias interpretativas y argumentativas y propositivas en torno al proceso de escribir hilvanando los procesos de composición con los procesos de la textura discursiva” (In.8, Un.1). Otro relator menciona una serie de competencias: lingüística, prosémica, quinésica, paralingüística, textual, estilística, pragmática, semántica (As-In.11, Un.1). Y, en especial, se aprecia también un giro hacia las competencias discursivas, así un relator propone: “propiciar una competencia discursiva que permita participar en los procesos de producción de sentido a través de la lectura analítica y la escritura intencional, desde la dimensión dialógica del discurso escrito, una situación de comunicación, relaciones de sentido, macro estructuras, retórica y argumentación”. Según otros sujetos educativos estas competencias discursivas permiten pensar dimensiones socioculturales, tales como: política, histórica, subjetiva, pasional, ética, estética, cognitiva y la lectura crítica del mundo (ver casos: As-In. 3, 8, 9, 10 Un.1 – As-In. 2, 4, Un.3). Y, por demás, se mencionan otras como analítica, cognitiva y social, pensadas para empoderar a sujetos usuarios de la lengua y el trabajo textual (ver casos: As-In. 8, 9, Un 1- As-In.4, Un.2, As- In.11, 12, 13, 14, 15, Un.3).

De acuerdo a lo anterior, se evidencia que se dan nuevos giros epistémicos los cuales involucran una concepción psico-sociocultural, que posibilita la integración de variables psicológicas y sociales, capacidades, destrezas y actitudes se articulan a otras como la situacional, intencional y dialógica en la esfera discursiva. Es decir, las realidades socio-históricas que le corresponden al lenguaje y al discurso, donde el desarrollo de competencias más que una experimentación de destrezas con la escrituralidad es una

experiencia social relevante. Las competencias discursivas son posibilidades de carácter lingüístico, cognitivo, social, pasional y valorativo que posee un sujeto, para resolver problemas, al instalarse en forma comprensiva en la cultura académica, como práctica social que la instaura. Su dominio es el fruto de la experiencia individual, social, y mediadora de los docentes, donde las tecnologías de la palabra, en su viaje con los viejos y nuevos soportes tecnológicos, juegan un rol sustancial, en el contexto educativo.

- **Giros en la reconfiguración del enfoque de competencias**

Entonces, si este modelo piensa posibilidades de transformación, no sólo desde la dimensión cognitiva y económica, sino afectivas, éticas, ciudadanas, políticas, técnicas, etc., además de su énfasis en la lectoescritura y el despliegue de habilidades lingüísticas, analíticas, críticas, heurísticas, entre otras ¿por qué se hace visible una crítica investigativa al enfoque? ¿Acaso los sujetos educativos no han dado espacio y prioridad al conocimiento de sus modelos y a su perspectiva de formación integral? El reto por construir parece estar en relación y tensión ontológica, al problema del conocimiento y al de la intersubjetividad; pensar en el ser, como sujeto que construye y es construido. La tensión se ha movido entre pensar la educación en función de contenidos o pensar en función del sujeto y su condición humana y social. Lo que implica pensar el modelo de competencias desde un meta-modelo sociocultural, que garantice horizontes comunes y vitales ante las transformaciones contemporáneas; pues el nuevo orden mundial, atraviesa una crisis sustantiva en los estados nacionales y en la educación universitaria, por la aplicación de dispositivos de reestructuración y regulación económica, que se revierte en demandas de ampliación de cobertura, razonamiento de recursos, altos costos de matrícula y servicios educativos, etc.

Desde un primer horizonte de sentido, las tecnologías de la lectoescritura, como competencias imprescindibles, han sido vistas desde el modelo interaccional de tres subjetividades e intencionalidades activas: autor, lector, texto, aún restringido, ya que atiende más a un trabajo de subjetividades auto-estructurantes, que a una teoría sociocultural que nos permita pensarlas como una dinámica de inter-estructuración. Así,

otro viraje del trabajo con estas competencias va de una Teoría de la recepción, que piensa en la cooperación del lector, a una Teoría de la mediación, que piensa en la coagentividad dialógica del docente y otros agentes, y que restituye la importancia del rol del maestro (a) idóneo (a) y de la comunidad en general, desde el uso significativo del mundo de la mediatización (saberes, concepciones, textos, discursos, medios tecnológicos, agencias y la recursividad creativa). Sin embargo, se trata de pensar desde una concepción orgánica, donde hemos preferido hablar de sujetos educativos y/o pedagógicos, como actores sociales para hacer este énfasis transaccional, como entramado de negociación sociocultural, más que interaccional. Así, nos trasladamos del fantasma del lector al fantasma del mediador, por muchas razones, entre estas porque es un actor social y dialógico en el contexto educativo, diferente al soliloquio de la lectura privada. Sin embargo, la experiencia no es un asunto muy personal, como lo piensa Larrosa, sino un asunto inclusivo, dinámico y pasivo que inaugura el juego de la transacción intersubjetiva mediada por la Acción comunicativa-discursiva (ética, crítica, creativa). No sólo busca producir efectos a través de acciones estratégicas, sino la afección, desde esta plurivocidad de sentidos en juego que indetermina el campo de la lectoescritura como sistemas de pliegues abiertos (de conciencias), lo no dicho y el devenir, sin tiranías posibles del autor, texto, lector o mediador. Esto hace que la lectoescritura se inserte en campos de experiencia o sociopraxis y no se reduzca a procesos; que no se hable sólo de la construcción de significados, sino de sentidos, que no se hable de actualización de lectoescritura sino de una negociación que opera con la injerencia y pertinencia social, que no se hable de uso del lenguaje, sino negociación lingüística o discursiva, más allá de la psicolingüística que redujo la comprensión al acto lógico intelectual de validar hipótesis.

En un segundo horizonte de sentido, el discurso de las competencias se constituye como objeto y soporte de evaluación masiva y se obvia cualquier metalenguaje o discusión, porque se impone su prescripción conceptual asociada con capacidad, producción, eficiencia y virtudes funcionalistas productivas. La educación vista en sus principios para la vida, como asunto ecológico, es pensada como una empresa, articulándola a sus dinámicas. Incluso ya no es educación para la empresa (mundo laboral), sino la educación como empresa. En la Educación Básica ya no se prepara para la vida,

sino para las pruebas que miden y acreditan a los jóvenes para una Educación Terciaria (preferiblemente tecnológica) o para el mundo laboral y pragmático; y la Educación Superior persigue la formación profesional, desde criterios de acreditación y evaluación tecno-científica, en relación con estándares de calidad, y enfrentada al desempleo, al ejercicio de la meritocracia y a estándares de calidad. Los miles de jóvenes que no alcanzan tal cometido se conciben como fracasados; mientras, por fuera de la cultura académica, se debate la población nacional en la incomprensión e incertidumbre humana, con estadísticas alarmantes de pobreza, violencia, drogadicción, suicidio, y otros destinos.

Una propuesta alentadora en Colombia, que exhibe y argumenta desde una consideración ética, transversal y compleja, la hace Tobón (2006: 125-144), en su “Diseño curricular por competencias”, este autor evidencia el problema de la fragmentación, con respecto a estas dualidades, y enfatiza en la búsqueda de la integralidad, desde principios que involucren una complejidad cognitiva, la contextualización y la evaluación. Centra las competencias en la identificación de problemas y en tejido con las dimensiones humanas. Llega a proponer un diseño que describe: profesión, competencia, problemas, saberes esenciales (o contenidos de las diversas dimensiones: afectivo-motivacional, cognoscitiva, y actuacional), indicadores de desempeño (actividades) y evidencias (pruebas de idoneidad). Esta concepción permite abrir espacios de coincidencia y diálogo y proposición respecto a la fragmentación del sentido de competencias, por lo que se debe mirar como integrales, reconociendo factores incluyentes de las diversas dimensiones humanas o debe llenarse este vacío y pensarlas desde su re-conceptualización, ya que su perfil racionalista y tecno-científica ha permitido un distanciamiento de los actores sociales respecto a su complejidad epistémica, que involucra problemas y dimensiones, en especial su preocupación por la praxis, por los desempeños. Por esto se necesitan nuevas condiciones para repensar las ciencias desde las competencias, pues mientras se expresan exigencias a las universidades se abre una economía de liberación que permite que la empresa privada promueva una educación de baja calidad y una ideología de lucro y desde modelos de tecnología educativa, con sus sofismas de poder hacer a través de herramientas

tecnológicas o determinismo tecnológico como lo prodigan los NEA, en el estudio de Street (2009), y las críticas que al respecto circulan⁷¹.

Ante este panorama, donde las agencias, como altas mediaciones inciden sobremanera, por encima de cualquier proyecto altruista, se convalida la necesidad que le asiste a la Educación Superior para asumirlas, de manera consistente, de acuerdo a los contextos, por encima del cliché de variables socioeconómicas, que están llevando al paro, la deserción, la transferencia a universidades privadas; al deterioro de la economía familiar y el triunfo de una nueva ética mercantil. La exigencia de proyectos curriculares situados, en el contexto local, regional y global, la definición del perfil de la institución desde diversas variables sociológicas, la identificación de problemas y competencias atendiendo el entorno cognitivo, ambiental, cultural, social, y tecnológico, permiten otro tiempo de la experiencia pedagógica, y no de la experimentación de tiempos y prácticas en créditos y módulos de trabajo. El tiempo de las competencias no se evidencia en desempeños homogéneos; al trabajar en una cultura académica que compromete sujetos socio-históricos se resuelven en ritmos, modos y condiciones de acceso al conocimiento. Con todo, las pretensiones sistémicas del nuevo orden social originan nuevas incertidumbres, si se piensa en el dominio y uso comprensivo, comunicativo y funcional de una lengua y sus tecnologías de la palabra, con sus variados soportes. ¿Cuál es el tipo de competencias y en relación a qué tipo de cultura académica estamos hablando para superar la actitud hegemónica de las perspectivas existentes?

Podemos aproximarnos a estas incertidumbres reconociendo que, primero, las perspectivas enunciadas han ofrecido diversas posibilidades desde sendos enfoques y modelos, aportes que involucran factores para-lingüísticos y extralingüísticos que favorecen el desarrollo de las denominadas competencias de formación básica, del Modelo de Mertens (entre estas leer, redactar, escuchar y expresar y las acciones del pensamiento

⁷¹ Arcila y Gaona (2006: 7-26) y su grupo de investigación PUSOC (sobre políticas universitarias en la sociedad del conocimiento) argumentan cómo las exigencias a los pregrados se ven frustradas por una economía de liberación que las subordina a sus intereses. Se crean una multitud de instituciones de muy baja calidad y de poco tiempo de escolaridad, universidades de postgrado sin pregrado y a distancia, universidades ya no de garaje, sino virtuales o de portal en Internet, sin maestros, como revitalización de la Tecnología educativa (con modelos de enseñanza programada, con las tecnologías de la información y la comunicación -TIC), currículo a pruebas de maestros o máquina de enseñar.

verbal o procesos superiores del pensamiento y del lenguaje, como parafrasear, inferir, argumentar, etc.). Segundo, las competencias comunicativas y discursivas, de manera orgánica, son puntos cruciales para el desarrollo humano multidimensional, donde los pensamientos de Vigotsky, Morín, Gardner, entre otros, son apertura y no cierre. Tal como ha sucedido en algunos marcos de la historia del pensamiento lingüístico, como lo estudian muchos intelectuales, desde aportes de concepciones cognitivistas y socioculturales, que impactan las competencias y la enseñanza de la lengua⁷². De esta suerte, las competencias discursivas se construyen sobre la base de un contexto de transacciones creativas, no se limita a un conjunto de principios y acciones automatizados con niveles de abstracción ni una concreción mediante un conjunto de desempeños inmediatos. Tampoco se trata de prescribirlas como fórmula estratégica infalible para conseguir el dominio o la eficacia en un campo o dimensión determinada. Se trata de considerar el potencial creativo que los sujetos, desde su diversidad y situación sociocultural, en la experiencia de formación que es de largo aliento. Larrosa (1998:15-30) expresa que durante siglos el saber humano ha sido entendido como un “*pátheimáthos*”, como un aprendizaje en y por el padecer, en y por aquello que a uno le pasa. Ese es el saber de experiencia: aquel que se adquiere en el modo como uno va respondiendo a todo lo que va pasando a lo largo de la vida y el que va conformando lo que uno es. Es un saber particular y enseña a vivir, en la excelencia y trascendencia, aún bajo el imperativo de cambio a otros asuntos.

La nueva cultura global suma otras demandas sociales, pragmáticas y tecnológicas, desde el enfoque de competencias, que re-conceptualizan categorías socioculturales y afectan el mundo de la vida de diversa manera; ante la ausencia de una pedagogía crítica de las tecnologías, más allá de una alfabetización tecnológica, estas demandas se imponen en el discurso hegemónico de las competencias, nuevas competencias tecnológicas como panacea y promesa de desarrollo. Los sujetos son insertados en un sistema tecnológico, con

⁷²Lomas et, al (1968) explicita algunos de estos marcos. Así, en el marco de la psicología cognitiva y la teoría Psicolingüística (Vigotsky, Austin, Searle, Hymes). En el lenguaje, el despliegue se sucede desde los aportes de la Teoría gramatical y el estructuralismo (Saussure 1916 y Chomsky 1963); Teoría funcionalista (Buhler 1934 y Jakobson 1963); Teoría interaccional (Bakhtin 1930); Teoría dialógica (Voloshinov 1929); teoría de los usos comunicativos (Boas, Sapir, Whorf, 1950); Teoría de los actos de habla (Austin 1962, Searle 1964), La retórica clásica y moderna (Perelman 1970); Teoría de la argumentación (Plantin, Ducrot, 1973); Teoría de la enunciación (Benveniste 1966); Teoría transaccional (Grice 1975); Teoría intencional (Ducrot 1984); Teoría de la acción comunicativa (Habermas 1981); La teoría pragmática (Wittgenstein 1953); La teoría semiótica (Pearce, Greimas, Courtes, Barthes, Eco, 1960); Teoría texto-lingüística (Van Dijk y Halliday 1970); Teoría discursiva (Van Dijk 1980, Gumperz 1982).

un cúmulo de tareas, que se supone deben resolver sin mayor dificultad y tardanza, pues se da por hecho que las tecnologías facilitan el trabajo y conllevan a la eficacia. Hoy más que nunca los sujetos son automatizados para responder desde un programa de desempeños con el sofisma del éxito, desde una ideología capitalista. La educabilidad en este sentido se constituye en una metáfora de la máquina y no en la experiencia orgánica de la comprensión, el sujeto aquí no existe. En este sentido, la formación integral de sujetos, pensada desde las propuestas curriculares, los cuales asumen en alto grado el enfoque de competencias, es aún escindida, por la supremacía de sus modelos tecno-científicos, operativos, logicistas e instrumentales, que se imponen sobre los modelos que también miran las dimensiones actitudinales y pasionales del ser humano. Es factible ver en los microrrelatos, cómo desde el nivel de evaluación de las competencias estos aspectos tienen un mínimo valor o no se consideran. Son otras tareas de corte pragmático a las que se les da valor porcentual, pues interesa más el objeto de estudio científico, que el sujeto de formación, y quien responde de manera conductual a estos requerimientos técnicos, que son los que lo promueven⁷³.

Valga, entonces reiterar que la importancia de la mediación, en la nueva cultura tecnológica e informativa, su modelo interaccional deja a la deriva situaciones socioculturales, por la supremacía de la política socioeconómica, de orientación capitalista y mercantil que respalda el imperio de las tecnologías y la nueva cultura del conocimiento, que logra regular con imperativas restricciones legales para la comunicación pública y la utilización de programas, que limita y abre brechas digitales y sociales. Y, aunque hoy se piensa las tecnologías de la información y comunicación (TIC) en relación con la ciencia y la sociedad (CTS), y que bien permite potenciar nuestro problema particular de las competencias lectoescritoras, más allá de la perspectiva cognitiva dominante y del paradigma de la sistematización textual que funciona como telón de fondo. Pues, mientras suceda una economía mercantilista, desde e interés privado, la introducción al mundo educativo no deja de ser un cliché y un dispositivo ideológico y de poder. Por una parte

⁷³ Arcila y Gaona (2006: 7-26) expresan que se sostiene que ahora el estudiante debe aprender mucho más y en un tiempo menor, que la noción de aprendizaje que domina el discurso de la propuesta disuelve la experiencia de la enseñanza en la universidad, que sin ella, es imposible formar competencias para pensar y actuar las artes y las ciencias. Argumentan, que en lo educativo, se asume modos sistémicos que responden a los indicadores de la tecnología de mercado, en una dinámica conductista, que reduce las formas de pensamiento a estrategias de control y uso de los avances tecnológicos. Expresan que en estas instituciones los sujetos en sentido estricto no existen; existen organismos cuyas conductas pueden ser condicionadas.

existe una gestión económica multimillonaria de los gobiernos y las administraciones, por otra los jóvenes se convierten en los principales clientes y usuarios de las tecnologías, cuyo mercado crea y genera, cada día, necesidades de adecuación y sofisticación. En Colombia no sólo se han organizado programas de capacitación “Computadores para educar”, “A que te cojo ratón”, la sociedad de mercado abre miles de tiendas de servicios de tecnología y Sistema de Internet; existe incluso un ministerio de las TIC.

En efecto, se afianza el imaginario imperativo de la realidad y necesidad mediática tecnológica y una dependencia automática sin precedentes, y aunque su introducción educativa, desde políticas públicas, hace alusión a un ideal de la democratización del conocimiento y a la potencia heurística que proporciona, las herramientas tecnológicas y los proyectos discursivos hipertextuales son mínimos en el aula de clase. Para Sierra (2006: 92-113) el nuevo orden mundial y el capitalismo cognitivo está basado en una política de control de la producción y distribución de la cultura comunicativa pública y en relación con la educación. Se expresa desde dos lógicas sociales: las dinámicas públicas de democratización de los sistemas digitales y la lógica social privatizadora. Ante esto, argumenta que la nueva ecología de la comunicación exige una ética y una cultura del diálogo, que haga factible la apropiación material y simbólica, del universo de la información.

Es un asunto complejo, pues no se reduce a una alfabetización, si se asume una auténtica educabilidad en las competencias tecnológicas, desde concepciones socioculturales es inobjetable que éstas constituirán una revolución de la esfera discursiva y de la lectoescrituralidad, pues, internet promueve una totalidad de los lenguajes y la gestión de la interacción y transacción discursiva de interlocutores válidos en sendos proyectos y experiencias que van desde el diálogo hasta la investigación en red. Estas competencias pueden verse enriquecidas con el uso creativo, la mediación idónea y la conjugación con las tecnologías de la palabra, sin estas las nuevas tecnologías no tiene lugar significativo, puesto que los aparatos tecnológicos por sí solos no solucionan los problemas. Por esto, competencia y comunicación comparten un cruce epistémico, comunicar proviene del latín “*communicare*”, que significa intercambiar, compartir, poner

en común. Una comunicación significativa no es posible sin comprensión, no podemos obviar que estas ponen en común discursos, ideologías y axiologías.

Sin duda, es la convergencia de la cultura educativa y la comunicativa la que trae ahora el desarrollo de nuevas competencias, como lo advierte Barbero (1996) además de su inserción en lo cotidiano escolar, importa la recepción crítica de los medios desde funciones cognoscitiva, expresiva, social y estética, ya que trae una concurrencia entre proceso productivo y organización social, entre lo local y lo global, donde se transmiten modelos de inteligibilidad y de vida (formas de conocer, representar, ver, sentir, socializar). Es la oportunidad de superar deudas y des-tiempos de la educación: la promesa de universalización y calidad de la educación (por eso llama al descentramiento del libro, la deslocalización de los lugares de saber y las figuras de la razón, para superar modelos desfasados, lineales y transmisionistas) y la producción de ciencia y tecnología (desde reconfiguraciones, exploración sensorial, pensamiento visual, que supere la dependencia y configuración de la cultura legitimada). Entonces, conviene explorar modos de asumir competencias discursivas y en el marco de las tecnologías y la multi-textualidad, más allá de posiciones optimistas que pronostican la desaparición del libro y la de los escépticos, que hacen una defensa acérrima de la cultura escrita.

En definitiva, al terminar este segundo subcapítulo, podemos advertir, un nuevo tránsito de los acontecimientos educativos en la primera década del siglo XXI, en especial en la relación epistémica de la lectoescritura y el enfoque de competencias, pues estas últimas introducen la preocupación por la comunicación discursiva desde las viejas y las nuevas tecnologías. Hoy en la cultura académica existe un nuevo ingrediente en su gramática subyacente, la cultura de las competencias tecnológicas que están paulatinamente cumpliendo su promesa y cometido de desarrollo cognitivo, informático y recursivo y sociocultural, pese a las grandes brechas de acceso democrático a estas, pues la retórica populista de la modernización educativa, que promete progreso a través de las tecnologías como capital simbólico y cognitivo no ha podido mermar los grandes índices de analfabetismo, deserción académica, pobreza, violencia social, problemas a los que se suma el de infraestructura física. No basta con el imperativo político y educativo de cambio

tecnológico y la modernización y adaptación de macro-currículos desde una racionalización de recursos. Más que el imperativo de competencias y la opción de tecnologizar la educación, se ha escolarizado la tecnología, en desmedro de proyectos sociales; se subordina el proyecto y presupuesto educativo a la formas de valorización del capital tecnológico. Por eso, el enfoque de competencias debe insertarse en nuevos ecosistemas comunicativos-discursivos o socioculturales, opuestos a la automatización y dependencia tecnológica acrítica. Veamos en seguida este contexto de sentidos.

4.3. Contexto de escrituralidad: de la experiencia personal a la sociopraxis

Desde una espera epistémica, este apartado se abre desde la pregunta ¿cómo se asume la Pedagogía de la escrituralidad en el contexto multicultural de la Universidad Oficial Colombiana? Es decir, se trata de mirar cómo estamos como cultura académica más allá de los disciplinar científico, desde las pretensiones universitarias de inserción multicultural, es decir como fenómeno orgánico que no mira una alfabetización (sistema-cognición-ciencia), sino la socio-formación. Una alfabetización científica no basta para la educabilidad en una disciplina, pues se sustrae el saber pedagógico de las prácticas educativas a una actualización disciplinar. Pensar una inserción y construcción socio-multicultural involucra un ecosistema complejo, entramado de contextos, sujetos, saberes y prácticas, plurales, en la misión formativa integral-multidimensional. Aquí, el aula no es un simple hemicycle o escenario de trabajo con artefactos, sino un hemisferio semiótico. Según Morín (2001b: 33) la idea de sistema ha girado a ecosistema, en la Ecología (con aportes de disciplinas físicas, biológicas y humanas) para examinar la biocenosis, en la relaciones con la biosfera. Significa que la interacción entre poblaciones vivas (en una unidad geofísica) constituye una unidad compleja de carácter organizador. En efecto, en el ecosistema educativo la lectoescrituralidad debe ser más que una experiencia personal, autosuficiente, de un espacio privado, es una sociopraxis que involucra al sujeto educativo en un espacio público, en un mundo de mediaciones.

- **Ecopedagogía de la comprensión orgánica en la cultura académica**

Si “el texto es una práctica social atestiguada, que posee un principio de ecología”, como lo enuncia Rastier (1994) desde dinámicas de semiosis, entonces la cultura académica, que trabaja con textos y discursos es un ecosistema, donde es posible una formación u organización ecológica o ecopedagogía. Esta formación ha de considerarse desde una semiótica cultural o semiopraxis, como tendencia post-estructural, que le interesa ver la cultura como producción social del sentido. A esta semiótica, enfoques y líneas, le interesa ver la cultura como producción social del sentido, tiene una perspectiva sociolingüística, mediada por la comunicación, la cognición y el contexto, que nos enfrenta a problemas tales como: lenguaje y estructura social, las competencias comunicativas, pedagogías del discurso, códigos sociolingüísticos, unidad y diversidad lingüística, texto y contexto, bilingüismo y multilingüismo, entre otros. También, ha permitido efectuar dinámicas de escrituras y disciplinas dialógicas o intertextuales⁷⁴. Es decir, una diversidad de conexiones, traslapes de un logos unificador, para el trabajo sociocultural, que mueve fronteras de alfabetización y de poder, narrativas y testimonios heteroglósicos, entrecruzamiento de medios y sistemas simbólicos, géneros y estilos, discurso personal y experto. Se agrega, de manera significativa, temas y/o problemas como: sistema social, otredad cultural, lenguaje, oralidad, diferencia, identidad, cotidianidad, intimidad, hibridación, integración, fragmentariedad, asimetría, percepción, folclor, lo urbano, lo pedagógico, lo indecible, lo marginal, etc., como ámbitos imbricados. Este logos unificador es una clara muestra del enganche de las tecnologías de la palabra, con las cuales la sociedad y la cultura se lee, se escribe, se escucha, se habla, se ficciona y se razona, más allá de fórmulas o técnicas instrumentales o estratégicas, en función de los problemas.

⁷⁴ Presento una síntesis de estos enfoques y líneas de escrituras dialógicas, de un estudio de Ortega (2002:78-85), veamos: La sociología del lenguaje, Lingüística social, Antropología lingüística, Etnolingüística, Socio-semiótica, Etnografía del habla, Etno-metodología, Psicología social del lenguaje, Etnografía de la comunicación, Sociolingüística interaccional, Geografía lingüística, etc. Nos remite a lectoescrituras dialógicas, tales como: la Nueva historia social (Historia oral, Historia de lo imaginario, Antropología histórica, Historia inmediata, Historia de los marginados, Historia de la cultura material), Antropología posmoderna (textos etnográficos-literarios), Etno-literatura, Literatura femenina, Escritura testimonial, las Ciencias de la comunicación (Sociología de la vida cotidiana urbana, Estética del gusto, Gramatología de los medios, Estética de la recepción medial). Se suman a estos enfoques algunos perfiles de la Semiótica cultural en Colombia (Etnológico y Etno-lingüístico, Dialecto-lexicográfico, Semio-lingüístico, Socio-lingüístico y Socio-semiótico, Comunicativo mass-mediático, Pedagógico), con propuestas interdisciplinarias.

Y, en concordancia a la tesis de Morín (2001) *“nos dirigimos a una unión de disciplinas, tenemos entidades concéntricas, la identidad no es un solo concepto, no se mutila”*; con efectos sobre un llamado a enseñar la identidad terrenal y la comprensión, el significado de la condición humana y su destino común, desde todas las ciencias, con la ética de expresión humana, y con el vínculo entre la cultura humana y la cultura crítica. Su totalidad es “la ciencia de la vida”, nuevo humanismo, que introduce la calidad humana, la empatía, la calidad poética de la vida, la literatura, desde un pensamiento complejo, sin fronteras, en dirección a las necesidades de la sociedad, y no sólo desde un sistema educado. Aprender el diálogo pluricultural y su riqueza tradicional, es la posibilidad de enfrentar las hondas transformaciones tecno-científicas y la grave crisis social, del presente, que exige redimensionar el papel pedagógico respecto a las tecnologías de la palabra. Y, cuya mediación depende de pensar los fines y concepciones de una cultura que se selecciona y legitima como cultura valiosa, y que conlleva, también, exclusión social y violencias simbólicas. En este sentido, esta cátedra es una oportunidad sociocultural, para un desarrollo educativo a escala humana.

Ante esto, es necesario seguir poniendo en crisis el cuerpo de microrrelatos, de las universidades muestreadas, donde si bien se explicitan unidades de trabajo, desde el lenguaje y comunicación, entre ellas el habla y el discurso, no se considera el de cultura de manera explícita y compleja (ver casos: In.2, 3, 9, Un.1, - In. 2, 3, 10, Un. 2 - In.4, Un.3). Las universidades, como ámbitos de convergencia multicultural, necesitan repensar cuál es su naturaleza cultural, su cultura académica, construida desde lo local y lo global, como lo plantean la Constitución del 91(artículo 7), la Ley 30 de 1992, de Educación Superior y la Ley 115, del 94 o Ley general de la Educación, con el reconocimiento público de una nación multicultural en coexistencia, como construcción histórico sociocultural, en aras de contrarrestar la homogeneización, recurrente en la selección de la cultura universal, en función de la sociedad incluyente, que se percibirse como crítica y constructiva (ante prácticas aculturales, etnocéntricas y logocéntricas), con una pedagogía de comunicación intercultural compleja, no reducible a un activismo folklórico, ni al comparatismo cultural, en una nación pluricultural como la colombiana, donde es común ver la pérdida de identidad de sus escolares, su patrimonio cultural (lengua, costumbres, tecnologías,

cosmovisiones), para adherirse a otras, por el desprestigio social al que se reducen muchas de ellas por la exclusión y/o la ausencia de oportunidades del contexto social, y que incluso la educación les niega, como espacio de reproducción de cultura universal consolidada y legítima, cuando puede dar un viraje al redescubrimiento de las potencialidades propias, y a los modos de comprensión cultural e intercultural.

Avancemos, primero, desde la categoría de cultura académica; recordemos que para Villa (2007:1-11) decir “cultura académica” equivale a pensar en una cultura universitaria, y quien la define, siguiendo a De Federici et al (1984:44) como *“el acervo resultante de la acción comunicativa discursiva potenciada por la escritura y afinada en su empleo para la organización e interpretación de otras formas de acción”*. Desde Villa, la universidad posee una tarea específica, formar desde y para lo superior, con la construcción colectiva del conocimiento y la renovación de la sabiduría, mediada por la lengua materna y el lenguaje especializado, para la conformación de comunidades académicas y escuelas de pensamiento. La ubica como acervo o entreveramiento de tres constituyentes: la acción comunicativa discursiva, la tradición escrita y la interpretación de formas de acción, que constituyen la estructura profunda de la cultura universitaria. Para él, estas fundan un nuevo lector, el lectoescritor, con sus operaciones de textualización del saber, en tres niveles: intratextual (leer desde el texto), intertextual (leer entre textos cotejando) y extra-textual, (el texto como campo referencial explícito)⁷⁵. Expresa que se trata de aprehender la universidad como una sociedad discursiva y argumentadora, que incide en las tareas misionales de la universidad; por eso la entidad que une a las comunidades disciplinarias es la opción por el discurso -o discusión- racional, y que en efecto las tecnologías de la lectoescritura, como tradición, permiten, la acumulación, crítica, renovación de la ciencia, las perspectivas y la voluntad de proyección de la acción, circunstancias y fenómenos, desde proyectos, teorías, mundos posibles y utopías, que admiten pensar en una misión. Para Villa la cultura académica exige hablar de las competencias académicas, y en estas las competencias comunicativas comunes y transversales: interpretativa (comprensión de un

⁷⁵ Villa (2007:7) describe estos niveles así: 1.- Tecnologías del intra-texto (el glosario, el subrayado, el mapa conceptual y el resumen). 2.- Tecnologías del inter-texto (comentario, relatoría y reseña). 3.- Tecnologías del extra-texto (estado del arte y ensayo). Hace una analogía, con Lacan, a la temporalidad lógica en la indagación (instante para ver, tiempo para comprender y momento para concluir).

problema desde acciones, textos y contextos), argumentativa (razones que dan cuenta del sentido de una situación) y propositiva (juicios de razón práctico o una actuación crítica y creativa frente al problema), referidas al saber actuar (decir) del hablante-oyente real, miembro de una comunidad lingüística heterogénea, para establecer una comunicación situada de manera efectiva. Por lo que explicita que la acepción más adecuada de academia es la de un gran texto y que el académico ha de ser un transtextualizador; esta transtextualidad subsume las nociones de intra-, inter-, y extra-texto. Aunque, la academia como transtextualidad permite el diálogo de textos y de culturas. Para el autor la comunicación discursiva es tanto acción como interacción; si es acción se trata de una actividad instrumental -técnicas, saber empírico, prescriptiva, sin contexto-, y si es interacción se está frente a una actividad estratégica -reglas, saber analítico, decisión orientada al éxito, con contexto y otros sujetos.

Esta mirada integradora y crítica comunicativa permite comprender la cultura académica como constructo mediado por el lenguaje y las tecnologías de la palabra y, a su vez, el reconocimiento de una diversidad sociocultural que interactúa de manera dialógica, razonada, tolerante, en contravía a modelos reproductivos de ideologías; evidencia la construcción del lectoescritor, en conexión, que textualiza el saber desde diversas relaciones psico-socioculturales, por esto la academia se homologa a un gran texto y el académico un transtextualizador, más allá de la acción, en la interacción sociocultural. Sin embargo, la acción comunicativa va más allá de lo estratégico en la transacción o negociación, y que él mismo aborda en otro texto, para atender con mayor énfasis al cultivo de la mismidad y la otredad, para que la academia como transtextualidad, no se reduzca a un discurso científico, como sociedad histórica compleja. Precisamente, los sujetos pedagógicos, desde los microcurrículos, ubican las prácticas de producción y comprensión textual en la universidad en el concepto de cultura académica (ver: As-In. 13-Un.1 – 2012-1); argumentan cómo estas prácticas son promovidas en la universidad, desde las disciplinas, materializadas en textos y tipologías particulares, en relación con lenguaje, saber, poder, juegos de verdad y prácticas. También, un relator enuncia los niveles: intra-textual o lingüística, inter-textual o enciclopédica y extra-textual (Ver As-In.10, Un.1) y se destaca el nivel de argumentación, desde el discurso razonado (ver: As-In. 2, 10 Un.2- As-

In.2 Un. 3). Es posible comprender cómo la universidad es expresión y síntoma de la realidad sociocultural que se construye y negocia, críticamente, desde las tecnologías de la lectoescrituralidad; sin embargo, se abre a discursos y dialogías con recelo, pues se privilegia la escritura, y el diálogo está reducido a actividades instrumentales de puestas en común y debates, y como epifenómeno para dialogar sobre qué, cómo, dónde y cuándo abordar o evaluar los temas (ver casos: As-In.5, Un.3- As-In. 9 Un.1).

La potencialidad de este logos unificador de la ecopedagogía de la comprensión orgánica se manifiesta en una “LectoEscritOralidad” que constituye una literacidad ideológica. Desde Villa (2007:1-11), para efectos didácticos la lectoescritura se pueden separar; entendida la lectura como operación intratextual y la escritura como operación extra-textual, pero, existen unas tecnologías de empalme o enlace las intertextuales. Aún sobre esta aclaración, conviene otra precisión, para Vigotsky (1998: 1-95) la unidad del lenguaje es compleja y sólo en su unidad se configura un sentido, pues permite cobrar conciencia de uno mismo desde la articulación de pensamientos, lenguajes y emociones, de manera dinámica; por lo que aún la discrepancia no excluye una unión, es necesaria para que esta se lleve a cabo y, por esto, en la unión de varios vocablos en uno (aglutinación) el nuevo expresa ideas complejas y designa a todos los elementos en el influjo de sentido. En esta dirección, uno de los informantes ratifica, como lo hacen tantos otros, la articulación de la lectura y la escritura *“la escritura también es una forma de lectura, los dos procesos son inseparables cuando se llevan a cabo con placer, leer es una invitación al mundo de las ideas y escribir es aceptar la invitación”*, y agrega con énfasis *“para el lector contemporáneo la lectura es un acto que puede pasar desapercibido siendo parte de la cultura general leer para tener conocimientos-como enseñaron en la escuela”*. Concluye que la lectoescritura es un proceso de discusión amplio y abierto; no una verdad revelada, sino un diálogo desde lo que conocemos, una de las actividades más puras del espíritu libre (ver: In.8 Un.2).

Esta mirada orgánica como exigencia epistémica de unidad tendría consecuencias prácticas y sociales para la pedagogía. El juego de la totalidad (arquitectura) involucra operaciones, implicaciones e imágenes actuantes provenientes de la cultura o de la

experiencia, que no se puede reducir, sin considerar su complejidad, desde una teoría sociocultural, que la resuelve pragmática. Conviene recordar que para Jitrik (1989 y 1999) hablar de la lectura y la escritura implica la insidiosa capacidad social de dirigir la comprensión, además de existir en su entrecruzamiento, para enriquecer los resultados de la reflexión, para no pagar el precio de una decisión pedagógica y didáctica; por lo que demanda un punto teórico de relación, pues advierte que la separación tiene sentido si se asume como carácter provisorio, de comienzo de reflexión. La lectoescrituralidad si es entrecruzamiento nunca queda de-terminada, lo contrario sería pensarla como producto. Para este autor, las prácticas discursivas corresponden a creencias que las rigen y legitiman, por lo que no son neutrales; esto implica también pensar ese entrecruzamiento de la cultura académica con el mundo de la vida. En este mismo sentido, los Nuevos estudios de la literacidad NEL -modelo político (Vichy Zavala, 2007) y los Nuevos estudios de alfabetización, NEA –modelo ideológico (Street, B., 2009) asumen una fuerte oposición a la dicotomía decimonónica (modelo dominante y escolarizado). En los dos casos, desde una perspectiva antropológica y sociolingüística y con métodos etnográficos; rechazan y de-construyen postulados sustentados en la noción de práctica letrada con distancia de los estilos orales (estructura estática) y en desmedro de las relaciones con el mundo (estructura dinámica). En consideración, no es un tipo de práctica la que potencia la mente humana (estatus superior), la literacidad involucra más que la tecnología en que se manifiesta (modelo ideológico). Frente a lo anterior, he argumentado con sendos intelectuales y con diversos horizontes de sentido, a los que podría sumar cada vez otro que explicita la conexión de las tecnologías de la palabra⁷⁶.

Quiero hacer aquí otra argumentación, a pesar que Goody (1998:141-161), nombrado por los NEL, como personaje de la gran división, junto a Walter Ong, piensa en una diglosia y postula que la escritura permite acortar distancia con una lengua regional; al tiempo, admite su pluralidad condicionada por su situación socio-histórica que la inserta en relaciones de poder; además, reconoce que la escritura y la oralidad se han influido

⁷⁶ Pérez (2012), desde una reflexión sobre la argumentación y la articulación del lenguaje de la oralidad expresa: “la oralidad nos permite tomar conciencia de las modulaciones o matices lógicos y dramáticos del lenguaje hecho escritura, donde el tono, como pintura con la voz, se entrega al sentido...Hemos de constatar la necesidad de las pausas y signos de puntuación como la respiración de quien habla o escribe, también las variantes lógicas y ontológicas de las palabras. Y, en esta conexión, el problema de estilo como forma de pensamiento, existencia y originalidad”

mutuamente de muy diversos modos puesto que siempre y necesariamente hay un vínculo entre esos signos escritos y el habla. Enfatiza que con la aparición de la escritura alfabética la oralidad no se cercenó de tajo, pues en alto porcentaje de la cotidianidad nos movemos con la oralidad. En analogía, Ong (1999:15-24) considera que las Ciencias sociales y la lógica reflexionan sobre su naturaleza y sobre el hombre, desde la escritura, como valor inestimable y esencia; a su vez, expresa que la escritura nunca puede prescindir de la oralidad, que incluso, esta última, la intensifica. Este mismo autor nos recuerda que los grafolectos es lengua transdialectal, que escinde al sujeto; pero, la relación estrecha entre narración y estructura social permite recuperarlo, según el espíritu (en alusión a la inhumanidad de la escritura, desde las objeciones de Platón, en el Fedro /7a carta: "la letra mata, más el espíritu vivifica"). Para Ong los seres humanos de la cultura oral no estudian, pero practican gran sabiduría, a través de la interiorización narrativa de las experiencias y añade que la escritura interiorizada adecuadamente mejora e intensifica la vida humana. Ahora, lo que hay hasta aquí no es sólo, como ya se dijo, un enganche meramente instrumental de estas tecnologías, implica la articulación de unos dispositivos de la gramática de la cultura académica al cosmos de la cultura sociocultural global, actuante, por parte de los sujetos como trans-textualizadores.

En los microrrelatos se avizora este intento, con una atención a la oralidad y un sistema de escritura en una lengua de tradición oral, indígena, a la vez que buscan reflexionar el impacto de la escritura en estas comunidades (Ver: In. 6, Un.2), culturas que han sumido una resistencia ontológica y lingüística. Más allá de asegurarnos en un mundo de textos legitimados, de enciclopedias y diccionarios, como constructos universales, que median en procesos de apropiación, representación y simbolización de una realidad compleja, hay que mirar las comunidades lingüísticas que dependen de los factores socioculturales que determinan su diversidad y cambio. Si bien, por una parte, el primer Dijk (1983) nos dice que cada individuo, cada grupo, cada comunidad lingüística social o geográfica empleará el mismo sistema lingüístico más o menos diferenciado, se trabaja desde lengua estándar y la gramática intenta reconstruirlo, haciendo abstracción de las diferencias de una comunidad lingüística; este intelectual, anexa que es un nivel de

debilidad, que han asumido otras disciplinas⁷⁷. Por cierto, en los discursos se escenifican, como concreción, las variaciones de una lengua viva (bilingüismo, diglosia, política lingüística, dialectos, sociolectos, idiolectos, tecnolectos, diversidad lingüística sustantiva, la coexistencia de lenguajes, lectoescrituras, formas simbólicas, etc.). Y, no se trata de asumir estudios teóricos sociolingüísticos, es un asunto de inclusión y participación en la pluralidad lingüística, cognitiva y comportamental.

Por otra parte, también esta experiencia pasa por la activación de una dimensión axiológica en relación a intereses colectivos, que bien explicitan algunos microrrelatos (desde la búsqueda de autonomía, solidaridad, respeto, cooperación, participación, etc.); además del corpus axiomático descrito en los modelos de competencias, con pertinencia en un país como el nuestro. Pensar la lectoescrituralidad implica preocuparse por los hechos de la lengua de una cultura, que es a su vez pensar la cultura y pensar-se, uno mismo. Para una mayor ilustración y diálogo acudo a Granés (2002: 63-73) quien nos invita a pensar la formación universitaria como apropiación, reflexión y transformación cultural, más allá de la metáfora transmisionista y socialización en culturas especializadas; propone la ciencia como sistema cultural (entramado de lenguajes, prácticas sociales y significados), por lo que el ethos de la cultura académica contempla ciertos rasgos: uno, discusión racional, para enfrentar argumentos de autoridad y verdades sagradas; dos, la escritura, como gramática interna de la academia, central, exigente, reflexiva y constructiva; tres, articulación entre discurso, pensamiento y acción real (prefigurada y regulada desde la teoría), no ajenos al juego de los intereses y del poder, que el discurso académico debe develar. A pesar de la posición logocéntrica con relación a la escritura, al privilegiarla sobre otros lenguajes, reconoce la cultura académica en relación cultural compleja (a través pensamiento verbal y racional), que es lo que identifica el carácter de la comprensión orgánica, este entramado de lenguajes, concepciones y mundo de la vida, con inclusión y complejidad.

⁷⁷ Areiza, et al (2004) expresan que una comunidad lingüística es la participación de un conjunto de personas (con intereses similares) en un tiempo y espacio (país, barrio, sindicato), con una lengua como identificador social, que nos habla de su pertenencia lingüística y ubicación sociocultural (extracción social, generacional, sexual, etaria, geográfica), asumen una comunidad de habla y comparten una serie de normas y reglas sobre el uso del lenguaje.

Así, esta cultura académica debe presentarse no sólo como objetiva, sino en constante necesidad de inter-subjetivarse, como experiencia personal y como sociopraxis. La lectoescritura, como la mira Larrosa (1998:15-41) es acontecimiento vivencial y plural que configura una personalidad y humanidad, una actividad entroncada con la subjetividad e intersubjetividad del lectoescritor. Por otra parte, la noción de sujeto, problemática, evidente y misteriosa, según Morín (2001: 169), aparece en la reflexión sobre uno mismo y desde un conocimiento intersubjetivo, de sujeto a sujeto, que se puede llamar comprensión, contrariamente se eclipsa en el conocimiento objetivista sobre el hombre y la sociedad. Nos dice que de alguna manera la ciencia ha expulsado de las ciencias humanas al sujeto, desde un principio determinista y reductor; que ha habido un retorno tardío al sujeto, pero no al seno de la teoría; que su definición debe partir de una base compleja: biológica, cultural y social, puesto que desde ciertas concepciones el sujeto se invisibiliza o el sujeto pasa a ser trascendental y escapa de la experiencia.

En el cierre de este apartado, puedo reconocer cómo la cultura académica se piensa como ecosistema o sistema cultural, desde una gramática subyacente que involucra la lectoescritura, la acción comunicativa y la orientación de formas de acción significativas, que se hacen viables si se asumen con una semiótica sociocultural que acciona formas de conexión y diálogo disciplinar. La cultura académica o universitaria homologada a un gran texto, es paradigmática y discursiva, a su vez, que la resuelve como entramado multidimensional, que exige acciones de des-homogeneización. El giro de las ciencias hoy es sociocultural, en la experiencia de la socioformación mediada de manera intersubjetiva. Vemos cómo este logos comprensivo y unificador, como universo simbólico, nos advierte sobre la complejidad de la lectoescritura que no se constriñe a su estatuto epistémico cognitivo, propio de sujetos versados, ideales o de una élite especializada, como los antiguos escribas o la corte iluminada de la crítica tradicional. Exige un estatuto más amplio, tiene su lugar en la sociedad civil en la red de intereses comunes, donde lo público y lo político son otros sentidos de la experiencia de la formación social, que media en la activación de un estado de derecho (que bien se reclama desde el Derecho internacional humanitario y desde los Índices de desarrollo humano). Las tecnologías de la palabra, como herramientas de nuestra esfera de acción discursiva, y otras formas de acción, deben

empoderar para el ejercicio de una ciudadanía propositiva; este sería otro eslabón de esta cultura académica, para reflexionar a continuación.

- **La cultura académica y la socioformación de actores educativos.**

Si partimos de una base ontológica de la cultura académica, sabemos que está en dirección a la formación de sujetos, dirigida desde criterios humanistas y una síntesis sociocultural, multidimensional y práctica de valores universales y locales, para actuar en y para la vida. Este sentido de educación integral estaría vinculado desde un ideal de prácticas académicas discursivas dialógicas e incluyentes, configurado por principios de la acción comunicativa para coadyuvar en la socialización humana tolerante, y con mayor pertinencia ante la vulnerabilidad social de nuestra sociedad. El asunto es cómo superar el sofisma en el que cae el concepto al ser reducido a un cliché argumentativo puesto que predomina la evaluación del componente cognitivo, dejando por fuera la preocupación por el entramado complejo del desarrollo del sujeto social. La nueva revolución tecno-científica ha traído consigo modelos de inserción productiva que ha re-contextualizado la universidad, como problema y poder socioeconómico, y que alienta la competencia, el individualismo, los estímulos selectivos, provocando fragmentación social. La cultura académica, se aferra a planes estratégicos y sufre una atomización y enrarecimiento. Surgen sujetos subordinados al modelo tecno-científico-económico, sujetos inorgánicos, disciplinados, planificados, saturados, fragmentados; optimizados con los límites presupuestales y estadísticos, que niegan cualquier proyecto altruista. Son currículos técnicos, simplistas, reduccionistas, sin capacidad de ir más allá de una justificación racionalista, donde lo insignificante, lo diferente, lo extraño, lo conflictivo, lo impuro, lo inmóvil, lo pasivo, lo afectivo, lo disyuntivo, tengan inclusión y re-conocimiento, más que meras adherencias culturales y que no alcanza la complejidad propia de un enfoque inclusivo e intercultural complejo.

Este retorno al sujeto y la cultura está permitiendo dinámicas de des-homogeneización e inclusión cultural, participativas, democráticas, y no se puede entender

el sentido de las disciplinas, y sus campos de estudio, por fuera de lo social. Toda ciencia es ciencia y práctica social, con finalidades sociales. En efecto, en los microrrelatos se interroga sobre la lectura de prácticas culturales, en especial multimediales y etnoculturales; también afloran categorías discursivas como lectura, ideología y sociedad, aunque como epifenómenos (ver: In.5, 9 Un.1). Los dos siglos anteriores las culturas académicas, no sólo concibieron dispositivos y tecnologías discriminatorias, de la escisión o mono-culturas. Desde la Constitución del 91 la formulación de políticas públicas gubernamentales sobre educación en el país tiende al reconocimiento de la diversidad con influencia explícita en la educación colombiana, y que pone, al menos, en desconfianza modelos de homogenización formativa. Antes, se invisibilizó tantos estudios acuciosos, que habían ponderado el valor de la multi-culturalidad, basta nombrar a Eduar Sapir, Benjamín Whorf, Franz Boas, Bronislaw Malinosvsky, Vigotsky, Emilio Durkheim, Basil Bernstein, Paulo Freire, Bauman, entre otros.

En palabras de Bauman (2002:9-94), la cultura constituye formas de producción multidimensionales, que engloban el flujo de la vida y le proporcionan forma y contenido, orden y libertad; se refiere tanto a la invención como a la preservación, a la discontinuidad como a la continuidad, a la novedad como a la tradición; desde una concepción cultural compleja, que posee una dinámica de variedad y que sin esta no serían posibles los sistemas sociales, ni la personalidades, ni las identidades. Enfatiza que estas identidades no merecen pensamiento alguno cuando pertenecer resulta natural, cuando no requiere luchar por ello; aunque nunca estén unificadas, pues cada vez parecen más fragmentadas o son totalidades supra-locales de comunidades imaginadas; nunca singulares sino múltiples, construidas a través de discursos, a menudo tanto solapadas, como antagónicas. Por esto, la identificación merece unos procesos de construcción pragmática, se construye sobre las bases del reconocimiento de algún origen o relación común con un grupo y es una construcción inestable, mutable, heterogénea, y no se despliega a través de la historia. En esta misma dirección, Vigotsky (1998: 1-95) pensó en contextos dinámicos de micro- y macro-sistemas en relación e influencia, a partir de la experiencia, como herencia e integración social y la internalización del contexto (interpersonal, institucional, cultural e histórico), que permite avanzar en el desarrollo de funciones psicológicas, no como una

agrupación de competencias independientes, sino como un todo complejo y dinámico, desde formas de pensamiento racional y emocional, como unidad intelectual y afectiva. Por eso, sugiere introducir en planes, programas educativos el mayor número de experiencias significativas (que incluyan el pensamiento verbal), donde el lenguaje es instrumento imprescindible del desarrollo histórico de la conciencia, del sujeto y la cultura.

Tal revelación sobre este tipo de formación merece la debida atención. Resulta interesante cómo en los microrrelatos se atiende a la categoría de formación de sujetos (ver: In.9, Un.1), desde la consideración de nadie forma a nadie, en la que se postula la presencia de autonomía. Si bien está en relación con el valor de la experiencia, donde nadie aprende por experiencia ajena, como lo plantea Larrosa (1998), de manera rigurosa, esta concepción es naturalista y no suficiente. Llama la atención que muy pocos programas hacen mención a un enfoque de formación integral (As-In.2 Un.2, As- In. 6, Un.3), aunque en algunos casos se avanza desde una convergencia de componentes, perspectivas y dimensiones; se expresa en la unión de componentes literario, pedagógico e investigativo, también desde una perspectiva social, cuando se piensa en sujetos masculinos y femeninos, con las marcas “los” y “las” estudiantes, como sujetos críticos, inferenciales, y se asume al sujeto docente y al docente como sujetos políticos, participativos, comprometidos con el proceso de formación, y lectores críticos. También, la conjugación de valores éticos y estéticos, para el crecimiento personal, académico y social, con la demanda de algunos principios: compromiso, integridad, competencia, cumplimiento, responsabilidad, asistencia, cooperación (ver casos: As- In 8, 10, Un.1 – As-In 2, 4, 6, 8, 9, 10, 11, Un. 2). Sin embargo, el docente o estudiante, también, es visto como un sujeto deficitario de algo, donde el docente es el que sabe y tiene una intención remedial y estratégica, el estudiante debe saber-poder-hacer. En otros casos, el estudiante es el que se auto-gestiona su formación y el docente se invisibiliza, al extremo, como tendencia de la tecnología educativa. O sucede que se invisibiliza a uno de los dos o a los dos.

En este trayecto, al pensar más en una socioformación compleja, se reconfigura la naturalización que existe en la relación entre cultura e identidad, como algo ya construido positivamente, de manera definitiva y homogénea, que niega la diversidad cultural e

identitaria. Salvo los microrrelatos que asumen el enfoque discursivo, que busca la construcción de los sujetos discursivos, para el cual quien escribe y lee manifiesta una identidad, producto de su experiencia, susceptible de re-estructurarse desde actos de concienciación crítica, a través de los discursos. Una socioformación en este sentido va más allá de una alfabetización funcional y debe pensarse incluso desde las condiciones geopolíticas de la discursividad, pues la modernidad es un proyecto discursivo de la colonialidad, que construye con su lógica civilizadora sistemas cerrados y duales. Para ilustrar al respecto, quiero traer a Stuttgart (2002: 29-57), para quien el concepto de formación ha pasado por variantes, crisis y re-conceptualización, gira en torno al ideal de formación humana y profesional, idealista e integral, como tarea más alta y general de la educación. Para este autor, el concepto neo-humanista, en el siglo XIX, era la formación para la cúspide del espíritu con repercusión en la vida práctica, con ideas de autoformación y libertad científica, por fuera de la coacción estatal; fue naturalizada y asumida como posición de cultos; en este sentido, la educación humanista, en la formación superior, fue vista como inútil, anacrónica, superficial, formalista, autoritaria, arrogante. Hoy, y como cuestión social del siglo XX, se manifiesta como exigencia por el reconocimiento y la realización del derecho civil a la formación, y viceversa, y comprende una riqueza y síntesis ordenada de valores y bienes culturales, en tensión, y un amplio campo de la realidad social, y en esto coinciden sendos intelectuales⁷⁸.

Como se observa, tanto la cultura como la identidad son variables, en permanente construcción intencional del sistema social/personal, y en tensión por los ritmos de las innovaciones y la intervención discursiva que salva de su homogeneización y desbarajuste. En los discursos de la cultura académica, los sujetos lectoescritores presentan su identidad y la de otros y la situación de enunciación, sociocultural, en que se inscriben. Los sujetos reales se re-presentan en campos de textos prototípicos o géneros (reseñas, informes, artículos, comentarios, ensayos, protocolos, etc.). Funcionan como modos o formas de

⁷⁸ Para Garay (2002: 135-142) la visión de la educación como proceso social de formación de una cultura ciudadana es la que permite redefinir la problemática de la relación implicada entre educación y cultura, que posibilitan que el multiculturalismo sea reconocido como característica esencial de la sociedad. Para este autor, el sentido ético, político de la participación democrática se genera en la cultura discursiva del proceso educativo mismo y en sus principios de acción comunicativa. Y para Carreras et al (1998: 125), la ciudadanía representa el proceso dinámico histórico de transformación social, a través del cual ha sido fomentada y reconocida la demanda de una mayor justicia social y de un orden social más equitativo.

estructurarse los discursos (descripción, narración, exposición, argumentación, prescripción, información, etc.) y corresponden a tipos discursivos de prácticas específicas (pedagógico, político, jurídico, periodístico, publicitario, religioso, moral, administrativo, literario, etc.). Desde estas prácticas, la cultura académica es un escenario que re-presenta lo real desde una relación de intersubjetividad, desde las cuales se construyen las miradas del mundo. En esto coincide Van Dijk (1997, 1998, 1999), Martínez (2002: 19-44), Serrano (2000:1-13), en sus teorías del enunciado, como problema de la comunicación discursiva, donde el enunciado no es neutral, está lleno de ideología, de relaciones, de palabras ajenas de diferente grado de alteridad, puntos de vista y visiones de mundo. Así, estos, postulan que el lenguaje no se aísla de su condición sociocultural, que se evidencia en el proyecto discursivo, en el que interviene la copresencia de seres reales o empíricos, de naturaleza psicosocial o empíricos (interlocutores) y seres mentales, de naturaleza enunciativa, contruidos con palabras (sujetos discursivos), instalados por el escritor o locutor que asumen actos de comunicación, actos de enunciación y actos de persuasión, incluso de actos de manipulación⁷⁹. Se trata de un saber sobre el ser y un saber ser, como constructo identitario (psico-sociohistórico), en relación y negociación, con sí mismos, con la otredad y con terceros enunciados; un saber en el discurso, que se construye pensando en las consecuencias de lo que se dice (puntos de vista y valoraciones). Para Rosenblatt (2002:29) “en una era turbulenta nuestras escuelas y universidades deben preparar al estudiante para hacer frente a problemas impredecibles y sin precedentes, él necesita comprenderse a sí mismo, necesita desarrollar relaciones armoniosas con los demás. Y sin duda, el discurso, y los actos de lectoescritura reflexiva, permiten no sólo ese encuentro consigo mismo, sino con su idiosincrasia. Para Kusch (1988: 106) el lenguaje y las lenguas en Latinoamérica sufren de una escisión de sus formas, de una jerarquización de sus modalidades y olvidamos la idiosincrasia de las comunidades; el lenguaje es praxis de nuestro existir, el habla se da en un clima existencial (el co-encontrarse, el co-

⁷⁹ Para estos intelectuales un discurso entraña describirlo como dispositivo semiótico. Se evidencian, entonces, sujetos discursivos que cumplen unos roles actanciales y temáticos: roles actanciales: sujeto de estado y sujeto de hacer (hacen saber-valer, desde la información: como saber modal u operatorio -cómo informar; y saber semántico o referencial -qué informar). Y entre los roles temáticos: como sujeto lingüístico, cognitivo, pasional, axiológico -ideologías, o dimensiones del sujeto. Es decir, se ponen en escena las diferentes imágenes de escritor y de lector, a través de los roles escenificados y permite hacer las inferencias en relación con intención y punto de vista; y donde el locutor/autor instaura en el texto, su propia presencia, la presencia del interlocutor y la presencia de terceros, desplegando intencionalmente posiciones y evaluaciones de los sujetos.

comprender), por lo que se trata, según este intelectual de acudir a sus criterios extra-científicos para pensar la lengua por dentro o “política de liberación”.

En los microrrelatos, los sujetos son heterogéneos, en cuanto a algunas variables; el locutor-enunciador se dirige a interlocutores-enunciatarios que son estudiantes de primeros semestres de pregrado (entre los años 2001 al 2013) con un itinerario de trabajo del campo disciplinar que busca entre otras cosas, en lo fundamental, informar respecto a la propuesta programática (diagnosticada, predeterminada o negociada), que se enuncia con un discurso directo, en primera y tercera persona. Desde una dimensión lingüística, se observa niveles de precisión, generalización, selección y omisión, por el carácter sintético del programa. Los actores sociales describen, prescriben, narran, explican y argumentan, con un español estándar y, a veces, dialectal. En especial, se aprecia el cultivo del buen hablar que formula, por general, el enunciador femenino, con la exposición de una bibliografía especial de gramática y diccionarios, el uso de un capital simbólico prestigioso de lengua nacional y se pretende la actuación lingüística proficiente; en relación con informantes hombres que utilizan formas sub-estándares, aunque, existe ya una hibridación lingüística entre estos géneros, debido a factores socio-históricos y ya no hay diferencias tajantes. Estas variedades pueden explicarse, también, por la conjunción de roles institucionales⁸⁰. En este sentido, un sujeto educativo nos refiere: “el buen uso de la palabra no se agota en el conocimiento de la lengua y sus reglas y de sus funciones, es preciso saber que decir, dónde decirlo, cómo, a quien, para qué” (Ver: As-In 9, 10 -Univ.1), haciendo alusión a un enfoque pragmático en esta formación académica. Desde una dimensión cognitiva, prevalecen sujetos fundamentados o, sobre el caso opuesto, informados (con carácter reduccionista); incluso, se hace explícita la crítica al llamar la atención sobre la ausencia de fundamentación y reduccionismo sobre el problema de estudio (Ver: As-In 7, 9 Un.1). Predomina un amplio panorama de saberes interdisciplinarios (Lingüística, Filosofía, Antropología y Psicología) y existe seguimiento de núcleos temáticos y problemáticos a través de una terminología precisa, concerniente al campo disciplinar e interdisciplinar.

⁸⁰Areiza, et al (2004:39) denomina a este fenómeno variedad sociolingüística de género, que pretende calidad sociolingüística y propende por la actuación proficiente, la preservación del capital simbólico y social y la construcción y proyección de una imagen pública, como forma prestigiosa y conservadora, de estatus social y académico (norma, cortesía, corrección).

Aunque no se trata de un estudio comparativo, las universidades muestreadas establecen relaciones con ejes epistémicos diferentes: gramática textual y argumentación (U. 1), gramática de texto y la semiótica (U.2), gramática de texto y Análisis del Discurso (U.3). Los relatos exponen la información teórica a lo largo de los diversos tópicos, con mayor precisión en la presentación. Desde una dimensión axiológica, se presentan imágenes de sujetos de mayor jerarquía (relaciones verticales, alguien enseña o alguien aprende), autoritarias, críticas, incluso dogmáticas. Se trabaja desde valores éticos, estéticos y pragmáticos para el crecimiento personal, académico y social (Ver: As- In. 6 Un.3), desde principios de responsabilidad, compromiso, integridad y competencia, a través de prácticas discursivas como el diálogo cultural (Ver As-In. 8, 9). Aparecen sujetos investigadores, estudiosos, comunicativos y conciliadores, persuasivos, que negocian el programa con los estudiantes y las directivas y que demandan la emergencia de competencias. En el orden de una dimensión pasional, los sujetos se presentan como cercanos, comunicativos, informadores, cómplices, dubitativos, persuasivos, incluso manipuladores (desde el sistema de evaluación). En mayor proporción entusiastas y satisfechos por su labor, con espíritu altruista, ven en el campo disciplinar una oportunidad humanista de transformación social. En otros casos modestos o apocados, por situaciones que se explicitan de índole político y pedagógico. Un relator expresa que la enseñanza de la lengua materna debe ser el soporte en la construcción de las ciencias y el patrimonio cultural, por lo que no justifica la apatía y el desmedro hacia esta. Los sujetos pedagógicos se comprometen a vivificarla a través de opciones metodológicas (As-In.12 Un.3).

En síntesis de este apartado, desde una semiótica cultural, es necesario atender a condiciones pragmáticas, generadas por preguntas tipo como: quién, para quién, con quién, qué, con qué, por qué y para qué, dónde, cuándo, se construye una propuesta; preguntas que dejan evidenciar relaciones de fuerza, puesto que se orientan al reconocimiento de variables de situacionalidad e intencionalidad del discurso, como lo hemos constatado, como exigencia metodológica. Parece obvio que una cultura académica está en dirección a una socioformación integral de sujetos de experiencia que aspiran a una inserción social profesional con saberes, valores y bienes, locales y universales, desde una síntesis sociocultural, aunque cuesta concretarla, en su amplitud por la primacía de enfoques y

modelos de evaluación cognitivista y estratégica, tecnocientífica, sobre la atención a la diversidad y variación epistémica, cultural, identitaria y discursiva. Lo que hace tomar conciencia respecto a cómo se piensa la lengua y cómo se construyen los sujetos desde los discursos, desde criterios extra-científicos, como política de liberación y comprensión, que se debaten en relaciones de fuerza, ideología y poder, como argumentaré de manera ampliatoria en el siguiente apartado.

- **Pedagogía, discurso y poder en la cultura académica.**

Es necesario en este último apartado ratificar y ampliar elementos ya afrontados como la relación entre pedagogía, discurso y poder, para enriquecer la concepción comprensiva frente a la socioformación compleja. Esto implica una pedagogía de la resistencia, con capacidad de escucha, frente al discurso pedagógico, en el cual los sujetos e instituciones históricas, tienen su voz. El discurso como semiopraxis es sociocrítica en relación a sus voces y dominios: geopolíticas, semiopolíticas, biopolíticas, como dispositivos de poder. De esta manera el discurso, se puebla de sujetos pedagógicos o cuerpos orgánicos o inorgánicos, indisciplinados o disciplinados, que se construyen desde el discurso, puesto que la pedagogía es una práctica discursiva. Este es quizás el núcleo duro de la colonización epistémica, el discurso pedagógico como dispositivo hegemónico es un problema que exige trayectorias de desenganche (semióticas, epistémicas, ontológicas) y nueva conexión. Sujetos, cuerpos y voces enunciados dependientes de estrategias de relación y control con dispositivos de saber, poder, ser y hacer. Leer en clave eco-pedagógica el discurso pedagógico, permite comprender las tecnologías del poder.

El diálogo epistémico permite afrontar la concepción mono-cultural, mono-lingüística, mono-lógica que utiliza la cultura académica, como lo hemos advertido. Aquí los sujetos o los cuerpos enunciados y con potencialidad de enunciación, construyen y contemporizan sus prácticas, saberes, contextos, y el ethos universitario, en relación de fuerza con el sistema mundo. Se aprecia cómo existe una tensión entre conseguir una compleja y orgánica configuración de una identidad cultural, lingüística y lectoescritora

más allá del hacer en el desempeño eficaz o performace. Se configuran sujetos dentro y fuera del sistema de ordenamiento y regulación pedagógica, que reproduce modelos colonialistas, como la misma escritura alfabética, como opción cognitivista única y régimen de verdad y realidad, o geopolítica del saber, que justifica, naturaliza y legitima. Tal como lo enuncié en el segundo capítulo, son varios los referentes que han pensado el discurso pedagógico como dispositivo de poder, a través de una gramática especial que asegura la producción, re-(con) textualización y reproducción del discurso de manera regulada, con consecuencias comunicativas y socioculturales.

En Colombia Díaz (1978) sigue a Bernstein, incluso a Foucault, entre otros, y propone una mirada a las relaciones entre pedagogía, discurso y poder, donde se implican posiciones de los sujetos respecto a estatutos epistemológico, ideológico y práxico. Precisamente, ve en la pedagogía un carácter mediático, hegemónico y relacional (función discursiva, reproductiva y regulativa) en función de la transmisión social y cultural de órdenes simbólicos dominantes; su crítica permite entrever la heterogeneidad contextual (situaciones, actores, procesos comunicativos, relaciones sociales, modelos pedagógicos, innovaciones, etc.). Estas relaciones configuran dimensiones simbólicas constitutivas de formas de discurso, cultura, relación social, experiencia y subjetividad, a través de un dispositivo pedagógico o gramática subyacente (y poder invisible), que opera con estrategias de re-contextualización de nociones (producción teórica interdisciplinar); por esto, el intelectual explicita que la pedagogía aparece como un aparato instrumental de la ideología, que se pone en consideración en el discurso pedagógico (aparato de enunciación individual y el gran aparato de la enunciación legitimador de los discursos), como articulado comprensible de prácticas, función y efectos, con el poder de decir de los sujetos habitados por las voces de la institución; y sistema o ejercicio de poder que se expresa en la forma cómo los discursos se seleccionan y se distribuyen.

Se constata en los microrrelatos casos en los que el poder es más de tipo corporativo, simbólico, persuasivo, que político y el control se hace evidente a través del discurso reproductivo, estratégico, homogéneo, instrumentalista, persuasivo, evaluativo, entre otros. Conviene recordar que el poder se manifiesta de manera sutil, indirecto,

invisible, puesto que la coacción está naturalizada y se admite el programa y sus condiciones, construido desde el docente, como algo natural, y no se perfila formas de resistencia, salvo casos aislados con un poder consensuado, a través de formas dialógicas y negociadas del programa y la explicitación de criterios claros, entre estos los de evaluación, dispositivo con alta presencia de poder. No se observa el abuso de poder o dominación en términos de violación de derechos humanos, sociales y civiles. En este sentido, los sujetos educativos han de considerar, que ellos mismos son poder y contrapoder y que, a pesar que se invisibilizan formas de poder, la socioformación en la cultura académica debe propender por una acción comunicativa, libre de coerción, con principios racionalistas y democráticos; uno de los relatores nos habla que “la lectura nos permite construir una vía propia, de elección, al margen de modelos en boga, que hace al honor menos domesticable, menos víctimas del poder, la pasividad, la obediencia y la ceguera”. Son innumerables los aspectos en los que hemos tratado la relación entre pedagogía, discurso y poder que, como hemos visto, está implicada por eventos de comunicación y enunciación; podemos recuperar entre estos los siguientes:

Primero, una geopolítica económica neoliberal (políticas del consenso de Washington), liderada por la comunidad financiera, con ideología del libre mercado (vista como fundamentalismo del mercado), impacta el contrato social con factores de poder corporativo a nivel nacional y global, expresados en imperativos de acreditación e internacionalización para las universidades de los países pobres, que regulan las acciones institucionales con políticas de ajuste presupuestal inequitativo, restricción económica y recorte presupuestal, condiciones de funcionamiento y, al tiempo, una sofisticación y tecnificación del control de la vida académica y social, con la puesta en marcha de currículos tecno-científicos y tecnológicos, que promueven paradigmas de productividad, competitividad y eficacia, ecológicamente predatorios. El contrapoder se expresa desde teorías de las necesidades, como la de comprensión, el derecho internacional humanitario, y otras posibilidades de humanismo democrático y solidario.

Segundo, la geopolítica del saber, logo-céntrica y monológica, de borrosidad o reduccionismo epistémico (teorías sin territorio, dogmatismo epistémico, automatismo

metodológico, reproducción ideológica), es el caso de la dominancia de las concepciones cognitivistas y de competencias, condicionadas por una pedagogía dualista (de órdenes, acepciones y actuaciones) y accionadas desde una racionalidad instrumental, la experimentación o modelación automatizada, mecanicista o metáfora de la máquina, con teorías de esquemas lógicos y artefactos, con exigencias de información y de informatividad (cultura del consumo y de la llenura), principios de performatividad (que privilegian actuación y eficacia), opciones de relevancia secundaria y la utilización de teorías simplistas para la interpretación de realidades complejas. Se trata de un desvío de la comprensión, sometida a la razón positivista y estratégica, con aparatos, jerarquías y dicotomías, que conllevan a una prescripción y a una erudición acrítica, en contravía a una pedagogía de las realidades o dialécticas de la mudanza, como contrapoder que se expresa en un logos unificador, dialéctico y dialógico, desde diversos intelectuales (“política de verdad” –Larrosa: 1998; “voluntad de dominio” -Zuleta 1996; “voluntad de conocer” -Zemelman: 2005; “analítica de poder” –Foucault: 2005; “política de liberación”-Kusch: 1987, entre otros). También, como lo exige Barbero (2003) hay la tendencia a superar modelos desfasados, a la descentralización del libro, la reconfiguración de la cultura legitimada, la deslocalización de los lugares del saber, las figuras de la razón y las nuevas formas de exploración sensorial y de socialización o reubicación de la cultura académica, al complejizar la potencialidad epistémica del ecosistema comunicativo.

Tercero, una semiopolítica, con un lenguaje estándar, empobrecido, de conciencia lingüística ahistórica, antiecológica, restringida a la comprensión instrumentalista, simulada, del lenguaje, con una lectoescritura alfabética reproductiva. Es un lenguaje mono-sémico, empobrecido, construido desde las determinaciones y no desde la conciencia discursiva; la lectoescritura está pensada sólo para la formación cognitiva, más no se piensa la formación como lectoescritura, como una relación de producción de sentido, puesto que existe la tendencia a una comprensión inmediata, desde una lectura protegida, oprimida, controlada, de-limitada, cuantitativa, autoritaria, enajenante (interacción entre la medida y el progreso). También, una lectoescritura reducida a un modelo desde el currículo bajo la responsabilidad de una disciplina y un modelo de oposición escritura, lectura y de oralidad y literacidad, o juego escindido y ficticio en el que se da una exclusión-inclusión,

estático, neutral, abstracto, y al que se suma el carácter fono-céntrico, logo-céntrico, mono-sensorial, y de mentalidades diferenciadas, como “La gran división”: modelo autónomo de lo letrado, que propone un estatus superior y la idea de continuum, desde la literacidad. El contrapoder se expresa en la capacidad productiva del lenguaje como práctica de liberación, de manera discursiva, en el diálogo de las lectoescrituras, la incorporación del sujeto a su mismo discurso, no condicionado al poder decir y a la función de significar, sino ubicado en una semiopraxis, que no se agota en la comunicación; también, la visibilización de las coordenadas gramaticales y semióticas que estructuran el discurso pedagógico, para obedecer y repetir, en un proceso de emisión y recepción de consignas como lo advierten Deleuze y Guattari (1997), se trata de pensar la lengua desde adentro, abandonando la lengua de poder y su gusto por las dominantes, los universales y el agenciamiento de la consigna, atender su estado variable, continuo, de fuga y devenir secreto. Incluso con las “positividades”, como lo diría Foucault (2005), al mostrar de acuerdo con qué reglas una práctica discursiva puede formar enunciados, conceptos, elecciones teóricas, o una arquitectura. Al tiempo, la responsabilidad compartida o solidaria desde un modelo de “leer y escribir desde las disciplinas”.

Cuarto, una biopolítica pensada con un vaciamiento de la cultura y del sujeto o lo falsamente historicista, la homogeneización de la cultura y la identidad de los actores sociales o sujeto mono-cultural y el disciplinamiento del sujeto pedagógico, de sus cuerpos, sentidos y voces. Además, opera desde obstáculos de la comprensión (ignorancia de ritos, valores, costumbres y libertades, imperativos éticos, imposibilidad de comprender otra visión de mundo, indiferencia, egocentrismo, etnocentrismo, socio-centrismo, espíritu reductor), como los enuncia Morín (2001). Al tiempo, el contrapoder se expresa en un reposicionamiento del sujeto, en una apertura del sujeto a la articulación de relaciones entre momento histórico y ámbito de sentido o una conciencia histórica y dimensión existencial del conocimiento, conformación de lo humano, desde la construcción e introducción del sujeto erguido, histórico, multidimensional y autónomo, antes marginado en el discurso de la ciencia, desde otras dimensiones más allá de las cognitivas o despliegue del sujeto.

Por esto, para Díaz (1978) la pedagogía es una práctica discursiva (y dispositivo de poder y control), con diversos dominios discursivos, reproduce una forma de distribución desigual de saber/poder, “*una relación entre el estado y la sociedad civil, con la constitución de nueva formas de habitus -formas específicas de cultura, relación, experiencia, práctica e identidad socio-cultural, individual y colectiva*”, por lo que no existe sujeto pedagógico por fuera del discurso pedagógico, que lo constituye y lo regula. Se trata, según Díaz, de un dispositivo de regulación de discursos/significados, en los procesos de transmisión de la cultura, que estructura y re-estructura códigos culturales dominantes que se legitiman como formas de discursos y práctica. Por esto, importa cómo se ejerce el poder, cómo se legitima, mantiene y reproduce –“analítica de poder” desde la disciplina (que articula relaciones de poder, relaciones de comunicación y capacidades objetivas o desempeños), con una re (con) textualización del discurso primario de las ciencias, al de la reproducción discursiva y opera sobre todo el sistema de la cultura, los sujetos, la comunicación pedagógica y sus significados. Es así como, para este intelectual, la mente y el cuerpo son controlados a través de comunicaciones reguladas, lecciones, órdenes, recompensas. El cuerpo es sujetado, usado, transformado, mejorado desde modalidades de coerción (tiempo, espacio, movimiento, postura, gesto, objeto, secuencia, pasos) con un poder de la normalización, que impone homogeneidad, a la vez que jerarquiza, compara, mide, juzga, corrige, normaliza, excluye, a través de competencias, habilidades técnicas, objetivos, contenidos, actividades, medios e indicadores de evaluación. En consideración, declara que la crítica de la pedagogía ya no es la crítica a la individualidad pedagógica sino a su discurso, de sus reglas, de sus prácticas discursivas institucionalizadas, como nueva política del discurso, su uso social⁸¹.

En atención a estos criterios, el sujeto pedagógico, en los microrrelatos de la cultura universitaria, en estudio, es pensado desde el poder y el contrapoder o poder propositivo.

⁸¹ Para Díaz (1978), este dispositivo pedagógico permite explorar las relaciones de poder y pensar el problema del sujeto ¿cómo se constituye el sujeto a partir de la diversidad de prácticas y discursos?, ¿cuál es el papel de la práctica pedagógica en este proceso?, ¿qué procesos de racionalización de la cultura y la sociedad han actuado sobre los dispositivos de formación y fragmentación de las identidades individuales y colectivas? Para Díaz, tal dispositivo está en relación con los cambios socioculturales y se observa en el creciente influjo de los sistemas y tecnologías de comunicación que han penetrado e influenciado la organización y cohesión de la vida social, formas de experiencia comunicativa e identidad; por lo que la reorganización institucional de los dispositivos pedagógicos se ha semiotizado, permitiendo transformar límites entre la imagen y lo real, predominando modelos de simulación e hiper-realidad a merced de la agencias y prácticas sociales de control y homogeneización, más funcionales.

Aunque, es necesario decir que el cuerpo orgánico no está integrado de manera compleja a la experiencia de la pedagogía de la lectoescritura, ha sido negado, desde una actitud de ocultamiento o invisibilización, acontecimiento propio de la concepción cognitivista. El cuerpo es el instrumento de medición, más que de mediación y organismo de prácticas socioculturales y vivencias. Se niega la corporeidad quedando a merced del dispositivo pedagógico que lo estereotipa y controla. Es un instrumento pragmático y estandarizado para poner a prueba en la competencia intelectual y laboral, receptáculo de técnicas, estrategias, acciones de consumo, cánones de comportamiento automatizado, en la micropolítica del espacio y el tiempo de-terminado de la clase. No son organismos de género, ni de pasión, ni seducción, ni placer, porque la disciplina es aún un lugar escindido del sujeto y la cultura, pues son pocos los espacios de transacción discursiva e intersubjetiva. Los lenguajes, las tecnologías de la palabra, la prosémica, la quinésica, la lúdica, los rituales, toda la iconosfera semiótica es concomitante con el cuerpo.

Prevalece un cuerpo saturado, de información y actividad, y un vacío de significación del cuerpo. El cuerpo saturado, protegido, oprimido, informe en el discurso, se llena de estímulos conductistas, y se vuelve sordo e insensible a la escucha de la comprensión, el cuerpo no habla, asume el silencio del disciplinamiento y no de la opción epistémica y valor cultural. Se advierte una supremacía del paradigma de la cultura de la vista y del tacto, más que de cualquier otro sentido, que se acciona en operaciones lógico-formales e instrumentales, y demarca unos límites al mundo contextual violento en que vivimos, que ha generado cuerpos mutilados, despojados, desplazados, enmudecidos (física, sensorial, sexual, espiritual, social y culturalmente) con repercusiones ecológicas incalculables. No hay esfera discursiva sin trama de la corporeidad. Toda comprensión ha de iniciar en y hacia el cuerpo orgánico, de campos vivenciales, de mixtura de lenguajes. Quiero traer como ilustración a Bordelois (2006:13), quien enfatiza: las lenguas no se dominan, no se usan, se escuchan. Son ellas mismas dominios inmensos de tradiciones, vastos léxicos, reglas gramaticales subterráneas de las que apenas alcanzamos a atisbar los mecanismos, métricas tan espontáneas como misteriosas, poéticas realizadas y otras maravillosas por cumplirse.

Si en nuestro contexto social y académico, nacional, se ha vivido históricamente desigualdades de todo tipo, por ejemplo la de género (no estrictamente desde un binarismo o dualidad); se corre el riesgo de una reproducción similar en la cultura académica actual, máxime cuando existe una homogeneización sociocultural, como estrategia de poder que borra las diferencias y crea un disciplinamiento del cuerpo. En los microrrelatos no se avizoran perspectivas y planteamientos de género o de escritura femenina, o se ponga en cuestión el cuerpo relacionado con el problema de la cultura, la identidad, subjetividad, la sexualidad, que permitan enfrentar modos de poder como los estereotipos del deber ser, a pesar de sus consecuencias de organización social hegemónicas. El cuerpo borroso o vaciado que se construye trae efectos sobre un tipo de conciencia socio-histórica excluyente y de cuerpos dóciles, para mantener un orden. Si la disciplina misma es un método de disciplinamiento, esta hace su trabajo desde un cúmulo de tareas y evaluaciones, que llegan a saturar los cuerpos. Cuerpos de sujetos pedagógicos que llevan a costas tantas contingencias, que terminan por quebrantarse (aquí encontramos las largas listas de sujetos que desertan, o que pierden sus proyectos académicos, que se suicidan, que se enferman, que asumen las vías del alcohol o las drogas u otras vías. El cuerpo es hoy un asunto político. En este sentido, desde un contrapoder encontramos relatos que optan por proyectos que se orientan a construir una mejor calidad de vida, que re-presentan los sujetos, su voz y su lectoescritura conectados a través de enfoques y eventos que los visibilizan, como ya hemos enunciado estos casos de forma específica.

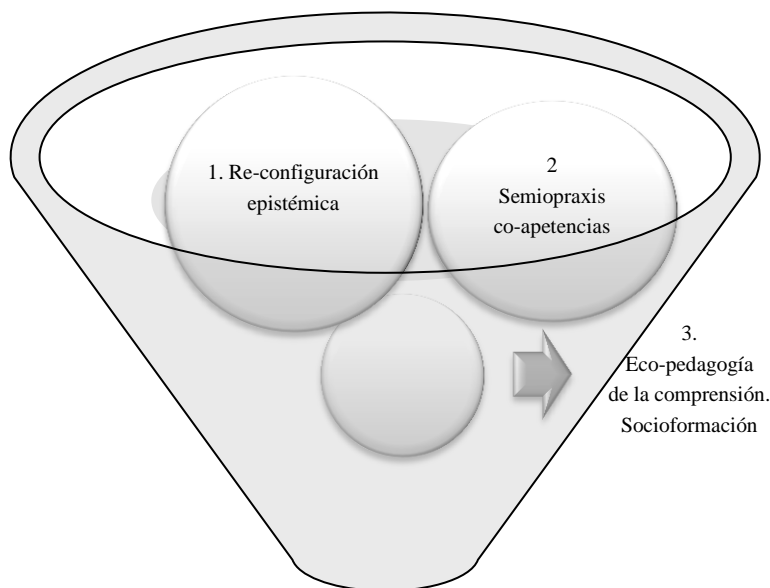
En suma, ante la pregunta ¿cómo se asume la Pedagogía de la lectoescrituralidad en el contexto multicultural de la Universidad Oficial Colombiana? resta decir que la cultura académica es un contexto multicultural que se piensa desde la pedagogía de la lectoescritura desde una tensión exclusión e inclusión, homogeneización y des-homogeneización cultural. La gramática subyacente permite trabajar desde una acción comunicativa, discursiva y lectoescritora, que puede orientarse a un poder propositivo según el carácter misional de la universidad, para esto es necesario abrirse a una episteme que propenda por lo ecológico. Coadyuva el carácter y giro sociocultural de las ciencias, que como sistemas y textos pueden construirse abiertos y comunicantes, en el acontecimiento de la experiencia de la socioformación, para hacer resistencia a las obvias

condiciones hegemónicas de las relaciones de poder que circulan en los discursos, con criterios extra-científicos, como políticas de comprensión, que re-posicionan al sujeto y la cultura en el discurso pedagógico. Pues, este discurso, a la vez que produce tensiones y límites al discurso, muestra los sujetos en su integridad multidimensional, a pesar de ser un regulador simbólico de la conciencia, con su selectiva creación, posición y reproducción en la interacción discursiva; también es díscolo, se resuelve insubordinado en la activa oposición de los usuarios de lenguajes, como actores socio-históricos, aún más con el acontecimiento de la nueva cultura tecnológica, que reconstruye identidades y subjetividades, en el marco de lógicas, miradas y diálogos amplios de mundos posibles, con efectos en el nuevo discurso pedagógico que producen la implosión de los sentidos.

CAPÍTULO V

HACIA UNA ECOPELOGÍA DE LA LECTOESCRITURALIDAD: LA COMPRESIÓN ORGÁNICA.

Hemos llegado a este último capítulo, de carácter propositivo, en esta traza que busca una ecopedagogía de la lectoescrituralidad, como comprensión orgánica y metamodelo, unidad calidoscópica de lo plural. Esta convergencia de esferas del desarrollo humano permite pensar no sólo una esfera de perspectivas, también considerar la esfera de la afección de los sujetos educativos, desde una mirada de co-apetencias y una variedad de dimensiones involucradas, junto a otras miradas, la de competencias y la de experiencias, en el contexto del discurso pedagógico y resuelto desde una estructura triádica y conífera de esta semiopraxis, que no admite un mundo cerrado del sistema, en especial en el ámbito de una pedagogía socio-formativa compleja, que pienso desde la teoría crítica, discursiva y sociocultural. Es el momento de la síntesis total comprensiva y de la reflexividad investigativa, como espejo de la enunciación que des-oculta lo excluido.



5.1 Re-configuración de una episteme de la Pedagogía de la Lectoescritura.

Ante la diáspora de perspectivas y metodologías de indagación, reconfigurar aquí, como hemos visto, significa volver a contextualizar lo referido, des-ocultar lo excluido, deconstruir lo legitimado, con la voluntad de conocer lo heterogéneo, de manera reflexiva, crítica y creativa, para asumir una conciencia plena, des-adaptada, no de-terminada, en diálogo epistémico frente al fenómeno de la pedagogía de la lectoescrituralidad. Ya hemos partido de repensar las propuestas curriculares, sus perspectivas cifradas, sus funciones, las esperanzas utópicas, las rutas pertinentes e impertinentes, en el diverso orden de la experiencia con la lengua, los lenguajes y las tecnologías de la palabra. Ahora quiero considerarlas, nuevamente, desde la memoria, en una dialogía epistémica y sociocultural.

- **Concepción comunicativa-discursiva y heterogeneización sociocultural.**

La reconfiguración de una episteme de la Pedagogía de la lectoescritura es consecuente con prácticas lingüísticas de des-homogeneización en el aula, ya que la educación del siglo XXI no sólo hereda sino que afianza, por la nueva cultura globalizante, una cosmovisión homogeneizante, debido a diferentes factores de orden sociocultural, ante la cual se busca construir proyectos utópicos de atención a la pluriculturalidad, que demanda itinerarios creativos. En consideración, una comprensión orgánica, como proyecto de vida académica actúa como metamodelo de resistencia, para desbarajustar y transformar prácticas pedagógicas de lectoescritura positivistas (modelo de inteligencia artificial, o metáfora de la máquina), que pone en tensión asuntos de orden cognitivo (prioridad al conocimiento) de reproducción ideológica y dominio cultural que abre nuevas brechas y exclusiones.

Ciertamente, las diversas transformaciones que ha traído el uso del conocimiento, ha permitido que, en Colombia, se afiancen o se cuestionen los fenómenos de homogenización y de exclusión, de vieja data, repercutiendo en diversas comunidades vulnerables (comunidades afro-colombianas e indígenas, población campesina y obrera,

sujetos femeninos y lgtbi, niños y ancianos, entre otros). En la cultura académica también se posicionan formas de exclusión de diferente índole (cognitiva, laboral, procedencia, discapacidad, entre otras); aunque, de manera reciente, se han dado ciertos cambios, provocados por algunas políticas de inclusión. Ante todo, los sujetos ponen en juego concepciones plurales que trascienden cualquier dispositivo hegemónico y homogeneizante, que se movilizan amparados en la pretensión de racionalidad y legitimidad. En este sentido, en Colombia se reconocen tendencias: una, de homogeneización, o nación monocultural (única lengua, religión, raza, cultura, identidad), y otra, de heterogeneización, o nación multicultural (diversidad cultural) y que se proyectan en la cultura académica, ya frustrando o garantizando el desarrollo de una socioformación de consecuencias estructurales y funcionales. Para Tedesco, et al. (2001) el problema responde a un cambio de estructuras sociales y nuevas formas de organización que generan una constitución de identidades, individuales y colectivas; una sociedad basada en el uso intensivo de conocimiento produce simultáneamente fenómenos de más igualdad y de más desigualdad, de mayor homogeneidad y de mayor diferenciación.

Precisamente, esta tensión aún sigue vigente, a pesar de la existencia de acciones políticas, consagradas desde la Constitución del 91, que vulneran la comprensión orgánica, y que precisa ser problematizadas en una pedagogía de la lectoescritura universitaria, en términos de reconfiguración epistémica; implica una abstracción y concreción en un orden más alto y complejo en un haz de correlaciones, que admite incluso ser leído en diferente orden. Implica, por ejemplo, pensar el problema de la homogeneización y la diversidad, desde vínculos con la ideología, más allá de una tradición que se hereda, pues las teorías como formas ideológicas alcanzan su influencia en la interacción social y pueden negar formas de pluralidad; importa cómo se constituye tanto una voluntad y una acción de transformación. La voluntad de conocer y formas cooperativas de lectura crítica (compartida y guiada) con actitud de insatisfacción, lleva a potenciar la heterogeneidad, con las epistemes de las ciencias y las disciplinas, para hacer frente al fenómeno de la ideología que se resuelve acrítica y dominante. En consecuencia, la ecopedagogía de la comprensión debe ser en gran parte crítica de un saber que se produce y reproduce y no mediadora de una cultura de la información para colmar carencias de conocimiento. Constituye una acción

comunicativa con capacidad de subvertir el orden del discurso pedagógico y sus dispositivos si los sujetos educativos logran empoderarse propositivamente como actores sociales problematizantes y buscan superar obstáculos epistemológicos que postergan una realización socioformativa y significativa, puesto que el poder se crea o se mantiene mediante particulares concepciones y estructuras comunicativas. Se trata de construir una identidad discursiva relevante y no-igualdad lingüística a través de las prácticas pedagógicas. Para Zuleta (2004: 77-97) la relación entre ideología y ciencia está mediada no por la propiedad o autoridad del autor sino por la ruptura crítica, que conlleva trabajo. Argumenta que el conocimiento requiere de una disposición distinta a la que impone la ideología: romper con la actitud de satisfacción y descanso en la apariencia de un saber. Por lo que la ideología puede constituirse como forma de vida y forma de dominación. A partir de la crítica la ciencia es consciente de su ignorancia y búsqueda, por lo que trabaja en dos campos: la interpretación (o comprensión) y la transformación de las condiciones que producen la ideología y la hacen necesaria⁸².

A pesar que estas tendencias paradigmáticas se relacionan directamente con aportes científicos de diversas disciplinas, resultan relevantes y recurrentes los aportes de la Psicología cognitiva en las universidades muestreadas, pero existe un sesgo hacia el procesamiento de la información (procesos, esquemas y habilidades como la competencia interpretativa, argumentativa y propositiva, en la política oficial de la calidad de la Educación Superior) que la crítica considera desde valoraciones positivas y negativas, entre estas, procesos limitados que tienen que ver con modos de inteligencia y el desempeño comprensivo. Por esto, hay que considerar que algunos enfoques y modelos reducen la amplitud de las líneas de investigación de la Psicología cognitiva. Se pasa por alto una línea central como la teoría de las inteligencias múltiples, y las otras dos líneas: la Teoría de la modificabilidad estructural cognitiva y enseñanza de la comprensión son sesgadas y automatizadas. En este sentido, Tobón (2006a: 32-34, 2006b: 61-98) considera

⁸² Precisamente, desde Zuleta en "Sobre la lectura y la ideología", la ideología se expresa en el siguiente orden: uno, la ideología no sabe que ignora, ofrece para todo una respuesta, excluye la experiencia y la autocrítica, pues es opinión, creencia, tradición, autoridad (comodidad, llenura, confianza). Dos, la ideología como forma de vida tienen una fuerza inmensa, es un conjunto de ideas y de prácticas arraigadas en la vida. Tres, respecto a la ideología como forma de dominación es una forma necesaria y diversificada de poder, cada sociedad produce sus formas.

que la Psicología cognitiva realiza aportes a la comprensión de la realidad, desde competencias cognitivas, procesuales. Para este autor están comprometidas tres líneas de investigación, que a continuación sintetizo: Teoría de la modificabilidad estructural cognitiva (por influencia de experiencias de aprendizaje). Dos, teoría de las inteligencias múltiples, lógica, analógica, lingüística (lectoescritora, discursiva y semiótica), interpersonal (comprensión motivacional, introspección, conocimiento de sí mismo), naturalista (relación con el entorno, basada en la comprensión del mundo). Tres, enseñanza de la comprensión (capacidad de pensar, actuar y representarse el mundo, con perspectivas abiertas, contextuales, plurales, dejando de lado esquemas rígidos y preconcebidos).

El reduccionismo es visible en la primera teoría, pues sólo se busca incidir en las estructuras desde las estrategias preconcebidas, aunque se piensa en la experiencia previa, como asuntos lineales y no en espiral. Esta misma suerte corre la otra línea “enseñanza para la comprensión”, pues es asumida desde la dimensión intelectual, con insistencia en contenidos representacionales, esquemas automáticos y perspectivas monológicas, por fuera de la variable de contextualidad y “desempeño comprensivo” humano –subjetivo, intersubjetivo y extra-subjetivo. El sesgo está dado en pensar más en una capacidad para y no en una re-presentación de sí mismo y del mundo de la vida, y no sólo con el hacer, sino con el actuar desde diversas dimensiones, como la ética, la lógica, la estética. Por eso, es necesario acudir a esa mirada sociocultural, una formación de una personalidad, con competencia y apetencia discursiva. Precisamente, en la política de calidad para la Educación Superior tiene presencia la Psicología cultural, esta postula la conexión cognitiva, lingüística y social, y su mediación recursiva con procesos cooperativos, que no podemos obviar. En este sentido, el mismo Tobón (2006b: 56-60, 2006c: 127-128) expresa que, desde el marco de la Psicología cultural, la formación y la construcción de sentido son el resultado de la participación social que se actualiza en contexto cultural y tiene un carácter público. Por esto, este intelectual hace una crítica a la forma como se conciben las competencias en el sistema de calidad en la Educación Superior y las pruebas de Estado donde el concepto es marcadamente cognitivo, en relación a contenidos, pues no se manejan problemas socioculturales del contexto que soporta diferencias sociales, la

competencia interactiva y la acción crítica, orientadas a entender-se con alguien –acerca de algo, produciéndose significado dentro del mismo ámbito de uso.

Desde estos horizontes las perspectivas naturalista, cognitiva y sociocultural de la lectoescrituralidad tienen su lugar en el contexto de la Educación Superior, desde los macro-currículos, aunque con los reduccionismos pre-anotados, que se evidencian en las universidades muestreadas, y que se reconfiguran y enriquecen en las apuestas con la diversidad de discursos y culturas, diferenciados. Pues, sabemos que la universidad es multiétnica y multicultural y necesita conseguir una satisfactoria cohesión grupal en el aula y, para ello, necesita dinámicas de educabilidad cooperativa (interactiva y dialógica), donde los actores sociales pueden asumir roles diversos, con la diversidad de espacios, expectativas, comportamientos, actitudes, modelos, tipos, modos, géneros, textos, soportes, para sortear las tradiciones lectoras harto homogeneizadas. En esto es pertinente las apreciaciones de Ferreiro (2003), quien pregunta y asevera lo siguiente: “*¿qué hacemos con el multilingüismo?, ¿se les ocurrirá también que hay que erradicarlo porque hace más difícil y más costosa la alfabetización?; la diversidad cultural, como la lingüística, es tan importante como la biodiversidad: si la destruimos no seremos capaces de recrearla*”.

Puesto que las experiencias de “lectoescrituralidad” son actos de sí y de la vida, formas de reinventar el mundo, hay que devolverle a los sujetos la condición y función discursiva, social y transformadora, que coadyuve a la integración de dimensiones subjetivas e intersubjetivas, con didácticas de escrituralidad testimonial, por ejemplo. Podemos sumar formas fundamentales para potenciar, a través del lenguaje, las prácticas pedagógicas heterogeneizantes, desde los ritmos de la condición humana y no como premura. Y, es necesario insistir en formas complejas para un devenir epistémico, que involucre otra racionalidad comprensiva, otros ecosistemas complejos con dinámicas interdependientes (el orden y el desorden, el cierre y la apertura, la singularidad y la pluralidad). Para Morín, “*Complexus*” significa lo que está tejido en conjunto (es un logos unificador), la inseparabilidad de los elementos diferentes que constituyen un todo y que tienen un tejido interdependiente, interactivo e inter-retroactivo entre el objeto de conocimiento y su contexto, las partes y el todo, el todo y las partes, las partes entre sí. La

complejidad es la unión entre la unidad y la multiplicidad, un marco de interdependencias dinámicas (entretejido de partes, construcción de relaciones, cambio e incertidumbre, separabilidad y conexión, dependencia y autonomía, lo atrasado y lo por venir, etc.). Tiene que ver con la misma unidad compleja de la naturaleza humana. Y, sobre todo, la complejidad es potencialmente comprensiva, busca comprender las dinámicas de interrelación, recursividad, organización, diferencia y complementación. En efecto, la educación se pretende como sistema integrado, tratando de restaurar la escisión causada por las disciplinas, a través de procesos como la interdisciplinariedad y la transdisciplinariedad. La pedagogía de la lectoescritura, como campo de estudio transversal, restituye esta escisión y se potencia en su unidad orgánica como tejido recursivo. Al percatarnos de este “*complexus*” y de sus principios (paradójico, dialógico, recursivo, ecológico, hologramático, reflexivo, discontinuo, flexible, conectivo, democrático, humanista) podemos avanzar más allá de la tradicional episteme dicotómica, dominante, que poco ha aportado a la constitución de sujetos lectoescritores.

Por esto, asumir el problema de una reconfiguración involucra los aportes de las Ciencias de la Educación, que piensan la socioformación buscando un equilibrio ecológico, con lo contextual y lo multidimensional, que complejizan la fenomenología del sentido. La cultura académica como experiencia semiótica se considera un gran texto o discurso, susceptible de ser pensado con el Currículo, la Pedagogía y la Didáctica, aunque me he ubicado más en lo pedagógico, en aras de delimitación; sin embargo, estas ciencias están en conexión múltiple, ya con recorridos análogos y diferenciales, a su vez, transformadores del sujeto y la cultura. Así, el sentido de lo que estudiamos o de quienes somos está mediado por sus discursivos, quedando comprometida y proyectada una personalidad y comunidad de vida, si logran estas transgredir una lectoescritura en general, con una lectoescritura comprensiva, que se resuelve con la apertura de los sujetos y la construcción autónoma y mediada de la conciencia socio-histórica; entonces, la necesidad de resignificar surge por la relación crítica entre teoría y realidad. Es decir, este acontecimiento complejo de la formación lectoescritora y su fenomenología del sentido, constituye un juego dialéctico, de subjetividades y ascenso a una sabiduría, con eventos teóricos y prácticos, mediatos e inmediatos, en devenir, mediados por estas ciencias. Aunque, la

teoría como episteme es un evento mediato, que como mediación ilumina de manera multidimensional lo humano en la acción de la Didáctica, de manera semiótica, lógica y ontológica, coadyuvadas por múltiples dimensiones y axiologías. En consideración, la formación es la provocación de procesos generales y específicos de estas esferas, del pensamiento verbal, para que el sistema social sea habitado humanísticamente. Los sujetos son un todo y sus movimientos lingüísticos, espirituales y socioculturales, se resuelven de manera dialéctica y compleja, en aras de una formación profesional integral. En efecto, a manera de ilustración, para González (2006) la educación y la formación están en relación dialéctica, la educación es social y general, y es el ofrecimiento que la sociedad le hace a un individuo para que se forme, y la formación es individual y singular, e implica la opción de un individuo para construir un proyecto de vida. Ambas coadyuvadas por saberes y teorías como pretextos para la educación y la formación. Por su parte, El Currículo tiene como objeto de estudio la cultura, en tanto texto que posibilita el proyecto cultural de una sociedad y del sujeto (social, institucional, singular), mostrando caminos para la elección autónoma. La Pedagogía postula y estudia su objeto de estudio, la formación de la personalidad de los sujetos en el seno de una sociedad, tanto en la generalidad, como en la singularidad. Y, la Didáctica como un saber que resuelve el proceso docente-educativo, con actividades sistemáticas y prácticas, como proyecto heurístico y contextualizado, desde la traducción de los saberes a un saber por enseñar-aprender.

Si, la pedagogía pone su esencia en los objetivos como aspiración social y concreción escolar, se desarrolla a través de la didáctica, que pone su énfasis en los métodos y en la actividad como expresión operacional, y se regula a través del currículo, como selección de saberes y visión de la cultura, permite entender, entonces, las consecuencias formativas al no advertir esta dialéctica, al asumir elecciones teóricas pedagógicas instrumentales o al accionar metodologías y estrategias didácticas automáticas, sin reflexión crítica frente a dicha socioformación, pues se piensa más en objeto de estudio, aislado, desde la experimentación o fabricación técnica y estratégica que lleve a un fin, producto u objetivo verificable y no en la experiencia trans-formadora de sujetos autónomos, en la sociopraxis, en relación con espacios, tiempos, saberes, significativos, no determinados, sino como actores singulares y comprometidos con un

proyecto ético de vida, académico, personal y público que los introduce en el mundo para construir la identidad y la diferencia. La educación tradicional aún persiste, se reactualiza con una misión formativa orientada desde una convicción tecnocrática, de adiestramiento social, homogéneo, hacia una eficacia técnica, con un conjunto y combinación de conocimientos y procedimientos técnicos, con principios de control de la acción, el orden y la razón, en la automatización del ser y el hacer productivo, que deviene interior hacia este ideal de fábrica, pero exterior a los asuntos humanos. En esta formación los sujetos no existen, existe un orden institucional, empresarial, en aparente tranquilidad, pero con sujetos descontentos y desesperados, sin esperanza de transformación. No en vano, para Meirieu (1998) la educación es necesaria desde una gestión educativa y búsqueda identitaria: nadie puede darse vida e identidad, es una construcción colectiva, una introducción crítica al sistema mundo, de herencias culturales, que implica concienciación, proposición y renunciaciones. A esto contraponen, que existe la presencia de una historia instrumentalizada y una escuela máquina, por una sociología determinista, que reproduce desigualdad social. La determinación o formalización educativa consiste en la certidumbre de obrar por el interés de la escuela, con la persistencia de un proyecto paradójico: la educación como fabricación, o la dialéctica del amo y el esclavo, o del dominio existencial (existe el estatuto del ser reconocido o paternidad posesiva y omnipotente y, a su vez, el ser ideado no se dejan dominar). Para el autor, el delito imperdonable es confundir educación y fabricación, te quiero conforme a mis proyectos y mi poder, puesto que un cuerpo humano es distinto de un montón de carne: es el sitio de un sujeto que se construye, que se proyecta y que se prolonga. Desde estas consideraciones, para Meirieu la educación fracasa, se reduce la educación a una *poiesis* (fabricación, actividad, técnicas, competencias, producto), no entra en la praxis (acción o realización de sujetos singulares, autónomos, en devenir, en compromiso imprevisible)⁸³.

⁸³El autor ilustra que con personajes como Pygmalión, Pinocho, Golem existe una misma intención: es el mito de la educación como fabricación, la fabricación de lo humano, hacer del otro una obra propia, perfecta, amorosa, agradecida, desde una paternidad posesiva, y amar la obra es amarse así mismo. Más que un títere existe una visión moral reduccionista. Estas criaturas escapan de lo previsible, afirman la voluntad, como prometeos. Con Frankenstein, pensamos en el monstruo, pero no lo es, sino su creador, quien en su ceguera sustituye el actuar por el hacer; no entra en la praxis, calcula mal y conduce a la desolación.

Para cerrar este apartado, recupero cómo la voluntad de conocer y actuar, con las Ciencias de la educación, lleva a potenciar la heterogeneidad, con sus epistemes; su ruptura crítica, con actitud de insatisfacción, enfrenta el poder manifiesto en las ideologías que determinan la formación de manera dominante; poner en cuestión concepciones disciplinarias, de corte reduccionista, permite pensar otros giros con opciones más amplias, que ponen en evidencia la comprensión de la totalidad multidimensional. Para superar tales reduccionismos la experiencia de la socioformación piensa desde la complejidad, que supera el determinismo educativo, que confunde formación con fabricación, desde convicciones tecnocráticas. La cultura académica universitaria, tal como se observa, en los microcurrículos de las universidades muestreadas, introduce pautas epistémicas, formas de pensar, creer, hacer, actuar, ser, evaluar que legitiman una cultura que se naturaliza como auténtica, con mínimas opciones de reinención lógica y pasional. Por esto, no es gratuito que hoy exista una amplia participación multidisciplinaria frente al tema, ya sea desde afinidades o desde las resistencias de modelos generalizados, de comunidades de producción y comprensión. Ante esto, existe la emergencia del diálogo epistémico, desde diferentes órdenes, entre estos el papel del mediador, que hace posible la negociación de sentidos, entre la producción (texto) recepción, que configura el eje de la comprensión.

- **El diálogo epistémico de la ecopedagogía de la comprensión.**

La Pedagogía crítica, como corriente dentro de las teorías del currículo, plantea la estructura dialógica de la relación educativa, que se amplía en la Pedagogía crítica comunicativa, a través del concepto habermasiano de discurso, que hace referencia a la competencia crítico-dialógica de los estudiantes, señalando su capacidad para formular razonadas des-obediencias a las órdenes del profesor. Esto demanda una conciencia y mediación lectoescritural, reestructurada (sin obstáculos epistemológicos) desde la base de una hermenéutica discursiva, con principios de racionalidad, cognitiva y emotiva e interés emancipatorio, de tal suerte que permita enfrentar la racionalidad técnica y formas de dominación ideológica. Es decir, al tener como objetivo el develar situaciones de dominio, tanto físicas como simbólicas, debe proporcionar teorías para clarificar los obstáculos que

se presentan a la racionalidad social. Desde Gimeno (1995), todos los conceptos de Pedagogía que impliquen una intención de crítica social pueden clasificarse como Pedagogía crítica y muchos de sus conceptos como el de comunicación o de discurso están enlazados al principio fenomenológico de mundo de la vida. Y, a su vez, articulados a un método culturalista-hermenéutico, contra el dogmatismo de los poderes fácticos y contra la psicologización de la pedagogía.

Entonces, es importante considerar prácticas lectoescritoras no gobernadas exclusivamente por las ordenaciones lingüísticas legitimadas, sino desde estatutos inéditos, con nuevos soportes y experiencias de comunicación y de relación psico-sociocultural. Con iluminación, Chartier (2004) nos traslada a esas paradojas de la lectoescrituralidad en las cuales grandes maestros, como lectoescritores cultos y singulares, estuvieron inconformes con modelos dominantes de la tradición, con la cultura académica o comunidades de interpretación, que unifican tendencias para construir una tradición lectoescritural; estos se apartaron de métodos, reglas y posturas como lo hicieron Cervantes y Montaigne, quienes asumieron usos particulares y para quienes el verbo leer nunca toleró imperativo, y asumieron derechos imprescriptibles como lectores, como actos de libertad inalienables, que como sujetos educativos podemos otorgarnos y expandir⁸⁴.

Por eso, conviene recuperar epistémicamente la polisemia del lenguaje y de la lectoescritura, porque el sentido se potencia y deviene en la apertura o cierre de muchas posibilidades en relación con los sujetos, el contexto y las tecnologías. Habría, entonces, que considerar más allá de una escritura alfabética a la corporeidad, la imagen, el audiovisual, las artes, las hipertextualidades, la inscripción de la lectoescrituralidad en espacios y tiempos diversos, porque aún existen rezagos de un modelo monástico de copia

⁸⁴ Sobre Montaigne expresa: “No llevaba ningún cuaderno de tópicos, negándose a copiar y compilar; no anotaba en libros que leía para localizar extractos y citas, sino que en la propia obra hacía figurar un juicio de conjunto... compuso libremente sin enredarse en recuerdos de lectura y sin interrumpir el encadenamiento de su pensamiento con referencias librescas”. Y sobre Cervantes, referencia el prólogo al Quijote donde se enuncia: “Pero yo... no quieroirme con la corriente del uso... así puedes decir de la historia todo aquello que te pareciere... sólo quiero dártela monda y desnuda, sin el ornato del prólogo, sonetos, epigramas y elogios que al principio de los libros suelen ponerse... de todo ha de carecer mi libro, porque ni tengo que acotar en el margen, ni que anotar en el fin, ni menos sé qué autores sigo en él...” Muy contemporáneo, Pennac (1993: 143-166) expresa derechos del lector: derecho a no leer, a saltarse páginas, a no terminar un libro, a releer, a leer cualquier cosa, a la identificación, a leer en cualquier parte, a picotear, a leer en voz alta, a callarnos, todos ellos con las advertencias del caso.

o transcripción de textos y su correspondiente lectura y glosado y los espacios para las prácticas lectoescritoras siguen siendo el aula y la biblioteca. Asumimos competencias desde desempeños legítimos y se discriminan lectoescritores en cultos y analfabetas. Es decir, hay que explorar el potencial epistémico de los diversos sistemas de comunicación y significación y establecer un diálogo incluyente entre las visiones y formas de conocimiento, y las manifestaciones tecnológicas de las culturas, puesto que han transformado la estructuras de la vida social e intelectual, por lo que conviene potenciar su poder epistémico hacia nuevas opciones lógicas y analógicas. Existen múltiples modalidades de relaciones que los sujetos pueden construir, por fuera de la parametrización de significados y de un uso particular del lenguaje, que imponen epistemologías institucionales. Para Zemelman (2005, 2007) el discurso científico, ni la escritura alfabética no es un código superior, ni total. Si bien es cierto que ésta permite romper la imagen teleológica impuesta por la ciencia, aboga por una escritura integral, por la capacidad de liberación contenida en el lenguaje. Para este intelectual el conocimiento no representa más que un tipo particular de conformación dentro de la totalidad de aprehensiones y comprensiones espirituales del ser, propone una dialéctica entre lenguajes encráticos y acráticos, discursos desde dentro del poder y discursos desde fuera del poder.

Más allá del entramado lógico-científico del texto y sistema alfabético, existe la necesidad de ahondar en una semiopraxis discursiva; no como exhortación sino como un generador apetente que permita rupturar, reajustar, desde lo sabido, volver a dar figura a lo que se volvió adecuado y borroso. Es decir, el acceso a una lectoescrituralidad no es un fin en sí mismo como una totalidad, sino una diáspora que permite hablar en claves de diferencia e inclusión en procesos de formación y transformación social. Hoy existe una revitalización de la idea humanista clásica de concebir la lectoescrituralidad como el núcleo del currículo, y se hace mucho más indispensable que en otros tiempos, aún con la paulatina descentralización del libro. Recordemos que Kusch (1988) nos invita a pensar de otro modo para desestancar el pensamiento educativo, el lenguaje, la lectoescritura, pensando en la primacía del problema y su complejidad epistémica (qué fundamentos y desde dónde) nos invita a una re-conexión con lo popular, con lo social e introducir la reflexión ética/cognitiva. Y en lo fundamental, poner en cuestión la metáfora de la

máquina de tipo neopositivista; ni el lenguaje, ni el saber se puede simplificar, dice el intelectual, se necesita un saber amplio para superar antagonismos entre el ser y el mundo, es el ser alguien y no el estar no más; la relación entre lenguaje, pensamiento y cultura debe ir más allá de su criterio de objetividad y coherencia, debe mellar su estructura.

Y, un aspecto integrador y diversificador, lo constituye la misma idea de socioformación compleja, que definirá su ideal en términos de construcción, cooperación y socialización, apasionada y competente, en la experiencia de la comprensión. De esta suerte, la lectoescrituralidad acontece no como experiencia de apropiación o de expropiación sino de interiorización y de reparación. Esta es más que una acción privada y sacralizada, a través de la biblioteca separada del tiempo, una semiopraxis o dinámica pública, resuelta como memoria y renovación, como hermenéutica, heurística y lúdica. Tal experiencia escapa a la lectoescrituralidad homogénea y soberana. En este sentido, se necesita una nueva experiencia del tiempo curricular, tal vez a la manera zemelmiana, como articulación de los tiempos, o meta-tiempo del presente continuo, como tiempo de los jóvenes, cuya experiencia de la lectoescrituralidad se ajusta a la temporalidad del desarrollo personal vivible, vulnerable, susceptible de la adhesión y la resistencia y que debe mediar con la construcción de una conciencia autónoma y crítica, que dé cuenta de las determinaciones. Pensar, también, en una pedagogía de los entretiempos, su lúdica, donde se ubican los jóvenes como espacios de fuga, juego y creación, que en los espacios escolarizados funcionan como currículo oculto. La mixtura de los tiempos, pasado (memoria), presente (visión) y futuro (espera) está entonces, en coherencia no sólo con una actitud convergente, sino con una actitud de apertura de los sujetos que se resisten a la prescripción y al monologismo con una visión anarquista que propende por otros sentidos, ante lo privilegiado, prefieren lo desdeñable. Larrosa (1998) dice que construimos el pasado solamente para desprendernos de él, de su tiranía, de su rutina; o el futuro para tenerlo ya escrito, un triunfo asegurado. Que el pasado lo regulamos a través de una tradición y el futuro a través de una orientación tecno-científica. Para este intelectual, la crítica literaria tradicional y los aparatos pedagógicos nos han acostumbrado a una idea de sentido, estable, exterior al texto, y no a partir del texto. Asevera que las teorías del currículum, en efecto creen en el conocimiento como algo ya dado (algo que sólo hay que

actualizarlo) y en el lenguaje como algo transparente cuya función es la representación de un estado de cosas.

Es necesario pensar que en tanto práctica social, la lengua, supone sujetos activos en relación con la lengua antes, durante y después de la cultura académica; por dentro y por fuera del espacio universitario; moviliza un universo semiótico y convalida la comprensión, configurando el saber, el hacer y el ser. La lengua no se reduce a purismos elitistas, o motivación de legitimidad desde la norma estándar, legítima o estereotipada, que pretende superar anomalías, so pretexto de acabar con la pobreza lingüística y un analfabetismo funcional. Esto se infiere, desde los relatos, en los dos sentidos. Más allá de tendencias puristas y tecnócratas de desarrollar competencias para el bien hablar o hacia la eficacia, se desplazan hacia tendencias analógicas, etnográficas, socio-históricas (aunque de manera aislada) que les permite pensar sociolectos, dialectos, otras lenguas nacionales que, de manera transcoyuntural, se vinculan al activarse la lectoescrituralidad, en donde la unidad es una aspiración, un devenir, más que una concreción⁸⁵.

En suma, una reconfiguración exige pensar maneras epistémicas empobrecidas y, a su vez, epistémicas otras, al punto que hoy las concepciones constructivistas nos llaman a re-aprender, a dejar aprender, a aprender haciendo, a desacelerar las prácticas, a demorar el saber de la información, a pensar el error, a mirar la crisis como oportunidad, a aprender junto a los jóvenes, puesto que estos construyen idiolectos recónditos, manejan dispositivos electrónicos, en viajes asiduos de sujetos cibernautas; son jóvenes que sobrellevan o contrarrestan la tensión con tradiciones de familia, decretos comunitarios, normas institucionales y formas legítimas. Ellos saben que perder no es fracasar, como en la vieja escuela, que implica reiniciar, recomenzar, oportunidad, y por eso se desplazan entre las carreras, sobreponiéndose al vacío de una cultura escolar que dejó brechas vocacionales y socioculturales. Se han superado los diagnósticos centrados en el déficit, en juicios de valor, que obstruyen alguna transformación, para pensar intercambios

⁸⁵ Ya Bombini (2006:17-44) expresa que en una selección y jerarquía de conocimientos se “produce sujetos”, más no “saber sujetos”. Esta forma de organizar lo simbólico ejerce una función formadora de identidades que están más vinculadas con el ámbito de la producción económica, y menos ligada a la formación humanista. También Sardi (2006:31) emplea el término sujeto pedagógico, siguiendo a Puigrós (1990), al asumir el vínculo entre educador y educando en un circuito con realidades socioculturales complejas, donde la relación entre sujetos siempre está mediada por el currículo.

comunicativos lectoescritores amparados en proyectos de aula y de saber, en la investigación y en la creatividad. Ya no se buscan técnicas, manuales, ni se pregonan autorologías, más bien entre el eclecticismo plural se asume un currículo diferenciado, no sólo de contenidos, sino de preguntas, compromisos, espacios, relaciones, tiempos e instrumentos. Estas tramas de socialización, de relación con el saber están desnaturalizando y des-automatizando las prácticas pedagógicas universitarias. Se comienza a entender que el fenómeno del sentido es una apuesta por una pedagogía social, cooperativa, incluyente, que vuelve al sentido plural e irreductible y como efecto de su escenario transaccional.

- **El enfoque discursivo como episteme en la comprensión orgánica.**

El modelo educativo es comunicativo, discursivo e investigativo (aunque pocos microrrelatos lo atiendan de esta manera, restringiéndolo al desarrollo temático, activista y regulador). La epistemología interdisciplinar nos devuelve también esos rasgos esenciales de la cultura académica, en especial desde una pedagogía crítica comunicativa, que nos deja ver la función comunicativa-discursiva en el uso del lenguaje en contextos académicos y sociales. A la Pedagogía crítica comunicativa le corresponde una lectoescrituralidad crítica, para percatarnos de su complejidad y la condición plural de la formación, de manera racional y emotiva. En el marco de diversas investigaciones, como las nombradas en el capítulo primero, se comprende sujeto lector y productor de textos al que es capaz de leer y escribir con una posición propia (convergente o divergente) de manera reflexiva y argumentada, valorando la de los otros, y manejando con eficiencia diversos tipos de textos sociales, con el trabajo y el placer que esto conlleva.

Estas prácticas pedagógicas de la lectoescrituralidad, pensadas desde la mayoría de los microcurrículos, han comprendido que no se puede lograr lo anterior sin un marco teórico que respalde una visión del problema. Entre las pre-annotadas perspectivas y enfoques ya se introduce una teoría y enfoque significativo, por cuanto es interdisciplinario, y no sólo desde la lingüística (que valga decir es hoy una ciencia social y

aplicada), como el Análisis del discurso, superando el espacio del enfoque texto-lingüístico y que pone de relieve la construcción social del sentido en la comprensión discursiva, donde el discurso como unidad semio-pragmática o semiopraxis de la comunicación, es asumido de manera compleja por lo que permite accionar y posicionar una conciencia socio-histórica, frente a la circulación ideológica multimedial. Hemos de recordar al maestro Zemelman (2004: 75) para quien saber leer es no restringir la lectura al procesamiento del contenido, a la esquematización y a sus conclusiones; es tratar de leer los textos como lo que son: lógicas constructoras que permiten determinar la vigencia de un pensamiento y reconocer los problemas planteados.

Ante las formas recurrentes de abordar el sistema de la lengua, como las dicotomías y escisiones, por una parte, se asumen tejidos indisolubles entre forma y contenido, texto y contexto, lingüístico y extra-lingüístico en la dinámica enunciativa, desde una articulación de sistemas y una semiotización de lo social, generando la traductibilidad del sentido; por otra parte, el proceso comunicativo, que tradicionalmente era visto como un fenómeno unidireccional, unívoco, transparente y homogéneo, se resuelve pluridireccional, intersubjetivo, complejo, heterogéneo, incluyente, que se postula como dinámica cooperativa competente y apetente en el uso de la lengua y los discursos. Para Martínez (1995, 2004) el modelo comunicativo enunciativo implica pensarse como seres discursivos (singulares y plurales), base de un proyecto educativo y profesional, para comprender la realidad, y que debe desarrollar actitudes y aptitudes atendiendo una amplitud de saberes, mayores niveles lingüísticos, y competencias analíticas y críticas. Para esta autora, el contexto situacional de un texto y género particular, que se relaciona con otros textos, define la orientación social de la enunciación: el interlocutor instauro su presencia, la del interlocutor y de otros con una actitud predictiva, apreciativa e intencional. Y, el discurso predetermina las posiciones de respuesta del otro (del enunciatario), por medio de una tonalidad, organización textual y entonación.

Llama la atención cómo los microrrelatos, por su carácter oficial, son altamente homogeneizados (a veces por criterios de movilidad estudiantil) y, a su vez, procuran un trabajo cooperado de los programas, pues hay marcas reiterativas en el enunciado de

propuestas comunes desde los grupos y departamentos, como de algunos esfuerzos por la heterogeneidad. Se encuentra cómo dos o más sujetos educativos se unen para escribir a varias manos; el texto resultante es coherente porque adoptan, desde el rol de enunciador, un proyecto enunciativo único. También, cómo escritores y lectores separados por condiciones subjetivas, sociales, culturales e históricas, asumen y construyen, apoyándose en la estructura semiótica de los microrrelatos, diferentes roles de enunciador y enunciatario. Incluso al interior de los enunciados es posible observar nuestra pluralidad o fuga de enunciadore y destinatarios múltiples.

Una de las críticas hacia la cultura académica ha sido su divorcio con el mundo social, tal como sucedía con el tratamiento del texto, desde modelos tradicionales que asumieron el lenguaje como una cárcel. Hoy se habla de ciudad educadora, de educación multicultural, enseñanza integrada, de educación inclusiva, lenguaje total, etc. Son dinámicas orgánicas que se pronuncian a favor de una racionalidad convergente y dialógica. Es decir, puede verse como Análisis crítico del discurso (ya que se compromete con problemas que explicitan la posición social y política. En este estudio los datos empíricos como los documentos curriculares, y sus enunciados, resultado de prácticas pedagógicas en la cátedra de lectoescritura, en un contexto de cultura académica universitaria, constituyen la unidad análisis y comprensión de prácticas individuales y sociales de sujetos educativos que hablan desde lo “glocal” (local-global)⁸⁶. Para Serrano (1996: 105- 121) la experiencia comunicativa, de una práctica social, posee una gramática subyacente implícita en la enunciación, en términos del relato que organiza el discurso desde la transacción de los sujetos. Distingue entre: enunciación presupuestada o restringida y enunciación enunciada o relatada (conceptos que toma de Greimas y Courtes). Tomo este último concepto para pensar en términos del relator y relatarío (en relación al relato o microrrelato), más que en narrador-narratario, para que no se asocie sólo con el texto literario narrativo. Para este autor, la enunciación es el proceso semiótico de producción significativa que vincula la lectura y la escritura a la significación y cuyo resultado es el texto-enunciado; tanto el escritor como el lector asumen, de manera

⁸⁶ Para Calsamiglia, et al (1999), el discurso es una práctica lingüística y social, a partir del uso lingüístico multiregistro y situado en la vida, en este sentido, hablar o escribir es construir piezas textuales orientadas desde unos propósitos de experiencia de los sujetos reales.

concomitante, los roles de enunciador y enunciatario como condición necesaria para que pueda haber producción de simbiosis; que tal performance presupone una competencia del lector, comparable, aunque no idéntica, a la del productor del texto. Integra los roles de hablante y oyente, lector y escritor, en diferentes versiones recíprocas o alternadas, que implica entrar en relación compleja consigo mismo, con la otredad y con el mundo⁸⁷.

Sin duda, una enfoque discursivo aporta una perspectiva sociocultural, afortunada para la Pedagogía de la lectoescritura; por eso, más que ocultamiento, la comprensión devela, en un movimiento de transacción el sujeto óptico desde un trabajo noético y humanístico. Así, en este estudio, desde una actitud reflexiva y crítica se ha podido destacar, desde lo cognitivo: tema global y repertorio de conocimientos elegidos y compartidos, concepciones, actitudes, valores, opiniones e ideologías. Desde el lenguaje: la situación de comunicación del discurso pedagógico, géneros, opciones lingüísticas y lectoescritoras, retórica y estilo. Desde la interacción: el problema del contexto local y global, las gramáticas subyacentes, los participantes o actores sociales, la identidad, roles, experiencias y relaciones intersubjetivas, intenciones, propósitos, expectativas y relaciones de fuerza o poder, comunidades, instituciones, categorías sociales, posición, etc. De hecho, toda esta actitud crítica en la formación lectoescritura nos compete, en lo fundamental, a los docentes, y a los estudiantes, quienes debemos hacer-nos-sujetos lectoescritores críticos. Se trata, también, de una ética de la liberación en el discurso; porque el discurso no hace des-obedientes y propositivos, pero desde la concienciación autónoma de nuestras irreverencias y nuestras potencialidades. En este sentido, Van Dijk (1983: 2-293) considera que el Análisis del Discurso se interesa especialmente por descubrir las propiedades y características comunes de los tipos de textos, de sus estructuras y funciones, ya que la Ciencia del texto es integradora, y que la pedagogía y la didáctica deben interesarse por las distintas maneras de comprensión de textos, con el desarrollo del espectro de conocimientos y habilidades para comunicarse.

⁸⁷ Serrano muestra la complejidad discursiva en la diferencia conceptual de sujetos presentes en la enunciación, entre enunciador implícito o presupuesto, narrador y su correspondiente enunciatario -receptor presupuesto o enunciado y narratario implícito. Este nivel de la narración es un simulacro (no falsedad, sino escenificación) de la enunciación en el interior del texto, es decir, una enunciación enunciada, donde los sujetos hacen ser y saber la historia o el discurso que la relata.

Por eso, los microcurrículos de los sujetos educativos se constituyen en un territorio relatado de prácticas memorables, imprescindibles. Bitácora de itinerarios, de navegación educativa y discursiva, que ha de potenciarse en su rutina hacia un territorio del asombro, una gramática embrujada donde es posible hablar con otras voces y sistemas eco-analógicos, para que la lectoescrituralidad sea una extensión de la conciencia, racional y afectiva, llena de mundos posibles, de voces subalternas, de constantes epifanías. Hay que hacer explícito este re-conocimiento, para hacer menos solitaria la vida, menos incomprendida. Es en estos espacios de la conciencia donde me re-encuentro y reconfiguro, desde mi experiencia personal y social, como ciudadano del mundo y maestro, contagiado por la idea de comprender-me y de transformar-me, como ser inacabado. La ecopedagogía se estructura de discursividad en la experiencia social educativa, una pedagogía de las realidades o pedagogía esperanzadora, comprensiva y científica, con una dialéctica de la mudanza o mixtura de contrarios. Se trata de unicidad que da sentido, para reflexionar y contrarrestar el desvío de la comprensión, sometida a la razón instruccional o visión inorgánica, reducida a la automatización funcional, supeditada a fuerzas sociales hegemónicas que legitiman la comprensión oprimida, el mito cientificista, que reproduce el saber escindido, que no funda la esperanza de una lectoescrituralidad alternativa o de la transformación. La conexión ha de ser pasión por la lectura e impulso por escribir, puesto que la lectura es posible en la escritura, la connotación en la anotación⁸⁸.

Al término de este apartado, es preciso hacer énfasis sobre la necesidad de rupturas críticas ante el discurso pedagógico, como camino inexcusable para pensar la ideología y el poder dominantes en las prácticas de homogeneización en la pedagogía de la lectoescritura. La reconfiguración exige superar las maneras epistémicas empobrecidas, ponerlas en crisis, como oportunidad de contar con diálogos epistémicos significativos, desde currículos comprensivos. Una eco-pedagogía de la comprensión permite pensar una epistémica y una ontología del lenguaje, desde un total complejo, que asume un enganche con la realidad, para hacer más habitable el mundo, menos triste, menos penoso, menos

⁸⁸ La ligazón presupone que en la lectura se connote, así desde una semiótica connotativa, Bhaszar (2007) expresa “visto etimológicamente con-notar, quiere decir proponer una anotación adyacente o allende otra”, cuyo nivel abre la despensa polisémica de las significaciones, que desbordan la insípida linealidad o la univocidad de lo denotativo, desde la fruición o el placer.

trágico. Aquí la lectoescritura, más que un oficio, es el corazón de la condición humana, que nos revela, también, en cada evento y acto de habla, la sin-razón y el pre-sentimiento, ante las verdades. Así, mientras busco los sentidos de esta empresa epistémica, aprendo a escuchar los textos y sus relatos, que circulan como pozos esquivos y elocuentes, encuentro grato el fermento de su bálsamo silábico, su campo de palabras sempiternas que habla de la riqueza de los abecedarios vegetales, minerales y electrónicos. Una eco-pedagogía de la comprensión está hecha cuerpos orgánicos y de medios-ambientes para con-versar y relatar-nos el mundo, de manera vinculante.

5.2 Semiopraxis pedagógica: experiencias, competencias y co-aptencias.

Desde una nueva visión de un presente, la idea de lectoescritura como experiencia en las prácticas pedagógicas de la lectoescrituralidad, en la Educación Superior, tiene relevancia por cuanto admite la convergencia epistémica como un devenir, en el tiempo, para asociarla a condiciones psico-socioculturales del ser humano; es decir, convoca la pluralidad epistémica y social, en el suceder de la incertidumbre y el trabajo esforzado o padecido, como principios creativos de la construcción de una personalidad lectoescritora sensible y comprometida, más allá de un modelo rígido, Larrosa (1998) pasa por el desafío de traslucir cómo la lectoescritura puede ser experiencia y no experimento: 1. Es el acontecimiento de la pluralidad, la multiplicidad, la dispersión e incertidumbre. 2. Más allá de enseñar a descifrar un código de un texto, es suspender y transgredir su seguridad. 3. Genera un saber que tiene que ver con el aprendizaje en y por el padecer; con lo que a uno le pasa y conforma lo que uno es. 4. Es un saber, finito y relativo, ligado a la maduración de una personalidad, una sensibilidad, un sentido de vida, una ética y una estética. 5. Es un saber particular, subjetivo, relativo, personal. De esta forma, se ampara significativamente la construcción de subjetividades, desde la vivencia personal y social y, a su vez, la deconstrucción de formas que la desajustan, como la seguridad y predeterminación de la pedagogía tradicional, el dogmatismo y la idea de eficacia de la pedagogía contemporánea. De esta suerte, esta experiencia al pensarse como semiopraxis, en el ámbito educativo y

discursivo, participa de la coagentividad social o sociopraxis y se potencia en la correlación de experiencias, competencias y co-apetencias.

- **Una mirada complementaria al enfoque de las competencias.**

El desafío epistémico que encarna la experiencia es la posibilidad de asumir la resistencia al activismo y el reduccionismo de prácticas de albedrío, pues, no se trata de asumir una depreciación de la teoría, sino de empoderarse en ella para asumir desempeños. De igual manera, desprenderse de las acciones de control exacerbada que generan estos enfoques cognitivos, en el trabajo con los textos y la textualidad, puede conducir al encuentro con la creatividad y superar la obstinación pragmática del hacer, desde una voluntad de saber que empodera propositivamente. Se trata de un saber particular, plural y complejo que no puede planificarse sólo desde modos prescriptivos, instrumentales, sistémicos, menos cuando se trata del devenir de la subjetividad ante los textos; la idea es provocar un encuentro voluntario, apasionado y sensible, para que la apetencia perdure, encarne como experiencia reparadora y reconfortante de la condición humana, escindida y desapasionada por tales dispositivos de la educación tradicional, que opera desde modelos predeterminados y formalistas, con artefactos y/o estrategias de reducción y exclusión.

El saber de una sociopraxis pedagógica y discursiva es una esfera de existencia social multifactorial y multidimensional, que articula experiencias, competencias y apetencias. Las competencias asumen saberes cognitivos y afectivos, pero estos últimos no son considerados ni reconfigurados de acuerdo al contexto de práctica sociocultural, educativa. De tal manera, es necesario pensar estas entidades desde una categorización que las haga visibles y las conecte al universo cooperativo o coagentivo de la comprensión discursiva, como co-apetencias. Para Tobón (2006^a: 125-144 y 2006b: 2-96), la formación basada en competencias no pretende ser una representación ideal de todo el proceso educativo sino de aspectos específicos (integración de conocimientos, resolución de problemas, procesos cognoscitivos, afectivos y motivacionales), desde desempeños idóneos (ejercicio ético) ante necesidades disciplinares y socioculturales del contexto. Que

esto requiere sujetos históricos, protagonistas de su vida, con una visión compleja, multidisciplinar y humana. Sin embargo, crítica el desarrollo de competencias en la Educación Superior en Colombia (desde la política de calidad), por su reduccionismo a presupuestos universales, sin el marco educativo, pragmático o sociocultural de la comunicación. Quiero precisar que para este intelectual, resolver un problema implica la apuesta en acción de todo un conjunto de habilidades cognitivas, afectivas y motrices; es decir, el énfasis en el enfoque del desempeño integral (que implica conocimientos conceptuales, afectivos y factuales).

Es posible evidenciar en varios microrrelatos esta apuesta en términos de desempeño integral, desde la preocupación por el saber, el hacer, el ser. Así mismo, esto permite pensar en las competencias desde un enfoque socio-formativo complejo, por ser prácticas sociales resultan ideológicas, por cuanto obedecen a actos de selección y contextualización; es decir, demandan una comprensión, más allá de una interpretación. Se necesita una incorporación consciente del saber pedagógico, en cuanto a una pedagogía social, socio-formativa y comprensiva que posibilite la transacción deseada desde la articulación de lo universal y lo local, de las culturas, que la competencia interaccional descuida, ya que el pensamiento complejo permite integrarlos. Por otra parte, se ha explicitado cómo la lectoescritura es un complejo sistémico de comprensión asociado a la lengua como semiótica general, sociocultural, que debe potenciarse desde una ecopedagogía, en la cultura académica, situada en especiales ambientes, que favorezcan el desarrollo de experticias propias de la argumentación crítica y la proposición creativa, para elevar el pensamiento verbal de raciocinio a un proyecto de vida discursivo, cognitivo y ético. La dimensión ética, según Tóbon (2006^a: 97-99), está asociada a la competencia argumentativa, aunque no equiparable, pues esta competencia implica la interpretación, la argumentación y la proposición, enmarcada en el diálogo, la razón y la participación democrática, con la otredad, tendientes a la convivencia, sin reducirse a una simple capacidad para argumentar coherentemente.

Dada la importancia de la teoría crítica y de la pedagogía crítica comunicativa, tal situación implica que los sujetos pedagógicos superen la superficial o empírica opinión por

una competencia argumentativa, en un estructurado texto escrito u oral (donde se planteé y problematice un fenómeno problema), como perspectiva ideal, que no siempre se logra y que bien se necesita por el contexto ideológico, en que se mueven los textos y los sujetos, como productos de prácticas sociales. Se trata de empoderar a los sujetos para que puedan lectoescribir, que puedan plantear tesis, respaldar posiciones, negociar sentidos y considerar impactos de sus decisiones no sólo a través de múltiples recursos y, también, principios. Y, de manera pertinente, para Gimeno (1995), la acción comunicativa constituye un referente para el ejercicio de la racionalidad y para formas de vida más humanas; expresa que si la Pedagogía crítica comunicativa tiene como finalidad contribuir al cambio social, deberá centrarse en el desarrollo de las competencias comunicativas, en los jóvenes, que les permitan procesos comunicativos posibilitadores de unas formas políticas y sociales racionales, concertadas, con condiciones de vivencia intencional y actitudinales, o excedente de sentido social, donde la afectividad queda ampliada al recurrir al lenguaje y pasar del nivel subjetivo al de intersubjetividad. En este sentido, valga decir, para Granés (2002: 63-73) el buen lenguaje, en un contexto cultural y universitario debe hacer explícitos sus principios como la argumentación racional, su potencial creador, emotivo, intuitivo, inefable.

Conviene ilustrar cómo el pensamiento socio-crítico no siempre se manifiesta desde un enfoque argumentativo lógico, pero este se hace visible a través de secuencias argumentativas y entre estas quiero destacar aquellas que generalmente obviamos o no ponderamos por ser de carácter menos lógico o más de la oralidad y otros modos textuales, tales como los argumentos por valores, limitantes (lugares comunes, epítetos, proverbios, máximas) y la vía explicativa (definir, comparar, describir, narrar, analogía), de igual manera métodos como la abducción y la transducción. Nos lleva a pensar que, aún con la intensidad como se asumen los estudios argumentativos, desde destacados intelectuales⁸⁹, existen muchas vías para el desarrollo de una competencia argumentativa, tal es otro caso como el modelo iconográfico o el musical (publicidad, caricatura, comic, arte, danza,

⁸⁹ A nivel internacional son conocidos los estudios de la retórica clásica y en la modernidad Chaïm Perelman, Stephen Toulmin, Oswald Ducrot, Teun Van Dijk, Ronald Barthes, Jürgen Habermas, Christian Plantin, Anthony Weston, Álvaro Díaz, Germán Vargas y Luz Cárdenas, Ma. Cristina Martínez, entre otros. A nivel pedagógico, los trabajos de Germán Vargas y Luz Cárdenas con “Retórica, poética y formación” (Universidad Pedagógica y Universidad de Antioquia); María Cristina Martínez con “Aprendizaje de la argumentación razonada”, (Universidad del Valle), Álvaro Mina con “Humanismo y argumentación” (Universidad del Cauca), entre otros.

teatro, espacio público, videoclip, etc.). Estas situaciones involucran persuasión y demostración, donde existe un desplazamiento de los hechos a la crítica, a las opiniones, a las conjeturas, al silogismo, apelaciones, analogías, falacias, etc., que determinan el carácter de una argumentación que involucra temas, propósitos, medios y participantes. Es decir, va más allá de la informalidad y la espontaneidad, pues las ocasiones formales son más exigentes (ensayos, editoriales, sentencias, providencias, apelaciones, ponencias, etc.). En este sentido su complejidad se asemeja a otras teorías, como la teoría de la narratividad y que se complejiza desde cada uno de sus géneros⁹⁰.

Es necesario enfatizar, entonces, el carácter complejo de las competencias, cuya construcción es un proceso sistémico y consciente, que amerita la proyección de experticias ante la situación comunicativa. De hecho, la cultura académica universitaria, se moviliza por estos modos argumentativos, en unas facultades y carreras más que otras, donde se asumen prácticas pedagógicas dialécticas, racionales y emotivas y se busca que los sujetos interactúen de manera autónoma y reflexiva, negociando puntos de vista, mediante formas retóricas específicas. En este sentido, conviene ilustrar, no es gratuito que el autor Plantin (1998: 3-50) considere en uno de sus ensayos “*Les raisons des émotions*” la articulación de las razones y las emociones en la argumentación, con ilustración de sentimientos y emociones argumentativos. Existe ese ideal académico lectoescritural frente a la construcción del texto argumentativo (como se aprecia en la mayoría de los microrrelatos), que proviene de un sistema educativo nacional que demanda su ejercicio, para construir y reconstruir el conocimiento y que conjuga diversos niveles de experiencia: personalidad, saberes previos, intereses, juicios de autoridad, aportes, prejuicios, pasiones, vivencias, teorías, lenguajes y de relación comprensiva con el entorno sociocultural, donde se pone en juego, más que una tarea compromisos y asuntos más complejos de las existencia humana, que deconstruye la perspectiva naturalista de la lectoescritura, entre

⁹⁰ Para Díaz (2002: 1-136), el hombre vive inmerso en un contexto argumentativo, hace parte del mundo cotidiano y no hay conversación, discusión, declaración, opinión, en la que no subyazca un esfuerzo por convencer; existe la necesidad de evaluar racional y críticamente ideas y se requiere buscar los procedimientos más adecuados para presentar puntos de vista de modo que sean aceptados o compartidos por las personas razonables. Para Díaz, quien argumente expresa juicios de valor con el propósito de defender sus convicciones, desde diversos estilos (conciliador, polémico, irónico, persuasivo, manipulador, entre otros) que intentan cambiar los comportamientos del interlocutor o sobreponerse sobre el otro, por lo que más que estrategias para ejercer poder discursivo, dominio, eficacia, triunfo, ha de contar la base ética del discurso.

estos la razón, la emoción y la acción⁹¹. Para Zemelman (2005, 2007) un modelo retórico es un recurso de construcción de apertura de lo determinado, que quiere ser referencia sociocultural, pero la capacidad del lenguaje corresponde a una esfera comunicativa amplia y no se agota en la argumentación lógica. Existen sentidos suplementarios, puesto que el lenguaje es de manera simultánea exteriorización y ocultación, descubrimiento y encubrimiento; tampoco el lenguaje se restringe al uso sígnico, que tiende a hacer de la lengua un simple medio de intercambio comunicativo, para este maestro es indicio de decadencia lingüística, en vez de impronta y visión del espíritu; pues, el recurso retórico de una situación permite hablar desde lo utópico y desde la incorporación del sujeto en el discurso, y no solo hablar de objetos sino de sucesos, de la propia actividad de los sujetos.

De esta manera, las competencias comunicativas siguen su lógica y analógica para plantear y resolver problemáticas diversas, en diversos marcos situacionales y, en lo fundamental, para poner en cuestión toda pretensión de verdad y poder, como ética y política de la experiencia formativa y visión de la Pedagogía crítica comunicativa, como actitudes y prácticas pedagógicas emancipatorias, ante la manipulación y subordinación del pensamiento, que generan injusticia humana, puesto que en el curso de la historia las relaciones entre lectoescritura, verdad y poder no ha cambiado mucho. El discurso pedagógico y sistema discursivo inorgánico tradicionalmente ha construido sujetos transcriptores y descifradores y no sujetos comprensivos críticos. Ferreiro (2004:31-37), nos habla de “Acerca de las no previstas pero lamentables consecuencias de pensar sólo en la lectura y olvidar la escritura cuando se pretende formar al lector”, demanda que atedamos la dicotomía aparentemente neutra lectura y escritura, que se acepta como verdad indiscutible, por lo que la problematiza, con la tesis: “*cuando pensamos en las actividades que efectivamente se hacen con los textos veremos que esas actividades constituyen, en la mayoría de los casos, interfases entre leer y escribir*”. Para la intelectual, es necesario pensar en términos de cultura escrita, en la cual en todas sus actividades hay interfaces entre el leer y el escribir, entre el leer y el hablar sobre lo leído y lo escrito; incluso, reflexionar, comentar, resumir, recomendar, contar, explicar, revisar, corregir, comparar,

⁹¹ Perelman (2000:32) sostiene que la argumentación no sólo busca la adhesión intelectual, sino también incitar a la acción; se dirige a las facultades tales como la razón, las emociones, la voluntad.

evaluar, dictar, graficar, en la articulación de estas tecnologías, circulando por la lengua escrita, casi que de manera natural y como práctica cotidiana. Y, que esto produce conciencia lingüística, incluso con observar algunas diferencias, pero no exclusiones. Además, de estos asuntos epistémicos, hoy, aún con las buenas intenciones de muchos, es necesario una política pertinente y significativa, puesto que las oportunidades de educabilidad funciona de manera desigual en nuestro país y en el mundo, a pesar de los esfuerzos de algunas políticas estatales⁹².

En definitiva, re-presentar de otro modo las competencias, es una dialéctica que atiende el uso retórico del lenguaje, la capacidad poética, la narratividad, la iconosfera verbal, sentimientos e imaginación; es decir, articula experiencias y apetencias que no sólo potencian a los sujetos sino que permite que se desplieguen los sujetos a través de pensamientos racional, emocional y volitivo. Aquí el lenguaje es parte del saber, obrar y ser, que no decae en el uso del lenguaje, como un vasto imperio de signos, sino recuperar su riqueza para garantizar sus diversas posibilidades ecológicas. Así, una ecopedagogía construye comprensión orgánica en la socioformación, desde la mediación idónea; pues, las competencias están insertas en un sistema-mundo y más que conocimientos para un saber hacer, necesitamos de sabiduría, para el saber ser y actuar.

- **La experiencia y la co-apetencia en la socioformación compleja.**

En forma complementaria, desde todo el marco explicativo sobre las competencias es evidente que las experiencias y las competencias no pueden pensarse sin apetencias o co-apetencias, como posibilidad de una dinámica que ensancha el sentido de las

⁹² Para Ferreiro (2002: 7-90) en el pasado las funciones de leer y escribir estaban separadas, expresa que la escritura estaba ligada al ejercicio mismo del poder, quienes controlaban el discurso escrito no eran quienes escribían y tampoco practicaban la lectura. Quienes escribían no eran lectores autorizados y los lectores autorizados no eran escribas. Con el tiempo existió un cambio de la lectoescritura como profesión y sabiduría, que luego se trastocó como obligación y marca de ciudadanía. Para esta autora, el analfabetismo no se distribuye equitativamente entre los países, sino que se concentra en entidades geográficas, jurídicas y sociales. Según el Banco Mundial el 80% de la población mundial vive en zonas de pobreza, por lo que conjuga todos los indicadores de dificultad para la alfabetización: pobreza endógena y hereditaria, baja esperanza de vida y altas tasas de mortalidad infantil, malnutrición, multilingüismo. A pesar de cientos de prometedoras declaraciones de compromiso la humanidad ingresa al siglo XXI con unos mil millones de analfabetos en el mundo; los ricos han descubierto el “*iletrismo*”: la escolaridad básica universal no asegura ni la práctica cotidiana de la lectura, ni el gusto por leer, ni mucho menos el placer por la lectura. Ahora enfrentamos el desafío de ver entrar internet a las aulas, y no por decisión pedagógica, sino porque el banco Interamericano de Desarrollo y Starmedia Network firmaron una alianza para introducir Internet en todas las escuelas públicas de América latina y el Caribe.

competencias, en el contexto de una pedagogía orgánica. Las co-aptencias son la posibilidad de una empatía, del apetito o pasión, del deseo y la voluntad, de la necesidad y la inclinación, de la aspiración y la esperanza de sujetos erguidos, en el querer saber, hacer, y ser, que configuran no sólo desempeños sino empeños y condiciones para resolver problemas y para que las utopías sucedan. Son mediadoras desarraigadas, cenicientas desfavorecidas, que permean la inercia, el desgano, la apatía y la renuncia de los sujetos al emprendimiento y al esfuerzo para enfrentar la dificultad, que el modelo de competencias no ha podido contrarrestar. Para Vigotsky (1998: 1-95) detrás de cada pensamiento hay una tendencia afectivo-volitiva; y una comprensión verdadera y completa del otro es posible sólo cuando comprendemos su base afectiva-volitiva. Tal unidad implica plurivocidad. Ricoeur (1995) nos recuerda el carácter ostensible de ciertos textos que se expresa entre una fuerza centrípeta (poético) y otra centrífuga (didáctico), por lo que estas dimensiones están enganchadas a la estructura educativa y social.

Tiene que ver con un proyecto ético de vida, una voluntad (llamado, escucha, un estado de ánimo) una actitud (apertura, disposición, postura), una aptitud (saber, anticipación, valoración), una retroacción (proceder, bien obrar) que configuran una vocación, un carácter, un estilo, en pro de la con-vivencia, y que articula: óptica, ética, estética. Generan formas empáticas que llamo empeños: de afectividad, sentimiento, amor, erotismo, solvencia, virtud, tesón, constancia, firmeza, anhelo, coraje, ganas, avidez, tentativa, iluminación, revelación, misterio, arriesgarse, aventurarse, exponerse, embarcarse, trabarse, empecinarse, acompañarse, etc. También, entran en escena el abandono, tardanza, terquedad, aplazamiento, desempeño, inhibirse, capricho, coraje, ambición, el error, lo oscuro, la crisis, la repitencia, el silencio, el aislamiento, pasividad, arrepentimiento, la autocrítica, la duda, etc.

Estas formas de la experiencia humana necesitan mediación pedagógica, no sólo desde una pedagogía de los entretiempos (que no se subordina al determinismo del tiempo cronológico habitual) y que considera la intervención de la imaginación y la sensibilización, desde dinámicas de intervención estética, social y empática: narrativa, poética, musical, corpórea, sensorial, impulsiva, concienciación, atención, mayéutica,

ampliación, personalización, recuperación, cooperación, transferencia, actuación, diálogo, aclaración, regresión y bienestar (que reemplaza a eficacia). Sin duda, es una configuración de formas de saber, hacer y ser que se integran desde una mirada compleja⁹³. Esta trama no es simple, a esta dimensión estética se llega a través de otras dimensiones: semiótica, cognitiva, sociocultural. Se trata de una sensibilización con el contexto cognitivo y afectivo, un saber de algo y un saber afectivo o un querer, que constituye una educabilidad significativa, con diversas dinámicas: discursos, cogniciones, emociones, actitudes. Para Tobón (2006), en especial, entra en juego el saber ser, como construcción cooperativa de identidad personal, desde instrumentos cognitivos y afectivos (juicios, actualización, actitudes, valores, disposición, interés, apertura, conductas, normas, pensamiento positivo, automotivación, retroalimentación externa, autoconfianza, contrastación de temores, relajación, apoyo social, comunicación asertiva), que guían y cooperan el comportamiento situacional, propio y de los demás. Para este intelectual, a través de la estética circula no sólo la representación simbólica, también contemplación, creación y transformación para comunicar un sentido, o como una estética de la cultura que comparte con ésta dimensiones tales como: lúdica, simbólica y festiva. Lo lúdico sobrepasa el orden de la necesidad, del trabajo y de la economía, se enlaza con la libertad humana, la imaginación y la creatividad. Lo simbólico trasciende la comunicación codificada, con su potencia semántica. Y, lo festivo va más allá del orden temporal del trabajo, educación y presiones sociales. Es decir, son mediaciones sociales insustituibles.

Por eso, Larrosa (1998) destaca el papel de la dimensión imaginativa, ligada a la capacidad reproductiva y productiva del lenguaje y a un papel socio-cognoscitivo. Para este intelectual, en el pensamiento Aristotélico medieval no había comprensión posible sin imaginación, como facultad intelectual integradora y mediadora entre lo sensible y lo inteligible, entre lo objetivo y lo subjetivo, entre lo exterior y lo interior, real irreal. Asevera que para que la lectoescritura tenga un papel formativo hay que suprimir esas fronteras, recuperar el estatuto de la imaginación. No resulta extraño, entonces, que para

⁹³ Para Zambrano (2001) la categoría saber, como deseo de saber innata a los hombres entra por fuentes complementarias como el deseo, el placer, la admiración, la reflexión, la utilidad y por una condición contextual.

este autor, describir o explicar no implica comprender, comprender es algo más, es algo distinto; el describir y el explicar se vinculan al conocimiento que es materia de la ciencia, mientras que el comprender, en cambio, es forma de iluminación respecto de la ciencia y del sentido de las cosas y por lo tanto, más que contribuir al incremento de conocimiento, es generador de sabiduría. Argumenta, que la pedagogía en la búsqueda de un modelo aplica uno ideal, impersonal y tecno-científico, con orientación formativa hacia la conformidad, que no afecta ni modifica, ya que vuelve la vida menesterosa, excluyente, competitiva. Para contrarrestarlo, recupera la idea humanista de formación desde la categoría subjetiva de experiencia, saber activo que ilumina, guía y actúa; en efecto la lectoescritura como formación es actividad que constituye desde la de-formación o poner en cuestión, para formar-se y trans-forma-se la vida. A esta experiencia, de la vida humana, se liga la narración, como historia que se despliega en la oralidad, la lectoescritura, la escucha y que contribuye a encontrarnos; por esto, el texto debe asumirse como una voz que hay que saber escuchar y poner en cuestión. Nos remite a formas narrativas y fragmentarias del pasado, autobiografías, confesiones, meditaciones, cartas, ensayos, etc., para él, humildes en su pretensión cognoscitiva, pero vitales respecto a sus destinatarios, que no pretenden decir una verdad, sino vehicular un sentido; sin embargo, abandonadas por las formas sistemáticas triunfantes.

En estas miradas complejas, integrales, heurísticas y sensibles se entrecruzan el saber de co-apetencia. Nuestro modo narrativo de vivir exige la escucha, pasiva-activa, como asunción ética y estética, con virtud de traducción, complementación, reinención, nueva argumentación, transferencia, metáfora⁹⁴. Es decir, quien sabe escuchar abre nuevos sentidos y saberes en y para la escrituralidad. Si asumimos el hecho que sólo el que escribe realmente lee, podemos decir que sólo el que escucha (no de oír) realmente relata o narra. Por esto, una relación de escucha con el texto no es apropiación, no es univocidad. Nos comprendemos narrativamente, desde un carácter, una trama, la intersubjetividad, como

⁹⁴ Borges desarrolla una metáfora excepcional, en su ensayo "La Biblioteca de Babel", donde la escrituralidad, tienen una relación con el universo. Relato mítico construido desde un lenguaje, que le es propio, de signos, símbolos, alegorías, metáforas, analogías e ironías, con revelación simétrica, donde las 25 letras del alfabeto se corresponden con los símbolos de la naturaleza, y otras correspondencias simbólicas lógicas y analógicas y en la que tienen su curso la vida y la muerte, lo racional y lo mítico, la finitud e infinitud. Cosmovisión orientada desde una simbología del centro, un tiempo esférico, un espacio hexagonal y una historia de hechos irónicos, donde circulan todo tipo de actores, desde los idealistas, místicos, descifradores, buscadores, inquisidores, purificadores, copistas, imitadores, supersticiosos, autoridades, sabihondos, bibliotecarios, lectores, escritores, entre otros.

unidades de sentido. Nuestra identidad andina es narración por excelencia, simbiosis o basamento retórico de relato, lírica, cuerpo y simbología, que nos ha conferido memoria, convivencia y resistencia, durante siglos de enajenación, y nos ha empoderado con sus lógicas y analógicas de argumentación singular. Valga argumentar nuevamente, con Ricoeur (2000:189-207) en el acto de narrar se pone a prueba principios de amplitud, diversidad e irreductibilidad de los usos del lenguaje, que superan la dicotomía de los relatos ficticios y científicos, articulados por la experiencia temporal en la trama. Así, la capacidad para seguir la historia constituye una forma muy elaborada de comprensión que salva la oposición de lo real histórico y lo irreal de la ficción, o noción ingenua de la narración histórica, pues se ignora la distancia y relación que establece el relato entre él y la experiencia viva, por lo que para él, *“comprender es comprender-se ante el texto y recibir de él las condiciones de un sí mismo distinto o trans-formado, dar lugar a un mundo, o la capacidad de continuar en uno mismo la labor de estructuración del texto”*.

De esta suerte, la comprensión resulta eje unificador de la función referencial de los textos de ahí que genera en la dinámica de la experiencia pedagógica lectoescritural una dimensión de co-aptencias como asunto de metanoia o trascendencia, irreductible a una definición, a un método, a una técnica. Es deconstrucción del enfoque de competencias, otra cara, de muchas, silenciada, dispersa, de la comprensión. Otra traza energética de la conciencia emotiva (hipocampo), que se manifiesta como empeños, con potencialidad no reductora de regeneración de formas empáticas de la experiencia humana, sin los cuales cualquier proyecto de vida no es posible. Se mueven desde una dinámica dialéctica contextual exterior e interior y de personalidad pasiva-activa, recíprocas, no reducibles a fines de eficacia, éxito o aceleración, sino de bienestar. Aquí, caben empeños plurales que van del regocijo al entusiasmo, de lo sagrado a lo mundano, de lo misterioso a lo sistémico y cuya traza es la del espiral, que vuelve a uno mismo, no es un juego de criptogramas o de mentefactos. El texto es un macro-signo o archi-lectoescritura, umbral superior para la comprensión en la que también deviene una in-actividad para re-pensarse. Aquí, la inactividad o espera es un estado o empeño privilegiado para la madurez y la creación⁹⁵.

⁹⁵ Recordemos a Rousseau (1993), con su Ensayo sobre el origen de las lenguas, para quien la educación debía ser postergada desde una espera potencial, impetuosa, con disposiciones humanas para el sentido y estimulada desde una educación autodidacta, la investigación, el lenguaje y la interacción con la naturaleza; asume formas pedagógicas que se fundan en la paradoja, el método de la razón sensible y el método de la metátesis o anticipación en forma negativa y otros eventos analógicos.

También, las co-apetencias constituyen formas significativas para el conocimiento y en especial frente a algunos estados de la conciencia investigativa, que pone en juego identidades como sexto sentido, intuición, sospecha, sentido común, astucia, sagacidad, clarividencia, adivinación, delirio, ensoñación, fabulación, participación, sensibilización, abducción, transducción, espíritu imaginativo y espíritu hermenéutico, que más que interpretar, busca comprender el sentido de la experiencia y las acciones humanas, etc. Villa (1995:353) denomina a estos eventos “el grado cero de la investigación lingüística”, que funciona como un sustrato científico; es un proceso creativo de asechanzas paradójicas y como nada comienza de cero, es un tránsito, siempre hay un antes y un después, donde están las experiencias de nuestra identidad mestiza: en ella la malicia y astucia indígena, la imaginación africana, la temeridad hispánica, la corazonada y palpito femenino, la curiosidad y asombro infantil, la temeridad juvenil, la picardía de los pueblos. Sin duda, el espíritu imaginativo tiene un lugar privilegiado y participativo en la educación, como entidad articuladora y creativa en contraposición con acciones orientadas hacia la obediencia y el reduccionismo.

Entonces, las co-apetencias, potenciadas de este espíritu imaginativo y del pensamiento emocional, constituyen empeños o voluntad de saber, ser y actuar, con una enorme capacidad de asombro, sentido crítico, confianza heurística, poniendo énfasis en la actitud que se construye respecto a la comprensión. Se trata de una pedagogía de corte orgánico y utópico; empatía que cruza con las inteligencias múltiples (lógica, analógica, lingüística, interpersonal, intrapersonal y naturalista) propuestas por Gardner. En este sentido, González (2006) demanda una pedagogía de corte utópico fundamentado en la relación entre la ciencia y la estética, entre lo objetivo y lo subjetivo, entre lenguaje cotidiano, lenguaje científico y lenguaje estético para formar sujetos con conciencia de su propia sensualidad, para la comprensión de sí mismos y de lo cotidiano, y esto implica un trabajo semiológico. Es decir, las co-apetencias como las inteligencias no se reducen a un proceso unitario, sino socioculturales. Son categorías o entidades heurísticas, modificables, flexibles, dinámicas, supra-disciplinares, que consideran otras formas del pensamiento verbal, donde cuenta lo im-pertinente, lo in-significante, la re-configuración, el sin-sentido, puesto que la lectoescrituralidad no se reduce al desciframiento, al fomento del análisis

lógico y tipificado; es necesario activar la dimensión sensible, para desbarajustar; no todo texto se regula o sistematiza, muchos textos no buscan dejar contenidos ni moralejas, ni referencias, sino atmósferas, sugerencias, silencios y otras formas de participación.

Es decir, las co-apetencias permiten sobreponerse a la soberanía del lenguaje, desde una trans-formación de la subjetividad, que ocurre en la dialéctica entre el yo constitutivo y su transformación, según como lo conformen los modos de expresión, como el uso retórico del lenguaje, la capacidad poética, la narratividad, ya enunciados, que potencian al sujeto y permite su despliegue y adopción de una postura ético-histórica al problematizar la objetividad y la determinación. Aquí el lenguaje es parte del obrar y vivir y permite unir subjetividad, objetividad e intersubjetividad. Ante esta toma de conciencia de este contexto que permite una disposición a la retroacción, el mal llamado analfabetismo funcional no puede quedar restringido a una eficacia cognitiva, administrativa, ciudadana, técnica y tecnológica, con cualquier tipo de tecnología. Contrariamente a lo que se cree las tecnologías no simplifican la vida, están deben servir para complejizarla. En este sentido, la educabilidad más que un derecho es un deber ser de todos aquellos que construyen y se comprometen con un proyecto personal, institucional o nacional. Por esto, el comportamiento lectoescritor está comprometido con la nueva revolución tecnológica, desde la cual se introduce un desalojo del control pedagógico normativo, que se abre desde la autonomía, la dispersión, el nomadismo y la complicidad del trabajo en red. Si la revolución de la lectura silenciosa trajo consecuencias no previstas como el aislamiento, la paciencia, la retroacción, la herejía, el placer, rebeldía, el erotismo, entre otros, podríamos nombrar hoy tantas otras posibilidades con los nuevos modos lectoescritores; al recordar que detrás de la estructura formal del lenguaje y de sus variaciones se encuentran sendos y auténticos actos constitutivos del pensar y del sentir siempre en devenir; y actos espirituales renovados de la imaginación y la creación.

En este sentido, la educación terciaria puede formar desde, en, y para la vida, desde una escrituralidad polivalente, donde la lógica, la ética y la estética tengan lugar como metanoia, desde empeños que pro-mueven la cultura académica. No se trata de integrar a los estudiantes a una comunidad científica, se trata de integrarlos a la comprensión del

mundo de la vida en un país en crisis. Caso contrario estamos destinados a la ceguera de la incompreensión humana. Poco o nada se escucha que se busque desde la lectoescrituralidad integrar a los sujetos educativos a una comunidad de paz, de salvamento, ambientalista, creativa, artística, civil, etc. Es un falso supuesto pensar que sin contenidos disciplinares no habrá comprensión y producción textual. El asunto no es sólo de disciplinas, estas llegaron con el tiempo y pueden incluso desaparecer; se trata de descubrir una lectoescritura desde la comprensión y para la comprensión, puesto que los contenidos de la educación son la vida misma, o la ciencia de la vida, eje de toda filosofía y/o pedagogía. Son muchas las circunstancias locales, nacionales y globales, que ameritan estas disposiciones cognitivas y afectivas, y en relación con nuestra condición andina, que no se atiene a un monólogo racionalista, puesto que el ser tiene existencia a partir del discurso. La comprensibilidad discursiva está, entonces, afectada por este pensamiento verbal, de manera pasiva-activa. Esta toma de conciencia cognitiva y afectiva, compleja, permite pensar en nuestra incompletud, garantiza la destrucción de dogmatismos. La pedagogía de la lectoescritura merece una apertura del sujeto, trabajar con lo periférico, con lo desechado, con los excluido, con lo obvio, con lo indeterminado, con lo popular, lo sometido, lo modesto, lo dis-funcional.

Para cerrar este subcapítulo, constato como las co-apetencias permiten escapar de la obsesión logo-céntrica por la lógica y la inmediatez de los procesos, que pone en tensión la apetencia por la lectoescritura y la producción de sentido, comprender, como totalidad de abarcar las diversas opciones del pensamiento verbal, desde mecanismos de complementación e incompletud, en un uso social más elevado. Hay que restituir una comprensión más plena, no restringida ni restrictiva, como exigencia eco-pedagógica de carácter variable e incuantificable. Se podría decir que en el siglo XXI existe ya un despertar de la conciencia comprensiva frente al fenómeno y problema de lectoescritura, de desde gestiones curriculares de carácter ampliatorio, de teleología no reducible, desde una architextualidad, como sistema discursivo complejo, de experiencias, competencias y co-apetencias, de base sociocultural, que constituyen un cronotopo lectoescritor en la socio-formación profesional.

5.3 Ecopedagogía de la comprensión orgánica lectoescritural.

Ahora, desde una espera, es necesario contextualizar la esperanza, de la ecopedagogía de la comprensión, en la cultura académica universitaria, ante la crisis sociocultural sustantiva de nuestra nación (vulnerables en diferentes órdenes de la vida), con impacto general, como lo demuestra el Índice de desarrollo humano (IDH). Tal contexto, ya comentado en el primer capítulo, demanda una formación humana elevada, desde el carácter y la envergadura de un saber pedagógico con enfoque comprensivo sociocultural, que promocióne la formación integral. Si en la Educación Superior la comprensión funciona como proyecto dialéctico mediado por el discurso, el pensamiento y el mundo, esta semiopraxis tiene consecuencias de humanidad, desde una red de componentes como: ontológico, epistemológico y semiótico, que dinamizan y trascienden la cultura académica, hacia (y desde) la comprensión en el diálogo intercultural, definiendo todos los currículos como interculturales, de manera compleja.

- **Enfoque socio-formativo complejo y pedagogía social y crítica.**

La cultura académica no puede quedar inmune ante el contexto convulsivo de una comunidad o nación, que llega a afectar la satisfacción de necesidades básicas. Específicamente la Educación Superior ha soportado la aplicación de estrategias de disminución presupuestal con el menoscabo de proyectos altruistas y en detrimento de la calidad, bienestar y aspiración elevada y, aún, se ve amenaza con políticas encaminadas a reformas inequitativas, que intensificarían la crisis. De igual manera, las universidades sortean los sofismas estatales, que actúan con proyectos de ampliación de cobertura sin contraparte presupuestal, o con proyectos de modernización y globalización sin transformaciones a las necesidades locales, por lo que las reclamaciones no se hacen esperar a través de protestas y paros. Tobón (2006b:24) se refiere al IDH, en Colombia, durante el periodo 1990-2005. Primero, define el IDH como el aumento de las opciones

para que los habitantes de un país puedan mejorar sus condiciones de vida, más satisfactoria, con mayor libertad política, social y económica (como acción política estatal en el marco de un enfoque pluralista), este opera desde indicadores tales como: a. Longevidad (medida en función de la esperanza de vida al nacer. b.- Nivel educacional (medido en función de la tasa de alfabetización de adultos y la tasa bruta de matrícula. c.- El nivel de vida (medido por el PIB, real per cápita en dólares). Tales indicadores, en Colombia, resultan negativos y lamentables en diversas estadísticas⁹⁶.

De esta manera, la eco-pedagogía de la comprensión adquiere sentido desde un proyecto de sociedad, revelando desfases y tensiones frente a las circunstancias y necesidades sociales. Por eso, lo pedagógico como discursividad presupone reflexión y acción, es decir, exige una comprensión orgánica, del mundo problematizado desde las ciencias y disciplinas, ya que el discurso pedagógico tiene una potencialidad que no se puede obviar, so pena de parecer sospechoso o estereotipado, naturalizado o vaciado, en un espacio de estudios superiores, que reclama un enfoque socio-formativo complejo, que piensa el papel de la pedagogía, el lenguaje, la lectoescritura, y sus giros epistémicos, para alcanzar opciones de cambio. Y, que permite el empoderamiento lingüístico, como recurso de realización de sujetos que encaran, desde la concienciación y sus gestas diarias el desagravio de la exclusión, en el sistema oficial regular. Es necesario, entonces, enfoques de Pedagogía social, como la pedagogía crítica o pedagogía de la comprensión, en la educación universitaria, que vaya más allá del aprendizaje de una profesión, desde alternativas más amplias, que integren el ser, saber y hacer, que permitan enfrentar la exacerbación de los conflictos, donde la cultura académica sea un espacio de encuentro sociopolítico o expresión de historicidad, guiada, sin duda, por su gramática subyacente,

⁹⁶Tobón (2006b:24) en consideración al IDH, da como resultado: Primero: Colombia, con 42 millones de habitantes, ocupa el lugar número 60 en el mundo respecto al IDH corregido por violencia; lo que hace el país suba 14 puestos en la escala general por agudización del conflicto (más de 2 millones de desplazados, más de 30 mil muertes por año, por violencia, pérdida del 10% de los jóvenes, la esperanza de vida de los hombres es de 6.4 años menos que las de las mujeres, en el año 2001 Colombia tuvo la más alta tasa de homicidios en el mundo, entre los años 1997 y 2001 se sucedieron aproximadamente 8 mil actos de destrucción colectiva, superior a los demás casos de conflicto en el mundo, aproximadamente 16.500 personas han sido víctimas del secuestro, miles de personas abandonan el país cada año por el conflicto y los problemas económicos. Entre 1997 y 1999 se sucede una severa crisis económica. El costo del conflicto en Colombia implica dos puntos en el PIB cada año. Influyen, también, factores como la falta de equidad en la distribución de la riqueza, la corrupción estatal y la falta de apoyo de países desarrollados. Segundo: en general el país está catalogado, en lo económico, de renta media, aunque no es un país desarrollado ni industrializado. A partir del 2003 han mejorado algunos indicadores, como algunas transformaciones productivas y educativas, tendientes a modernizar el país, internacionalizar la economía, participar en la globalización y atacar fenómenos como la corrupción política y el desempleo. Tercero: Colombia todavía está en situación de conflicto y en condiciones de pobreza. Los sucesivos gobiernos se han dedicado al neoliberalismo, reduciendo los recursos para la Educación Superior.

donde la acción comunicativa es relevante, y desde una visión emancipadora frente a la visión mecanicista y dogmática del desarrollo humano y frente a las condiciones socioculturales del nuevo siglo: la aceleración del cambio, conceptos de desarrollo sesgados, fenómenos y lógicas de mercado y mundialización estratégicos, monopolio y automatismo tecnológico y cognitivo, prácticas sistemáticas e implacables de explotación laboral, lucro, violencia y exclusión, etc., que repercuten sobre nuestras realidades de manera diversa (penuria material, hambre, desplazamiento, desarraigo, consumismo, depreciación del saber, marginamiento académico, entre otros), y demandan una humanización de la experiencia educativa. Zambrano (2002: 11-282) piensa, precisamente, la pedagogía de manera socio-discursiva, nos refiere, que el problema del educar es un problema de significación real de lo social y el lugar de la cultura. En este sentido, para este intelectual, la pedagogía es un gran relato, discurso máximo, como mediación constante y propuesta conectada con-textualidad y ser lingüístico como totalidad, que cuenta y nos evidencia en un tejido de experiencias, representaciones, contenidos, lenguajes, políticas, resistencias y rítmicas que nos permiten un conocimiento con su realidad y utopía, invención e infortunio, buscando que algo de una situación sociocultural cambie, desde la lucha por lo justo. Y, que no se reduce a una instrumentalización, es más que unas formas típicas de hacer, logra la narración de todo un mundo vivido, que se prolongan en el espacio público.

Por esto una pedagogía social, crítica y comprensiva tiene pertinencia, pues pretende formar sujetos con personalidad emancipada y consciente de su papel crítico, activo y formativo en la transformación personal y social, para modificar las condiciones de su devenir sociopolítico. Es decir, posibilita currículos comprensivos, de reconstrucción sociocultural. Como lo observa Guisso, et al (2010), una Pedagogía social es una perspectiva que piensa el trabajo social y la realización humana en una animación popular y sociocultural, respecto a escenarios en crisis y sujetos marginados, inadaptados o en conflicto, con una acción comunicativa, compensatoria y dialéctica⁹⁷.

⁹⁷ Para nuestro tiempo, en Latinoamérica, en el maestro Paulo Freire se sintetiza un ideal de pedagogía social, popular y discursiva, puesto que nos habló que enseñar es una especificidad humana, con varias exigencias: construcción dialógica, humanismo crítico emancipador, respeto a la diversidad cultural, práctica educativa democrática, realismo esperanzado y actos de conocimiento. De igual manera, se destacan algunos ejes temáticos: alfabetización de jóvenes y adultos, una pedagogía de la idea de cambio, el dominio de la palabra traducida en una mejor lectura del mundo y del contexto del hombre, oposición a la ética del mercado y a la homogeneización de

Desde una mirada latinoamericana, la perspectiva de una educación social y popular, se piensa desde posibilidades de una conciencia crítica emancipada que busca las transformaciones socioculturales apremiantes, enfrentar un contexto amenazador de reproducción ideológica subordinante. En la Pedagogía de la lectoescritura de las universidades muestradas también se registra esta aspiración, ante necesidades sensibles (de población vulnerable, de diversas situaciones y condiciones personales y socioculturales) que ameritan, además de actitudes cooperativas y éticas, opciones políticas y pedagógicas pertinentes respecto a su situación formativa. En esta dirección, la Pedagogía Social tiene una vitalidad que se observa en la influencia de enfoques, criterios y proyectos pedagógicos alternativos. En relación, un enfoque socio-formativo, por demás complejo, ha de asumir la responsabilidad no sólo de transgredir viejas prácticas excluyentes, sino fortalecer las dinámicas de intervención desde un tejido recursivo, articulado a sistemas sociales abiertos, auto-reflexivos que definen la singularidad de la formación. Recordemos, cómo la búsqueda de satisfactores de las necesidades básicas fundamentales se resuelve desde categorías semio-pragmáticas de ser, tener, hacer, estar, como ocurre en Neef (1986: 44); desde este intelectual, un corte de matriz de necesidad axiológica, de entendimiento o de comprensión y satisfactores posibles se resuelve de acuerdo a la cultura y sus circunstancias. Ésta ha de comprometer al ser (conciencia crítica), tener (mediaciones - maestros, teorías, métodos, políticas), hacer (estudio e investigación) y estar (interacción social, institucional e informativa).

En tal compromiso, la socioformación por su condición histórica y social cooperada permite superar imposiciones sociales y bloqueos epistemológicos, mediante un proyecto ético de vida personal e institucional, integral, en relación con un contexto problematizado. En este sentido es una socioformación compleja, que amerita un currículo complejo y crítico para superar las visiones academicistas. Estos saberes que tanto se descuidan, implican una construcción de identidad personal a través de una conciencia convergente de

todo, construcción de una ciudadanía activa. En especial, comprender que la educación es una forma de intervención en el mundo y reconocer que la educación es ideológica. El lenguaje es visto no sólo como herramienta para la apropiación del mundo, sino como mecanismo de mediación en los procesos de convivencia.

procesos cognitivos, emocionales y motivacionales, optimizada mediante proyectos formativos, contruidos de manera vinculante y trans-disciplinar, para alcanzar fines de realización humana y social. En este sentido, la formación como proceso complejo representa un desafío para las concepciones epistemológicas tradicionales, unidimensionales, simplistas y unívocas, ha de transformarse en socio-formación para la re-configuración, y que Tobón (2006a: 2-20 y 164-194) asume como tejido continuo de relaciones y dinámicas (personales y socioculturales), contextuales, a través del lenguaje y la comunicación y que facilita el plan de vida, orgánico, contrario a la formación tradicional que opera con una perspectiva positivista y fragmentada, del proceso de realización personal y social. Para este intelectual, un enfoque socio-formativo complejo es un conjunto de lineamientos y competencias asociados a finalidades y problemas y procesos multidimensionales, desde tres saberes integrados: saber conocer, saber hacer y saber ser, ligados a la dinámica de la comprensión.

Para esto, se necesita también una consciencia vocacional o talento humano, que considere el trabajo articulado, comunitario y problematizador para que el cambio curricular no se reduzca a asuntos formales como actualizar contenidos. Puesto que una opción sociocultural permite ampliar la mirada epistémica de la conciencia social e histórica, formadora de la integralidad educativa y constructiva de la realidad, para adquirir lucidez de lo silenciado y superar la metáfora de la máquina pseudo-racional socialmente adaptada. Se trata de transformar procesos de información en formación, con las condiciones formadoras de existencia desde un diálogo epistémico para reestructurar la conciencia humana. Es un esfuerzo intelectual por una lectura múltiple de la episteme pedagógica, desde la articulación de los tiempos, que incorpora teorías, textos y vivencias. Es fácil encontrarse con realidades nacionales paradójicas, que no aguantan miradas simplificadoras y que demandan rupturas con nuestra forma de asumir la educabilidad y la crisis epistemológica.

En síntesis, la pedagogía social trae tensiones y retos para un proyecto educativo institucional, en especial porque en las universidades se instalan más los currículos técnicos, y la inclusión de una cátedra transversal, como la lectoescritura, requiere más que

buenas intenciones, reparadoras, remedial, repensar su trascendencia multidimensional en las esferas del desarrollo humano. Ha de considerar el desafío del potencial y diálogo epistémico para problematizar las concepciones y las prácticas, los contextos y los sujetos, desde la pluralidad y desde basamentos investigativos del campo de las Ciencias de la Educación, que implica rutas de ida y vuelta, con conciencia crítica entre lo legítimo y los bordes. Necesitamos que las claves temáticas sean claves problemáticas, que posibilite una resonancia del mundo sociocultural, desde la investigación que como afinación transversal se resuelve entre lo doloroso y lo lúdico. La formación, como la investigación, es un proceso creativo plegado de dificultades e imprevistos, de asechanzas paradójicas, de prejuicios invisibles y de obstáculos de todo tipo, por lo que debe ser una experiencia heurística, constructiva y cooperativa, que favorezca la democracia participativa. En estos eslabones, la comprensión media la coherencia y el ritmo de todo proyecto humano y académico, con la convergencia de perspectivas para que no se reduzca la experiencia personal y social. Vale preguntarnos desde que concepciones, en qué contexto, con quienes, que, para qué, cómo, en qué lugar, acontecen las prácticas, al ritmo de un horizonte discursivo y con un realismo esperanzado de transformación sociocultural.

- **Saber pedagógico o epistémico y política lingüística académica.**

Desde la centralidad de la interacción comunicativa lectoescritural, en el mundo, por la irrupción de diversas perspectivas, enfoques y modelos, y la aparición de nuevas mediaciones tecno-educativas, la demanda de un saber pedagógico y de políticas en este campo disciplinar e intelectual, es preponderante, al punto que existe en Colombia un despliegue de eventos en busca de políticas públicas (eventos enunciados en el primer capítulo) que favorezcan de manera consistente proyectos de intervención significativa. En el orden de lo académico, estas demandas han circulado, a través de leyes y decretos, lineamientos, planes decenales de educación y políticas institucionales que orientan opciones educativas reguladas por sistemas de acreditación y calidad para la Educación Superior. Más allá del modelo político de competencias, existe mucho por hacer en el país

desde política lingüística que logre superar modelos desfasados respecto al trabajo con las lenguas, los lenguajes y los discursos.

Más que renovación metodológica implica giro epistemológico sobre el saber de la lengua y la explicitación crítica de aspectos naturalizados, sesgados o silenciados en el devenir histórico. Pues, la tendencia de reajustar o actualizar lo cognitivo y lo curricular, significa una interpretación empobrecedora e inconsistente. Se trata de recurrir a otras teorías del conocimiento sobre la lengua y a una conciencia compleja de sus efectos en las prácticas pedagógicas, puesto que una visión sobre la lengua arrastra una visión sobre el mundo, sobre la lengua y sobre el ser mismo, que implica giros sobre la forma como se construyen estas políticas. Necesariamente este giro se ha orientado desde una política nacional que demanda la construcción de un pensamiento crítico en la universidad, desde el desarrollo de la competencia argumentativa, con orientación dialéctica, acción comunicativa y el uso de la lectoescritura, pero qué aún no es suficiente, a pesar de sus fortalezas y múltiples coincidencias⁹⁸. Bombini (2006: 17-44) pone en consideración una crisis de sentido frente a las políticas educativas en el área de lengua, que debe darse en clave sociocultural, argumenta que se trata de sobreponernos a la aplicación de políticas económicas transnacionales y su incidencia en aparatos educativos subalternos, necesidades básicas insatisfechas, prácticas escolares fragmentadas y sin densidad en nuestras vidas. Expresa que se debe evitar reducir el problema del conocimiento a una cuestión de actualización académica de contenidos disciplinarios (ritual cientificista mecanizado).

De seguro, esta resignificación del papel del lenguaje supera la instrumentalización del pensamiento que invita a repensar las formas de trabajo académico, con mayor provecho con la interacción y transacción, pertinentes, de los sistemas de comunicación e información, que implica el uso complejo, significativo y contextual de diferentes formas

⁹⁸ De manera convergente, Buelvas (2013:801-811) ratifica este propósito, desde la búsqueda de la concreción de un pensamiento crítico de alto nivel, que genere, de forma concomitante, conocimiento y mejor comprensión de la sociedad, como rol y desafío de la cultura universitaria. Más allá de los obstáculos que evidencia en las prácticas pedagógicas de los sujetos pedagógicos (docentes y estudiantes) de carácter instruccional, el investigador pondera la centralidad del lenguaje y las nuevas tecnologías, en especial de la literacidad electrónica, para un trabajo significativo, de carácter trans-disciplinar/transversal, y con la convicción de que la lectoescritura, crítica argumentativa, es el eje dinamizador es la cultura académica.

de experiencia discursiva. Por lo pre-annotado, en la educación hoy es inevitable el fenómeno de la internacionalización de la cultura académica a través de las nuevas tecnologías, pero con el beneficio de un razonamiento crítico, desde diferentes disciplinas, que fomentan la pluralidad de miradas, que estiman la lectoescritura como mediación imprescindible. Precisamente, la educabilidad en lenguajes y lectoescritura se ha organizado, en las dos últimas décadas, desde una trama entre la cultura tradicional, la cultura académica y la tecno-cultura (esta última, introduce las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), direccionadas como dispositivo educativo a través de la conexión Ciencia, tecnología y sociedad (CTS), como revolución cognitiva y sociocultural que trae nuevas opciones de vida académica, otras formas uso discursivo, de inteligibilidad y de socialización, un nuevo pensamiento verbal, glocal (encuentro crítico entre lo local y universal), con tensiones y desafíos (rupturas paradigmáticas de tiempo, espacio, identidades, figuras de saber, nuevas lógicas y usos), que se perciben en los microrrelatos desde diversas opciones (averiguación, recursos hipertextuales y experiencias de pedagogía virtual). Sin embargo, conviene ir más allá de la exploración sensorial, el desarrollo de una ecopedagogía tecnológica y audiovisual que potencie su valor epistémico, de tal manera que la comunicación automatizada alcance el nivel de la comprensión.

En este sentido, es necesario avanzar más allá de posiciones escépticas y optimistas. Pedagógicamente se traduce en una oportunidad crítica, desde la pluralidad de opciones de que disponen los sujetos educativos, en la multimedia tecnológica e informática, con una concepción compleja y opciones plurisignificativas de la cultura y el desarrollo humano. Barbero (1996) expresa que un trabajo significativo implica reubicar el futuro en relación con el tiempo y la cultura, pensar la educación, los jóvenes, su elasticidad cultural; descentrar el libro en apertura a otras formas, para des-localizar y desplazar los espacios o fronteras del saber, las figuras de la razón y las interacciones. Aunque es necesario advertir el rol fundamental de las mediaciones humanas, pues las tecnologías por si solas no transforman, aún como hecho de mundialización. Sólo pensemos en las relaciones de la cultura académica y tecnológica con la cultura ciudadana, que históricamente entraña una

riqueza, poder y subversión narrativa, y que lamentablemente ha estado naturalizada⁹⁹. Es necesario pensar como nos constituimos como cultura académica con los derroteros de una ciudad politizada y, a su vez, que se asume el espíritu rebelde de los tiempos, entre malestar y el optimismo. Una política educativa debe considerar el acompañamiento epistemológico porque la búsqueda de una praxis transformadora de las realidades de educabilidad discursiva se tejen y destejen desde aquí, y con repercusiones socio-históricas, puesto que permiten poder-liberar comunicación y comprensión, actúa sobre el saber de las ciencias y el desarrollo humano. Para Sardi (2006:30) la cultura escolar se constituye histórica y socialmente y en ella se escenifica la lucha entre distintas posiciones, políticas, prácticas y decisiones socioculturales, que participan de su conformación; estas prácticas responden, en efecto a este sistema de creencias, representaciones y normas institucionales, que se erigen como lo socialmente legitimado; conforman la historia escolar y de una disciplina, a partir de relevo y análisis de planes de estudio, programas y multiplicidad de fuentes.

Por eso, la construcción de una política lingüística debe partir de una teoría discursiva crítica que permita vislumbrar los impactos que los lenguajes y las tecnologías de la palabra tienen en las comunidades, Este vínculo entre el tipo de tecnología que se fomenta, con la naturaleza de la sociedad o de la cultura académica que se construye es esencial. Por lo general, se ha privilegiado un lenguaje, una forma de racionalización, una historia, pero, nuestras historias colombianas y latinoamericanas están ligadas a varios lenguajes y en la cultura académica casi todo está organizado en torno a la escritura, a pesar de la oralidad tiene un alto protagonismo invisibilizado, hasta el punto de volvernos ortodoxos e imperativos. Y aún, sobre la base del privilegio del lenguaje letrado, los estudiantes, por lo general, están privados de los libros, por varias contingencias (concepciones, carestía, sub-utilización de las bibliotecas, falta de tiempo, cambio de

⁹⁹ Basta atender a Rama (2004) con “La ciudad letrada”, donde se tejen los pliegues insospechados de la relación con los hombres con los signos y su desarrollo histórico con la palabra, como dispositivo de poder. No sólo permite ver el entramado de la ciudad con la letra, sino que lleva a “La ciudad letrada” al ámbito de “La ciudad escrituraria” entre “La ciudad ordenada” y “La polis que se politiza”, hasta alcanzar “La ciudad revolucionaria”. Sucede a través del orden de los signos, cuya propiedad es organizarse estableciendo leyes y jerarquías; la ciudad letrada articuló su relación con el Poder, al que sirvió a través de leyes, reglamentos, proclamas, cédulas, propaganda y mediante la ideologización destinada a sustentarlo y justificarlo. Y el poder también rigió las operaciones letradas, inspirando sus principios de concentración, elitismo, jerarquización. Por encima de todo, inspiró la distancia respecto al común de la sociedad. Fue la distancia entre la letra rígida y la fluida palabra hablada que hizo de la ciudad letrada una ciudad escrituraria, reservada a una estricta minoría...

soporte, interés por otras cosas, otras mediaciones). En nuestro contexto el cultivo de la oralidad, la lectura y la escritura se hace de manera escindida, extensiva y protegida. A esto se suma la ausencia de una voluntad política, la ausencia de una voluntad de conocer y peor la ausencia de una voluntad de comprender.

Precisamente, aunque con una visión sesgada, aunque no restringida de las tecnologías de la palabra Ong (1998), quien privilegia la escritura, logra considerar con ella puede producirse creaciones intensas y hermosas, los géneros y su trama rigurosa y, esencialmente, además de reestructurar la conciencia, por su carácter reflexivo, nos dice: *la escritura da vigor a la conciencia y permite la realización de aptitudes más plenas; ya que las tecnologías no son sólo recursos externos sino transformadores interiores de la conciencia, enriquecen la psique, desarrollan el espíritu, intensifican la vida interior*. Muy cercano, Goody (1998:141-161) nos dice que la escritura tiene un papel decisivo, puesto que los que la poseen la han usado con diversos fines, socioculturales independientes de lo cognitivo (dominación, conquista, mentira y embaucamiento). A su vez, no sólo tiene la potestad de volver a los hombres anticonformistas sino apasionados. Nos permite comprender que las consecuencias de la alfabetización no tienen efectos inmediatos y no sólo permite cambios en procesos cognoscitivos sino en nuestra visión de mundo, que cambia según sea la forma o función de escritura adoptada. Para este intelectual, contrariamente al imaginario que sólo la escritura permite la racionalización, pudo comprobar, a pesar de haberlas subestimado, las virtualidades de otras escrituras, dice: *“he descubierto formas silogísticas bajo forma logo-gráfica en otras culturas, especialmente en Mesopotamia... En cierta medida toda reducción del lenguaje a la escritura crea posibilidades que yo creía íntimamente ligadas al alfabeto”*. Para Goody la oralidad y la escritura tienen diferencias pero son de grado, por lo que la distinción entre mentalidad lógica y pre-lógica, o entre pensamiento concreto y abstracto no se sostiene y que una distinción radical y tajante no es de recibo, puesto que existen sociedades que pasan del uno al otro: *“¿así, pues, no sabríamos imaginar un sistema de escritura sin vínculo alguno con una lengua hablada? yo me adhiero a una definición de la escritura que insiste en la relación entre los signos gráficos y la palabra”*. Argumenta que no se trata de los sistemas de pensamiento, que se trata de un proceso dialéctico y de tipos de sociedad.

Por todo esto, fue fundamental desentrañar una pedagogía de la episteme de la lectura y la escritura en la universidad colombiana, en los últimos años, como estudio de caso, desde una pertinencia ética, política y educativa, para su re-significación, más allá de una perspectiva única. Nuestra época es la del pluralismo cultural y éste puede potenciarse desde una teoría discursiva, donde la lectoescritura asuma su papel integrador de las culturas y de los sujetos de lenguajes, vinculados con capacidad para reconocer que hay muchas maneras diferentes de ser humano y muchas maneras de vivir la lengua y la experiencia de la realidad. Aún falta una coherencia pragmática entre la justificación de la centralidad de las prácticas lectoescriturales y la construcción intensiva de una propuesta con pertinencia para las circunstancias contextuales de la región y la nación. La situación comunicativa puede explicitar y ampliar el marco ideológico para considerar estas circunstancias. No podemos desconocer que los microrrelatos son cartas de navegación, no de un cronograma temático semestral, sino que tienen lugar en la cultura vivificante. Es decir, no existen culturas separadas, en lugar de ello se habla de otredad un modo de coexistencia tan universal como asistemático, para dialogar con comunidades lectoescritoras. Pasemos para terminar este capítulo y tesis a explicitar algunos hallazgos:

- **Cuadro de hallazgos o resultados del análisis de los datos:**

Ámbitos de sentidos desde los microrrelatos:

¿Qué significa la Pedagogía de la lectoescrituralidad en la Universidad Colombiana, en el siglo XXI, en la primera década, desde las perspectivas del campo disciplinar?

¿Cómo se entiende la compleja relación entre las propuestas curriculares y la formación integral de sujetos?

¿Cómo se asume la Pedagogía de la escrituralidad en el contexto multicultural de la Universidad Oficial Colombiana?

- ✓ La cátedra de la lectoescritura existe de manera transversal en las tres universidades, colombianas, estudio de caso, desde el modelo educativo “La lectura y la escritura desde el currículo”. Su pedagogía, se resuelve como acción instrumental, estratégica y comunicativa de dominio e interacción multitextual y multimodal, básica, y, también, experiencia de retroacción discursiva, compleja. El vacío está dado por la ausencia de niveles propositivo, investigativo, heurístico e innovador. Aún subsisten niveles de visiones positivistas, experimentales, remediales, nivelatorias, reduccionistas, que acusan incompletud. Se piensa desde la pretensión científica de superar la precaria calidad gramatical, conceptual, metodológica de los educandos, que ingresan a la universidad, para asumir las exigentes y especializadas prácticas textuales universitarias, desde un macro-modelo interaccional más que transaccional (que involucra negociación sociocultural, pensamiento verbal, capital cultural multidimensional y proyecto social).

 - ✓ La pedagogía de la lectoescritura discurre entre asuntos cognitivos cumplidos y nuevos desafíos socioculturales. Se moviliza una micro-política lingüística y lectoescritural recurrentes, hacia un paradigma textual y concepción cognitivista (que se pregunta más por el significado –acepción- que por la significación -sentido), y que se orientan de manera holística e hipertextual. Prevalece el enfoque de procesos (sobre otros) y modelos como los de Hayes y Flower (la construcción prototípica y proceso cognitivo: interpretación, reflexión, textualización), Modelo de Nystrand (procesos de producción textual (planificación, producción, revisión), Modelo de Beaugrande y Dressler (competencia textual, gramatical y retórica, estrategias cognitivas y meta-cognitivas). Además, modelos “Explícito” e “Interactivo” “Interacción verbal” y “Estudio del texto y sus funciones”. Más allá de estas dominantes, con carácter logo-céntrico, se expresaron propuestas alternativas desde enfoques inter-disciplinarios y personales. Hay que considerar como vacíos, la ausencia de la corporeidad, como modalidad discursiva y la no enunciación de marco epistémico o borrosidad de conciencia epistémica.
-

- ✓ El modelo de competencias que tienen un lugar explícito, preeminente e imperativo, requirió estudio aparte. Este se instala omnipresente en casi la totalidad de los micro-currículos, desde el desarrollo de competencias comunicativas y discursivas (las cuales involucran el uso de sendos sistemas multi-registro que descentralizan lo alfabético), y el énfasis en modelos de “Gerard Punk” y “Le Boterf”, orientados hacia competencias laborales y sociopolíticas, en conexión con un mundo productivo, como una capacidad para hacer, más que para saber actuar y saber ser en contexto; es decir, formación para el éxito social; donde el saber hacer es un saber procedimental. Como vacío se aprecia cómo el modelo de competencias aún no han cumplido su promesa sociocultural, opuesta a la automatización y dependencia tecnológica acrítica.

- ✓ Las competencias, más de concepción cognitiva, aspiran a ser el soporte dinamizador en la construcción de conocimiento de todas las ciencias, con el desarrollo de capacidades racionales, culturales, expresivas, estéticas y de convivencia. Se manifiestan desde un repertorio de usos lectoescriturales, desde la relación pensamiento y lenguaje. Dicha pseudo-práctica comunicativa y discursiva, disciplinaria, en la actual condición formativa, no es suficiente, alcanza el estadio básico de comprensión protegida, que no avanza a una experiencia de lectoescrituralidad intensiva y comprensión diferida, o hacia una socioformación integral, de los fines de la cultura académica, de carácter post-estructural, interdisciplinar e inter-cultural. Las competencias aún están en un nivel semiótico comunicativo y que buscan ya ser discursivas y semiopraxis. Se trata no sólo de producir efectos a través de acciones estratégicas o desempeños, sino la afección, desde empeños. Para eso necesitamos de co-apetencias.

- ✓ Aunque cada institución universitaria construye su propia cultura académica, que se pretende como acervo de tres constituyentes: acción comunicativa discursiva, tradición escrita y otras formas de acción, superior (estructura profunda), con

carácter misional cognitivo y sociocultural, se avanza más en la acción instrumental y estratégica tecno-científica y con una tradición escrita multimodal y el desarrollo de competencias comunicativas básicas, desde sistemas cerrados, como lógica civilizadora y logo-céntrica, antes que la acción comunicativa discursiva, interaccional y sociocultural complejas. Es menester reconfigurar, y girar, desde una insurgencia del pensamiento verbal y el fundamento de una Semiopraxis y un Devenir, para alcanzar mayores giros o rupturas paradigmáticas y conceptuales.

- ✓ Funcionan excepciones, como epifenómenos, desde microrrelatos identificados; estos inauguran un nuevo ecosistema pedagógico y lectoescriptor trans-textualizador, que se presenta con necesidad de objetivarse e inter-subjetivarse. Así, se constata una identidad sociocultural, geopolítica nacional y política lingüística académica que tiende a la homogeneización y al vaciamiento cultural, recurrente en la selección de la cultura universal, en desmedro de los niveles de conexión entre la cultura crítica y cultura humana y la producción social de sentido. Es decir, pensados como socio-formación y cultura de la comprensión. El desafío está en romper las fronteras de la alfabetización, desde la misma categoría de educabilidad, que piensa en socioformación compleja, para que existan sujetos y culturas, y no instituciones u organizaciones que son fácilmente condicionadas y afectadas por el carácter de las políticas.

Para el cierre de este capítulo, conviene decir que no es fácil explicitar los resultados de una investigación cualitativa, tal como ésta. Depende si bien es cierto de objetivos y preguntas orientadoras, pero no es suficiente; cada mirada a este mundo epistémico logra reconocer luces y sombras. Nuestra atención a unos u otros aspectos hace parte, también, de lo que somos, de nuestros intereses y quimeras. Sin embargo, es fundamental esta síntesis comprensiva, que se aproxima a un contexto académico que naturalizamos, que damos por entendido, y, por fortuna, un marco teórico y metodológico pertinente, que coadyuva a pensar frente a (no desde) patrones ideológicos y a dilucidar la gramática

accional subyacente a esta cultura académica, aún cognitiva, lógica logo-céntrica, que es posible poner en cuestión y afectar los reduccionismos, como el modelo autoritario de competencias, desde un logos unificador o dialéctica de la conexión y la comprensión, que nos lleva incluso a concatenar una conciencia identitaria y cultural mestiza colombiana, afirmarla para buscar diálogos, no exitosos, sino fecundos, generadores de vida incluyente, de espíritu ecológico, abandonando ideas de subalternidad, hacia el diálogo intercultural y la consideración de la otredad, en un contexto violento y deshumanizado, donde se lucha por el reconocimiento, la reparación y la transformación de las duras realidades sociopolíticas.

Para cerrar de manera definitiva, pensar desde una ecopedagogía y desde una socioformación compleja con relación a las tecnologías de la palabra y sus mediaciones implica también políticas que atiendan más allá de asuntos de actualización de contenidos o de sofisticación técnica, una ruptura epistemológica sobre el saber de la lengua, los lenguajes, los discursos, en situación sociocultural. La cultura académica posee aún una educabilidad restringida, centrada en lo alfabético y en algunos tipos de textos, aún una alfabetividad que se debate entre modelos de desciframiento y modelos sociales. Se trata, entonces, de construir una mirada discursiva sociocultural, compleja, un diálogo plural, que en términos de las actuales situaciones de la cultura académica demanda no sólo enfoques cognitivistas o modelos de competencias, requiere experiencias, co-apetencias, políticas lingüísticas y la transacción pertinente, para hacer posible la espera de un meta-modelo de la ecopedagogía de la comprensión orgánica.

CONCLUSIONES

1.- Las evidencias documentales de la Pedagogía de la lectura y escritura en la Cultura Académica universitaria colombiana, en la primera década del siglo XXI (extensiva a un quinquenio) muestran a través de un estado del arte (como dinámica de comprensión inicial hermenéutico orientado desde el ámbito nacional e internacional) un corpus teórico pluralista que demarca algunos derroteros, no sólo en cuanto a propuestas o experiencias teórico prácticas, sino sobre el tema de las perspectivas, enfoques y modelos epistémicos existentes, del campo disciplinar, intelectual y social, con consecuencias socio-históricas. Se puede concretar que ya tienen una atención pública; desde sendas agencias oficiales y no oficiales, desde la investigación, publicación, cátedras y eventos que reflexionan el estatuto lectoescritor, aunque de manera incipiente. Así, dicho espectro se constituye en un antecedente valioso para esta investigación; ellas pretenden transformar las prácticas de comprensión y producción textual-discursiva, afrontando desafíos como las tensiones entre lo oral y lo escrito, las viejas y las nuevas alfabetizaciones tecnológicas, el contexto de objetividad e intersubjetividad mediadora, las metodologías tradicionales y la innovación epistemológica desde la interdisciplinariedad, las acciones coyunturales y las políticas a largo plazo, entre otras. La supremacía está por el modelo de géneros discursivos y el enfoque de competencias, desde enfoques como el texto-lingüístico y el discursivo, y desde un modelo interaccional. Tal situación demanda una problematización y de-construcción en el orden de la textualidad y la discursividad- como vivencia encarnada o experiencia, para la de-formación y la trans-formación y desde arqueologías particulares. Puede considerarse que la cultura académica posee aún una educabilidad, en este orden de ideas, aún, restringida e invita a repensar su mundo selectivo, que escinde, privilegia, elimina y constituye. Por estas situaciones se trató de construir una conciencia social-comprensiva-compleja, desde un saber socio-discursivo.

2.- La pedagogía de la lectura y escritura en la universidad oficial colombiana, en la primera década del siglo XXI es un asunto complejo, como ecosistema, que demanda reconfiguración epistémica, desde visiones epistemológicas, semióticas y ontológicas, que

proveen las claves de la investigación. Esto, debido a que en el corpus de programas curriculares se observa una escisión y reducción de elementos fundamentales de la educación y la formación, sus principios y fines psico-socioculturales. integrales y plurales, que se subalternan y restringen a un paradigma textual alfabético y a dinámicas de un alfabetismo funcionalista, coyuntural y tecno-científico (que circula entre lo diagnóstico, lo remedial, lo instrumental y estratégico). Aunque superan una perspectiva “naturalista” que ha generado ostracismo epistemológico y promueven una perspectiva cognitivista, no alcanzan un nivel propositivo que advierta sinergias cognitivas, discursivas y existenciales que circulan en perspectivas contemporáneas como la sociocultural, por lo que los sujetos y la cultura se mantienen escindidos desde prácticas pedagógicas emparentadas con modelos de corte tradicional, conductista y desarrollista. En este sentido, se propone una pedagogía emergente como Ecopedagogía de la comprensión orgánica, que piensa la comprensión de la lectoescritura (sometida a la aplicación exterior de razón dicotómica y razón técnica), en orientación a una problematización interior-exterior o totalidad del pensamiento socio-verbal o lenguaje significativo, desde un juego de la unidad orgánica, de conexión, efecto ensamble, o la mixtura de muchos elementos (dialéctica de la convergencia), y con la intervención de imágenes actuantes provenientes de la “cultura” y la “experiencia”. La lectoescrituralidad si es entrecruzamiento nunca queda de-terminada; lo contrario sería pensarla como producto. Es necesario empezar a construir un nueva mirada al objeto conceptual de la lectoescrituralidad.

3.- La Pedagogía de la lectoescritura en la cultura académica universitaria admite pensarla desde principios de una esfera discursiva y desde una dimensión de experiencia de competencias y co-apetencias, con los postulados de referentes de las Teorías de las Ciencias de la educación, Las Ciencias del lenguaje y las teorías interdisciplinarias. En estas fueron pertinentes la teoría crítica de la educación, la teoría discursiva y la teoría sociocultural, con sus correspondientes formas de pedagogía, y desde el pensamiento complejo, puesto que responden a las intenciones explícitas de este estudio: reposicionamiento del sujeto y la cultura andina con actitud socio-crítica y diálogo epistémico -“dialéctica de la mudanza” o mixtura dialógica de contrarios- ante el pensamiento logo-céntrico -verbal (modelo de “la gran división”) y la doble función de la

universidad: reproductora y crítica, para la revaloración y reconfiguración epistémica del saber pedagógico de la lectoescritura en la universidad, como campo disciplinar. Se logra proponer, desde un metamodelo ideológico, una pedagogía pertinente, convergente, holística, integradora, que incluye lo complejo, lo multidimensional, el contexto, la socioformación, y permite construir ámbitos de sentidos desde un sustrato social, mundo de la vida educativa y social, desde “lo aún por decir”, “el desdecir” y el “de-construir”, donde el punto teórico nodal de relación es el fenómeno de la comprensión, más que el qué comprendo, un qué es comprender como actividad sociocultural.

4.-La apuesta por una pedagogía social y relacional y una teoría discursiva semio-pragmática permitió considerar la conexión triádica lenguaje, pensamiento y cultura, y la constitución de una semiopraxis; pues la discursividad más que interacción o “metáfora de la máquina” para construir una inteligencia artificial de esquemas subyacentes de análisis de estructuras de los textos, es transacción o “metáfora orgánica” que comporta negociación de saberes e intersubjetividades. Frente a perspectivas textuales abstractas y autosuficientes, una pedagogía social y convergente asume la actividad sociocultural, caracterizada por relaciones de fuerza e interpretaciones amplias de la realidad, desde dimensiones lógicas y analógicas y actos infinitos de producción de sentidos o semiosis, que permite superar perspectivas cognitivistas o de procesamiento de la información. Es decir, el lenguaje y el discurso son “formas de vida”; en este sentido, convergen con una concepción sociocultural que pone en evidencia los sofismas de la pedagogía tradicional y de los productos textualizados de la cultura. En este sentido, la escrituralidad resulta un interludio y enganche entre sujetos y cultura y a su vez una escrituralidad orgánica, diferida, de la esfera discursiva, para enfrentar la dislocación logo-céntrica y la comprensión oprimida o la “lectoescritura protegida”. Aunque cada perspectiva de la lectoescritura que se trabaja en las universidades muestreadas, contribuye a un entendimiento de diferentes aspectos de las dinámicas de educabilidad, su convergencia y énfasis determina la transformación del sistema de la conciencia social en la cultura académica universitaria, con consecuencias públicas.

5.- Desde el corpus de estudio, los microprogramas están pensados desde una política lingüística que demarca derroteros y arqueologías epistémicas que permiten identificar, analizar y comprender el entramado teórico de la pedagogía del campo disciplinar, que funciona como sistemas nucleares, de creencias, conceptos, principios, metodologías, que determinan razonamientos y prácticas de los sujetos con propósitos diversos, soberanos y subterráneos, y entre estos buscan superar vacíos puntuales en la comprensión y producción textual y discursiva. Asume los asedios de la ciencia neopositivista y es girada y complementada desde racionalidades distintas, y perspectivas otras. Destacan el paradigma textual, la concepción cognitivista, el enfoque texto-lingüístico y el de competencias; modelos y líneas como el Gramatical, De procesos, De funciones, De contenido, Construcción prototípica, Proceso de producción textual, Competencia textual, Dimensiones concéntricas, Enseñar a comprender, Explícito y el Interactivo, Enseñar a producir, Línea de los procesos implicados, Línea de la interacción verbal, Línea del estudio del texto y sus funciones, entre otros. El orden epistémico se resiste a cualquier reduccionismo ya que está determinado por el contexto histórico y sus circunstancias. Por esto, se movilizan entre la reproducción, la convergencia y la innovación heurística desde niveles periféricos, para superar el orden jerárquico que instala a las perspectivas en un núcleo duro. Es decir, configuran identidades epistémicas, pero se expresan tanto desde la dominancia, crisis, y re-surgimiento a pesar que en la mayoría de los microrrelatos se insinúa poca conciencia significativa en términos de perspectivas, asunto que influye sobre posicionamientos pedagógicos.

6.- Las perspectivas constituyen una infra-historia social del conocimiento en tensión directa con las esperanzas de una sociedad en crisis sociocultural. En este sentido, se buscó comprender cuál es el saber pedagógico que se moviliza en la cultura académica, desde una pluri-significatividad educativa, como mundo de la vida y proyecto social; permitió mirar cómo estamos como cultura académica y culturas -mundo de la vida- más allá de los disciplinar científico; constituyéndola como trans-textualidad. Así, no sólo se reconocen estas formaciones epistémicas dominantes y que nos constituyen o inventan como sujetos educativos y sociales, aún con el pliegue de obstáculos epistemológicos, y nos moviliza hacia la reconfiguración epistémica. También, permitió considerar un uso

significativo de las tecnologías de la palabra, como oportunidad sociocultural, como eco-educación orientada hacia una mejor calidad de vida. En este sentido, la cultura académica discursiva, resulta expresión y síntoma de la realidad cultural que se construye y negocia o transa. Desde la investigación se constituye en una cultura escindida, con grandes brechas por “reparar”, como la coexistencia de lenguajes y los territorios de sus formas simbólicas, que reproducen o ponen en crisis los valores de la modernidad amparadas en gramáticas y formas de racionalidad. Cualquiera que sea, la investigación insiste en superar compromisos ideológicos cercanos al monopolio de las diferentes tecnologías que subordinan a la sociedad.

7.- La investigación permitió reconfigurar una episteme de la Pedagogía de la lectoescrituralidad, desde la configuración, des-ocultación, pro-posición creativa, conciencia des-adaptada, no de-terminada y en diálogo epistémico con la diáspora de perspectivas y metodologías que circulan en la cultura académica universitaria. Y, a la inversa, la reconfiguración de una episteme de la Pedagogía de la lectoescrituralidad, desde la contextualización de un meta-modelo socio-pedagógico y socio-discursivo: “ecopedagogía de la comprensión orgánica” -con impacto social y bioético- permitió no sólo concebir la lectoescrituralidad como esfera discursiva, sino recuperar y reivindicar el sujeto y la cultura, en la cultura académica universitaria, y construir sentidos frente a este campo disciplinar. Coadyuvada por la exégesis discursiva, por la óptica de una perspectiva sociocultural, consecuente con prácticas des-homogeneizantes en la comprensión, para desbarajustar y transformar el modelo de inteligencia artificial o metáfora de la máquina (automática cognitivista y perspectiva monológica). Desde una semiopraxis y el pensamiento complejo, se conectan experiencia, competencias y co-apetencias, entre dinámicas lógicas y analógicas (como otro de los aportes al contenido y saber pedagógico y discursivo de esta investigación para generar sujeto anticonformistas y apasionados), para razonar de otro modo o una totalidad orgánica en el pensar, frente a la educabilidad atomizada e imperturbable y sus maneras empobrecidas, como poder que se crea o se mantiene mediante sus particulares estructuras epistémicas. Por todo esto, se prefirió un diálogo epistémico intercultural, que permite hablar en claves de diferencia e inclusión en procesos de formación y transformación social.

8.- La propuesta de una Ecopedagogía de la comprensión orgánica, para la Pedagogía de la escrituralidad en la Educación Superior, desde un enfoque sociocultural y socio-discursivo, es un asunto de metanoia, o trascendencia social, en el contexto de vulnerabilidad institucional, no sólo desde los fines educativos de desarrollo humano e inserción socio-profesional sino por los argumentos en torno al Índice de Desarrollo Humano (IDH) y la crisis sociocultural sustantiva nacional. Compromete una cultura académica con formación humana, elevada, que exige introducir lo pedagógico como discursividad, que presupone unas reglas mínimas de acción y unas reglas máximas de reflexión y pasión, contrarias a lo que demandan los modelos socioeconómicos. Si en la Educación Superior la comprensión funciona como proyecto dialéctico, mediado por el discurso, el pensamiento y el mundo sociocultural, tal semiopraxis tiene consecuencias de conocimiento y de humanidad, desde una red de componentes como el epistemológico, el ontológico y el semiótico, que dinamizan y trascienden la cultura académica hacia (y desde) la comprensión, del mundo de la vida. Sí, esta comprensión se da orgánica es posible contrarrestar políticas hegemónicas del discurso y del conocimiento que las ciencias, las artes y las técnicas ponen en circulación. Como ningún saber está por fuera del discurso, el saber de la pedagogía puede alcanzar el tejido y transformación necesarios desde el lenguaje y la escrituralidad, y desde una perspectiva sociocultural, convergente. Su condición central es una “cultura de la continuidad”. Su medición central un socio-curriculum-complejo, para conseguir una conciencia crítica emancipada, desde categorías de socio-formación de saber, hacer y ser. Es necesario pensar una socio formación profesional con escrituralidad, como principio, ruptura y trans-formación, no como relación pasajera, sino como una realidad, por reconfigurar, de toda la vida; e implica ir más allá de la escrituralidad dis-funcional y reparadora hacia una ecopedagogía de la comprensión orgánica, no sólo en la disciplina particular como cátedra, sino que debe trascender a todas las ciencias, las artes y las técnicas.

9.- Una metodología de Análisis crítico del discursivo, semio-pragmático, en la comprensión documental de micro-curriculos o micro-relatos, permitió desarrollar un enfoque crítico e integrador del análisis del sistema del discurso de los informantes

implicados, como sujetos de experiencia y sujetos virtuales, en la enunciación, desde una dinámica discursiva compleja. Se configura un ecosistema abierto, convergente, plural, como unidad orgánica del mundo de la vida, que obra desde macro-dinámicas, de “tejido recursivo de interacción, transacción, retroacción y deconstrucción” -de impacto metodológico- para superar la subordinación y la simplicidad, en las prácticas sociales educativas específicas, y que va más allá del sistema de la lengua, por cuanto asume la dimensión sociocultural del lenguaje total, con función dialógica y referente a una gramatología multidimensional con grandes dominios o dimensiones de la esfera discursiva y cultural. Coadyuvada por una epistemología de fronteras desde una triple dimensión de conexión espacio temporal e intersubjetiva. Las dos metodologías permiten poner de relieve la construcción social del sentido en las prácticas pedagógicas de la escrituralidad y buscando una conciencia histórica de los sujetos, abordando múltiples dimensiones y niveles del discurso, para encontrarnos en la reconfiguración epistemológica y la deconstrucción conceptual de la lectura y la escritura, y alcanzar un meta-modelo de enganche sociocultural, como apuesta epistémica y humanística, y una asunción de la pedagogía hacia la Ecopedagogía.

BIBLIOGRAFÍA

- Álvarez, T. & Ramírez, R. (2006). *Teorías y modelos de producción de textos en la enseñanza y el aprendizaje de la escritura*. España: Revista Didáctica (Lengua y Literatura) No 18. Pág. 29-60.
- Apple M. (2004). *La política del saber oficial: ¿tiene sentido un curriculum nacional?* en: Volver a pensar la educación. Política, educación y sociedad. Morata. Colección Educación crítica. Congreso Internacional de Didáctica. Volumen I. p. 153-171.
- Arcila, G. & Gaona, E. (2006). *Crear competencias para pensar las ciencias*. Hacia una enseñanza universitaria sin aprendizaje. Bogotá: Edit. Le Monde.
- Areiza, R., & otros (2004) *Hacia una nueva visión sociolingüística*. Bogotá: Ecoe Ediciones.
- Bajtín, M. (1982). *Estética de la creación verbal*. México: Siglo XXI.
- Barbero, J. (2003). *Oficio de cartógrafo. Travesías latinoamericanas de la comunicación en la cultura*. Santafé de Bogotá. F.C.E.
- Bauman, Z. (2002). *La cultura como praxis*. Barcelona: Paidós.
- Benjamín, W. (2001), *Sobre el lenguaje en general y sobre el lenguaje de los humanos*. En: Para una crítica de la violencia y otros ensayos. Madrid: Taurus. Pág. 59-84.
- Bernstein, B. (1993), *Sobre el Discurso Pedagógico*. En: La Construcción Social del Discurso Pedagógico. Bogotá, Prodic El Griot. Traducción Mario Díaz.

- Bernstein, B. & Diaz, M. (1984). *Hacia una teoría del discurso pedagógico*. Bogotá: Ed. Core.
- Bhaszar, J., (2008). *La semiótica del arte*. Cali: Universidad del Valle.
- Bolívar, A. (2004). *El Análisis del Discurso en el ámbito Latinoamericano. Perspectivas teóricas y metodológicas*. Ponencia 3er Coloquio de Estudios del Discurso. Medellín: Universidad de Medellín.
- Bordelois, I. (2006). *La palabra amenazada*. Bogotá D.C.: Ediciones Desde abajo.
- Braslavsky, B. (2005). *Enseñar a entender lo que se lee*. México: F. C.E.
- Brezinka, W. (1990). *Conceptos Básicos de la Ciencia de la Educación*. Barcelona: Editorial Herder.
- Buelvas, A. (2013). *Construir pensamiento crítico en la universidad*. En: debates y desafíos para el mejoramiento de la calidad universitaria. Cartagena: UNESCO, pp. 801-811
- Bustamante, G. (1995). *Competencias Relativas al Lenguaje y Transformación Educativa*. Bogotá: Edit. Pedagogía y Saberes.
- Calsamiglia, H. & Tusón A. (1998). *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*. Barcelona: Editorial Ariel.
- Calvo, G. & Otros (2001). *El aula reformada. Un análisis de las prácticas pedagógicas en lectura y escritura a la luz de la reforma educativa*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

Camps, A. (1990). *La enseñanza de la composición escrita. Una visión general. Procesos o líneas implicadas. En Monográfico Leer y Escribir*. Barcelona: Ed. Fontalba. Cuadernos de Pedagogía, No 216.

(2005). *Objeto, modalidades y ámbitos de la investigación en didáctica de lengua materna*. Cali. Univalle. Revista Lenguaje. No 32.

Cárdenas, A. (2004). *Elementos para una pedagogía de la Literatura*. Bogotá: Edit. Universidad Pedagógica Nacional.

Carlino, P. (2003). *Pensamiento y Lenguaje escrito en universidades estadounidenses y australianas*. Argentina: Propuesta Educativa, FLACSo educación Año 12, No 26. Pág. 1-20.

Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Argentina. F. C.E.

(2004). *Escribir a través del currículo: tres modelos para hacerlo en la universidad*. Buenos Aires: Lectura y Vida. Revista Latinoamericana de lectura, año 25, No 1, 16-27.

(2007). *Prácticas y Representaciones de la Escritura en la Universidad los casos de Australia, Canadá, EE.UU y Argentina*. Argentina: Actas del Primer Congreso Nacional de Estudios Comparados en Educación, SAECE y Universidad Nacional De la Matanza.

Cassany, D. (1990). *Enfoques didácticos para la enseñanza de la expresión escrita*. Madrid: Revista No 6, Comunicación, Lenguaje y Educación. Pág. 63-80.

Castañeda, L. S. & Henao, J. I. (2002). *La lectura en la universidad*. Medellín: Editorial Universidad de Antioquia.

- Castro, E. (2006). *Las Reformas Educativas y las nuevas tendencias del cambio curricular: el caso de América Latina*. Universidad Central de Chile. Pág. 29-51.
- (2007). *Políticas públicas en educación Superior Para América Latina*. Documento de seminario de doctorado: Popayán: Universidad del Cauca. RUDECOLOMBIA.
- Chartier, A. (2002), *La lectura de un siglo a otro*. Barcelona: Edit. Gedisa.
- (2002). *Enseñar a leer y escribir*. México. F.C.E.
- Chartier, R. (2004). *Historia de la lectura en el mundo occidental*. Madrid: Editorial Taurus.
- (1999). *Cultura escrita, literatura e historia*. México: F.C.E.
- Colomer, T. (1990). *La enseñanza de la lectura. Estado de la cuestión -Modelos para la enseñanza de la comprensión lectora*. En Monográfico Leer y Escribir. Barcelona: Ed. Fontalba. Cuadernos de Pedagogía, No 216.
- Cremer, P. & R. Lea, M. (2005). *Escribir en la universidad*. Barcelona: Editorial Gedisa.
- De Souza, B. & Otros (1996). *El nuevo orden global: dimensiones y perspectivas*. Bogotá: Universidad Nacional y Universidad Católica de Lovania.
- Deleuze, G. (1995). "La Literatura y la vida". En: *Crítica y Clínica*. Madrid: Anagrama.
- Deleuze, G. & Guattari, (1997). *Postulados de la Lingüística y Micro-política y segmentaridad*. En *Mil Mesetas*. España: Pretextos.

- Dewey, J. (1941). *La ciencia de la Educación*. Buenos Aires: Argentina: Editorial Losada. Cuarta edición.
- Díaz, Á. (2002). *La argumentación escrita*. Medellín: Editorial Universidad de Antioquia.
- Díaz, M. (1990). *Pedagogía, Discurso y Poder*. En *Pedagogía, Discurso y Poder*. Bogotá: Corporación para la producción y divulgación de la Ciencia y la Cultura-CORPRODIC.
- Dubois, M. E. (2006). *Textos en contexto 7. Sobre lectura y escritura y algo más. Leer y escribir en la universidad*. Buenos Aires: Asociación Internacional de lectura, lectura y vida.
- Eagleton, T. (1998). *Una introducción a la teoría Literaria*. Santafé de Bogotá: F.C.E.
- Fajardo, M. (2004). *América Latina: Políticas educativas de acción afirmativa. Situación, tendencias, perspectivas*. Santiago de Chile: Seminario sobre Políticas públicas y Equidad.
- Ferreiro, E. (1999). *Cultura escrita y educación*. México: F.C.E.
- (2004). *Acerca de las no previstas pero lamentables consecuencias de pensar sólo en la lectura y olvidar la escritura cuando se pretende formar al lector*. Bogotá: Lecturas sobre lecturas.
- (2002). *Pasado y presente de los verbos leer y escribir*. México: F.C.E.
- Foucault, M. (2005). *La arqueología del saber*. México: siglo XXI. p.p. 299-330.
- Freire, P. (1984). *La importancia de leer y el proceso de liberación*. México: Ed. Siglo XXI.

- Garay, J. & Otros. (2002). *Educación de ciudadanos como protagonistas*. En: Repensar a Colombia: hacia un nuevo contrato social. Bogotá: Tercer mundo editores. p. 133-177.
- Gimeno, P. (1995). *Teoría Crítica de la Educación*. Madrid. Aula Abierta – UNED.
- Gómez, M. (2000). *Teoría, conocimiento y formación. Una aproximación epistemológica al campo pedagógico*. En De Alba, Alicia. El fantasma de la teoría. México: Plaza y Valdés Editores. pp. 41-91.
- González, E. (2006). *Modelos Pedagógicos: aspectos conceptuales básicos*. En: Tobón, Sergio et al. (2006a) Diseño curricular por competencias. Medellín: Edit. Uniciencia – B. J. Diké.
- Goody, J., (1998). “*La escritura y sus consecuencias.*” En: *El hombre, la escritura y la muerte*. Conversación con Pierre- Emmanuel Dausat. Barcelona: Ediciones Península.
- Granés, J. (2002). La formación universitaria como apropiación cultural. Popayán: RUDECOLOMBIA, Itinerantes, Cultura, Educación y Formación, No 1. 63-73.
- Grosso, J. (2012). *Del socioanálisis a la semiopraxis de la gestión del conocimiento*. Popayán: UNICAUCA.
- Guevara, C. (2002). Sentidos e interpretación. Pedagogía de la Literatura. Bogotá: Edit. Tiempos de leer.
- Guiso, A. (2002). *Cinco claves ético-pedagógicas de Freire. Anotaciones para la lectura de nuestras prácticas educativas*. Medellín: Cleba.

Guiso, A. & Otros. (1998). *De la práctica singular al diálogo con lo plural. Aproximaciones a otros tránsitos y sentidos de la sistematización en épocas de la globalización*. CEAL.

Guiso, A. & Mondragón, G. (2010). *Pedagogía social*. Cali: Univalle.

Hymes, D. (1996). *Acerca de la competencia comunicativa*. Revista Forma y Función, no 9. Bogotá: Universidad Nacional. (Tomado de Pride and Colmes (eds). Sociolingüística, 1972, p, p. 269-293. Traducido por Juan m. Gómez B.

Jitrit, N. (1998). *Lectura y cultura*. México: Universidad Autónoma de México.

(1997). *La lectura como actividad*. México: Fontamara.

Jurado, F. (2005). *Lenguaje, competencias comunicativas, y didáctica: un estado de la cuestión*. Bogotá: Universidad Nacional.

(2003). *El doble sentido del concepto de competencia*. Bogotá: Revista Magisterio No 01.

Jurado, F. & Bustamante, G. (1996). *Los procesos de la escritura*. Bogotá: Magisterio.

Larrosa, J. (1990). *El trabajo epistemológico en Pedagogía*. Barcelona: PPU. Promociones y Publicaciones Universitarias, S.A.

(1998). *La experiencia de la lectura*. Barcelona: Editorial Laertes.

Latilla, G. (1989). *Metodología y teoría semiótica*. Buenos Aires: Editorial Hachette.

Locke, D. (1997). *La ciencia como escritura*. Madrid: Cátedra.

Lomas, C. & Otros (1998). *Ciencias del Lenguaje, Competencia comunicativa y enseñanza de la lengua*. Barcelona: Editorial Paidós.

López, S. & Flores, J. (2003). *Las fuentes conceptuales de las políticas educativas del lenguaje*. México: Edit. Revista Iberoamericana de Educación. Universidad Pedagógica Nacional. PDF. Adobe Acrobat document.

Ministerio de Educación Nacional. M.E.N. (1994). *La Reforma Educativa. Ley general de Educación Ley 115 de febrero 8 de 1994*. Bogotá: Ediciones FECODE. Serie documentos.

(2007). *Ley 30 de 1992*. Bogotá: Ediciones UNION.

(2001). *La lectura en la actual política educativa colombiana*. Bogotá: Magisterio.

(1998). *Lineamientos curriculares Lengua Castellana*. Bogotá: Magisterio.

Maldonado, Á. (2006). *Las competencias una opción de vida. Metodología para el diseño curricular*. Bogotá: Edit.Ecoe.

Martínez, A. & otros. (2002). *El itinerario del maestro: de portador a productor de saber pedagógico*. Bogotá: Expedición pedagógica nacional.

Martínez, M.C. (2001). *Análisis del discurso y Práctica pedagógica*. Cali. Edit. Homo Sapiens.

(2004). *La construcción de los sujetos discursivos*. Ponencia 3er Coloquio Nacional de Estudios del Discurso. Medellín: Edit. Universidad de Medellín.

(1997). *El desarrollo de Estrategias Discursivas a Nivel Universitario, en los procesos de La Lectura y La Escritura* (Martínez, comp.) Cali: Edit. Universidad del Valle.

- (1995). *El discurso escrito base fundamental de la educación y la polifonía del discurso pedagógico*. Revista del Lenguaje No 22. Cali: Universidad del Valle.
- Mc. Carthey., S. & Raphael, T., (1994). “*Perspectivas de la investigación alternativa*”. En: Conexiones entre lectura y escritura. Aprendiendo de la investigación. Irwin, Judith y Doyle, Mary –Comp- Argentina: Aique. Pág. 10-50.
- Meirieu, P., (1998). *Frankenstein Educador*. Barcelona: Laertes S.A.
- Mejía, M. (2011). *Educaciones y pedagogías críticas desde el Sur*. Bogotá: Editorial Magisterio
- Mockus, A. (1987: 26) *Misión de la universidad*. Transcripción conferencia. Facultad de ingeniería, Santafé de Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Montenegro, A. (2003). *¿Son las competencias el nuevo enfoque que la educación requiere?* Bogotá: Revista Magisterio, 01.
- Morín, E. (2001). *Enseñar la comprensión” en Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Bogotá: Editorial Magisterio.
- (2001). *La mente bien ordenada*. Barcelona: Seix Barral.
- (1998), *La introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa
- Narvaja, E. & Otros. (2002). *La lectura y la Escritura en la Universidad*. Rosario Argentina: Edit. Eudeba- Catedra Arnoux Semiología.
- Neef, M., & otros (1986). *Desarrollo a escala humana: una opción para el futuro*. Santiago de Chile: Cepaur.

- Niño, V. (2003), *Semiótica y lingüística aplicada al español*. Bogotá: Edit. Ecoe.
- Olson, D. (1998). *El mundo sobre el papel. El impacto de la escritura y la lectura en la estructura del conocimiento*. Barcelona: Gedisa.
- Ong, W. (1987). *Oralidad y escritura. Tecnologías de la palabra*. México: F. C. E.
- Ortega, J. O. (2005). *Poder y práctica pedagógica*. Bogotá: Editorial Magisterio.
- (2002). *El discurso de las competencias en los ámbitos del lenguaje y la educación*. Popayán: Universidad del Cauca, documento de estudio, pp. 1-8.
- (2002). *Tendencias de la Semiótica Post-estructural*. Popayán: Universidad del Cauca, en *Proyecciones Lingüísticas*. Volumen 1, Número 3, pp.60-86
- Peña, L. (2002). *PIRLS. La lectura en Contexto. Teorías, experiencias y propuestas de lectura en Colombia*. Bogotá: M.E.N. e ICFES.
- Peña, M. (2004). *Políticas de equidad educativa en Colombia en los 90*. Santiago de Chile: Seminario Internacional sobre Políticas públicas y Equidad.
- Peralta, V. (1996). *Un cuestionamiento a la neutralidad de los currículos educacionales*. En: *Currículos educacionales en América Latina*. Santiago de Chile: Editorial Andrés Bello. P.19-61.
- Petrucci, A. (1999). *Alfabetismo, escritura y sociedad*. Barcelona: Editorial Gedisa.
- Plantin, Ch.(1998) “*Les raisons des emotions*” *Forms of argumentative discourse / Per un'analisi linguistica dell'argomentare*. Bologne: in M. Bondi (ed.). CLUEB. P.

- Quintar, E. (1993). *Didáctica problematizadora e integradora*. México: Cuadernos de postgrado de la ENEP ARAGON.
- Rama, A., (2004) *La ciudad letrada*. Chile: Tajamar.
- Ramírez, L. A. (2004). *Discurso y lenguaje en la educación y la pedagogía*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Rastier, F. (1994). *El paradigma del texto*. Paris. Masson.
- Richards, J. & Otros, (1997). *Diccionario de lingüística aplicada y enseñanza de lenguas*. Barcelona: Editorial Ariel.
- Ricoeur, P. (1995). *Teoría de la interpretación. Discurso y excedente de sentido*. México: Edit. Siglo XXI.
- (2000). *Narratividad, fenomenología y hermenéutica*. Madrid: In Horizontes del relato. Lecturas y conversaciones con Ricoeur. Universidad Autónoma de Madrid, Cuaderno Gris, Trad. de G. Aranzueque. Análisi. Quaderns de comunicació i cultura, 25, p. 189-207.
- (2001). *Del texto a la acción. Ensayos de hermenéutica*. México: Edit. F.C.E.
- Rinaudo, M. y otros (2001). *Lectura y aprendizaje en la universidad. La lectura y la escritura como prácticas académicas universitarias*. Argentina. U.N. de Río Cuarto. U.N. Luján. Recuperado de [http://www. Altavista. Net. Com./](http://www.Altavista.Net.Com/)
- Rincón, G., Narváez, E., & Roldán, C., (2005). *Enseñar a comprender textos en la universidad. Análisis de dos casos*. Cali. Universidad del Valle, ICFES, COLCIENCIAS.

- Rincón, G. & Otros (2005). *La Didáctica de la lengua materna. Estado de la discusión en Colombia*. Colombia: ICFES, Univalle.
- Ríos, T. (2005). *La Hermenéutica reflexiva en la investigación Social*. Revista Enfoques Educativos 7(1): 51-66. Universidad de Chile.
- Rosenblatt, L. (2002). *La Literatura como exploración*. México: Editorial F.C.E.
- Rumelhart, D. (2003). *Hacia una comprensión de la comprensión*. En La lectura. Rodríguez, E., & Lager, E., Edit. Universidad del valle. Pág., 25-51.
- Saldarriaga, O. & Sáenz, J. (2006). *De los usos de Foucault para la práctica pedagógica*. En Foucault, la Pedagogía y la Educación. Bogotá: Magisterio/UPN/.
- Sánchez, J. & Otros (2006). *Lectura y Escritura en la educación superior. Diagnósticos, propuestas e investigaciones*. Medellín: Universidad de Medellín.
- Sandoval, C. (2002). *Investigación Cualitativa*. Bogotá: ICFES-ASCUN. Recuperado de http://www.icfes.gov.co/cont4/fomento/pub/libros/ser_inv_soc/modulo4.pdf.
- Sardi, V. (2006). *Historia de la enseñanza de la Lengua y la Literatura*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- Serrano, E. (1996). *De la narratología a la semiótica: escritura, lectura, enunciación y narración*. En: Los procesos de la escritura. Jurado, F. et, al. (Comp.) Cali. Magisterio. pág. 105-121.
- (2005). *Consideraciones semióticas sobre el concepto de competencia*. Las tecnologías lectoescriturales y la cultura académica. Recuperado de <http://www.geocities.com/semiotico/competencia.html?20056>.

- Stiglitz, J. E. (2002). *El malestar en la Globalización*. Bogotá: Editorial Taurus.
- Street, B. (2009) *Nuevas alfabetizaciones, nuevos tiempos*. México: UNESCO. Added Title: Revista interamericana de educación de adultos, No 2. Imprint: Patzcuaro, pag. 41-69. Unesdoc.unesco.org/ulis/cgi-bin/ulis.pl?catno=210553
- Tedesco, J. C. & Otros (2001). *Educación en la Globalización*. Medellín: Editorial Ateneo.
- Tobón, S. (2006a). *Competencias en la Educación Superior*. Bogotá: Edit. Ecoe.
- (2006b). *Formación basada en Competencias*. Bogotá: Edit. Ecoe.
- Tobón, S. & Otros. (2006). *Diseño curricular por competencias*. Medellín. Uniciencia.
- Torrado, M. C. (2000). *Educación para el desarrollo de las competencias*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Van Dijk, T. (1998). *El discurso como interacción social*. Barcelona: Gedisa.
- (1997). *El discurso como estructura y proceso*. Barcelona: Gedisa.
- (1999). *Ideología*. Barcelona: Gedisa.
- (1983). *La ciencia del texto*. Barcelona: Gedisa.
- Varios autores (2000). *Pensamiento complejo*. Memorias 1er Congreso Internacional de Pensamiento complejo. Tomo I. Noviembre 8-10 de 2000. Bogotá. MEN, ICFES, COLCIENCIAS, UNESCO, Santillana.
- (2006). *Memorias del I y II Encuentros sobre lectura y escritura en la Educación Superior*. Cali: Universidad Autónoma.

- (2007). *Memorias del I Encuentro de políticas institucionales para la lectura y escritura en la Educación Superior*. Bogotá: Universidad Sergio Arboleda y ASCUN.
- Vásquez, F. (2007). *La enseñanza literaria*. Bogotá: Edit. Kimpres.
- Vich, V. & Zabala, V. (2007). *Oralidad y poder*. Bogotá: Editorial Norma.
- Vigotsky, L.S. (1999). *Pensamiento y lenguaje*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Villa, V. (2007). *La cultura académica y las tecnologías de la lectura y la escritura. Medellín: Fundación Universitaria Luis Amigó*. Ponencia presentada en la IX Semana del Lenguaje.
- (1998). *El grado cero de la investigación lingüística*. Editorial. Medellín: Universidad de Antioquia.
- W. de Camilloni, A. y Otros. (1996). *Corrientes didácticas contemporáneas*. Buenos Aires: Paidós.
- Wodak, R. & Meyer, M. (2003). *Métodos de análisis crítico del discurso*. Barcelona: Gedisa.
- Wolcott, H. (2003). *Mejorar la escritura de la investigación cualitativa*. Medellín: Editorial Universidad de Antioquia.
- Zambrano, A. (2002). *Los hilos de la palabra: Pedagogía y Didáctica*. Cali: Nueva biblioteca pedagógica.
- Zemelman, H. (1992). *Los horizontes de la razón*. México: Edit. Anthropos.

(1997). *Subjetividad: Umbrales del pensamiento social*. México: Edit. Anthropos.

(2005). *Voluntad de Conocer*. México: Anthropos.

(2007). *El ángel de la historia: determinación y autonomía de la condición humana*.
Barcelona: Editorial Anthropos.

Zuleta, E. (2003). *Lógica y crítica*. Medellín: Hombre Nuevo editores.

(2004). *Elogio de la dificultad y otros ensayos*. Edita Fundación Estanislao Zuleta. - Peña

Zuluaga, O. L. & otros (1988). *Educación y Pedagogía una diferencia necesaria*. En:
Educación y Cultura, Bogotá: CEID - FECODE. No 14, pp. 4-9.

ANEXOS

Mapeo programático, epistémico y memoria comprensiva de micro-relatos.

- Identificar cuáles son las nominaciones que recibe la cátedra y/o el campo disciplinar de la lectura y la escritura y el nombre de las carreras.
- Establecer los componentes estructurales explicitados y la modalidad curricular presente en el programa o micro currículum de los cursos de lectura y escritura y/ o afines.
- Identificar cuáles son las concepciones pedagógicas de lectura y escritura que están presentes en las propuestas curriculares.
- Organizar un cuadro descriptivo y analítico sistemático de los microrrelatos.
- Reseñar de forma intensiva y extensiva una memoria bibliográfica y epistémica de eventos, investigaciones, publicaciones y microrrelatos.

1. Estudio y panorama bibliográfico. Eventos, Investigaciones y publicaciones.

1.1 Memorias de eventos:

Los eventos han sido organizados por UNESCO, La Red de Lenguaje, Redles, ASCUN, la Universidad Autónoma de Occidente –Cali, la Universidad Sergio Arboleda-Bogotá, la Universidad del Valle, Universidad Javeriana, Universidad del Cauca. CERLALC (Centro regional para el fomento del libro en América Latina y del Caribe .Los documentos pertenecen a Varios autores (2006), Memorias del Primer Encuentro sobre lectura y escritura en la Educación Superior, Cali: Universidad Autónoma. Varios autores (2007), Memorias del Segundo Encuentro sobre lectura y escritura en la Educación Superior, Bogotá: Universidad Sergio Arboleda y ASCUN. Varios Autores (2008). Memorias del Primer Encuentro de Lectura y Escritura en la universidad, Popayán: Universidad del Cauca y Redles. Varios Autores (2003), Seminario “Lectura y Escritura en las formación de los profesionales” UNESCO. Varios autores (2006), Ponencias publicadas en La Revista Lenguaje de la Universidad del Valle. Ponencias I Encuentro internacional de Lectura y Escritura en la Universidad. Cali: Universidad Autónoma del Valle. Varios Autores (2007), Primer encuentro nacional sobre políticas institucionales para el desarrollo de la lectura y escritura en la Educación Superior, Bogotá: Universidad Sergio Arboleda, ASCUN y Red nacional de discusión sobre lectura y escritura en la educación superior. Varios autores (2001). Encuentro o Jornadas de Experiencias de lectura y escritura: La lectura y la escritura como prácticas académicas universitarias. Universidad Nacional de Luján Departamento de Educación Pedagogía Universitaria. Es una

Publicación de la División Pedagogía Universitaria y Capacitación Docente. Departamento de Educación. Universidad Nacional de Luján. Edición Departamento de Publicaciones e Imprenta. Secretaría de Bienestar y Extensión Universitaria Luján, Provincia de Buenos Aires, Argentina. Varios autores (2004). Sexto congreso nacional de lectura para construir nación, memorias.

1.2 Investigaciones nacionales, generales.

Rincón, G. et al. (2003). “Interacción y comprensión textual de los estudiantes admitidos en los programas de pregrado de la Universidad del Valle”. Rincón, G. et al., (2005). Enseñar a comprender textos escritos en la universidad. Cali. Univalle, ICFES, COLCIENCIAS, Convenio Andrés Bello. Méndez, P., et al. (2005), Escritura de textos académicos en estudiantes universitarios de Licenciatura en Educación Básica Universidad Distrital. Martínez, L. (2008) Diagnóstico de procesos escriturales de estudiantes que inician Ciencias de la Salud. Universidad del Rosario. Posada, Miriam Comprensión literal, inferencial y crítica: pruebas diagnósticas en estudiantes de pregrado de Lengua Castellana. Universidad Surcolombiana. Cardona, G. et al. Et al. (2001). Desarrollo de operaciones mentales y Apropiación de conceptos científicos a través de la lectura y la escritura. Sin título. Universidad Autónoma de Manizales. López y Arciniegas (2002), Perfeccionamiento de estrategias cognitivas y meta-cognitivas en la lectura de textos académicos. Universidad del Valle. Martínez. Rincón, et al. (2003). “Interacción y comprensión textual de los estudiantes admitidos en los programas de pregrado de la Universidad del Valle”, En Memorias del Seminario La lectura y la escritura en la formación de los profesionales. Cali: Cátedra UNESCO y la Universidad del Valle. Mayo (2001) sin título. Rasgos lingüísticos de los textos académicos en algunas asignaturas. Universidad del Norte. Cisneros, M, (2006). Lectura y escritura en la universidad: una investigación diagnóstica. Universidad tecnológica de Pereira. Ulloa y Carvajal (2004). Ulloa (2008) y Ulloa (2009), “Escritura, conocimiento tecno-cultura en la universidad”. Universidad del Valle. Ulloa, A. y Carvajal, G. (2004b), La lectura y la Escritura de los estudiantes universitarios: una investigación exploratoria. Cali: Revista Lenguaje.// Camargo (2005), Universidad del Quindío. Arango, I., y López, L. Paradigmas y concepciones pedagógicas de la lectura y la escritura en la universidad del Cauca, periodo 1990-2005. Universidad del Cauca. Uribe (2008). Universidad Complutense de Madrid. Pérez, A. Rincón G. (2010). En proceso. “Para qué se lee y se escribe en la universidad colombiana” Universidad Javeriana. Colciencias. Ramírez, R. (2007), “La investigación en lectura y escritura en los diferentes programas académicos de la Universidad de Nariño”. Universidad de Nariño: Pasto. I Congreso Internacional: epistemología, pedagogía y didáctica de la lengua castellana y la literatura, y ciencias naturales y educación ambiental. Martínez, L. (2005). Diagnóstico de los procesos escriturales de los estudiantes que ingresaron a las carreras de Fonoaudiología, Terapia Ocupacional y Fisioterapia. Bogotá: Universidad del Rosario. Ramírez, R. (2007), “La investigación en lectura y escritura en los diferentes programas académicos de la Universidad de Nariño”. Universidad de Nariño: Pasto. I Congreso Internacional: epistemología, pedagogía y didáctica de la lengua castellana y la literatura, y ciencias naturales y educación ambiental. Castañeda L. Henao,

José. (2005). “La lingüística textual y la cultura escrita en la universidad”. Universidad de Antioquia. Revista zona próxima. Instituto de estudios superiores en educación No 6, Pág. 12-31.// Escobar, R. Et Al. (2003). “La lectura y la escritura en contextos bilingües” Licenciatura en Etno-educación de la universidad del Cauca. // Arango, I. Et Al., (2000), El comportamiento lector y escritor de los estudiantes que ingresan a la Universidad del Cauca. Departamento de Educación y Pedagogía. Universidad del Cauca. // -Sánchez J. ET, Al., (2004). “Lectura y escritura en la universidad”. Para la formulación de estrategias didácticas y construir micro-currículos. Universidad de Medellín. // Ochoa S. (2002). “Estrategias cognitivas y meta-cognitivas utilizadas por estudiantes de Psicología Cognitiva, en eventos lectores y escritores de reportes científicos. Pontificia Universidad Javeriana. // -U. N.(2005). “Mejoramiento de los comportamientos comunicativas en la facultad de Medicina: un estudio piloto”. Universidad Nacional. // Pérez, M. Et Al., (1999). “Pedagogías de la literatura y la escritura”. Universidad Javeriana. // -Gómez, S. (2003). Nivel de competencias de lectura y de producción escrita de los estudiantes que ingresan al primer semestre del programa de ciencias sociales, humanidades y artes de la UNAB” Universidad Autónoma de Bucaramanga. // Méndez, P. (2005 “Desarrollo Comunicativo De La Lengua Materna”. De la universidad Distrital. Ordóñez, Nelly (2007). “La lectura interpretativa y estrategias para comprender textos expositivos con estudiantes universitarios”. Docente nodo Cauca Colombia. // Quintera, G. y Dimey, M. (2007) “La escritura académica de la universidad de Ibagué”. Docentes de nodo Ibagué Colombia. // Calabria, J. Et. Al. (2007). “Incidencia de un programa de lectura relacionado con el nivel crítico intertextual en estudiantes universitarios”. Docentes del nodo Caribe, Red de Lenguaje. // Carulla M. (2001). Escribir: un desafío cognitivo. Análisis comparativo de los niveles de desempeño en la escritura en 28 estudiantes universitarios. CINDE. // Rodríguez, Y. (2001) El tutor, un nuevo rol del estudiante remitente para mejorar su logro académico en la educación superior. CINDE. // Valderrama, W. (1998), Comprensión lectora del texto científico en la enseñanza de la física. CINDE // Triana, M. (2001), Sistematización cualitativa de las concepciones y actitudes de las maestrías frente a la escritura y al proceso escritor en una experiencia de formación. CINDE // Gaitán, C. (2001). Pontificia Universidad Javeriana Comunicación y formación: interpretación de las interacciones comunicativas y su impacto formativo en el contexto de la educación superior. CINDE. // González, N. y De Zubiría, M. (2003). Pontificia Universidad Javeriana. Anatomía del lector universitario javeriano. Pontificia Universidad. // Ibid. (2004), Estrategia de intervención pedagógica para el desarrollo de competencias lectoras: diseño didáctico. Pontificia Universidad Javeriana. // Barreto, M. (2004), Capacidades lectoras y usos del texto escrito en la formación de investigación en el programa de licenciatura en Básica Primaria del centro universidad abierta. Universidad Javeriana. // Pérez, M. y Barrios, M. (2008), Cultura académica y escritura en la universidad. Análisis de interacciones y prácticas discursivas soportadas en herramientas virtuales de trabajo colaborativo. Pontificia universidad Javeriana. // Castillo, S., Et Al. (2008), Comprensión de textos escritos académicos (tea) y tareas escritas, en las asignaturas Fundamentos de Economía e introducción a la ingeniería. Universidad Autónoma de Occidente. // Gutiérrez, A., Et Al (2008) Sistema de créditos académicos con apoyo en ambientes educativos virtuales, para la enseñanza de la lectura y la escritura, en convenio con Colciencias (2004-2006). Universidad Central. // Rogelio Cárdenas R., Et Al. (2008). Ruta metodológica para la enseñanza del proceso escritural en Educación Superior: caso

facultad de ciencias contables de la Universidad de Antioquia. Universidad de Antioquia. // Londoño, O. (2009). El análisis crítico del discurso. Una perspectiva crítica de relectura en estudiantes universitarios. Facultad de ciencias de la educación. Universidad del Tolima. // Batanelo, L. (2007) Formas de desarrollo de los procesos lecto-escriturales, a través de relatos de vida escolar. Una propuesta de análisis semántico-comunicativo, con los estudiantes de I semestre de la licenciatura en Educación Básica con énfasis en lengua castellana. Universidad del Tolima. // Rico, C. (2008). Interactividad en el ámbito universitario y enseñanza de la comprensión de textos escritos en cursos presenciales y no presenciales. Universidad del Valle. // Salazar, A. (2009). Estrategias meta-cognitivas para la escritura en la universidad. Universidad del Valle. // Arciniegas, E. Et Al. (2008), Proyecto de investigación e intervención universidad y culturas. Universidad del Valle. // López, S. (2008), Semántica y pragmática de la lectura y la escritura en la Universidad. Universidad EAFIT // González J. (2007), Discernimiento, evolución del pensamiento crítico en la educación superior. Universidad ICESI. // Torres, A. Et Al. (2008), Estrategias metodológicas para mejorar el estilo de escritura en estudiantes universitarios. Universidad Libre. // Moya C. y Fajardo, L. (Coord.) (2008) Docencia e investigación en comprensión y producción de textos. Universidad Nacional. // Córdoba, H. (2006), Competencia comunicativa, competencia cognitiva y ECAES. Universidad Javeriana. // Ocampo, O. (2006), Una experiencia en el trabajo de la argumentación escrita en los estudiantes universitarios. Universidad de Caldas. // -Patiño, L. Et Al., (2006), La escritura académica: un elemento de formación del profesor universitario. Universidad de Ibagué. González, B., y Sánchez, Niny (2010). La escritura como dispositivo para el ejercicio de la ciudadanía. Bogotá: CINDE. Escobar, M., (Coord. 2013). Leer para comprender, escribir para transformar. Bogotá: MEN. Plan Nacional de lectura y escritura.

1.3 Investigaciones Internacionales, generales.

Barriga, F. (2005). Aprendizaje universitario y composición escrita: la perspectiva sociocultural situada. México. // Ilich, E., Et. Al. (2005). Análisis de textos expositivos producidos por estudiantes universitarios desde la perspectiva lingüística discursiva 1 2 3. Venezuela. // Gerbaudo, A. (2005), Obstáculos epistemológicos en la enseñanza de la lectura y la escritura en el nivel superior. Universidad del Litoral. Venezuela. // Espinoza, N., Et. Al. (2006). El desarrollo de la escritura y la lectura en la Universidad. Una experiencia de integración docente. Venezuela. // Sánchez, C. (2006). Evaluación de la lectura y la escritura: el registro de observación en la práctica profesional docente. Venezuela. // Morales, O., Et. Al. (2006). Evaluación de la lectura y la escritura en el ámbito universitario. Venezuela. // Morales Oscar, Et. Al. (2007), Uso de las nuevas tecnologías para el desarrollo de las competencias de escritura en el ámbito universitario. Venezuela. // Betancur, L., Et. Al (2006). La formación lingüística de los futuros maestros en Uruguay. Una revisión curricular. Uruguay. // Cañón, Mil. (2004), ¿Enseñar lengua y literatura en el nivel superior es enseñar los contenidos prescriptos? Buenos Aires Argentina. // Frishknecht, A. (2004), Campos del saber, discursos del saber. La formación de lectores escritores en el nivel superior. Buenos Aires Argentina. // Vázquez, A. (2004), Consignas de escritura y procesos cognitivo-lingüísticos implicados. Un estudio en la Universidad. Buenos Aires, Argentina. // Vázquez, Alicia. (2005). Tareas de escritura y

aprendizaje en la Universidad. Buenos Aires, Argentina. // Rosales, P. (2005), Escritura en la Universidad. Cambio cognitivo y tratamiento de la información en la elaboración de textos a partir de fuentes. Buenos Aires, Argentina. // Granato, L. Et. Al. (2005). Procesos lectores y tipos textuales en alumnos universitarios. Buenos Aires Argentina. // Benvegnú, A., Et. Al. (2006)¿Por qué ocuparse de la lectura y la escritura en la Universidad? Buenos Aires, Argentina. // Basualdo, Mercedes, Et. Al. (2004). La enseñanza de la escritura en la Universidad. Buenos Aires, Argentina. // Bono, A. (2005), La producción de escritos académicos de los estudiantes universitarios. Análisis de aspectos conceptuales y estratégicos. Buenos Aires Argentina // Bertoni, A. (2005). La lectura y la escritura en la Universidad. La contextualización del problema. Buenos Aires, Argentina. // Carlino, P. (2003), Pensamiento y Lenguaje escrito en universidades estadounidenses y australianas. Argentina: Propuesta Educativa, FLACSO. Estienne, V. (2006), Enseñar a leer en la Universidad. Una responsabilidad compartida. Buenos Aires, Argentina. // Rinaudo, M., Et. Al. (2005). Lectura y aprendizaje en la Universidad. Buenos Aires, Argentina. // Marucco, M. (2004), La enseñanza de la lectura y la escritura en el aula universitaria. Buenos Aires, Argentina. // Hermida, C., Et. Al. (2006), Inquietantes recorridos en torno a la cultura. Proyectos de lectura y escritura en el nivel superior. Buenos Aires, Argentina. // Besse, J. (2006). Epistemografías. La escritura de los resultados de investigación. Buenos Aires, Argentina. // Aguirre, L. (2006). Propuesta para detectar las interferencias en la comprensión lectora de los estudiantes de disciplinas tecnológicas, Buenos Aires, Argentina. // Villazón, A., Et. Al. (2003). Lectura, aprendizaje y subjetividad. Una propuesta curricular. Buenos Aires, Argentina. Malbrán, M. (2006). Lectura en medios electrónicos. Una experiencia universitaria. Buenos Aires, Argentina. // Revesz, B. (2005). ¿Qué significa pensar la lectura como un asunto de política pública? Perú. // Noguera R., Et. Al. (2006) Experiencia de alfabetización académica en la Universidad Sergio Arboleda de Colombia. // Casco, M., Et. Al. (2006). Las TIC y las nuevas formas de leer, escribir y construir conocimiento: los otros saberes de los ingresantes a la Universidad Colombia, Argentina. -Rinaudo, M. Et Al., (2001), Lectura y aprendizaje en la universidad. La lectura y la escritura como prácticas académicas universitarias. Argentina. U.N. de Río Cuarto. U.N. Luján. www. Altavista. Net. Com. -Reune diversas investigaciones: Benvegnú, M. Et Al. (2001), La lectura y la escritura como prácticas académicas universitarias. // Bertoni, A. (2001) La lectura y la escritura en la universidad: la contextualización del problema // Vásquez, A. (2001),-Tareas de escritura y aprendizaje en la universidad. // Stella Abate, S. y Badenes, A., U.N. La Plata. (2001), Una experiencia referida a la comprensión lectora en las actividades de ingreso. Universidad de la Plata. // Iturrioz. G., (2001), La formación de habilidades de pensamiento en el campo de las Ciencias Sociales en el Nivel Superior universitario. U.N. de la Patagonia San Juan Bosco. // Maruco, M. (2001), La enseñanza de la lectura y de la escritura en el aula universitaria. U. B. A. // Sanséau, M. (2001), La lectura y la escritura como prácticas académicas universitarias. U.N. del Centro. // Muñoz, C. (2001) Una experiencia en torno a la enseñanza de la lectura y la escritura como modos del trabajo intelectual en la universidad. U.N. Entre Ríos. Olivera.

1.4 Investigaciones nacionales específicas.

Castañeda, L. y Henao, J. (1995). “La lectura en la universidad” Medellín: Editorial Universidad de Antioquia. // Cisneros E. (2006), Lectura y escritura en la universidad: una investigación diagnóstica, Pereira: Universidad Tecnológica de Pereira. // Cisneros, M., & Castro, S. (2010). Leer y escribir en la universidad de hoy. Bogotá: Universidad Libre. // Sánchez y Osorio (Comp.) (2006), Lectura y Escritura en la educación superior. Diagnósticos, propuestas e investigaciones. Medellín: Universidad de Medellín. // Vargas, F. (2007). Escribir en la universidad. Cali: Editorial Universidad del Valle. Cadena, Z. y Narváez. (2008), Desafíos de la lectura y la escritura en la Educación Superior: caminos posibles. Cali: Universidad Autónoma de Occidente. López, G. (2001). Los profesores universitarios y la lectura: hacia la búsqueda de lectores. En Revista Lenguaje No 27, Editorial del Valle. Martínez, Ma. (Comp.)(2003). El desarrollo de estrategias discursivas a nivel universitario, en los procesos de La Lectura y La Escritura. Cali: editorial Universidad del Valle, UNESCO. Martínez Ma. (2001). Análisis del discurso y práctica pedagógica. Una propuesta para leer, escribir y aprender mejor. Cali. Universidad del Valle. Rincón, G., Narváez. E. y Roldán, C. (2005). Enseñar a comprender textos en la universidad. Análisis de dos casos. Cali: Universidad del Valle. Rodríguez, A. Et Al, (2002) Comprensión y competencias lectoras en estudiantes universitarios. Barranquilla: Ediciones Uninorte. Pérez. M., y Rincón, G. (Coords., 2013). ¿Para qué se lee y se escribe en la universidad colombiana? Bogotá: Colciencias, Pontificia Universidad Javeriana. Arciniegas, E. & López, G. (2012). La escritura en el aula universitaria. Estrategias para su regulación. Cali: Universidad del Valle. Programa Editorial. // Ulloa, A. & Carvajal, G. (2004).La lectura y la Escritura de los estudiantes universitarios: una investigación exploratoria. Cali: Revista Lenguaje. // Carvajal, G. &Ulloa, A. (2005). Jóvenes universitarios, cultura escrita y tecno-cultura. Cali. Universidad del valle. Ponencia.

1.5 Investigaciones internacionales específicas.

Boeglin, M. (2008). Leer y redactar en la universidad: Del caos de las ideas al texto estructurado. Bogotá: editorial Magisterio y Eduforma. // Carlino, P. (2005), Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica. Argentina. F.C.E. (Esta autora tiene publicados varias ponencias como se aprecia al final de este pie de página y en la bibliografía). // -Boeglin, M. (2008), Leer y redactar en la universidad: Del caos de las ideas al texto estructurado. Bogotá: editorial Magisterio y Eduforma. //- Creme, P. y R. Lea, M. (2005). Escribir en la universidad. Barcelona: Editorial Gedisa. //- Dubois, M. (Comp.)(2006), Textos en contexto 7. Sobre lectura y escritura y algo más. (Sobre lectura y escritura, enseñanza y educación en las aulas de educación superior). Leer y escribir en la universidad. Buenos Aires Argentina: Asociación Internacional de lectura,

lectura y vida. //- Narvaja, E. Et Al., (2002), La lectura y la Escritura en la Universidad. Rosario Argentina: Edit. Eudeba- Cátedra Arnoux Semiología. //- Percival L. (2004) La cultura escrita y la formación del estudiante universitario. Brasil: Universidad de Sorocaba. Traducción de Lionel A. Tovar, Universidad del Valle. Escofet, A. et al., (1999). Escribir en la universidad. Revista Española de pedagogía. LVII. No 214. Sep. - Dic. Bertoni, A. (2001), La lectura y la escritura en la universidad. La lectura y la escritura como prácticas académicas universitarias. Argentina: U.N. de Río Cuarto. U.N. Luján. www.Altavista. Net. Com. Carlino Paula, et al., (comp.) (2004), "Textos en contexto 6. Leer y escribir en la universidad". Asociación internacional de lectura y vida.

Artículos: Carlino, P. (2003), Pensamiento y Lenguaje escrito en universidades estadounidenses y australianas. Argentina: Propuesta Educativa, FLACSO educación Año 12, No 26. p. 22-33. // Carlino, P. (2004 a). Representaciones sobre la escritura y formas de enseñarla en Universidades de América del Norte. Bogotá: Memorias Encentro Nacional de Lectura y Escritura. // Carlino, P. (2004 b.) Enseñar a escribir en los Estados Unidos. Cómo lo hacen y por qué. Bogotá: Memorias. // Carlino, P. (2005a), Enseñar a escribir en todas las materias: cómo hacerlo en la Universidad. Memorias. Carlino, P., Et, al., (2005), Leer en la Universidad. Enseñar y aprender una cultura nueva. Bogotá: Memorias. // Carlino, P. (2006a), Leer textos científicos y académicos en la Educación Superior. Obstáculos y bienvenidas. Memorias.// Carlino, Paula, Et. Al. (2006b) Lo que sí hacen algunas cátedras universitarias con la escritura. Memorias. // Carlino, P. (2004c), Escribir a través del currículo: tres modelos para hacerlo en la universidad. Buenos Aires: Lectura y Vida. Revista Latinoamericana de lectura, año 25, No 1, 16-27. Buenos Aires, Argentina. // Carlino. P. (2005b), De qué modos incentivar en nuestras instituciones la responsabilidad compartida por cómo se lee y se escribe en la universidad. Argentina: Simposio "Leer y Escribir en la Universidad", realizado en el primer Congreso Internacional Educación, Lenguaje y Sociedad. Universidad Nacional de la Pampa. // // Carlino, P. (2006b). "El proceso de escritura académica: Cuatro dificultades de la enseñanza universitaria". Mérida Venezuela: Educere, año 8 Número 26. p. 321-327. // Carlino, P.(2005, 2007) Prácticas y Representaciones de la Escritura en la Universidad los casos de Australia, Canadá, EE.UU y Argentina. Argentina: Actas del Primer Congreso Nacional de Estudios Comparados en Educación, SAECE y Universidad Nacional De la Matanza. Memorias del Segundo Encuentro de Políticas Institucionales para la Lectura y la Escritura en la Universidad, Universidad Sergio Arboleda, Bogotá, Colombia.// Parra (1991) La Lingüística textual y su aplicación en la enseñanza del español en el nivel universitario. Planteamientos teóricos. Forma y función 5, 47-64. Bogotá: Universidad Nacional.

1.6 Investigaciones afines.

Bajtín (1982), *El problema de los géneros discursivos. Estética de la creación verbal*. Siglo XXI Editores, séptima edición. México. // -Calvo, G. et al., (2001), *El aula reformada. Un análisis de las prácticas pedagógicas en lectura y escritura a la luz de la reforma educativa*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional. // -Camps, A. (2005), *Objeto, modalidades y ámbitos de la investigación en didáctica de lengua materna*. Cali. Univalle. *Revista Lenguaje*. No 32. // -Cassany, D. (2006) *Tras las líneas de la escritura. Sobre la lectura contemporánea*. Barcelona: Anagrama. // -Ídem. (1990), *Enfoques didácticos para la enseñanza de la expresión escrita*. Madrid: Comunicación; Lenguaje y Educación. // Ídem (1999). *Construir la escritura*. Barcelona: Paidós // -Cerro Robles, L. (1995). *Textos y pedagogía. Caracterización y metodología de la lectura y la escritura*. Bogotá: Universidad Externado de Colombia, Facultad de Ciencias de la Educación. // - Colomer, T. (2002), *La enseñanza de la lectura. Estado de la Cuestión*. Barcelona: Edit. Litografía Rosés. // -Chartier, R. (2004), *Historia de la lectura en el mundo occidental*. Madrid: Editorial Taurus. Segunda edición. // Ídem. (1999), *Cultura escrita, literatura e historia*. México: F.C.E. // Chartier, A. (2002), *La lectura de un siglo a otro*. Barcelona: Edit. Gedisa // -Ferreiro, E. y Gómez, M. (1990), *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*. México: Siglo XXI. // -Irwin, J. y Doyle, M. (1994), *Conexiones entre lectura y escritura. Aprendiendo de la investigación*. Montevideo Uruguay: Edit. Aique, serie de la palabra. // -Jurado, F. (2000), *Lenguaje, competencia comunicativa y didáctica. Un estado de la cuestión. Estados del arte de la investigación y pedagogía en Colombia*. Tomo I. Compiladores Myriam Henao Jorge Castro. Bogotá: Edit. ICFES. // Mccarthey, S. y Taffy, R. (1992), *Conexiones entre lectura y escritura. Perspectivas de la investigación alternativa*. Argentina: Edit. Aique. // - Peña B. (2002), *La lectura en Contexto. Teorías, experiencias y propuestas de lectura en Colombia*. Bogotá: M.E.N. e ICFES. // - Ídem. (2002), *PIRLS. Progress in internacional Reading literacystudy. Estudio sobre el progreso internacional de la competencia en lectura: Teorías, experiencias y propuestas de lectura en Colombia*. Bogotá: Edit. MEN – ICFES. // - Rincón, C. et al., (2005), *La Didáctica de la lengua materna. Estado de la discusión en Colombia*. ICFES, Univalle. Sánchez, E. (1993). *Los textos expositivos, estrategias para mejorar su síntesis*. Parodi, G. (1999). *Relaciones entre lectura y escritura: una perspectiva cognitiva discursiva*. Santiago de Chile: Ediciones Universidad Católica de Valparaiso. Solé, I. (1992). *Estrategias de lectura*. Barcelona: I.C.E. Salas, et al. (2001). *Una pedagogía de la lectura y la escritura desde el discurso. Cátedra UNESCO en Lectura y Escritura*. Cali: Universidad del Valle. Ferreiro, E. y Gómez, M. (1990) *Nuevas perspectivas de sobre los procesos de la lectura y la escritura*. México: Siglo XXI. Iser, W. (1989). *El proceso de lectura. Una perspectiva fenomenológica*, en Rainer Warning (ed.) Madrid: Estética de la Recepción. Jurado, F. (2000). “El enfoque comunicativo y las competencias lecto-escritoras” en Rosa Delia Morales y Blanca Lilia Bojacá (comps.). *Maestros y concepciones sobre lenguaje*. Bogotá: Colciencias y Universidad Distrital. Ramsden, P (comp.) (1988). *Improving Learning: New Perspectives*. Londres: Kogan Page. Street, B. (1995). *Social Literacies: Critical Approaches to Literacy in Development, Ethnography and Educactión*. Londres: Longman. // Lerner, D. (2001). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. Edit. F.C.E.

1.7 Otras publicaciones en pedagogías y didácticas de la lengua materna y la lectoescritura a nivel nacional.

Cárdenas, A. (2004), Elementos para una pedagogía de la Literatura. Bogotá: Edit. Universidad Pedagógica Nacional. //-Jurado, F. (1997), Investigación, escritura y Educación. Bogotá: Universidad Nacional. //-Jurado, F. y Bustamante, G. (1996), Los procesos de la escritura. Bogotá: Edit. Magisterio. - Páez, C. 2001 Leer y escribir entre el método y el arte. Bogotá: Editorial Universidad Autónoma de Colombia. //-Ramírez, L. (2004), Discurso y lenguaje en la educación y la pedagogía, Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio. // -Tobón, S. (2006), Competencias en la Educación Superior. Políticas hacia la calidad. Bogotá: Edit. Ecoe.// Zuleta, E. (2003), La memoria y la escritura en Lógica y crítica. Medellín: Edit. Hombre Nuevo. // Ídem. (2004) Elogio de la dificultad y otros ensayos. Edita Fundación Estanislao Zuleta. Jurado, F. (1997). Investigación, escritura y educación. Bogotá: Universidad Nacional. Rincón, G. (1998). Entre-textos: Mecanismos de influencia educativa en la enseñanza y aprendizaje de la comprensión de textos escritos. En experiencias innovadoras de educación primaria del Valle del Cauca, Investigación financiada por Colciencias y la Fundación Escuela y Vida. Monsiváis, C., Et, Al., (2003) Lectura y globalización. Leer, escribir, participar. Lectura y participación democrática. Escritura y devenir. Bogotá: Sexto congreso nacional de lectura para construir nación, memorias. Vásquez, F. (Comp.) (2005), Didáctica de la lengua materna, la didáctica de la Literatura y la Didáctica de la lengua extranjera. Cali: Universidad del Valle, ICFES. // López y Arciniegas (2004) Meta-cognición, lectura y construcción de conocimiento. Cali: Universidad del valle y Cátedra UNESCO.

1.8 Otras publicaciones en pedagogías y didácticas de la lengua materna y la lectoescritura a nivel inter-nacional.

Braslavsky, B. (2005), Enseñar a entender lo que se lee. México: F.C.E. //- Cervera R. Ángel y Otros (2007), saber escribir. Bogotá: Instituto Cervantes, Aguilar. // Chartier, A. (2002), Enseñar a leer y escribir- la escuela y la cultura escrita. México. F.C.E. 7.- Ferreiro, E. (1999), Cultura escrita y educación. México: F.C.E. //- Ibid. (2002) Pasado y presente de los verbos leer y escribir. México: F.C.E. //- Goody, J. -Comp.- (2003) Cultura escrita en sociedades tradicionales. Barcelona: Editorial Gedisa. //- Harris, R. (1999) Signos de Escritura. Barcelona: Editorial Gedisa. //- Locke, D. (1997). La ciencia como escritura. Madrid: Cátedra. //- Monsiváis, C. et al., (2004), Lectura para construir Nación. Memorias/ 6° Congresos Nacional de lectura. Bogotá: Fundalectura. //- Muraro, S. (2005), Una introducción a la informática en el aula. Argentina. F.C.E. //- Larrosa, J. (1998), Literatura y formación: La experiencia de la lectura. Barcelona: Editorial Laertes. //- Ong, W. (1987), Oralidad y escritura. Tecnologías de la palabra. México: F.C.E. //- Olson, D. (1998), El mundo sobre el papel. El impacto de la escritura y la lectura en la estructura del conocimiento. Barcelona: Gedisa. //- Petrucci, A. (1999) Alfabetismo, escritura y sociedad. Barcelona: Editorial Gedisa. //- Rastier, F. (1994), El paradigma del texto. Paris. Masson.

//.- Rosenblatt, L. (2002) La Literatura como exploración. México: Editorial F.C.E. //.- SIMONE, R. (2000), La tercera fase. De la lectura a la cultura audiovisual. Bogotá: Edit. Taurus. -Vega, S. Et. Al., (Comp.) (2007). Entre el sueño y la realidad: Nuestra América Latina alfabetizada. Montevideo Uruguay: IX congreso Latinoamericano para el desarrollo de la lectura y la escritura. Villalobos, J. (2005). “estrategias de revisión”: estrategias utilizadas por escritores en nivel Universitario”. Facultad de humanidades y educación de la universidad de los Andes Venezuela. Revista lectura y vida: revista latinoamericana de lectura No 2, 2005. Pág. 42-53.// Riestra, D. (1999) “Reenseñar la escritura a estudiantes Universitarios”. Es un examen diagnostico en Educación física del centro regional Bariloche de la Universidad Nacional de Comahue. Revista lectura y vida: revista latinoamericana de lectura No 88-1999. Pág. 43-53. // Brito, L. y Persival, L.(2002). “La cultura escrita y la formación del estudiante Universitario”. Docente de la Universidad de Sorocaba Brasil (traducción de Tovar, Leonel. Edit. Universidad del Valle. // Cassany, D. (1990). “Enfoques didácticos para la enseñanza de la expresión escrita”. Madrid: revista comunicación, lenguaje y educación. No 6 Pág. 63-80. Web de Daniel Casanny-[documentsdaniel.casanny@trad.upf.es](mailto:daniel.casanny@trad.upf.es) // Colomer Teresa. (2002). “La enseñanza de la lectura. Estado de la cuestión” docente del departamento de didáctica de la lengua y la literatura de la Universidad Autónoma de Barcelona. // Camps Ana. (2002). “La enseñanza de la composición escrita. Una visión general” docente del departamento de didáctica de la lengua y la literatura de la Universidad Autónoma de Barcelona. Pág. 1- 15.

2. Estructuras programáticas y sistematización del corpus.

2.1 Estructura programática. Universidad de Antioquia.

Debido a la extensión misma de los programas, y por trabajo semiótico, se recurre a la síntesis, desde procedimientos como: Supresión, Generalización y Construcción (Van Dijk: 1980:52). Se subrayan semas nucleares desde una teoría semiótica (Latella: 1998: 25).

➤ Encabezado:

1. En todos los programas se precisa la identificación institucional y aspectos curriculares. Se mencionan:

2. Identificación general:

Tópico, núcleo o colegio académico: es una nominación disciplinar: procesos orales, Ciencias y teorías del lenguaje, Literatura, diálogo de saberes y práctica pedagógica. Pocas veces se llena).

3. Identificación específica:

Espacio de conceptualización: nombre de la cátedra, codificada y con un número de créditos específico (oscila entre tres y cuatro); intensidad horaria semanal (cuatro horas). Se discrimina si el curso será teórico, práctico o teórico-práctico (indican con una X o con la palabra SI en la tercera categoría). Se explicita el carácter de habilitable, validable, clasificable (se indica Si, en pocas No). También los pre-requisitos y co-requisitos (no se llenan). Se incluyen datos de los docentes: horario y lugar de atención a los estudiantes.

4. Existe un formato general y rígido, pero en ciertos casos se descuida su diligenciamiento, al punto que no se diligencia aspectos como el nombre del docente, el año y periodo académico.

5. Conviene señalar un programa, de la informante No 6 (2009-I), cuyo espacio destinado para clase está ubicado en sábados (8: 00 a 18:00) y domingos (6:00 a 14:00)

➤ Presentación

Presentación, contextualización, propósito, introducción, descripción, justificación: estas categorías se combinan, o se remplazan, para hacer una caracterización del curso.

Enunciación:

- Informante No 1 (año 2003-2).

1. Destaca la lengua como medio de interacción, cognición y comunicación.
2. Observa el dominio lingüístico como amplio proceso de toda la vida.
3. Piensa que se debe “afianzar” estos procesos, “habilidades” o “destrezas”.
4. Acusa deterioro de la “aptitud verbal” y a favor del desarrollo de la “competencia lingüística”
5. Ofrece elementos metodológicos para la información bibliográfica oral y escrita.

- Informante No 2 (S.F Aprox. 2004).

1. Es un curso semi-presencial (único caso). No posee presentación, descripción o justificación. Está constituido por cuatro docentes (dos mujeres y dos hombres).

- Informante No 3 (2005-1).

1. Asume la pregunta de colegas: ¿qué vamos hacer con estos alumnos que no saben escribir?
2. Replica: dificultad ante un curso de cuatro horas semanales y perspectivas formales.
3. Replica: problema de magnitud, que exige colaboración.
- 4.- Replica: depende de factores: masificación universitaria y cultura escrita anterior.
5. Demanda una Lingüística Textual, Análisis Crítico del Discurso y procesos de literacia.

➤ *Llama a que docentes se actualicen y cambien sus métodos tradicionales de enseñanza y se apoya en Creme y Lea (2003:32): “hoy las prácticas de escritura no son exclusividad de los literatos y los profesores de lengua. En el ámbito universitario se escribe en todas las profesiones y todos los docentes deben estar capacitados para enseñar y orientar a sus estudiantes en cómo se adquiere y se transmite el conocimiento específico de su área...”*

- Informante No 4 (2006)

- 1.-Desea mejorar competencias textuales verbales y tecnológicas.
- 2.- Mediante procesos prácticos y aspectos afectivos (motivación, intereses, inquietudes).
- 3.- Habla del curso como un proyecto *“serie de televisión: Bajo Palabra”*,
- 4.- Trabaja desde la modalidad semi-presencial.
- 5.- Hace parte del macro-proyecto Alternativas para aprender).

- Informante No 5 (S.F 2007 aprox.).

1. Habla de la inclusión de una pedagogía y didáctica actualizadas y un docente lector-escritor.
2. Los procesos de lectura y escritura como campo problemático y prácticas culturales diversas.

3. La cultura académica escrita, oral y audiovisual, como acción ciudadana y cultural.

4. Involucra disciplinas, miradas, memorias, preocupaciones y eficacia discursiva.

5. Sugiere compromiso crítico y “opción orquestada” (la iconosfera verbal-histórico-social).

- Informante No 6 (2008, 1).

1. Prende cubrir las falencias de entrada.

2.- Desarrollo de competencias comunicativas orales y escritas.

3.- Mediante estrategias y reflexiones cognitivas y meta-cognitivas.

4.- Busca enfrentar las exigencias universitarias.

- Informante No 7 (2008, II)

1. Critica al descuido de la comunicación escrita relegada a entrega de informes.

2. La experiencia de escritura está ligada directamente con la de la lectura.

3.-“Quien no tiene una experiencia lectora no desarrolla destrezas en la comunicación escrita.”

4. Justifica que la materia integra lectura y escritura, para el desarrollo de la vida académica.

- Informante No 8 (2008, II).

1. Considera por encima de cánones, dogmatismos y experimentos la experiencia.

2. Que no se busca regular la espontaneidad del compositor.

3. Expresa intención de trabajar-adiestrar en el lenguaje desde el tejido de lo escrito.

4. Asume la composición desde el espíritu, parafraseando a Nietzsche, F.

5. Desde actos socioculturales de responsabilidad, compromiso, integridad y competencia.

- Informante No 9 (2009 -1).

1. Importancia de la oralidad-escritura para “interactuar, enriquecer “capital cultural.”

2. Las “prácticas discursivas” como encuentro intersubjetivo, diálogo cultural, cosmovisiones.

3. Los procesos de escucha, oralidad y lectura inscritos en situaciones comunicativas.

4. Asume la multidimensionalidad: lingüística, cognitivas, sociales, pragmática, semiótica.

5. Demanda diálogo pedagogía y saber disciplinar, y docente mediador, político y crítico.

- Para argumentar uso algunos clichés y metáforas (los textos como un iceberg y como escritura y lectura del mundo).

- El informante No 10 (2009 -1).

1. Lengua como sistema que involucra uso intencional discursivo y proceso de pensamiento.

2. Prototipos textuales para “informar”: resumen, reseña, informe, artículo científico, ensayo.

3. Exigencia y relevancia cognitiva, y sujetos “competentes” o mal desempeño en las áreas.

4. Niveles: intra-textual (lingüística), inter-textual (enciclopédica), extra-textual (pragmática).

5. Texto como totalidad contextual, involucra lingüística textual, argumentación y preparación.

➤ *Se asume el concepto de texto asociado a la acción de tejer (metáfora) y se expresa que un texto es un tejido de significados que obedece a reglas estructurales semánticas, sintácticas y pragmáticas. Y texto como cualquier evento comunicativo. Se menciona a Austin (1980) para comentar que “analiza el lenguaje no solo como un evento en el cual sólo se comunica y se significa, sino que también se hace cosas con las palabras”.*

- Informante No 11 (S.F. Aprox. 2009)

1.-Conciencia del manejo de los diferentes lenguajes (corporal, visual, oral, escrito).

2.- Manejo de las habilidades comunicativas básicas (lectura, escritura, habla y escucha).

3.- Relación con el desarrollo de las habilidades superiores de pensamiento.

4.- Relación con la interacción con el mundo académico y social.

- Informante No 12 (2010-2).

1. Lectura como interacción (autor-texto), construcción de sentido, crítico y creativo.

2. Lectura y escritura como tecnologías y camino para acceder y profundizar en el saber.

3. Articuladas a contenidos de materias y problemas de las ciencias y de la sociedad.

4. Para lograr crecimiento personal, desempeño académico, profesional, cultural y comunitario”.

5. La producción textual y desarrollo de competencias (interacción y comprensión),

- El informante No 13 (2012 -1).

1. Las prácticas de lectura y escritura que favorece la universidad responden a una “cultura académica”(Becher (1993), Bordieu (1999), Carlino (2005), y Leme Brito (2003), y que esto es, el sistema de acciones de interacciones de relaciones de saber-poder, y de juegos de verdad que se materializan en géneros discursivos (Bajtín, 1998) y que se articulan en varias dimensiones: prácticas pedagógicas (explicar, evaluar, enseñar), prácticas de investigación (indagar, discutir, defender), prácticas de

producción intelectual (escribir, concursar, divulgar), prácticas de divulgación intelectual (exponer, divulgar, publicar)”.

2. La universidad promueve ciertas prácticas atendiendo un tipo de cultura académica.

3. Que la formación en la universidad sugiere la apropiación de una tradición de unas disciplinas, materializadas en forma de textos que hay que interpretar, y esto es lo que se espera del profesional, dicha apropiación en las fuentes que se privilegian.

4. Construcción de un saber acerca y desde la expresión escrita.

5. Todo, desde un enfoque cognitivo-discursivo-social (sustentado en Camps: 2003).

- Informante No 14 (2012-1-c).

1.-Expresa la necesidad de afianzar competencias,

2.- Entender los procesos de la comunicación y el lenguaje.

3.- Fomentar en los estudiantes hábitos conscientes de lectura y escritura,

4.- Para acercarse a la apropiación y producción de conocimiento.

- Informante No 15 (2012-1-cc).

1.-Pretende mejorar las competencias comunicativas de los estudiantes (leer, escribir)

2.- Mediante el dominio de la lengua

3.- Mediante un proceso interaccional y motivacional, en situación comunicativa.

4.- Y, en relación con la obtención y difusión de ciencia, técnica, arte y el quehacer cultural.

➤ Objetivos

- Informante No 1 (2002)

Explicita la necesidad de mejorar la “competencia comunicativa” del estudiante “(hablar, leer, escribir y escuchar)” mediante “actividades de lectura y escritura”, elementos metodológicos, estrategias, herramientas, y la incorporación de la idea de proceso, que implica planear, ejecutar (la habilidad), revisar; sistematizar, según principios de la composición.

- Informante No 2(S.F Aprox. 2004).

Pretende valorar y mejorar el lenguaje, la competencia discursiva (verbal, no verbal, oral), el desarrollo del pensamiento y la cultura a través del trabajo autónomo, actividades, estrategias guiadas, con medios impresos, multi-mediales y procesos de comprensión, producción textual.

- Informante No 3 (2005-1).

Pretende que el estudiante lea y escriba como lo requiere la academia y el mundo profesional, desde la lingüística textual y el Análisis Crítico del Discurso y textos disciplinares y de diversa índole (en los modos expositivo y argumentativo y

géneros como resumen e informe).

- Informante No 4 (2006)

Pretende leer y escribir, desde factores inherentes (estructuras, esquemas de conocimiento, competencia lingüística, pragmática, estilística, retórica y semiótica), estrategias y diversos tipos de textos académicos (resumen, informes, reseña), de manera literal, analítica, interpretativa y argumentativa, ajustados a la situación comunicativa e incidir en la parte afectiva (motivación, gusto personal, intereses, propósitos).

- Informante No 5(S.F 2007 aprox.).

Plantea reconocer las tensiones de las prácticas lectoras, escritoras, orales y visuales, como prácticas culturales, a partir de las dimensiones inherentes política, histórica, subjetiva y conciencia crítica y en relación con el lenguaje, la cognición, la pedagogía.

- Informante No 6 (2008- I)

Insiste en mejorar los procesos lector, oral y escritural, y procesos de pensamiento aplicados al lenguaje, mediante la exposición de temas, la lectura en voz alta y trabajos escritos como el resumen, reseña, el ensayo".

- Informante No 7. (2008, II)

Habla de reforzar la comunicación escrita y fomentar el hábito de lectura a través de elementos teóricos y tipos de textos (periodísticos, científicos y literarios), modos discursivos (expositivo, argumentativo, narrativo, descriptivo) y corregir falencias en elaboración de textos escritos.

- Informante No 8. (2008, II).

Los objetivos apuntan a "generar una responsabilidad frente el proceso de producción escrita y retomar la teoría en relación a la textura discursiva, para afianzar el proceso de producción escritural de fábula, relato, el lugar común, comparación, prosopopeya, descripción, tesis, ley.

- Informante No 9 (2009 -1).

Habla de "contribuir con la formación de sujetos capaces de leer críticamente el mundo y de vivir a través de los procesos sígnicos (escucha, oralidad, lectura y escritura, prácticas discursivas que comprometen habilidades, lingüísticas, cognitivas y sociales y mecanismos, según contextos de comunicación), experiencias éticas, estéticas y cognitivas.

- Informante No 10 (2009 -1).

Explicita el reconocer la importancia de la facultad lingüística en relación con el desarrollo del pensamiento y mejoramiento de competencias discursivas, trabajo con tipos de textos académicos, lingüística textual, enunciación y trabajo de estrategias.

- Informante No 11 (S.F. Aprox. 2009)

Pretende mejorar las competencias comunicativas (desde habilidades básicas de lectura, escritura, habla y escucha y habilidades de pensamiento: interpretación, argumentación y proposición), desde fundamentación, significación y comunicación de textos orales y escritos.

- Informante No 12 (2010-2).

Desea desarrollar en el estudiante su capacidad para comprender y producir textos académicos de diverso tipo, como procesos complejos, de manera crítica y autónoma (resumen, comentario, reseña, entre otros), desde condiciones y estrategias.

- Informante No 13 (2012 -1).

Busca valorar la práctica de escritura como un instrumento idóneo para la articulación y apropiación del saber académico o posibilidades epistémicas de la escritura, mediante procesos y mecanismos cognitivo-discursivos, la actitud reflexiva.

- Informante No 14 (2012-1).

Busca fortalecer en los estudiantes las competencias de lectura y escritura desde diferentes formas de textos y el uso de habilidades y herramientas comunicativas orales y escritas.

- Informante No 15 (2012-1).

Se interesa por mejorar la competencia comunicativa del estudiante mediante elementos teóricos-prácticos (estrategias y metodologías) implicados en la producción e interpretación de tipos de textos y procesos de simbolización, significación y comunicación.

➤ Temas

- Informante No 1.(2002)

➤ Enuncia problemas y contenidos.

- 1.- Se destaca los ejes lenguaje, lengua, habla, comunicación (funciones).
- 2.- La lectura, la escritura (importancia, características, proceso, actores, factores, operaciones, significado literal, implícito, complementario).
- 3.- Tipos y clases de textos –científico, expositivo (resumen, protocolo, carta), argumentativo (reseña, relatoría, ensayo), literario- el párrafo como unidad textual.

- Informante No 2 (S.F Ap. 2004).

- 1.- Lenguaje, lengua, habla, comunicación - quinésica, prosémica, oralidad y escritura.
- 2.- Discurso académico: unidades, características y modos del discurso (descriptivo, narrativo, expositivo y argumentativo).
- 3.- Discurso oral: funcionamiento (respiración, fonación, articulación, entonación) y tipos de discurso oral (exposición, informe oral).
- 4.- Discurso escrito (párrafo, oración principal e idea central, ubicación de la oración principal, organización de las ideas, párrafos funcionales, párrafos de

contenido).

5.- Tipos de discurso escrito (resumen, reseña, informe, artículo científico, ensayo).

- Informante No 3 (2005-1)

1.- Leer, escribir, resumir y argumentar (lectura en la universidad, tipos de significados y textos. El resumen -Macro-reglas (Van-Dijk), criterios de textualidad (cohesión, coherencia, adecuación, corrección, intertextualidad, eficiencia, marcador textual). La argumentación (Van Eemeren, Franz - Grootendorst, Rob).

2.- Informe escrito (diseño (modelo ICONTEC), proyectos (modelo CODI)).

- Informante No 4 (2006)

1.- Lenguaje y Semiótica. 2.- La Significación. 3. Oralidad y Escritura. 4.- Tecnologías del Intra-texto. 5.- Tecnologías del Inter-texto.

- Informante No 5. (S.F 2007 aprox.).

➤ Enuncia problemas o preguntas y tópicos o temas.

1.- ¿Qué es leer y qué es escribir? , ¿Mi acceso a la cultura escrita? ¿Leer y escribir textos no verbales? Tópico: “Lecturas lingüísticas y semióticas. Prácticas culturales e historia.

2.- ¿Leen y escriben maestros y estudiantes? ¿Qué, cómo y cuánto leen y escriben? ¿Son objeto de lectura y escritura las prácticas culturales? Tópico: “Lectura, escritura y escuela”.

3.- ¿Cómo leer las prácticas culturales? ¿Qué es la hermenéutica y sus modalidades? Tópico: “Lectura, escritura, oralidad e imagen, medios masivos de comunicación y prácticas culturales.”

4.- ¿Cuáles son las nuevas modalidades de la lectura y la escritura? ¿Qué implicaciones tiene la llamada brecha digital? ¿Cómo leer y escribir en internet? Tópico: El surgimiento de las ciberculturas, investigación en la red, hipertextos, la web 2.0 y sus proyecciones educativas.”

- Informante No 6. (2008)

➤ No presenta tópicos, describe metodología.

1.- Procesos lector, oral y escritural (enciclopedia cultural, exposición de un tema, desde una pregunta, y la escritura de diferentes trabajos como el resumen, la reseña y el ensayo).

- Informante No 7. (2008 II).

1.- Propone tipología de textos: periodísticos (crónica, reportaje, columna de opinión. Textos literarios (cuentos y poemas).

- Informante No 8. (2008, II).

No presenta tópicos, expresa una intención.

1. “Desarrollar competencias interpretativas, propositivas y argumentativas en torno al proceso de escribir hilvanando los procesos de composición con los procesos de la textura discursiva”.

- Informante No 9 (2009 -1).

1.- Procesos lecto-escriturales y lugar en experiencias de enseñanza y aprendizaje.

2.- Lenguaje, lengua y discurso (formas, uso, relación con el pensamiento).

3.- Oralidad y escucha un diálogo permanente.

4.- El proceso lector (componentes, características, alcances, niveles y estrategias de comprensión textual). Lectura, ideología y sociedad. Las modalidades discursivas: descripción, narración, exposición, y argumentación.

5.- Escribir (implicaciones y procesos subyacentes). Construcción de textos.

- Informante No 10 (2009 -1).

1.- El lenguaje y el proceso lector: lengua, habla, oralidad y escritura), tipología textual (protocolo). ¿Cuál es la relación entre pensamiento, conocimiento y lenguaje? Práctica: comentario de un texto científico.

2.- Tres momentos en lingüística (gramática tradicional griega, Comparada Neo-gramática, Lingüística del siglo XX y Texto-lingüística). ¿Qué es la Lingüística Textual? Práctica discursiva: estrategias lectoras (muestreo, predicción, inferencia, autocontrol, resaltar y glosar). La ficha de lectura.

3.- Discurso académico, oral y escrito (noción de texto, unidades, párrafo, organización, relaciones de intra, inter y extra y supra-textualidad) ¿Qué cualidades básicas debe tener el discurso? Práctica discursiva: Planeación de un texto (invención, redacción, evaluación, revisión, edición), organizador gráfico, escritura de párrafos. Intra-, inter-, extra-, y supra-textualidad en un texto literario.

4.- Los modos del discurso (narrativo, descriptivo, expositivo, argumentativo, y tipología textual: resumen, reseña, ensayo, artículo científico -macro-reglas y noemas APA). Práctica discursiva: el resumen, reseña, ensayo.

5.- La pragmática de textos (principios, emisiones realizativas, actos de habla, niveles de lectura, implicatura, cortesía, interacción, abducción, cooperación).

➤ Asume prácticas de comunicados y un proyecto de aula: la secuencia didáctica sobre interpretación y producción textual.

- Informante No 11 (S.F. Aprox. 2009)

1.- La comunicación (comunicación como proceso y comunicación asertiva, lenguaje, lengua y habla, la cortesía lingüística).

2.- Competencias comunicativas (Lingüística, Prosémica, Quinésica, Paralingüística, Textual, Estilística, Pragmática, Semántica).

3.- La lectura (clases, estrategias, mapas).

4.- El discurso (clasificación según estructura, textos informativos, discurso oral: pronunciación, técnicas, volumen, respiración, postura corporal, ayudas técnicas).

5.- La escritura. Características del texto escrito (proceso, categorías lingüísticas, corrección idiomática, ortografía, párrafo como unidad textual). Tipologías textuales: narrativo, expositivo, descriptivo, argumentativo, conversacional). Formas de comunicación escrita (resumen, informe, reseña, ensayo, relatoría, carta, artículo de investigación, trabajo de Investigación, trabajo escrito. Según normas técnicas del ICONTEC, Normas APA o VANCOUVER).

- Informante No 12 (2010-2).

- 1.- Lenguaje, comunicación, cultura y comunidades académicas.
- 2.- Lenguaje, semiótica, significación.
- 3.- Oralidad y escritura.
- 4.- Tecnologías del intra-texto: paráfrasis, resumen, reseña, informe, ensayo.
- 5.- Tecnologías del Extra-texto: el plan, organizador gráfico, oración y párrafo.

- Informante No 13 (2012 -1).

- 1.- Cultura académica: un escenario de tensiones.
- 2.- Prácticas de lectura y escritura en la universidad.
- 3.- La composición escrita: procedimientos y contenidos lingüísticos-discursivos.
- 4.- Perspectiva epistémica y discursiva de la escritura: el problema de los géneros discursivos - Bajtín, la enunciación –Benveniste.
- 5.- Prácticas de lectura, prácticas de escritura: una relación necesaria (sobre el texto, *la interpretación*, la explicación, la producción escrita- Ricoeur).

- Informante No 14 (2012-1-c).

1. Propiedades y funciones del lenguaje escrito y hablado (lingüística y semiótica)
2. Lenguaje oral y corporal (ejercicios, defensa de ideas – debate, foro, panel).
3. Lenguaje escrito (estrategias y tipos de textos -argumentativo, descriptivo, narrativo, expositivo, resumen, reseña, ensayo- protocolo, mapa conceptual, mente-facto, prodcast, normas de ICONTEC, el estatuto de derechos de autor).

- Informante No 15 (2012-1-cc).

- 1.- Lenguaje como práctica semiótica: lenguaje, lengua, habla, comunicación.
- 2.- El discurso (literario y no literario, informativo, trabajo investigativo, trabajo escrito)
- 3.- El texto (características, estructura, clases).
- 4.- La escritura (proceso de producción, categorías lingüísticas, oración y párrafo, ortografía, formas de comunicación escrita: resumen, informe, reseña, ensayo).
- 5.- Lectura (clases, categorías de análisis, significación).

➤ **Metodología**

- Informante No 1 (2003)

- 1.- Exposición, taller, trabajo de consulta, asesoría, informes orales y escritos.

- Informante No 2 (S.F Ap. 2004).

- 1.- Curso semi-presencial, con auto-aprendizaje, aprendizaje cooperativo.
- 2.- Interacción lingüística recíproca entre tutores, monitores y estudiantes.
- 3.- Aprendizaje significativo y Aprendizaje multifactorial (auto-estructuración cognoscitiva: pensamiento autónomo, reflexivo, analítico, crítico, creativo, y diversas

competencias: semiótica, discursiva, cognitiva y comportamental.

4.- Talleres y guías de autoestudio.

5.- Plataforma virtual, comunicación electrónica, actividades multi-mediáticas y recursos WEB.

- Informante No 3 (2005-1).

1.- Integra Lingüística Textual y Análisis Crítico del Discurso.

2.- Competencias de lectura y escritura y procesos de literacia

3.- Talleres de lectura y oralidad (exposición, conversatorio, protocolo, resumen, ensayo.

4.- Asesorías y carpeta de escritos.

- El informante No 4 (2006)

1.- Proceso de interacción colectiva retroalimentada. Puesta en común. Crítica.

2.- Taller de corrección idiomática. Asesoría.

3.- Ejercicios de escritura de textos (protocolos).

- Informante No 5(S.F 2007 aprox.).

1.- Encuentros y actitudes dialógicas o “mapa de saberes e ignorancias”.

2.- Taller, como espacio de reflexión, producción, revisión y confrontación de conceptos. Se expresa una semiótica del taller (según Vásquez 2002).

3.- Estrategias: encuentro, producción conjunta, lectura colectiva, intimidad de la escritura, observación del contexto, transferencia de principios y valores. Además, mediaciones físicas y tecnológicas, orientaciones y prácticas, aprendizaje auto-dirigido, diario de lectura y escritura, socialización de diarios, utilización de recursos multimedia, contacto con especialistas.

- Informante No 6 (2008 I)

1.- Estrategias de aprendizaje significativo, con ejes como la literatura y el ensayo,

2.- Poner en cuestión la manera en que se habla, se escribe y se lee.

3.- La lectura y escritura de diversos tipos, modos y géneros.

4.- Lectura comentada, preguntas, reportes, exposiciones.

- Informante No 7 (2008 II).

1.- Clase magistral.

2.- Talleres de corrección idiomática y lectura y composición escrita.

3.- Exposición oral e informe de lectura.

- Informante No 8 (2008 II)

1.- Aprender haciendo (desde un supuesto de Cassany “a aprender a leer se aprende leyendo y a escribir se aprende leyendo y escribiendo”).

2.- Encuentros académicos.

3.- Interaccionismo simbólico (de Herbert Blumer), a partir de tres premisas o estrategias: la relación de las personas con las cosas está en función de lo que éstas significan para ellas. La génesis de los significados de las cosas se deriva de la

interacción que cada quien establece con los otros. El significado social es seleccionado, transformado y manipulado en la interpretación.

- Informante No 9 (2009 -1).

- 1.- La “provocación” a través de la palabra para construir saber y ser.
- 2.- Lecturas individuales y colectivas.
- 3.- Diálogo razonado y discusiones de temas.
- 4.- Exposiciones y talleres.
- 5.- Conferencias en audio-videos, trabajos plásticos, asesorías virtuales.

- Informante No 10 (2009 -1).

- 1.- Lectura, discusión, conversatorio, seminario, exposición, puesta en común.
- 2.- Realización de resumen, protocolo, reseña, ensayo.
- 3.- Aprendizaje multifactorial (auto-estructuración cognoscitiva, crítica, creativa, competencias semiótica, discursiva, cognitiva, comportamental).
- 4.- Auto-aprendizaje y aprendizaje cooperativo.
- 5.- La texto-lingüística y la pragmática.

- Informante No 11 (S.F. Aprox. 2009)

Igual al informante número cuatro

- Informante No 12 (2010-2).

- 1.- Proceso cognitivo basado en auto-aprendizaje, trabajo cooperativo y mediación.
- 2.- Aprendizaje multifactorial (implica estructuración cognoscitiva, analítica, crítica, creativa y competencias semiótica, discursiva, cognitiva y comportamental).
- 3.- Ejercicios, puestas en común, asesorías presencial y electrónica.

- Informante No 13 (2012 -1)

- 1.- Perspectivas cognitivo-discursiva implicadas en fases de planeación, textualización y revisión y prácticas de lectura y escritura situadas.
- 2.- Interviene la discusión, reflexión, introspección, observación y análisis.
- 3.- Estrategias metodológicas: taller de escritura (*relatoría, informe, reseña*).
- 4.- Lectura y discusión de textos.
- 5.- Exposición magistral del profesor
 - Se explicita que la escritura está íntimamente relacionada con la lectura.

- Informante No 14 (2012-1).

- 1.- Desarrollo de competencias mediante talleres y actividades.

- Informante No 15 (2012-1).

- 1.- Exposición del profesor y estudiantes.
- 2.- Asesoría y evaluación de talleres de lectoescritura: informes orales y escritos y protocolo).

➤ **Evaluación**

-
- Informante No 1 (2003).
1.- Seguimiento a los talleres(al taller se da mayor porcentaje) 2.- Exposición.3.-Escritura de géneros textuales: informe, reseña).4.- Evaluación final.
 - Informante No 2 (S.F Ap. 2004). No menciona, está implícito.
1.- Evaluación y autoevaluacióndel curso. 2.- Talleres, tareas, concurso de oratoria, ensayo.
3.- Exposición, tutoría y retroalimentación. 4.- Parcial.
 - Informante No 3 (2005-1).
1.- Talleres y seguimiento de informes. 70% 2.- Entrega de un escrito final (30%)
 - Informante No 4 (2006)
1.- Evaluaciones (7). Sin especificar, con porcentaje y fechas.
 - Informante No 5(S.F 2007 aprox.).
1.- Comprensión de lectura según fuentes.2.- Modalidades: autoevaluación, la evaluación de pares, evaluación docente. 3.- Diario y trabajo de campo final. 4.- Dos pruebas escritas.
 - Informante No 6 (2008 - I).
1.- Cinco reportes de lectura (10% c/u).2.- Autoevaluación y co-evaluación (10%)3.- Exposición de grupos (20%)4.- Ensayo final (20%).
 - Informante No 7 (2008 –II -M.).
1.- Ejercicios de escritura y seguimiento (descripción, diálogo, puntuación en un texto expositivo, informe de un texto argumentativo). 2.- Exposición oral.
 - Informante No 8 (2008, II-F).
1.- Proceso oral.2.- Proceso de escritura. 3.- Textura discursiva: 10% 4.- Composición 90% (nueve producciones escritas – no se explicitan).
 - Informante No 9 (2009 -1).
1.- Evaluación desde el primer encuentro.
2.- Procesos formativos (interpelar el ser, hacer) y “desempeños” (aprender y desaprender).
3.- Exposición, apropiación y reflexión de saberes.
4.- Elaboración de una memoria de clase.
5.- Resolución de talleres y preguntas (texto argumentativo).
 - Informante No 10 (2009 -1).
1.- Talleres (10 en total) con un porcentaje de 50%2.- Exámenes parcial y final,

con porcentaje de 30%.3.- Secuencia didáctica, con un porcentaje de 20%.

- Informante No 11 (S.F. Aprox. 2009)
 - 1.- Trabajos de escritura, puntuación y ortografía (protocolo, debate, artículo).
 - 2.- Talleres de Lengua Materna. 2.- Parcial y final. 3.- Exposición.
- Informante No 12 (2010-2).
 - 1.- Tareas y ejercicios (informe de lectura) 2.- Evaluación parcial (2).
- Informante No 13 (2012 -1).
 - 1.- Competencias adquiridas. 2.- Interés y responsabilidad de los estudiantes.
 - 3.- Escritura de textos (con tabla porcentual): relatorías 15%, portafolio 25%, texto final, unidad No1 20%; texto final unidad No 2, 20% y texto final unidad No 3, 20%
- Informante No 14 (2012-1).
 - 1.- Investigación. 2.- Lectura y escritura (artículo y campaña de salud, informe, ensayo)3.-Técnicas de grupo: foro, debate, panel. Porcentajes y fechas.
- Informante No 15 (2012-1).
 - 1.-Talleres presenciales. 2.- Exposición, protocolo, trabajo escrito. 3.- Examen parcial y examen final. 4.- Aactividades de asistencia obligatoria.

➤ **Recursos**

No se enuncian, en otros casos está implícito.

“Mediaciones físicas y tecnológicas, diario de lectura y escritura, utilización de recursos multimedia, contacto con especialistas.”

El informante NO 9 (S.F. Apr. 2004) habla de módulos, enlaces, audios, libros.

➤ **Bibliografía**

Los diversos informantes proponen una bibliografía de diversas formas y clases relacionadas con el lenguaje, la lectoescritura, la investigación, documentos ministeriales, pedagógicos, literarios, hiper-textuales, películas. Se hace mención a:

1. Bibliografía básica obligatoria, 2. Bibliografía de referencia complementaria y recomendada. 3. Bibliografía conceptual. 4. Web-grafía básica y de referencia. Cibergrafía. 5. Cine-grafía.

➤ *En un caso no se menciona bibliografía. Enunciaré solo la del tema de la lectoescritura, y en vista que se repiten muchos referentes tendré en cuenta aquellos*

que se mencionan con regularidad y luego los que son esporádicos, sin discriminar el informante, lo hago sólo en casos especiales.

Cassany, D. (todas sus publicaciones, incluyendo una en compañía de Luna, M. y Sanz, G.) – Van Dijk, T. (Todas sus publicaciones) – Díaz, A. - Vásquez, F. - Larrosa, J. – Chartier, A. – Chartier, R. et al. – Eco, U. – Barthes, R. – Ferreiro, E. – Serafini, Ma. T. - Lerner, D. – Camps, A. - Petit, M. - Montes, G. – Jurado, F. Jurado, V. Bustamante, G. (Comp.) - Martínez, Ma. C. (varias obras) – Niño, V. (Varias obras) - Parra, M. - Castañeda, N. et al. – Pineda, A. – Carlino, P.- Weston, A. - Irwin, J, Doyle, M. (Comp.)- Cárdenas, A. – Zuleta, E.

Crete, P. y Lea, M. - Narvaja, Elvira et al. - Escobar, M. - García Jorge, Gray, W. – Vivaldi, M. Y. –Tobón, R.- Abad, H.et. al. - Alles, F. et al. -Aristóteles – Cicerón - Demetrio – Hermógenes - Avila, F. - Bloom, H. – Calsamiglia, B. et al.- Castro, O. – Iser, W. – Levy, P. - Rincón, C. – Trelease, J. – Lorca, F. - Nietzsche, F. - Proust, M. - Basulto, H. – Moreiro, J. – Tejada, L. – Yepes, G. et al.–Halliday, M. – Moss, G. et al. – Ramírez, L. – Wodak, R. et al. (compiladores) – González, M. – Bernal, L. – López, A. et al. - Austin, J. – Martínez, J. – Hualde, J. –Baeza et al. – Bourdieu, P. – Becher, T. – Calsamiglia, B. et al. – Diaz, F.- Espinosa, N. et al. – Flower, L. et al. – Leme, L. – Litwin, E. – Moyano, E. – Olson, D. – Ong, W. – Ulloa, A. Vásquez, G. – Alliende, F Condemarín, M. – Aristizábal, A. – Ávila, F. – Bettelheim, B.- Bustos, J. – Dubois, Ma E. – Frías, M. – Goodman, K. – Julio, R.- Marro, M. – Martín, V. – Martínez, L. – Mockus, A. – Monsalve, A. – Navarro, J. – Onieva, J. – Ortega, W. – Parra, M. – Pérez, H.- Rodríguez, E. et al (Comp.). Timbal, L.- Zubiría, M. – Beaugande, R et al. – Govier, T. – Plantin, C. – Van Eemeren, F. et al. – Fuchs, C.- Lo Casio. V- Corral, M. – Flora, D. - Muñoz, S. et al. – González, M. Wray, D. et al. – Cerro, L. – Ontora, A. – Ospina, L. – Milla, F.- Medina, F. – Vidales, I. - Aristizábal, A. - Ávila, F. (2003). Bustos Gisbert, J. M. - Castro, Ó. – Lomas, C., et al. – Parra, M. - Giraud, P. - Greimas, A. J. - Halliday, M. - Jiménez, J. (1986). - Frías, M. - Alliende, F., et al. -Bettelheim, B., et al. - Instituto Cervantes - Zubiría Samper, M. - Girón, M. S., et al. - Marro, M. - Marro, M. - Ortega, W. – González, L., et, al. – Goodman, K. – Timbal, L. - Medina, F. - Vidales, I.

El informante No 5 propone un listado de películas: Los libros de Próspero (Greenaway, P.), The Pillow book (Greenaway, P.), Cinema Paradiso (Tornatore, G.), Las horas (Buñuel, L.) Los educadores (Weingartner, H.), Babel (González, A.), Amélie (Pierre, J.), Las horas (Daldry, S.), La vida en rosa (Dahan, O.), Copiando a Beethoven (Holland, A.), La lengua de las mariposas (Rivas, M.).

Este mismo informante propone una extensa bibliografía diferenciada con los títulos: bibliografía conceptual, bibliografía literaria.

El informante No 6 emplea una bibliografía referida a textos literarios. El informante No 7 (2009 -1) utiliza bibliografía básica para cada tema y bibliografía general. El informante No 10 presenta también como otro de los informantes una Cibergrafía. El informante No 14 incluye una lista de referentes relacionados con la

Semiótica. El informante No 15 (2012-1-) incluye también una web-grafía.

Cibergrafía y Web-grafía:

CARLINO, P. (2004). Escribir a través del curriculum: tres modelos para hacerlo en la universidad. *Lectura y vida. Revista latinoamericana de lectura*, Año 25 n° 1, marzo, pp. 16-27. Disponible en Internet en: <http://148.204.103.208/cfie/avcsaci2/Docs/Doc-14-.pdf>

CARLINO, P. (2003). Alfabetización académica: Un cambio necesario, algunas alternativas posibles. *Educere, Revista Venezolana de Educación*, Vol. 6 N° 20. Universidad de Los Andes, Mérida, Venezuela, 409-420. Disponible también en Internet en: <http://www.saber.ula.ve/db/saber/Edocs/pubelectronicas/educere/vol6num20/articul7.pdf>

<http://es.wikipedia.org/wiki/lectura> –

[http://es.wikipedia.org/wiki/historia de la escritura](http://es.wikipedia.org/wiki/historia_de_la_escritura) -

<http://www.universia.tv/VIDEO/NUEVAS-FORMAS-LECTURA->

ESCRITURA-WEB-FLV [www. Fundalectur.org.co-](http://www.fundalectur.org.co)

<http://www.f.c.e.com.ar/guias/FormaciónDocente/Chartier.htm>

GÓMEZ-MARTÍNEZ, José Luis. El Ensayo.

<http://www.ensayistas.org/critica/ensayo/gomez/>

http://es.geocities.com/tomaustin_cl/semiotica/semuk/semiotic.htm

<http://geocities.com/szamora.geo/index.htm>

<http://www.eduteka.org/modulos.php?catx=4&idSubX=86>

<http://www.grupoese.com.ni/2001/bn/bc/ed172/roger172.htm>

<http://www.mis-algoritmos.com/aprenda-a-crear-diagramas-de-flujo/>

<http://www.youtube.com/watch?v=VyFOl6Bxv9k>

<http://www.geocities.com/crachilecl/locucion.htm>

- **Síntesis analítica Universidad de Antioquia**

Elementos estructurantes.

1.- **Identificación:** nominación, nombre de Facultades y carreras.

Facultades: (según muestra) Educación, Ciencias Sociales y Humanas, Comunicación

Carreras: (según muestra) // Humanidades y Lengua Castellana, Sociología, Antropología, enfermería, Odontología, Historia, Comunicación, Ciencias Sociales, Educación, Ingeniería, Veterinaria, Medicina.

Cátedra: (según muestra).

-Procesos orales, de lectura y escritura. // -Didáctica de adquisición de procesos de lectura y escritura II // - Composición en lengua castellana. // -Composición española. // -Taller de interpretación y comprensión textual. // -Lectoescritura. // -Lectura y escritura. // -Español I y II // - Lengua Materna I y II // -Cultura y lenguaje. // -

Comunicación y lenguaje.

2.-Componentes: diseño estructural y modalidad curricular.

Identificación general: facultad, depto., programa, núcleo.

Identificación específica: espacio de conceptualización, código; intensidad horaria semanal y semestre; características (teórico, práctico, teórico-práctico); habilitable, validable, clasificable; prerrequisitos (código y nombres; co-requisitos (códigos y nombre). Datos del profesor: nombres y apellidos; correo electrónico; horario de clase; horario de atención a estudiantes; lugar de atención a estudiantes. Descripción. Justificación. Objetivos: general y específicos. Problemas y tópicos. Bibliografía: básica, complementaria, recomendada. Estrategias metodológicas. Evaluación. Modalidad del micro-curriculo: Técnico, rígido, contenidista, problémico y/o crítico.

3. Perspectivas epistémicas y categorías nucleares y emergentes: Concepciones: Naturalista, cognitivista, Sociocultural. Predomina: cognitivista. Paradigma educativo: Tradicional, Tecno-científico, Crítico, Constructivista. Competencias. Predomina: competencias. Enfoques: Combina enfoques basados en la gramática, en las funciones, basado en el proceso, basado en el contenido. Predomina: basado en la el proceso. Otros enfoques: Gramaticalista, Semiótico, Estructuralista, Pragmático, Texto-lingüístico, Discursivo, Interaccionismo simbólico. Predomina: Texto-lingüístico. Modelos: modelo general enseñar a comprender, modelo explícito, interactivo, procesos implicados, interacción verbal, estudio del texto y sus funciones. Predomina: modelo interactivo y procesos implicados. Categorías nucleares: Competencias, proceso, texto, discurso, estrategias, enunciado, estructura, cultura, lenguaje, lengua, habla, comunicación, acto. Predomina: competencias. Emergentes: “Lecturas lingüísticas” y “lecturas semióticas”, “Ciberculturas”, “Textura discursiva”, “Capital cultural”, “Supra-textualidad”, “Archi-textualidad”, “Aprendizaje multifactorial”, Tecnologías del intra-texto, del inter-texto y del extra-texto.

Contenidos y metodologías y problemáticas.

1. Contenidos:

- 1.- Sobre prácticas lectoescriturales del docente y del estudiante. El lenguaje y los procesos lectoescriturales: relación entre “pensamiento, conocimiento y lenguaje”.
- 2.- Cultura académica’: conceptualización y prácticas lectoescriturales.
- 3.- Prácticas discursivas como la lectura, escritura, la escucha y la oralidad
- 4.- La comprensión lectora, técnicas de oratoria y producción textual específica.
- 5.- Géneros: ensayo, resumen y reseña, el artículo científico.

2. Metodologías

- 1.- Análisis interpretativo y crítico de textos desde varias teorías. Línea procesos

escriturales de la perspectiva cognitivo-discursiva. Prácticas fundamentadas en el “*aprender – haciendo*” procesos escriturales des de la perspectiva cognitivo – discursiva. Lineamientos curriculares de la lengua castellana. Desarrollo de aprendizajes receptivo – significativos y promoción del auto-aprendizaje y el aprendizaje cooperativo. Aplicación y análisis estructural. Teoría del interaccionismo simbólico -novedad.

2.- Producción escritural e interpretación lectoral de textos. Taller de lectura y escritura. Talleres de corrección idiomática y de composición escrita.

3.- Prácticas discursivas. Secuencia: lectura, discusión y explicación de textos. Aplicación de fases de planeación, textualización y revisión del acto escritural.

4.- Conferencias en audio, audiovisuales, asesoría virtual.

5.- Reconocimiento de los conflictos formativos y cognitivos en la elaboración y práctica del texto lectoescritural desde la cultura / el contexto escolares.

3. Problemáticas:

1.- Los futuros profesionales en su calidad de estudiantes universitarios, presentan dificultades para comprender la incidencia del lenguaje en la aprehensión y construcción del conocimiento y, por tanto, generar válidas conceptualizaciones cognoscitivas desde la perspectiva educativo – escolar a proyectarse a los educandos. La carencia de competencias descriptivas, interpretativas, propositivas y argumentativas en torno a los procesos lectoescriturales básicos. Existen deficiencias notables en la comunicación escrita por lo que la comunicación es inadecuada, parcial e ineficiente generándose rupturas comunicacionales, interpretativas y significadoras.

2.- La academia universitaria desarrolla y estructura particulares prácticas discursivas que constituyen la “cultura académica” y como el incipiente estudiante universitario carece de la misma, es necesario impulsarla desde las Perspectivas como: “*prácticas pedagógicas (explicar, evaluar, enseñar, aprender), prácticas de investigación (indagar, discutir, defender), prácticas de producción intelectual (escribir, concursar, divulgar), prácticas de divulgación intelectual (exponer, divulgar, publicar*”)(Un.3) que consoliden el aprendizaje lectoescritural universitario.

3.- Las “tipologías textuales” (diferentes tipos de textos académicos) constituyen el medio ideal para la información académica; por ello, es necesario que se investigue y aplique la estructura de esas tipologías escriturales “*desde su comprensión y su producción*” para “*comprender, interpretar, analizar y producir textos*”.

4.- Actualmente en la academia predominan los teóricos estudios lingüísticos de carácter “*tradicional y prescriptivo*” en oposición a las modernas tendencias investigativas en torno a las relaciones “*lenguaje / pensamiento, lenguaje / realidad, lenguaje / cognición, lenguaje / cultura y lenguaje / sociedad*”, es decir, las distintas

formas y significación del discurso lectoescritural y mediático.

5.- ¿Qué tipo de procesos y problematizaciones lectoescriturales acompañan la formación del futuro profesional y que inciden en la construcción de la cultura académica y en los diferentes discursos escolares?, ¿Los educadores y los estudiantes cómo, qué, cuándo, cuánto y con quién leen y escriben? Cómo cualificar el cotidiano acto lingüístico pues es preciso determinar “qué saber, qué decir, dónde decirlo, cómo, a quién, para qué”; por la ausencia de sentido y lógica comunicacional.

2.2 Universidad Nacional. Etapa descriptiva y analítica.

Debido a la extensión misma de los programas, y por trabajo semiótico, se recurre a la síntesis, desde procedimientos como: Supresión, Generalización y Construcción (Van Dijk: 1980:52). Se subrayan semas nucleares desde una teoría semiótica (Latella: 1998: 25).

➤ Encabezado:

1. En todos los programas se explicita un formato específico y breve. Se presentan tópicos básicos con relación a una identificación institucional y aspectos curriculares.

2. Información Básica o Mapa curricular:

Código, nominación de asignatura o curso, periodo académico, nivel (P), intensidad horaria.

En otros se agrega: plan de implementación o periodo académico (año y periodo), horario, docente, correo, carrera, tipo (profundización), grupo (1), facultad.

3. La nominación de Información básica aparece en la mayoría de los programas y mapa curricular aparece en uno.

➤ Presentación

Presentación, contextualización, propósito, introducción, descripción, justificación: estas categorías se combinan o se remplazan, para hacer una caracterización.

Enunciación:

- Informante No 1, (2-2003).

1.- Expresa que se trata de desarrollo de competencias y habilidades comunicativas.

2.- Sustenta estrategias de comprensión y producción textual, oral y escrita, provenientes de lingüística del texto; para el desempeño en la vida personal, académica y profesional.

- Informante No 2 (2-2003).

1.- Pretende optimizar la competencia comunicativa como factor de comprensión de textos y la producción de discursos en procesos de construcción del conocimiento e interacción social.

2.- Destaca en el ámbito académico, investigativo y profesional, por encima de los medios informáticos, procesos del discurso razonado.

3.- No se desconoce la importancia de la lengua oral, pero se considera que la lengua escrita permite una expresión más fiel y matizada del pensamiento, a través de procesos retóricos.

- Informante No 3 (2-2003).

Igual al número uno.

1.- Desarrollo de competencias comunicativas desde la lingüística del texto.

2.- Proveer de estrategias de comprensión y producción textual, para el desempeño de vida personal, académica y profesional.

- Informante No 4 (I-2005)

1.- La Educación Superior exige un alto desarrollo de habilidades de lectura y escritura.

2.- La metodología requiere un estudiante activo y comprometido con su proceso de formación.

3.- Destaca el contacto con textos científicos y argumentativos, orales y escritos.

4.- Argumenta escaso tiempo para trabajar variedad y complejidad de tipos de textos (narrativo, expositivo, noticioso, propagandístico, etc.)

- Informante No 5 (I-2005).

1.- El mal uso del código verbal, dificulta la producción y decodificación de ideas y conceptos.

2.- Este espacio busca superar dificultades, y desarrollar competencias y la formación integral.

3.- La lectura, escritura y la oralidad, como producciones culturales e históricas.

- Informante No 6 (I-2005).

No aparece.

- Informante No 7 (1- 2005).

No aparece.

- Informante No 8 (S.F.).

1.- Expresa que “la lectura hace al honor menos domesticable, menos víctima de poder”(Mario Vargas Llosa- Congreso sobre la lectura). Por eso la lectura posibilita ser no un sujeto pasivo, ciego, obediente, a modelos en boga, sino elegir y decidir.

2.- Que la lectura permite construir una vía propia, al margen de modelos, con una lectura lenta, cautelosa, rumiante (al estilo de Nietzsche). Avistando conocimiento, descifrando códigos, configurando significados.

3.- Expresa que la escritura también es una forma de lectura. Los dos procesos son inseparables cuando se llevan a cabo con placer, leer es una invitación al mundo de las ideas y escribir es aceptar la invitación.

4.- Argumenta que para el lector contemporáneo la lectura es un acto que puede pasar desapercibido siendo parte de la "cultura general" leer para tener conocimientos (como enseñaron en la escuela).

5.- La lectura es un proceso de discusión, constante, amplio, abierto; no una verdad revelada, sino un diálogo desde lo que conocemos. La lectura es una de las actividades más puras del espíritu libre.

- Informante No 9 (1-2005).

1.- Enuncia que la redacción de textos es tarea compleja que necesita herramientas y estrategias apropiadas, de acuerdo al tipo de texto.

- Informante No 10 (2007-02).

1.- El taller de comprensión y producción de textos orales y escritos busca afianzar la competencia lingüística y comunicativa (gramática y uso social de la lengua) -Romaine (1996).

2.- El taller busca aplicar de manera funcional conocimientos teóricos.

3.- Busca confrontar competencias a nivel macro y superestructura (Van Dijk, 1980) y desde géneros discursivos (Bakhtin, 1989) escritos, orales, mediales o hipermediales (Álvarez, 2002).

4.- Se plantea desde la perspectiva retórica (racionalidad), semiótica (manifestaciones sígnicas) y lingüística cognitiva (implicaciones cognitivas y lingüísticas) para entender géneros y enunciados (esferas de acción humana- Bakhtin, 1982; de procesos cognitivo- comportamental - Devidoff, 1984; Gerdnen 2002).

- Informante No 11 (2007-02).

1.- Pretende desarrollar competencias de lectura y escritura, de textos orales y escritos.

2.- Se retoman principios teóricos de la lingüística, pragmática y análisis del discurso; y principios del campo de la lectura y escritura.

- Informante No 12 (2008-02).

Igual al número once.

- Informante No 13 (1-2009).

1.- Presenta el taller como espacio acondicionado, desde la metáfora de la sastrería.

2.- El proceso es complejo, relaciona un orden, presencia de sujetos y acto de comunicación.

3.- Se necesita cálculo, procesos, técnica, interacción, sentido práctico y sistemático.

4.- Se aprende a leer, leyendo; y a escribir, leyendo y escribiendo.

- Informante No 14 (2009-II).

1.- Busca proveer estrategias para el dominio de la comunicación oral y escrita.

- Informante No 15 (2009-02).

1.- Desarrollo de competencias de lectura y escritura de textos argumentativos, orales y escritos.

2.- Se retoman principios de la lingüística, pragmática, análisis del discurso,

para desarrollar competencias para leer y escribir textos académicos propios del área profesional.

➤ **Objetivos**

- Informante No 1 (2-2003).

Pretende generar herramientas conceptuales y estrategias metodológicas para la comprensión y producción de textos, oral y escrita, con procesos argumentativos, en las interacciones sociales.

- Informante No 2(2-2003).

Desarrollo de competencias en comprensión y producción de diversos textos, desde una actitud crítica, de manera que satisfagan necesidades académicas, sociales e individuales.

- Informante No 3 (2-2003).

Igual al informante Número uno.

- Informante No 4. (I-2005)

Desarrollo de habilidades comunicativas de comprensión y producción de textos, científicos y/o argumentativos, desde la investigación y procesos cognitivos de análisis, síntesis y crítica.

- Informante No 5. (I-2005).

Pretende desarrollar la potencialidad comunicativa, escrita y oral (lingüístico-comunicativo: vocabulario, reglas y estructuras) del estudiante para la evolución cultural y cognitiva.

- Informante No 6 (I-2005).

Se propone desarrollar planteamientos en relación con el discurso oral y escrito, que incluye un sistema de escritura en una lengua de tradicón oral, y la revisión de sistemas lenguas indígenas, a la vez que reflexionar sobre impacto de la escritura en los pueblos indígenas.

- Informante No 7. (2005-01).

Introducir los conceptos de oralidad y escritura de manera general y realizar ejercicios prácticos de análisis de relatos orales.

- Informante No 8. (S.F.).

- Se propone leer y escribir, desde principios de disfrute, autonomía y autoevaluación, diversos tipos de textos, en relación con la investigación, desde la texto-lingüística.

- Informante No 9 (1-2005).

Contribuir al desarrollo de las competencias para comprender y redactar textos descriptivo, expositivo y argumentativo, desde planeación, esquemas textuales y meta-cognición.

- Informante No 10 (2007-02).

Se propone una toma de conciencia e incentivar al estudiante en la producción y comprensión textual, mediante ejercicios con estructuras y géneros discursivos verbales y no verbales.

- Informante No 11 (2007-02).

Espera que los estudiantes se capaciten en elaborar un ensayo y un micro proyecto de investigación, desde competencias y herramientas propias de la lectura exploratoria, lineal y funcional con textos descriptivos, narrativos y argumentativos.

- Informante No 12 (2008-02)

Igual al informante Número 11

- Informante No 13 (1-2009).

Propone desarrollar y consolidar habilidades de interacción para la comprensión y la composición de textos, desde la relación entre lenguaje y pensamiento, procesos inherentes, estructuras subyacentes y la clasificación textual según intencionalidad.

- Informante No 14 (2009-II)

Identificación y producción formal de la estructura funcional del texto escrito y oral.

- Informante No 15 (2009-02).

Se propone cualificar la competencia argumentativa de los estudiantes, a nivel oral y escrito, en un curso nivelatorio, por medio de estrategias textuales y la estructura argumentativa (tesis central o hipótesis, premisas, red de relaciones entre las premisas, juicio de valor, posturas).

➤ Temas

- Informante No 1 (2-2003).

1.- La comunicación humana: Lenguaje, pensamiento, lengua, procesos de significación y nociones de discurso, texto y mensaje.

2. El texto: estructura textual –formal y semántica- , procesos de construcción del texto -oración y párrafo, cohesión y coherencia, estrategias de redacción. Texto oral y procesos de producción.

3.- La producción textual: tipologías-informativos, narrativos y argumentativos, y géneros: informe, reseña, ensayo.

- Informante No 2(2-2003).

1. El proceso lector como proceso comunicativo y forma de interacción social: codificación y decodificación.
2. Tipologías del discurso: enunciación; narración, descripción, argumentación.
3. El texto artístico: narrativo (cuento, crónica), lírico,
4. Texto argumentativo: procesos y textos (comentario, reseña, informe y ensayo).
5. La investigación y el trabajo de documentación.
 - Informante No 3. (2-2003).
Igual al informante Número uno.
 - Informante No 4. (I-2005)
 - 1.- Comunicación Lingüística: elementos y factores de la comunicación, intención comunicativa y tipos y modos discursivos.
 - 2.- Características semánticas y sintácticas del texto: cohesión, signos de puntuación, coherencia, tipos de párrafo, micro y macro estructuras.
 - 3.- El texto Oral: características, técnicas y usos.
 4. Desarrollo de habilidades de lector-escritura: decodificación primaria, secundaria, terciaria -Meta semántica.
 5. Proceso de la producción de textos científicos y argumentativos: descripción, informe, ensayo, reseña, proyecto.
 - Informante No 5 (I-2005).
 - 1.- Comunicación: Lenguaje, lengua y habla.
 - 2.- Lectura y escritura como procesos cognitivos: estructuras discursivas.
 - 3.- Argumentación: generalidades, clases: ensayo, reseña, informe.
 - 4.- La expresión oral.
 - Informante No 6 (I-2005).
 1. El discurso oral frente al discurso escrito: características e implicaciones
 2. Aspectos teóricos frente a oralidad, escritura y comunicación electrónica.
 3. La escritura y procesos de etno-educación: impacto de la escritura en pueblos indígenas.
 4. La construcción de alfabetos para lenguas orales. La escritura de las lenguas indígenas; grafías utilizadas. Adecuación frente a las características de la lengua.
 - Informante No 7 (2005-01).
 1. Oralidad y escritura.
 2. Métodos etnográficos.
 3. Historia oral: análisis de relatos.
 4. Sistemas de escritura: análisis lingüístico.
 - Informante No 8 (S.F.).
 - 1.- Procesos de lectura y escritura.
 - 2.- Competencias y metodologías en producción textual.
 - 3.- Lectura de Nietzsche y Estanislao Zuleta sus comentarios sobre el tema (Genealogía de la Moral, Zarathustra, Sobre la Lectura).

4.- Talleres de lectura y escritura argumentativa (Rubén Arboleda, Felipe Prado y Julia Baquero).

- Informante No 9 (1-2005).

1.- Tipología textual: narrar, escribir y argumentar; lo clasal, metonímico, lo no científico.

2.- Texto argumentativo: reseña, comentario y ensayo. Relación argumentativa.

3.- Texto científico: estructura y método científico. Tema, problema, estado de la cuestión, hipótesis, marco conceptual y metodológico.

4.- Comprensión de textos: niveles de lectura, lectura exploratoria, lineal, funcional.

5.- La escritura de textos: planeación, textualización y evaluación: estilo, focalización, esquemas, mecanismos de cohesión y coherencia, ortografía, puntuación, variación textual, semiotización y focalización, corrección (redacción, pertinencia, veracidad, suficiencia, revisión de expresión, expresiones ambiguas, información nueva y vieja).

3 Informante No 10 (2007-02).

1.- Presentación del programa y acuerdo acerca del cronograma de actividades de evaluación.

2.- La metafísica de Aristóteles la dualidad del ser (lo subjetivo y lo objetivo).

3.- Un vistazo a los comportamientos básicos humanos desde la antropología y la psicología cognitiva (Desmond Morris, Linda Davidoff, y la inteligencia lingüística (Howard Gardner).

4.- Géneros discursivos y el enunciado (Mikhael Bakhtin); géneros orales y mediales (gestos), clasificación general (Desmond Morris), géneros escritos (Pérez Héctor, Álvaro Santiago).

5.- El ensayo: macro y súper estructura (Pérez, Santiago, Baquero, Julia).

4 Informante No 11 (2007-02).

Igual al informante Número nueve. Agrega:

1.- Tipología textual: mensaje literal y no literal, lo espontáneo y lo planeado, lectura exploratoria, lineal, funcional; lo objetivo y lo subjetivo; forma y contenido; agilidad y brevedad; intención e investigación; definición y planeación; recursos retóricos y falacias; forma y contenido; agilidad, brevedad e intercambio.

2.- Manejo de elementos mínimos de programas de procesamiento de texto (Word).

- Informante No 12 (2008-02)

Igual al informante número nueve. Agrega:

1.- Tipos de párrafo (de enumeración, de secuencia, de comparación, de desarrollo de un concepto, de solución de un problema, de cause-efecto, de introducción vs., de conclusión).

- Informante No 13 (1-2009).

1.- Comunicación: Lenguaje, pensamiento, lengua. Interacción y tipología

informativa, narrativa, argumentativa, explicativa.

2.- Expresión oral, escrita y otros códigos semióticos.

3.- Competencia comunicativa: dominio textual –lingüístico y pragmático: macro-, micro- y super-estructura, y relaciones lógicas (conjunción, referencialidad, sustitución, repetición).

- Informante No 14 (2009-II)

1.- Tipología textual, la comunicación y taller de oralidad y escritura

2.- Comprensión y producción textual: párrafo, citación textual, reseña científica, artículo.

3.- Textos, actos de habla, contextos.

4.- Técnicas de comunicación oral.

5.- Tipología de la argumentación.

- Informante No 15 (2009-02).

Igual al informante número nueve. Agrega:

1.- Lenguaje: funciones, actos de habla, situación comunicativa.

3.- Argumentación y persuasión: tipos textuales: informe, artículo.

➤ Metodología

- Informante No 1 (2-2003).

Sin Metodología.

- Informante No 2(2-2003).

1- Modalidad de taller. 2.- Práctica de elaboración y análisis de distintos tipos de textos. 3.- Exposición de temas por parte del docente

- Informante No 3. (2-2003).

Sin Metodología.

- Informante No 4. (I-2005)

1.- Desarrollo de competencias de lectura y escritura. 2.- Talleres.

- Informante No 5. (I-2005).

1.- Taller y asesoría

Informante No 6 (I-2005).

1.- Seminario. 2.- Exposición a cargo de los estudiantes. Se llevará a cabo conversatorios. 3.- Trabajo monográfico.

- Informante No 7 (2005-01).

1.- Discusión de textos. 2. Ejercicios prácticos. 3.- Trabajos de campo.

- Informante No 8 (S.F.).

1.- Discusión en torno a procesos de lectura y escritura. 2.- Informes sobre lectura de textos.

3.- Talleres teóricos prácticos, orientados hacia la publicación. 4.- El docente como mediador del proceso. 5.- Producción y corrección textual, como constante.

- Informante No 9 (1-2005).
1.- Talleres. 2.- Textos de ingeniería. 3.-Informes.

5 Informante No 10 (2007-02).

- 1.- El curso como "un texto" observable, legible y analizable que genera una actitud de respuesta en quienes participan (Bakhtin 1982).
- 2.- Tres principios básicos de aproximación a un texto (Baquero 2004): Lectura global, lectura Lineal, y Lectura funcional.
- 3.- Elaboración de un ensayo, sobre comparación de géneros.

6 Informante No 11 (2007-02).

- 1.- El taller como procedimiento básico para la práctica de la lectura y la escritura.
- 2.- Ensayo final y/o macro proyecto de investigación sobre algún tema de su carrera.

- Informante No 12 (2008-02).

- 1.- Igual al informante número once.

- Informante No 13 (1-2009).

- 1.- Seminario-taller. 2.- Clase magistral. 3.- Participación en actividades de lectura. 4.- Exposición. 5.- Trabajados escritos o proyecto de lecto-escritura.

- Informante No 14 (2009-II)

- 1.- Exposición magistral por parte del profesor. 2.- Talleres asistidos y trabajos de estudiantes.

- Informante No 15 (2009-02).

- 1.- Igual al informante número once

➤ Evaluación

- Informante No 1 (2-2003).

No hay evaluación.

- Informante No 2(2-2003).

- 1.- Remite a porcentajes: 30% trabajos y lecturas, 30% dos parciales, 40% trabajo final.

- Informante No 3. (2-2003)

No hay evaluación.

- Informante No 4. (I-2005)

- 1.- Talleres, control de lecturas, y actividades con 50%. 2.- Evaluaciones parciales (2) 30%

- 3.- Elaboración y sustentación de un ensayo. 20%

- Informante No 5. (I-2005).
1.- Ejercicios: lecturas de textos literarios y científicos. 2.- Exposiciones orales, participación en clase y escritos.
- Informante No 6 (I-2005).
1.- Exposiciones y trabajos en clase 10 puntos. 2.- Trabajos escritos 25 puntos (incluye parciales) 3.- Examen Final 15 puntos, para un total 50 puntos.
- Informante No 7 (2005-01).
1.- Ejercicio de investigación 1: 15% 2.- Primer parcial: 15%. Segundo parcial: 15%
3.- Ejercicio de investigación 2: 15% 4.- Trabajo final /examen final: 40%
5.- Se agregan criterios: cumplir parciales y trabajos según fechas. Se avisa con anterioridad la inasistencia. No se recibirán trabajos extemporáneos.
- Informante No 8 (S.F.).
1.- Informes y reseñas para debatir 30%. 2.- Desarrollo del primer taller 30 %
3.- Desarrollo del segundo taller 40 %
- Informante No 9 (I-2005).
1.- Parcial 1: evaluación escrita: 10 puntos. Parcial 2: evaluación escrita: 10 puntos.
2.- Informe de trabajo: 5 puntos 3.- Exposición de avance: 5 puntos 4.- Examen final: evaluación escrita: 10 puntos. 5.- Texto Final: 10 puntos
- 7 Informante No 10 (2007-02).
1.- Haber realizado con suficiencia todos los talleres.
2.- Demostrar claridad a la hora de exponer oralmente las ideas.
3.- Demostrar capacidad para la escritura según reglas gramaticales y de uso.
4.- Haber comprendido y practicado los conceptos de estudio.
5.- Dominio y uso oral lingüístico y paralingüístico de géneros(como el ensayo).
- 8 El informante No 11 (2007-02).
1.- Primeros ejercicios y talleres: 20% 2.- Primer y segundo parciales: 40% 3.- Ensayo final, primera versión: 10%, segunda versión: 30%
- El informante No 12 (2008-02).
1.- Exposición sobre capítulo de libro sobre argumentación: 15% 2.- Texto comentario: 15%.
3.- Reseña crítica de libro sobre argumentación: Valor 15%. 4.- Ejercicios y talleres individuales y/o grupales: 20% 5.- Esquema para ensayo final: 15%. Ensayo final: 20%.
- El informante No 13 (I-2009).

1.- Exposiciones 10% 2.- Trabajos de edición (Redacción) 40% 3.- Un proyecto individual (antología) 20% 4.- Evaluación final: 30% 5.- Observaciones: El proyecto individual debe ser entregado en fecha acordada.

- El informante No 14 (2009-II)

1.- Trabajo I: 30%, trabajo II: 30% 2.- Trabajo Final: 40% 3.- Criterios: uso de categorías funcionales vistas. Los talleres no tendrán nota, forman parte del contenido del curso y medios para hacer trabajos.

- El informante No 15 (2009-02).

1.- Ejercicios individuales y grupales, y primer parcial. 25% 2.- Examen final: Prueba escrita. 25% 3.- Ensayo final. 25%

➤ Recursos

No se enuncian, en otros casos está implícito. Situaciones de comunicación, sistemas de escritura y oralidad, mediaciones físicas y tecnológicas, textos y discursos.

➤ Bibliografía

Los diversos informantes proponen una bibliografía especializada relacionada con el lenguaje y la lectoescritura. Se hace mención a: 1.- Bibliografía básica. 2.- Bibliografía necesaria. 3.- Bibliografía recomendada

➤ *Aquí se explicita casi toda la bibliografía, se descarta la repetición y se tiene en cuenta aquellos que se mencionan con regularidad y luego los que son esporádicos, sin discriminar el informante, lo hago sólo en casos especiales.*

Cassany, Daniel (varias obras) - Van Dijk - Baquero, Julia y Pardo, Felipe (varios textos) - Perelman, Chaim - Baquero, Julia - Ong, W - Vivaldi, Martín - Sabino, Carlos - Avila, Fernando - Serafini, María T. Fonseca, María - Frías, Matilde - Parra, Marina - Niño, Víctor - De Zubiria, Miguel - Albor, Hugo - Bernárdez, Enrique - Bajtin, M. - Lotman Yuri - Eco, Humberto - Grajales, Héctor - Gaviria, Nicolás - Monsalve, Alfonso - Vivaldi, Martín. - Charaudau, Patrick - Lozano, Jorge - Pérez, Héctor - Weston, Anthony - Zuleta, Estanislao - Jurado, Fabio (compilador) - Tochinsky, L. - Trillos, María (compiladora) - Ramírez, Luis -

Cardona, G. - Catach, Nina (compiladora) - Godoy, Jack - Lévi-Strauss, Claude - Olson D., y Torrance, N. (Compiladores) - Zimmerman, Klaus - Duranti, Alessandro - Sampson, Geoffrey - Alcina, J Y Blecua, J. M. - Arboleda, Ruben - Chomsky, Noam - Saussure, Ferdinand De - Platón - Polo, Nicolás - Coroninas, Joan - Gardner, Howard - Santiago, William - Fairclough, Norman - Leon, Adolfo - Lewandosky, Theodor - Krusche, Helmut - Bernal, Gloria y Zapata, Rodrigo - Herrera

Merino - Lo Cascio, Vincenzo - Moreiro, José - Seco, Manuel - Van Eemeren - Frans y RobGrootendorst – Albor, Hugo - Hymes, Dell – Llerena, Rita - Moya, Constanza – Martin, G. - Cabarcas, Nina - Pardo, Neyla - Trosbor, Anna – Flórez, Rita y Clemencia, Cuervo - Grijalbo, Alex – Sánchez, Clara -

- Se menciona por una sola vez un texto hipertextual: Yus, Francisco La Ciber-pragmática. (Informante No 7).
- Se nombran varios textos relacionados con etno-educación, es el caso: Zimmerman, Klaus: Política del lenguaje y planificación para pueblos amerindios (Informante No 7)
- Existe un alto componente bibliográfico en Lingüística y en argumentación.
- Se menciona en varias ocasiones a la Real Academia de la Lengua Española.
- **Síntesis analítica Universidad Nacional**

Elementos estructurantes.

1. Identificación: nominación, nombre de Facultades y carreras.

Facultades:(según muestra). Educación, Ciencias Sociales y Humanas, Salud, Ingeniería. Carreras (según muestra) Lingüística, Ingeniería, Nutrición, Estadística. La mayoría, en este caso, no determinan la carrera; en otros casos menciona curso nivelatorio. Cátedra(según muestra). Comprensión y producción de textos I // - Comprensión y producción de textos II // -Comunicación oral y escrita // -Taller de comprensión y producción de textos. // -Comunicación oral y escrita. // -Problemas de oralidad y escritura. // -Taller de oralidad y escritura. // -Comprensión oral y escrita. // -Curso nivelatorio en lectura y escritura.

2. Componentes: diseño estructural y modalidad curricular: Identificación general: universidad, sede, facultad, departamento, programa. Información Básica: carrera; periodo académico, asignatura, tipo, código, grupo, intensidad horaria, horario, créditos, profesor, correo electrónico, horario de atención, oficina, edificio. Justificación. Objetivos: general y específicos. Plan temático semanal. Metodología. Evaluación. Bibliografía. Necesaria y recomendada. Modalidad del micro-curriculo: Predomina: Técnico, rígido, contenidista. No predomina: problémico, crítico.

3. Perspectivas epistémicas y Categorías nucleares y emergentes: Concepción o perspectiva: Naturalista, Cognitivista, Sociocultural. Predomina: cognitivista. Metáfora: Metáfora de la sastrería. Metáfora del rumiante.Paradigma educativo: Tradicional, Tecnocientífico, Crítico, Constructivista, Competencias.Predomina: Crítico y competencias. Enfoques: Combina enfoques basados en la gramática, en las

funciones, basado en el proceso, basado en el contenido. Predomina: basado en las funciones. Otros enfoques: Gramaticalista, Estructuralista, Semiótico, Texto lingüístico, Discursivo, Pragmático, Retórico, Interaccionismo simbólico. Predomina: Semiótico y texto-lingüístico. Modelos: modelo general enseñar a comprender, modelo explícito, interactivo, procesos implicados, interacción verbal, estudio del texto y sus funciones. Predomina: modelo interactivo y procesos implicados. Categorías Nucleares: Competencias, lectura, escritura, oralidad, proceso, estrategias, texto, discurso, enunciado, estructura, cultura, lenguaje, lengua, habla, comunicación, acto, género, tipología, comprensión, producción, interacción. Predomina: Competencias. Emergentes: Mapa curricular, sujeto pasivo, uso social, mediales, hiper-mediales, perspectiva retórica, lingüística cognitiva, esferas de acción humana, conciencia empírica y cognitiva, meta-semántica, lectura exploratoria, lineal, funcional, inteligencia lingüística.

Contenidos, metodologías y problemáticas.

1. Contenidos

- 1.- Semiótica literaria, hipertextual y de los códigos culturales.
- 2.- Relaciones del lenguaje y el texto, Características generales del lenguaje, La escritura de las lenguas indígenas, procesos etno-educativos.
- 3.- Las sociedades de tradición oral y de escritura. Análisis lingüísticos de los sistemas de escritura. Características semánticas y sintácticas del texto.
- 4.- Construcción de textos argumentativos.
- 5.- Análisis de los modos audiovisuales y análisis del discurso mass-mediático.

2. Metodologías

- 1.- Núcleos especializados, Proyectos de lecto-escritura,
- 2.- Dinámicas grupales seminarios, talleres, exposiciones, conversatorios.
- 3.- Trabajo de investigación, Desarrollo de línea / cátedra de investigación, Elaboración de un trabajo monográfico (novedad)
- 4.- Procesos de comprensión, interpretación y producción de textos orales y escritos. Producción de textos manualmente (talleres escritos) (novedad), Lectura crítica de texto básico. Lectura crítica de texto básico preseleccionado por el docente.
- 5.- Géneros textuales: ensayo, sustentación.

3. Problemáticas:

- 1.- La formación académica superior demanda rigurosas prácticas discursivas de orden científico y tecnológico por lo que es menester que el estudiante desarrolle sólidas experticias y competencias de lectura y escritura o prácticas discursivas en relación a su específico campo de interés profesional. El carácter pragmático del proceso de comunicación aún no está consolidado o es desconocido en el cotidiano acto lingüístico y en el texto escrito (tendencia / escuela del pragmatismo)

2.- Los aprendizajes lectoescriturales que ha adquirido el neófito estudiante universitario son precarios y desarticulados entre la funcionalidad de los elementos intervinientes (gramaticales, morfosintaxis, semánticos, pragmática, discursivos, textuales) por lo que debe “*re-aprender*” a leer y a escribir técnica, metodológica y creativamente. Los procesos lectoescriturales del estudiante son aleatorios porque no están soportados en una metodología y didáctica, en técnicas investigativas escriturales y de elucubración del texto, por lo que no se elaboran ni procesan de manera propia, significativa, autónoma y creativa / ideativa.

3.- Las actuales procesos lectoescriturales del estudiante universitario son limitados, limitantes y descontextualizados por lo que se debe reorientarlos hacia procesos lectoescriturales metodológica y pedagógicamente estructurados y enseñados. Los estudios del lenguaje no solamente comprenden sus estructuras connaturales sino, también, los procesos de “*producción, circulación y recepción del discurso*” por lo que se debe impartir una instrucción formativa.

4.- Los actuales modelos de la cotidiana comunicación oral accidental y coyunturalmente son contra-indicativos, es decir, la falta de entendimiento comunicacional oral es factor generador de crisis comunicacional en donde el mensaje / el contenido queda desvirtuado y con ello, el “*conflicto comunicacional*”.

5.- Los procesos cognitivos, sociales y culturales están fundamentados en formas discursivas ideologizantes o reproductoras de “*modelos mentales, culturales y representaciones sociales*” por lo que se hace indispensable comprender la realidad social mediante el conocimiento del discurso mediático. Ante la influencia e incidencia decisiva de este se hace necesario identificar otros tipos “*de discursos alternativos*” que promuevan la democratización de la información / comunicación pero de manera des-ideologizada. Epistemología del análisis crítico del discurso.

2.3 Estructura programática. Universidad del Valle.

Debido a la extensión misma de los programas, y por trabajo semiótico, se recurre a la síntesis, desde procedimientos como: Supresión, Generalización y Construcción (Van Dijk: 1980:52). Se subrayan semas nucleares desde una teoría semiótica (Latella: 1998: 25).

➤ Encabezado:

1. Existe un formato sucinto en la presentación, en los diversos informantes; aunque no hay un esquema rígido. Se menciona la identificación institucional y aspectos curriculares. Se explicita aspectos que obedecen a una identificación general, en algunos casos muy concisos o escuetos.

2. Identificación general:

Curso, docente, periodo. Otros dos casos: Código, grupo, dirigido a (planes), semestre, fecha, componentes (lectiva o no), intensidad, características (habilitable o validable).

3. No existe propiamente un formato general, sólo algunos datos básicos, pero en ciertos casos se descuida su diligenciamiento, al punto que no se diligencia aspectos como la fecha. En otros se complementan otros datos en la evaluación o después de bibliografía, como horario de atención y cronograma de actividades.

➤ Presentación

Presentación, contextualización, propósito, introducción, descripción, justificación: estas categorías se combinan, o se remplazan, para hacer una caracterización del curso.

Enunciación:

- Informante No 1, (S.F.)

1.- Busca mejorar el trabajo intelectual del estudiante a través de una eficiencia en la lectura.

2.- El proceso de producción e interpretación como resultado de una dinámica interactiva y cooperativa entre el autor y lector.

3.- Trabajo centrado en texto escrito, a partir de recursividad del lector y discurso escrito.

- Informante No 2. (2-2002).

1.- Se fundamenta en una línea de investigación: razonamiento, lenguaje y comunicación de conocimientos y saberes matemáticos (Grupo de Educación

Matemática).

2.- Se propone identificar aspectos psicolingüísticos y semióticos en contextos diversos.

3.- Hace énfasis en procesos de enunciación para la comprensión y producción.

4.- Define y forma en competencias desde las perspectivas pragmática (saber hacer Matemático -resolución de problemas) y semiótica (registros y representación de objetos matemáticos).

5.- Formar sobre el papel de la lengua natural en procesos de comprensión y producción de textos en ciencias básicas, discurso científico, matemático, como fenomenología particular.

- Informante No 3(2-2003)

1.- Construir herramientas para lectura comprensiva y escritura ordenada textos académicos.

2.- Pretende reconocer problemas, estructura y estrategias en la lectura y escritura.

3.- Todo ello inscrito en la consideración de que estos procesos son parte integral del lenguaje.

- Informante No 4(2-2003).

1.- Fundamenta desde presupuestos: a.- Lenguaje verbal, metalenguaje, punto de intersección, filtro semiotizador y mediador de saberes interdisciplinarios y la experiencia con el mundo natural, social y cultural, a partir de la investigación.

2.- Se ocuparán de dos procesos en la producción de sentido: la lectura y la escritura (desde análisis y síntesis), para disminuir deserción y fracaso escolar.

- Informante No 5 (1-2004).

Igual al informante número tres, pero agrega tópico número cuatro: - tipos de texto.

- Informante No 6(1-2004)

Escuela de Odontología.

1.- Asume un taller teórico-práctico.

2.- Asume el conocimiento lingüístico, la experiencia estudiantil y una conciencia metalingüística ante la oralidad, lectura y escritura.

3.- Pretende la organización del pensamiento lingüístico-discursivo, para lograr un eficaz manejo de los textos académicos.

4.- Desarrollo avanzado de las competencias y destrezas Lingüístico-discursivas; todo conjugado con valores éticos y estéticos, para el crecimiento personal, académico y social.

- Informante No 7(1-2004)

Tecnología en Alimentos.

Igual a los informantes número tres y cinco

- Informante No 8(2-2005).

Igual al informante número seis.

- Informante No 9(1-2006).

Igual a los informantes números tres, cinco y siete.

- Informante No 10(2-2007).

1.- Expresa que el eje de trabajo se recoge en la pregunta: ¿Qué nivel de lectura y escritura se debe manejar para responder a las exigencias del espacio universitario?

2.- Argumenta que los universitarios primíparos encontrarán diferencia con el nivel secundario, al leer y escribir textos extensos y complejos (reseñas, informes, ensayos).

3.- Se propone diagnosticar niveles de lectura y escritura y trabajar modos textuales.

4.- Prácticas de lectura y escritura sin planeación; demanda formas inteligentes (anticipación, macro estructuras, esquemas), para apropiarse de contenidos de cada campo de saber.

- Informante No 11 (I- 2008)

1.- Demanda estudios integrados del análisis textual, en las disciplinas en conexión transversal.

2.- Argumenta desde “La ciencia del texto” de Teun A. Van Dijk.

3.- Expone la relación lengua-comprensión, procesos cognitivos y comunicación e interacción.

4.- Fundamentación sobre competencias comunicativas, y español funcional, con atención al proceso de comprensión crítica de la lectura, abordando temas y estrategias.

5.- Desde Tito Nelson Oviedo “el discurso es generador de sentidos mediante redes de ideas y actos configurativos de texto”; y mundo como texto y como proceso de interacción, intenciones, propósitos, análisis de estructura, organización de ideas, significado literal e inferencial.

- Informante No 12 (II- 2009)

Asume una descripción, una introducción y una justificación para este tópico, con epígrafes:

Primer epígrafe:

“El destino del mundo hispánico está inevitablemente ligado al desenvolvimiento de su lengua, y la riqueza, la diversidad y la fuerza del caudal lingüístico americano”

“Sociología del Lenguaje” (Joshua Fishman)

Segundo epígrafe:

“Porque la gramática, en mayor medida que cualquiera otra parte del lenguaje existe esencialmente en el espíritu, al que ofrece la manera de enlazar las palabras para expresar y concebir las ideas, y porque todos los que se ocupan de una lengua se acercan a ella, permítaseme la imagen, con comportamientos separados, para clasificar los elementos que les presenta la realidad”.

W. Von Humboldt

Tercer epígrafe:

“Cuando las lenguas y las culturas se evidenciaron mutua y activamente, el lenguaje se volvió diferente; su calidad misma cambió: en lugar del mundo lingüístico de Ptolomeo, fijo, único, cerrado, apareció el universo de Galileo, construido de lenguas múltiples que se reflejan una en la otra”.

“Estética de la creación verbal” (Mijail M. Bakthin).

1.- Dominio intencional del español, como objeto y construcción de conocimiento, más allá de una gramática, para la comunicación y búsqueda de estrategias de aprendizaje significativo.

2.- Presenta al español como lengua materna, de cohesión y fraternidad, comunicación e internacionalización, con presencia mundial, viva y tecnológica; y el habla de un pueblo como sistema diferenciador lingüístico y cultural.

3.- Justifica que no se puede estimar aquello que no se ama, ni amar lo que no se conoce, ni conocer aquello que ignoramos. La apatía estudiantil hacia el buen uso del español, con errores en redacción, habla, vida práctica y universo conceptual. Se pregunta ¿cómo comprender un pensamiento expresado en un lenguaje que no comprendemos?

4.- Justifica que la enseñanza de la lengua materna debe ser el soporte en la construcción de conocimiento de todas las ciencias y el patrimonio cultural, sin instrumentalizar el lenguaje, sino como capacidad simbólica, para construir sentido (desde facultades expresivas, estéticas, y de convivencia; y la relación: pensamiento – lenguaje – sociedad. Referencia a Vigotsky, para decir que “el lenguaje interviene activamente en la complejidad cognitiva”

5.- La lengua en su papel dinamizador, como instrumento de uso semiótico de comunicación y soporte de la significación en una dimensión cotidiana y cultural.

- Informante No 13 (II-2010)

Igual al No 12.

- Informante No 14 (I-2011)

Igual al número 11.

- Informante No 15 (I-2012)

Igual al número 11 pero con algunos agregados mínimos al final.

➤ Objetivos

- Informante No 1(S.F.)

Plantea el desarrollo de una competencia analítica, hacia el logro de una mayor eficiencia y autonomía en el aprendizaje compartido, análisis del texto escrito y oral - dinámica interactiva, cohesión, coherencia, estructura, estrategias, tipología- y su incidencia en la comprensión.

- Informante No2(2-2002)

Considera el propiciar el análisis, de los procesos de la comprensión y la producción de textos y estructuras multi-registro de los objetos matemáticos, desde la función de la lengua natural y la cualificación de procesos de enunciación y

significación semiótica y el análisis de actividades cognitivas y el razonamiento matemático (argumentación y demostración en matemáticas).

- Informante No3(2-2003-a)

Considera la construcción de herramientas, estrategias y competencias discursivas para la comprensión y producción de textos académicos.

- Informante No 4(2-2003-b).

Propone propiciar una competencia discursiva para los procesos de producción de sentido a través de la lectura analítica, la escritura intencional, la dimensión dialógica del discurso escrito, situación de comunicación, relaciones de sentido, macro estructuras, retórica y argumentación.

- El informante No 5 (1-2004)

Espera avanzar en el desarrollo de las capacidades de comprensión y de producción de textos académicos, desde procesos y estrategias de lectura y escritura.

- Informante No 6(1-2004)

Propone comprender y producir textos orales y escritos (con calidad gramatical, ortográfica, estilística e ideativa), desde competencias (análisis y comentario de tipos de textos académicos), y procesos de pensamiento lingüístico-discursivo, para lo personal, académico y social.

- Informante No7(1-2004)

Tecnología en Alimentos.

Igual al No 5

- Informante No 8 (2-2005)

Igual al informante seis

- Informante No 9 (1-2006)

Igual a los informantes No tres, cinco y siete

- Informante No 10 (2-2007).

Espera generar espacios de reflexión sobre los modos de leer y escribir y favorecer estrategias de lectura y producción de textos para la construcción de conocimiento.

- Informante No 11 (I- 2008)

1.- Propone desarrollar (en el estudiante) la competencia comunicativa (y competencias, analítica-cognitiva), mediante autonomía, lectura interactiva y reflexiva y (informes, ensayos).

- Informante No 12 (2-2009)

1.- Conciencia evaluativa en el estudiante -usuario de la lengua- en relación a competencias complejas como lectura, escritura de información, comunicación, disciplina intelectual.

Informante No 13 (II-2010)

Igual al número 12

- Informante No 14 (I-2011)

Igual al número 11 pero con algunos agregados.

- Informante No 15 (I-2012)

Igual al número 11 pero con algunos agregados.

➤ Temas

- Informante No 1 (S.F)

1. La lectura; definición, propósitos, formas según textos y diagnóstico de problemas.

2.- El texto: el principio cooperativo y las máximas conversacionales.

3.- La lectura y la escritura como un proceso integrado. Diferencias entre discurso oral y escrito. La expansión en el proceso de producción y la reducción en la interpretación.

4.- Texto escrito: actos de habla y organización narrativa, expositiva y argumentativa.

5.- Resumir un texto: plan del autor, lo esencial y lo secundario, los prototextos).

- Informante No 2. (2-2002).

1.- Objeto matemático y sistemas semióticos, lengua natural y procesos fenomenológicos.

2.- Competencias, actividades cognitivas de los objetos matemáticos, representación semiótica.

3.- Ley fundamental del funcionamiento cognitivo: no hay noesis sin semiosis.

4.- Registros de representación semiótica: fenómenos de congruencia y no-congruencia.

5. La escritura algebraica de una relación y representación geométrica; escritura de una fórmula.

- Informante No 3. (2-2003).

1. Situación de enunciación.

2. El párrafo: introductorio, desarrollo, enlace y conclusivo.

3. Organización del texto. Micro estructura, Macro estructura, superestructura.

4.- Tipo de textos: reseña y ensayo. Puesta en común.

- Informante No 4 (2-2003 plan 2710).

1.- Niveles del discurso: nivel enunciativo, orientación social, relaciones y roles discursivos.

2. Nivel micro-estructural: cohesión y coherencia, explicitud, referencia.

3.- Nivel macro-estructural cohesión y coherencia, proceso de reducción y expansión.

4.- Nivel super-estructural: plan y modos de organización, tipología de textos, géneros.

5.- Nivel argumentativo: organización retórica, efectos persuasivos, tipos de argumento.

- Informante No 5(1-2004)

1. Presentación del curso y negociación temática (qué, cómo y cuándo).

2. Situación de enunciación y Relaciones intra-textuales y extra-textuales.

3. El párrafo: introductorio, desarrollo, enlace y conclusión.

4. Tipos de textos (narrativo, informativo, expositivo, descriptivo, argumentativo).

5. Textos tipo (resumen, reseña y ensayo).

- Informante No 6 (1-2004) (1-2004)

Escuela de Odontología)

Igual al informante número cinco.

- Informante No 7(1-2004)

Tecnología en Alimentos)

Igual al informante número cinco.

- Informante No 8 (2-2005)

Igual al informante número cinco

- Informante No 9 (1-2006)

Igual al informante número cinco.

- Informante No 10(2-2007)

1.- Estrategias de lectura (antes, durante y después de leer)

2.- Anticipaciones — planteamiento de hipótesis.

3.- Lectura global: macro estructuras, formas de organización textual, formas de organización lógica, uso de conectores, párrafos, signos de puntuación, esquemas, rejillas de evaluación.

4.- Plan de texto: experiencias de vida, reseñas, resúmenes e informes, ensayo, informe.

- Informante No 11 (I- 2008)

Asume una fase diagnóstica con temáticas específicas como:

1.- EL texto: cambios históricos y ciencia del texto.

2.- Lengua, comunicación y discurso oral y escrito: conceptos, estructuras, contexto.

3.- Tipología (informativo, argumentativo, narrativo y explicativo - informe, reseña, resumen, ensayo).

4.- Niveles y proceso: intra-textual, intertextual, extra-textual, esquemas: mapas y mentefactos.

5.- Párrafo: organización y tipos, frase tópico y frase directriz, frase tesis, puntuación.

- Informante No 12 (2-2009)

Trabaja una unidad diagnóstica con sus temas.

- 1.- La lengua: diagnóstico, construcción del proyecto de lengua,
- 2.- Texto: concepto, propiedades, tipos, géneros (resumen y reseña), gramática del texto.
- 3.- El discurso escrito: características, tipos, modos, competencia gramatical.
- 4.- Procesos de comprensión: factores, esquemas, propósitos, estrategias.
- 5.- Estrategias de lectura: cognitivas, comunicación oral.

Informante No 13 (II-2010)

Igual al número 12

- Informante No 14 (I-2011)

Igual al número 11.

- Informante No 15 (I-2012)

Igual al número 11 pero con algunos agregados.

➤ **Metodología**

- Informante No 1 (S.F.)

1. Taller de comprensión y producción, individual, en grupo y plenaria.
2. Presentación de procedimientos y teóricas:

- Informante No 2(2-2002).

- 1.- Seminario - taller. 2.- Lecturas previamente asignadas, discusión en plenaria. 3.- Precisión conceptual, estudios de casos, formación matemática.

- Informante No 3 (2-2003).

- 1.- Seminario-taller. 2. Conciencia de procesos lector, escritor y oral. 3. Actitud estratégica y meta-cognitiva. 4. Desarrollo de competencias 5. Explicación, práctica y evaluación.

- Informante No 4(2-2003 plan 2710)

- 1.- Taller de análisis, reconstrucción y producción. 2.- Toma de conciencia. 3.- Participación activa y el intercambio comunicativo. 4.- Trabajo con muestras auténticas, y plenaria.

- Informante No 5 (1-2004)

- 1.- Pedagogía por proyectos. 2.- Seminario-taller (explicación, práctica y evaluación).
- 3.- Estrategias de análisis. Actividad en clase. Reflexión dirigida. 4.- Desde principios: solidaridad, cooperación, responsabilidad. 5.- Competencias discursivas.

- Informante No 6 (1-2004) (1-2004)

1.- Taller, bajo el concepto de currículo flexible. 2.- Articular teoría – práctica: teórica básica y aplicación. 3.- Competencias discursivas. 4.- Mirada crítica: develar relaciones de poder y control. 5.- Construcción "cooperada" y "aprender a aprender", inspiradas en la psicología genética y visión social del conocimiento (Vigotsky. Bajtín).

- Informante No 7(1-2004)

Igual al informante número cinco.

- Informante No 8 (2-2005)

Igual al informante número seis.

- Informante No 9 (1-2006).

Igual al informante número cinco.

- Informante No 10 (2-2007).

1.- Proyecto de saber (acuerdo colectivo de los participantes en torno a un tema problema).

2.- Taller. 3.- Escritura de un texto libre de interés personal. 4.- Perspectiva de proceso, búsqueda bibliográfica, fichas de lectura, plan de texto, borradores.

- Informante No 11 (2-2011).

En este tópico la autora agrega algunas consideraciones de índole epistémico:

Potenciar, con ello, el desarrollo integral de su personalidad; una personalidad profundamente humana y en permanente proceso de maduración a través del descubrimiento, del enriquecimiento y del ejercicio de sus potencialidades en los cuatro ámbitos básicos del aprendizaje: “aprender a ser”, “aprender a conocer”, “aprender a convivir”, “aprender a hacer”.

1.- El taller –el profesor como guía y asesor.

2.- “Proyecto de Lengua”.

3.- Análisis del discurso, semántica textual y semántica cognoscitiva

4.- Procesos de enunciación y competencias narrativas y argumentativas.

5.- Tres niveles de significación: a.- Todo texto como “interacción” y organización lógica y retórica (Benaveniste 1966/70, Kerbrat Orecchioni 1980, Charaudeau 1983). b.- Desarrollo intra-textual desde marcas formales de información vieja e información nueva, cohesión global desde la idea general o macro-proposición (Halliday y Hansan 1976, Martínez Ma. Cristina 1986. Van Dijk 1977). c.- Coherencia discursiva: escritura desde la intención global (persuadir, convencer, informar, seducir) y funciones intra-textuales. Para elucidar trama argumentativa y descubrir “intenciones silenciosas” (Nuttal Christine 1983, Martínez M.C. 1986). Y, estrategias para introducir, desarrollar y concluir (Niquet 1978).

- Informante No 12 (2-2009)

Inicia con un epígrafe:

“La clave no es cómo opera el sistema gramatical de una lengua, sino, más bien, cómo utilizó tal lengua para realizar una función determinada”

(Halliday)

Epígrafe dos:

Sólo es posible retener, comprender y usar activamente el conocimiento mediante experiencias de aprendizaje en las que los estudiantes reflexionan sobre lo que están aprendiendo. Perkins (1887:17)

- 1.- El taller -aprendizaje significativo (sujetos constructores de saberes y experiencias)
- 2.- Gramática textual y uso de la lengua como medio de comunicación y conocimiento.
- 3.- Ambiente de cooperación en los procesos y discusiones.
- 4.- Trabajo integral: ejes temáticos interrelacionados. Eje transversal: Proyecto de Lengua.
- 5.- El portafolio y Campus virtual.

Informante No 13 (II-2010)

Igual al número 12

- Informante No 14 (I-2011)

Igual al número 11.

- Informante No 15 (I-2012)

Igual al número 11 pero con algunos agregados.

➤ **Evaluación**

- Informante No 1(S.F.).

No tiene

- Informante No 2 (2-2002).

1.- Evaluación cualitativa y formativa. 2.- Talleres y trabajo final. Se median desde discusiones, aclaración de inquietudes, asesorías. 3.- Evaluación cuantitativa: asistencia y participación en clases (30%), talleres / exposiciones: (30%), y trabajo Final: (40%).

- Informante No 3 (2-2003)

1.- Participación en clase. 2.- Comprensión y la producción textual. 3.- Trabajo escrito final.

- Informante No 4 (2-2003).

1.-Evaluación cualitativa / formativa. 2.- Registro permanente o ficha de seguimiento Individual (fortalezas y dificultades en talleres formativos. 3) Evaluación cuantitativa (calificación formal / institucional de los logros. Actitudinal: asistencia, puntualidad permanencia, compromiso, cumplimiento, exposiciones, participación en talleres, escritura de relatorías: 30%. Taller intermedio: 30%. Taller final: 40%.

- Informante No 5 (1-2004).

1.- Participación activa en clase. 2.- Talleres y escritura de textos: resumen,

reseña. 3.- Trabajo final: ensayo. 4.- Formas de evaluar: auto-evaluación, co-evaluación y evaluación. 5.- Asistencia obligatoria (modalidad presencial-seminario-taller).

- Informante No 6 (1-2004) (1-2004)

1.- Participación en clase, exámenes, exposiciones, tareas.
 2.- Actitudes frente al aprendizaje. Asistencia obligatoria.
 3.- Formación integral y manipulación de contenidos.
 4.- Evaluación procesual, competencia comunicativa y logros. Trabajo final: ensayo (30%).

5.- Construcción de procesos y sentido: acciones de mejoramiento, participación y prospección.

- Informante No 7(1-2004) (1-2004)

Igual al informante Número seis.

- Informante No 8 (2-2005).

Igual al informante Número seis.

- Informante No 9(1-2006).

Igual al informante Número cinco.

- Informante No 10 (2-2007)

1.- Talleres en forma individual y colectiva 30%
 2.- Tareas para la escritura (búsqueda bibliográfica, fichas de lectura, borradores) 30% 3.- Escritura del texto final 30% 4.- Prueba escrita: 10% 5.- Condiciones de los talleres de clase no se podrán reponer, los extra-clase tendrán plazo de entrega: quince días. La nota de acuerdo con número de talleres y recomendaciones. El trabajo final: documento, con tareas previas.

Informante No.11 (II-2008).

Diversas estrategias: 1.- Desarrollo de talleres. 2.- Puntual asistencia y activa participación. 3.- El trabajo final como síntesis de toda la experiencia: es un escrito (ensayo o artículo) reflexión crítica sobre temáticas, integrado al proyecto de lengua. Se suma una autoevaluación final. 4.- Uso del portafolio. 5.- Descripción porcentual de la evaluación:

- Asistencia, participación y trabajo en clase, 20% Talleres de lectura y escritura, 30% Evaluaciones sobre conceptos teóricos, 20% Trabajo final (ensayo), 30%

Comentarios: a.- Se distribuirán los siguientes materiales: programa de Curso, materiales teóricos, incluyendo diagramas (mentefactos o mapas conceptuales), fotocopias, talleres y ejercicios de escritura. b.- Horario de atención a estudiantes:

Lunes (3:00 p.m. a 5:00 p.m.), miércoles (2:30 p.m. a 4:00 p.m.), jueves (2:30 p.m. a 3:00 p.m.), lugar: sala de profesores contratistas -Edificio: 315 (Idiomas), correo:...

- Informante No 12 (2-2009)

Igual al número once, pero se suman algunos aspectos. Portafolio (cronograma y talleres, tareas, relatorías, materiales impresos). Se agregan definiciones de reseña y

ensayo. Se agrega porcentaje para asistencia y portafolio. Adiciona una nota explicativa y un cronograma de actividades. Asistencia, participación y trabajo en clases: 10% Portafolio: 10%

Nota explicativa: porcentajes son consultados, concertados y flexibles.

El cronograma tiene un comentario anexo: Los estudiantes son responsables de preparar el material de lectura aún en casos en que el desarrollo normal de las clases se vea interrumpido. Se discriminan fechas, temas y lectura: se habla del programa, un diagnóstico, una encuesta, puesta en común, campus virtual, proyecto de lengua, con entrega de borradores, ensayo.

- Informante No 13 (II-2010)

Igual al número 12

- Informante No 14 (I-2011)

Igual al número 11 pero con algunos agregados. Se agrega un calendario académico de exámenes finales, finalización del período, registro de calificaciones en un sistema electrónico. Y, un comuníquese y cúmplase, con ciudad, sitio y fecha.

- Informante No 15 (I-2012)

Igual al número 11 y 14

➤ Recursos

No se enuncian, en otros casos está implícito, tipología de textos, discursos textuales, hipertextuales y orales, portafolio, campus virtual, proyecto de aula.

➤ Bibliografía

Los diversos informantes proponen una bibliografía relacionada fundamentalmente con el lenguaje y la lectoescritura y documentos hiper-textuales. Se hace mención a: Bibliografía o Bibliografía de apoyo.

- *Para este caso de la bibliografía no se discriminan los informantes.*

➤ *Se seleccionó la bibliografía referente a la lectoescritura. Se descartó alguna bibliografía general. Está ordenada nombrando sólo al autor, y en el orden de importancia según se mencionen de manera reiterada o con regularidad, quedando de últimos los esporádicos.*

➤ *En algunos casos aparece una bibliografía discriminada y subtitulada, así: 1. Diccionarios 2. Gramáticas 3. Lingüística 4. Bibliografía de apoyo (In. 12, 13, Un.3). Al interior de la bibliografía de apoyo se nombran varios textos sobre investigación.*

Martínez, Ma. Cristina- Van Dijk-Bajtín -Cassany, Daniel –Austin, J. L. - Rincón, Gloria - Serafini, Ma. T. –Halliday, M.A.K – Vygotsky, Lev – Sánchez, Emilio - Eco, Umberto–Sole, I. –Díaz, A. - Courtes, Joseph – Bustamante, G.et al. - Gómez, Adolfo - Ducrot, Oswald– Eco, Umberto–Oviedo, T –Perelman, C. –Parra, Marina -Jurado, Fabio.et. Al. - Echeverría, Rafael – Meyer, Michel - Bruner, Jerome - Cisneros, Mireya– López, J. y Esperanza Arciniegas- Camps, Anna-Charadeau, Patrick – Ong, Walter –Teverosky, Ana – Zuleta, Estanislao – Searle, Jhon–

Ortega, Wenceslao - Salas, Ricardo - Damm, Regina –Nuttal, Christine – Calderon, Dora y León, Olga –J.- Davies Florence - Corre, José, et al - DeZubiría S. Miguel – Escorcia, Blanca – Colomer, T. –Blay, A. - Brunet, J et al. - Cervera, A. – Vivaldi, M. -Ortega, W.- Smith, F.-Tejada, L. Carlino, P.

➤ El informante No 11 explicita el subtítulo “Sitios de interés en Internet”:

Instituto colombiano para el desarrollo de la Ciencia y la tecnología "Francisco José de Caldas" (Colciencias): <http://www.colciencias.gov.co>

Revista Letralia: <http://WWW.letralia.com>, sección como se aprende a escribir

Revista Casi Nada: <http://usuarios.iponet.es/casiriada>

Biblioteca Luis Ángel Arango: www.banrep.gov.col

Biblioteca Nacional de Colombia: www.pl-esidencia.gov.co

- **Síntesis analítica Universidad del Valle**

Elementos estructurantes.

1.- **Identificación:** nominación, nombre de Facultades y carreras.

Facultades (según muestra): Educación, Ciencias Sociales y Humanas, Salud, Ingeniería. Carreras (según muestra): Ingeniería, Tecnología en electrónica, Química, Odontología, Medicina, Tecnología en Alimentos, Matemáticas, Español. Algunos programas no determinan la carrera. Cátedra (según muestra): Comprensión de Lectura Español I. // Comprensión y producción de textos académicos.

2.-Componentes: diseño estructural y modalidad curricular: Identificación general: universidad, facultad, departamento, programa. Información Básica: Asignatura, código, periodo académico o plan de implementación, nivel, dirigido a, intensidad horaria, profesor, tipo o núcleo (básico o profundización), grupo (1 o 2), Horario, créditos, correo electrónico, oficina. (No todos los programas tienen todos estos aspectos). Justificación. Objetivos: general y específicos. Plan temático semanal. Metodología. Actividades de evaluación. Criterios de evaluación. Bibliografía. Necesaria y recomendada. Modalidad del micro-currículo: Técnico, rígido, contenidista, problémico y/o crítico

3. Perspectivas epistémicas y Categorías nucleares y emergentes: Concepciones: Naturalista, Cognitivista, Sociocultural. Predomina: cognitivista. Paradigma educativo: Tradicional Tecno-científico, Crítico, Constructivista, Competencias. Predomina: competencias. Enfoques: Combina enfoques basados en la gramática, en las funciones, basado en el proceso, basado en el contenido. Predomina: basado en el contenido. Otros enfoques: Gramaticalista, Semiótico, Estructuralista, Pragmático, Textolingüístico, Discursivo, Interaccionismo simbólico. Predomina: Discursivo y textolingüístico. Modelos: modelo general enseñar a comprender, modelo explícito, interactivo, procesos implicados, interacción verbal, estudio del texto y sus funciones. Predomina: modelo interactivo y estudio del texto y sus funciones. Categorías nucleares: Competencias, proceso, cultura, texto, discurso, estrategias, enunciación, estructuras, tipología, géneros, procesos de enunciación y significación, semiótica. Emergentes: Dinámica interactiva, metalenguaje, conciencia metalingüística, dimensión dialógica del discurso, principio cooperativo, máximas conversacionales, proto-textos, noesis, semiosis, textos tipo, currículo flexible, proyecto de saber.

Contenidos, metodologías y problemáticas.

1. Contenidos:

- 1.- Implementación de la ‘pedagogía por proyectos’. Construcción de un ‘proyecto de saber’
- 2.- Construcción del ‘plan de texto’.
- 3.- Implementación de talleres formativos (de análisis, comprensión y de producción). Dinámicas grupales: seminarios, puesta común.
- 4.- Aplicación metodología del ‘aprender a aprender’.
- 5.- Producción tipo ensayo argumentativo.

2. Metodologías:

- 1.- Definición de la lectura y la escritura. El texto como instrumento de comunicación y comprensión.
- 2.- Organización estructural del texto.
- 3.- Organización estructural de estrategias de lectura y escritura.
- 4.- La situación de enunciación.
- 5.- Diferenciación de tipos textuales (descriptivo, narrativo, informativo, expositivo y argumentativo).

3. Problemáticas:

- 1.- El estudiante universitario carece de competencias comunicativas y lectoescriturales para la comprensión del discurso científico y la producción de textos (tecno – científicos).
- 2.- El estudiante universitario carece de competencias metalingüísticas (aprender a hablar, leer y escribir correctamente) para la producción de textos académicos de calidad.
- 3.- Una problemática subyacente en el proceso lectoescritural es la no comprensión e integración de los recursos del proceso de producción (escritural) y el proceso de interpretación (lectural).

4.- El estudiante universitario aún se encuentra inmerso en antiguas e inadecuadas prácticas lectoescriturales que le impiden el acceso al discurso general académico (lectura y escritura de mayores exigencias conceptuales ya filosóficas, técnicas, lingüísticas, científicas, sociales, humanísticas).

5.- El lenguaje verbal es vital aspecto y componente axial de todas las disciplinas académicas y de la investigación por lo que es necesario la cualificación académica del proceso lectoescritural.

2.4 Estructura programática general y sintética de las tres universidades. Matriz interpretativa.

Universidad de Antioquia, Universidad Nacional y Universidad del Valle

1. Justificación curricular

1.- El Texto Literario ha trascendido sus componentes lingüísticos, poéticos, estéticos, filosóficos, antropológicos, sociológicos, culturales, ideológicos, psicológicos,..., por lo que es necesario “*identificar, estudiar y comprender*” la teorización y el análisis general del discurso literario, según conceptos, categorías y modelos teóricos literarios ya elaborados. El estudiante debe desarrollar prácticas discursivas en relación a su específico campo de interés profesional.

2.- La institución universitaria exige el desarrollo de generales y específicas competencias lectoescriturales para que produzca textos según la respectiva práctica discursiva (el texto científico, social, humanístico, jurídico, tecnológico, informático, contable, médico, educativo escolar) de su particular campo de estudios.

3.- La lectura y escritura universitaria se estructuran en rigurosos cánones discursivos y epistémicos que deben ser conocidos y aplicados por el estudiante, una vez que haya conceptualizado esos cánones lectoescriturales. Los procesos lectoescriturales es elemento propedéutico en el desarrollo académico e intelectual del estudiante, pues quien no lea ni escriba no se desempeñará competentemente en su mundo profesional y, por tanto, se debe estudiar estructuralmente el texto. El docente debe educarse (adquisición de conocimientos básicos, propedéuticos) y reeducarse (perfeccionamiento de las correspondientes competencias y/o experticias didáctico – pedagógicas y formativas) para educar mediante un proceso formativo (de carácter lectoescritural).

4.- Ante la influencia e incidencia decisiva de los actuales discursos mediáticos en la conformación y simbología sociales, se hace necesario identificar otros tipos “*de discursos alternativos*” que promuevan la democratización de la información / comunicación pero des-ideologizante. Las diversas realidades sociales y cognitivas generan diversos conflictos en el estudiante o educador, ante los diversos contextos como el mediático, el discurso escrito, lectoral, icónico, gráfico, audiovisual, multimedial, no son aleatorios porque tienen / demandan una metodología, técnicas investigativas escriturales y de elucubración del texto por lo que debe ser construido de manera propia, significativa, autónoma y creativa.

5.- estudios del lenguaje no solamente comprenden sus estructuras connaturales sino, también, los procesos de “*producción, circulación y recepción del discurso*” por lo que se debe impartir una instrucción formativa. Combinar los procesos lectoescriturales con el de Gestión Editorial (novedad), fluida, que se logra articular. Los actuales modelos de la cotidiana comunicación oral accidental coyunturalmente son mirados con recelo; es decir, la falta de entendimiento comunicacional oral es factor generador de crisis comunicacionales en donde el mensaje / el contenido queda desvirtuado completamente y con ello, el “*conflicto comunicación*, por lo que se trabaja en la oralidad de manera sistémica.

2. Los objetivos de aprendizaje.

1.- Generalmente buscan otras ciencias y disciplinas. Resaltar la Lingüística con su propio estatuto epistémico y objeto de estudio. Identificar las relaciones lingüísticas y los procesos de aprendizaje / cognición escolares. Identificar los factores lingüísticos y gramaticales intervinientes en las modalidades discursivas para generar actos lingüísticos lectoescriturales en concordancia con esas modalidades. Analizar los originales procesos etno-escriturales en relación con la estructura y características de la lengua. Identificar las súper- y macro-estructuras inherentes a los diversos géneros discursivos de manera secuencial: empírica; cognoscitiva y teórica.

2.- Fomentar la ‘Cultura Académica’ mediante el desarrollo de competencias comunicativas en la producción y comprensión de textos académicos o manifestaciones del discurso profesional / disciplinario. Cualificar las cuatro categorías / competencias comunicativas (leer, escuchar, hablar y escribir). Identificar las características del texto académico para su apropiación praxística y productiva. Propiciar estrategias básicas para la producción de discursos escritos académico – profesionales (multiregistro), de manera autónoma, significativa, original, creativa. Evaluar los saberes previos y aprendizajes lectoescriturales y desarrollar experticias. Generar procesos de producción a través de la lectura analítica y la escritura intencional. Cualificar el proceso escritural-oral como instrumento de mejoramiento académico y social. Reconocer diferencias y semejanzas del texto escrito con relación al texto oral.

3. - Fomentar la reflexión y la discusión sobre el texto literario desde una lectura crítica y autónoma. Comprender los conceptos, categorías, secuencias, funciones y coordinadas narrativas centrales de teorías literarias y su relación con el texto Literario. Comprender las concepciones de la narratividad literaria que la narratología y la semiótica narrativa han elaborado en los últimos años. Formar sujetos con capacidad de análisis, actitud investigadora y lectora de la obra literaria.

4.- Fortalecer la formación científico – social – discursiva del estudiante mediante la multi-recursividad y el conocimiento del discurso extralingüístico desde diversos enfoques no sólo lectoescriturales sino trans-disciplinarios y multi-disciplinarios. Generar relaciones de comunicación significativa mediante el enriquecimiento lingüístico – comunicativo. Cualificar las competencias argumentativas a nivel oral y escritural mediante estrategias de comprensión y expresión. Reconocer los conflictos

formativos y cognitivos en la elaboración y práctica del texto lectoescritural desde la cultura / el contexto escolares.

5.- Manifestar la relación de las teorías lingüísticas con las concepciones ideológicas del sistema social vigente. Analizar los discursos públicos como formas de dominación y asimetrías sociales. Discernir la influencia de los medios de comunicación en la construcción e ideologización del tejido social. Desarrollar la capacidad comprensiva y expresiva de las competencias discursivas en el estudiante universitario frente a las nuevas tecnologías y otros sistemas y manifestaciones de la cultura.

3. Contenidos /Tópicos

1.- La “Cultura Académica”: conceptualización, características, prácticas discursivas y procesos / aprendizajes lectoescriturales. La lectura como proceso educativo (novedad), Análisis del Discurso mass-mediático. La Comunicación Electrónica (novedad). Importancia, etiología, funcionalidad, de las teorías literarias. La función del texto literario (estética, necesidad, discurso intelectual). La escritura de las lenguas indígenas. Procesos etno-educativos (novedad).

2.- Componente epistemológico de los procesos lectoescriturales. El lenguaje como fenómeno social, Relaciones del lenguaje, cognición y realidad.

3.- La Semiología estructural, Corrección de estilo (novedad), Estudios históricos lingüísticos, La Lingüística y el Signo Lingüístico, Características Semánticas y Sintácticas del Texto, Semiótica Literaria, Semiótica de los Códigos Culturales, Análisis del Discurso mass-mediático, La Comunicación Electrónica (novedad), Lecturas lingüísticas y lecturas semióticas, Epistemología del Análisis Crítico del Discurso, Historiografía de la Gramática y la Lingüística y la Lingüística Textual, Tratamiento a los conceptos y categorizaciones en el estudio del Texto Literario.

4.-El Texto Escrito: metodologías y contenidos lingüísticos – discursivos. La interacción texto, lector, contexto. La intertextualidad / la Architextualidad, Construcción de Textos Argumentativos, Estrategias utilizadas en los procesos lectores, de la Lectura Literal a la Lectura Interpretativa, Prácticas y aprendizajes lectoescriturales, Teoría del párrafo. Estructura, elementos, clasificación, Las sociedades de tradición oral y de escritura (novedad), Actividades relacionadas con la revisión de textos (novedad), Etapas y prácticas lectoescriturales, Competencias descriptivas, interpretativas, propositivas y argumentativas, La composición escrita: procedimientos y contenidos lingüísticos discursivos, Los modos discursivos: Narración, Descripción, Exposición y Argumentación. Géneros textuales: el resumen, la reseña, el comentario, el ensayo, el artículo Científico, el informe, el protocolo, la carta, la relatoría, etc.). Prácticas discursivas como la lectura, escritura, la escucha y la oralidad (Novedad temática), técnicas de oratoria (novedad).

5.- Análisis de modos visuales y sonoros de textos periodísticos (novedad), literarios e

hipertextuales.

4. Estrategias metodológicas

1.- Análisis estructural. Procesos escriturales de la perspectiva cognitivo – discursiva. Coordinadas discursivas. Teoría del Interaccionismo Simbólico. Prácticas fundamentadas en el “*Aprender – haciendo*”. Desarrollo de aprendizajes receptivo - significativos y promoción del auto-aprendizaje y el aprendizaje cooperativo. Lineamientos curriculares de la Lengua Castellana.

2.- Construcción del “*Plan de Texto*”, Construcción de un “*Proyecto de Saber*”,¹⁰⁰ Implementación de la “*Pedagogía por Proyecto*”, Aplicación metodología del “*Aprender a Aprender*”, Talleres de corrección idiomática y de composición escrita (práctica formativa básica). Núcleos Especializados, Trabajo de Investigación, Proyectos de lectoescritura, Desarrollo de línea / cátedra de investigación.

3.- Institucionalización de líneas de investigación literaria y escritura. Análisis interpretativo y crítico del texto Literario desde varias teorías literarias. Reconocimiento de los conflictos formativos y cognitivos en la elaboración y práctica del texto lectoescritural desde la cultura /contexto escolar.

4.- Prácticas discursivas mediante el desarrollo de Talleres Avanzados de Lectura y Escritura: Lectura, discusión y explicación de textos desde una perspectiva crítica. Calidad de la comprensión lectora, de los procesos orales y escriturales. Implementación de aprendizajes para la aplicación de las fases de planeación, textualización, elaboración y revisión del acto escritural. Lectura crítica de texto básico preseleccionado por el docente. Aplicación de los tres principios básicos de aproximación a un texto (lectura global, lineal, y funcional). Producción tipo ensayo argumentativo en torno a problemática de interés aplicando las estrategias de construcción del ensayo.¹⁰¹

5.- Conferencias en audio, audiovisuales, asesoría virtuales y de la ‘*Lectura Electrónica*’.

5. Estrategias de evaluación

1.- Evaluación Integrada (con carácter de autoevaluación, co-evaluación y evaluación docente / educando). Aprendizaje auto-dirigido por parte del estudiante.

2.- Comprensión de lecturas según fuentes informativas. Comprensión / aplicación de teorías discursivas según textos. Desarrollo de trabajos prácticos y aplicación de una prueba escrita.

¹⁰⁰ Desarrollo investigativo integral de una problemática en específico por parte de los estudiantes talleristas concluyendo en la presentación integral y grupal del trabajo investigativo (Monografía de elaboración colectiva).

¹⁰¹ Revisión bibliográfica, elaboración de las Fichas de Lectura, del ‘Plan de Texto’, escritura de borradores de trabajo.

3.- Talleres evaluativos. Producción: evaluación del portafolio de producciones textuales (relatorías, Informe escrito y producción de textos, Trabajos de Edición – novedad-, Proyecto individual (antología) – novedad-, Proyecto de Análisis del Discurso - novedad, elaboración de un enunciado medial (video) –novedad-)

4.- Aplicaciones didácticas de los aprendizajes adquiridos. Seguimiento y desarrollo espacios de clase (participación, intervención, producción, colaboración, correspondencia). Administración del ‘Diario de Lectura y Escritura’ sobre obras y proyectos lectoescriturales. Elaboración de una memoria de clase, (Novedad).

5.- Informe de Investigación sobre el desarrollo de alguna temática del particular campo académico – profesional del estudiante (novedad). Interpretación e investigación de las obras literarias. Investigación de grupo.

6. El tópico de los recursos: No está especificado de manera explícita.

7. EL tópico de la Bibliografía. Fue expuesto ya de manera específica y general en otra matriz.

2.5 Estructura programática general y extensiva de las tres universidades.

A continuación se explicita la matriz general extensiva, que complementa la matriz sintética, de las tres universidades.

- **Desde el encabezamiento.**

En el relato programático, de las universidades muestreadas, existe ambivalencia con respecto al formato de encabezamiento, aunque tiende a la estandarización; existen casos donde es extenso y rígido, otros donde es conciso y versátil (se llega a descuidar su diligenciamiento al punto que no se registran nombre del docente, el año y periodo académico). Discriminan recintos, dominios, medios institucionales, curriculares y epistémicos, ya enunciados. Se destacan las facultades que ofrecen el servicio de esta cátedra: facultades de Humanidades, Educación y Comunicación. Por otra parte, en dos de las universidades se explicita una identificación general y específica, serie de datos técnicos-administrativos de relevancia, a los cuales se suman algunos logotipos.¹⁰² Ésta informa los nombres y direcciones electrónicas, entre otros datos, de los docentes o sujetos empíricos de la situación de enunciación. Más adelante se expresan los ítems básicos (objetivos, metodología...).

¹⁰² **A.-Logotipos:** Para el caso de una de las universidades (No1), escudo, un recuadro de evaluación, con un enunciado que reza: Aprobado consejo de Facultad de Educación / Acta__ Del__ (Ningún programa tiene rellenos estos espacios). Frase epigramática: "formato de programa de curso o espacio de conceptualización". Y, cuadros con comentarios al margen, a la manera de glosas, solo en un caso, que cumplen una función de recomendación epistemológica y evaluativa (se infiere que fueron hechas por el consejo de facultad o por un delegado; ejemplo: al margen derecho del tópico descripción aparece el siguiente comentario: *Comentario [W-f2]: Se sugiere incluir: -La pertinencia del espacio de conceptualización en relación con: el objetivo y los propósitos de formación del respectivo programa de licenciatura. El desarrollo del componente pedagógico e investigativo, propio de la formación del maestro como profesional e intelectual.-La actualidad e importancia científica, cultural y social de las problemáticas específicas que serán tratadas en este espacio de conceptualización. B.- Identificación general* o información básica o mapa curricular: tópico, núcleo o colegio académico o nominación de asignatura o curso, aunque pocas veces se llena. **C.- Identificación específica:** espacio de conceptualización: reitera nombre de la cátedra, codificada y con un número de créditos específico (oscila entre 3 y 4); intensidad horaria semanal (4 horas). Se discrimina si el curso será teórico, práctico o teórico-práctico (la mayoría de los programas indican con una X o con la palabra SI, en la tercera categoría). Se explicita el carácter de habilitable, validable, clasificable (en algunos programas, de los últimos años, señalan algunas veces sí en todas, otras no). También los pre-requisitos y co-requisitos (no se llenan a pesar que se solicita código y nombre). Se incluyen datos de los docentes: horario y lugar de atención a los estudiantes. En otros casos se agrega: periodo académico o plan de implementación (año y periodo académico), nivel (pregrado), horario, docente, correo, carrera, tipo (profundización), grupo (1).

Se observa que los cursos se limitan a uno o dos cursos, de una intensidad estandarizada de tres o cuatro horas. En algunos casos se advierte del carácter presencial de estos cursos y se enuncia que será no habilitable y/o validable. Existe un caso atípico donde se ubica en jornadas sabatinas y dominicales, que permite suponer un carácter complementario o acomodadizo.¹⁰³ Se puede advertir, como algunos programas (Un. 2) cambian la denominación “Programa de asignatura” por “Plan de implementación” o por “Mapa curricular”. También conviene indicar que algunos relatos presentan datos mínimos en el encabezamiento, pero complementan otros en el tópico de evaluación y al final de la bibliografía, tales como horario de atención, cronograma de actividades (In. Un.3).

- **Pasemos al tópico de presentación.**

Tiene denominaciones distintas -contextualización, propósito, introducción, descripción, justificación- a veces se combinan o se remplazan, para hacer una caracterización del curso. Vale comentar que existen enunciados, que desde el plano del mundo referido permite construir una imagen cognitiva modesta, en otros una suficiencia marcada. Se aprecia, en algunos, una presentación sintética, poco fundamentada y desorientada (se resuelve como un objetivo), en otros es pertinente y fundamentada. En correlación la lectoescritura existe inconsistencia conceptual, se asumen como de objetos de estudio, habilidades, actividades, etc., Se resuelven en el marco de conceptual de “competencias” (lingüística, comunicativa), se argumentan como trascendentales en la vida académica, profesional y ciudadana, y en el uso contextual, histórico y cultural. Y al tiempo que se toma conciencia de una tarea compleja, aunque de manera paradójica se orienta que serán asunto de “afianzamiento”, “nivelación” y para el “procesamiento de información”.

Aquí, por lo general se parte de soportar temáticas, desde nociones y ámbitos de las categorías de lengua, lenguaje, habla, comunicación y/o interacción. Estas categorías deberían demarcar derroteros de índole lingüístico, semiótico, pragmático y discursivo, que

¹⁰³ Me refiero a la Universidad No 1, programa de la informante No 9 (2009-I), cuyo espacio destinado para clase está ubicado en sábados (8:00 a 18:00) y domingos (6:00 a 14:00).

se mencionan en diferentes programas. Pero, generalmente, se asumen como “esferas más amplias que implican dimensiones cognitivas y comunicativas”. Destaca la importancia otorgada en ámbitos: académico, investigativo y profesional, como procesos del discurso razonado, por encima de los medios informáticos, pues se reitera la importancia de desarrollar la competencia argumentativa (In.2, 10 Un.2). En este aspecto, en uno de los programas de curso analizados se revela una línea de investigación denominada razonamiento, lenguaje y comunicación de conocimientos y saberes matemáticos (In.2 Un. 3). Se expresa el trabajo con lenguajes orales y escritos (In. 15 Un. 2).

Al tiempo ya se consideran, perspectivas, por lo general implícitas, perspectivas naturalistas (In.8 Un.1), donde existen actos de espontaneidad. Y, aunque el informante habla de “adiestramiento”; al tiempo, asume una concepción constructivista, desde el aprender haciendo, con esfuerzo. Pero, tiene preponderancia la cognitiva o cognitivista, el procesamiento de información, planteamiento de estrategias textuales, esquemas, estructuras subyacentes, utilización de tipologías textuales como resumen, reseñas, informe, artículo, ensayo (In. 3, 10, Un.3). Algunos informantes precisan la aplicación del enfoque texto-lingüístico y discursivo (In.11-Un.3), que es de carácter supra-oracional (o textual); se argumenta desde “La ciencia del texto” (Dijk, T.), y a su vez la consecuente relación lengua-comprensión, procesos cognitivos y comunicación e interacción, que se producen entre textos y competencias.¹⁰⁴ También, hace presencia otra perspectiva de carácter sociocultural que refiere el mundo de la vida desde diversas dimensiones. Aparece la interacción discursiva como acontecimiento social (In 9, 10 -Univ.1). En un sincretismo con la perspectiva cognitivista, como ocurre con otros informantes, el modelo de procesos cognitivos superiores y habilidades lingüísticas acaece en sintonía con prácticas discursivas y contextos sociales.

¹⁰⁴ Sobre el particular expone que la cátedra se desarrolla con base a fundamentos que señalan las competencias comunicativas y un español funcional, con atención al proceso de comprensión e interpretación crítica de la lectura, abordando temas y estrategias. Agrega, una concepción de Oviedo, T. “el discurso es generador de sentidos mediante redes de ideas y actos configurativos de texto”, en cuyo proceso intervienen las intenciones y propósitos, y el mundo como texto, cuya interpretación, escritura e interacción es construcción del sentido (interviene análisis de estructura, recursos lingüísticos, organización de ideas, significado literal e inferencial). Informante No 11, Un.3 (I- 2008)

De igual manera, circulan enfoques, se expresa que se retoman principios teóricos de la lingüística, pragmática y análisis del discurso; y principios del campo de la lectura y escritura (In.11- Un. 2). Así mismo, de manera coincidente con esta tesis, se expone sobre la demanda de estudios integrados del análisis textual, en las distintas disciplinas, y en la nueva conexión transversal. En este sentido tienen introducción los modelos discursivo y pragmático (como enfoques sociocultural). El informante nos habla de prácticas sociales y discursivas, intersubjetivas (que no se reducen al ámbito académico), expresión de imaginarios y cosmovisiones, diálogo cultural contextualizado variación lingüística y principios pragmáticos; pues se argumenta que “el buen uso de la palabra no se agota en el conocimiento de la lengua y sus reglas y de sus funciones, que es preciso saber que decir, dónde decirlo, cómo, a quien, para qué. (In 9, 10 -Univ.1).

Se aprecia una preocupación explícita por la oralidad, como parte de la triada clásica oralidad, lectura y escritura, aunque no siempre sucede así, pues otros se concentran en la escritura alfabética (In. 2, Un2- In.1, Un.3, etc.). La lengua escrita es considerada en ventaja con relación a otras tecnologías de la palabra, se dice que “permite una expresión más fiel y matizada del pensamiento, a través de procesos retóricos” (In.2 Un.2). También se evidencia una crítica a la ausencia de fundamentación y reduccionismo sobre el problema de estudio (In 7, 9 Un. -Univ.1) y se explicita la relación e implicación directa entre escritura y lectura y el compromiso de asumirlas así.¹⁰⁵ En otros informantes, existe un desplazamiento holístico, lectura, escritura, oralidad. En otros relatos, la lectura, escritura y la oralidad son vistas como procesos de comunicación y en relación a producciones y transformaciones culturales e históricas (In.5 un.2); así mismo, la escritura también es una forma de lectura; los dos procesos son inseparables cuando se llevan a cabo con placer y desde un compromiso de invitación en doble vía (In.8 un.2).

Desde lo pedagógico, conviene destacar la nominación de “experiencia”, más que experimento, que aparece en pocos informantes (In. 8, Un.1- In. 4, Un.3), y categoría que lamentablemente no es recuperada en el resto de microrrelatos. Uno de los informantes

¹⁰⁵Esta intención de ligamento se observa en la metodología, aunque algo instrumental; aquí se expresa: “El estudiante seleccionará una crónica del texto que le corresponde leer (libro de periodismo literario) y luego elaborará una exposición oral y un informe de lectura”.

llega a fundamentarla mediación semiotizadora del lenguaje verbal en relación a la investigación de saberes interdisciplinarios y la experiencia con el mundo natural, social y cultural (In.4, Un.3); otro, asume la importancia del conocimiento lingüístico, la experiencia estudiantil y una conciencia metalingüística ante la oralidad, lectura y escritura (In. 6, Un.3). Aunque este tópico no alcanza el nivel de presentación, descripción o justificación que requieren los programas universitarios, por fortuna encuentro relación con las preocupaciones de esta tesis.

- **Los objetivos, tanto generales como específicos.**

Demarcan el horizonte de lo que las universidades quieren y derivan unas metas y logros posibles o previstos. Determinan, en la mayoría de los relatos, la presencia del modelo de competencias y la atención a las cuatro habilidades escribir, leer, hablar y escuchar, en atención a demandas ministeriales, a través de la Ley 115 y documentos reglamentarios (In. 9 Un.1 – In. 1, 2, 4 Un.2).¹⁰⁶Se insiste en estrategias, y procesos de comprensión y producción de textos y/o discursos, desde la escritura, la oralidad y otras tecnologías y/o sistemas de significación como los audiovisuales e hiper-textuales. Se aprecia sutilmente la articulación de la triada “lenguaje, cognición y cultura” y la escritura como instrumento cognitivo y en asuntos meta-cognitivos y meta-lingüísticos (In, 9, 10, 13, Un.1- In.13, Un.2). En otros casos se alimenta de la dinámica interactiva, intencional y de actividades razonadas (In. 1, Un.3). De igual manera, se observa un giro hacia competencias discursivas (In.10, Un.1, In.2, 4, Un.3),¹⁰⁷ que permiten pensar dimensiones socioculturales, tales como: política, histórica, subjetiva, pasional, ética, estética, cognitiva (In.8, 9, 10, Un.1). Aparece la categoría lectura crítica, en “lectura crítica del mundo”,

¹⁰⁶Para muestra algunos informantes pretenden “avanzar en el desarrollo de las competencias en comprensión y producción de textos orales y escritos, desde herramientas conceptuales y estrategias metodológicas y una actitud crítica con procesos argumentativos, en las interacciones sociales, de tal manera que satisfagan las necesidades académicas, sociales e individuales (In.1, 2, Un 2).

¹⁰⁷El informante propone propiciar una **competencia discursiva** que permita participar en los procesos de producción de sentido a través de la lectura analítica y la escritura intencional, desde la dimensión dialógica del discurso escrito, una situación de comunicación, relaciones de sentido, macro estructuras, retórica y argumentación (In.4, Un.3 -2-2003).

desde la interacción con los signos y la lectura metalingüística (In, 9, Un 1- In.4, Un.2) y conciencia crítica, en relación a la lectoescritura y la cultura (In. 8 Un.1).

En algunos casos, la fundamentación es consistente, busca contribuir al desarrollo de las competencias para comprender y redactar diversos tipos de textos descriptivo, expositivo, narrativo y argumentativo, desde herramientas como la planeación, esquemas textuales, meta-cognición, géneros discursivos verbales y no verbales (In.8, 9, 10, Un.2). En otros casos, se proponen cualificar la competencia argumentativa de los estudiantes desde un enfoque retórico y la estructura argumentativa, a nivel oral y escrito (tesis central o hipótesis, premisas, red de relaciones entre las premisas, juicio de valor, posturas). Destaca cómo proponen desarrollar la competencia comunicativa, extendida a otras competencias analítica-cognitiva, social (In.11, 12, 13, 14, 15, Un.3).

Los objetivos aparecen en algunos casos de carácter *instrumental y reduccionista* al pretender aplicar estrategias y técnicas para remediar algo, corregir falencias; como acción fundamental en una cultura escrita académica compleja (In.7 Un.1); y aunque mencionan modos textuales que se trabajarán (expositivo y argumentativo) no se consideran en el contenido, y no están en relación directa con las competencias argumentativas que se busca desarrollar. Se enuncian de manera inconsistente géneros entremezclados con categorías que no lo son (como la expresión “el lugar común”), incluso a ciertos géneros se los menciona como meros trabajos escritos (In.6, Un.1). La oralidad se propone desde la exposición y la lectura en voz alta (In.6, Un.1) y la escritura se relaciona con enriquecimiento de vocabulario, gramática, estilística y comentarios (In.5, 14, Un.2 - In. 6, Un. 3), si bien se insiste en el ejercicio de procesos de pensamiento, que no se resuelven o mencionan y deja inferir algunos sujetos enunciadorez poco conocedores del tema.

Se puede agregar que están orientados desde el docente hacia el estudiante, en vía vertical, alguien enseña o aplica (...“mejorar la competencia comunicativa del estudiante...”, “dotar al estudiante...”, “desarrollar en los estudiantes...”, “exposición del profesor”, “los estudiantes conformarán grupos de trabajo...”, “asesoría por parte del profesor...” “presentación de informes relacionados con la materia que estudian...”).

- **El contenido.**

También denominado plan temático o aspectos temáticos, es presentado en algunos casos como problemas (In. 5, Un.1, 2007). El tema de la lectoescritura está subordinado con macro-temas como lenguaje, lengua, comunicación, enunciación y discurso; aunque no hace presencia el de cultura. La categoría lenguaje cobra cada vez más fuerza, con connotaciones semánticas más amplias que la lengua y la lectoescritura (In.2, 3 Un.1, - In. 10, Un. 2); incluso deriva hacia la prosémica, la quinésica, la semiótica, la retórica. A su vez la categoría “habla” desaparece y da entrada a la de “discurso”, como forma lingüística individual y social en situación de comunicación (In. 4, 9, Un.1 - In.2, Un.3 - In.4, Un.3). Se desglosa el tema de la lectoescritura en elementos conceptuales, definiciones, operaciones, y tipologías. Aparece el tema de las competencias, las habilidades básicas leer, escribir, hablar y escuchar, el texto como estructura y unidad de análisis discursiva, desde tipologías, modos, géneros y desde niveles estructurales: micro-estructura, macro-estructura y súper-estructura (In.1, Un. 1, In. 1, 2, 4, 13, Un. 2 - In.1, 2, 3, Un.3).

La discriminación temática y contenidista avanza o gira, en algunos casos, a problemas, enunciados a manera de interrogantes y tópicos. Estos currículos problemáticos enuncian preguntas orientadoras, bibliografía básica anexa y una orientación práctica. Se indaga por el concepto de leer, escribir, la interpretación y por la experiencia lectoescritora personal (qué se lee, cómo, cuánto). La pregunta por los textos no verbales sugiere que ha predominado el texto verbal, en tanto un tópico ya introduce lecturas lingüísticas y lecturas semióticas. Hay un desplazamiento hacia una fundamentación lingüística-histórica, que busca concientizar sobre la importancia del lenguaje, conceptualizar y caracterizar el enfoque texto-lingüístico, pragmático, semiótico, retórico y hermenéutico (In.5, 9, 10, Un.1 - In.11, Un.2 – In.1, Un.3).

Es decir, existe una atención epistémica a los sistemas multi-registro permitiendo enfoques de tipo texto-lingüístico, semiótico, discursivo y etnográfico (Un.6, 7, U.2). Se ratifica el modelo de proceso y se trabaja como temática; se habla de proceso lector, sus

componentes, característica y alcances. Al tiempo, se explicitan modalidades discursivas (descripción, narración, exposición y argumentación). Abordan la argumentación, a través del ensayo, estrategias y estilo (In.10, Un.1, Un.11, Un.2 – Un.1, Un.3). Al tiempo las categorías de oralidad y escritura son atendidas desde géneros, técnicas, principios y máximas pragmáticas, que permiten superar algunos reduccionismos. Se suman a géneros ya enunciados otros como debate, foro, panel; técnicas de pronunciación, volumen, respiración, postura corporal; actos, principios cooperativos y máximas conversacionales; relaciona, actos de habla, implicatura, cortesía, interacción, cooperación, falacias (In. 9 Un.1 - In.1, 2, 4,14, Un.2- In.1, Un.3); en escritura, niveles y procesos semióticos como inferencia y abducción; técnicas como el organizador gráfico de los textos, ICONTEC (In.3, Un.1). Y la preocupación por el componente investigativo sigue vigente en ciertos informantes, se asumen proyectos, técnicas y normas, tales como el modelo CODI, Normas APA y Estatuto de derechos de autor (In.14 Un.1 - In.9, Un.2), que permiten pensar una consideración y responsabilidad pública y/o ciudadana. Se plantea o se interroga sobre las nuevas modalidades de lectura y escritura en sintonía con la nueva cultura tecnológica y digital o ciberculturas (In.10, Un.2). Aparece el modo informativo con géneros como la crónica, reportaje, columna de opinión, carta, relatoría, el mapa conceptual, mentefacto, artículo de investigación y textos literarios con cuentos y poemas.

Este tópico, como otros, decae en algunos informantes; se evidencia un reduccionismo conceptual y se plantea este tópico como objetivo “El programa busca desarrollar competencias...” (In.6, 8 Un.1). Para el caso de la oralidad se dice que será tratada desde la exposición de temas y técnicas de oratoria a través de exposiciones. Otros, disponen una tipología de textos reducida a lo periodístico y a lo literario olvidando que han planteado en la presentación y/o en los objetivos la tipología científica y algunos modos. Se advierte de nuevo una escasa fundamentación epistémica (In.7 Un.1).

- **En la metodología.**

Se acude al enfoque y modelo de competencias (desde el saber, actuar, poder, ser) y a una serie de estrategias, técnicas, normas y herramientas; entre estas sobresalen: taller (desde procesos de interpretación, análisis, síntesis, reflexión, crítica), seminario taller, actividad o ejercicio multitextual, exposición, clase magistral, informes, puesta en común, plenaria, trabajo interactivo con la tecnología, portafolio, diario, asesoría. Suman, en menor proporción, proyecto de aula, trabajo de campo, secuencia didáctica, trabajo monográfico, trabajo de investigación, trabajo de publicación, conferencias audiovisuales, asesorías virtuales, trabajos plásticos, “el texto libre”. Otros menos comunes: proyecto de saber (In.10, Un.3) “mapa de saberes e ignorancias” (In.5, Un.1), “metodología de la provocación (In.9, Un.1), a través de la palabra”, “Aprendizaje multifactorial” (In.10, Un.1), “interaccionismo simbólico” (In.8, Un.1). No existe, por lo general, una enunciación de un método específico, se infiere que será análogo al enfoque asumido, cuando este se explicita como en este último caso. Se mencionan diferentes técnicas, estrategias y herramientas. Sobresale el “taller”, está casi en la totalidad de los microrrelatos y en menos proporción la del “proyecto de aula” (In.5, Un.3). Además, estrategias pedagógicas con prácticas constructivistas: cooperativa, dialogada, consensuada, contextualizada, autónoma, autodidacta, significativa, interaccional, crítica y procesual (In.5, 8, 13, Un.1).

Toda esta caja de herramientas didácticas activa de manera estratégica la relación teoría práctica y evidencia una mediación reproductora y, al tiempo, innovadora, en currículos temáticos y otros problémicos. Y, no se trata del cambio por el cambio ya que la innovación también se orienta a pensar las cosas de otro modo y de manera significativa. Aquí, sucede la reflexión de documentos, la socialización de una actividad dejada con anterioridad, la proyección de una tarea, la activación de exposiciones y procesos de un proyecto de intervención o investigación de lectoescritura, organizados de manera individual o colectiva, donde se involucran tanto enfoques pedagógicos de aprender haciendo, la recursividad, la interacción social y formas de evaluación (In. 5, Un.1 – In. 6,

7 - 8, 11, Un.2 - 2, 3, 4, 5, 6, Un. 3). En la mayoría de los casos no se expone fundamentos sobre estas herramientas. Algunos relatos hacen alguna mención epistémica mínima.¹⁰⁸

En otros casos, continúa el problema del reduccionismo epistemológico: no se va más allá de nombrar la lectura comentada, preguntas y reportes y/o exposición de una tarea o el examen, clase magistral (In.10, Un.1 – In. 4, 5, 6, 7, 13, 14, Un.2), en atención al currículo contenidista. Se suma el dejar hacer, desde el contacto con los textos, desde principios de aprender haciendo, desde el contacto práctico con la lectura y la escritura, sin soporte epistémico real, funciona como “cliché” o lugar común (In.7, 8 Un.1- In. 6, Un.3), aunque se explicita su inspiración en la psicología genética y una visión social del conocimiento según Vigotsky y Bajtín. En mínimos casos no se demarca la metodología (In.1, 3, Un.2).

- **En el orden de la evaluación.**

Se recurre, en algunos casos, a modalidades legales, tales como auto-evaluación, co-evaluación, hetero-evaluación; además, evaluación de pares y evaluación docente (In.5, 6, Un.1). También, se expone las modalidades clásicas de evaluación binaria Cualitativa (formativa) y cuantitativa (In.2, 6, Un.3). Se expresa que en la primera (formativa) se evalúa asistencia, participación, puntualidad, permanencia, compromiso, cumplimiento. Y, para la segunda (numérica) se exponen porcentajes para ítems tales como talleres y escritura de relatorías. En este contexto, se evidencian experiencias significativas y otras reduccionistas. Se observa una exposición de ítems, criterios, modalidades y formas como: taller, documentos, exposición, investigación, ensayo final o monográfico, trabajo de

¹⁰⁸ 1.- “Proyecto de saber”, o “acuerdo colectivo de los participantes en torno a un tema problema” 2.-“Mapa de saberes e ignorancias”, aparece como una disposición didáctica, flexible, opera desde la incertidumbre, como saber que emerge desde una dialogía discursiva; el informante expresa “la metodología a emplear implica que precisemos las posiciones que ocuparemos quienes participamos de este espacio de formación en relación con el saber, la palabra, la escritura, y la lectura”. 3.- “Metodología de la provocación, a través de la palabra”, donde se infiere una dimensión interrogativa y creativa, a la manera de una mayéutica. 4.-“Aprendizaje multifactorial” de perspectiva constructivista – vygotskiano- involucra la auto-estructuración cognoscitiva, reflexiva, crítica y creativa, el aprendizaje cooperativo, el papel de la mediación, zona de desarrollo próximo, y diversas competencias: semiótica, discursiva y comportamental. 5.-El interaccionismo simbólico, se enuncia un derrotero metodológico significativo. Para el caso del taller y del proyecto de aula, en Colombia, referentes Rincón, G. y Vásquez, F., respectivamente hacen una reflexión amplia de estas modalidades. Como ocurre con el texto libre (propuesto por Freinet).

campo e investigativo, exámenes (In.7, 13, 14, Un.2); en otros, asuntos de orden cualitativo: responsabilidad, interés, asistencia y aspectos de corte axiológico. Incluso, un informante dice que la evaluación será flexible y objeto de deliberación, consenso, y se hará uso de categorías funcionales vistas, y que los talleres son mediaciones que no tendrán nota (In. 5, 9, 10, 13, Un.1- In. 5, 6, 7, Un. 2). Es decir, existen relatos que explicita una evaluación cualitativa, multifactorial y multidimensional y además, como en uno de los casos, una exposición de criterios,¹⁰⁹ o se da casos donde existe convergencia de estas.¹¹⁰

Como modalidades significativas puede encontrarse: “evaluación desde el primer encuentro” o evaluación diagnóstica (del estado inicial del curso); “evaluación de desempeños”, (que ratifica el modelo de competencias); la “memoria de clase”, no se explica, (se infiere su relación con géneros textuales como la relatoría y el protocolo, entre otros). La “evaluación cualitativa, actitudinal”, (la “actitud de apertura frente al curso”). Además, “la pregunta de interpelación” (que coincide con el modelo Mayéutico. Evaluación de avances (o procesual), desde la estrategia del portafolio, al que se le da mayor valor. “Ficha de seguimiento individual”, desde fortalezas y dificultades (In.4 Un.3).

Se aprecia un reduccionismo desde varias situaciones: se restringe a pocos factores, como el examen o parcial y a valores porcentuales que llevarán a la calificación numérica, desde una posición cognitivo-cuantitativa. Se centra la atención en tareas, pruebas escritas, ejercicios y exposición, con la adjudicación de porcentajes.¹¹¹ Se mencionan formas como

¹⁰⁹ El informante expresa los siguientes criterios: 1.- Haber realizado con suficiencia todos los talleres. 2.- Demostrar claridad a la hora de exponer oralmente las ideas. 3.- Demostrar capacidad para la escritura según reglas gramaticales y de uso. 4.- Haber comprendido y practicado los conceptos de estudio. 5.- Dominio y uso oral lingüístico y paralingüístico de géneros (como el ensayo). Informante 10, Un.2 (2007-02).

¹¹⁰ Veamos este ejemplo de evaluación cualitativa y cuantitativa: 1.- Participación en clase, exámenes, exposiciones, tareas. 2.- Actitudes frente al aprendizaje. Asistencia obligatoria. 3.- Formación integral y manipulación de contenidos técnicos o tecnológicos. Se privilegia la dimensión social y humana. 4.- Evaluación procesual (corrección progresiva), desde la competencia comunicativa y logros. Trabajo final: ensayo (30%). 5.- Construcción de sentido: construcción de procesos y significados, acción de mejoramiento, acción participativa, acción de prospección. Informante No 6, Un.3 (1-2004).

¹¹¹ Se enuncian notas y porcentajes al trabajo de las tres prácticas comunicativas comunes (leer, escribir y hablar), de manera desarticulada e incoherente, que permite ver el problema de fondo, con respecto al logo-centrismo ya argumentado capítulos atrás: “el 40% de las sesiones se centrará en la comprensión lectora; el 20 % a los procesos orales y el 40% restante al proceso escritural” (In.6, 8, Un.1). En otros casos se mencionan números indiscriminados de evaluaciones, 2, 4, 7, 9, etc. (In.4, 5, 6, 8, 10, Un.1 – In. 4, 7, 8, 9, Un. 2 – In. 10, Un.3). En ciertos casos se aprecia una discriminación porcentual del 70% y el 30%, que por lo general son los de exigencia administrativa, para dos momentos o cortes curriculares clásicos o tradicionales de la administración de las universidades.

la evaluación parcial y final (In. 1, 2, 3, 10, 11, 12, 13, Un.1 – In. 2, 4, Un.2), y evaluación por producto. También se explicita que se trabajará desde estrategias evaluativas significativas, sin más explicación. Aparece la categoría “trabajos escritos” (en general, sin especificar los prototipos textuales). Existe incluso contradicción, se critica en un apartado que la lectoescritura se ha reducido al trabajo del informe, pero se asume en la evaluación el informe y el diálogo, y este último sin haberse propuesto antes (In.7, Un.1).¹¹² Y, existe la circunstancia extrema de no presentar este tópico de evaluación (In.1, Un.1- In.1, 3, Un.2).

La presencia de las modalidades de metodología y evaluación permiten considerar posibilidades epistémicas de corte tradicional (positivista) y contemporánea (sociocultural). Respecto a la primera, la clase magistral, estrategia textual, examen, dejan ver relaciones verticales entre los sujetos; en contraparte la puesta en común, proyecto de aula, aprendizaje multifactorial, co-evaluación, las relaciones son horizontales y circulares, e impulsadas desde formas procesual, cooperativa, consensuada, contextualizada, multidimensional, crítica. En general, se evidencia ausencia de enunciación epistemológica, desde una teoría de la evaluación consistente, que permita superar la mirada instrumental y reduccionista, a sabiendas de su trascendencia; pues, como lo sabemos esta si no se asume de manera pertinente genera exclusiones cognitivas y sociales, y flagelos como la repetición y la deserción escolar. Ante esto hace falta una oportuna política que rescate el valor de la evaluación significativa.

- **El tópico de los recursos.**

Es el menos afortunado, en las tres universidades muestreadas, pues en la mayoría de los relatos no se enuncia o se exponen de manera breve, sin considerar alguna

¹¹²Al respecto, Carlino (2006) presenta una propuesta, que implica evaluar desde la lectura y la escritura y desde las disciplinas y Tobón, S (2006) asume diversas modalidades evaluativas, entre estas inicial, la secuencial y la final, que se corresponde con el modelo de procesos, en la perspectiva cognitivista y que también se relaciona con secuencia planeación, textualización y revisión, y que se observa en algunos informantes (In.9, Un. 1). Además el tema de la evaluación, en la Educación Superior.

explicación anexa sobre su uso y pertinencia; a pesar que hoy existe no sólo una conciencia de su valor motivacional y epistémico, sino que se dispone de sendos recursos que la industria, la tecnología y la creatividad pone a disposición. Se puede advertir que estos, por lo general, aparecen implícitos en otros tópicos del programa, y ciertas marcas permiten inferir el tipo de recursos utilizados en estas prácticas de comprensión y producción discursiva. Así, se pueden deducir recursos humanos (sujetos educativos, especialistas, comunidad en general), logísticos (espacios administrativos, bibliotecas, salones de audiovisuales), materiales (textos, mediaciones tecnológicas, mass-mediáticos, recursos multimedia, documentos, videos, películas, portafolios, referentes bibliográficos). Muy escasos informantes se refieren a este tópico, expresando recursos tales como módulos, enlaces, audios, libros (In.9, Un.1).

- **Y respecto al tópico de la bibliografía.**

Se propone una pertinente, amplia, actualizada y variada bibliografía. Se explicita bibliografía básica, complementaria, recomendada, y conceptual. Conjugan disciplinas como lenguaje, lectoescritura, pedagogía, investigación, literatura, tecno-cultura, y documentos legales; aparece discriminada y sub-titulada, así: 1.Diccionarios 2.Gramáticas 3. Lingüística 4. Bibliografía de apoyo (In. 11, 14, 15, Un.3). En algunos casos se da más importancia a una de las disciplinas o temas; ejemplo al tema de la gramática o a la tipología periodística o literaria (In.7, Un.1). En este estudio me concentraré a la bibliografía más específica sobre lectoescritura y categorías afines, teniendo en cuenta los que se mencionan con regularidad y luego los que son esporádicos.

Así, se encuentran referentes bibliográficos que hacen alusión a las habilidades básicas: oralidad, escritura, lectura y otros sistemas: Quinésica, prosémica, hipertextual, entre otros.¹¹³ Llama la atención bibliografía referida a derechos de autor y afines: Estatuto

¹¹³Sólo a manera de ejemplo de una bibliografía sobre el asunto multi-registro del tema de la lectoescritura tenemos: Méndez T, I. (1994). El lenguaje oral y escrito en la comunicación. México: Limusa. // Noriega Pease, A (1992) El lenguaje del cuerpo: cómo leer la mente de los otros a través de sus gestos. Caracas: planeta. // Verdverver, R. (2000) Comunicación oral efectiva. México: International Thomson Editores // Lev, M. (2010) El lenguaje de los nuevos medios de comunicación: la imagen en la era digital. Barcelona: Paidós (In.4, Un.1 - 2012-1).

sobre la propiedad intelectual, Resolución 21231 de 2005 (In.4, Un.1). Existe bibliografía de referentes sobre enfoques, tipos, modos y géneros textuales, cuya edición es escasa (géneros como el informe, ensayo, reseña, resumen, mapa conceptual, mental, o asuntos metodológicos, ortografía, redacción.¹¹⁴ Conjugan referentes clásicos, contemporáneos, reconocidos y neófitos, nacionales e internacionales; eclécticos y los autorólogos; incluso mínimos casos de auto-referenciación; que puede obedecer a asuntos diversos: ausencia de publicación, reserva o modestia; sumisión o dependencia epistémica, y a asuntos de desamparo publicitario. En lo fundamental, se puede mirar los referentes comunes a las tres universidades y los que pertenecen a intereses particulares.

Llama la atención algunos casos, como la mención de una bibliografía hipertextual con el tema específico de la lectura y escritura, una web-grafía básica, o Cibergrafía (In.10, 15, Un.1 - In. 11, Un.3) y una cine-grafía (In. 5, Un. 1). Referentes relacionados con política del lenguaje y etno-educación (In.7, Un.2). La reiteración del referente Cassany, D. - Van Dijk, T. - Díaz, A., desde diferentes publicaciones. También, el alto componente bibliográfico en Lingüística, Texto-lingüística, Argumentación, Semiótica (lenguaje oral, corporal, mass-mediático y tecnológico), Pragmática y Análisis del Discurso.¹¹⁵

¹¹⁴Castro, O. “Los informes escritos” /98. - Ospina, L. “La reseña crítica” / 97- Rojas, O. “El ensayo” /96 – Vélez, J. “El ensayo” /97, y El ensayo entre la aventura y el orden /2000 – Vásquez, F. “Pregúntale al ensayista / 2008 - Zambrano, J. “El ensayo” (S. F.) - Rincón, C. – Tipologías textuales. / 2001. Ontoria, A. Mapas conceptuales /97 - Campos, A. /2005. Mapas conceptuales, mapas mentales y otras formas de presentación del conocimiento. Tobón, F. “El resumen” /95- Eco, U. (1985). “Elogio del resumen”. *Revista Quimera*, 51, 12-15. -Hare, V. Ch. (1992). El resumen de textos”, En: J. Irwin & M. A. Doyle (Comp.), *Conexiones entre lectura y escritura*. (pp. 123-146). -Kintsch, W. & Van Dijk, T. (1975). Comment on se rappelle et on résume des histoires. *Revista Languages*, 40, 98-116. -Rincón Bonilla, G. (1997). Tarea: hacer un resumen. ¿Y los maestros saben hacerlo?, En: G. Bustamante & F. Jurado (Comp.), *Entre la lectura y la escritura*, (pp. 45-83). Santafé de Bogotá: Magisterio. - Castro, Ó. (1998). *Los informes escritos*. Ospina, L. J. (1996). *La reseña crítica*. Vivaldi, M. (1973). *Géneros periodísticos - Rueda, R. (S.F.) Hipertexto*.

¹¹⁵1.- Universidad de Antioquia: Cassany, D. (todas sus publicaciones, incluyendo una en compañía de Luna, M. y Sanz, G.) –Van Dijk, T. (Todas sus publicaciones) – Díaz, A. - Vásquez, F. - Larrosa, J. – Chartier, A. – Chartier, R. et al. – Eco, U. – Barthes, R. – Ferreiro, E. – Serafini, Ma. T. - Lerner, D. – Camps, A. - Petit, M. - Montes, G. – Jurado, F. Jurado, V. Bustamante, G. (Comp.) - Martínez, Ma. C. (varias obras) – Niño, V. (Varias obras) - Parra, M. - Castañeda, N. et al. – Pineda, A. – Carlino, P.- Weston, A. - Irwin, J, Doyle, M. (Comp.)- Cárdenas, A. – Zuleta, E.

2.- Universidad Nacional: Cassany, Daniel (varias obras) - Van Dijk - Baquero, Julia y Pardo, Felipe (varios textos) -Perelman, Chaim-Baquero, Julia - Ong, W - Vivaldi, Martín – Sabino, Carlos - Avila, Fernando – Serafini, María T. Fonseca, María - Frías, Matilde - Parra, Marina - Niño, Víctor - De Zubiria, Miguel - Albor, Hugo - Bernárdez, Enrique - Bajtin, M. - Lotman Yuri - Eco, Humberto - Grajales, Héctor - Gaviria, Nicolás - Monsalve, Alfonso - Vivaldi, Martín. – Charaudau, Patrick - Lozano, Jorge– Pérez, Héctor - Weston, Anthony – Zuleta, Estanislao –Jurado, Fabio (compilador) - Tochinsky, L. - Trillos, María (compiladora) -Ramírez, Luis.

3.- Universidad Del Valle: Martínez, Ma. Cristina- Van Dijk – Bajtín - Cassany, Daniel – Austin, J. L. - Rincón, Gloria - Serafini, Ma. T. – Halliday, M.A.K – Vygotsky, Lev – Sánchez, Emilio - Eco, Umberto – Sole, I. – Diaz, A. - Courtes, Joseph – Bustamante, G. et al. - Gómez, Adolfo - Ducrot, Oswald – Eco, Umberto – Oviedo, T – Perelman, C. – Parra, Marina -Jurado, Fabio. et. Al. - Echeverría, Rafael – Meyer, Michel - Bruner, Jerome - Cisneros, Mireya – López, J. y Esperanza Arciniegas- Camps, Anna - Charadeau, Patrick – Ong, Walter – Teverosky, Ana - Zuleta, Estanislao – Searle, Jhon.

Siguiendo la misma tendencia analítica de tópicos anteriores, así como existen hechos significativos, encontramos reduccionismos en mínimos casos donde no se nombra este tópico (caso In. 6 Un. 1). Estos descuidos o vacíos pueden generar desorientación epistémica a los educandos, y que sucede con otros tópicos en algunos informantes. En otros, no se observa actualización bibliográfica en el tema específico de la lectura y escritura; aunque existe sobre el tema general de la lectoescritura, *no existen referentes específicos sobre la lectoescritura en la universidad*, en una alta proporción de los microrrelatos. En cambio, abundan los concernientes al tema de gramática: gramática estructural, gramática práctica, sintaxis, ortografía, conjugación de los verbos, cursos de redacción, entre otros, que permiten concebirlos en un enfoque lingüístico gramaticalista. Y, por último se aprecia una mínima bibliografía de carácter interdisciplinario, existen pocos referentes filosóficos, antropológicos, sociológicos, fundamentalmente.

En general, los microrrelatos a través de sus componentes estructurales precisan un desarrollo de competencias comunicativas y/o discursivas, desde la comprensión y producción de textos y asuntos afines, como tipologías textuales, modos y géneros, estrategias textuales y procesos de interacción discursiva. Al tiempo, se promueve una toma de conciencia y valoración de las herramientas lingüísticas, semióticas y pragmáticas en la experiencia de educabilidad en el tema. Se aprecia aún la supremacía de microcurrículos contenidistas, sobre los problémicos; técnicos sobre los críticos. Se evidencia una articulación teórica-práctica y una sistematización mínima de las prácticas de escrituralidad desde un programa cognitivo con niveles de planeación, textualización. También, la articulación a eventos investigativos, desde el método científico. La supremacía de la evaluación cuantitativa deja inferir que falta mucho para que los microrrelatos logren una inter-subjetivación. Y, una alta presencia de una bibliografía en torno a las Ciencias y Teorías del lenguaje, permiten pensar que la pedagogía de la lectoescritura todavía es un campo disciplinar de esta área dominante.

Existe un falso imaginario, temor infundado y realismo ingenuo, sobre la coherencia entre programa y realidad en el aula. No sólo existen relaciones sustanciales, sino que como la pragmática fundamenta todo discurso implica hacer cosas con palabras.

Si bien se puede hacer casas sin planos o proyectos, hoy en día un profesional no se atrevería a arriesgarse a la improvisación si bien esta última puede hacer parte del proyecto. Estamos en mora en prestar más atención a este género educativo. Como lo he anotado el programa constituye una síntesis de lo curricular, lo pedagógico y lo didáctico, en un sentido complejo, pues está dotado no sólo de principios pragmáticos, sino éticos, ya que funciona en el marco de una situación comunicativa, contextual y profesional específica. Su propuesta epistemológica es fruto no sólo de una referenciación teórica sino de una experiencia práctica y muchas veces de largo aliento, como ocurre con docentes que han trabajado la cátedra por varios años. Ningún discurso, ni la realidad, serán copias fieles de su contraparte. La práctica en el aula se constituye en un nuevo discurso.

En definitiva, la mayoría de los programas tienden a enunciar y argumentar a través de sus relatos programáticos que el manejo adecuado del lenguaje y la lengua, y el desarrollo de competencias comunicativas y/o discursivas, a través de diversas perspectivas, enfoques y metodologías, es un requisito fundamental en la formación académica universitaria. Y, advierten sobre la necesidad de fundamentación sobre el tema en particular y la pertinencia de asumir la complejidad del problema, en razones de diagnosticar, nivelar, remediar, fundamentar y profundizar en una gama de factores tendientes a superar dificultades en las competencias comunicativas básicas.