

Afiliación intelectual y prácticas comunicativas de los ingresantes a la universidad*

Recibido: agosto 5 de 2008 | Aprobado: octubre 19 de 2008

Miriam Casco**

miriamcasco@speedy.com.ar

Resumen

El ingreso a los estudios universitarios puede considerarse como un complejo proceso de entrada a otra cultura. Más allá de los requerimientos administrativo-institucionales que formalizan la condición de estudiante, es crucial la adecuación del joven a las normas de un mundo en el que son centrales la construcción y la circulación de ideas. El presente trabajo propone explicitar las reglas de *afiliación intelectual* para reparar luego en algunas formas de lectura y de escritura estudiantiles que dificultarían el establecimiento de una relación legítima con el saber. Con frecuencia la distancia entre esas prácticas comunicativas de los recién llegados y los modos del saber legitimados por la universidad se manifiesta como una disonancia extrema entre dos universos cognitivo-culturales. El artículo sugiere que tal disonancia puede ser mitigada a través de una pedagogía de la afiliación basada en un mayor conocimiento de las prácticas comunicativas estudiantiles y en un develamiento de las leyes implícitas de la cultura universitaria.

Palabras clave

Ingreso a la universidad, estudiantes universitarios, afiliación intelectual, prácticas comunicativas

Affiliation intellectuelle et pratiques communicatives des étudiants de première année à l'université

Résumé

L'entrée aux études universitaires peut être considérée comme un processus complexe d'arrivée dans une autre culture. Au delà des demandes administratives et institutionnelles qui formalisent la condition d'étudiant, l'adéquation du jeune aux normes d'un monde organisé autour de la construction et la circulation des idées est un élément crucial. Ce texte poursuit l'objectif d'explicitar les règles d'*affiliation intellectuelle* et se concentre sur l'analyse des formes de lecture et d'écriture des étudiants qui constitueraient un obstacle à l'établissement d'une relation légitime avec le savoir. La distance entre les pratiques communicatives des jeunes et les modalités des savoirs légitimés par l'université se manifeste souvent comme une dissonance extrême entre deux univers cognitifs et culturels. L'article suggère que cette dissonance peut être mitigée grâce à une pédagogie de l'affiliation fondée sur une connaissance plus approfondie des pratiques communicatives des étudiants et sur le dévoilement des lois implicites de la culture universitaire.

Mots clés

Entrée à l'université, étudiants universitaires, affiliation intellectuelle, pratiques communicatives.

* Este artículo deriva de una serie de investigaciones que se ocupan de las dos temáticas abordadas: la afiliación intelectual y las prácticas comunicativas de los estudiantes que ingresan a la Universidad, respaldadas por la Facultad de Ciencias sociales de la Universidad del centro de la provincia de Buenos Aires y el Programa nacional de incentivos a la docencia y la investigación.

** Profesora, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires (FACSO, UNCPBA).

Presentación

En los últimos años la universidad pública argentina ha sido escenario de importantes debates referidos a su inserción y a su validación social en el contexto de un mundo en cambio. Aunque la cuestión atañe a varios niveles de problemas, los temas del ingreso y la permanencia han ocupado, en grado creciente, el centro de la discusión. En efecto, la pérdida de matrícula durante el primer año académico y las diferentes formas de rezago de los estudiantes universitarios están en el interés de especialistas, actores de la comunidad académica y opinión pública. La dinámica entre expansión de la matrícula y deserción, entre acceso universal y permanencia restringida, entre principios de equidad y calidad, ofrece un panorama complejo que de ningún modo admite simplificaciones (Sigal, 1995: 7-8).

En el marco de un proceso de evaluación de la calidad educativa que tuvo manifestaciones diversas en los años '90 y mientras en los círculos administrativos y de gestión se atendía a distintas aristas del problema del acceso, un tema en especial saltaba a la arena pública: las competencias de lectura y escritura de los ingresantes. Los estudiantes que aspiraban a entrar en la vida universitaria fracasaban “porque no sabían ni leer ni escribir”, según la expresión más extrema. El problema se tornó especialmente preocupante al comprobar, año tras año, que los alumnos encaraban los estudios universitarios con un absoluto desconocimiento de los denominados *géneros académicos*. Esas formas discursivas –portadoras de un entramado complejo de exposición, explicación y argumentación– requieren la construcción de esquemas retóricos de relativo valor lógico y presuponen un lector modelo calificado. Los estudiantes parecían carecer de herramientas para adecuarse a esas condiciones y, en consecuencia, comenzaban a ser masivamente rechazados por las instituciones de educación superior.

El fracaso se tradujo en cifras y trascendió los límites de la institución educativa. Varias encuestas nacionales, ampliamente difundidas por los medios de comunicación, reflejaron tal situación y amplificaron la percepción social del problema. Los alumnos del último año del nivel medio mostraban dificultades para reconocer los recursos propios de la argumentación, discriminar lo fundamental de lo accesorio, inferir información de un texto, reconocer elementos relevantes de la estructura gramatical, respetar los usos convencionales de signos, etc. La Acade-

mia Nacional de Educación, por su parte, presentó en 1997 un relevamiento del “comportamiento mental y valorativo de jóvenes entre 17 y 22 años”, que abarcaba el período comprendido entre 1971 y 1995. Ese trabajo, de orientación psicodiagnóstica e interés pedagógico, revelaba una fuerte disminución del rendimiento de funciones lógicas en tres dimensiones: lógico/matemáticas, lógico/verbales y lógico/espaciales. La mayor baja se registraba en la primera dimensión, mientras que en las tres se observaba un notable retroceso para la década de los años '90 (Gueventter, 1997).

La pública y generalizada observación acerca de un supuesto déficit en las competencias comunicativas de los jóvenes repercutió en el medio universitario, generando respuestas en dos planos de la actividad académica: la docencia y la investigación. En el nivel de la acción docente, los problemas de lectura y producción de textos se fueron encarando en forma gradual mediante la puesta en marcha de cursos de corta duración, generalmente a cargo de docentes de las áreas de Literatura, Lingüística y disciplinas afines. Pero, salvo excepciones, se ha tratado de acciones caracterizadas por su aislamiento en relación con el marco mayor de los planes de estudio, su discontinuidad en el tiempo y la falta de evaluación sistemática de sus resultados. En el nivel de la investigación, por su parte, se ha producido un crecimiento cuanti y cualitativo de trabajos que tienen a los problemas comunicativos de los estudiantes como su objeto de estudio. En este plano los resultados –aún cuando no han merecido la atención plena de las instancias burocrático-administrativas responsables de eventuales reformas– constituyen ya un corpus importante de saber especulativo y poseen mayor continuidad en el tiempo. Sin embargo, es todavía bastante bajo su impacto concreto en el *hacer* universitario.

Tal como lo han probado esas experiencias de docencia e investigación, la competencia comunicativa de los jóvenes es un factor central que condiciona sus posibilidades de ingreso a la universidad. Con frecuencia la distancia entre las prácticas comunicativas estudiantiles y los modos del saber legitimados por la institución universitaria se manifiesta como una disonancia extrema entre dos universos cognitivo-culturales. A propósito de ello el presente trabajo propone explicitar las reglas de *afiliación intelectual* para ahondar luego en los problemas que dificultarían el establecimiento de relaciones legítimas con el saber.

El ingreso como afiliación

En un trabajo singular por la síntesis teórica que alcanza a partir de supuestos provenientes de la sociología, el interaccionismo y la etnometodología de la educación, el investigador francés Alain Coulon propone considerar la entrada a la universidad como un *tránsito* o *pasaje* de un estatus social a otro, de una cultura a otra. En el sentido que le daría un etnógrafo, ese pasaje exige una iniciación: lo primero que está obligado a hacer un individuo cuando llega a la universidad es aprender su *oficio de estudiante*. El proceso se daría en tres tiempos: el tiempo de la alienación (entrada a un universo desconocido que rompe con el mundo anterior)¹; el tiempo del aprendizaje (movilización de energías, definición de estrategias, adaptación progresiva); y el tiempo de la afiliación (relativo dominio de las reglas institucionales). Si el pasaje es exitoso, el individuo progresa de su condición de novato a la condición de aprendiz, y de ella a la de *miembro* afiliado (Coulon, 1995: 158 y ss.; 1997, *passim*).

Sin duda se trata de un aprendizaje arduo, puesto que las normas se adquieren en *el hacer* concreto y en su mayor parte son implícitas. En esto reside la enorme dificultad del recién llegado, quien tiene que ser capaz de descubrir y manipular la “practicidad de las reglas, esto es, las condiciones bajo las cuales es posible transformar las consignas, tanto institucionales como intelectuales, en acciones prácticas” (Coulon, 1995: 160). Además, todo ello debe realizarse en un contexto de acción incierto, tanto en lo tocante a los objetivos y los medios como en lo relativo a la interdependencia entre los miembros de la institución (Felouzis, 2001: 15).

Por otra parte, si afiliarse significa aprender la institución de la tarea y asignarle un sentido a los objetos institucionales y cognitivos del mundo académico, será posible distinguir dos tipos de afiliación: institucional e intelectual. La primera tiene que ver con el conocimiento de los modos de funcionamiento de la universidad, su organización administrativa y funcional, sus principios, y las normas que regulan la acción de sus actores. La segunda con el dominio de las formas del trabajo intelectual, que implica abrirse paso en un terreno de conceptos, de categorizaciones, de

¹ Para referirse a esta etapa Coulon utiliza el término francés *étrangeté*, que marca semánticamente la condición de *ser extranjero*. Aunque entendemos que precisamente con ese matiz debe leerse el concepto, se respeta aquí la traducción de la primera versión al español de la obra citada.

discursos y de prácticas propios de la esfera de la educación universitaria (Coulon, 1995: 211). El desenvolvimiento de estos dos subprocesos no es necesariamente simultáneo: puede ocurrir que el ingresante supere las “pruebas” que le impone la dimensión institucional sin haber podido sortear la etapa de alienación en lo intelectual. La diferencia cronológica entre los dos tipos de afiliación explicaría la presencia en primer año de un nutrido grupo de “estudiantes fantasmas”, es decir, visibles en lo administrativo e invisibles en lo pedagógico (Legendre, 2003).

De acuerdo con el enfoque aludido hasta este punto, el fracaso y/o el rezago en el ingreso a la universidad se explicarían por la inadecuación entre las exigencias de la cultura receptora y los hábitos de quienes aspiran a ser recibidos como miembros. La afiliación se produciría, en cambio, cuando los recién llegados logran establecer una consonancia parcial con la cultura universitaria y han emprendido la construcción de una nueva identidad. Ese logro entraña un “sacrificio de paso” de signo inverso: el abandono –también parcial– de la cultura propia. El tránsito hacia el estatus de estudiante comporta, entonces, un proceso de *aculturación* que para el ingresante significa la ruptura con su pasado inmediato y el enfrentamiento con un futuro todavía opaco.

Reglas de la cultura universitaria y afiliación intelectual

El ingresante debe movilizar todos sus recursos para descifrar los códigos implícitos de la nueva cultura en la que necesita ser admitido (Coulon, 1997: 198). Para lograrlo dispone de algunas (pocas) indicaciones que operan como reglas de la cultura universitaria y cuya formulación tiene un alto grado de generalidad. Entre ellas, el mandato de alcanzar y demostrar autonomía.

La autonomía es entendida de modo general como la capacidad del ingresante para “arreglárselas solo” en un medio poco estructurante. En palabras de Marc Romainville, “privado de guía externa fuerte, de incitaciones al trabajo personal y de control regular del mismo, el joven salido de la secundaria debe rápidamente aprender a comandar él mismo su nuevo oficio de estudiante” (Romainville, 2004a: 8).

De un modo más específico Paul Arnaud sostiene que “si hay una declaración que provoca unanimidad, al punto que recordarla ha devenido una banalidad, es que no es suficiente dar a los jóvenes una formación disciplinaria, aún cuando ésta asocie a los saberes teóricos el saber-hacer esperado de un profesional, y aún cuando se apoye sobre

una formación general sólida. Todo el mundo insiste en la necesidad de equiparlos también de otras técnicas y métodos de trabajo. Ellos tienen que haber ‘aprendido a aprender’ y haberse vuelto capaces de ‘hacer funcionar’ sus conocimientos en situaciones reales, pero también hacerlos evolucionar y adquirir otros, sin tener necesidad de ser asistidos. Eso es lo que se denomina ‘autonomía’” (Arnaud, 1990: 22). En estos términos ser autónomo significaría adquirir un *saber-hacer*, un *saber-ser* y un *saber-convertirse (en)*. Tal concepción de autonomía se inscribe en una visión integral de la educación universitaria para la cual, si bien la “carrera” de un individuo se constituye en la especificidad de un campo disciplinar-metodológico, su formación compromete el desenvolvimiento continuo de sus potencialidades en los dominios cognitivo, pragmático, afectivo y ético.

Por nuestra parte concebimos la autonomía como una especie de suprarregla de la vida universitaria que adquiere diferentes significaciones según se la estudie en las dimensiones institucional o intelectual. En esta segunda dimensión la exigencia de autonomía se traduce en tres grandes normas que los actores institucionales presuponen como obvias pero suelen ser de difícil desciframiento para los ingresantes. En una primera formulación genérica, las *reglas de la afiliación intelectual* serían las siguientes:

1) Valorar de manera positiva el *saber legítimo* y preferirlo a otros saberes no validados por la especulación científica. El ingresante intenta entrar a una cultura cuyos modos de acercarse a la realidad e interpretarla implican la construcción de modelos racionales. De un modo más simbólico, Coulon sostiene que la universidad exige “entrar al mundo de las ideas” (1997: 211-213).

2) Utilizar categorizaciones propias del mundo intelectual. La institución demandará al recién llegado el reconocimiento, incorporación y utilización de formas propias del conocimiento válido o *episteme*. La obtención de la membresía depende de ello, puesto que “cuando se categoriza el mundo de la misma manera en que lo hacen los semejantes se es reconocido como un miembro competente” (Coulon, 1996: 5).

3) (de)Mostrar dominio del trabajo intelectual. Para ser considerado miembro afiliado es preciso exhibir *marcadores de afiliación* que acrediten tal condición (Coulon, 1995: 161; 1997: 105 y ss.). En el cumplimiento de esta norma juega un rol fundamental el dominio de *marcadores de afiliación discursiva*.

Ahora bien, si en términos simbólicos ser admitido en la cultura universitaria es categorizar al mundo como sus miembros, ¿qué significa en términos concretos? ¿Qué debe hacer el ingresante para asignarle sentido a los objetos cognitivos del mundo académico de la manera esperada por la universidad? Coulon sostiene que las tres operaciones fundamentales del trabajo intelectual son *pensar*, *clasificar* y *categorizar* (Coulon, 1996). En esta formulación es central la relación del sujeto con el saber, algo que debe entenderse en dos sentidos: 1) la capacidad de control de la información (búsqueda, dominio y apropiación) y 2) la “postura” adoptada en relación con el trabajo intelectual. Por ello la relación con el saber depende tanto de las capacidades estratégicas de manejo de la información como de la concepción que se tenga del acto de aprender y del propio aprendizaje (Marton & Säljö, 1984, citados por Romainville, 2004b: 134). Esto determina aproximaciones diferentes a los objetos cognitivos, que pueden ser vislumbrados “en superficie”, “en profundidad” o mediante un “acercamiento estratégico” con vistas al éxito (Entwistle, 1988, citado por Romainville, 2004b).

Arnaud, poniendo el énfasis en la formación integral por vía de la autonomía intelectual, enumera facultades relacionadas con: “el análisis, la síntesis, el juicio, la crítica, la duda científica; la capacidad de aprender, rápida y eficazmente; la concentración, la memorización, la conducta frente a una situación-problema, la modelización; las formas diversas del pensamiento: inductivo, deductivo, analógico; la creatividad; el dominio de lenguajes diferentes y el pasaje de uno a otro (verbal, gráfico, esquemático); la adaptabilidad, la capacidad de evolucionar; la comunicación, el trabajo en común” (Arnaud, 1990: 23). Esta enumeración supone el desenvolvimiento continuo de potencialidades en los dominios cognitivo, pragmático, afectivo y ético; de modo que utilizar categorizaciones propias de la cultura académica supondría una manera de pensar, una manera de conocer, una manera de actuar y una manera de valorar.

Otras perspectivas resumen las condiciones antes mencionadas en el imperativo de alcanzar un pensamiento crítico. La inteligencia crítica sería aquella que tiene en cuenta todos los aspectos de la situación, considera otras posiciones, desarrolla un pensamiento dialógico y da un tratamiento analítico a las partes de una materia compleja (Plantín, 1990). De acuerdo con ello la institución espera de los ingresantes el establecimiento de una *relación epistémica con el saber*. Ellos deben ser capaces de reflexionar por sí mismos, ejercer su espíritu crítico y com-

prometerse con el trabajo universitario. Este compromiso supone trascender la visión instrumental de los estudios para acercarse a sus significaciones culturales e intelectuales (Boyer y Coridian, 2004: 151-152). Además, de acuerdo con la definición de pensamiento crítico antes presentada y los parámetros de la actividad científica *legítima*, entablar una relación epistémica con el saber supone asumir que éste es abierto y hacer frente a la incertidumbre.

El papel de las prácticas comunicativas en el proceso de afiliación intelectual

Apenas llegados al nuevo medio, los estudiantes son puestos a prueba como lectores/escritores en un universo comunicativo completamente nuevo para ellos. A las numerosas rupturas con la vida anterior se le agrega, así, la ruptura discursiva. Para alcanzar entonces la afiliación intelectual tendrán que transitar un proceso de “aculturación a los discursos universitarios” (Pollet, 2001).

Del mismo modo en que se ha tratado de explicitar las reglas de la afiliación intelectual, cabe identificar las reglas de la *afiliación discursiva*.² El estudiante universitario ideal debe ser: 1) un interlocutor/lector autónomo, asiduo y crítico; y 2) un hablante/escritor oportuno, dúctil y eficaz.

Ese “deber ser” no es universal, homogéneo y válido en todos los contextos. Por el contrario, se construye *en y mediante* discursos especializados en la construcción-comunicación-difusión del saber científico y, como éste, es *situado, histórico y contextual*. Es decir, se adquiere en la universidad, mediante el contacto con discursos universitarios, en situaciones de enseñanza, aprendizaje e investigación propias del medio. Por eso la adquisición de ese estatus de hablante/interlocutor y de lector/escritor implica, simultáneamente, la adaptación a un nuevo sistema comunicativo y la asunción de sus parámetros para alcanzar el saber. En esto reside, precisamente, la intensidad de la ruptura y la dificultad de la aculturación.

¿Qué caracteriza a los discursos universitarios? En términos sociolingüísticos pueden identificarse por su pertenencia a un campo

² Coulon utiliza la expresión «afiliación discursiva» pero no se detiene a desarrollar el concepto que designa. En el presente artículo se presenta una interpretación de esa categoría aunque sin tener la certeza de coincidir exactamente con el valor que el autor francés le otorga en su obra.

común y por el medio social y cultural en el que se realizan. Una caracterización de este tipo es la que propone Marie-Christine Pollet, para quien “todos [los discursos universitarios] circulan en un universo de comunicación en el que al menos el emisor pertenece a la comunidad universitaria, y el objeto del discurso participa de un saber disciplinario enseñado o construido en la universidad” (Pollet, 2001: 26). Esta definición unificante encierra una gran variedad: en la universidad se intercambian discursos orales y escritos; correspondientes a tipos genéricos, soportes y sistemas semióticos diferentes; con estructuras semánticas de muy distinta complejidad y diversas características lingüísticas, enunciativas, lexicales, gráficas, etc.

En términos funcionales el sistema comunicativo universitario abarca discursos que cumplen dos funciones imbricadas: construcción del saber y comunicación del mismo. En palabras de Pollet, los discursos universitarios son “vectores de saber” y “objetos concretizantes del sistema de comunicación universitario” (Pollet, 2001: 23). La consideración de esta doble funcionalidad y su impacto en la consolidación de prácticas de lectura/escritura merece una profundización que excede a los propósitos del presente trabajo. Pero al menos debe subrayarse que la espera de un estudiante “ideal” suele pasar por alto el hecho de que en los estudios superiores se lee, escribe y aprende a través de la especificidad de modelos argumentativos propios de cada disciplina.

Lo cierto es que la iniciación a los discursos universitarios constituye un desafío complejo frente al cual los estudiantes a menudo se encuentran en un estado de suma fragilidad. Concentraremos en dos párrafos las constantes de una descripción diagnóstica reciente (Casco, 2005):

1) En los ingresantes predominan conductas lectoras caracterizadas por un *procesamiento lineal y local de los textos, baja o inadecuada activación de esquemas de conocimientos y ausencia de estrategias metacognitivas de autorregulación* (fundamentalmente relectura y evaluación de la propia comprensión). Se trata de lectores perdidos en los textos, con muchas dificultades para (re)organizar su recorrido semántico y/o recuperar el mundo representado en ellos. La lectura, así, se vuelve una carga y no una herramienta de aprendizaje. Una vez iniciada esa frustración, se redoblan las prácticas rutinarias marcadas por la pasividad y la ineficacia. Además, una acentuada representación *contenidista* de la lectura suele bloquear la comprensión porque las tareas de (pura) extracción del contenido derivan en la subutilización de los materiales bibliográficos. Éstos poseen un guión enunciativo de acuerdo con el cual exhiben formas

lógico-funcionales de presentación de ideas, mecanismos directivos y procedimientos discursivos prototípicos de la exposición del saber. Cuando estos elementos son indiferentes para el lector, se pierde el efecto posible que una forma discursiva especializada puede tener sobre su pensamiento (Silvestri, 2000).

2) Las producciones escritas, en tanto, no alcanzan mínimos grados de textualidad y exhiben un repertorio denso de problemas en las dimensiones notacional, morfosintáctica, semántica y pragmática. El aspecto superficial de esos escritos es “telegráfico”, fragmentario, con una sintaxis discontinua y componentes gráfico-notacionales no funcionales. Evaluados en su configuración más profunda presentan proposiciones contradictorias, huecos semánticos y continuas yuxtaposiciones que reemplazan o diluyen relaciones semánticas complejas. Asimismo, las rupturas de registro, la baja densidad léxica, la presuposición extrema, la hipercondensación de informaciones y la interferencia de referencias exofóricas, configuran constantes cercanas al *estilo contextualizador* definido por J. Peter Denny como “un código restringido a los contextos compartidos” (Denny, 1995, citado por Brenca, 1996). En conjunto corresponderían al tipo de escritos “centrados en el escritor” (Flower, 1979, citado por Arnoux, 1996: 224), es decir, aquellos cuya ilegibilidad no puede ser superada ni siquiera por sus propios productores cuando se les solicita que los lean, que no comunican y presuponen mucho, que renuncian a construir textualmente los objetos cognitivos a los que pretenden referir, que comienzan *in media res* y se cortan abruptamente, que contienen sentidos personales no adecuados ni a los objetivos ni a la situación.

En síntesis, se observan prácticas lectoras signadas por la literalidad y el *contenidismo* y prácticas de escritura extractivas y reproductivas. En lugar del estudiante ideal esperado por la cultura académica, los ingresantes “reales” parecen estar condenados a una dependencia acrítica de los discursos.

Cualquier presunción catastrofista de ese tipo, sin embargo, debería ser evitada. Porque se trata, en primer lugar, de la descripción de un estado inicial –por cierto bastante familiar para cualquier docente de primer año– y en tanto el medio universitario provea a los estudiantes de oportunidades para construir otra relación con los discursos, cabe esperar el inicio y desenvolvimiento de un auténtico proceso de afiliación discursiva e intelectual. Y, en segundo lugar, porque una excesiva concentración en las deficiencias lingüísticas no sólo refuerza la

inclinación a responsabilizar exclusivamente al alumno por sus fracasos; también conduce a una visión reduccionista de la cuestión.

Resulta más adecuado propender a una consideración de tales problemas en función del choque que ellos revelan entre el ingresante y un sistema comunicativo extraño. En los párrafos que siguen se intenta, precisamente, analizar las prácticas discursivas de los estudiantes universitarios como indicios de la distancia que los separa de las reglas de afiliación intelectual.

El ingresante y su relación con las formas del saber legítimo

Si se toma en consideración la definición de discursos académicos más arriba presentada, se puede asumir que aprender a leer en el sistema comunicativo universitario significa: identificar los principios de racionalidad de los textos científicos en razón de su estructura conceptual particular, su ubicación en la especificidad de un campo científico, su realización de un modelo genérico, sus marcas de discursividad científica (Raymond et Véronique, 1997, citados por Pollet, 2001: 24). Ante estos requerimientos los ingresantes se muestran, en su mayoría, como lectores/ interlocutores poco flexibles.³ Por lo general realizan un abordaje indiferenciado de todos los discursos, reacción que parece partir de los presupuestos de homogeneidad del sistema comunicativo académico, neutralidad de los discursos que lo componen e identidad genérica de los mismos.

En lo que refiere específicamente a las fuentes bibliográficas escritas, la ilusión de homogeneidad se traslada del sistema discursivo al propio texto objeto de lectura. No parece haber una representación adecuada del texto como artefacto comunicativo que contiene zonas más densas y zonas menos densas de sentido. Tampoco se repara, de manera diferencial, en datos relevantes para representar(se) la situación del mundo construida en el texto y moverse interpretativamente hacia la consonancia cognitiva. El movimiento de lectura *punto por punto* relevado en los diagnósticos es, a la vez, causa y consecuencia de ello (lo mismo ocurre con la escritura comprobatoria, caracterizada por la reproducción de segmentos textuales en el orden establecido por el autor).

³ En adelante todas las observaciones referidas a competencias comunicativas de los ingresantes corresponden a diversos trabajos de campo llevados adelante desde 1995 en las Facultades de Ciencias Humanas y de Ciencias Sociales de la UNCPBA y cuyos resultados han sido parcialmente presentados en las publicaciones de la autora que figuran en la bibliografía final.

El acercamiento ingenuo a los textos académicos como proveedores de información neutra también dificulta la lectura comprensiva y mantiene a los ingresantes en la posición de lectores no-autónomos. A menudo los textos se abordan como si fuesen depositarios de información pura, descontextualizada, “objetiva”, no modalizada. Esta representación textual cercana al *grado 0* (Manacorda de Rosetti, 1985) activa un esquema interpretativo ineficiente y condiciona la comprensión. En efecto, para que los textos de circulación académica sean vectores del saber, es necesario que sus lectores identifiquen su entramado expositivo-argumentativo, sus mecanismos para proponer la validez de una hipótesis, su adecuación para construir teoría, su ubicación relativa frente a otras voces de la comunidad discursiva. Cuando esto no ocurre, la relación con el saber mediada por textos especializados se vuelve superficial y “creyente”: sólo cabe aceptar la “verdad” por él contenida sin someterla a examen razonado. Es la tendencia que confirma Pollet al indicar que “en lo que concierne a su relación con el saber y al escrito que vehicula ese saber, los estudiantes de primer año tienen tendencia a quedarse en lo que se podría llamar un ‘primer grado’, reducido a la lista de informaciones, de hechos considerados como siempre verdaderos” (Pollet, 2001: 25). Se trata de un serio obstáculo para el desarrollo del pensamiento crítico, en tanto éste supone otro grado de acercamiento, más profundo, a los textos. “En la universidad –prosigue Pollet– el saber excede muy seguido ese primer grado: se elabora, por el contrario, en un espesor discursivo en el que se entremezclan diferentes voces enunciativas. Ese espesor consiste en la interacción entre muchos sistemas discursivos: el autor recorta, en efecto, los discursos de otros y/o de diferentes documentos que hace interactuar y que integra a su propio objeto de discurso” (Pollet, 2001: 25).

Como sugieren estas precisiones, el dominio de la argumentación polifónica es clave para realizar un aprendizaje de calidad a través de discursos especializados. Las formas de la polifonía oponen resistencia al pensamiento monolítico, inclinado abrazar verdades cerradas y rechazar posiciones contrarias. Ellas realizan en el texto un doble movimiento de tematización de los objetos cognitivos analizados y de los discursos sobre ese objeto. A través de –especialmente– mecanismos metalingüísticos o metadiscursivos, las formas polifónicas tematizan, refutan, contradicen ideas, conceptos, relaciones, y/o conclusiones de los discursos legitimados. Por ello han sido relacionadas con el pensamiento crítico, aquel que alcanzarían los estudiantes si lograran una inmersión de “segundo grado” en los textos (Zamudio y otros, 2002).

Las experiencias de lectura de los ingresantes tampoco suelen operar como facilitadores de acercamiento a las formas del saber. En el ámbito de la Universidad de Buenos Aires se ha señalado que las preferencias lectoras de los ingresantes se definen frecuentemente por las posibilidades de identificación personal con los textos (Pampillo, 1988). Con resultados similares, investigadoras de la Universidad Nacional de Río Cuarto han sistematizado las experiencias lectoras de los estudiantes universitarios a través de sus relatos de lectura para concluir en que “En primer lugar (...) los grupos que representan al mayor conjunto de experiencias (...) son aquellos donde se manifiestan, en mayor o menor medida, elementos pertenecientes a los aspectos más privados del sentido. Este grupo importante de sujetos encuentra vinculación entre sus experiencias y lo que el texto ofrece, se identifican de alguna manera con situaciones, personajes o ideas. Leen por ‘el placer de leerse’ en los textos seleccionados” (Rapetti y Vélez, 2004: 6).

Esa tendencia a los sentidos personales puede vincularse con la manifestación de presupuestos románticos sobre el escritor, el texto y sus lectores. Está muy presente aún entre los ingresantes la concepción del escritor como “creador”, alguien con un don especial que “de la nada” y movido por la sola fuerza de la inspiración inventa una obra “original”. En igual sentido, la experiencia lectora dependería del establecimiento de una corriente emocional de afinidades y correspondencias entre autor y lector. Aunque consideramos que estas preconcepciones –configuradas en una tradición escolar muy criticada en las últimas décadas y casi exclusivamente referidas a la lectura de textos literarios– no siempre determinan derivaciones negativas, reparamos en su potencial poder para obstruir el proceso de adecuación a una cultura especulativa.

También es recurrente entre los ingresantes la opción preferencial por discursos “claros”, “sencillos”, “directos”. Esa constante valorativa viene siendo observada por otros investigadores y a nuestro modo de ver puede leerse en otro eje axiológico de la cultura estudiantil: para los estudiantes la claridad tiene relación estrecha con la *sinceridad* del mensaje. La valoración de la transparencia textual como garantía de autenticidad comunicativa también puede constituirse, en el proceso de ingreso a una cultura de ideas, en obstáculo para el acceso a los textos del saber. Como sabemos, los globalmente denominados *textos académicos* presentan un entramado múltiple de secuencias textuales y requieren un lector-productor capaz de tomar distancia de ellos, reconciliar sus

sentidos en esquemas retóricos de relativo valor lógico y (re)integrarlos en nuevos textos coherentes en función de tareas típicas de la evaluación universitaria. Todas esas demandas del texto académico hacia su lector modelo constituyen la medida de su *opacidad* para los lectores ingenuos y centrados en sí mismos.

Por otra parte, interesa explorar qué sucede cuando los ingresantes de los que venimos hablando se enfrentan a tareas de producción relacionadas con la adquisición de saberes. Cuando no se ha realizado un verdadero acto de lectura pero existe la obligación de producir un *escrito comprobatorio*⁴ se presentan, en principio, dos caminos: el silencio o la escritura (a pesar de todo). La elección de este segundo camino suele resultar en escritos que contienen una tergiversación no deliberada del entramado lógico-argumentativo de la fuente. Llama particularmente la atención la frecuencia con que los ingresantes se inclinan por esta opción y el modo en que la resuelven: reproduciendo de manera errática materiales (para ellos) *opacos* a los que se ha “reducido” mediante una simple operación de omisión. La escritura se convierte así en un mero acto de manipulación de palabras ajenas que, como objetos vacíos, se trasladan de un lado a otro y se yuxtaponen en subproductos textuales cercanos al *collage*. Esa suerte de *cosificación de la palabra* constituye una de las formas más frecuentes de relación evasiva con el conocimiento (Casco, 2005; Ortega, 1996-1997). Se “cumple” con la tarea sin que se produzca aprendizaje y se activa una conducta que, de volverse rutinaria, pondrá en peligro las posibilidades futuras de hacer evolucionar los propios conocimientos en otros contextos y sin guía.

Las prácticas de escritura estudiantiles en el período de entrada ofrecen también otras peculiaridades relacionadas con las operaciones de referencialidad y de reconfiguración explicativa comprometidas en los escritos de razonamiento. Con base en la noción de *referencia* de Lyons se podría decir que un acto de lectura se completa satisfactoriamente cuando el lector logra identificar cómo el hablante/escritor “otorga referencia a la expresión mediante el acto de referir” (Lyons, 1980: 170). El hablante ha construido en el texto el objeto cognitivo del que habla, de modo que comprender significa para el lector reconocer ese objeto cognitivo, asignarle un sentido. Si, además, ese lector está obligado a dar cuenta de su comprensión para *probar su saber*

⁴ Entre los *escritos comprobatorios* pueden citarse: resúmenes, reseñas, comentarios, respuesta a cuestionarios, etc.

mediante un escrito comprobatorio, se enfrentará también a la tarea de *explicar lo explicado* (en la fuente). Todo ello compromete operaciones proposicionales del pensamiento formal y pone en movimiento –de manera recursiva– las capacidades interpretativas y el potencial epistémico de la propia escritura. Es en ese terreno donde consideramos que se juegan los problemas de conceptualización habitualmente atribuidos a los ingresantes.

Uno de los problemas que con mayor claridad muestra la distancia de los estudiantes con las formas del saber es la dificultad para realizar el tratamiento textual de entidades abstractas. Con frecuencia los objetos referenciales construidos en el *discurso teórico* (Zamudio y Atorresi, 2000) no son entidades empíricas observables en un tiempo y en un espacio determinados, sino entidades conceptuales. Sin olvidar que en cualquier caso en que se hable de referencia semántica se está aludiendo a objetos construidos mentalmente, Donatella Castellani puntualiza que los individuos tenemos internalizada en nuestra conciencia una distinción entre objetos naturales (o al menos concretos) y objetos conceptuales. Los estudiantes universitarios, según esta investigadora, a menudo parecen no percibir esa distinción y “tratar” a las conceptualizaciones como objetos concretos cuyas propiedades no es necesario desplegar –es decir, construir en el texto–. Los dos fenómenos discursivos derivados son la “aceptación como objetos dados de objetos que deberían construirse en el texto” y la “concretización de conceptos abstractos”. Estas constantes de la escritura estudiantil serían indicios de una valoración del lenguaje que inclina las preferencias del joven por la *variante fiduciaria* del mismo, más que por su variante conceptual. Es decir, su tendencia a “valorar la palabra más como objeto cuantificable que como pensamiento estructurado” estaría determinando esos desplazamientos de lo abstracto a lo concreto. La explicación profunda de tales fenómenos debería buscarse, según la autora, en un contexto social más inclinado a la homogeneización censurante de los discursos y a la fragmentación, que a la elaboración conceptual o el ejercicio crítico (Castellani, 1998: 32-50).

El otro problema sugestivo está constituido por cierta tendencia a la subjetivización que se revela a nivel textual con la abundancia de interferencias del “yo que escribe”. En este punto no interesan tanto las rupturas de isotopía estilística o la transgresiones de registro atribuibles a eventuales “distracciones”, como las irrupciones subjetivas no-funcionales en un plan inicialmente explicativo. La explicación, la demostra-

ción y la argumentación como discursos de razonamiento (Zamudio y Atorresi, 2000: 29 y ss.) exigen concentrarse en el objeto a explicar y organizarlo mediante juicios. Las interferencias subjetivas, entonces, pueden interpretarse como manifestaciones de: a) un bajo rendimiento ideacional y b) una relativa dificultad para abandonar los propios puntos de vista y acoger posiciones externas. Las posiciones personales, construidas en el sentir y las primeras impresiones, oponen una relativa resistencia a voces ajenas y fundadas en la demostración o en la argumentación razonada. La palabra monológica, consolidada en los ejes sentir/creer/intuir, desemboca en la opinión como sustituto de la argumentación. Es pertinente llamar la atención sobre tal fenómeno porque puede frustrar los procesos de objetivación de temas, sucesos u objetos de la realidad. Cuando los estudiantes cierran el saber sobre sí mismos se alejan de la posición de *exotopie*, considerada como la ideal para sostener una actitud crítica frente a los saberes (Lahire, 1995).

Valoraciones del estudiante sobre el saber legítimo

Como se afirmó al principio, el acceso al *otro* universo cognitivo implica una aculturación: el estudiante debe abandonar sus modos de acercarse a los conocimientos porque ellos se ubican en las antípodas de lo que la institución requiere. Ingresar a la universidad implica para el alumno la admisión de una ideología desconocida cuyos principios le exigen incorporar el uso de fuentes documentales y bibliográficas con valor de prueba; preferir la demostración frente a la opinión; el pensamiento abstracto antes que el concreto; reconocer los pasos del método científico; exhibir formas de habla y repertorios léxicos legitimados para la exposición del saber. La organización de la vida académica depende de esos principios y todos los rituales de evaluación se sustentan en ellos. En contraposición, como se ha visto, los estudiantes demuestran no sólo escasa experiencia en el trabajo regido por esos principios; también parecen encarnar una extrema disonancia en el orden de las representaciones mentales que aquella ideología presupone.

En ese sentido podría decirse que si bien el análisis presentado en el punto anterior recupera varias formas de resistencia involuntaria a las formas del saber, debido a que las representaciones son también proyecciones de valores axiológicos sobre el mundo a través de enunciados también es importante identificar manifestaciones de una resistencia conciente a aquellas formas. Los estudiantes suelen

exteriorizar de manera expresa su desvalorización del conocimiento científico, sobre el cual lanzan acusaciones de rigidez e inutilidad. Cabe subrayar que se trata de una tendencia observada a partir de un trabajo de campo restringido a un número importante pero limitado de ingresantes a carreras de humanidades y ciencias sociales; por ello no nos consideramos autorizados a realizar ninguna generalización al respecto. No obstante, la aparición de este fenómeno en contextos más amplios ha sido advertida por otros docentes e investigadores a propósito de los estudiantes de las últimas décadas del siglo XX. El ya citado informe de la Academia Nacional de Educación sostiene que en el universo mental de los jóvenes estudiados la impresión personal parece tener mayor pertinencia que el conocimiento científicamente validado. Mientras éste, consagrado por la ideología institucional, implica la formulación de modelos racionales para elaborar interpretaciones de la realidad, muchos jóvenes exaltan la opinión, un intento inorgánico, desprevenido e ingenuo de aproximarse a los objetos y los hechos (Gueventter, 1997).

Una *visión instrumental-utilitarista* de los saberes pesa en las representaciones estudiantiles sobre el saber. Entonces, a poco de comenzar (aún cuando se transite con relativo éxito hacia la afiliación) sobrevienen el desencanto y la consecuente desmotivación. Es frecuente escuchar, entonces, que “no se sabe para qué sirven” los contenidos de la mayor parte de las materias iniciales. El saber es valorado en estas etapas iniciales en función de su “aplicación” inmediata en acciones situadas y en escenarios “visibles”. En especial los alumnos evalúan la utilidad de los saberes en el mundo laboral-profesional.

Florence Legendre encuentra esa particularidad en los “estudiantes fantasmas” y la anota como una de las causas de los abandonos. Según la autora esos estudiantes que pasan por la universidad pero no cumplen con ninguno de los requerimientos de acreditación pedagógica son los mismos que en las entrevistas protestan por la falta de rentabilidad profesional del título universitario. Si bien más o menos han podido cumplir con las exigencias de afiliación institucional, no parecen vislumbrar la necesidad de afiliación intelectual al nuevo mundo universitario. Requieren sólo de la universidad saberes “listos para usar”, por tanto en el corto plazo los cursos universitarios parecen vacíos de sentido. Para Legendre esos estudiantes no han podido poner en perspectiva su formación y tal carencia de perspectiva a mediano o largo plazo favorece los abandonos (Legendre, 2003:11). El escepticismo estudiantil y el apa-

rente desinterés por todo aquello cuyo *uso* no pueda vislumbrarse seguramente está relacionado a la degradación de las certificaciones y a las condiciones de precariedad económica en la que viven muchos de los nuevos estudiantes.

No escapa a nuestro análisis que, aún sin haber establecido una relación legítima con el conocimiento, muchos estudiantes desarrollan recursos para seguir “en carrera” e incluso llegan mucho más lejos de lo que las normas de la institución permiten suponer. Se trata de una de las tantas muestras de la distancia entre el “deber ser” académico y la realidad que se vive en las aulas universitarias. Al respecto existen serias advertencias sobre el crecimiento de prácticas estudiantiles y pedagógicas que consolidarían *relaciones evasivas con el conocimiento*. Una serie de “estrategias de simulación” por parte de los estudiantes, quienes “hacen como si aprendieran”, tendrían su correlato en prácticas de enseñanza más o menos burocratizadas que consolidarían tal distorsión. Según consideraciones de este tenor sólo pueden esperarse, a mediano o largo plazo, consecuencias funestas: puede que el estudiante “sobreviva” por un tiempo en la institución, pero ya es un “desertor del futuro” (Ortega, 1996-1997); o puede, incluso, terminar su trayectoria y obtener un diploma que certifica un conjunto de “saberes muertos” (Romainville, 2000: 15 y 72).

Un perfil de estudiante en redefinición

No obstante los cambios que ha experimentado a nivel mundial, en especial desde la segunda mitad del siglo XX, la universidad mantiene una representación del estudiante bastante rígida. Se espera un individuo capaz de “un indispensable ascetismo estudioso” (Boyer y Coridian, 2004: 148), un estudiante de “tiempo completo”, más o menos comprometido con su rol de “heredero” de una cultura que reproducirá (McInnis, 2004, citado por Rey, 2005: 13-14), o con su deber de ascenso social por vía de la profesionalización, presto a una valoración “desinteresada” del saber legítimo.

Por el contrario, las investigaciones sobre la vida estudiante indican notables transformaciones debidas, en principio, al paso de la universidad de élite a la universidad de masas (Annoot et Fave-Bonnet, 2004; Rey, 2005). Otros factores de cambio igualmente anotados refieren a las vicisitudes del mercado laboral, las crisis del empleo y los procesos de mundialización. El público estudiantil ha cambiado. En términos

generales puede decirse que la figura predominante del “heredero” (Bourdieu y Passeron, 1964) pierde definitivamente terreno a fin de los años '60 y es reemplazada por la del “futuro profesional” de los años 70 y 80. Los años 90, en tanto, son los años de la “secundarización” de los estudiantes, quienes se muestran crecientemente más escolares, menos autónomos y también menos atados a las perspectivas de futuro (Rey, 2005: 7-9). En esa década va creciendo la figura de un estudiante compartido entre la institución universitaria y el mundo del trabajo. Sobre el final del siglo XX y lo que va del siglo XXI parece perfilarse un estudiante también compartido con el universo de las TIC.

Conforme las mutaciones se suceden, se amplía la distancia entre los requerimientos institucionales y las respuestas posibles de los ingresantes. Por ejemplo la expectativa de un estudiante ideal, “entregado” a los estudios, no es completamente satisfecha. Crece el número de “estudiantes de paso”, entre los cuales se encuentran los indecisos, los alumnos-trabajadores y los que –aún sin tener proyecto definido– “ensayan” la experiencia universitaria puesto que la perciben como continuación natural de su vida anterior (Romainville, 2004a). Asimismo, entre los estudiantes afiliados tampoco son homogéneas las relaciones con el saber en función del empleo del tiempo (Lahire, 1997).

El estudiante esperado es, además, un sujeto de la cultura letrada. El acceso a los saberes legítimos en la universidad sigue dominado por modalidades de adquisición propias de la cultura impresa o de la *grafoesfera* (Debray, 1994). Se descarta que el libro y otro tipo muy limitado de materiales escritos (artículos científicos, textos didácticos, textos de divulgación) sean las fuentes prioritarias de información. Pero la universidad recibe, en grado creciente, *nativos digitales* (Vilches, 2001). Estos sujetos han aprendido a acceder a la información a través de las TIC y por ello se dice que protagonizan un proceso de transformación mental y cultural de proyecciones revolucionarias. Sus competencias comunicativas se configuran en una etapa de transición entre la fase letrada y la fase electrónica de las prácticas comunicativas, lo cual lleva incluso a postular el surgimiento de “arquitecturas mentales distintas” (Del Río, 2005). El impacto de las TIC en el psiquismo humano y la vida social-comunitaria, en especial las transformaciones debidas al pasaje del papel a la pantalla, autorizarían a hablar de un proceso de *mediamorfosis* (Piscitelli, 2005). La manifestación de tales cambios en las producciones y en las prácticas comunicativas de los jóvenes advierten sobre la presencia de nuevos saberes que, o son directamente ignorados

por la institución universitaria, o son apresuradamente atribuidos a procesos de pensamiento anómalos (Casco, 2006).

La necesidad de una pedagogía de la afiliación

De acuerdo con el esfuerzo intelectual que se espera del estudiante, ¿son congruentes las formas de enseñanza vigentes en el sistema universitario?, ¿se produce una intervención docente que facilite la apropiación de las reglas de la nueva cultura?

En general no ocurre así. Las prácticas de enseñanza del nivel superior continúan dominadas por la representación de un estudiante-receptor pasivo. La exposición monológica y la demostración magistral, por ejemplo, todavía tienen un peso muy importante en las aulas universitarias. Una pedagogía de la “cabeza bien llena”, presidida por un docente-fuente y transmisor de informaciones no hace más que reforzar, antes que desalentar, la pasividad intelectual y los hábitos contenidistas de los ingresantes (Arnaud, 1990: 22 y 24-25). De este modo, muchas veces la práctica docente viene a subrayar involuntariamente un presupuesto de los novatos: el problema de estudiar en la universidad es la *cantidad* que hay que leer, escuchar y aprender. A este respecto Patrick Rayou observa que los ingresantes tratan de cumplir con el imperativo de la autonomía interpretándolo en el sentido de la movilización cuantitativa de sus esfuerzos más que en el sentido de involucramiento intelectual personal. Según el autor, esa es una respuesta compensatoria a la falta de certezas propias del conocimiento abierto, fundada en el presupuesto estudiantil de que la universidad no profundiza en los saberes sino que los extiende. Los estudiantes, en consecuencia, prevén una puesta a prueba de sus capacidades de asimilación y no de sus ideas y de sus pasiones. Subyace a esta previsión la ilusión de poder abarcar todos los conocimientos (es decir, encontrarles un cierre, agotarlos) y la nostalgia del saber sin incertezas propio del nivel anterior (Rayou, 2004: 167-169). A nuestro modo de ver, las prácticas docentes contenidistas tienen responsabilidad en ello en tanto consolidan un contrasentido: mientras los conocimientos científicos no son cerrados sino –a lo sumo– relativamente estabilizados, la comunicación de esos conocimientos favorece una asunción monolítica de los mismos.

La vigencia de esas tradiciones educativas en el medio universitario debe ser revisada. Pero para que esta afirmación supere la fase declarativa

es preciso determinar el rumbo de tal revisión. Romainville señala la necesidad de una práctica docente acorde con los desafíos actuales de la formación universitaria, a saber: asumir la masificación, luchar contra el fracaso, asegurar la democratización, asegurar el dominio de adquisiciones de calidad. En atención a esos cuatro desafíos, subraya la necesidad de *explicitar lo implícito universitario, conocer las preadquisiciones estudiantiles y revisar la práctica docente*. Y para ello esboza una didáctica con los siguientes ejes: explicitar los prerrequisitos y medir las preadquisiciones, explicitar las reglas del contrato didáctico, asegurar un acompañamiento y un *feed-back*, trabajar con grupos numerosos, recurrir a métodos activos, practicar una evaluación congruente, regular la propia enseñanza (Romainville, 2004a: 3 y ss.). Esta perspectiva general de la formación universitaria puede conciliarse con los propósitos de la *pedagogía de la afiliación* impulsada por Coulon en tanto ambos autores coinciden en una misma idea: las reglas de la cultura universitaria se deben enseñar.

Si esta fuera nuestra opción, y ya específicamente centrados en el proceso de afiliación intelectual, es preciso remarcar que el *sistema comunicativo universitario debe ser objeto de enseñanza*. Como se ha afirmado antes, la ruptura discursiva es uno de los sacrificios de paso que experimentan los estudiantes universitarios en pos de alcanzar la afiliación intelectual. Cabe pensar, entonces, en una construcción didáctica que favorezca la aculturación a los discursos universitarios. Desde una perspectiva pragmática y comunicativa esto supone una acción deliberada, planificada, por la cual se encaren las dificultades del trabajo intelectual exigido a los estudiantes.

Enseñar el sistema comunicativo universitario implicaría, entre otras cosas, develar con/para los estudiantes implícitos cómo son, cómo funcionan, qué postura de lector y de escritor exigen los discursos universitarios. Una didáctica del nivel superior superadora de posiciones prescindentes, interesada en favorecer la afiliación, debería trabajar en la explicitación de la doble funcionalidad que antes se atribuyera a los discursos universitarios. Si éstos son *fuentes y medios de construcción-difusión de saberes*, la intervención docente debería estar dirigida –entre otras cosas– a desarticular los hábitos extractivos de los estudiantes frente a los textos, así como a proveer oportunidades para aprender de (y con) ellos.

Las representaciones sobre el lenguaje y la discursividad que poseen los docentes universitarios suelen coartar tales propósitos.⁵ Interrogados acerca de las posibles soluciones a los problemas de afiliación discursiva, algunos docentes conciben borrosos espacios institucionales a cargo de docentes especializados en el área de lingüística, en un tiempo vagamente ubicado en períodos iniciales, y que no comprometen su participación (aunque ellos sean docentes de primer año). Hablan del dictado de talleres de normativa idiomática, técnicas de estudio y cursos que “los pongan al día [a los estudiantes]” en conocimientos específicos de la carrera elegida. Subyace a estas declaraciones una concepción del aprendizaje y de la enseñanza del lenguaje muy difundida (y muy desactualizada en relación con los avances de la investigación): el individuo aprendería a comunicarse oralmente y por escrito durante un período limitado y, una vez realizado ese aprendizaje –acabado y definitivo– con un mínimo de satisfacción, estaría en condiciones de pasar a la etapa de incorporación al mundo de los conocimientos. Así concebidos, se ignora la complejidad de los procesos redaccionales y de lectura, la recursividad de las subetapas que los componen, la dimensión social de su realización y la íntima relación pensamiento-lenguaje. En la universidad se estaría continuando, de este modo, con prácticas similares a las de muchas escuelas medias, permeadas por el presupuesto de que para aprender a escribir sólo se necesita el dominio del sistema grafofonético, descontextuado del proceso social en el que se escribe. También se estarían ignorando los aportes de aquellas corrientes en didáctica de la lengua que recomiendan no reducir la alfabetización a la adquisición del código, puesto que la entienden como un proceso social de alcances mucho más amplios. Para esas perspectivas la alfabetización puede extenderse hasta la adultez y considerada en su significación más profunda como acceso pleno a la cultura letrada.

La asunción de tales presupuestos tiene su corolario en prácticas áulicas que, mucho más allá del primer año, ponen a los alumnos en situaciones de lectura y escritura limitadísimas, muy poco apropiadas al propósito de formar productores de textos críticos y eficaces. A la hora de atribuir responsabilidades por la disminución en el rendimiento discursivo de los jóvenes, los docentes universitarios a menudo señalan a los niveles anteriores del sistema educativo y en especial a la escuela

⁵ Las observaciones que se desarrollan a continuación corresponden a un estudio de caso cuyos resultados fueron el punto de partida para nuestra tesis de magíster, referenciada en la bibliografía final.

secundaria, la cual no proporcionaría a los alumnos las herramientas mínimas para desempeñarse como lectores y escritores competentes. Pero pocas veces se repara en el hecho de que la universidad tampoco brinda muchas ocasiones de participación en situaciones de lectura y escritura plenas, lo cual genera un fenómeno de continuidad, más que de ruptura, con las prácticas del nivel anterior. Es sabido que los miembros de una comunidad de habla siempre inician o prosiguen su relación con los textos escritos y orales tomando parte en eventos de lecto-escritura específicos. En palabras de Claire Woods “La lectura y la escritura son (...) componentes dinámicos en un contexto social dado, en el que las personas pueden escribir, recibir escritura como lectores y oyentes, o hacer uso de un texto escrito en cierta forma con propósitos simbólicos, prácticos o comunicativos. En un evento de lecto-escritura, las interacciones y las relaciones sociales incluyen y pueden específicamente focalizarse en actividades de leer y escribir” (Woods, 1986: 322). De acuerdo con esto y puestos a relevar el tipo, cantidad y calidad de eventos de lecto-escritura propiciados por el ámbito universitario, en especial en sus instancias formales de acreditación, identificamos otra de las condiciones que obstaculizan la afiliación discursiva.

Se ha podido determinar que si bien los docentes incluyen en la categorización “géneros académicos” a una gran cantidad de tipos textuales que ellos mismos leen y producen, sólo ponen en contacto a sus alumnos –en calidad de lectores y en mucho menor medida como productores– con un limitado número de ellos. Dentro de la amplia denominación géneros académicos incluyen, en efecto, al ensayo, el artículo científico (*paper*), la monografía, el informe de experimentos, la reseña crítica de libros, la conferencia o la tesis, etc. Sin embargo, a la hora de decidir con qué textos poner en contacto a los alumnos, el panorama se hace mucho más estrecho: para la lectura, sólo fragmentos fotocopiados de alguna de las especies textuales mencionadas, en especial capítulos de libros (ensayos) o artículos de revistas especializadas. En cuanto a la producción de textos, la exploración proporciona los siguientes datos: los docentes de primer año plantean a sus alumnos situaciones de producción mayoritariamente centradas en el *mecanismo pregunta-respuesta* y en la *exposición escrita u oral monológica* por parte del alumno.

Es decir, los géneros académicos que se cultivan son un tipo muy limitado de formas textuales que cristalizan la discursividad en contratos didáctico-discursivos bastante invariables y expulsan la posibilidad de

un proyecto de escritura personal. La continuidad de prácticas rutinarias es evidente: si a la escuela se la acusa de cultivar exclusivamente “géneros escolares” como la prueba escrita, la “composición: tema...” o la famosa “lección oral”, bien se podría reclamar a la universidad que, en el mejor de los casos, busque “contestadores profesionales de preguntas” e “hilvanadores profesionales de citas”. Contendidismo y énfasis en la transmisión parecen marcas dominantes de las interacciones profesor-alumnos e indicarían resabios de aquella “educación bancaria” de la que hablaba Freire.

Por supuesto que son innegables los cambios cualitativos que se producen con la entrada al nuevo medio: la introducción de la bibliografía es un factor que todos los profesores juzgan central y pone en marcha en el estudiante unas exigencias de comprensión lectora que antes no se le presentaban. La (nueva) centralidad de la bibliografía implica un progreso en casos en los que los profesores valoran –aparte del contenido– ese nivel de la fuente que posee información estructurante del razonamiento y da dirección a la interacción con los estudiantes.

Finalmente, resulta oportuno destacar la pervivencia de soluciones con tintes enciclopedistas. Ante los reiterados problemas de comprensión, muchos docentes optan por proporcionar un andamiaje experto constituido por ampliaciones orales de información en clases presenciales y aumento de fuentes bibliográficas para ser leídas con la guía de los ayudantes de cátedra o en soledad. Pero el estudiante, quien no ha desarrollado estrategias de metacognición, vive este episodio como un (molesto) aumento de contenidos a retener y no puede percibir relaciones que iluminen el sentido de unos textos por referencia a otros. Además son lectores a los que “no se les ocurre” usar la información adicional como recurso facilitador que establezca implícitamente una guía de lectura. La falla se revela, a un tiempo, en el plano cognitivo y en el estratégico. De todos modos, la decisión de dar ampliaciones devela una representación no comprobable acerca de la comprensión de estos sujetos: los profesores confían en la relación directa que habría entre el aumento de la enciclopedia y un posible “desbloqueo” de la entrada a los textos de circulación académica.

Otra solución a los obstáculos para la afiliación intelectual, totalmente opuesta y a veces adoptada en períodos de presión institucional por retener a los ingresantes, consiste en disminuir el caudal informativo. Concretamente se traduce en la decisión de “bajar la cantidad de fotocopias”. Y el profesor vive esta decisión como una

claudicación de sus expectativas respecto a la calidad de la formación profesional.


La versión contenidista de la afiliación intelectual también se manifiesta en las prácticas de corrección. Estas muchas veces son ejercicios –agotadores por cierto– de recuperación del contenido por entre la maraña discursiva que son las evaluaciones escritas (e incluso las orales). Abrumados por los que denominan “problemas de expresión”, los profesores se conforman con *decodificar lo que los alumnos “quieren decir” por debajo de lo que han dicho confusamente* y buscan asegurarse que hayan “pasado” por la bibliografía.

A modo de cierre

La metáfora *oficio de estudiante* resalta el carácter no natural ni espontáneo del nuevo estatus que deberá alcanzar el ingresante. El aprendizaje de ese *métier* se realiza en el terreno y es progresivo en el tiempo, de manera que las disonancias intelectuales más arriba analizadas corresponderían a un estado de *membrecía inestable*. Vale decir, no son desajustes definitivos sino modificables y la institución tiene dos caminos ante ello: 1) dejar al ingresante librado a su propio esfuerzo; o 2) intervenir con acciones específicas.

En el primer caso, todo transcurrirá como si la aculturación fuera el resultado de un proceso natural, posible de alcanzar casi por “ósmosis” y sin una guía experta. La segunda opción ha dado lugar a investigaciones y planes de intervención que responden a enfoques diferentes del problema pero contienen aspectos reconciliables y/o convergentes. Esas propuestas se ubican en un espectro amplio, comprendido entre los polos de una formación propedéutica general (metodología del trabajo intelectual, metodología documental, talleres o cursos de lectura y escritura, etc.) y una formación pre-disciplinar o pre-profesional. Todas coinciden en una misma idea, aunque no necesariamente en su expresión sintética: las reglas de la afiliación intelectual se deben enseñar.

Para ello es preciso desmontar las normas institucionales y conocer a los ingresantes. Frecuentemente la construcción institucional del problema del ingreso se realiza con ideas poco claras acerca de los presaberes estudiantiles e ideas igualmente vagas sobre lo que deberían imperativamente conocer y saber-hacer para aprovechar las enseñanzas en el nuevo medio. Las reglas de la cultura universitaria pueden estar muy alejadas de los saberes, representaciones y valores estudiantiles,

pero éstos no son todos descartables. Conocer la medida de esa disonancia es imprescindible para mitigarla. Lo cual no significa únicamente detectar las carencias estudiantiles sino también identificar las contradicciones de un sistema de enseñanza en el que aún perviven prácticas no favorecedoras de aprendizajes legítimos 

Bibliografía

- Arnaud, Paul (1990) "Une vision plus institutionnelle de la formation". En: *Le cahiers de l'ADMES* 3.
- Bourdieu, P. – Passeron, J.-C. (1964) *Les Heritiers, les étudiants et la culture*. Paris: Minuit.
- Boyer, R. – Coridian, Ch. (2004) "Réussir en première année d'université". En: Annot, E. & Fave-Bonnet, M-F. (coords.) *Pratiques pédagogiques dans l'enseignement supérieur: enseigner, apprendre, évaluer*. Paris: L'Harmattan.
- Brenca, R. M. (1996) "Cuando la oralidad y la escritura entran en conflicto". En: *III Congreso Internacional Latino-Americano de Semiótica, IV Congreso Brasileño de Semiótica*. San Pablo: Pontificia Universidad Católica de San Pablo.
- Casco, M. (2005) "Competencia comunicativa de los estudiantes universitarios y afiliación discursivo-institucional". Bogotá: Instituto Caro y Cuervo (tesis de maestría).
- _____. (2006) "TICs, prácticas comunicativas y competencias de los estudiantes universitarios". En: *V Jornadas de Periodismo y Comunicación (JORPCOM 2006) "Comunicación y Cultura"*. Jujuy: Universidad Nacional de Jujuy.
- Castellani, D. (1998) "La manifestación de problemas conceptuales en los textos de estudiantes universitarios". En: *Intersecciones. Revista de la Facultad de Ciencias Sociales* II (2).
- Coulon, A. (1995) *Etnometodología y educación*. Barcelona: Paidós.
- _____. (1996) "Penser, classer et catégoriser: l'efficacité de l'enseignement de méthodologie documentaire à l'université". En: *Espace universitaire* 15.
- _____. (1997) *Le métier d'étudiant. L'entrée dans la vie universitaire*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Debray, R. (1994) *Vida y muerte de la imagen. Historia de la mirada en Occidente*. Barcelona: Paidós.
- Del Río, P. (2005) "La educación de las nuevas generaciones ante los nuevos marcos de desarrollo, los medios y las NT. Una aproximación evolutiva y cultural". En: *II Congreso Iberoamericano de EducaRed*, Buenos Aires.
- Denny, J. P. (1995) "El pensamiento racional en la cultura oral y la descontextualización escrita". En: Olson, D. – Torrance, N. *Cultura escrita y oralidad*. Barcelona: Gedisa.
- Felouzis, G. (2001) *La condition étudiante*. Paris: PUF.
- Gueventter, É. L. de (1997) *Historia para el futuro. Jóvenes en los últimos 25 años*. Buenos Aires: Academia Nacional de Educación.
- Lahire, B. (1997) *Les manières d'étudier*. Paris: Cahier de l'OVE - La Documentation française.
- Legendre, F. (2003) "Les étudiants fantômes. Les sorties précoces de l'université Paris 8". En: *Revue Carrefours de l'éducation* 16.

- Lucarelli, E. (2000) (comp.) *El asesor pedagógico en la Universidad. De la teoría pedagógica a la práctica en la formación*. Buenos Aires: Paidós.
- Lyons, J. (1980) *Semántica*. Barcelona: Teide.
- Manacorda de R., M. – Aguirre de M., E. (1985) *El discurso informativo de grado 0. Enfoque pragmático*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Ortega, F. (1996-1997) “Docencia y evasión del conocimiento”. En: *Estudios. Revista del Centro de Estudios Avanzados Universidad Nacional de Córdoba* 7-8.
- Pampillo, G. (1988) “Aportes para una pedagogía del discurso”. En: *Cuadernos de Terciando* 1. Buenos Aires.
- Piscitelli, A. (2005) *Internet, la imprenta del siglo XXI*. Barcelona: Gedisa.
- Plantin, C. (1990) *Essais sur l'argumentation*. Paris: Kimé.
- Pollet, M.-Ch. (2001) *Pour une didactique des discours universitaires*. De Boek Université, coll. Pratiques pédagogiques.
- Rapetti, M. – Vélez, G. (2004) “La experiencia de leer en el relato de los estudiantes universitarios”. En: *Jornadas de Investigación de la Facultad de Ciencias Humanas*. Universidad Nacional de Río Cuarto.
- Rayou, P. (2004) “Des étudiants en quête de certitudes”. En: Annot, E. – Fave-Bonnet, M-F. (coords.) *Pratiques pédagogiques dans l'enseignement supérieur: enseigner, apprendre, évaluer*. Paris: L'Harmattan.
- Rey, O. (2005) “L'enseignement supérieur sous le regard des chercheurs”. Lyon: INRP.
- Romainville, M. (2004a) “Esquisse d'une didactique universitaire”. En: *Revue francophone de gestion*, número spécial consacré au Deuxième prix de l'innovation pédagogique en sciences de gestion. La Sorbonne, CIDEGEF.
- _____. (2004b) “L'apprentissage chez les étudiants”. En: Annot, E. – Fave-Bonnet, M-F. (coords.) *Pratiques pédagogiques dans l'enseignement supérieur: enseigner, apprendre, évaluer*. Paris: L'Harmattan.
- Sigal, V. (1995) *El acceso a la Educación Superior*. Buenos Aires: Ministerio de Cultura y Educación - Secretaría de Políticas Universitarias.
- Silvestri, A. (2000) “La relación discurso/procesos cognitivos en el enfoque sociocultural”. En: *Las propuestas de la Didáctica y la Psicología*. Publicación del Congreso Internacional de Educación “Educación, crisis y utopías”, Tomo 2. Buenos Aires: Aique.
- Vilches, L. (2001) *La migración digital*. Barcelona: Gedisa.
- Zamudio, B. – Atorresi, A. (2000) *La explicación*. Buenos Aires: Eudeba.
- _____. Ascione, A. – Rolando, L. (2002) (comps.) *Actividad metacognitiva y pensamiento crítico en la argumentación*. Buenos Aires: Oficina de Publicaciones del CBC, Secretaría de investigaciones.