



FILO:UBA
Facultad de Filosofía y Letras
Universidad de Buenos Aires

VI Congreso Internacional de Letras

Transformaciones culturales
Debates de la teoría, la crítica y la lingüística

Buenos Aires, noviembre de 2014
Actas del VI Congreso Internacional de Letras



FILO:UBA
Facultad de Filosofía y Letras

FILODIGITAL
Repositorio Institucional de la Facultad
de Filosofía y Letras, UBA

La lectura y la escritura en carreras de humanidades: análisis de roles y procesos en programas de asignaturas

NAVARRO, Federico / UBA; UNGS; CONICET - navarro@filo.uba.ar

Eje: análisis del discurso

Tipo de trabajo: ponencia

» *Palabras clave: prácticas letradas - alfabetización académica - lingüística sistémico-funcional*

» *Resumen*

En los últimos veinte años se ha alcanzado en nuestro país y en Latinoamérica un importante consenso respecto de la necesidad de ocuparse de la lectura y la escritura en la educación superior (cf. Carlino, 2013). Este consenso reconoce que la lectura y la escritura constituyen prácticas tanto retóricas como epistémicas (Rose & Martin, 2012: 18) de máxima importancia en la formación y aculturación de un estudiante de grado universitario. Sin embargo, sabemos poco respecto de cómo esta inclusión de la lectura y la escritura en la educación superior se ha curricularizado en los programas de las carreras universitarias. En este trabajo me propongo analizar de forma exploratoria la presencia de la lectura y la escritura en 20 programas recientes de asignaturas de Letras, Filosofía, Historia y Ciencias de la Educación de la Universidad de Buenos Aires. Utilizaré el marco de análisis de la lingüística sistémico-funcional (Halliday & Matthiessen, 2004) para identificar los procesos y roles semánticos asociados a la lectura y escritura (función ideativa), las valoraciones y modalizaciones que afectan esos roles (función interpersonal) y el desarrollo temático de esos procesos y roles dentro de los textos (función textual). Los resultados muestran que la lectura y la escritura no se curricularizan como un objeto de enseñanza sino solo como un instrumento de evaluación de los aprendizajes mediante géneros discursivos indiferenciados. A su vez, los roles ocupados por los estudiantes se focalizan en procesos mentales abstractos, escasamente articulados con las prácticas letradas disciplinares correspondientes. Los hallazgos de esta investigación pueden ayudar a comprender la especificidad de las prácticas letradas de formación en el grado universitario (cf. Navarro, 2014) y favorecer su curricularización.

» *Introducción*

En los últimos veinte años se ha alcanzado en nuestro país y en Latinoamérica un importante consenso respecto de la necesidad de ocuparse de la lectura y la escritura en la educación superior (cf. Carlino, 2013). Este consenso reconoce que la lectura y la escritura constituyen prácticas tanto retóricas como epistémicas (Rose & Martin, 2012: 18) de máxima importancia en la formación y aculturación de un estudiante de grado universitario. Si bien existen algunas investigaciones sobre programas de alfabetización académica (e.g., Feeney & Sosa, 2011) y sobre las tareas de escritura solicitadas en planes de estudios de carreras universitarias (Graves, Hyland & Samuels, 2010; Natale, 2013), aún es poco lo que sabemos respecto de cómo esta inclusión de la lectura y la escritura en la educación superior se ha curricularizado en los programas de las carreras universitarias de humanidades en la Argentina.

En investigaciones exploratorias previas (Navarro & Moris, en prensa), hallamos que los géneros curricularizados presentan denominaciones alternativas para géneros similares, no brindan descripciones claras que orienten a los estudiantes en su escritura, y no se encuentran articulados o secuenciados en niveles de complejidad a lo largo de los planes de estudios. En este trabajo me propongo analizar, de forma exploratoria, la presencia de la lectura y la escritura en 20 programas recientes de asignaturas de Letras, Filosofía, Historia y Ciencias de la Educación de la Universidad de Buenos Aires.

› *Corpus y metodología*

Utilizaré el marco de análisis de la lingüística sistémico-funcional para identificar los procesos y roles semánticos asociados a la lectura y escritura (función ideativa), las valoraciones y modalizaciones que afectan esos roles (función interpersonal) y el desarrollo temático de esos procesos y roles dentro de los textos (función textual) (Halliday & Matthiessen, 2004). Se analizan los procesos y roles que aparecen en las secciones denominadas Fundamentación y Objetivos; además, se analizan a lo largo de los programas los procesos y roles asociados a los docentes y a los estudiantes. Complementariamente, se identifican los géneros discursivos que los estudiantes deben escribir y las secciones de los programas en las que aparecen referencias a la lectura y la escritura. Por último, se elabora una visión global cualitativa de cada programa.

El corpus se compone de 20 programas de asignaturas del año 2014 seleccionados al azar de las carreras de Licenciatura y Profesorado en Letras, en Filosofía, en Historia y en Ciencias de la Educación de la Universidad de Buenos Aires (obtenidos en versión digital de www.filo.uba.ar). Estas carreras ofrecen aproximadamente entre 92 (Letras) y 58 (Educación) asignaturas por año, con una oferta amplia y dinámica debido a la presencia de

seminarios de grado optativos. Para cada carrera se seleccionaron 5 programas de forma tal de componer un corpus balanceado. Además, el corpus es suficientemente amplio para los objetivos exploratorios de esta investigación.

› *Resultados y discusión*

Letras

Los procesos presentes en los programas de Letras (alrededor de 9 páginas de extensión en promedio) son sumamente abstractos: se vinculan a procesos mentales, conductuales y verbales orales. La mayoría de ellos son sinónimos de *analizar*, *postular* y *criticar* los temas y contenidos que engloba la asignatura, tal como se aprecia en los objetivos listados a continuación:

1) * Insertar a América Latina en el orden americano conjunto, sin restringir la aproximación a las relaciones del imperialismo norteamericano sobre el subcontinente y evaluando el impacto y la incidencia de la cultura y el imaginario occidentales en Latinoamérica.

* Plantear y desarrollar una mirada crítica que permita relativizar los principios y presupuestos de los enfoques contemporáneos metropolitanos y de los estudios latinoamericanos.

* Postular alternativas a los estudios actuales sobre América Latina mediante la evaluación de las teorías que se instrumentan en diversos momentos y las propuestas de desarrollos teóricos propios y originales para abordar la cultura latinoamericana.

* Revisar el concepto de canon y someterlo a una crítica que articule los ejes sincrónico y diacrónico en su organización.

* Reponer la función de contacto de temas, autores, estilos y sistemas literarios que en ciertas aproximaciones tuvieron las literaturas comparadas, complementando esta perspectiva con otras igualmente idóneas para tal propósito.

* Discutir presupuestos metodológicos respecto de la producción literaria latinoamericana y restituir el papel de la ciudad y los tránsitos por ellas a fin de insertar la literatura dentro de los estudios culturales.

(Objetivos, Problemas de Literatura Latinoamericana; subrayado mío)

Estos procesos enfatizan una vinculación crítica y fundamentada con los contenidos. Además, este ejemplo exhibe otro rasgo peculiar: en muchos casos los procesos no suelen distinguir entre el docente y el estudiante. Se trata, al parecer, de un borramiento del estudiante como tal y del proceso pedagógico; docente y estudiante se construyen como pares y no se problematiza la forma en que los estudiantes aprenderán ni la forma en que los docentes enseñarán. Las formas impersonales (en este ejemplo, el uso de infinitivo) y la ausencia de roles explícitos asociados a estudiantes y docentes textualizan este fenómeno.

También es frecuente el uso de nominalizaciones y otros recursos de despersonalización (Negroni, 2008).

Cabe destacar que la sección Fundamentación de los programas analizados describe y explica el tema y los contenidos de la asignatura y valida su pertinencia a partir del estado de la cuestión en la disciplina y de las trayectorias de investigación de los docentes, pero no a partir de las necesidades formativas (ni mucho menos letradas) de los estudiantes que asistirán a los cursos.

Por otro lado, estos procesos aparecen en general desvinculados tanto de la producción escrita como de los procesos de enseñanza y aprendizaje. La concepción pedagógica subyacente que puede llegar a reconstruirse se vincula a la discusión de temas entre pares: no se enseña, sino que se discute y construye colectivamente conocimiento. Esto es especialmente claro en los seminarios, correspondientes a las etapas más avanzadas del grado:

2) Se alentará la formación de grupos de trabajo relativamente autónomos para la discusión complementaria de los temas, insistiendo en el carácter colectivo, democrático e interdisciplinario de la producción de saber, que son fundamentales en un Seminario de grado o de especialización.

(Actividades planificadas, Seminario "Poéticas de la transgenericidad: Julio Cortázar/Héctor Libertella")

La lectura y la escritura no suelen aparecer en los Fundamentos, en los Objetivos ni en los Contenidos. Puede mencionarse, como excepción, que algunos pocos programas incluyen a la lectura como uno de los Objetivos, como se ve a continuación. Se trata, nuevamente, de leer críticamente, de desnaturalizar las aproximaciones usuales a los temas, problemáticas y corpus de lectura:

3) Abrir la competencia de lectura a estrategias que se apartan de los modos establecidos de interpretación de los textos literarios.

(Objetivos, Seminario "Poéticas de la transgenericidad: Julio Cortázar/Héctor Libertella")

La lectura y la escritura solo se hallan, de manera poco específica, en las últimas secciones de los Programas, denominadas por lo general Actividades planificadas y Condiciones de regularidad y régimen de promoción.

Respecto de la escritura, es interesante que, en muchos casos, los estudiantes no "escriben", sino que "aprueban" o "presentan" textos escritos. Es decir, la escritura ya aparece conceptualizada como producto, más que como proceso, y está fuertemente anclada en un rol de evaluación de los conocimientos ya aprendidos de los estudiantes.

4) Presentarán también por escrito un informe crítico de lectura

bibliográfica que discuta uno o varios trabajos referidos a su obra (en forma individual).
(Actividades de los alumnos, Seminario "Jacques Derrida: Literatura y Teoría Literaria"; subrayado mío)

- 5) Se deben aprobar dos parciales y una serie de trabajos prácticos.
(Condiciones de regularidad y régimen de promoción, Modelos formales no transformacionales; subrayado mío)

Los géneros discursivos escritos que aparecen en los Programas son escasos y no aparecen caracterizados en sus rasgos. En general los seminarios solicitan monografías, mientras que las asignaturas curriculares son aún menos específicas al referirse a los géneros requeridos, tales como parciales y trabajos prácticos (ver ejemplo previo).

Educación

Los programas de Ciencias de la Educación son notablemente más extensos que los de Letras (rondan las 20 páginas), con bibliografías exhaustivas y contenidos diversos, por ejemplo películas vinculadas con la temática abordada, y bastante detalle respecto de las actividades a realizar. Además, los Contenidos cuentan en general con una importante explicación y justificación, más allá de las temáticas a abordar. Estos rasgos podrían estar indicando una mayor reflexión sobre la construcción de un planeamiento de la enseñanza. No ocurre lo mismo, sin embargo, con las secciones vinculadas a la Evaluación. Además, no hay una incorporación explícita de las instancias de lectura y escritura.

Al igual que en otras carreras, es llamativo el elevado grado de abstracción de los roles y procesos, sobre todo en la Fundamentación; esto se logra mediante estrategias de despersonalización por metonimia, formas no finitas y nominalización, como en el siguiente ejemplo:

- 6) El marco referencial que sostiene el desarrollo de la asignatura reconoce la confluencia de planteos teóricos y enfoques derivados de diferentes disciplinas y campos que, por ende, permite confrontar hipótesis de distintos paradigmas.
(Fundamentación, Análisis Institucional de la Escuela y de los Grupos de Aprendizaje)

En este ejemplo aparecen las nominalizaciones “desarrollo”, “confluencia” y “planteos” junto con procesos como “sostener”, “reconocer”, “derivar” y “confrontar”. El resultado es un entramado teórico altamente complejo y abstracto, en el cual incluso cuesta al lector reponer el referente del verbo “permite” debido a la complejidad de la construcción sintáctica.

La mayoría de los demás rasgos atribuidos a los programas de Letras se repite en Ciencias de la Educación. La poca especificidad de los géneros escritos solicitados en

ocasiones hace que, incluso, se incluya de forma acrítica la normativa burocratizada respecto de ellos, en formulaciones del tipo “[Son requisitos para la aprobación del curso] haber aprobado los trabajos prácticos, monografías, informes, etc que haya fijado cada cátedra”. Lo interesante es que, en ocasiones, en otros sectores del programa se solicitan géneros diferentes, no incluidos en esa enumeración burocratizada. Este rasgo aparece también en las demás carreras.

Vale la pena mencionar algunos rasgos específicos de los programas de Ciencias de la Educación. Primero, se pueden hallar algunas menciones a las necesidades formativas de los estudiantes en la sección Fundamentación. En sentido similar, también se escriben Fundamentaciones de la asignatura a partir de su encuadre curricular en el plan de estudios. El siguiente ejemplo combina ambas estrategias:

7) Una característica del trabajo en Didáctica I es que trata de incluir a los estudiantes en un campo de reflexión y trabajo específico tomando en cuenta que es una asignatura perteneciente al Ciclo de Formación General de un Plan de Estudios que se caracteriza por perfiles de egreso polivalentes y por la incorporación de los egresados a un amplio conjunto de áreas y de actividades educativas.

(Fundamentación, Didáctica I. Teorías de la Enseñanza; subrayado mío)

Además, es frecuente que los estudiantes aparezcan explícitamente en los Objetivos interpretando los procesos (abstractos, vinculados al comprender, analizar, discutir y adquirir conocimientos) buscados por la asignatura:

8) Que los alumnos:

- Conozcan los principales campos de reflexión teórica y los instrumentos con los que se definen las políticas educativas.
- Comprendan los factores centrales que configuran el panorama actual de la situación educativa.
- Analicen críticamente los principales términos de los debates en materia educativa.
- Se apropien de los conocimientos y los instrumentos para una participación activa, reflexiva y crítica en los procesos de definición y desarrollo de las políticas educativas.

(Objetivos, Política Educacional; subrayado mío)

Segundo, es posible encontrar menciones al desarrollo de competencias letradas en los Objetivos, junto con caracterizaciones básicas de los temas y funciones de los géneros escritos solicitados:

9) La elaboración y aprobación de un trabajo escrito final que presente una propuesta de indagación sobre la cuestión de las desigualdades y las diferencias en el campo pedagógico, que dé cuenta teórica y metodológicamente de las conversaciones, discusiones y problematizaciones desarrollados en el Seminario.

(Evaluación y acreditación, Seminario de Investigación Educativa)

"Desigualdades y diferencias en el campo pedagógico")

Tercero, entre los procesos comunes a las demás carreras de comprender, analizar y discutir, algunos programas de Ciencias de la Educación incorporan una dimensión práctica, vinculada a la observación y la recolección de datos, y al desarrollo de iniciativas concretas en función de los temas aprendidos. El siguiente programa es explícito al respecto:

10) Usados, por supuesto, en sentido genérico y puramente organizador, "conocer", "experimentar" y "reflexionar" reflejan distintos niveles del tratamiento de los temas propuestos, organizan las estrategias de trabajo y fijan los alcances para distintos sectores del programa.

(Propósitos de la asignatura, Didáctica I. Teorías de la Enseñanza; subrayado mío)

Filosofía

Los programas de Filosofía (los más breves, de 8 páginas de extensión en promedio) muestran, del mismo modo que las demás carreras analizadas, un énfasis en que los estudiantes accedan críticamente a la bibliografía y puedan discutir con sus pares. Esta construcción abstracta del proceso de aprendizaje, en el que no se distingue con claridad el rol docente del rol estudiantil, carece de especificidad respecto de las prácticas letradas que permitirían el acceso, discusión y evaluación de ese aprendizaje.

11) 1. [Que lxs alumnxs] logren un **acceso crítico a los textos primarios de la modernidad** (bibliografía obligatoria).

2. desarrollen **habilidades de discusión** vinculadas a la producción filosófica estándar, incentivando su creatividad personal y el desarrollo de criterios propios de evaluación relativos a las cuestiones estudiadas.

(Objetivos del Curso, Historia de la Filosofía Moderna; énfasis en el original)

Un rasgo interesante a destacar, que es común también en otras carreras, es que los programas no asumen que se dirigen a un estudiante que desconoce el tema y, por tanto, los procesos tienden a reforzar, ampliar o profundizar (mediante elección de verbos de este tipo o construcciones adverbiales de modo) lo que el estudiante *ya sabe*. Este rasgo es consistente con la paridad de saberes que se construye respecto de docente y estudiante:

12) Serán sus objetivos específicos, primero, introducir al estudiante más profundamente en el universo académico del siglo XIII, con el objeto de que perciba con mayor claridad el contexto intelectual de tesis filosóficas sobre cuyo origen o posterior evolución precisamente suele trabajar.

(Objetivos, Seminario "El Doctorado Medieval"; subrayado mío)

Los programas analizados se caracterizan por una ausencia casi completa de

precisiones sobre géneros académicos, salvo menciones abstractas en la sección Condiciones de Regularidad y Régimen de Promoción.

Historia

Los programas de Historia presentan una extensión intermedia respecto de las demás carreras (alrededor de 14 páginas), aunque debe señalarse que la mayor parte de sus contenidos están dedicados a las referencias bibliográficas. En algunos de ellos, la escritura, vinculada a la especificidad disciplinar de la investigación histórica, aparece como uno de los Objetivos:

- 13) [Que los estudiantes] adopten la capacidad y el hábito de realizar ejercicios de escritura de acuerdo con las formas de presentación, organización, formatos de citas, propias de las normas convencionales que rigen en una pesquisa histórica.
(Objetivos, Historia de América III (Independiente) Cátedra “B”)

También puede encontrarse la “lectura crítica” como uno de los Objetivos de algunos programas, como se ve en el ejemplo siguiente. En términos generales, los estudiantes aparecen con claridad como actores de los procesos en la mayoría de los Objetivos. En los Programas no se incluyen, sin embargo, mayores detalles respecto de en qué consiste tal lectura y, en particular, de los géneros escritos solicitados a los estudiantes.

- 14) En las clases prácticas se analizarán textos que presenten problemáticas más puntuales, estimulando la participación activa de los alumnos, a partir del planteo de sus puntos de vista, opiniones, interpretaciones, hipótesis, entre otras cuestiones.
Para facilitar la comprensión de los textos analizados en las clases teóricas, teórico-prácticas y prácticas, el cuerpo docente elaborará un Cronograma, con los trabajos que se examinarán en cada clase, para favorecer la organización de la lectura de los mismos, por parte de los alumnos. Se espera que estos últimos puedan asistir a cada clase con los textos correspondientes ya leídos, para estimular su participación en los debates que se puedan generar en el aula.

(Actividades Planificadas, Historia Contemporánea)

En este fragmento, la lectura se vincula al “planteo” de perspectivas e hipótesis de los estudiantes. Sin embargo, no se especifican las estrategias para que los estudiantes logren elaborar esas perspectivas ni tampoco se vinculan esas lecturas críticas con la producción escrita.

Al igual que en las demás carreras, las instancias de escritura aparecen especialmente vinculadas a la evaluación. De hecho, los géneros se objetivan como evaluaciones escritas:

- 15) Para el régimen de promoción directa se requerirán tres instancias

de evaluación: una evaluación escrita presencial, otra evaluación escrita de carácter domiciliario y una reseña sobre textos que proporcionará la cátedra.

(Carácter del curso y evaluación, Historia de América III (Independiente)
Cátedra "B")

› *Conclusiones*

Los programas de asignaturas humanísticas de la Universidad de Buenos Aires conciben un estudiante que interpreta procesos abstractos, vinculados al analizar, postular y criticar temas y contenidos. A través de estrategias de despersonalización, muchas veces es difícil diferenciar los procesos interpretados por docentes y estudiantes; se asume, además, que estos últimos cuentan con importantes conocimientos previos, que hay que profundizar o ampliar. Cabe preguntarse si esta conceptualización de un estudiante empoderado, formado y casi a la par del docente no minimiza la tarea pedagógica que se supone que deben cumplir las asignaturas del grado universitario.

Si bien en algunos programas aparece un interés por desarrollar la lectura crítica, en general carecen de referencias a la escritura como competencia clave para enseñar, aprender y negociar los conocimientos disciplinares. El espacio destinado por lo común a la escritura es el de la evaluación y, en algunos casos, el de las actividades didácticas a desarrollar. Además, los géneros discursivos solicitados (con predominancia de parciales y monografías) son poco específicos en sus rasgos; incluso algunos programas reproducen o citan la normativa vigente sobre evaluación, la cual es imprecisa respecto de las clases de textos solicitados y puede contradecir los géneros mencionados en otras secciones del mismo programa. En suma, la lectura y la escritura no se curricularizan como un objeto de enseñanza sino solo como un instrumento de evaluación de los aprendizajes mediante géneros discursivos indiferenciados.

En el contraste entre carreras, Educación (con los programas más extensos) incorpora con más claridad y fundamentación a los estudiantes y sus necesidades, y complementa los procesos abstractos con actividades prácticas de experimentación y recolección de datos. Por su parte, Filosofía (con los programas más breves) es especialmente imprecisa respecto de los géneros por escribir.

Si bien se trata de una investigación exploratoria que se ampliará con el análisis de más programas, los hallazgos preliminares pueden ayudar a comprender la especificidad de las prácticas letradas de formación en el grado universitario (cf. Navarro, 2014) y favorecer su curricularización.

› *Referencias bibliográficas*

- Carlino, P. (2013). Alfabetización académica diez años después. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18(57), 355-381.
- Feeney, S., & Sosa, Y. (2011). El análisis de los programas y materiales de apoyo a la enseñanza de las tres asignaturas del CAU. En N. Gluz (Ed.), *Admisión a la universidad y selectividad social. Cuando la democratización es más que un problema de "ingresos"* (pp. 105-126). Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento.
- García Negroni, M. M. (2008). Subjetividad y discurso científico-académico. Acerca de algunas manifestaciones de la subjetividad en el artículo de investigación en español. *Signos*, 41(66), 5-31.
- Graves, R., Hyland, T., & Samuels, B. M. (2010). Undergraduate Writing Assignments: An Analysis of Syllabi at One Canadian College. *Written Communication*, 27(3), 293-317.
- Halliday, M. A. K., & Matthiessen, C. M. I. M. (2004 [1994, 1985]). *An Introduction to Functional Grammar*. Sidney: Arnold Publishers.
- Natale, L. (Ed.). (2013). *El semillero de la escritura. Las tareas escritas a lo largo de tres carreras de la UNGS*. Los Polvorines: UNGS.
- Navarro, F. (2014). Géneros discursivos e ingreso a las culturas disciplinares. Aportes para una didáctica de la lectura y la escritura en educación superior. En F. Navarro (Ed.), *Manual de escritura para carreras de humanidades* (pp. 29-52). Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.
- Navarro, F. & Moris, J. P. (en prensa). Mapa de escritura de formación en carreras universitarias de humanidades. En *Libro de Actas del Congreso en Docencia Universitaria*. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires.
- Rose, D., & Martin, J. R. (2012). *Learning to Write, Reading to Learn. Genre, Knowledge and Pedagogy in the Sydney School*. London: Equinox.