

Instrucción y (o) formación en los proyectos de lectura y escritura. Una propuesta para educación superior

Instruction and (or) Training in Reading and Writing Projects. A Proposal for Higher Education

Instruction et formation dans les projets de lecture et d'écriture. Une proposition pour l'éducation supérieure

Instrução e (ou) formação nos projetos de leitura e escrita. Uma proposta para a educação superior

Fecha de recepción: 9 DE NOVIEMBRE DE 2010 / Fecha de aceptación: 5 DE OCTUBRE DE 2011
Encuentre este artículo en <http://magisinvestigacioneducacion.javeriana.edu.co/>

SICI: 2027-1174(201206)4:9<711:IFPLEP>2.0.TX;2-J

Escrito por RAFAEL GÓMEZ-PARDO
FUNDACIÓN UNIVERSIDAD CENTRAL
BOGOTÁ, COLOMBIA
r_filosofia@hotmail.com

Resumen

En este artículo se presentan reflexiones del autor sobre si la función de la universidad es solo instruir en un saber determinado o producir nuevas reflexiones. Los proyectos de lectura y escritura están ligados a procesos de creación, formación e investigación. Mientras que los criterios de instrucción tienen que ver con los requerimientos necesarios para enseñar los conceptos de una disciplina, los criterios de formación tienen que ver con el sentido existencial, ético y político de esa tarea. Hay que hacer de los asuntos formativos elementos explícitos de los proyectos de lectura y escritura, tareas para el pensamiento.

Palabras clave autor

Formación, instrucción, escritura, lectura, aprendizaje, enseñanza.

Palabras clave descriptor

Lectura y escritura, formación de maestros, educación.

Transferencia a la práctica

Este artículo propone fundamentar más rigurosamente la formulación de proyectos de lectura y escritura en Educación Superior, y señala la necesidad de introducir criterios de formación, además de los criterios de instrucción que suelen dominar en la enseñanza habitual de las asignaturas y en los proyectos de lectura y escritura. Con base en algunos enfoques recientes de investigaciones sobre los usos de la escritura en Educación Superior y cuestionando algunos de ellos, se propone que esos proyectos piensen de manera más rigurosa y ambiciosa sus alcances y sus objetivos, para dar sentido a las prácticas educativas y agenciar con tales herramientas la transformación del individuo y de la sociedad.

Para citar este artículo / To cite this article / Pour citer cet article / Para citar este artigo

Gómez-Pardo, R. (2012). Instrucción y (o) formación en los proyectos de lectura y escritura. Una propuesta para educación superior. *magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 4 (9), 711-723.

Key words author

Training, Instruction, Writing, Reading, Learning, Teaching.

Key words plus

Writing and Reading, Teacher Education, Education.

Abstract

This paper introduces the author's thoughts regarding the question whether the role of universities goes beyond the instruction of certain knowledge, and if it includes the production of new thoughts. If this is the case, reading and writing projects are related to creative processes, training, and research. While instruction criteria are about the necessary requirements for teaching a discipline's concepts, training criteria involve existential, ethical and political responsibility. Training topics, fomenting thinking, should be explicit elements of reading and writing projects.

Transference to practice

This paper proposes a more rigid foundation for the development of reading and writing projects in Higher Education. It points out the need to involve training criteria, apart from instruction criteria, which typically dominate in the teaching of reading and writing. Based on certain approaches in recent research on writing in Higher Education, this paper includes a critique of some of these approaches and pleads for more rigorous and ambitious outlines of the aims and scope of those reading and writing projects, which may give meaning to educational practice and be an agent of transformation in individuals and society.

Mots clés auteur

Formation, instruction, écriture, lecture, apprentissage, enseignement.

Mots clés descripteur

Lecture et écriture, formation des enseignants, éducation.

Résumé

Dans cet article on présente les réflexions de l'auteur par rapport à la question de la fonction de l'Université, on se demande si sa fonction est seulement d'instruction dans un savoir spécifique, ou au contraire celle de produire des nouvelles réflexions, donc les projets de lecture et d'écriture sont liés aux processus de création, de formation et de recherche. Alors que les critères d'instruction ont un rapport avec les compétences requises pour apprendre les concepts d'une discipline, les critères de formation ont un rapport avec le sens existentiel, éthique et politique de ce devoir. Donc il faut transformer les fonctions formatives dans des éléments explicites impliqués dans les projets de lecture et d'écriture, des devoirs pour la pensée.

Transfert à la pratique

Cet article propose fonder plus rigoureusement la formation de projets de lecture et d'écriture pour l'Éducation supérieure, on montre l'importance d'introduire des critères de formation, en plus des critères d'instruction, puisque ceux-ci ont la tendance dominante dans l'enseignement habituel des matières et dans les projets de lecture et d'écriture. Sur la base des perspectives de recherche récentes par rapport aux usages de l'écriture dans l'éducation supérieure, on questionne quelques projets pour les conduire à penser d'une façon plus rigoureuse et ambitieuse la portée de leurs objectifs, pour donner ainsi un sens aux pratiques éducatives et agencer avec ces outils la transformation de l'individu et de la société.

Palavras-chave autor

Formação, instrução, escrita, leitura, aprendizagem, ensino.

Palavras-chave descritor

Leitura e escrita, formação de professores, educação.

Resumo

Neste artigo se apresentam reflexões do autor sobre a universidade, com a função não só de instruir num determinado saber, mas de produzir novas reflexões. Desta forma os projetos de leitura e escrita estão unidos a processos de criação, de formação e de pesquisa. Enquanto os critérios de instrução têm a ver com os requisitos necessários para ensinar os conceitos de uma disciplina, os critérios de formação estão relacionados com o sentido existencial, ético, político dessa tarefa. É necessário fazer dos assuntos formativos elementos explícitos dos projetos de leitura e escrita, tarefas para o pensamento.

Transferência à prática

Este artigo propõe fundamentar mais rigorosamente a formulação de projetos de leitura e escrita na Educação Superior, assinalando a necessidade de introduzir critérios de formação, além dos critérios de instrução que são os que costumam dominar o ensino habitual das matérias e os projetos de leitura e escrita. Baseado em alguns enfoques recentes de pesquisas sobre os usos da escrita na Educação Superior e questionando alguns deles, propõe que tais projetos pensem de maneira mais rigorosa e ambiciosa o alcance e os objetivos próprios, dando sentido às práticas educativas e agenciando a transformação do indivíduo e da sociedade com tais ferramentas.

Introducción

La lectura y la escritura no están exentas de una reflexión acerca del sentido de la universidad, sus funciones, el sentido del aprendizaje y lo que se espera de los docentes. Lo que entendemos que una institución es o debe ser afecta lo que podemos pensar acerca de los usos de la escritura en ella, y viceversa. Si la universidad representa una tradición y debe reproducirla, entonces, los proyectos de lectura y escritura deben ser didácticos y la pedagogía ha de centrarse en la enseñanza de una tradición, esto es, en la mera instrucción. Si la función de la universidad no es solo esa, sino producir nuevas reflexiones y nuevos conocimientos, entonces, los procesos de lectura y escritura están ligados a procesos de creación, de formación, de investigación y esta no se concibe como un espacio separado de la docencia. La lectura y la escritura no se ven ya solo como herramientas de aprendizaje (didáctica) de un saber ya estatuido, sino como herramientas de un aprendizaje que está indagando aquello que no se sabe y se requiere para responder a un problema. ¿Puede pensarse la escritura como un género que no se fundamenta en la reproducción de un saber ya estatuido en las diferentes disciplinas? Para responder esta pregunta, haré un análisis comparativo entre dos propuestas de lectura y escritura. Una centrada en la instrucción y otra centrada en la formación, cada una con sus presupuestos y sus maneras de operar. Para la primera, utilizaré el texto *Escribir, leer y aprender en la universidad* (2006), de Paula Carlino:¹ en el que la instrucción y la didáctica tienen un papel preeminente en las prácticas de lectura y escritura. Otros textos suyos nos podrían ayudar a pensar las prácticas de la lectura y la escritura de manera diferente, pero he usado este porque es una obra muy conocida en el medio universitario latinoamericano y, por otro lado, se adapta muy bien a este objetivo. Para la segunda, voy a detenerme en la investigación de Lucy McCormick: *The Art of Teaching Writing*, traducido al español como *Didáctica de la escritura en la escuela primaria y secundaria* (1992), con un criterio más formativo (paradójicamente, no tan didáctico) que orienta las prácticas de lectura y escritura. Antes de ello, aclararé qué se entiende por *formación* en este contexto. La comparación entre estos dos enfoques me servirá para una reflexión o propuesta final que aspira a integrarlas, al establecer relaciones complejas y ricas entre ellas, lo que supera la mera instrucción que caracteriza la mayoría de las propuestas de lectura y escritura en la educación superior en Latinoamérica y Colombia.²

La lectura y la escritura como dispositivo de instrucción

Desde la perspectiva de Carlino, más que cuestionar los tradicionales modelos de enseñanza, basados en la transmisión, se trata de crear un modelo de enseñanza, que, a diferencia de los tradicionales, pueda hacer posible el aprendizaje. Para esta autora, la idea de la enseñanza no es cuestionable en sí misma. La ausencia de aprendizaje no se debe a que la enseñanza, en cualquiera de sus concepciones, sea un fracaso, sino a un

Descripción del artículo | Article description | Description de l'article | Artigo descrição

En este artículo de reflexión, el autor presenta algunas consideraciones que provienen de su experiencia como asesor y director de proyectos de lectura y escritura en educación superior. El autor asume una perspectiva analítica y crítica sobre el tema de la lectura y la escritura, para lo cual recurre a fuentes originales.

1 Doctora en psicología de la educación. Investigadora del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, CONICET, en el Instituto de Lingüística de la Universidad de Buenos Aires. Autora de numerosos libros y ensayos sobre el tema de la lectura y escritura en educación superior (ver referencias).

2 Me baso en las memorias de los encuentros de Redlees (Red Nacional de Educación Superior en Lectura y Escritura, la red colombiana de instituciones de educación superior que promueve el diálogo sobre la lectura y la escritura en la universidad). Ver www.ascun-redlees.org/ (2010).

problema pedagógico y didáctico. “Nuestras clases meramente expositivas son útiles solo para quienes menos nos necesitan, porque podrían aprender autónomamente” (Carlino, 2006, p. 11). Nótese el “meramente expositivas”. Esta autora no está en contra de la clase expositiva, esto es, de la enseñanza, sino de que la acción pedagógica se reduzca a ello. Mediante la exposición “el que más aprende la materia es el docente” (Carlino, 2006, p. 11), porque al exponer un tema, él realiza el mayor esfuerzo o actividad cognitiva. Esta autora afirma que con frecuencia al leer lo que los estudiantes escriben se comprueba que estos “comprenden mal lo que se les ha enseñado” (Carlino, 2006, p. 9), es decir, las nociones de las disciplinas que se les enseñan. Esto le plantea algunos problemas pedagógicos. El modelo didáctico habitual que entiende la docencia como

decir a los estudiantes lo que sabemos sobre un tema omite enseñarles uno de nuestros más valiosos saberes: los modos de indagar, de aprender y de pensar en un área de estudio, modos vinculados con las formas de leer y escribir que hemos ido desarrollando dentro de la comunidad académica a la que pertenecemos (Carlino, 2006, p. 13).

Sin embargo, no se trata —desde su perspectiva— de abolir la exposición, sino de “redistribuir la acción cognitiva para que los alumnos recuperen protagonismo y tengan que desplegar mayor actividad intelectual que la implicada en escuchar al docente” (Carlino, 2006, p. 12). Hay que señalar que esta redistribución mantiene en pie los roles tradicionales del docente —el que sabe y organiza un sistema de actividades de aprendizaje— y el estudiante —el que no sabe y ejecuta tales actividades—. No se trata de desplazar, como predica la Escuela Nueva, el centro de la acción pedagógica del docente hacia el estudiante, sino de potenciar la participación de este en el aprendizaje. El docente sigue siendo el centro o el promotor de las acciones pedagógicas, que ya no están reducidas a la mera explicación, sino que abarcan o pueden abarcar un registro de acciones (establecidas por él) para que sea posible la participación del estudiante.

¿Cuál es la estrategia didáctica programada por el docente, para que sea posible la participación del alumno? Carlino no propone actividades como juegos, dramatizados, dinámicas, tan comunes en las escuelas para niños e incluso en secundaria. Propone actividades relacionadas “con la práctica de la lectura y la escritura para que los alumnos puedan reconstruir el sistema de nociones y métodos de un campo de estudio, participando en las prácticas de lectura, escritura y pensamiento propias de este” (Carlino, 2006, p. 13). Se trata, en suma, de que el estudiante logre apropiarse de los conceptos de una disciplina o campo de estudio, es decir, de todo aquello que no sabe al ingresar en la escolaridad. La universidad continúa la alfabetización iniciada en los primeros grados de escolaridad. Esto es lo que llama Carlino “alfabetización académica” (Carlino, 2006, p. 13), puesto que siempre estamos aprendiendo a leer y escribir. Aprender a leer y escribir no es un hecho ya consumado en la primaria, sino que es una actividad inherente al aprendizaje de cualquier disciplina. Esta apropiación hará posible no solo la efectiva inserción en el campo laboral sino, por ello mismo, asegurado el buen desempeño, la realización de un sujeto como profesional. Aprender a leer y aprender a escribir “son medios ineludibles para aprender los contenidos conceptuales de las disciplinas” (Carlino, 2006, p. 16).

Ya hemos señalado algunos supuestos generales que permiten entender el punto de partida de Carlino para su crítica a la educación habitual; ahora es necesario detenerse en la siguiente pregunta: ¿cómo se pone en

marcha su propuesta didáctica? La propuesta didáctica que propone supone una actividad adicional del docente y esta es una actividad en lectura y escritura, alterna a la explicación. La lectura y la escritura son herramientas didácticas para reforzar aquello que un estudiante debe aprender. Si en la educación habitual no se suele asignar a los estudiantes tareas de lectura y escritura, ahora la actividad del docente va a recaer sobre estos materiales. Es frecuente en nuestro medio universitario, en el que el docente está atareado en muchas actividades y tiene a su cargo grupos numerosos, que la evaluación o revisión de los trabajos escritos sea una actividad superficial, a la cual se le asigna una nota y se añade una frase para justificar la nota. Uno de los méritos de esta propuesta es que, sin duda, se detiene más a fondo en los usos de la escritura del estudiante, en su proceso de aprendizaje. Al elaborar síntesis (Carlino, 2006, p. 35), al compartirla con otros, presentarla, trabajarla con el docente, discutir sobre su redacción, se puede objetivar mejor el nivel discursivo del estudiante y poner en evidencia aquello que aún requiere ser aclarado. Ello estimula a los estudiantes a tomar en serio sus informes, reseñas, etcétera, pues sus escritos van a ser objeto de un trabajo exhaustivo en clase, un trabajo de análisis y confrontación en el que se va a verificar si hay una correcta apropiación de aquellos contenidos o nociones de una disciplina, explicados con anterioridad por el docente. Ello implica que el docente requiere un tiempo más largo (Carlino, 2006, p. 38) para detenerse en los escritos de los estudiantes y establecer una comunicación con ellos, ya no centrada en el problema de cómo pasar la asignatura, sino en cómo apropiarse de una noción o cómo elaborar más rigurosamente un escrito. ¿Pueden las instituciones demorarse en este trabajo que exige un largo aliento, cuando, al mismo tiempo, hay una exigencia de cumplir los programas o sílabos dispuestos con antelación? ¿Cuánto le costaría este tiempo adicional a una institución educativa? Le costaría cuestionar sus viejos hábitos de enseñanza que permiten llegar aparentemente muy lejos y muy pronto, pero sin profundidad, sin verdadero aprendizaje. Superar esto implica ineludiblemente —para cualquier institución— gastos e inversión económica, pues la revisión de un documento escrito, cuando se asume con rigor, no puede ser una actividad superficial, mecánica, ni tampoco reducirse a la redacción, corrección ortográfica, sino que ha de incluir cuestiones más relevantes y relacionadas con aquello que se intenta aprender en el contexto de una disciplina. Precisa además una discusión académica a fondo que cuestione cómo los estudiantes desarrollan los conceptos de una disciplina al escribir sobre ellos, qué entienden por tales conceptos, etcétera. Partimos del supuesto de que la escritura estructura la conciencia y da forma material al pensamiento porque objetiva lo aprendido.

Desde el texto que hemos analizado, para Carlino, la institución universitaria solo reproduce el conocimiento de las disciplinas y se trata de mejorar las estrategias (mediante la lectura y la escritura) para que esa reproducción sea más eficaz. Sin embargo, una lectura más atenta nos ofrece la oportunidad (acaso aún débil) de aceptar que esta autora no entiende la escritura solo como reproducción. Detengámonos en ello. ¿Cómo funciona la creatividad en el contexto de su propuesta didáctica? El docente debe convertirse en investigador en el contexto o campo en el que ejerce su acción pedagógica. La clase es una especie de laboratorio de experimentación didáctica y pedagógica. Como fruto de tal investigación, ha de hacer ejercicios, pruebas y en su calidad de investigador, ha de sacar notas y resultados de todo ello. El mismo libro de Carlino (2006) da cuenta de ello, pues es el resultado de algunos años de investigación y experimentación en la docencia. Hay que señalar algo obvio que puede pasar desapercibido.

Allí no se propone ningún conocimiento nuevo en el ámbito propio de la disciplina que se enseña (la psicología), sino en la manera de enseñarla. Aunque, por ejemplo, un docente enseñe la asignatura Mecánica I, a un grupo de estudiantes, su creatividad no se expresaría propiamente en el área que intenta enseñar, sino en cómo la enseña, esto es, en la didáctica.

Si aceptamos este sentido restringido de creatividad, en la docencia la escritura es un género que reproduce un saber ya estatuido, en un sentido débil. Por su parte, la universidad es una institución en la que solo se produce nuevo conocimiento en el ámbito de la pedagogía y la didáctica, y no en el ámbito propio de las disciplinas que se enseñan. En este contexto, en mi concepto, debemos entender sus afirmaciones respecto al papel activo del estudiante en el proceso de aprendizaje. Esta autora no espera del estudiante ningún nuevo conocimiento, pues el estudiante no sabe y por eso acude a la escuela, para aprender. Pero el ejercicio de aprender (según Carlino) es por sí mismo y, en cierto sentido, una experiencia creativa capaz de activar en el estudiante procesos cognitivos que lo obligan a crear, esto es, a crear en él las estructuras cognitivas para el aprendizaje y el uso de las nociones de las disciplinas. Elaborar el resumen de una exposición y tratar de decidir cuáles fueron las ideas más importantes es una experiencia creativa pues supone poner en movimiento fuerzas y capacidades que no estaban en uso. En este sentido, el aprendizaje de una disciplina y de los conceptos que la rigen es una experiencia creativa permanente, pues el estudiante ya no desempeña un papel tan pasivo como aquel que le otorgaba la educación habitual, que lo condenaba solo a escuchar y repetir. Algo análogo se puede decir del trabajo del docente: la puesta en marcha de sus propuestas de actividades para los estudiantes con la lectura y la escritura, posibilitan en él nuevas experiencias creativas, nuevas preguntas y, por ende, nuevos conocimientos o resultados dentro del campo de la didáctica que lo posicionan ante la comunidad académica como investigador.

En síntesis, desde esta propuesta de Carlino, podemos entender la didáctica como un ámbito de experimentación permanente, gracias al cual los docentes, desde distintos campos del conocimiento, avanzan en perfeccionar las herramientas (lectura y escritura) necesarias y el trabajo con ellas, para que ocurra en el estudiante un verdadero aprendizaje. No quiero desconocer que esta propuesta atina al tratar de superar muchas de las deficiencias propias de la enseñanza habitual, pero se concentra demasiado en los resultados y descuida los procesos. El presupuesto básico de esta autora en la obra mencionada es que los proyectos de lectura y escritura han de estar dirigidos al aprendizaje de las disciplinas, no a la creación de nuevos conceptos para el progreso de las disciplinas. En este sentido, la didáctica y los proyectos de lectura y escritura son un dispositivo de instrucción en las disciplinas, y solo eso.

Criterios de formación

Además de reconocer las bondades de este enfoque al posibilitar procesos de instrucción, hay sin duda problemas que plantea, respecto a la enseñanza de las disciplinas y en especial a su sentido. Si la universidad agota su sentido en la reproducción de un saber ya estatuido, entonces no hay problema con este enfoque de la lectura y la escritura. Pero si la universidad y la escuela en general están llamadas —más que a reproducir saberes y dar instrucción— a formar individuos y a crear las condiciones de un saber en el contexto de la sociedad a la que se pertenece, entonces tal enfoque didáctico es insuficiente. La formación (y no la mera instrucción) supone formar un pensamiento crítico y creativo respecto a las disciplinas.

Y la crítica no puede limitarse a adaptar al individuo a las exigencias del entorno y del mercado laboral, al instruirlo en una determinada disciplina. Frente a procesos de instrucción, se precisa además desarrollar procesos de formación. ¿Qué es la formación? Voy en entender esta pregunta como: ¿qué podemos entender por formación en el contexto de los problemas educativos que nos ocupan? La pregunta indaga no por una esencia universal, sino por aquello que necesitamos creer de nosotros mismos para potenciar nuestra acción en el mundo. En este punto, sigo a Richard Rorty cuando establece con Donald Davidson que no hay una diferencia esencial entre verdad y justificación de una creencia. “Cuando la pregunta se refiere a qué debo creer en este momento, evaluar la verdad y evaluar la justificación constituyen una misma actividad” (citado en Rorty, 2000, p. 31).

Wilhelm von Humboldt anota que cuando decimos formación “nos referimos a algo más elevado y más interior, al modo de percibir que procede del conocimiento y del sentimiento de toda la vida espiritual y ética y se derrama armoniosamente sobre la sensibilidad y el carácter” (citado por Gadamer, 1988, p. 39). Desde una perspectiva pragmática, podemos abordar este tema ateniéndonos a lo que esperamos de un sujeto, no solo instruido en una disciplina, sino debidamente formado como sujeto-existencial, esto es, como alguien que requiere o busca, mediante cada elección, y en un contexto preciso, poder consumir la plenitud de su libertad. Aquí no hemos definido al hombre desde una naturaleza o esencia, pues no hemos dado contenido material a la forma de su libertad. Pero tampoco hemos recurrido al cientificismo, para reducirlo a ser el efecto de un condicionamiento mecánico. Por el contrario, estos presupuestos pragmáticos y sencillos nos permiten enunciar algunas afirmaciones acerca de un sujeto del que podríamos decir que está no solo instruido, sino debidamente formado. En su calidad de sujeto con formación, es alguien que posee algunas cualidades mínimas, necesarias para la sociedad de la que forma parte y capaz de potenciarlas en sí mismo y en los demás. Posee una actitud crítica frente a las disciplinas y el conocimiento en general, que abarca dos aspectos, uno personal, individual, y otro social, indisolublemente ligados. Ello tiene consecuencias en todas sus prácticas como docente. Es alguien que está indagando o que está afectado por algo. No es alguien que solo está informado de algo. Busca una respuesta a aquella afección que él experimenta como personal y en el contexto de una disciplina y de una problemática social. Desde el punto de vista de su realización, esta búsqueda lo enriquece pues lo obliga a aprender. Desde la perspectiva de lo que hace, esta tarea le da cierta experiencia de plenitud pues por medio de ella se da a sí mismo y ofrece aquello que ha logrado

alcanzar. No solo conocimiento o nociones, sino oportunidades para pensar y, sobre todo, oportunidades y herramientas que posibilitan el trabajo en la solución de algunos problemas de la sociedad, en un contexto particular. Se ha apropiado del conocimiento como problema. Este conocimiento no es algo ya dispuesto, empaquetado y listo para consumir (mediante alguna didáctica), sino una tarea que hay que recomenzar permanentemente.

Este docente cuando está enseñando las nociones o conceptos de una disciplina, quizás lo haga en el contexto de un problema que él está pensando. En la acción de enseñar no solo está instruyendo, sino que está formando, porque lo que comunica no es solo lo que dicen sus palabras literalmente, sino, además, una actitud problemática, un compromiso, una emoción singular ante el conocimiento, que no es solo pasión, sino posición ante la vida, en la que subyacen una ética y una política, una visión social del conocimiento. Con ello, la enseñanza supera la mera instrucción y es capaz de generar en los otros individuos procesos auténticos de formación, en los que se involucra, no tanto lo que sabemos, sino el sentido de lo que sabemos, sus emociones y una visión de la vida. Como afirma Humberto Maturana: “las emociones no son oscurecimientos del entendimiento, no son restricciones de la razón; las emociones son dinámicas corporales que especifican sus dominios de acción en que nos movemos. Un cambio de emoción implica un cambio de dominio de acción” (Maturana, 1997, p. 107). Todos podemos reconocer fácilmente a aquel docente que trabaja por un salario y a aquel otro que trabaja porque lo afecta una pasión por el conocimiento. En cada uno, las emociones involucradas son diferentes. También reconocemos instituciones educativas que tienen un compromiso efectivo con sus propios presupuestos, expresados en su visión y misión, no como letra muerta, sino como espíritu vivo y aquellas que quizás no lo tienen. Ni el maestro que trabaja por un salario ni la institución que funciona como un negocio están exentos de producir en los demás, en sus estudiantes, empleados y directivos, en sus procesos de gestión, dinámicas que reproducen de manera recursiva el nivel de credibilidad y autenticidad con sus propios presupuestos, ligados a unas determinadas emociones (apatía por la lectura, por el trabajo o, por el contrario, pasión por la búsqueda). En la praxis cotidiana, se hace patente si se está orientado por procesos de instrucción y (o) de formación y qué tan auténticos son estos. Lo que llamamos formación, a diferencia de la mera instrucción, no es algo que se pueda enseñar, porque no es como darle a alguien una cosa o explicar un concepto. Sin embargo, es indudable que es algo que se puede y se debe aprender.

El sentido común que a veces también se encuentra presente en la educación superior suele considerar la formación como formación en una disciplina, esto es, como instrucción. Pero no es así. La instrucción puede ser una herramienta en un proceso de formación y, por ende, de una verdadera educación. Pero casi siempre vemos que la educación es solo un proceso de instrucción, más o menos sofisticado, con algunas herramientas didácticas (mediante la lectura y la escritura). La mayoría de las veces, cuando se habla de proyectos de lectura y escritura en Educación Superior, se habla de alfabetización académica, esto es, de instrucción en una disciplina. Este es todo un género de escritura que se puede encontrar, como recurrente, en muchas situaciones disímiles en Educación Superior.³ La escritura y el discurso son valores esenciales para construir una cultura, pensar, cultivar e identificar valores, pero los usos pueden marcar las diferencias, ayudar a constituir nuevos procesos y/o deslegitimar otros. Centrar los proyectos de lectura y escritura en la instrucción supone disponer de las herramientas entre estos objetivos y restringir sus usos a unas determinadas formas de escribir. También supone que los sujetos usan esas herramientas entre las posibilidades que tales objetivos les permiten y, por otro lado, son sujetos (docentes y estudiantes) que se constituyen como tales solo ante tales usos. Estas acciones definen el género de la didáctica por su asociación recurrente con situaciones retóricas de instrucción, necesarias, si se entiende que la demanda del mercado a la educación es aumentar la fuerza de trabajo. Pero cabe la pregunta: ¿pueden darse otros usos de la escritura que constituyan otros géneros dentro de los proyectos de lectura y escritura? ¿Puede darse incluso el caso de que un proyecto de lectura y escritura no considere la instrucción como el objetivo fundamental de sus procesos de aprendizaje? Vamos a detenernos a continuación en esta pregunta.

La lectura y la escritura como dispositivo de formación

En la investigación de Lucy McCormick: *The Art of Teaching Writing*, libro traducido al español como *Didáctica de la escritura en la escuela primaria y secundaria* (1992) se problematiza la idea de enseñanza de la escritura como una práctica atravesada o determinada por la enseñanza de algo. Por el contrario, la escritura es una práctica libre en la que se expresa plenamente la experiencia de alguien. Quizás por estar dirigido a niños, este texto hace énfasis en que la enseñanza de la escritura no es la enseñanza de algo, por ejemplo, las nociones de una disciplina. La enseñanza,

o mejor, el aprendizaje de la escritura (puesto que mucho de lo que se enseña nunca se aprende) está aquí vinculado con asuntos que tienen qué ver con criterios de formación. Mientras que los criterios de instrucción tienen qué ver con los requerimientos necesarios para llevar a cabo cualquier tarea (y el aprendizaje de las nociones de una disciplina), los criterios de formación tienen qué ver con el sentido existencial, ético y político de esa tarea.

Desde un interés formativo, la política y la ética son aspectos esenciales en la realización de la libertad de un individuo, pero ello no tiene nada qué ver con ejercer un determinado tipo de proselitismo político e ideológico en el espacio de la escuela. El sentido de lo político es extensión de lo ético y lo ético tiene qué ver con la posibilidad de ofrecer (no de imponer) o formar en la dirección de un sentido de la libertad humana. El sentido de la libertad humana es la responsabilidad. La escuela debe formar para dar responsabilidad. Nadie se puede formar en la responsabilidad si, como punto de partida, se olvida de sí mismo. En la medida en que el niño se apropia de sí mismo en los procesos de aprendizaje en la escuela, puede —más adelante, en la secundaria o en la educación superior— comprender más fácilmente el sentido de lo social y, por tanto, de lo político. Pero al olvidarse de sí mismo en los procesos de aprendizaje (gracias a la sola instrucción), con ello se olvida poco a poco del sentido ético, político y existencial de la vida humana. Se puede convertir en un ser resignado, sin sueños, sin pasión, adaptado a las condiciones externas que se le ofrecen. Es quizás uno de tantos. Probablemente, entregado al consumo desafortunado, con el que entretiene el vacío de su vida.

Para la profesora McCormick, la escritura tiene qué ver con el sentido de la vida humana. “Los seres humanos tenemos una profunda necesidad de plasmar nuestras experiencias en escritura... escribimos porque queremos entender nuestras vidas” (McCormick, 1992, p. 12). “Por esa razón, mis armarios están llenos de cajas y cajas de desteñidos diarios personales” (McCormick, 1992, p. 13). No solo la escritura estructura la conciencia, sino que según esta autora la escritura puede dar sentido a una vida. Y esto no está desvinculado de aquello que se puede compartir con los demás (relaciones interpersonales) en un contexto determinado (la oficina, la escuela, etcétera). No es una especie de oficio para desocupados o una forma de entretenimiento. Es la posibilidad de dar un sentido a lo que hacemos. Lo queramos o no, lo que hacemos siempre tiene relación con los demás y esta relación es política. Toda educación tiene el deber de dar sentido a la vida humana, de formar en esa dirección, independientemente de cuál sea este sentido, o mejor, de si ese sentido es algo que debemos o deseamos crear

3 Véase Redlees www.ascun-redlees.org/ (2010).

o descubrir (por lo pronto, no es algo en lo que podamos instruir a nadie).

Por razones obvias, los proyectos de lectura y escritura, en este contexto, tienen que partir por considerar en serio la posibilidad de pensar lo vivido, lo que nos afecta. Dar sentido no significa imponer un sentido sino atender a las condiciones necesarias para pensar con libertad lo vivido. Pero no es esta solo una posibilidad para el que enseña y para el escritor, sino para el que puede aprender a escribir y para el que se educa. ¿Qué sentido tiene aprender a escribir, si no ha aprendido a pensar lo que vive? McCormick lo expresa con los siguientes términos: “ayudar a los jóvenes a sentirse profunda y personalmente implicados en su escritura” (McCormick, 1992, p. 14). Ya sea que se trabaje con adultos o con niños, cada individuo tiene preocupaciones, ideas, recuerdos y sentimientos. Los estudiantes también tienen vidas ricas y son algo sobre lo cual vale la pena escribir (McCormick, 1992, p. 16). La escritura no depende tanto de un buen método que obligue a los alumnos a usar bien la puntuación y las mayúsculas, a producir documentos, sino de la posibilidad de vivir una experiencia en la que sea posible pensar la vida. Esto es formativo. Sin embargo, a todo lo anteriormente dicho podemos replicar con algunas objeciones. Por ejemplo: eso está muy bien para aquel que trabaja con niños, pero no para la educación superior y, menos aún, para los docentes que tienen que cumplir programas ya determinados. Los programas y los sílabos contienen aquellos contenidos que se necesitan evaluar y sobre los cuales es necesario instruir. No solo estas son exigencias de las instituciones educativas sino del mismo Estado por medio de los sistemas de evaluación y del control de calidad;⁴ de no existir tales exigencias externas es muy dudoso que deseemos una educación entendida como las “clases abiertas norteamericanas, es decir, dar rienda suelta al impulso de cada uno, desde una imagen de *laissez faire* educativo, caos y desestructuración” (McCormick, 1992, p. 212).

No se trata aquí de proponer que los estudiantes tengan el control absoluto de su proceso de aprendizaje o que no se instruya en ningún conocimiento. Para ello no necesitarían ir a la escuela. Otorgar a los individuos tal libertad, que desconoce las exigencias de la sociedad, en un momento de su educación en el que no tienen suficientes nociones para comprender las disciplinas, su progreso y el legado de la tradición, no les da la capacidad para crear ningún conocimiento en el contexto de tales disciplinas. Es peligroso caer en el irracionalismo y el utopismo. Considerar, por ejemplo,

que la transmisión de conocimientos y la reproducción de estos en el contexto de la universidad imposibilita siempre toda creación de conocimientos es una posición demasiado extremista. En la práctica, con mucha frecuencia, la acumulación de información puede posibilitar gestiones e investigaciones nuevas, pues tal información puede ser usada dentro de la puesta en marcha de una investigación de una manera novedosa, dependiendo de los objetivos planteados y de las preguntas que se estén formulando. Considerar que para crear algún nuevo conocimiento debemos no tener ni enseñar ninguna información y ser como una tabula rasa y, para ello, abolir toda forma de enseñanza y transmisión, no solo es utópico, sino simplista y estéril. Con frecuencia, se llega a establecer nuevos conocimientos utilizando el arsenal limitado de aquello que ya se sabe. La transmisión de conocimientos se puede entender también como acercar al estudiante al uso de nuevas herramientas conceptuales, que pueden hacer posible formular nuevos problemas de investigación. En este sentido, incluso John Dewey afirma: “Si no nos esforzamos para lograr que se realice una transmisión auténtica y perfecta, el grupo más civilizado caerá en la barbarie...” (Dewey, 2001, p. 15). También McCormick expresa la necesidad de la enseñanza y la transmisión de información (instrucción) con las siguientes palabras, en el capítulo *No tenga miedo de enseñar*.

Las aulas en las que la escritura se enseña mediante hojas de ejercitación y libros escolares corresponden al cuadrante uno. En esas aulas, los materiales editoriales gobiernan todas las acciones que realizan los alumnos, y ni ellos ni sus maestros invierten mucha energía en escribir. Muchos maestros probablemente se identificarán con el segundo cuadrante: gran intervención del maestro y escasa intervención del alumno. Durante mis primeros años en la educación, mi clase hubiera caído en esa categoría. Yo quería ser una maestra de escritura creativa, dedicada y capaz, así que pasaba largas horas escribiendo disparadores de relatos y respondiendo extensamente a cualquier cosa que mis alumnos escribieran. Nunca se me ocurrió que yo era casi la única persona en el aula que estaba invirtiendo gran energía en la escritura. En la época de mis primeros contactos con la escritura como proceso, mi aula pasó al cuadrante de gran intervención del alumno y baja intervención del maestro. Muchas aulas de *escritura-proceso* caen dentro de esta categoría. Los docentes han leído a [Donald] Murray, [Peter] Elbow, [Ken] Macrorie, [Lucy McCormick] Calkins o [Seth Robert] Graves, y nos han oído decir que los alumnos deben seleccionar sus temas, que los escritores deben tener autoridad sobre el proceso, que los estudiantes quieren hablar entre ellos así como hablan con nosotros. Todas es-

4 Por ejemplo, por medio de los exámenes de competencias que los estudiantes de los pregrados en Colombia presentan, antes llamados ECAES, ahora SABERPRO.

tas cosas están ocurriendo en las aulas de escritura del tercer cuadrante. Los alumnos escriben y comparten su trabajo en grupos de respuesta, muchos estudiantes revisan por propia iniciativa y escriben en diversos géneros y con objetivos diferentes. Los maestros se sorprenden por el interés en la escritura, pero lo curioso es que, en general, la escritura no mejora con la revisión o con el paso del tiempo. Los alumnos están en condiciones de escribir borrador tras borrador, pero no saben perfeccionar sus habilidades ni seleccionar qué es lo que funciona bien en sus textos. Dada la falta de una noción de lo que es una buena escritura, no tienen pautas con las que orientarse cuando escriben (McCormick, 1992, pp. 213-214).

Porque no se trata de una guerra a muerte contra la enseñanza, como la que realiza Jacques Rancière en su obra *El maestro ignorante, cinco lecciones sobre la emancipación intelectual* (2002), en la que elabora una larga explicación en contra de la explicación. Tampoco se trata de favorecer o fomentar toda forma de enseñanza. Cuando alguien recuerda las enormes horas de tediosa enseñanza (sobre asuntos ya olvidados) a las que fue sometido durante la secundaria, quizás no puede afirmar que con ello los docentes estaban deseando su mal. Tal enseñanza está quizás conformada por actos de habla en la que no coincide la intención que se tiene al decir algo con lo que se dice y el efecto que tiene lo dicho. Fue una enseñanza que comunicó, sin saberlo, aversión y tedio. Toda verdadera enseñanza supone un apertura ante el otro —la audiencia—, para buscar las condiciones afortunadas de una experiencia de comunicación que permiten, incluso, al que habla (o al que explica algo) aprender, por ejemplo, cómo se escucha lo que dice y que causa a veces un efecto opuesto, impredecible, original o que corresponde a sus intenciones. La enseñanza errada es aquella en la cual la escuela habla sola, sin comunicar realmente. Hay que reconocer que la escuela tradicional habla sola la mayoría de las veces. También cuando se quiere tener un excesivo control sobre el aprendizaje del otro y creemos que si no intervenimos permanentemente no ocurre el aprendizaje, estamos incurriendo en autoritarismo. El aprendizaje puede ocurrir con mucha frecuencia, como lo muestran, por ejemplo, Mario Lodi (1973) y Jacques Rancière (2002), porque dejamos de intervenir tanto y el estudiante, desde sus intereses o búsquedas, avanza y se apropia de su proceso. Como lo muestra Rancière, se puede aprender una lengua como el francés, sin maestro y sin explicaciones, al valerse del propio deseo. Sin embargo, todos ejercemos sobre los demás muchas clases de influencias. Lo que aprendemos también puede provenir de explicaciones, de maestros, de cuestiones sobre las cuales no podíamos ni siquiera decidir porque no estaban a nuestro alcance.

A veces llega el momento en que el docente debe soltar, aprender que no tiene nada qué decir y permitir que el otro agencie de manera activa sus propios procesos. Pero también a veces es necesario intervenir activamente en el proceso de aprendizaje del estudiante, sin timidez, al ofrecerle herramientas que pueda usar en su propia búsqueda. Porque no se trata de intervenir o no en los procesos, sino de una pertinente y oportuna intervención. No se trata tampoco de que al estudiante se le asignen muchas actividades, sino de que estas sean realmente pertinentes, que correspondan a sus búsquedas y se puedan gestionar en el momento oportuno. La escuela tradicional interviene demasiado y mal. Tener el control absoluto no es aconsejable, pero no tener ningún control lo es menos. Tener el control o, mejor, la dirección de un proceso, sabiendo de antemano que ese proceso en su puesta en marcha puede cambiar sus reglas de juego, según lo que se presenta, según la necesidad que surge (acontecimiento), según

los requerimientos del proceso, es aconsejable, porque también el docente está aprendiendo y está experimentando las consecuencias de su responsabilidad, de su libertad. Como afirma Vygotsky, “la presencia de este objetivo no explica en modo alguno el desarrollo ni la estructura del proceso” (Vygotsky, 1997, p. 125).

Volvamos al planteamiento de McCormick. Esta autora vincula la escritura con la vida, pero ello no significa que abandone la escritura a una indeterminación total. Pensar lo vivido no significa dar rienda suelta a la cuestión inmediata y solipsista en la que predominan el sentido común y el interés subjetivo. Eso puede en algunos casos ser un punto de partida, en especial cuando se trabaja con niños y jóvenes, pero es indudable que la educación no tiene nada que ver con estimular una comprensión frívola y superficial de la vida humana, cuando lo que domina es solo la urgencia de expresarse. Pensar la vida humana implica pensarla desde su sentido y ese sentido siempre está contextualizado: está en relación con los demás, en relación con el conocimiento (con las tradiciones que constituyen posibilidades de acción), con lo político, con los problemas de la sociedad en la que vivo. Ese sentido no viene empaquetado en una doctrina; tengo que pensarlo, y pensarlo significa elaborar los conceptos pertinentes para iluminar mi acción y establecer responsabilidades, compromisos, posibilidades concretas de la libertad, desde las cuales se supera el mero sobrevivir, y se encuentra un propósito que, aunque en permanente construcción, solo desde él es posible generar procesos de formación. La formación es política porque cuando se ocupa del sentido de lo vivido, tiene que pensar el sentido del conocimiento y, por ende, los procesos de instrucción. La formación implica por ello, a corto o largo plazo, la transformación de lo real inmediato. Por otra parte, tiene que ver con el sentido o lo que implica que un individuo forme parte de una colectividad. Pensar lo vivido no significa abandonar los programas o las demandas de los currículos; significa hacer el esfuerzo de situar esos programas y currículos en el contexto del sentido, horizonte de posibilidad de la vida humana y social, enunciado en los documentos de los programas. Todo esto es formación. Por otro lado, si no situó una asignatura, un proyecto de lectura y escritura, un programa, una profesión, en tal contexto, entonces, como docente, quizás soy un mero administrador de información, pero no un maestro; como estudiante, se es alguien que tiene como expectativa de vida ubicarse en el mercado laboral (sobrevivir) pero con solo ello no está aportando nada a la sociedad. Y como institución universitaria, se limita con reproducir el conocimiento (instrucción) pero no se están creando las posibilidades para apropiarse de nuevo conocimiento capaz de pensar y transformar la sociedad.

En síntesis, si la propuesta de Carlino centra su acción pedagógica en la transmisión de las nociones de las disciplinas y fortalece este propósito con las actividades de lectura y escritura, la propuesta de McCormick centra su acción en la posibilidad de que los estudiantes encuentren o experimenten personalmente el valor que tiene la escritura en sus vidas. Esta autora —al igual que Carlino— tiene el control de aquello que disponen como acciones pedagógicas específicas, pero cada una, a su manera, al movilizar en su intervención fuerzas diferentes, tiene una apertura hacia el otro diferente. Eso marca en cada una de estas intervenciones pedagógicas el límite de su territorio y las posibilidades de su acción, pues los diferentes sujetos (los estudiantes) entran a participar. En la propuesta de McCormick, la escritura tiene un sentido más fuerte, ligado a procesos de creación y no solo de reproducción e, incluso, a procesos de constitución de nuevas subjetividades.

Conclusiones

¿Cómo los proyectos de lectura y escritura redundan en procesos de formación y no meramente de instrucción (didácticos)? La didáctica se puede entender de dos maneras: como la respuesta a la pregunta acerca de qué métodos usar para instruir a alguien en una disciplina. En tal caso, la lectura y la escritura pueden ser herramientas de indudable valor. Pero la didáctica puede ser también entendida de una manera más ambiciosa, si retomamos el planteamiento de Lucy McCormick. Se puede entender como la pregunta acerca de los métodos o las estrategias de intervención que se pueden utilizar (no en un sentido normativo) en un proceso de formación, no solo de un profesional idóneo, sino de un ser humano, de una persona. Esta formación involucra la instrucción como una herramienta en la experiencia de aprendizaje y no como un fin en sí mismo. En este caso, la instrucción está enmarcada en un horizonte de formación, en un horizonte de sentido. Le devolvemos a la vida la posibilidad de ser pensada y a la ciencia, la posibilidad de enriquecer las afecciones de la vida. La verdadera escritura siempre responde a la cuestión de lo que nos afecta y de lo que vivimos. Es una apuesta a la dimensión del sentido (ético, político y estético) de las cuestiones humanas.

Más allá de la pretensión de crear reglas de intervención válidas en todos los casos (por ejemplo, si el docente debe explicar los conceptos de una disciplina antes o después de clase, o si no debe hacerlo, etcétera), es pertinente plantear si su acción pedagógica puede ser formativa y si está enmarcada en un sentido más amplio que la mera enseñanza de unos contenidos o de la mera instrucción. Por otro lado, la formación no

es una tarea que ocurre espontáneamente, como un hecho ya consumado, durante cualquier instrucción. No basta con que el docente deposite todo su “amor” en cuidadosos procesos de instrucción. Hay que hacer de los asuntos formativos elementos explícitos de los proyectos, tareas para el pensamiento, motivaciones personales y acciones efectivas de extensión. Es una tarea permanente y con frecuencia, debe sacarse a la luz y ser tematizada. El vínculo entre ciencia y mundo de la vida no está dado como un hecho, hay que construirlo permanentemente. En todo proyecto de lectura y escritura, se puede dilucidar en qué medida escapa o no a estas cuestiones que considero fundamentales. La escritura debe hacer posible convertir en acontecimiento nuestras heridas.

Esto en efecto se opone a cualquier didáctica, esto es, a cualquier cálculo artificial acerca de un aprendizaje que desconozca al sujeto que aprende y a la colectividad de la cual hace parte. Lo que está en cuestión es la autenticidad (radicalidad) de un compromiso y el sentido que puede tener el conocimiento en los procesos de aprendizaje. Con este criterio formativo, la autenticidad, se supera la mera instrucción; en el mejor de los casos, como afirma John Dewey, “esta solo permite el ‘ganarse la vida’, lo cual significa, para la mayor parte de los hombres y mujeres, hacer las cosas que no tienen significación por sí mismas, ni se escogen libremente ni ennoblecen a aquellos que las hacen; hacer cosas que sirven para fines no reconocidos por aquellos que las realizan, llevadas a cabo bajo la dirección de otros en vista de una remuneración pecuniaria. Para la preparación de gran número de personas para una vida de este género, y solo para este propósito, son esenciales la eficiencia mecánica en la lectura, escritura, ortografía y cálculo” (Dewey, 2001, pp. 167-168).

El docente puede asignar tareas pertinentes que no solo logren instruir en una disciplina, sino formar como ciudadano y como persona, incluso en el contexto de la enseñanza de una disciplina y, precisamente, en las tareas de asumir responsabilidad consigo mismo y con el otro. La responsabilidad significa tener un sentido político y moral de todo lo que se hace, lo cual implica en ocasiones oponerse de manera proactiva a los intereses egoístas o dañinos de una ideología, un partido e, incluso, alguna institución, sin caer en alguna forma de proselitismo irresponsable y emocional. La responsabilidad es total. Enseñar las nociones de una disciplina puede ser una tarea enmarcada en el proyecto de pensar un problema de tal disciplina, y este, en el proyecto de pensar un problema de su colectividad (escuela, ciudad, país). Por ello mismo, en el desarrollo de tal proyecto, cada individuo puede efectivamente realizarse como ser singular, al darse a los demás, ofrecer un servicio o un producto, cuyo valor

puede ser reconocido o no, valorado y cuyo sentido de comunidad crece al mismo tiempo que se comparte. La mayoría de las veces, perdemos el sentido ético y político de lo que hacemos y, en especial, de los retos formativos de toda educación, involucrados incluso en la actividad de leer y escribir.

En una institución universitaria, los proyectos de escritura y lectura no pueden estar limitados o reducidos a las propuestas didácticas, si entendemos por didáctica una estrategia metodológica de instrucción. No quiero decir con ello que no se deban formular tales propuestas, sino que la escritura y la lectura y los proyectos que se pueden formular sobre ella implican un conjunto de problemas más complejos y ricos. Pensar lo vivido puede involucrar un conjunto de investigaciones, incluso, sobre lo que les hace la escritura a la vida y a los sujetos, en contextos particulares y dentro de sistemas concretos de actividades. En el ámbito de la investigación sobre los usos de la escritura en Educación Superior, hay un menú muy diverso de temas y enfoques que nos sirven de ejemplos. Muchos de los escritos de Charles Bazerman (1988) nos muestran con detalle cómo las personas que usan textos crean las nuevas realidades del significado, las relaciones y el conocimiento en una institución universitaria específica o en otra institución social. Los textos escritos influyen en el mundo vivo de personas y eventos. El estudio de Dorothy A. Winsor, *Genre and Activity Systems. The Role of Documentation in Maintaining and Changing Engineering Activity Systems* (1999), da cuenta de la elaboración de documentos ligados, tanto a procesos de aprendizaje, como a sistemas de actividades que persiguen objetivos específicos vinculados a la profesión de la ingeniería, en el contexto particular de la formación profesional de unos sujetos. El documento *Invention and Writing in Technical Work. Representing the Object* (1994), otro texto de la misma autora, muestra el papel de la escritura vinculada al trabajo técnico y la producción de documentos comunales, y cómo estas actividades se traslapan entre sí. En todas estas investigaciones, observamos una idea de la escritura que ya John L. Austin (1955) había expuesto de manera muy general y paradigmática. La escritura es una herramienta con la cual se hacen cosas, se instituyen procesos y, gracias a ello, podemos pensar haber vivido en un contexto específico.

Incluso se puede plantear un número nada despreciable de investigaciones acerca de cómo el uso de la escritura y, en particular, un determinado documento —esto es, un reglamento estudiantil o los lineamientos generales del CNA (Consejo Nacional de Acreditación) o la elaboración del sílabo de un programa académico— produce eventos en muchos sentidos o ámbitos que se relacionan entre sí (políticas de la escritura). Hay que escribir sobre cómo los sistemas de

actividades de una institución funcionan o, incluso, a veces colapsan y se encuentran en contradicción, al enfrentar a los individuos que forman parte de ellos. Pensar la imposibilidad crea nuevas posibilidades. Asumir el fracaso de un proceso hace posible nuevos agenciamientos. Estas posibles investigaciones, como vemos, no tienen nada que ver con la didáctica y, menos aún, con la instrucción, pero sí con los usos posibles de la escritura en la Educación Superior y con la creación de nuevo conocimiento. Mientras en estas investigaciones se piensa lo vivido, lo experimentado por los distintos sujetos dentro de una institución y sus sistemas de actividades, son investigaciones que posibilitan procesos de formación y, por ende, procesos de transformación de lo dado.

En síntesis, al margen de las propuestas didácticas, hay otros muchos enfoques no solo de interés sino incluso más ambiciosos sobre los posibles usos de la escritura. ¿Por qué, en nuestro medio, cuando se habla de proyectos de investigación en lectura y escritura, parece que estamos abocados a pensar en el marco de un proyecto de didáctica, entendida como mera estrategia de instrucción? Terminemos con una posible respuesta. En el medio universitario latinoamericano, todavía no nos hemos apropiado de lo que realmente implica que la escritura es una política, es una oportunidad para pensar e instituir procesos de transformación personal, institucional y social. Por ende, la escritura solo funciona en su típica función representativa que consiste en dar cuenta de un estado de cosas, muy frecuente en los proyectos de didáctica de lectura y escritura y en las evaluaciones tradicionales. Allí se da cuenta del saber de las disciplinas (didáctica), se lo representa y se lo evalúa. Este es todo un género recurrente en los proyectos de lectura y escritura en nuestro medio. Pero si es cierto que la escritura “estructura la conciencia” (Ong, 1987, p. 82), también puede estructurar las instituciones y, en ocasiones, obligarlas a transformarse, al pensarse a sí mismas y, al mismo tiempo, al pensar las condiciones coyunturales en las que somos lo que somos y en las que podemos asumir nuevos retos y compromisos efectivos de formación y de transformación social. Y eventualmente, si es preciso, al agenciarse otros usos de la escritura, otros géneros o al crear unos nuevos.

Sobre el autor

Rafael Gómez-Pardo es magíster en Filosofía, Universidad Santo Tomás de Bogotá. Autor del libro *La enseñanza de la filosofía* (2007) y de numerosos ensayos filosóficos. Director y asesor del proyecto de experimentación pedagógica con lectura y escritura Escuela de Pedagogía, Universidad Central (mayo a diciembre de 2010).

Referencias

- Austin, J. L. (1955). *Cómo hacer cosas con palabras*. Edición electrónica de www.philosophia.cl/ Escuela de Filosofía Universidad ARCIS. Disponible en: <http://www.seminariodefilosofiadelderecho.com/BIBLIOTECA/A/austincomohacer cosas con palabras.pdf>
- Bazerman, Charles (1988). *Shaping Written Knowledge. The Genre and Activity of the Experimental Article in Science*. Madison, Wisconsin: University of Wisconsin Press.
- Carlino, Paula (2006). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, FCE.
- Dewey, John (2001). *Democracia y educación*. Madrid: Morata.
- Gadamer, Hans George (1988). *Verdad y método. Fundamentos de una hermenéutica filosófica*. Salamanca: Editorial Sígueme.
- Lodi, Mario (1973). *País errado, diario de una experiencia pedagógica*. México: Fontamara.
- Maturana, Humberto (1997). *Emociones y lenguaje en educación y política*. Bogotá: Dolmen.
- McCormick, Lucy (1992). *Didáctica de la escritura en la escuela primaria y secundaria*. Buenos Aires: Aique.
- Ong, Walter (1987). *Oralidad y escritura, tecnologías de la palabra*. México: Fondo de Cultura Económica, FCE.
- Rancière, Jacques (2002). *El maestro ignorante. Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual*. Barcelona: Laertes.
- Rorty, Richard (2000). ¿Es la verdad una meta de la investigación? Donald Davidson versus Crispin Wright. En *Verdad y progreso. Estudios filosóficos*. Barcelona: Paidós.
- Vygotsky, Lev Semiónovich (1997). *Obras escogidas*, Tomo II. Madrid: Visor.
- Winsor, Dorothy A. (1994). *Invention and Writing in Technical Work. Representing the Object. Written Communication*, 11 (2), 227-250. Disponible en: <http://wcx.sagepub.com/content/11/2/227.short>
- Winsor, Dorothy A. (1999). Genre and Activity Systems. The Role of Documentation in Maintaining and Changing Engineering Activity Systems. *Written Communication*, 16 (2) 200-224. Disponible en: <http://wcx.sagepub.com/content/16/2/200.abstract>