

CULTURA ESCRITA, CONOCIMIENTO Y TECNOCULTURA

EL MARCO TEÓRICO DE UNA INVESTIGACIÓN EXPLORATORIA EN LA UNIVERSIDAD DEL VALLE

Alejandro Ulloa Sanmiguel

Profesor Titular
Escuela de Comunicación Social
Facultad de Artes Integradas
Universidad del Valle
Cali, Colombia
ausa52@hotmail.com

Giovanna Carvajal Barrios

Profesora Asistente
Escuela de Comunicación Social
Facultad de Artes Integradas
Universidad del Valle
Cali, Colombia
giovanaacarv@hotmail.com

RESUMEN: El artículo presenta el marco teórico elaborado dentro de la investigación "Escritura, conocimiento y tecnocultura en la Universidad", la cual se propuso como un estudio exploratorio sobre las transformaciones en los modos de leer y de escribir de los jóvenes universitarios, la relación de tales cambios con el uso de tecnologías audiovisuales e informáticas y su incidencia en las formas de relacionarse con los conocimientos propios del ámbito académico universitario. La investigación, llevada a cabo con estudiantes de segundo semestre de la Universidad del Valle, pretendía indagar por su desempeño en la lectura y escritura de textos expositivos-argumentativos, a partir de una prueba diseñada para tal fin. Adicionalmente se aplicó una encuesta que indagaba por sus prácticas de lectura y escritura -antes y después de su ingreso a la universidad- y por el uso de tecnologías de comunicación, incluida la escritura.

En el artículo se proponen conceptos como cultura escrita, canon de escritura, tecnocultura, conocimiento, con los cuales se aborda esta investigación que si bien se fundamenta en las teorías del análisis del discurso, busca trascender los límites de las ciencias del lenguaje para preguntarse por las transformaciones culturales y cognitivas relacionadas con los medios de comunicación y las nuevas tecnologías, su incidencia en los procesos educativos, en la producción y en la apropiación de conocimientos.

PALABRAS CLAVE: Cultura escrita, Conocimiento, Tecnocultura, Nuevas tecnologías, Educación

1. INTRODUCCIÓN

La investigación "Escritura, conocimiento y tecnocultura en la Universidad..." se propuso como un estudio exploratorio sobre las transformaciones en los modos de leer y de escribir de los jóvenes universitarios, la relación de tales cambios con el uso de tecnologías audiovisuales e informáticas y su incidencia en las formas de relacionarse con los conocimientos propios del ámbito académico universitario¹. El estudio se llevó a cabo en la Universidad del Valle, con un grupo de 259 estudiantes de todos los programas académicos (jornadas diurna y nocturna). Tuvo como propósito realizar un diagnóstico sobre las condiciones en que se encontraban los estudiantes del primer año, en relación con la lectura, la escritura y el uso de dispositivos tecnológicos de comunicación e información, en tanto mediaciones de los conocimientos científicos, tecnológicos y humanísticos, con los cuales se desarrolla la formación profesional universitaria.

A partir de un conjunto de problemas identificados, nos preguntábamos: 1- Si los estudiantes, una vez que ingresan a la universidad, modifican sus prácticas de lectura y escritura. 2- Si las transformaciones en esas prácticas inciden en su relación con el conocimiento especializado propio de la formación académica. 3- Si existía alguna conexión entre las transformaciones señaladas y la presencia de los medios de comunicación y las nuevas tecnologías en diferentes ámbitos de la vida contemporánea. 4- Si sus competencias para la producción y la comprensión textual, adquiridas a lo largo de once años de escolaridad básica y secundaria, se correspondían con las exigencias de la educación superior. 5- Si al ingresar a la universidad estaban plenamente capacitados para enfrentar la lectura, la comprensión y la escritura de textos especializados en cada una de las áreas del conocimiento, producidos de acuerdo con los cánones establecidos, según las exigencias propias de un mercado lingüístico como el académico¹, y caracterizados por su complejidad lingüístico-discursiva. 6- Por qué al concluir el bachillerato no todos los estudiantes contaban con las mismas competencias (lingüístico-discursivas y cognitivas) para asumir los nuevos retos en el contexto de la educación superior. Igualmente, nos preguntábamos si las respuestas a estos interrogantes guardan alguna correlación con aspectos como su adscripción a un estrato socioeconómico, su condición de género, el nivel educativo de sus padres y el tipo del colegio de donde egresaron (público o privado, de bachillerato técnico, industrial, normalista, comercial o académico), entre otros.

En este artículo presentamos el marco teórico elaborado para la investigación.

2. ESTADO DEL ARTE

Durante los últimos 20 años en Colombia se han realizado una serie de estudios sobre la lectura y la escritura, derivados de los desarrollos conceptuales de la lingüística textual, la semiótica discursiva y la psicología cognitiva, liderados principalmente por grupos de trabajo de la Universidad del Valle, la Universidad Nacional de Bogotá y la Universidad Pedagógica, entre otras². En tales investigaciones se han abordado tanto los procesos de producción y recepción textual como los procesos pedagógicos en la institución escolar. Así mismo, se ha dado mayor énfasis a la lectura que a la escritura. Sin embargo, poco se han considerado la lectura y la escritura en tanto prácticas sociales diferenciadas como expresiones de la **cultura escrita**, concepto ampliamente debatido en el ámbito internacional, pero cuya resonancia e incidencia en nuestro medio académico ha sido más bien limitada, por no decir nula. En su lugar, se ha privilegiado el concepto de competencia a partir del cual se han diseñado los currículos y los modos de evaluación en nuestro sistema educativo. Probablemente el uso reduccionista del concepto de competencia (simplificado en la fórmula "saber hacer en contexto"³), ha monopolizado la atención de los estudiosos en detrimento del concepto de cultura escrita como un horizonte teórico que nos permite una perspectiva diferente, según lo veremos más adelante. Poco se ha considerado en tales estudios la escritura como una institución social y mucho menos como una tecnología de comunicación. Así lo indica la revisión de la bibliografía disponible en nuestro país, que nos indica también la poca importancia que se le concede, desde un punto de vista teórico y metodológico, a los medios de comunicación social y a las nuevas tecnologías informáticas en tanto mediaciones culturales del conocimiento y el aprendizaje. En su lugar, los medios y las nuevas tecnologías han sido reducidos a meros instrumentos didácticos o a referentes temáticos en el currículo escolar. Así mismo, se les atribuye, particularmente a la televisión y a los juegos electrónicos, buena parte de la responsabilidad del fracaso académico de los estudiantes. Es sólo desde esta perspectiva instrumental que las tecnologías de información y comunicación (viejas y nuevas) han sido incorporadas como objeto de análisis en algunos estudios y en muchas propuestas pedagógicas, sin considerar los usos y las prácticas en las que ellas adquieren sentido para los usuarios, generan nuevos saberes y modifican hábitos y comportamientos, todo ello como expresión del

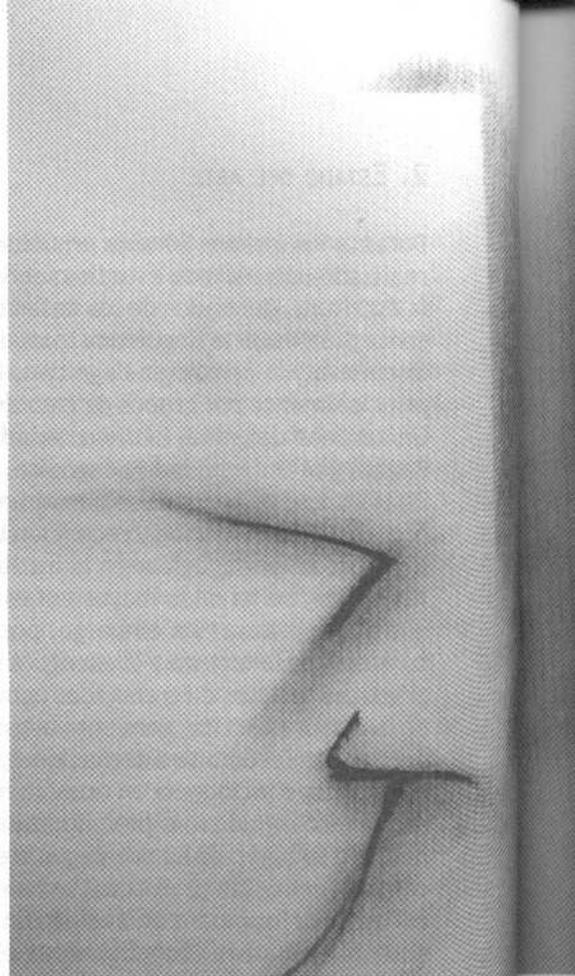
cambio cultural propiciado por el desarrollo tecnológico de la sociedad pos-industrial a finales del siglo XX.

Así como se ha ignorado el concepto de cultura escrita, los estudios realizados suelen trabajar con una noción implícita de la escritura, en su acepción común, sin preocuparse por hacer explícito un concepto de escritura a partir del cual se analicen los problemas implicados. Desde nuestra perspectiva, concebimos la escritura como una tecnología de comunicación e información (la más antigua de todas), que hoy en día se relaciona con los *mass media* y con las nuevas tecnologías, en diferentes contextos, grados y niveles de articulación.

Los diagnósticos hechos sobre los problemas de lectura y escritura en los estudiantes colombianos (orientación predominante también en otros países de América Latina) reducen la complejidad de los fenómenos a su dimensión lingüística y pedagógica. También desconocen la relación de la escritura como tecnología con otras tecnologías de comunicación e información y subvaloran su densidad en cuanto espacios de transformación cultural, de socialización y de educación informal y desescolarizada. Como consecuencia de lo anterior, se ha derivado la idea según la cual basta con mejorar los métodos didácticos e implementar nuevas estrategias mediante el uso de la lingüística textual para superar los problemas de lectura y escritura. No pretendemos subestimar los esfuerzos pedagógicos por mejorar la calidad de la docencia y de los procesos de enseñanza aprendizaje, sino proponer un enfoque diferente para analizar el problema, que considere las transformaciones culturales contemporáneas y su incidencia en las prácticas de lectura y escritura, así como en la educación actual. Es necesario comprender las múltiples maneras como se articulan el desarrollo tecnológico y las prácticas de lectura y escritura, con la producción, conservación y transformación del conocimiento, campo de problemas hacia donde se orienta nuestro programa de investigación. En otras palabras, consideramos que la preocupación por encontrar soluciones pedagógicas inmediatas no puede sustituir la necesidad de investigar más a fondo las variables que afectan sensiblemente la educación en general y **particularmente los modos de leer y escribir (en sus relaciones con el conocimiento) dentro y fuera de los contextos educativos.**

El predominio de los enfoques disciplinarios basados en la lingüística discursiva y la psicología cognitiva, ha permitido, por un lado, logros significativos en torno al análisis del discurso y la comprensión textual, así como ha contribuido metodológicamente a renovar procesos pedagógicos, sobre todo en relación con la lectura antes que con la escritura, al igual que ha permitido una nueva aproximación a las relaciones entre lectura, escritura y conocimiento; pero por otro lado, ha opacado la necesidad de una mirada interdisciplinaria de las múltiples relaciones entre lenguaje(s) escritura(s) y comunicación; entre cultura escrita y tecnocultura.

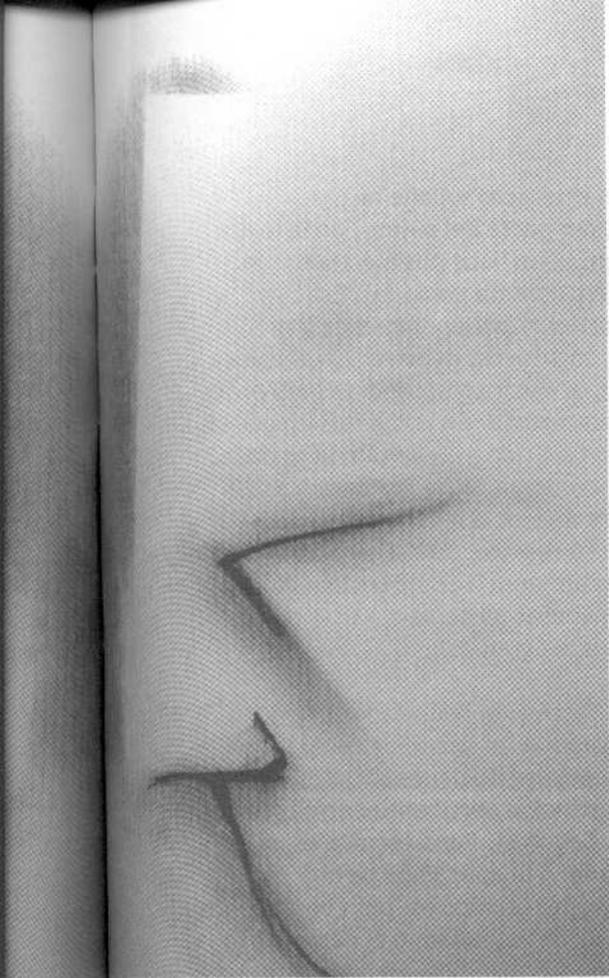
Si bien compartimos el interés por los desarrollos teóricos de las ciencias del lenguaje y de la psicología cognitiva, también nos interesa, desde una perspectiva socio-antropológica, investigar las transformaciones en las prácticas de lectura y escritura vinculadas con el uso de las tecnologías de información y comunicación, en el contexto del cambio cultural contemporáneo.⁴



3. DEL PROBLEMA EMPÍRICO AL PROBLEMA TEÓRICO

Para la delimitación de nuestro objeto de investigación partimos de una indagación preliminar realizada en los cursos de Escritura del Programa de Comunicación Social de la Universidad del Valle a lo largo de la década de los 90. En dichos cursos recolectamos y clasificamos información sobre un conjunto de problemas recurrentes, identificados en los modos de leer y escribir de los estudiantes universitarios de primero y segundo semestre. Considerábamos que dichos problemas incidían en su desempeño, ya que la lectura y la escritura son prácticas indispensables para el procesamiento de los saberes académicos, es decir, para la apropiación, reproducción y transformación del conocimiento, en el ámbito universitario. Con los datos recogidos construimos una muestra amplia y representativa de las dificultades más frecuentes (un corpus) que sirvió de base para el planteamiento del problema de investigación, la construcción del marco teórico y el diseño metodológico. Estas dificultades suelen caracterizarse como problemas de redacción considerados desde un punto de vista lingüístico y discursivo.⁵

Desde otro punto de vista, los problemas de redacción y comprensión textual identificados y clasificados en el corpus adquieren otro carácter. Ya no son únicamente de orden lingüístico-discursivo, sino un problema cognitivo que alude a las deficiencias en la apropiación y en la implementación de los procedimientos (identificar la jerarquización de los argumentos, o las relaciones intertextuales, por ejemplo) necesarios tanto en la práctica de la escritura como de la lectura, procedimientos propiciados por la cultura escrita y el soporte impreso, y que - sospechamos- suelen estar ausentes en el habla cotidiana y en la oralidad primaria.



Ahora bien, el corpus de textos seleccionados como indicios de las dificultades para leer, escribir y derivar conocimientos de ellos, no constituye el problema teórico de esta investigación; en cierta forma corresponde apenas a lo que P. Bourdieu llama "El objeto real preconstruido por la percepción común del observador"⁶. Los datos descritos que constituyen el corpus son asumidos como un problema desde cierto lugar teórico, configurado en la intersección de varias disciplinas y campos de estudio: la lingüística, la teoría del discurso y la psicología cognitiva, fundamentalmente⁷.

Construir el objeto de conocimiento requiere pasar del nivel de las relaciones entre las cosas (los hechos percibidos) a las relaciones entre conceptos desde los cuales se conciben los problemas de investigación. A continuación presentamos los conceptos que nos permitieron delimitar nuestro objeto, formular una hipótesis, diseñar una metodología y unos instrumentos para recolectar información y establecer los criterios de análisis de los datos obtenidos.

4. LA ESCRITURA: UNA TECNOLOGÍA Y UNA INSTITUCIÓN SOCIAL

En muchos de los estudios hechos en Colombia y en América Latina, consultados para esta investigación, no se explicita el concepto de escritura, tal vez porque sus manifestaciones empíricas son tan obvias que se considera innecesario definirla. Cuando se habla de ella subyace la idea de un tipo de escritura que podríamos denominar "profesional", visible - en sus formas más elaboradas- a través de la literatura, la poesía, la reflexión científica y ensayística, o incluso periodística, que de hecho son diferentes. Dicha concepción se generaliza como una noción idealizada y homogénea, una especie de etnocentrismo de la escritura (igual sucede con la lectura). En otras palabras, se aborda la escritura de manera descontextualizada, ignorando matices, gradaciones y diversas formas de lo escrito, tal como existen en la experiencia cotidiana de quienes escriben canónicamente (por obligación, por placer y deseo, por convicción intelectual, o por cualquier otra razón) y de quienes están en proceso de aprendizaje en escuelas, colegios y universidades, o bien como autodidactas.

Esa noción de escritura no reconoce ni diferencia los modos singulares de escribir, ni las manifestaciones concretas de la escritura que dan cabida a las variantes dialectales de la lengua (variantes regionales o variantes nacionales que implican una presencia de lo oral en lo escrito), ni se distingue, por ejemplo, la escritura en sus expresiones más primarias (con todos los problemas que pueda presentar a nivel sintáctico, semántico y pragmático) de las formas canónicas legitimadas socialmente. En síntesis, no se consideran, ni se asumen las formas históricas de la escritura. Una noción así -implícita y homogénea- no puede ser la más adecuada para afrontar teóricamente los problemas de la escritura en el ámbito escolar o en la institución universitaria, donde convergen la diversidad sociocultural, la heterogeneidad sociolingüística y dialectal de quienes acceden al sistema educativo público o privado. La adopción de una idea de "escritura profesional" (o como pueda llamársele) sólo se justificaría en la medida en que pueda ser útil como marco de

referencia para confrontar, contrastar y diferenciar los modos de escribir particulares y concretos, constituidos históricamente, de aquellos sujetos que en su vida cotidiana, y particularmente en la educación, se relacionan con la lengua, y con el mundo, por medio del discurso escrito.

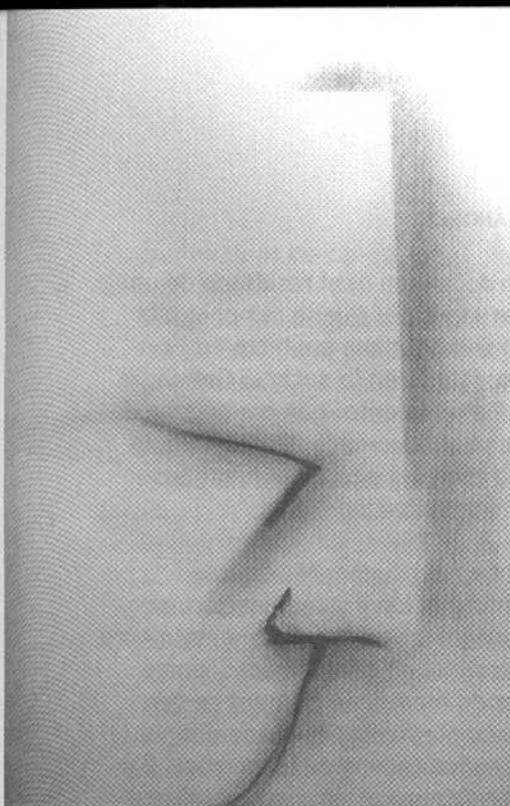
Desde nuestra perspectiva, concebimos la escritura como una tecnología de comunicación e información (la más antigua de todas), y como una institución social que hoy en día se relaciona con los *mass media*, con las nuevas tecnologías y con otras instituciones) en diferentes contextos, grados y niveles de articulación.

Le debemos a Mc Luhan⁸ y luego a W. Ong⁹ el haber desarrollado una idea de la escritura como tecnología de comunicación, que comprende dos dimensiones: una dimensión material (la herramienta) y una dimensión subjetiva (los conocimientos que la produjeron y los conocimientos necesarios para su uso y funcionamiento). Según Walter Ong, desde un punto de vista externo, la escritura es un artefacto inventado por el hombre que reduce el sonido, invisible y efímero, a una forma visual y duradera en el espacio, ya que el alfabeto representa el sonido asociado a un sentido, dentro de un sistema lingüístico determinado. Para la escritura se requiere de instrumentos con qué escribir y sobre los cuales escribir, desde el uso de la arcilla y el papiro hasta el manuscrito, el papel y la pantalla electrónica con sus correspondientes implementos: el cincel, la pluma, el lápiz, el *mouse* y el teclado¹⁰. Desde un punto de vista interno, la escritura implica una lógica con reglas, operaciones y procedimientos comunes e indispensables para ser utilizada por distintos usuarios¹¹, empezando por la construcción de los sujetos discursivos -enunciador/enunciario- y las relaciones entre ellos, situadas en un acto de enunciación. Esta lógica debe ser interiorizada mentalmente en un proceso de enseñanza-aprendizaje pues la escritura no se aprende de manera "natural" (como se aprende a hablar o a caminar, aunque estos también son resultados de interacciones sociales), sino mediante una pedagogía mucho más compleja y prolongada. Para W. Ong, "las tecnologías no son sólo recursos externos, sino también transformaciones interiores de la conciencia, y mucho más cuando afectan la palabra..."¹². La adopción y uso

apropiado de un artefacto supone la interiorización, por parte del sujeto, de la lógica de funcionamiento que hace posible el uso y la eficacia de la herramienta como tal. Esa gramática, constituida por operaciones y procedimientos cognitivos, debe ser aprehendida subjetivamente, es decir comprendida para poder ser utilizada eficazmente. En la medida en que las personas -y en un sentido más amplio la sociedad- interiorizan o incorporan dicha gramática a la subjetividad, la conciencia individual y colectiva se transforma o se reestructura. Hoy podríamos decir que se "reconfigura", como sucede cuando aprendemos a manejar un carro o a usar el computador y sus programas.

Desde otra perspectiva, el historiador Raymond Williams, al considerar las tecnologías de la comunicación como instituciones sociales, introduce una distinción pertinente entre técnicas y tecnologías¹³. Según él, "una técnica es una habilidad particular o la aplicación de una habilidad. Un invento técnico es, por consiguiente, el desarrollo de dicha habilidad, o el desarrollo o invento de uno de sus ingenios. En contraste, un tecnología es, en primer lugar, el marco de conocimientos necesarios para el desarrollo de dichas habilidades y aplicaciones, y en segundo lugar, un marco de conocimientos y condiciones para la utilización y aplicación prácticas de una serie de inventos técnicos". En otras palabras, para este autor, las tecnologías corresponden al sistema de saberes "tanto teóricos como prácticos, de los que provienen las habilidades y los inventos técnicos (...)".¹⁴ Más adelante agrega: "la tecnología de la escritura implicó, no sólo el desarrollo de instrumentos y materiales de escritura, sino también el desarrollo de un cuerpo más amplio de conocimientos, y especialmente de la habilidad para leer, que, en la práctica, era inseparable de las formas más generales de organización social".¹⁵

A partir de lo expuesto por Williams, podemos decir que la escritura no es sólo una tecnología de comunicación, sino una institución social, cuya expresión más significativa, en nuestro concepto, es la escritura canónica, definida a su vez por las relaciones con otras instituciones sociales (la escuela, la religión, las instituciones jurídico-políticas, los *mass media*) desde las cuales se legitima un canon, se censuran las formas no canónicas, o se configuran nuevos cánones para escribir. En la historia de la escritura, diversos



autores reconocen la relación de ésta con formas de jerarquización social pues el acceso a la escritura -para el que sabe escribir y para el que sabe leer-, ha constituido una forma de diferenciación social y simbólica allí donde esta tecnología ha existido.

Desde el punto de vista de la sociolingüística, la lengua como institución social se materializa en la comunicación mediante la diversidad de los dialectos regionales y de los dialectos sociales o sociolectos, que coexisten con la lengua estándar, la cual se expresa en la academia y la ciencia, el ordenamiento jurídico, las relaciones internacionales y el periodismo. La lengua estándar es la variante dialectal que rige los discursos institucionales de acuerdo con normas preestablecidas por escrito, reglas tanto gramaticales como de uso o de producción discursiva¹⁶. Así como la lengua estándar está relacionada directamente con la escritura, otros dialectos sociales están más fuertemente asociados con las formas del habla y la oralidad.

Desde la perspectiva teórica de esta investigación, pensar la escritura como una tecnología y como una institución social nos permite replantear el problema de la cultura escrita, sus relaciones con el conocimiento y con las nuevas tecnologías de información y comunicación en el campo educativo. Este tipo de correlación pasa inadvertido en los estudios en boga, tanto en aquellos que hablan de la escritura y la lectura, como en los que analizan los medios de comunicación y las nuevas tecnologías.

5. EL CANON Y LA CULTURA ESCRITA

Definimos el canon en la cultura escrita alfabética occidental, como una instancia de control social y simbólico para la producción, circulación y recepción de los textos escritos. El canon hegemónico está regulado por la norma lingüística y social, es decir, por una gramática y una pragmática dotada de sus respectivas instancias de control y fiscalización. Este canon de escritura está determinado por las instituciones que legislan y reglamentan los modos como los textos deben ser producidos: las academias de la lengua, y los diccionarios que regulan la norma gramatical y la ortografía en lo que llamamos la dimensión lingüística de la escritura (diferente de la dimensión discursiva). Así mismo, está determinado por las directrices que representan los manuales de estilo, los editores y jefes de redacción, los comités editoriales y los correctores que vigilan y controlan la escritura para legitimar las formas como se debe escribir en una época, para un público, por un medio o en un soporte determinado, tal como sucede en los medios de comunicación (periódicos, revistas, noticieros) y en eventos de carácter académico (concursos, congresos, seminarios). Estas instancias de regulación y control están imbuidas de un poder que legitima las formas canónicas del lenguaje escrito en distintos ámbitos sociales, de modo que el canon es también una forma de ejercicio del poder, asociado a un sistema de dominación, que se reproduce tanto en el sistema educativo como en los medios de comunicación, la ciencia y las instituciones jurídico-políticas. El canon constituye la expresión más visible del carácter institucional de la escritura y de la cultura escrita, basada en el uso de la lengua estándar, la variante más prestigiosa de un idioma, dentro de un mercado lingüístico. El canon, como modelo hegemónico, es el que rige la producción textual en el campo de la educación, la ciencia, la cultura, el periodismo escrito en los distintos medios, el sistema jurídico y las leyes de un estado, cuyos textos están regidos tanto por normas gramaticales como por reglas de uso del lenguaje, reglas que tienen un carácter social y pragmático específico, según las demandas sociales y el contexto que las origina, las exige y las legitima (por ejemplo, reglas para la escritura de los géneros periodísticos, o la escritura de guiones cinematográficos, la redacción de códigos penales, leyes y decretos, o la escritura de artículos científicos).

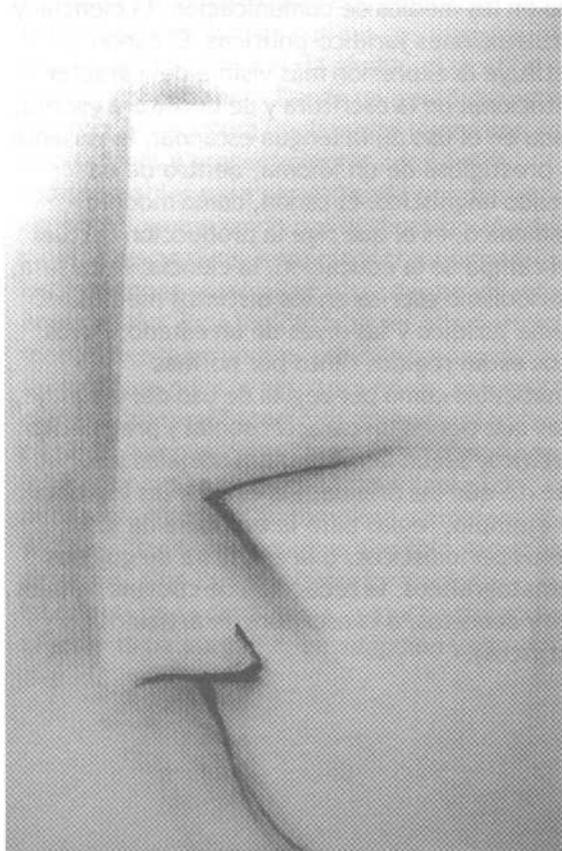
En otro sentido, el canon está determinado por la naturaleza misma de la enunciación escrita, que a diferencia de la enunciación oral se fundamenta en lo que proponemos llamar **la hipótesis de la doble ausencia**: la del lector cuando el autor escribe y la del autor cuando el lector lee. Esta doble ausencia exige una doble representación verbal en el texto. El autor se representa mediante los pronombres personales u otros marcadores deícticos que constituyen la figura del enunciador responsable del enunciado. En el proceso de escritura el autor establece otras marcas a manera de pistas o indicios que orientan al lector sobre el modo como debe tomar los enunciados (si en sentido literal o metafórico, si como afirmación o como pregunta, si como copia literal o como paráfrasis de otro texto, si como verdad o como ironía, si como adhesión a un punto de vista referido o como confrontación del mismo). Esas marcas lo orientan para leer desde la perspectiva de la organización del texto y no sólo desde su perspectiva como lector, basado únicamente en sus conocimientos previos. Por otra parte, el lector también es representado verbalmente mediante otras marcas (pronombres de segunda persona y otros deícticos) que constituyen la figura del enunciatario. Esa relación compleja entre enunciador y enunciatario, distintos al emisor y al receptor como sujetos físicos, configuran el principio universal de toda comunicación y hacen de la escritura un sistema semiótico sui generis, no sólo por la naturaleza del signo lingüístico, sino por la necesidad de representar la doble ausencia ya mencionada.

5.1 CANON Y CÁNONES

La consolidación del canon es el resultado de un proceso histórico y cultural que se remonta a la invención del alfabeto y tiene sus hitos en distintos periodos, tanto en la antigua Grecia, la Edad Media y el Renacimiento, como a lo largo de la modernidad, con el advenimiento del libro, la novela, la prensa escrita y posteriormente los otros medios de comunicación.

Con el surgimiento y el predominio de las tecnologías de información y comunicación, el canon de escritura- constituido fundamentalmente durante los cinco siglos de dominio del soporte impreso- se ha sido modificando, pues se han incorporado nuevos elementos establecidos por la racionalidad del computador y de la internet. Por ejemplo, para escribir una dirección electrónica, obligatoriamente se deben emplear letras minúsculas y eliminar la tilde en las palabras que la lleven. Adicionalmente, es muy común encontrar en la red textos escritos según el canon al lado de otros que lo niegan o lo desconocen, como puede suceder en los mensajes instantáneos o en los chats donde se combinan signos lingüísticos con signos icónicos que hacen parte de un nuevo código de comunicación no verbal. Probablemente, en algunas prácticas de escritura vía internet estamos asistiendo a la emergencia de un nuevo canon caracterizado por la presencia y uso de los *emoticones*, con los cuales se expresan actitudes, sentimientos o juicios de valor, de manera simplificada y sin necesidad de las palabras. En los soportes electrónicos el canon de la cultura escrita convive con formas no canónicas como sucede con las publicaciones digitales donde, por ejemplo, al lado de un artículo periodístico canónicamente escrito se expresan los lectores que reaccionan sobre el tema tratado, mediante textos confusos, con problemas lexicales, errores ortográficos y sin puntuación¹⁷. Aunque el canon funciona como un patrón de escritura hegemónico, vive en permanente tensión con las manifestaciones no canónicas, como las expresiones dialectales orales propias de los dialectos sociales (sociolectos), los dialectos regionales y los idiolectos, cuando están presentes en la escritura¹⁸.

Para esta investigación describimos cuatro tipos de canon unificados por la misma norma gramatical y ortográfica, pero diferenciados por su pragmática (sus reglas de uso) y porque se inscriben en mercados lingüísticos diferentes.



Los cuatro tipos de canon son:

1. El canon del discurso científico, filosófico y humanístico que predomina en los ámbitos de la educación, la ciencia y la cultura. Se expresa fundamentalmente a través de textos expositivos y argumentativos, y en menor grado en textos narrativos.
2. El canon del discurso jurídico político que rige la escritura de las leyes, los decretos, los códigos y demás formas de reglamentación institucional.
3. El canon de los discursos mediáticos, que rige los procesos de producción textual y las estructuras discursivas de los medios de comunicación masiva. La radio, la prensa escrita, el cine y la televisión determinan diversas operaciones y procedimientos discursivos para la producción de sus mensajes verbales a través de los distintos géneros y formatos. Estos medios instauran incluso cánones particulares, dependiendo de la complejidad y la presencia en ellos de la imagen u otros sistemas no verbales de comunicación, como la música y el sonido.
4. El canon literario, definido con relación a los textos que en una sociedad en un determinado momento de la historia se reconocen como literatura. En el caso particular del canon literario de occidente, éste se encuentra determinado por las instituciones que seleccionan los textos que deben ser leídos (y cómo deben leerse), respondiendo a unos criterios establecidos y a reconocimientos dados por la tradición cultural de un país, una época, un movimiento literario o una concepción estética. Así por ejemplo, en nuestro contexto, el currículo escolar establece que se debe leer el Quijote, María, Cien años de Soledad...

Durante los últimos años, el canon literario de nuestro sistema escolar está siendo afectado por un conjunto de textos establecido por el mercado editorial, en el que predominan libros de crecimiento y superación personal. En conjunto, constituyen una especie de canon comercial, paralelo al canon literario escolarizado, que cada día gana más legitimidad en algunas entidades escolares.

Los cuatro tipos de canon tienen en común el carácter histórico y cultural es decir, cambiante,

dinámico, siempre móvil entre la preservación de cierta normatividad y la emergencia de nuevas reglas, en una permanente tensión entre el canon estandarizado y las formas no canónicas que provienen de la diversidad sociodialectal del idioma¹⁹. La coexistencia conflictiva entre los diversos tipos de canon y los cánones particulares al interior de cada uno de ellos hacen parte de la comunicación social y académica, de las prácticas pedagógicas y los procesos de enseñanza aprendizaje.

El canon del discurso científico, filosófico y humanístico es el que rige fundamentalmente el mundo académico y los procesos de enseñanza aprendizaje en el sistema educativo, por medio de los textos expositivos, argumentativos y narrativos que contienen los conocimientos producidos y divulgados por diferentes medios, formatos, soportes y tecnologías. Ello no implica desconocer la presencia de los demás cánones según la especificidad de las distintas disciplinas del conocimiento. Es con base en el canon científico y humanístico que se estructuran los currículos escolares, los manuales pedagógicos, los libros de texto y en general toda la bibliografía utilizada en el mundo académico y particularmente universitario que es el lugar objeto de nuestra investigación. Se trata de una escritura hecha pública en las prácticas educativas que también son prácticas de comunicación.

El canon del discurso expositivo argumentativo se impone institucionalmente como la vía privilegiada de acceso al conocimiento por medio de la escritura y de un tipo de lectura que debe realizarse desde la perspectiva de la organización del texto. Aunque sabemos que un texto puede ser leído de muchas maneras, y en la práctica lo es, las estructuras textuales canónicas exigen también por lo menos una lectura acorde con su naturaleza lingüística discursiva, como lo veremos más adelante. Por esta razón, es fundamental que los estudiantes conozcan el funcionamiento del canon, tanto para la producción como para la comprensión de los textos, puesto que es a través de los textos expositivos y argumentativos canónicamente escritos como se produce y se divulga el conocimiento científico y académico. Pero antes que establecer o fijar el canon, el propósito de nuestro trabajo es indagar cómo funciona tanto en su lógica interna como en su eficacia pragmática, su carácter institucional, su valoración simbólica y su convivencia conflictiva

con formas no canónicas en la sociedad. Dado que los cánones son un componente importante de la cultura escrita, nos interesa indagar también cuál es la relación de los estudiantes de la universidad con la cultura escrita y cuál es su grado de apropiación del canon correspondiente a los textos académicos científicos y humanísticos.

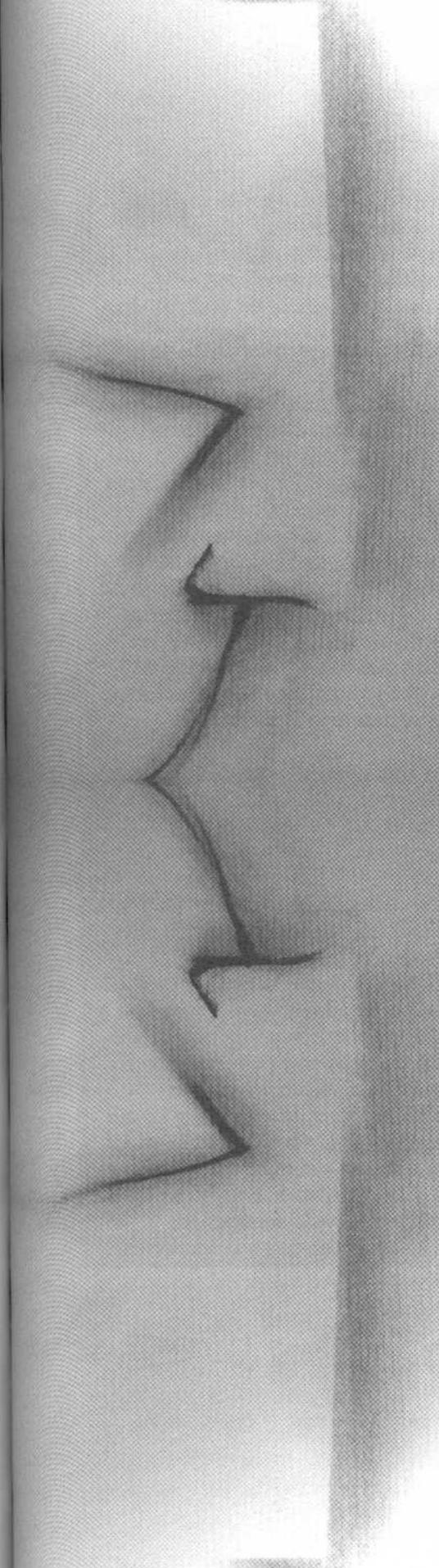
Lo anterior justifica el diseño y la aplicación de una prueba de lectura y escritura a los estudiantes seleccionados para la investigación con el fin de lograr un diagnóstico lo más acertado posible sobre la relación de dichos estudiantes con la cultura escrita y la apropiación del canon mencionado.

Aunque hemos de admitir que así como el desconocimiento del canon (su no apropiación por parte de los estudiantes) es un mecanismo de exclusión allí donde se exige, el dominio del canon es una condición que favorece las oportunidades de acceso al conocimiento y de participación en condiciones más equitativas dentro del sistema universitario. Ingresar a la universidad es ingresar al universo de prácticas discursivas y de producción textual en un entorno regido fundamentalmente por la escritura canónica. Por un lado, ésta se expresa en la bibliografía seleccionada en los cursos como material de lectura que se convierte en objeto de análisis; por otro lado, las evaluaciones, los exámenes, las formas de aprobación, validación y promoción de los estudiantes dentro del sistema pasa por la producción de escritos que, se supone, deben ser elaborados en forma canónica. Sin embargo, debemos reconocer que con respecto a la evaluación, existe cierta flexibilidad, al parecer cada vez mayor, por parte de los docentes, al pasar por alto algunas "faltas" cometidas en la escritura, pues éstas no se consideran como algo esencial sino como aspectos formales de menor importancia.

Es frecuente encontrar, en nuestras actividades pedagógicas, textos mal redactados por estudiantes que normalmente llegan a la universidad en condiciones precarias con respecto a la escritura, sin que la universidad haga mucho por mejorar su capacidad para escribir mejor. Muchos de sus textos son redactados de una forma no canónica, generalmente por desconocimiento de las operaciones y la normatividad que rige los discursos escritos en el ámbito académico universitario. Tales textos son presentados como

trabajos para ser calificados, trátense de ensayos, informes, exámenes escritos, artículos, reseñas, o proyectos, de cuya evaluación se deriva la aprobación de una asignatura, la promoción para pasar de un semestre a otro, o incluso para graduarse con un título universitario. Ahora bien, ¿cómo asumen los docentes la relación con tales producciones verbales? ¿Con qué criterios se toman las decisiones para aprobarlo o no, ya sea una prueba parcial o un examen final? ¿Qué pasa cuando leemos textos con problemas de redacción, falta de coherencia, mala ortografía y puntuación inadecuada? Lo primero que sentimos, aparte de reconocer los problemas, es que el sentido del texto no es claro, es ambiguo o indeterminado. Esta es una queja cotidiana por parte de los profesores (muchos de los cuales tampoco escriben muy bien) que parecen no ir más allá de la protesta espontánea y generalizada.

Se trata de un procedimiento que posiblemente todos empleamos al leer tales textos, como una forma de aprehenderlos mentalmente. Lo que hacemos espontáneamente es corregirlos en el instante, hacer los ajustes necesarios de sintaxis, puntuación y ortografía para tornarlos comprensibles. Disponemos de una especie de **mecanismo reparador** de la organización del sentido del texto -que percibimos como algo mal construido en su nivel microestructural-. Este mecanismo se acciona automáticamente en nuestra conciencia para realizar una operación de ajuste, corrección y reparación del texto leído. De su acción instantánea dejamos algunas huellas visibles cuando escribimos preguntas o comentarios al margen, o cuando marcamos con algún signo alusivo a la claridad y la redacción. La acción de tal mecanismo reparador es rápida y relativamente exitosa, en tanto nos permite, una vez hecha la corrección, avanzar en la lectura para encontrarnos de nuevo en los próximos párrafos con casos semejantes, y ante la necesidad reiterada de volver a corregir. Este fenómeno, en sí mismo problemático, es de suma complejidad aunque nos parezca insignificante a la luz de nuestras rutinas como docentes, en nuestras prácticas de evaluación. Normalmente pasa desapercibido, entre otras cosas porque lo hemos convertido en una especie de acto reflejo que nos ayuda a "resolver" el problema de asignar una calificación, con toda la responsabilidad ética y académica que ello implica.



Aquí queremos llamar la atención sobre el mecanismo descrito, preguntándonos inicialmente: ¿qué se repara en el texto? ¿Cómo ajustamos el sentido? ¿Desde dónde se activa el mecanismo reparador? ¿Qué consecuencias y qué implicaciones tiene esta acción en nuestras prácticas y particularmente en la evaluación, si tenemos en cuenta que a partir de la reparación se toman decisiones cruciales como aprobar o no un curso, pasar un semestre, o aceptar una tesis de grado conducente aun título profesional? Lo que hacemos normalmente es corregir la ortografía, sobre todo aquella que afecta más directamente el significado, cuando genera ambigüedad o indeterminación semántica. Simultáneamente corregimos la sintaxis, reordenamos algunos fragmentos del texto, buscamos en el diccionario de nuestra memoria (el lexicón) la palabra apropiada para remplazar la que nos parece inconveniente, y en conjunto, establecemos los correspondientes significados, que nos parece, debe comunicar el texto. En un esfuerzo intuitivo y racional al mismo tiempo, y en un gesto de cierta complicidad con el autor, tornamos comprensible lo que en rigor no lo es.

La acción reparadora se convierte así en una estrategia de comprensión del texto leído (en una instancia de control) como la única alternativa posible para poderlo asimilar. No siendo así, el intento fallido de comprensión nos obliga a reprobarnos radicalmente el texto, o a exigirle a su autor una nueva elaboración, o la presentación de un trabajo distinto. El mecanismo de reparación funciona a partir del canon de escritura académica, canon desde el cual se corrige y se ajusta el texto, en sus niveles sintáctico-normativo y semántico-pragmático.

6. CULTURA ESCRITA: LEER, ESCRIBIR Y CONOCER

"Si admitimos que los modos de pensamiento tienen una historia y que el pensamiento no es siempre el mismo, podemos entonces plantear una relación entre cultura escrita y cognición"

David Olson ("El mundo sobre el papel")

En lugar de considerar la lectura y la escritura como prácticas aisladas, las concebimos como constituyentes de la cultura escrita alfabética, un concepto integrador poco reconocido en las investigaciones sobre el tema hechas en Colombia²⁰.

La cultura escrita occidental, surgida a partir de la invención y el desarrollo de los sistemas de escritura derivados del alfabeto griego, ha tenido diversos momentos cruciales en la historia. Entre ellos, los más importantes son la invención del alfabeto hace tres mil años, de la imprenta en el siglo XV d.c y del computador a finales del siglo XX. Antes que aludir a esa historia, definiremos la noción de cultura escrita.

Existen diversas conceptualizaciones de cultura escrita (Goody y Watt. 1962; Havelock 1963, 1991, 1996; Olson 1994; Ferreiro 1999; Petrucci 1999). Para David Olson, por ejemplo, "La cultura escrita no es solo un conjunto básico de habilidades mentales aisladas de todo lo demás. Es la competencia para explotar un conjunto determinado de recursos culturales. Es la evolución de esos recursos en conjunción con el conocimiento y la habilidad para explotarlos con fines determinados lo que constituye la cultura escrita. Es por ello que la cultura y la competencia escritas pueden tener una historia... pero no podemos aprehender todas las implicaciones de la cultura escrita, a través de una investigación que simplemente compare lectores con no lectores. Necesitamos una noción de cultura escrita más rica y diversificada"²¹. Y más adelante agrega: "es la capacidad de explotar los recursos de una tradición escrita y no sólo de leer y escribir, sino también la de pensar sobre los textos de determinado modo"²². En otras palabras, para este autor la cultura escrita es la existencia de una tradición, la disponibilidad de sus recursos técnicos, informativos, cognitivos, el aprovechamiento de tales recursos para leer, escribir, pensar e interpretar los textos existentes y para crear nuevos textos.

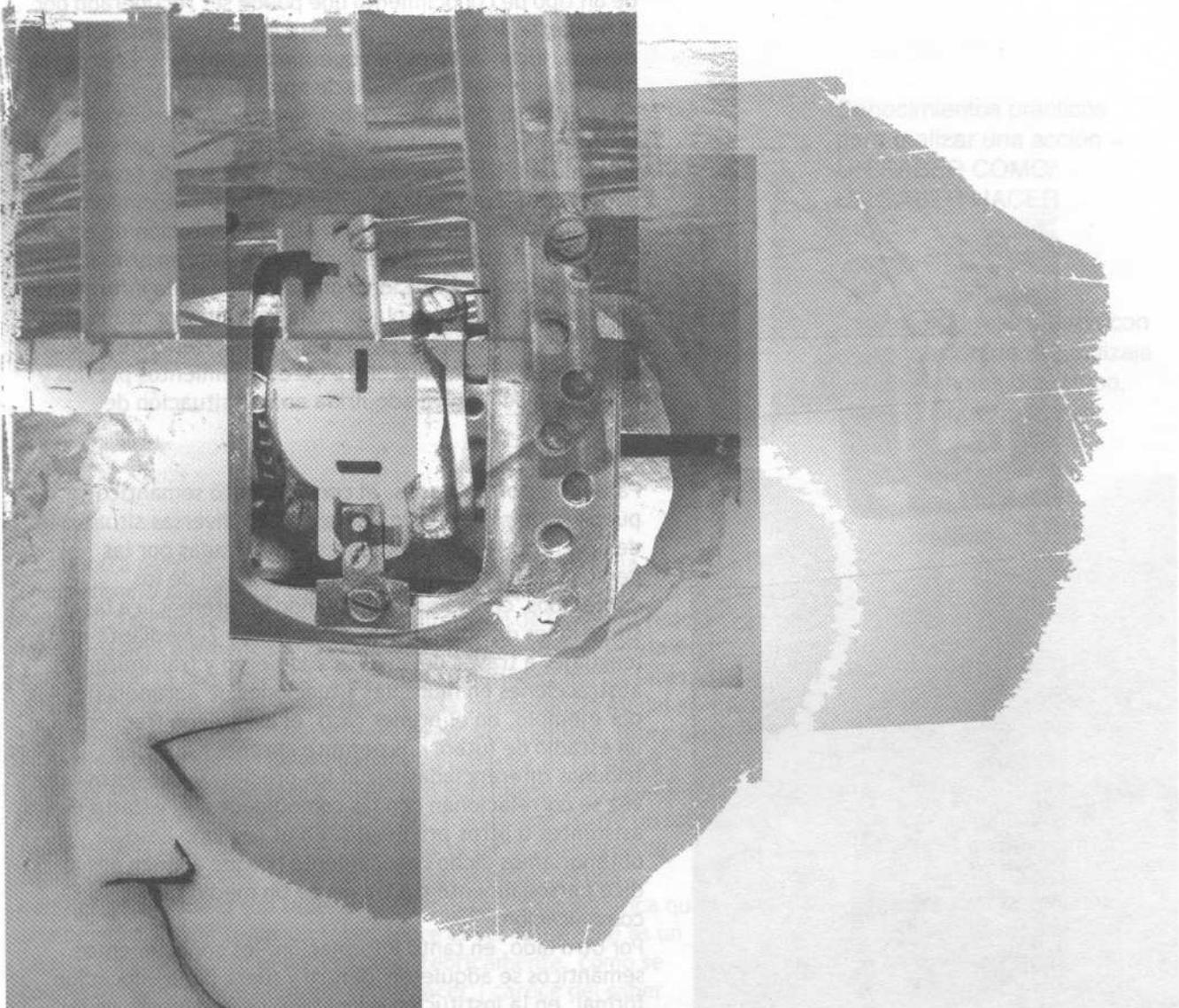
Nos interesa diferenciar nuestro concepto de cultura escrita, de la noción tradicional de cultura letrada o "enciclopédica" implícita en algunos estudios. Para quienes se adscriben a ella, la cultura escrita alfabética supone, de un lado, una intensa relación con la escritura y la lectura, y por otro la inserción en una tradición donde leer y escribir constituyen prácticas fundamentales en la vida cotidiana de sectores de la sociedad para los cuales la presencia del texto (manuscrito, impreso o electrónico) y sus usos intelectuales, tienen un alto valor práctico y simbólico. Caso contrario al de aquellos sujetos que no han desarrollado las mismas competencias ni requieren de la lectura y la escritura para su desempeño social.

De lo dicho hasta ahora podemos concluir que la cultura escrita se refiere no sólo a la lectura y la escritura sino a las relaciones entre éstas y el conocimiento; tanto el conocimiento que se requiere para poder leer y escribir como el conocimiento que se deriva de tales actividades. Estos son temas cruciales para la educación pues asumimos que en la primaria y en el bachillerato los alumnos inician su viaje por la cultura escrita y deben llegar bien preparados a la universidad para iniciar sus estudios de educación superior, donde se exige la cultura escrita como una condición necesaria para relacionarse con los saberes académicos disciplinarios e interdisciplinarios que se reproducen por medio de textos especializados. En las páginas que siguen examinaremos diferentes niveles de articulación entre cultura escrita y conocimientos, basándonos en los aportes de la psicología cognitiva y la semiótica discursiva.

7.1 LOS TIPOS DE CONOCIMIENTO

7.1 CONOCIMIENTO SEMÁNTICO

La psicología cognitiva distingue tres tipos de conocimiento: el semántico, el procedimental y el episódico. El conocimiento semántico se refiere a un saber declarativo proposicional sobre un objeto o evento. Por ejemplo, el conocimiento de que la Torre de Pisa se encuentra en Italia es un conocimiento semántico.



Este tipo de conocimiento es el que permite comprender el significado de las palabras y frases, así como el significado de los símbolos y signos. Es el conocimiento que nos permite entender el mundo que nos rodea y comunicarnos con los demás. Este tipo de conocimiento es el que se adquiere a través de la experiencia y el aprendizaje. Es el conocimiento que nos permite comprender el mundo que nos rodea y comunicarnos con los demás. Este tipo de conocimiento es el que se adquiere a través de la experiencia y el aprendizaje.

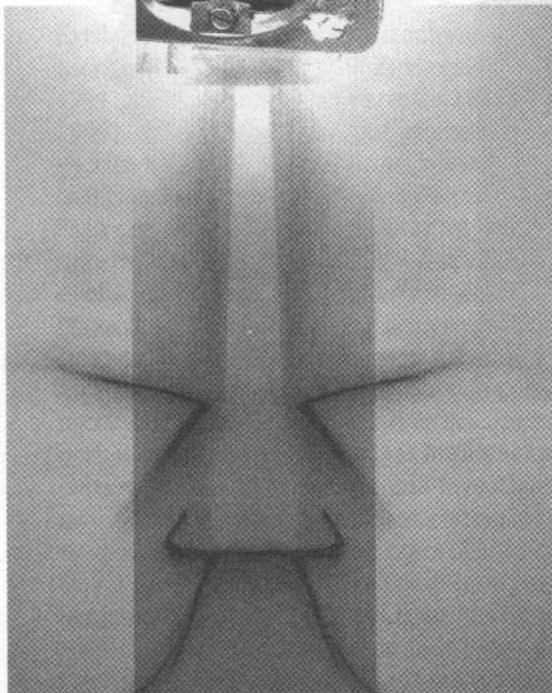
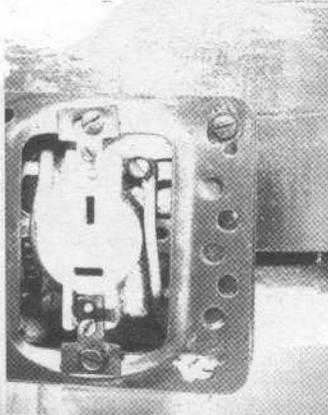
7. LOS TIPOS DE CONOCIMIENTO

7.1 CONOCIMIENTO SEMÁNTICO

La psicología cognitiva distingue tres tipos de conocimiento: el semántico, el procedimental y el episódico²³. El conocimiento semántico se refiere a un saber declarativo o proposicional sobre un objeto determinado. Para, Julio Santiago de Torres et al, se trata de un tipo de conocimiento que puede ser recuperado por la memoria, independientemente de las circunstancias (de tiempo, lugar, actores) en que fue adquirido²⁴. Esto no quiere decir que el episodio de aprendizaje sea irrelevante en la adquisición de los conocimientos semánticos. Por el contrario, es necesario que en la situación de aprendizaje se apele a distintos recursos y estrategias que favorezcan el procesamiento de la información como conocimiento semántico. Según de Torres et al, la adquisición de este conocimiento depende de dos condiciones: en primer lugar, de la riqueza, elaboración y organización de la información en la memoria a largo plazo, para su posterior utilización en contextos diversos. En segundo lugar, depende de que se establezcan vínculos entre los conocimientos previos y la información nueva adquirida en una situación de aprendizaje.

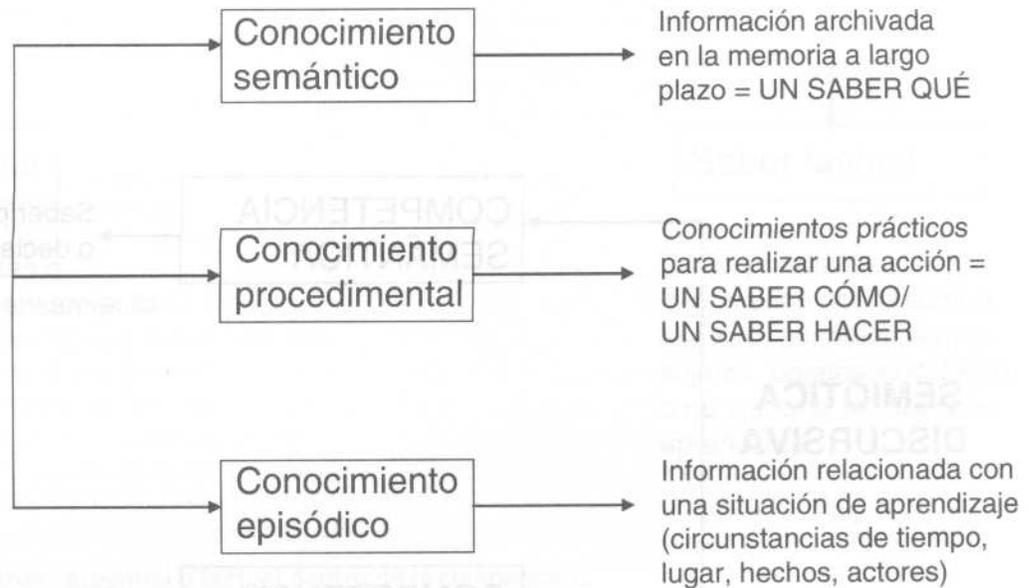
Para los autores citados, el conocimiento semántico se puede adquirir de dos maneras: 1- En diversas situaciones de aprendizaje independientes, vivenciadas por las personas, que permiten hacer abstracción de los contenidos 'centrales', eliminando la referencia a las situaciones de aprendizaje concretas; y 2- Mediante el lenguaje, a través del cual se adquieren y transmiten las abstracciones en múltiples situaciones de aprendizaje. Así por ejemplo, en el primer caso, el asistir con frecuencia a un estadio de fútbol nos permite aprender que hay tribunas diferenciadas según los precios, y que éstos a su vez se correlacionan con las comodidades, el estatus de los asistentes u otros privilegios. En el segundo caso, obtendríamos dicho conocimiento porque alguien nos lo dice personalmente o a través de un medio de comunicación.

Por otro lado, en tanto información, los conocimientos semánticos se adquieren dentro y fuera de la educación formal: en la institución educativa, pero también en las experiencias de la vida cotidiana, por medio de las ideas heredadas o a través de la información que proviene de los medios de comunicación. En conjunto, la información integrada como saber semántico nos permite usarlo para razonar en las interacciones sociales, para hacer diversos tipos de inferencias y en particular para la comprensión textual al leer y al escribir.



El siguiente esquema representa los tres tipos de conocimientos descritos.

**PSICOLOGÍA
COGNITIVA**



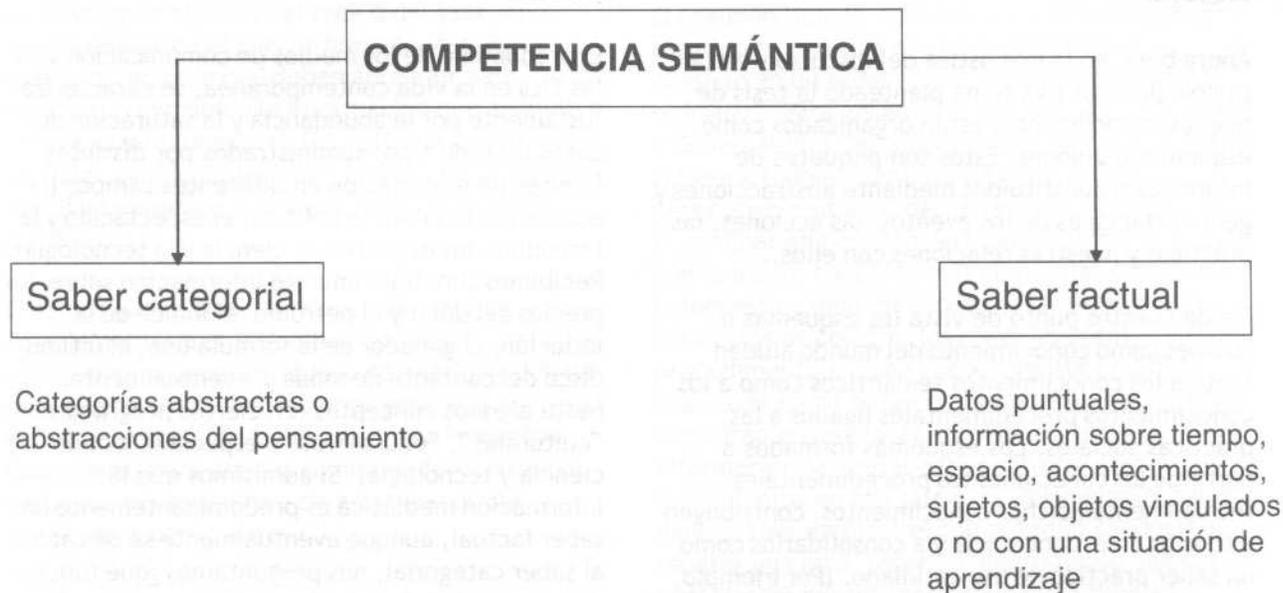
Desde otra perspectiva, en la semiótica discursiva se habla de la **competencia semántica** como un saber sobre el ser y sobre el hacer²⁵. La **competencia semántica** es diferente de la **competencia modal (o procedimental)**, que alude a un saber-hacer. Desde esta perspectiva, la competencia semántica se define como un saber proposicional (un saber qué), mientras la competencia modal se refiere a un saber hacer (un saber cómo). Por ejemplo, saber que Pedro vive en el centro de la ciudad y es profesor es un *saber sobre el ser*; saber que para conducir un automóvil debo prenderlo, utilizar la palanca de cambios, acelerar, frenar, constituye un *saber sobre el hacer*; ambos saberes hacen parte de la **competencia semántica**. Ahora bien, saber conducir un vehículo es una **competencia modal** (un saber procedimental). Esto significa que una persona puede tener un saber sobre el ser (sabe qué es un carro); un saber sobre el hacer (sabe, teóricamente, cómo se conduce); pero puede no saber cómo hacer; (carece del saber modal o la competencia modal). Otro ejemplo: una persona puede saber que para nadar hay que tirarse al agua, poner el cuerpo en posición horizontal, mover los brazos y las piernas, pero no sabe nadar. Tiene un saber sobre el hacer pero no el saber hacer. Carece de la competencia modal o del saber procedimental que le permite nadar...Igual sucede con el maestro de lenguaje que conoce la gramática de la lengua, las reglas ortográficas, describe muy bien algunas técnicas de redacción, pero a la hora de escribir un texto de cierta complejidad y extensión lo hace mal, o no sabe hacerlo.

SEMIÓTICA DISCURSIVA



Como puede apreciarse, los dos enfoques -el de la psicología cognitiva y el de la semiótica discursiva-, si bien corresponden a tradiciones disciplinarias distintas, coinciden al distinguir y caracterizar dos tipos generales de conocimiento: el saber qué y el saber cómo.

La semiótica discursiva diferencia, dentro de la competencia semántica, el *saber categorial*, "relativo a categorías abstractas" o abstracciones del pensamiento, del *saber factual*, relativo a datos e información sobre acciones, acontecimientos, sujetos, objetos, indicaciones de tiempo y lugar, aunque no necesariamente referidos a una situación de aprendizaje. En este sentido, el *conocimiento episódico*, uno de los tres tipos de conocimiento descritos por la psicología cognitiva, corresponde a una clase particular de conocimiento factual, éste sí asociado con una situación de aprendizaje²⁶.



Esta distinción entre saber categorial y factual dentro de la competencia semántica es pertinente para nuestra investigación por las siguientes razones: 1) Porque tiene implicaciones de fondo en la educación y en los procesos pedagógicos, como veremos más adelante. 2) Porque nos permite plantear de una manera distinta las tensiones y articulaciones entre los conocimientos propios de la cultura escrita y los conocimientos propios de la tecnocultura contemporánea. 3) Porque está relacionada directamente con la caracterización de los textos descriptivos, narrativos, expositivos y argumentativos. En los textos narrativos predominan los saberes factuales sobre los categoriales. En los expositivos/argumentativos -que forman parte de nuestro objeto de investigación- predominan los saberes categoriales²⁷. En los procesos pedagógicos de la educación formal coexisten el saber categorial y el saber factual. Sin embargo, creemos que el saber categorial -conformado por un conjunto de conceptos cuya asimilación requiere de procesos mentales complejos- está en una situación desventajosa frente al saber factual que se reduce a una serie de informaciones puntuales que no necesariamente se encuentran articuladas entre sí. Mientras el saber factual tiende a lo particular (un nombre, una fecha, un acontecimiento, un dato específico), el saber categorial tiende hacia lo general, por la vía de la abstracción²⁸.

La coexistencia del saber categorial y del factual constituye un problema crucial en el mundo académico si consideramos que el saber categorial escolarizado está mediado fundamentalmente por la escritura, mientras muchos de los saberes factuales que hacen parte del "conocimiento del mundo" en la actualidad, provienen de la comunicación oral y de la información mediática.²⁹

Los niveles de articulación entre conocimientos semánticos (categoriales y factuales) y conocimientos procedimentales son sumamente complejos en los procesos pedagógicos, aunque sospechamos que no son bien conocidos por el sistema educativo que en vez de integrarlos los atomiza o los ignora.

7.1.1 EL CONOCIMIENTO Y LA TEORÍA DE LOS ESQUEMAS

Ahora bien, en la lingüística del discurso y en la psicología cognitiva se ha planteado la tesis de que los conocimientos están organizados como esquemas o guiones. Estos son paquetes de información constituidos mediante abstracciones y generalizaciones de los eventos, las acciones, las prácticas y nuestras relaciones con ellos..

Desde nuestro punto de vista los esquemas o guiones como conocimiento del mundo aluden tanto a los conocimientos semánticos como a los conocimientos procedimentales ligados a las prácticas sociales. Los esquemas formados a partir de los conocimientos procedimentales retroalimentan dichos conocimientos, contribuyen a fijarlos en la conciencia y a consolidarlos como un saber práctico de uso cotidiano. (Por ejemplo, al aprender utilizar el computador, aprendemos que además de escribir debemos grabar permanentemente para no perder la información. Este esquema se produce como una generalización independientemente del texto que escribamos, independiente de quien lo escribe, del lugar y el día, independiente de la clase de PC que usemos, del tipo de letra, etc...). Un vez constituido como esquema o guión, éste se constituye en un nuevo conocimiento procedimental que se integra a los demás saberes sobre uso y manejo del PC (por ejemplo, en el aprendizaje del computador algunos usuarios siguen operando con los esquemas adquiridos a partir del conocimiento desarrollado con la máquina de escribir, con respecto al uso del teclado, la coordinación entre la vista y las manos al digitar un texto, etc).

Van Dijk denomina "conocimiento del mundo" a los esquemas como paquetes de información y considera que dicho conocimiento es necesario para la comprensión textual. Creemos que para la comprensión textual no basta con aquellos esquemas asociados a los conocimientos semánticos compartidos socialmente; también es necesario el conocimiento procedimental derivado de la cultura escrita para leer los textos desde la perspectiva de su organización y no sólo desde la perspectiva del lector y sus conocimientos previos.

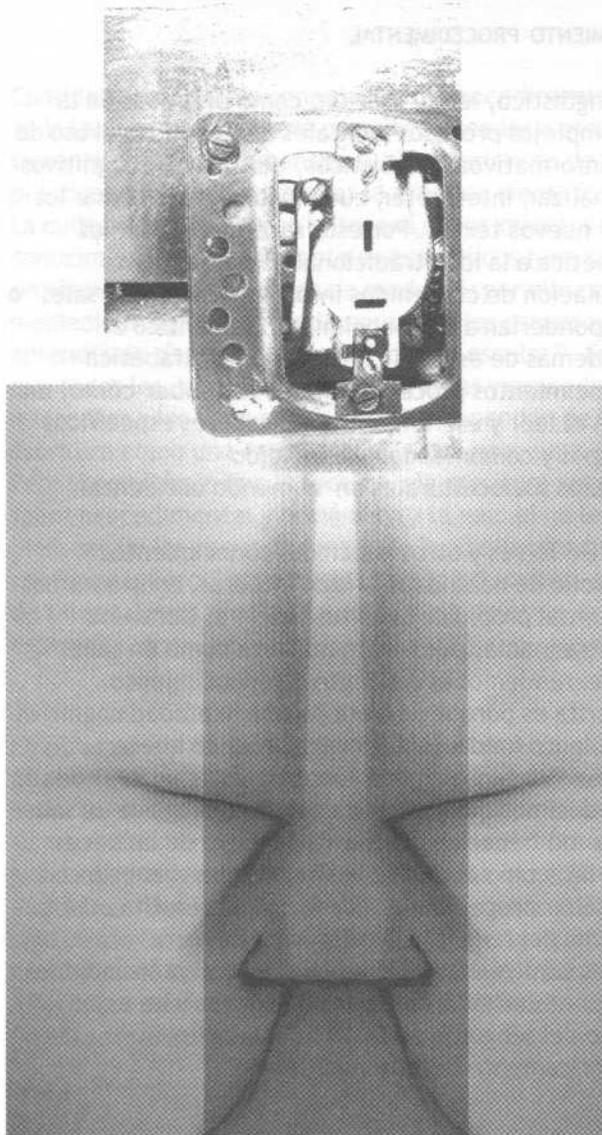
7.1.2 LA INFORMACIÓN MEDIÁTICA: UN SABER FACTUAL

El predominio de los medios de comunicación y de las Tics en la vida contemporánea, se caracteriza justamente por la abundancia y la saturación de datos de todo tipo, suministrados por distintas fuentes de información en diferentes campos (la economía, la salud, la política, el espectáculo y la farándula, los deportes, la ciencia y la tecnología). Recibimos simultáneamente información sobre los precios del dólar y el petróleo, el índice de la inflación, el ganador de la fórmula uno, el último disco del cantante de moda y, eventualmente, hasta algunos conceptos (en ciertos programas "culturales", "educativos" o especializados en ciencia y tecnología). Si admitimos que la información mediática es predominantemente un saber factual, aunque eventualmente se dé cabida al saber categorial, nos preguntamos ¿qué función desempeña la información mediática como saber semántico factual? ¿Cómo funciona éste al lado de los saberes semántico factuales escolarizados? ¿Cómo se mezclan, se cruzan o se excluyen y bajo qué condiciones, en los ambientes educativos? Consideramos que el saber factual tradicionalmente escolarizado, conocido como "cultura general" o saber "enciclopédico", que procedía fundamentalmente de nuestra relación con el libro y con la cultura escrita, está siendo desplazado por el saber factual mediático, ligado al espectáculo, el deporte, la música y, en algunos casos, asociado al saber artístico y tecnocientífico. Este desplazamiento se expresa en la valoración simbólica otorgada por las nuevas generaciones tanto al saber escolarizado como al saber mediático, y en el tiempo que le dedican a cada uno de ellos. Aunque no sabemos aún cuáles son finalmente las implicaciones cognitivas de la tensa coexistencia de estos saberes en la formación académica.

Si por un lado, en el mundo académico los alumnos entran en contacto con conocimientos propios de las distintas disciplinas científicas, por otro, están en permanente contacto con datos (saberes semántico factuales) proporcionados por los medios y las Tics, incluyendo conocimientos propios de las disciplinas. En muchas ocasiones somos testigos de la manera como niños, adolescentes y jóvenes dominan información derivada de tales medios: saben sobre los últimos video juegos o la música de moda, pero también tienen conocimientos sobre el modo de vivir de los

animales, el origen y evolución de las especies, las diversas realizaciones de la ciencia y la tecnología, los hitos en la historia del rock o del jazz, el funcionamiento del cuerpo humano, etc. En contraste, aquello que deben aprender para aprobar un examen o la información que acopiaron para realizar una exposición ante sus compañeros de clase, tiende a olvidarse, cuando no se integra significativamente a sus esquemas cognitivos previos.

Creemos que la coexistencia conflictiva o complementaria entre ambos tipos de conocimiento debe ser objeto de análisis y debate pedagógico en las instituciones escolares, es decir, debe hacer parte de la agenda de los Proyectos Educativos, para que las comunidades lo asuman según sus necesidades y de acuerdo con sus condiciones particulares.



7.2 CONOCIMIENTO PROCEDIMENTAL

El segundo tipo de conocimiento definido por la psicología cognitiva es el *procedimental*, y consiste en un *saber hacer* "fundamentalmente práctico". Para los autores (Torres, Tornay Mejías y Gómez Milán) "el conocimiento procedimental se refiere a todo el conjunto de habilidades perceptivo-motoras, desde las más básicas como el caminar en posición vertical o agarrar un objeto con la mano, hasta las más complejas como jugar baloncesto, conducir coches de carreras o hablar". Para estos psicólogos los conocimientos procedimentales "son conocimientos prácticos acerca de cómo se hacen los movimientos que se necesitan en una tarea y cómo se utiliza la información sensorial para controlar esos movimientos en esa tarea"³⁰. Por ejemplo, saber nadar, saber emplear el computador, conducir o reparar un carro, tocar un instrumento musical, o redactar un ensayo, corresponden a saberes procedimentales, saberes que requieren instrucciones aprendidas y aptitudes desarrolladas en la ejecución-realización de actividades propias de las prácticas sociales³¹.

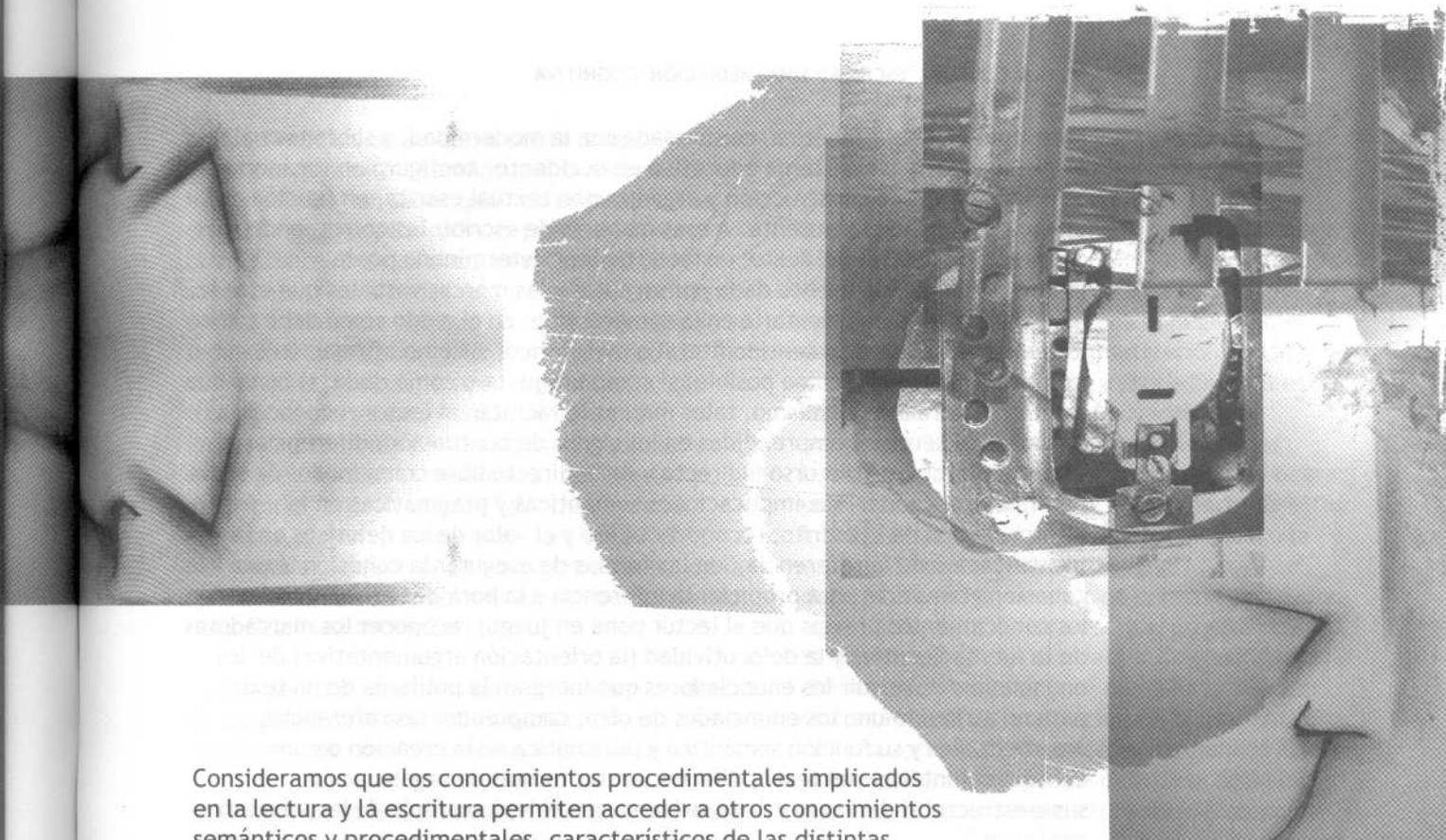
El conocimiento procedimental es semejante al semántico, en tanto es almacenado sin necesidad de referirse a las circunstancias del aprendizaje. No obstante, el conocimiento procedimental se diferencia del semántico, en que es una clase de saber que no puede ser transmitido eficazmente mediante el uso exclusivo lenguaje³². De poco sirve que expliquemos a alguien cómo nadar si la persona no se tira al agua y aprende cómo hacerlo. Utilizar el computador para escribir, diseñar una página web, buscar información o construir una base de datos, exige un tipo de conocimiento que no es innato (aunque a veces lo parezca) sino un conocimiento que aprendemos como un *saber hacer*. El sentido común y el sentido práctico de los colombianos acuñó un nuevo verbo: *cacharrear*. Esta expresión, incorporada ya a nuestro léxico cotidiano y sin equivalente alguno en la cultura escrita, fue creada a partir de los años 90 para designar ese nuevo conocimiento procedimental relacionado con el uso del PC, es decir, el aprendizaje informal, intuitivo, práctico y más o menos espontáneo en el manejo y uso del computador, así como el desarrollo de las destrezas correspondientes. El neologismo *cacharrear* designa un saber específico y dinámico, un saber que siempre se está renovando, que parece no tener límites para quien se interna en el mundo de la informática.

Ahora bien, una persona puede tener un amplio conocimiento semántico sobre la historia de la cibernética, el origen y las clases de computadores, sus usos y funciones y no saber utilizarlos. En este caso el conocimiento semántico está divorciado del conocimiento procedimental, aunque puede suceder también exactamente lo contrario. Así mismo, un melómano consumado puede conocer la historia del rock, sus intérpretes, composiciones, melodías; poseer información y recordar anécdotas sobre acontecimientos importantes, pero no sabe tocar la guitarra, el bajo o la batería. Estamos de nuevo frente a un saber semántico, que puede ser prestigioso en cierto "mercado lingüístico", o en determinados contextos de comunicación, pero aislado de un saber procedimental. Desde la perspectiva de la semiótica discursiva el saber procedimental hace parte de la competencia modal del sujeto que "se define como un *saber/poder hacer*". En conjunto, la competencia cognitiva modal, unida con la competencia semántica, que es una competencia cognitiva proposicional, constituyen la competencia cognitiva del sujeto.³³

8. CULTURA ESCRITA Y CONOCIMIENTO PROCEDIMENTAL

Desde un punto de vista sicolingüístico, leer y escribir, como prácticas de la cultura escrita, involucran complejos procesos mentales que implican el uso de distintos recursos -técnicos, informativos, lingüísticos, discursivos, cognitivos- y su aprovechamiento para analizar, interpretar, cuestionar o transformar los textos existentes y para crear nuevos textos. Por esta razón, no podemos reducir la cultura escrita alfabética a la idea tradicional de pensamiento ilustrado que supone la acumulación de contenidos informativos "universales" o "enciclopédicos" y que corresponderían a un conocimiento semántico o declarativo (**un saber qué**). Además de éste, la cultura escrita alfabética comprende un sistema de conocimientos procedimentales (**un saber cómo, un saber hacer**) relacionados con el leer y escribir, en tanto saberes específicos cuya práctica ejercida por grupos y comunidades, ha incidido significativamente en los cambios socioculturales en el mundo occidental

Pese a la caracterización que De Torres y otros hacen del conocimiento procedimental ligado al desarrollo de habilidades físico motoras, consideramos que el conocimiento procedimental propio de la cultura escrita, tiene una dimensión práctica, pero de otra índole, pues se manifiesta como un saber intelectual y no sólo motor. Si extendemos el concepto de conocimiento procedimental a la cultura escrita es porque se trata de una habilidad cognitiva manifestada como un conocimiento fundamentalmente práctico que se adquiere mediante las actividades intensas (permanentes, sistemáticas) de la lectura y la escritura. Cuando decimos que la cultura escrita da lugar a un saber procedimental nos referimos a **un hacer con la mente** distinto de un hacer exclusivamente físico y sensorial, como el que se realiza con las manos o con los pies, sobretodo porque el saber procedimental de la cultura escrita está contenido y expresado por medio del lenguaje. A diferencia de otros conocimientos procedimentales como nadar y bailar, que pueden prescindir del lenguaje, los saberes procedimentales inherentes a la cultura escrita están indisolublemente ligados al uso del lenguaje en el discurso escrito, su pragmática y sus cánones históricamente determinados.



Consideramos que los conocimientos procedimentales implicados en la lectura y la escritura permiten acceder a otros conocimientos semánticos y procedimentales, característicos de las distintas prácticas sociales, entre ellas la práctica científica y la educativa. La cultura escrita abarca entonces conocimientos semánticos y conocimientos procedimentales específicos (una competencia semántica y una competencia modal), y por ello constituye una mediación cognitiva³⁴ fundamental en los procesos de enseñanza aprendizaje dentro o fuera del mundo escolar³⁵. Esto no significa que todos los conocimientos semánticos y procedimentales diferentes a los de la cultura escrita dependan de la lectura y la escritura como una condición *sine qua non*, para su existencia. Pero si admitimos que la lectura y la escritura corresponden a un saber procedimental y semántico a la vez, el no leer y escribir bien, según los requerimientos de la institución universitaria, configura un problema crucial para la educación, pues la ausencia de tales saberes afecta el aprendizaje de otros conocimientos especializados.

En otras palabras, la adscripción de los sujetos a la cultura escrita alfabética entraña una transformación cognitiva, no tanto por la suma de contenidos informativos, o conocimientos semánticos que se acumulan, sino por el sistema de conocimientos prácticos (saberes procedimentales) que se requieren para: A) Poder leer desde la perspectiva de la organización del texto y no sólo desde la perspectiva del lector y su cognición social³⁶. B) Escribir canónicamente, según las reglas del juego establecidas en diferentes contextos y por diferentes instituciones, para diferentes "mercados lingüísticos".

9. LA CULTURA ESCRITA: UNA MEDIACIÓN COGNITIVA

La cultura escrita alfabética, consolidada con la modernidad, y sobre la cual se erigió la escuela y el sistema educativo en occidente, configuró unos cánones, es decir, formas de construcción y organización textual escrita, en función de un lector imaginado y ausente. A esas maneras de escribir les corresponde, desde la perspectiva del texto, un modo de leer determinado por la estructuración de lo escrito dada por un autor y las marcas verbales que éste le ofrece al lector para orientarlo en la comprensión, en el modo como debe tomar los enunciados (si en su sentido literal o metafórico; si como afirmación o como ironía; si como real o como posible; si como pregunta o como duda; si como cita o como paráfrasis). Así mismo, tales marcas le facilitan al lector reconocer las unidades de sentido comprendidas en los signos de puntuación; diferenciar el discurso directo del discurso indirecto y del indirecto libre como modos de ser la paráfrasis; entender sus implicaciones semánticas y pragmáticas en la interpretación de lo escrito; reconocer el uso y el valor de los deícticos en la identificación de la referencia, en las formas de asegurar la cohesión léxica y la cohesión gramatical para propiciar la inferencia a la hora de leer aprovechando los conocimientos previos que el lector pone en juego; reconocer los marcadores de la fuerza ilocutiva y la delocutividad (la orientación argumentativa) de los enunciados; distinguir los enunciadore que integran la polifonía de un texto, para no atribuir a uno los enunciados de otro; comprender las referencias intertextuales y su función semántica y pragmática en la creación de un contexto al interior del texto; diferenciar las formas de organización superestructural del texto y familiarizarse con el léxico propio de las escrituras canónicas³⁷.

Todos estos son recursos lingüísticos, discursivos y cognitivos que hacen parte de los cánones construidos históricamente por la cultura escrita alfabética. A su vez, en tanto marcas verbales presentes en la superficie de los textos, están asociadas a procesos de pensamiento que se fueron consolidando, durante los últimos cinco siglos, dando lugar a modos de leer específicos, que reconocen la perspectiva de la organización del texto (sus marcas, sus indicios) y no sólo la perspectiva del lector y su cognición social (Van Dijk 1994). En otras palabras, esos modos de leer y de escribir, corresponden a saberes procedimentales que junto con los saberes enciclopédicos configuran nuestra noción de cultura escrita, diferente a la noción tradicional de "cultura letrada" o "enciclopédica".

En conclusión, la cultura escrita alfabética tiene, por una parte, una dimensión material externa, y por otra, una dimensión cognitiva, implicadas en sus tres componentes:

a- **Los inventos técnicos y sus usos** (el alfabeto, la escritura y sus soportes -con sus cánones correspondientes-, los manuscritos, libros, periódicos y otros impresos, las bibliotecas y los archivos).

b- **Las prácticas de lectura y escritura históricamente determinadas:** la escritura en bloque, sin separación entre palabras; la escritura antes y después de la creación y uso de los signos de puntuación; la escritura antes y después de la imprenta; la escritura en el computador y en internet. La lectura pública en voz alta ante una audiencia analfabeta; la lectura individual y silenciosa; la lectura comparada entre diversas versiones de un mismo texto; la lectura del hipertexto contemporáneo, entre otras³⁸.

c- **Los conocimientos en su doble acepción:** una, como conocimientos semánticos, o contenidos informativos ("un saber qué" como parte de la cognición social y los saberes previos). Y dos, como saberes procedimentales ("saber cómo"-saber hacer) para poder leer y escribir. La cultura escrita alfabética, aunque en un sentido amplio se remonta a la sociedad griega, se consolidó con la modernidad, gracias, entre otras cosas, a las transformaciones ocurridas a partir de la imprenta; también por las transformaciones en los modos de concebir la naturaleza, de "leerla" y describirla "objetivamente" por medio de la escritura, según el empirismo del siglo XVII³⁹; y mediante el texto expositivo-argumentativo de la "prosa moderna", característico del pensamiento filosófico y la ilustración.

Con respecto al concepto de cultura escrita, dentro de los propósitos de esta investigación, queremos insistir en dos consideraciones fundamentales:

En primer lugar, la cultura escrita constituye una **mediación cognitiva**, entendida como un sistema de conocimientos procedimentales adquiridos, necesarios para el procesamiento, apropiación y producción de conocimientos semánticos especializados, como los que hacen parte del mundo académico universitario. La adquisición de esa mediación cognitiva supone una transformación de la conciencia, en el sentido de **ser más consciente** del lenguaje⁴⁰, del significado de las palabras, de los modos como están escritos los textos, de los modos como deben producirse y como deben leerse para poder ser comprendidos, según determinados mercados lingüísticos.

Como mediación cognitiva, la cultura escrita fue indispensable para el desarrollo de la modernidad occidental, el avance de la ciencia y la filosofía, la construcción del sistema educativo, la alfabetización de las sociedades, el desarrollo de la literatura, la invención de los medios de comunicación y otros atributos más que le podamos reconocer. Cada uno de éstos no sólo suponía la existencia de la cultura escrita, sino que contribuyó a su complejidad y consolidación. En ese proceso, se favoreció el desarrollo de un tipo

de inteligencia lingüística lógico verbal -como la denomina Howard Gardner⁴¹- y más específicamente una inteligencia vinculada al texto escrito impreso, como el que se establece después del renacimiento. Sin embargo, debemos decir que el imperio de la cultura escrita en occidente se impuso gracias a la negación, el desconocimiento y la estigmatización de los conocimientos semánticos y procedimentales de las sociedades ágrafas, subyugadas por occidente. Los saberes tradicionales de las culturas de oralidad primaria (indígenas y negras) en el resto del mundo, que hacían parte de otras inteligencias como la corporal, la musical o la espacial⁴² fueron totalmente ignorados y deslegitimados en nombre de la razón occidental agenciada por la cultura escrita. En este sentido, la cultura escrita ha sido factor de clasificación y diferenciación social; y así como ha producido ciertas formas de integración en la moderna cultura occidental, también ha funcionado como un mecanismo de reproducción de la desigualdad determinado por la estructura socioeconómica.

Aunque esta investigación se concentra en la relación de los estudiantes universitarios con la cultura escrita y con la tecnocultura, no debemos pasar por alto el hecho de que la cultura escrita ha sido parte del etnocentrismo occidental. Creemos, por lo tanto, que el sistema educativo debería replantearse, teniendo en cuenta no sólo nuestras relaciones con la cultura escrita y la tecnocultura, sino también entre éstas y los saberes tradicionales (semánticos y procedimentales) que hacen parte de la diversidad étnica y socio cultural de la nación.

En segundo lugar, queremos resaltar que la cultura escrita que hemos conocido -en Colombia, privilegio de las "élites cultas e ilustradas"- se haya ahora sumida en un proceso de transformación cuyas fases de transición apenas podemos identificar. Así lo evidencian múltiples estudios en diversas partes del mundo donde se habla de la "crisis de la lectura", del "fin del libro" y otras denominaciones afines que a manera de síntomas nos indican la gravedad del problema.

10. LA CULTURA ESCRITA EN LA EDUCACIÓN COLOMBIANA

"La escritura es importante en la escuela porque es importante fuera de ella y no al revés"

E. Ferreiro

Algunos historiadores han señalado que en nuestro país no ha existido una tradición de cultura escrita, no obstante ser la institución escolar el escenario privilegiado para su promoción entre estudiantes y profesores, tal como se pregonó en las reformas educativas desde comienzos del siglo XX. En efecto, la escuela fue concebida por la modernidad como la vía de acceso a la ilustración y el conocimiento, a través del contacto con el libro, la lectura y la escritura. Según los datos del último Censo Nacional, en Colombia el 91.1% de los habitantes mayores de 15 años están alfabetizados⁴³, lo cual supone un relativo éxito del sistema escolar con respecto a la alfabetización básica. Aunque, la condición de alfabetizado es una condición necesaria, no es suficiente para la consolidación de la cultura escrita, que, entre nosotros, ha sido apenas patrimonio de algunas minorías. A pesar de los logros que puedan invocarse, en realidad es poco lo que se lee y menos lo que se escribe, aunque según algunas cifras la industria editorial y el número de autores en el país hayan aumentado.

El problema, que afecta sensiblemente la educación colombiana incluyendo la formación profesional universitaria, ha generado reacciones entre educadores, organismos oficiales, padres de familia, investigadores, por las repercusiones negativas en el rendimiento escolar, en la asimilación de conocimientos reproducidos y la construcción de nuevos saberes. Como lo ha indicado Emilia Ferreiro, "El fracaso escolar inicial está concentrado en la lengua y sobre eso hay evidencia internacional contundente".⁴⁴ Así mismo, Jorge Orlando Melo, citando a Jonh Bruer ("Escuelas para pensar", 1993) señala que "con base en las más recientes investigaciones en psicología cognitiva, el argumento de que la falla central de la escuela y la que mayores consecuencias tiene sobre la preparación para la vida de los ciudadanos y sobre la desigualdad social es la diferencia en las capacidades de lectura".⁴⁵

Aunque se pueda admitir cierto grado de masificación de la escolaridad y la alfabetización, lo cierto es que la fragilidad del sistema educativo nacional a lo largo de su historia impidió el desarrollo de la cultura escrita, fenómeno agravado por el auge de los medios de comunicación, tal como lo ha planteado el historiador Jorge Orlando Melo: "En vez de haber pasado de un predominio de la comunicación oral a una cultura con fuerte presencia del texto -sobre la cual se impusieron gradualmente los medios de comunicación audiovisual- como fue la secuencia europea, en Colombia pasamos directamente de la voz viva a la radio y la televisión. Mientras en Europa una gran parte de la población se había acostumbrado a usar el libro para educarse, informarse o divertirse, y al llegar los medios audiovisuales pudo conservar buena parte de sus hábitos de lectura, en Colombia la gente se acostumbró a informarse y divertirse mediante el radio o el televisor, sin que se desarrollaran la infraestructura cultural y los hábitos de uso del tiempo libre ligados al libro"⁴⁶. Como quien dice, en nuestro país saltamos de una oralidad primaria con la que recibimos el siglo XX, a una oralidad secundaria propiciada por el advenimiento de la radio (hacia los años 30), el cine y después la tv (en los 50), sin haber logrado una consolidación de la cultura escrita. Hoy nos encontramos en una nueva fase de la oralidad secundaria gracias a las nuevas tecnologías y el computador, que es como haber pasado del caballo a la aviación sin haber pasado por el tren y el automóvil⁴⁷.

Utilizando algunos datos comparativos, Jorge Orlando Melo, exdirector de la Biblioteca Luis Ángel Arango en Bogotá, ilustra la naturaleza del problema cuando afirma lo siguiente: "Colombia es un país en el que no hay librerías en la mayoría de las capitales de departamento, donde se vende menos de un libro al año por cada adulto, y donde las bibliotecas no prestan a sus lectores ni siquiera un libro por cada treinta habitantes, cuando en Europa el préstamo de libros por habitante oscila entre 3 y 12 libros por año, es decir, entre 100 y 400 veces más que en Colombia"⁴⁸. Así mismo, supone, con base en amplia información, que "el número de libros en las bibliotecas escolares del país no debe llegar a un libro por cada tres o cuatro estudiantes", sin contar con que "en varios departamentos, las secretarías de educación están cerrando bibliotecas públicas y bibliotecas de las casas de cultura que son las que se deberían apoyar"⁴⁹.

Aunque pueda parecer iluso (y tardío) propiciar el desarrollo de la cultura escrita en nuestro país, la verdad es que los alarmantes resultados desfavorables de la educación colombiana, comparada con otras naciones, nos obligan a pensar e imaginar alternativas de solución que tiendan a democratizarla o al menos a hacerla menos elitista, sobre todo, en estos tiempos cuando se habla de "la sociedad del conocimiento", en la cual la calidad de la educación es decisiva y es determinante para el país, como bien lo demuestran todos los análisis al respecto. Esas posibles alternativas deben surgir a partir de una concepción integral (aunque se vayan realizando parcialmente), producto de diagnósticos confiables que sólo pueden venir de la investigación rigurosa, disciplinaria e interdisciplinaria (lingüística, histórica, sociológica, antropológica, semiótica y literaria) que examine las razones, las causas, las variables, los impactos y las condiciones en las que viejas y nuevas tecnologías de la comunicación y la palabra han incidido en el estado de cosas que ahora lamentamos. Por eso no compartimos la formulación de Jorge O. Melo cuando afirma que "No es éste el momento oportuno para debatir la formación de los docentes, que por lo demás sólo

producirá un impacto en la escuela en un plazo mediano o largo. Para la acción inmediata, lo esencial es poner los libros en las escuelas. Sin libros no se va a dar la lectura, y sabemos que no están ni en las casas ni en las escuelas. Por ello, la mayor urgencia del sistema educativo colombiano, es en mi opinión, desarrollar un proceso consistente y de largo plazo de dotación de libros para el sistema escolar." Así como no creemos que llenando los salones de computadores se va a acceder al conocimiento (según la tendencia de moda) tampoco creemos que inundando las bibliotecas con libros se va a resolver el problema, como si automáticamente ellos produjeran el milagro. Esta dotación será poco eficaz si no se acompaña de estrategias definidas para fomentar la lectura entre los maestros, para capacitarlos a fin de que orienten la comprensión textual en sus alumnos, sobre todo de textos expositivos y argumentativos por donde circulan los conocimientos escolares, y que son los más difíciles de comprender y asimilar cognitivamente. El hecho de que abunden los libros en las bibliotecas escolares no es una garantía *per se* para aumentar los índices de lectura, desarrollar habilidades cognitivas y competencias discursivas, orales y escritas. A pesar de esa prioridad - tener los libros a la mano - no podemos fetichizar el libro, así como no podemos sacralizar el computador, tal como suele hacerse en los discursos promotores de las nuevas tecnologías. En realidad si se requieren más libros (incluso sería conveniente definir unos criterios para que no sea tampoco cualquier clase de libros), también se requieren más maestros debidamente capacitados para enfrentar un problema tan complejo, cuya solución es determinante, decisiva y urgente.

Una vez más es la historia de la lectura, de la escritura, de la imprenta, de los *mass media* y otras tecnologías de la comunicación las que nos pueden arrojar luces y proporcionar algunas pistas sobre sus condiciones de uso, incidencias sociales, transformaciones cognitivas e impactos en contextos determinados. Pistas que nos pueden ayudar a comprender las radicales transformaciones generadas por la revolución digital entre las nuevas generaciones.

11. TECNOLOGÍAS Y TECNOCULTURA

"Modelamos nuestras herramientas y luego éstas nos modelan a nosotros".

Mc Luhan

Desde la perspectiva de esta investigación, las tecnologías no pueden ser consideradas únicamente como aparatos o como herramientas externas al cuerpo. Por el contrario, ellas deben ser analizadas en sus implicaciones subjetivas, es decir, en relación con los cambios cognitivos que (se) producen individual y socialmente, y en relación con las maneras como esos cambios intervienen en la transformación de las prácticas sociales, sin olvidar que las prácticas sociales a su vez contribuyen a generar transformaciones cognitivas. Llamaremos tecnocultura a la racionalidad propia del funcionamiento y el uso de todo dispositivo técnico; racionalidad que se incorpora a la subjetividad así como los aparatos se incorporan a la vida cotidiana, en tanto extensiones del cuerpo. Así entendida, de modo muy general, la tecnocultura designa lo aprendido (los conjuntos de **saberes qué** y **saberes cómo**), sus usos, y el proceso de transformación cognitiva, o sea la interiorización de los diversos sistemas de saberes necesarios para la puesta en funcionamiento y empleo de las herramientas o de los inventos técnicos, fenómeno que en el último siglo alcanzó grados inimaginables de funcionalidad, sofisticación y eficacia.

Ahora bien, con respecto a las tecnologías de la palabra y de la comunicación, que son las que nos interesan, la tecnocultura en un sentido amplio, se origina en el momento en que se inventa la escritura como una tecnología de comunicación e información. Con el desarrollo de la escritura y la lectura como prácticas sociales diferenciadas a lo largo de la historia, surge la cultura escrita en la civilización occidental y se consolida definitivamente con la modernidad a partir de la invención de la imprenta. Una vez constituida la cultura escrita se torna una mediación cognitiva, es decir un saber necesario para el acceso y la construcción de otros saberes. En tanto mediación cognitiva está formada por los saberes qué (saberes semánticos) y los saberes cómo (saberes procedimentales) descritos anteriormente. Con el advenimiento de los medios de comunicación en el siglo XX y de las nuevas tecnologías de información y comunicación (Tics) al final del

mismo, emerge una nueva fase de la tecnocultura, a la que denominamos "tecnocultura contemporánea"⁵⁰

Como sucede con la cultura escrita, la tecnocultura contemporánea comprende los **artefactos, sus usos sociales, las prácticas asociadas a ellos y los conocimientos para crearlos y para utilizarlos**. Planteamos, entonces, la existencia de las nuevas tecnologías y de la cultura tecnológica que les es propia, al lado de la escritura alfabética como una tecnología y una institución que coexiste en el tiempo y en el espacio con aquellas, en el marco de otras instituciones sociales. Aunque se presente en los discursos dominantes como una relación funcional (bastaría llenar las escuelas de computadores para entrar a la sociedad del conocimiento) creemos que esa coexistencia es, en las actuales condiciones históricas, conflictiva y compleja.

Si bien es cierto que la cultura escrita hace parte de la tecnocultura, la fase actual de la tecnocultura -asociada a la presencia de las nuevas tecnologías- constituye una nueva **mediación cognitiva** distinta de la mediación de la cultura escrita y hasta cierto punto independiente de ella, aunque podamos identificar diferentes tipos de relaciones y articulaciones entre ellas en las prácticas sociales. De lo anterior se deduce que no se trata de un desarrollo evolutivo, en el sentido de que una nueva fase significa la superación o la desaparición de la anterior. Así, a pesar del advenimiento de la tecnocultura contemporánea, la cultura escrita sigue existiendo, incluso expresándose a través de los dispositivos electrónicos propios de la tecnocultura contemporánea, como sucede con la escritura en el computador. Observamos, por ejemplo, cómo la tecnología del PC permite una potenciación de los procesos de escritura, gracias a que proporciona herramientas para identificar y corregir algunos errores ortográficos, usar el diccionario de sinónimos y facilitar la edición permanente del texto, una vez se adquiere conciencia de esta operación que es un saber ligado a la cultura escrita. El soporte electrónico del computador ha

hecho posible que lo que antes era un secreto profesional de los escritores y los buenos periodistas (la edición de un texto, como parte de su construcción) ahora esté cada vez más al alcance de otras personas. Pensamos que el proceso de edición del texto escrito corresponde a un nuevo procedimiento cognitivo, propio de las prácticas de escritura como un saber procedimental derivado de los usos de las nuevas tecnologías de comunicación e información.

Nos interesa analizar la especificidad de la mediación de la tecnocultura contemporánea, caracterizada, entre otros aspectos, por: (a) la intensa presencia de la imagen fija y en movimiento; (b) el uso permanente de los lenguajes no verbales; (c) la articulación de la escritura, el sonido y la imagen en la multimedia y en el hipertexto; y (d) el acceso virtualmente ilimitado a la información. En cuanto **mediación cognitiva**, la tecnocultura contemporánea se expresa en los cambios en los modos de leer y escribir propiciados por el soporte electrónico, así como en la capacidad para usar técnicamente los equipos, operar los distintos software, las aplicaciones y toda clase de herramientas informáticas. En otro sentido, se manifiesta también en los discursos y representaciones sociales de las tecnologías, en las nuevas formas de percepción de lo real y en los nuevos modos de sociabilidad que mediatiza. Ahora bien, al igual que en la cultura escrita, en la tecnocultura contemporánea debemos considerar grados diferenciados de competencias en los actores sociales, desde las más simples, puramente operativas, hasta las más complejas.

La tecnocultura contemporánea designa el sistema de conocimientos semánticos y procedimentales para utilizar creativa y/o funcionalmente las herramientas puestas a disposición en sus respectivos entornos y mediante determinadas prácticas. Los nuevos saberes desplegados por la tecnocultura en el ámbito familiar, escolar o laboral, constituyen sin duda una nueva forma de conocimiento inédita en la historia de la especie humana. Hoy sabemos que buena parte de la tecnocultura contemporánea se ha aprendido informalmente por fuera de la escuela: en los video juegos, ubicados en lugares públicos o domésticos; en los usos de las tecnologías informáticas para diversos fines; en el empleo de cámaras y equipos de sonido; en la telefonía celular; en el cajero automático, etc.

Aunque en muchos casos la formación de los jóvenes en la tecnocultura puede estar asociada a la recreación y el entretenimiento, en interacciones informales y más o menos espontáneas (antes que vinculada a la apropiación de saberes académicos), de tales interacciones se derivan saberes procedimentales básicos y conocimientos semánticos que pueden ser aprovechados en los procesos pedagógicos escolarizados. Por ello, consideramos fundamental pensar la tecnocultura contemporánea al lado de la cultura escrita, analizar sus tensiones y sus posibles articulaciones en las prácticas sociales, específicamente en la educación.

La cultura escrita y la tecnocultura contemporánea constituyen dos mediaciones cognitivas independientes que bajo determinadas condiciones pueden llegar a ser pedagógicamente complementarias. Las nuevas tecnologías permiten un acceso ilimitado a la información existente, en tanto conocimientos semánticos de diferente naturaleza. Así mismo, favorecen el desarrollo de algunas habilidades procedimentales, como por ejemplo destrezas manuales para operar los controles de los juegos electrónicos y otros dispositivos electrónicos, rapidez en la coordinación psicomotriz, sensibilidades auditivas y visuales para captar y percibir propiedades de las imágenes y los sonidos, que pueden ser a su vez utilizadas en la producción multimedial

Dichos conocimientos procedimentales son distintos a los conocimientos procedimentales que genera y promueve la cultura escrita alfabética y que a su vez se requieren para la comprensión y la producción textual propia de mercados lingüísticos como el del mundo académico y el de la ciencia. De ahí que no sea suficiente con disponer de computadores en las escuelas y en los colegios para "integrarse a la sociedad del conocimiento", sin que previa o al menos simultáneamente, se fortalezca la relación con la cultura escrita cualquiera que sea el soporte empleado (impreso o electrónico).

Finalmente, al abordar la relación entre cultura escrita y tecnocultura contemporánea, es importante asumir la contradicción entre el potencial uso democratizador de las Tics -que tanto se pregona- y las condiciones económicas, políticas y sociales que en países como el nuestro impiden dicha democratización.

12. HIPÓTESIS: LOS ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS Y SU RELACIÓN CON LA CULTURA ESCRITA Y LA TECNOCULTURA CONTEMPORÁNEA

Como ya lo hemos dicho, en el contexto de la modernidad, que da origen a la institución escolar, la cultura escrita alfabética constituye una mediación cognitiva indispensable en los procesos de apropiación, transformación y producción de los conocimientos escolarizados. Se trata de asumir como hipótesis de trabajo, que actualmente, bajo el predominio de los medios de comunicación y de las TICS, la cultura escrita está siendo "erosionada" en sus distintas manifestaciones, aunque ello no signifique su desaparición. Así mismo, consideramos que, si bien, históricamente la educación se erigió bajo la égida de la cultura escrita, la gran mayoría de los estudiantes que hoy ingresan a la universidad han tenido un vínculo muy precario con aquella y con sus cánones; en contraste, están viviendo una intensa relación con las tecnologías audiovisuales y con las TICS, lo cual es más notorio -aunque no de manera exclusiva- entre los sectores privilegiados. En otras palabras, percibimos un marcado desequilibrio en la relación de las nuevas generaciones con la cultura escrita y con la tecnocultura contemporánea, aunque ambas coexisten dentro y fuera del mundo escolarizado y de ambas se derivan diversos tipos de conocimientos. Sin caer en una falsa dicotomía (rechazar la tecnocultura para afianzar los vínculos con la cultura escrita, o viceversa), proponemos analizarlas en sus múltiples articulaciones (tensiones, complementariedades) con el fin de aproximarnos a una comprensión de los desafíos que asechan a la educación en general y a la formación universitaria, en particular. Los problemas de lectura y escritura de los estudiantes universitarios -identificados, recolectados y clasificados a partir de una observación empírica⁵¹- serían los indicios más evidentes de esa precaria relación con la cultura escrita. Se trata de problemas manifestados en el desempeño de los estudiantes al leer y producir, entre otros, discursos de carácter expositivo-argumentativo. Este hecho es significativo, pues a través de esta clase de textos la cultura escrita ha materializado, reproducido y conservado los conocimientos, para su recreación y transformación (sin detrimento de los textos narrativos y de los lenguajes no verbales que también han contribuido a la creación y conservación del conocimiento).

Diversos estudios en países de América Latina (Britto, 1983; Pécora, 1984; Parodi y Núñez, 2002, Silvestri 2001, Ramírez, 2002) han encontrado tipos de problemas semejantes a los identificados en nuestra investigación. Por ello, podemos afirmar que las dificultades que presentan los estudiantes de distintos niveles de secundaria y universidad para la producción y comprensión de textos, no constituye un fenómeno aislado ni exclusivo de nuestro país. Incluso, aquello que nosotros denominamos la crisis de la cultura escrita se relaciona de algún modo con lo que H. Bloom (2000) y A. Petrucci (2001), han llamado la crisis del canon de occidente, aludiendo a Norteamérica y Europa Occidental.

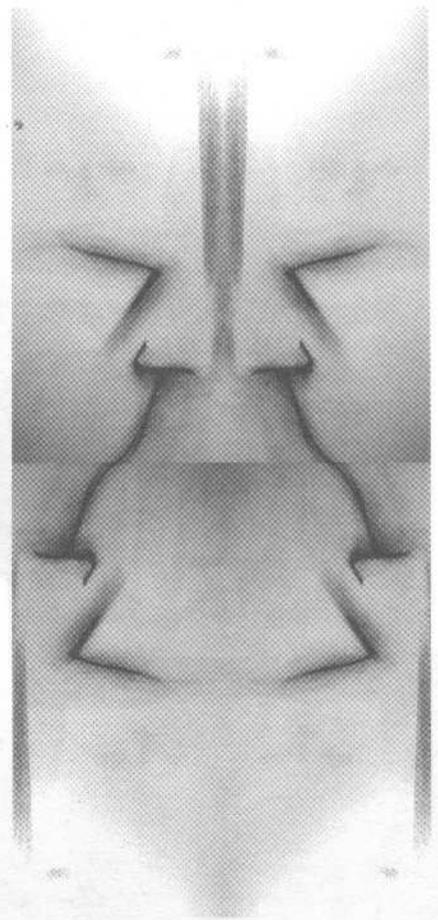
Ahora bien, la situación de la cultura escrita en Colombia estaría relacionada con, por lo menos, dos factores diferenciados pero interrelacionados: el primero de ellos es la tardía expansión social de la cultura escrita alfabética promovida fundamentalmente por la institución escolar, realmente masificada sólo después de 1930. Este hecho es concomitante con el déficit en la cobertura educativa y consecuente con las altas tasas de analfabetismo que aún se registran en algunas regiones de nuestro país. El segundo factor es el desarrollo de los medios de comunicación, particularmente de la radio y la televisión (que privilegian la imagen, la oralidad y el sonido) cuyo impacto socio-cultural posiblemente sea mayor en contextos de limitada apropiación de la cultura escrita, como creemos que es nuestro caso.

Estos fenómenos que, como ya se dijo, no se pueden explicar sólo a partir de las deficiencias en los métodos de enseñanza del lenguaje, ni desligar de su relación con las formas desiguales de acceso y apropiación de la cultura escrita, se relacionan con lo que hemos denominado el cambio cultural propiciado por las nuevas tecnologías de la información y la comunicación en el mundo globalizado. Dicho cambio (que reconocemos como una nueva fase de la tecnocultura) se expresa en modos diferentes de acceder al conocimiento y formas novedosas de interacción con lo escrito y con dispositivos diferentes al libro y otros impresos.

El debate actual sobre la "crisis del libro y/o el declive de la lectura" es un tema que goza de amplia repercusión internacional, como anota el lingüista italiano Raffaele Simone: "se ha llegado incluso a hablar de 'desalfabetización', es decir, de una pérdida gradual de la capacidad de leer"⁵². Este autor se ha preocupado por llamar la atención sobre aquello que caracteriza como "una profunda transformación del *estilo cognoscitivo*". Según sus propias palabras, "lo que ha tomado el relevo en la formación de conocimientos no ha sido la televisión, sino algo más radical, es decir una modalidad perceptiva que he llamado *visión no alfabética*, la cual se aplica, entre otras cosas, al hecho de mirar la televisión y en general todo aquello que emite el vídeo"⁵³. Sostiene, además, "que la lectura está ligada a una determinada forma de inteligencia, y que, por tanto, si la lectura está en declive, también lo estará su inteligencia específica". De forma más global, se propone defender esta tesis: el declive internacional, no solo de la lectura, sino también de la capacidad de leer marca el paso de un medio de adquisición de conocimientos a otro. Por lo tanto, no se trataría de un accidente ocasional, de un mero cambio en los hábitos o en las costumbres intelectuales, sino de una de esas transformaciones profundas que solemos caracterizar como un proceso de cambio cultural.

Como todo proceso de cambio cultural, el distinguido por Simone como "cambio en el estilo cognoscitivo" implica transformaciones en el orden de las representaciones, los discursos y los modos de realizar las prácticas ligadas a lo que provisionalmente podemos llamar el "viejo orden cultural centrado en el libro", puesto en una situación de crisis que se manifiesta, entre otras cosas, por la emergencia de nuevas representaciones que devalúan saberes tradicionales; de nuevos discursos que valorizan las nuevas tecnologías; y, sobre todo, de nuevos modos de llevar a cabo determinadas prácticas, entre ellas, la lectura y la escritura. Así por ejemplo, en el caso que nos ocupa, la producción, el procesamiento y la transmisión de conocimiento ya no se realizan de manera exclusiva a partir de las prácticas de la lectura y la escritura en el soporte impreso, pues desde finales del siglo XX la conjunción de medios audiovisuales con tecnologías informáticas dio lugar a lo que Simone considera la entrada en la "Tercera Fase" de la historia de los modos de conocer"⁵⁴, bajo el predominio de la imagen en esas mediaciones. En síntesis, la cultura escrita estaría siendo desplazada por esta nueva fase de la tecnocultura.

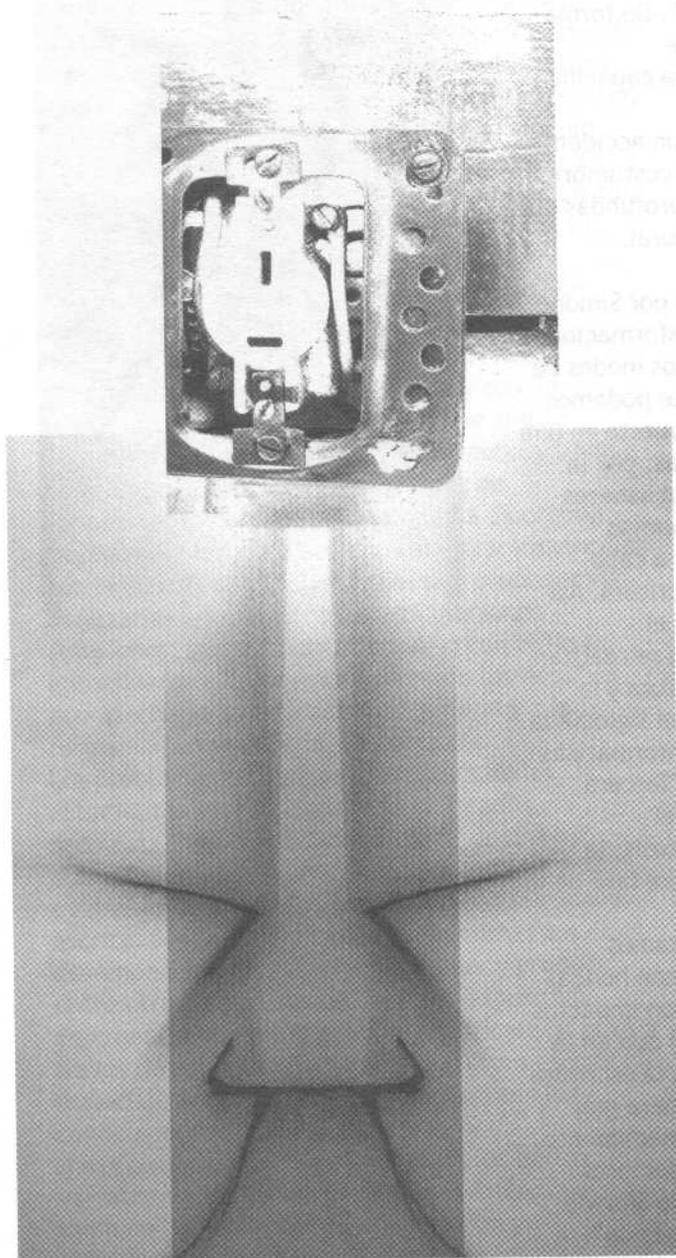
Acogemos la tesis de Simone, en el sentido de que estamos asistiendo a una transformación del sistema cultural, con hondas repercusiones en las relaciones con el conocimiento; con impactos en el sistema escolar y en otras formas de sociabilidad que en la cultura escrita favorecieron las prácticas de la lectura, la escritura y el intercambio de conocimientos. Esto afecta de manera más directa a las nuevas generaciones inmersas, desde su nacimiento, en un entorno mediático y tecnológico -sobre todo en sectores privilegiados- caracterizado por el predominio de lo que Simone llama la "cultura de la escucha" y de "la visión no alfabética".



En lo que respecta a nuestro país, antes de los años 80, no existían estudios evaluativos sobre la lectura y la escritura de los estudiantes universitarios. Por esta razón, no contamos con evidencias que nos permitan contrastar y especificar las transformaciones en sus modos de leer y escribir. Así mismo, a pesar de que durante los últimos 20 años se empezaron a diseñar las primeras investigaciones sobre el tema, con ellas se ha pretendido fundamentalmente diagnosticar los aspectos lingüísticos y discursivos -y sólo últimamente, los aspectos cognitivos- de la lectura y la escritura⁵⁵, sin prestar atención a las nuevas condiciones histórico culturales en las que se ejercen tales prácticas. A esto se suma que en Colombia no hay antecedentes sobre la evaluación de la escritura a través de los exámenes de Estado⁵⁶. Sólo a partir del año 2000 se comenzó un proceso que definió la evaluación de la escritura en los jóvenes bachilleres la cual se aplicó por primera vez en el año 2003.

Cuando nos planteamos que nuestra investigación se propuso como un estudio exploratorio sobre las transformaciones en los modos de leer y de escribir de los jóvenes universitarios, la relación de tales cambios con el uso de tecnologías audiovisuales e informáticas y su incidencia en las formas de relacionarse con los conocimientos propios del ámbito académico, no partimos de información proporcionada por estudios descriptivos al respecto, dado que las investigaciones realizadas en el país no pretenden responder el tipo de preguntas que nos formulamos en nuestro estudio, como lo indica la pesquisa bibliográfica realizada para verificar el estado del arte sobre la materia. Como consecuencia de lo anterior, formulamos una hipótesis que por un lado articula los indicios encontrados sobre problemas de lectura y escritura, con elaboraciones teóricas del análisis discursivo y la psicología cognitiva; y por otro, se conecta con estudios sobre la cultura escrita en occidente e investigaciones sobre los *mass media*, las nuevas tecnologías y su relación con los cambios culturales de la actualidad.

Asumimos, como hipótesis, que las dificultades de lectura y escritura de los estudiantes en la actualidad, ampliamente identificadas por diversos estudios, no obedecen exclusivamente a las deficiencias del sistema educativo o de los métodos didácticos, ni a la mala "aplicación" de las teorías lingüísticas, sino que responden a múltiples y complejas determinaciones articuladas

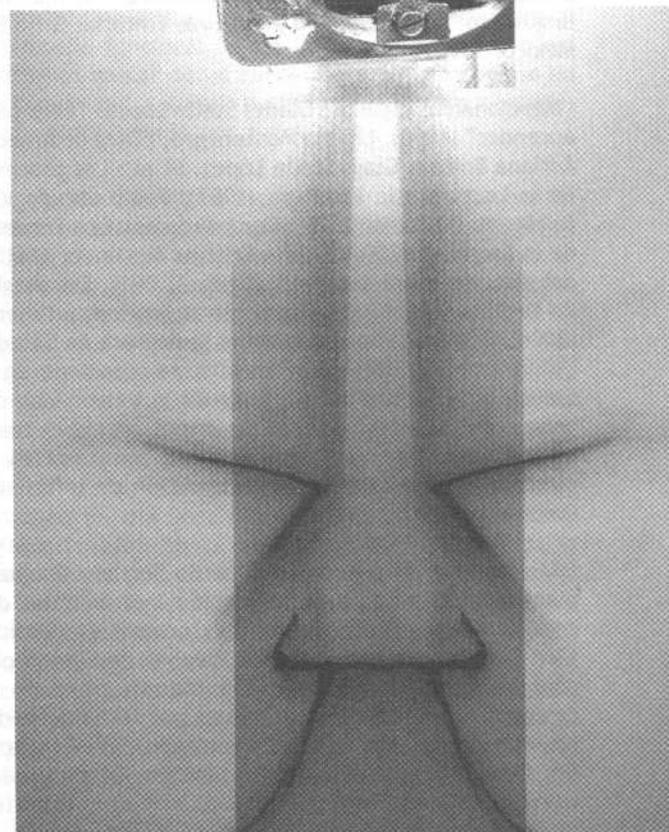
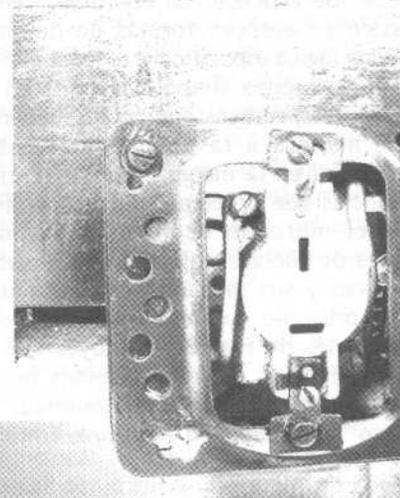


en el marco de la transformación cultural que caracteriza la condición posmoderna en la transición de un siglo a otro, bajo el predominio de los *mass media* y las nuevas tecnologías.

Creemos que efectivamente se han generado una serie de cambios socioculturales en la historia reciente que afectan las relaciones de las nuevas generaciones con la cultura escrita, lo cual se manifiesta en sus modos de leer de y escribir y en sus relaciones con el conocimiento académico especializado, en términos de su apropiación y usos. Entre las condiciones que propician tales cambios podemos mencionar las siguientes: la existencia de dispositivos tecnológicos distintos al libro u otros impresos, como espacios de circulación de información y de conocimientos y como fuentes de acceso a los mismos; la preponderancia de la imagen en los discursos mediáticos y en los entornos virtuales; las nuevas formas de relación entre lo oral y lo escrito propiciadas por los medios y las tecnologías; la dedicación de un tiempo considerable al uso de dispositivos tecnológicos (juegos electrónicos, teléfono celular...); a la recepción de los medios masivos, en particular el tiempo dedicado a la televisión; al empleo del computador y el acceso a internet, estos últimos usados con diferentes fines, entre ellos la formación profesional universitaria.

Desde la perspectiva de nuestra investigación, las dificultades de lectura y escritura de los estudiantes de educación media y universitaria -evidenciada por diferentes estudios- no son el único indicio de la crisis de la cultura escrita. A su lado, existen otros indicios, como por ejemplo el desplazamiento y la pérdida de importancia en los colegios, de los espacios y actividades extracurriculares asociados con la lectura y la escritura (centros literarios, clubes de lectura, concursos de oratoria y declamación, etc.), que contrasta con el auge, en la vida de los jóvenes, de otras prácticas vinculadas con los medios de comunicación y las TICs (participación en emisoras escolares, chats, empleo de imágenes y sonidos), donde predominan formas de comunicación oral y audiovisual por encima de la expresión escrita. Finalmente, además de lo relativo al cambio cultural por el que estamos atravesando, que involucra de manera directa a los medios de comunicación masiva (radio y televisión, especialmente) y a las nuevas tecnologías, consideramos importante el papel del grupo familiar como escenario de sociabilidades, en el que pueden o no estar presentes la lectura y la escritura de textos. En síntesis consideramos importante tener en cuenta las redes de circulación de toda clase de saberes que, por lo mismo, cumplen una función educativa no necesariamente escolarizada.

Faint, illegible text visible through the paper from the reverse side.



¹ Según Pierre Bourdieu "hay un mercado lingüístico cada vez que alguien produce un discurso dirigido a receptores capaces de evaluarlo, apreciarlo y darle un precio." Desde esta perspectiva, "cualquier acto de interacción, cualquier comunicación lingüística" configuran una especie de micromercado que hace parte de un campo de relaciones de fuerza. El valor de una actuación lingüística no está determinado únicamente por la gramaticalidad de los enunciados. El precio asignado a dicha actuación "depende de las leyes de formación de precios propias de dicho mercado". De acuerdo con Bourdieu, "en el mercado lingüístico se ejercen formas de dominación que poseen una lógica específica y, al igual que en cualquier mercado de bienes simbólicos, existen formas de dominación específicas que no se pueden reducir de ninguna manera a la dominación estrictamente económica, ni en la manera en que se ejercen, ni en las ganancias que procuran". Para Bourdieu, "al igual que en el mercado económico hay monopolios, relaciones de fuerzas objetivas que provocan que los productores y sus productos no sean todos iguales desde un principio, también en el mercado lingüístico hay relaciones de fuerza, hay leyes que determinan precios desiguales para los diversos productores de productos lingüísticos.". Pierre Bourdieu, "El mercado lingüístico", en *Sociología y Cultura*, Editorial Grijalbo, México, 1990, págs. 145 a 147.

² Mencionamos algunos: Gladys Stella López: "Leer para Aprender" (1996); Lilita Montenegro, Elvira de Arnoux, Adriana Bolívar, Gladys Stella López, et al.: *Los procesos de la Lectura y la Escritura* (1997); Fabio Jurado V. y Guillermo Bustamante Z. (Compiladores): *Los Procesos de la Escritura* (2001); María Cristina Martínez: *Análisis del discurso y práctica pedagógica* (2001), *Estrategias de Lectura y Escritura. Perspectivas teóricas y talleres* (2004). En este campo de estudios se destaca La Cátedra UNESCO para la lectura y la escritura, con sede en la Escuela de Ciencias del Lenguaje de la Universidad del Valle, que ha desempeñado un papel decisivo tanto en la realización de eventos nacionales e internacionales como en la publicación de diferentes investigaciones.

³ Al respecto, el semiólogo Eduardo Serrano Orejuela plantea una crítica a la aplicación instrumental del concepto de competencia en los discursos académicos y en la fundamentación de las Pruebas de Estado que sólo evalúan la competencia modal, pero no la competencia semántica, categorías que serán definidas posteriormente. Ver Eduardo Serrano O, "El Concepto de Competencia en la Semiótica Discursiva", www.geocities.com/semiotico. También

"Consideraciones semióticas sobre el concepto de Competencia", en: *El Concepto de Competencia. Una Mirada Interdisciplinar* - Volumen II Alejandría Libros. Bogotá 2000 Pág. 179- 200. En este libro se encuentran otros artículos que cuestionan, desde distintos puntos de vista, el uso generalizado de esta noción.

⁴ Nuestra pertenencia a la Escuela de Comunicación Social de la Universidad del Valle, donde nos relacionamos con lenguajes y discursos verbales y no verbales, con medios de comunicación y nuevas tecnologías en tanto objetos de estudio y de trabajo, nos permite tener una mirada diferente de lo que suele verse de manera dispersa: el lenguaje para los lingüistas y pedagogos; la cognición para los psicólogos; y los medios y las nuevas tecnologías para los comunicólogos. La investigación y el debate académico realizado en esta escuela, al lado de nuestra experiencia docente e investigativa, han propiciado un nuevo modo de abordar la lectura y la escritura en sus relaciones con el conocimiento.

Además de los aportes de la lingüística y la psicología cognitiva, nuestra investigación se fundamenta en la semiótica, en la historia de la lectura y la escritura, en los estudios literarios, en la historia de la comunicación, en los análisis de los medios de comunicación y las nuevas tecnologías, en las relaciones entre educación y cultura escrita.

⁵ Entre los problemas de escritura mencionamos, además de la ortografía, los siguientes: la ausencia y/o el mal uso de los signos de puntuación, teniendo en cuenta que en nuestro idioma existen doce signos de puntuación, cada uno de los cuales tiene varios usos; la falta de coherencia en los enunciados, algunas veces propiciada por el desconocimiento y mal empleo de la puntuación; la ausencia y/o mal uso de las preposiciones y de los marcadores deícticos (pronombres personales, posesivos, demostrativos, adverbios de tiempo y lugar) que contribuyen a la cohesión sintáctica y a la coherencia semántica; otros problemas de sintaxis como la falta de concordancia en la construcción de frases y párrafos que generan problemas de significación y dificultan la comprensión textual; la pobreza lexical, que limita las posibilidades de expresión; frecuente presencia inadecuada de registros propios de la oralidad en contextos escritos de corte académico. El conjunto de los problemas mencionados produce como resultado una tendencia a escribir como se habla. En cuanto a la lectura podemos mencionar los siguientes problemas: dificultad para reconocer y diferenciar los enunciadores que "hablan" en un texto, así como para identificar el punto de vista o la tesis de tales enunciadores; dificultad para

reconocer los argumentos que sustentan las tesis enunciadas; dificultad para reconocer el uso y la función de los marcadores deícticos; dificultad para realizar inferencias (y no sólo las inferencias vinculadas directamente con el uso de los deícticos); desconocimiento de las referencias intertextuales y su valor en la comprensión; dificultad para establecer relaciones de sentido entre las partes de un texto; dificultad para relacionar conocimientos previos con conocimientos nuevos de manera más o menos consciente, sistemática y organizada...

⁶ Pierre, Bourdieu, et al, La construcción del objeto, en *El Oficio del Sociólogo: presupuestos metodológicos*, siglo XXI editores, 1980, pág. 52.

⁷ Nuestra consideración del corpus como manifestación de "un problema" contrasta con la percepción ingenua de los estudiantes que, al desconocer la lógica de la escritura como un sistema semiótico, no ven ningún problema en sus escritos. Para muchos de ellos está bien lo que redactan "con tal de que se entienda", según sus propias palabras. Para algunos, incluso, cualquier tipo de corrección significa coartar su libertad de expresión.

⁸ Mc Luhan, Marshal, "La palabra escrita: ojo por oído", en *Comprender los medios de comunicación: las extensiones del ser humano*. Paidós Comunicación, 1996.

⁹ Ong, Walter, *Oralidad y Escritura: Tecnologías de la Palabra*. Fondo de Cultura Económica, Bogotá, 1994.

¹⁰ Si bien los soportes de la escritura han sido determinantes en las prácticas y en los modos de leer y escribir en diferentes periodos históricos, ello no se considera en este artículo.

¹¹ Dicha lógica corresponde a una gramática lingüístico-discursiva y a una competencia comunicativa propias de la cultura escrita alfabética

¹² Ong, W, op. Cit, pg. 85.

¹³ Williams, Raymond, Tecnologías de la Comunicación e instituciones sociales, en *Historia de la Comunicación*. Bosch Editorial, Barcelona, 1992.

¹⁴ *Ibid*, págs. 184, 185.

¹⁵ *Ibid*, página 190.

¹⁶ Para algunos sociolingüistas como Sara Bolaño, "la forma de lengua estándar es sólo una variedad entre muchas, aunque suele ser la variedad reconocida oficialmente dentro de una nación". Para mayor información sobre el tema, véase Bolaño, Sara, *Introducción a la Teoría y Práctica de la Sociolingüística*. Editorial Trillas, México, 1982, y Caicedo, Max, *Introducción a la sociolingüística*. Centro Editorial Universidad del Valle, Cali, 1991.

¹⁷ Es el caso particular de la Revista Semana, versión electrónica, que publica la columna de opinión del escritor Antonio Caballero, cuyos textos de gran factura contrastan notablemente con los comentarios escritos de sus contradictores, muchos de los cuales se expresan con mensajes mal redactados, incoherentes y hasta soeces.

¹⁸ Diferenciamos aquellos textos en los que se tiende a escribir como se habla, es decir, donde los dialectos se trasladan mecánicamente a la escritura sin que se realice un proceso de edición acorde con criterios establecidos (estéticos, periodísticos, políticos, etc), de aquellos otros en los que esa tensión entre el canon y los dialectos orales hace parte de la creación literaria. Esta última incorpora registros del habla popular o dialectos de comunidades, como sucedió en la literatura costumbrista y en cierta novela realista latinoamericana. En este caso, ello hace parte de una concepción estética y/o política, en la que la inserción de lo oral en lo escrito responde a propósitos específicos. Así por ejemplo, en la novela *María* de Jorge Isaacs, contrastan los enunciados canónicos del narrador con los registros orales de los negros esclavos o de los campesinos nativos, que hablan en la obra. Hay un interés por mostrar no sólo sus costumbres, sus prácticas y sus creencias, sino cómo se expresan de un modo distinto al de sus amos.

¹⁹ Así por ejemplo, el dialecto social de los "parceros" es altamente prestigioso al interior del grupo de pares, de la comunidad de *parceros*; es también una forma de identidad lingüística y social incluso necesaria para el desempeño funcional en las interacciones entre ellos. Podríamos hablar de un canon dialectal, prestigioso en esa comunidad, valorado positivamente en ese mercado, pero desprestigiado por fuera de él.

²⁰ La noción de cultura escrita tiene su equivalente en el término *Literacy*, en inglés. Emilia Ferreiro (1999) se ha referido al uso indiscriminado de este término en la actualidad, y en las traducciones a distintas lenguas, como "letramento" en portugués y "litteracies" en francés, que ella encuentra poco afortunadas por "el peso del ingrediente letra" (en algunas traducciones al español lo denominan "letrismo"). Aunque reconoce que "en otros contextos, literacy es alfabetización", cuando ella usa el término, lo traduce como "cultura escrita". En la bibliografía sobre el tema, literacy es utilizado en dos sentidos: uno que se traduce como alfabetización, o la condición de alfabetizado determinada por el saber leer y escribir. El segundo uso de Literacy designa ya no sólo la condición de alfabetizado sino un sistema de habilidades cognitivas, adquiridas en el contacto intenso con la lectura y la escritura, para procesar información textualizada, interpretarla, comunicarla y producir nuevos textos. Este segundo uso es el que más se aproxima a la noción de cultura escrita que presentamos aquí.

²¹ Olson, David, *El Mundo Sobre el Papel*. Editorial Gedisa, Madrid, 1994, pág. 65.

²² *Ibid*, pág. 86.

²³ Para nuestro estudio, centraremos la atención en el conocimiento semántico y en el procedimental. El tercer tipo de conocimiento, denominado episódico, es aquel que incluye toda la información relacionada con la situación de aprendizaje (circunstancias de tiempo, lugar, hechos, actores, etc). Es "el conocimiento que intuitivamente todos sabemos que adquirimos y recordamos", sobre aquello que pasó en la situación de aprendizaje. Su importancia radica en que constituye la base a partir de la cual abstraemos el conocimiento semántico. Al igual que este último, el conocimiento episódico puede ser transmitido mediante el lenguaje. Julio Santiago de Torres y otros, en: *Procesos psicológicos básicos*. Mc Graw Hill, Madrid, 1999, pág. 103.

²⁴ Julio Santiago de Torres y otros, op.cit. págs. 101-103.

²⁵ Greimas y Courtes, 1979. También Courtes: 1991, 1995, 1998; Fontanille: 1987, 1998; citados por Serrano (2003). "El concepto de competencia en la semiótica discursiva", [www. Geocities.com/semiótico](http://www.Geocities.com/semiótico). Por su parte, Umberto Eco (1988), habla de *conocimiento enciclopédico* como un sistema semántico global que identifica nuestro conocimiento del mundo.

²⁶ Saber que Colón descubrió América el 12 de octubre de 1492 es un conocimiento factual, un dato almacenado en la memoria, y como tal hace parte de la competencia semántica. En tanto información es un conocimiento factual, pero no episódico. Ahora bien, recordar que eso lo aprendimos en la escuela del barrio una tarde lluviosa cuando la maestra lo explicó frente a un mapa, es a la vez un conocimiento factual y episódico, porque hace parte de las circunstancias del aprendizaje (tiempo, lugar, actores).

²⁷ Ver Serrano, op. Cit., página 20.

²⁸ Alguien ha dicho que "en la vida cotidiana, los conceptos nos liberan de la esclavitud de lo particular". A través de ellos trascendemos la inmediatez de lo singular. Los conceptos son formas de aprehensión de lo real para ordenar, clasificar y analizar el mundo, pero cuando se convierten en definiciones esquemáticas, como sucede la mayoría de las veces en la escuela, terminan reduciéndose a una especie de conocimiento factual aislado, como cuando nos limitamos a decir que "el átomo es la mínima unidad de la materia" o que "la oración es una unidad con sentido completo". Ahora bien, debe tenerse en cuenta que una relación productiva entre los dos saberes, categorial y factual, es necesaria para desarrollar

niveles de explicación, comprensión y transformación de lo real, que debe ser uno de los fines de la educación. La integración entre datos e informaciones con conceptos permite establecer articulaciones significativas entre ellos. A través de los conceptos es posible interpretar los datos, contextualizarlos, ponerlos en perspectiva y trascender su aislamiento y singularidad.

²⁹ Por lo pronto, consideramos que estos conocimientos semánticos de origen mediático llegan a ser parte de lo que Van Dijk llama "el conocimiento del mundo" y "la cognición social", al lado de otros conocimientos semánticos provenientes de espacios distintos a los *mass media*. Este tópico será retomado posteriormente cuando hagamos referencia a los resultados de nuestra investigación.

³⁰ *Ibid*, página 102.

³¹ En otro sentido, A. J. Greimas y J. Courtés, definen el concepto de *competencia modal* como un *saber hacer*. Para estos autores la competencia es una denominación genérica que alude a la acción humana en un sentido amplio. La competencia lingüística (Chomsky) es "un caso particular" de *saber hacer*. ver A. J. GREIMAS, J. COURTÉS, *Semiótica, diccionario razonado de la teoría del lenguaje*. Editorial Gredos, Madrid, 1982, págs. 68-69.

³² *Idem*.

³³ Según Serrano, "Fontanille explicita la concepción de la distinción entre competencia modal y competencia semántica propuesta por Greimas y Courtés: la primera se define como *saber/poder hacer* del sujeto; la segunda, como *saber* del sujeto sobre el ser y el hacer propios o de otros sujetos. La interrelación de las dos constituye la competencia del sujeto". Serrano, op. cit., págs. 11 a 14.

³⁴ Algunos historiadores de la cultura han mostrado cómo la invención de la escritura como una nueva tecnología de comunicación, constituyó en su momento una verdadera revolución cognitiva (Havelock: 1963 - 1986, Ong: 1982, Olson: 1994, Simone: 2001).

³⁵ La historia nos demuestra con creces la existencia de personas que de manera autodidacta accedieron a la cultura escrita en la práctica misma de la lectura y la escritura.

³⁶ Preferimos el concepto de *cognición social* de Van Dijk, a la noción de *conocimientos previos*, usada en algunos estudios de lingüística textual y psicología cognitiva. La cognición social se define como "un sistema de memoria a largo y corto plazo que almacena y retiene la representación semántica, permitiendo una recuperación posterior de los contenidos del texto", en el proceso de comprensión. La cognición social

abarca saberes, prejuicios, valores, actitudes, ideologías y representaciones, desde los cuales se leen e interpretan los textos. Van Dijk, T., *Análisis Crítico del Discurso*, Universidad del Valle, Cali, 1994, pág. 60.

³⁷ Una analogía entre la lectura alfabética y la lectura de otros códigos nos permite definir mejor qué entendemos por lectura desde la perspectiva del texto. Cuando nos enfrentamos a una ecuación matemática o a una fórmula química no podemos leerla de cualquier manera si queremos resolverla o aplicarla. Es necesario leerla e interpretarla de acuerdo con los valores representados por los signos escritos. Tanto los signos como los valores que se expresan están determinados por la lógica de la disciplina correspondiente. Así mismo, cuando nos enfrentamos a una partitura, debemos leerla de acuerdo con las marcas y los signos musicales representados en ella (la clave, la ubicación de los sonidos en el pentagrama, la duración de las figuras de nota, etc.).

³⁸ Con base en diferentes estudios, Walter Ong nos ha recordado las diferencias entre la lectura individual en silencio que facilita la introspección (la lectura privada) y la lectura colectiva en voz alta (lectura pública) que implica mayor interacción con los receptores presentes. Según él, la lectura privada - como una forma que propiciaba el estudio y el análisis a través de la introspección- fue muy importante para el desarrollo del pensamiento científico y filosófico de la modernidad. Ver *Oralidad y Escritura, tecnologías de la palabra*, op. cit.

³⁹ Olson, David, *El mundo sobre el papel*, op.cit.

⁴⁰ Así por ejemplo, la conciencia de las diferencias entre lo oral y lo escrito, de sus implicaciones y de sus posibilidades de uso en contextos diferenciados, es un producto de la cultura escrita alfabética y no una aprehensión innata del sujeto. Lograr una conciencia de esa diferencia constituye un paso fundamental para generar hábitos nuevos de carácter metacognitivo como tener un mayor control sobre el léxico, la sintaxis y la puntuación; evitar las repeticiones innecesarias, analizar la pertinencia contextual de modismos y expresiones orales; asegurar la coherencia local mediante el uso apropiado de los deícticos; y otros procedimientos útiles a la hora de escribir. Cuando esa diferencia se trabaja funcionalmente en los procesos de producción textual, ella implica una transformación cognitiva, altamente favorable para la escritura de los estudiantes, como lo hemos podido verificar en nuestra experiencia pedagógica. Así mismo, como mediación cognitiva, la cultura escrita proporciona los recursos lingüísticos y discursivos necesarios para hacer las inferencias en el texto escrito durante el proceso de lectura y comprensión textual. Si bien en la vida cotidiana todo el tiempo estamos haciendo inferencias, las inferencias que debemos realizar para generar nuevos conocimientos a partir de los textos escritos son de naturaleza distinta.

⁴¹ Gardner Howard, *Estructuras de la Mente, La Teoría de las Inteligencias Múltiples*. Fondo de Cultura económica, México, 2001.

⁴² Idem.

⁴³ DANE, Censo General 2005. No obstante, es importante tener en cuenta que en las zonas de desplazamiento, las cifras de analfabetismo pueden llegar al 30%, según se ha informado por algunos medios de comunicación.

⁴⁴ *Cultura Escrita y Educación. Conversaciones con Emilia Ferreiro*. Fondo de Cultura Económica, México 1999, pág. 24.

⁴⁵ J.O. Melo, "Más libros y menos maestros", en Revista *El Malpensante* # 42, noviembre-diciembre 2002 Bogotá, pág 76. En este ensayo, con un título, a nuestro juicio desafortunado, el historiador colombiano pone en perspectiva el problema de la lectura y el libro en nuestro país, señalando algunos aspectos cruciales de la educación colombiana, pero sin lograr una comprensión plena de las relaciones entre la escritura (el libro), los *massmedia* y las nuevas tecnologías de comunicación en la sociedad contemporánea. Sobre este tópico volveremos en un próximo capítulo cuando analicemos los resultados de las pruebas de lectura y escritura aplicadas a una muestra representativa de la población estudiantil que ingresa a la Universidad del Valle.

⁴⁶ Ibid, pág. 75.

⁴⁷ Según Walter Ong, en contraste con la oralidad primaria -aquella propia de las sociedades que no han tenido contacto alguno con la escritura- la oralidad secundaria es aquella que surgió a partir de la invención del teléfono, la radio, la televisión y en general de las distintas formas de almacenamiento, amplificación y reproducción del sonido. Aunque es similar en algunos aspectos a la oralidad primaria (por ejemplo en su mística de la participación, su insistencia en un sentido comunitario, su concentración en el momento presente e incluso su empleo de fórmulas como los proverbios) , la oralidad secundaria se caracteriza porque se basa en el uso de la escritura y del material impreso, necesarios tanto para la fabricación y operación, como para el uso de los dispositivos tecnológicos que le son propios.

Para W. Ong la oralidad secundaria es heredera de la tecnología electrónica como tecnología del sonido y la palabra. Pero agreguemos que es heredera de la sociedad alfabetizada moderna y urbana, aún antes de que existiera el telégrafo en el siglo XIX, que no era electrónico sino eléctrico. Así, nuestra idea de oralidad secundaria comprende dos momentos: uno, entre el siglo XV y el XIX, aproximadamente, en el que la producción, circulación y recepción de textos impresos incide y modifica los patrones y formas de

oralidad dialectales, allí donde la escritura y la lectura tienen una presencia visible a través de la literatura (incluida la literatura de cordel) y el periódico fundamentalmente. Y un segundo momento, al entrar el siglo XX, cuando gracias a la radio, la grabación magnetofónica del disco y la canción popular, el cine y más tarde la televisión, la escritura (esa vieja tecnología) ingresa en el orden de los "nuevos" medios masivos de comunicación, regida por otras lógicas de producción industrial acordes con los formatos y los géneros que se van definiendo, los públicos para los que se escribe, la extensión, el contenido de los mensajes, etc. Las formas de articulación y presencia de la escritura en estos "viejos" medios configuran una nueva fase de la oralidad secundaria diferente de la anterior y diferente también de la última fase determinada por los usos del computador, la internet y la multimedia. Sobre la distinción entre oralidad primaria y secundaria, ver Ong, W., *Oralidad y Escritura. Tecnologías de la Palabra*, op. cit. págs. 134 a 135.

⁴⁸ Ibid, pág. 76.

⁴⁹ Ídem, pág. 79

⁵⁰ Para efectos de este artículo, se hará énfasis en las relaciones entre la cultura escrita y la tecnocultura contemporánea asociada a las Tics, sin desconocer la importancia de los *massmedia* en las transformaciones sociales y culturales del último siglo.

⁵¹ Nos referimos, por un lado, al corpus construido durante varios años de trabajo docente en la Escuela de Comunicación Social de la Universidad del Valle que sirvió como punto de partida para nuestra investigación; y por otro lado, a los resultados arrojados por las pruebas diseñadas y aplicadas para el estudio.

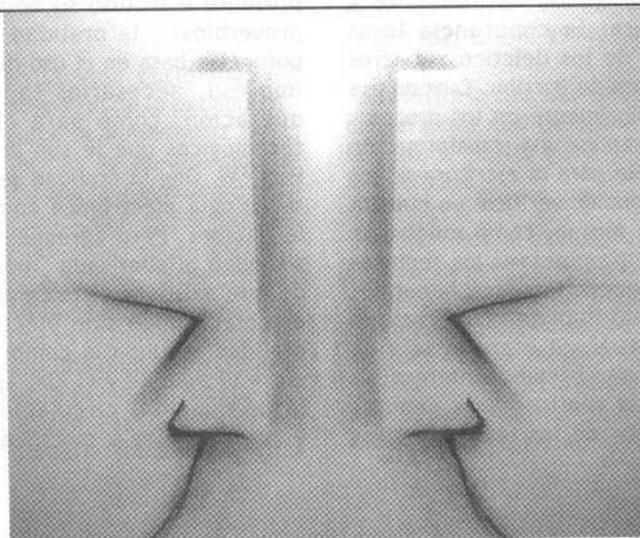
⁵² Simone, Raffaele, *La Tercera Fase. Formas de saber que estamos perdiendo*, Editorial Taurus, Madrid, 2001, pág. 88.

⁵³ Simone R., Ídem.

⁵⁴ "La primera fase coincidió con el invento de la escritura, que permitió fijar con signos escritos las informaciones en un soporte estable, liberando a la memoria individual y colectiva del peso de una enorme cantidad de datos, que, hasta entonces tenían que ser registrados en la mente. La conciencia de la importancia de este cambio debió de ser dramática, pues el origen de esa fase estimuló hasta los análisis de Platón, que en el Fedro dedicó detalladas reflexiones sobre las ventajas y desventajas de la escritura". (Para más detalles, ver el capítulo 5 del libro *La Tercera Fase*, del mencionado autor.). La Segunda Fase comenzó veinte siglos después con el invento de la imprenta, "la revolución inadvertida" (...), la cual hizo del libro, hasta entonces carísimo e irreproducible, un bien de bajo precio y casi popular, que permitía a un público vastísimo el acercamiento a textos que hasta entonces sólo podía oír contar oralmente. Este descubrimiento modificó profundamente diferentes aspectos de la vida cultural y social, como lo demostró Eisenstein (1979) detalladamente. Dada la importancia revolucionaria que adquirió, el libro ha sido durante muchos siglos una especie de símbolo del conocimiento y de la cultura". "A pesar de sus aparentes diferencias, estas dos Grandes Fases tiene un aspecto en común. Las transformaciones que conllevaron influyeron en las dos caras de una misma operación: escribir y leer. Esta operación, que hoy nos parece obvia y natural, no les pareció tal a los filósofos clásicos: ellos se daban cuenta mucho mejor que nosotros de que, para la formación y conservación de los conocimientos, escribir y leer eran capitales." R. Simone, op. cit., págs. 10 y 11.

⁵⁵ Aunque no se trata de investigaciones hechas a nivel nacional, sino en instituciones educativas de algunas regiones específicas, se han realizado estudios en Brasil (Britto, 1983 y Pécora, 1984); en Argentina (A. Silvestri 2001); en Chile (Parodi y Núñez, 2002); en Colombia (López y Arciniegas, 2003).

⁵⁶ "¿Cómo escriben los colombianos?", entrevista a Daniel Bogoya, director del ICFES. Periódico El Tiempo, Bogotá mayo 11 de 2003, página 3-9.



Bibliografía

- ABAD FACIOLINCE, Héctor. *Palabras Sueltas*. Editorial Planeta. Bogotá, 2002.
- BENVENISTE, Emile. El Aparato Formal de la Enunciación, en *Problemas de Lingüística General II*. Siglo XXI Editores, México, 1977.
- BOURDIEU, Pierre. "El mercado lingüístico", en *Sociología y Cultura*. Editorial Grijalbo, México, 1990.
- BOLAÑO, Sara. *Introducción a la Teoría y Práctica de la Sociolingüística*. Editorial Trillas, México, 1982.
- BRITTO, Luiz P. La cultura Escrita y la formación del estudiante universitario, en *Revista Lenguaje*, número 31, Escuela de Ciencias del Lenguaje, Universidad del Valle, Cali, mayo de 2003.
- CAICEDO, Max. *Introducción a la sociolingüística*. Centro Editorial Universidad del Valle, Cali, 1991.
- DE TORRES, Julio Santiago. *Procesos Psicológicos Básicos*. Mc Graw Hill, Madrid, 1999.
- DUCROT, Oswald. *Polifonía y Argumentación*. Universidad del Valle, Cali, 1988.
- ESCOBAR, Jaime. "Caracterización socioeconómica de los estudiantes de la Universidad de Valle: progresividad y/o regresividad en el cobro de matrículas", en *Universidad del Valle: Reflexiones para un plan de desarrollo N.1*, serie Pensamiento Universitario, Cali, 2003.
- FEREIRO, Emilia. *Cultura escrita y educación. Conversaciones con Emilia Ferreiro*, Fondo de Cultura Económica, México, 1999.
- GARCÍA MADRUGA, J., ELOSÚA, M. R., GUTIÉRREZ, F., LUQUE, J. L., GÁRATE, M. *Comprensión Lectora y Memoria Operativa*. Ediciones Paidós Ibérica, Barcelona, 1999.
- GREIMAS, A.J., COURTÉS, J. *Semiótica. Diccionario razonado de la teoría del lenguaje*. Editorial Gredos, Madrid, 1982.
- JURADO, Fabio V., BUSTAMANTE, Guillermo Z. (Compiladores.). *Los Procesos de la Escritura*. Editorial Magisterio, Bogotá, 2001.
- LÓPEZ, Gladys Stella. Leer para Aprender, en *Revista Lenguaje*, Número 25, Universidad del Valle, Cali, 1996.
- MC LUHAN, Marshal. "La palabra escrita: ojo por oído", en *Comprender los medios de comunicación: las extensiones del ser humano*. Paidós Comunicación, 1996.
- MARTÍNEZ, María Cristina. *Análisis del Discurso y Práctica Pedagógica*. Editorial Homo Sapiens, Buenos Aires, 2001.
- _____. *Estrategias de Lectura y Escritura de Textos. Perspectivas teóricas y talleres*. Universidad del Valle, Cali, 2004.
- MELO, Jorge Orlando. "Más libros y menos maestros", en *Revista El Malpensante # 42*, Bogotá, noviembre-diciembre 2002.
- MONTENEGRO, Liliana, DE ARNOUX, Elvira, BOLÍVAR, Adriana, LÓPEZ Gladys Stella, et al. *Los procesos de la Lectura y la Escritura*. Editorial Universidad del Valle, Cali, 1997.
- OLSON, David. *El Mundo Sobre el Papel*. Editorial Gedisa, Madrid., 1994.
- _____. *Cultura Escrita y Objetividad*. Editorial Gedisa, Barcelona, 1995.
- ONG, Walter. *Oralidad y Escritura. Tecnologías de la Palabra*. Fondo de Cultura Económica, Bogotá, 1994.
- PARODI, Giovanni, NÚÑEZ, Paulina, en *Propuesta de intervención pedagógica para la comprensión e interpretación de textos académicos*. Cátedra UNESCO para la lectura y la escritura en América Latina, Universidad del Valle, Cali, 2002.
- PETRUCCI, Armando. *Alfabetismo, Escritura, Sociedad*. Gedisa, Barcelona, 1999.
- SERRANO, Eduardo. Consideraciones Semióticas sobre el Concepto de Competencia, en *El Concepto de Competencia: Una mirada interdisciplinar*, Volumen II, Alejandria Libros, Bogotá, 2000.
- SILVESTRI, Adriana. "La producción de la argumentación razonada en el adolescente: las falacias del aprendizaje". Cátedra UNESCO para la lectura y la escritura en América Latina, Cali, 2001.
- ULLOA, Alejandro, CARVAJAL Giovanna. La lectura y la escritura de los estudiantes universitarios: una investigación exploratoria, en *Revista Lenguaje*, número 32, Escuela de Ciencias del Lenguaje, Universidad del Valle, Cali, noviembre de 2004.
- _____. "Jóvenes, cultura escrita y tecnocultura", en *Revista Anagramas*, volumen 3, número 6, Facultad de Comunicación Social, Universidad de Medellín, junio de 2005.
- VAN DIJK, Teun A. *Estructuras y Funciones del Discurso*. Siglo XXI editores, México, 1980.
- _____. *Análisis Crítico del Discurso*. Universidad del Valle, Cali, 1994.
- _____. *La Ciencia del Texto*. Ediciones Paidós Ibérica, Barcelona, 1996.
- WILLIAMS, Raymond. Tecnologías de la Comunicación e instituciones sociales, en *Historia de la Comunicación*. Editorial Bosch, Barcelona, 1992.