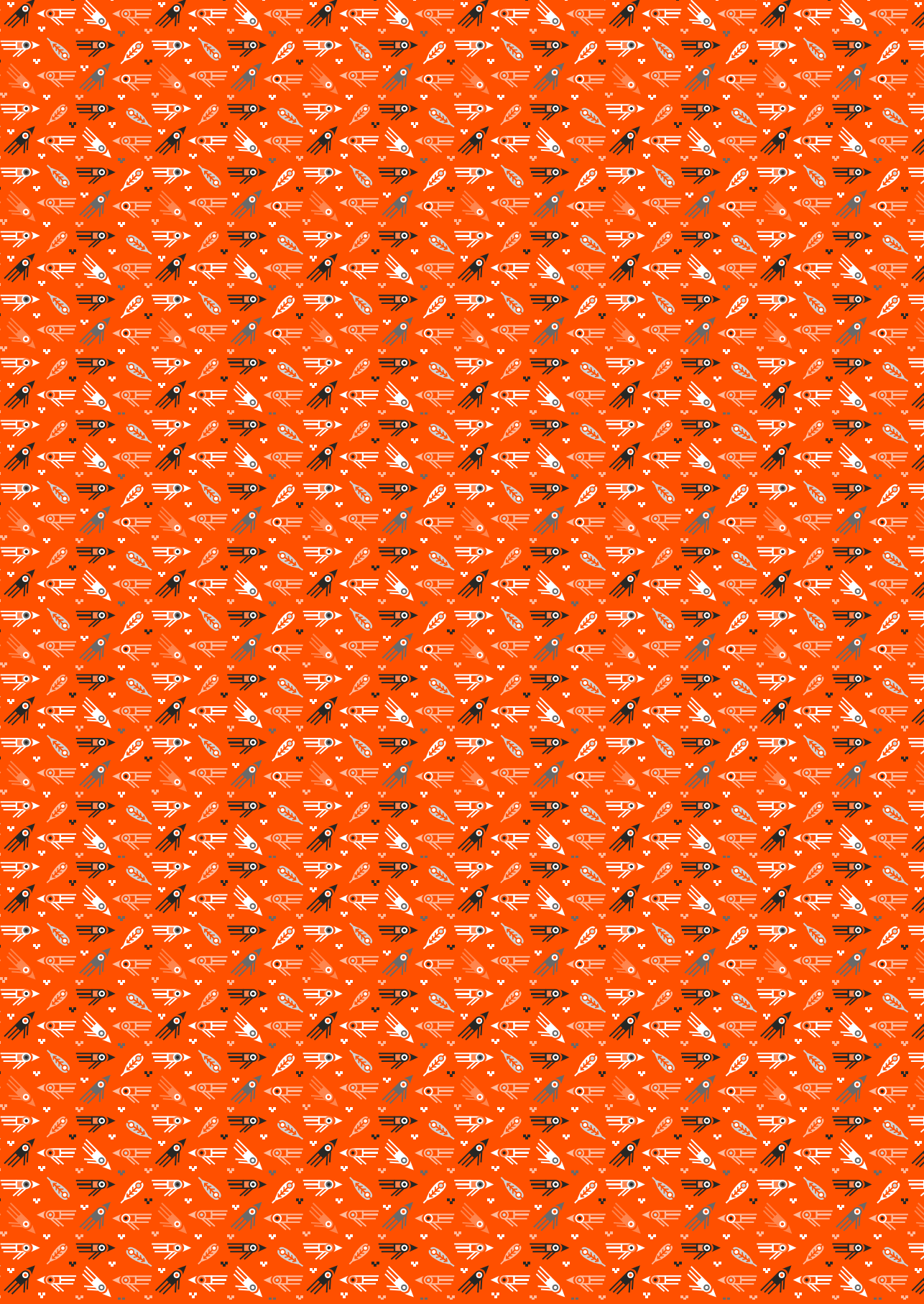


Papel de la lectura y la escritura en la educación superior inclusiva

PATRICIA JUDITH MORENO FERNÁNDEZ



Papel de la lectura y la escritura en la educación superior inclusiva

PATRICIA JUDITH MORENO FERNÁNDEZ*
 Universidad de La Salle, Bogotá, Colombia

Resumen

Se trata de reflexionar sobre la formación docente en el país y las posturas que mundialmente se han naturalizado sobre la alfabetización como ‘salvadora’ de los problemas de pobreza y desigualdad social. Desde este marco, se pretende pensar en las condiciones de posibilidad para construir políticas, currículos y prácticas inclusivas; ejercicio de reflexión basado en un pilotaje adelantado por tres universidades de Bogotá cuyo propósito fue la implementación de la educación inclusiva en algunos programas de formación superior.

Palabras clave: formación inclusiva, formación en lectura y escritura, políticas

Role of reading and writing in inclusive higher education

Abstract

It is about thinking over the teachers' education in the country and the different worldwide views on literacy as a "savior" against poverty and social inequality. In this context, it concerns the possibility of establishing policies, curricula and inclusive practices, based on a pilot method in higher education devised by three Bogotá universities.

Key words: inclusive education, reading and writing skills, education policies and methods

Introducción

Pensar en el papel de la lectura y la escritura en la educación superior inclusiva en Bogotá, implica hacer un largo, pero sintético recorrido por –al menos– tres grandes categorías: Formación inicial en inclusión, Formación inicial en lectura y escritura en las universidades; y las políticas y planes de desarrollo desde la perspectiva de la alfabetización en Bogotá. Desde este marco de referencia, la función que cumplen las prácticas señaladas se presenta desde dos dimensiones que serán problematizadas: la formación

*Licenciada en Filología e Idiomas, Universidad Nacional de Colombia. Magistra en Educación, Pontificia Universidad Javeriana. Docente en la Licenciatura en Lengua castellana, inglés y francés en la Universidad de La Salle, Bogotá, Colombia. Artículo de reflexión derivado de investigación. Dirección postal: Carrera 10 N° 64-15 Apto. 902 Chapinero, Bogotá. Colombia. Correo electrónico: patmoreno@unisalle.edu.co

de un sujeto inclusivo, hecho que atraviesa las representaciones sociales y las prácticas pedagógicas; la formación de un sujeto lector y escritor crítico. Desde allí, se plantearán algunas condiciones de posibilidad hacia la construcción de un sujeto lector-escritor-incluyente.

Formación inicial en inclusión

La idea de fijar la atención en las universidades respecto de la educación inclusiva es relativamente reciente. Una mirada hacia atrás nos ubica en el panorama internacional, especialmente en los conferencias mundiales y declaraciones internacionales tales como las de Jomtien (1990), Managua (1993), Salamanca (1994), Dakar (2000), Declaración de Educación para Todos, UNESCO (2007) donde se hacen recomendaciones hacia lo que inicialmente se denominó “Educación especial”, posteriormente “Integración” y finalmente “Inclusión” desde el rol de la educación en la construcción de justicia social. Todo ello referido a la necesidad de transformar las políticas, los currículos, las culturas y las prácticas educativas en las instituciones escolares de la básica y secundaria, con efectos en la formación docente. En este marco se publica para instar a las instituciones educativas básicas nacionales y distritales a aplicar “la cartilla Educación Inclusiva” (Sandoval, M., López, M.L.; Miquel, E.; Durán, D.; Giné, C, 2002) de la serie Guía 34, para Colombia, con el fin de promover los cambios de la escuela y los docentes hacia el reconocimiento de la diversidad. Cartilla que ha sido criticada por los mismos docentes ya que las condiciones particulares de las instituciones educativas no se ajustan siempre a la cantidad de indicadores en las cuatro gestiones que propone la guía.

Cabe aclarar que, aunque las anteriores declaraciones mundiales señalaban la necesidad de una transformación en la formación inicial de docentes hacia la inclusión, y además algunos factores del CNA (Consejo Nacional de Acreditación) también lo indican; en la práctica, pocas universidades en Colombia han desarrollado ejercicios exhaustivos para hacer de la inclusión una realidad. Esta se ha asumido desde la creación de carreras afines tales como las licenciaturas en Educación Especial o a través de asignaturas o seminarios con rótulos afines (Caicedo, 2011). Recientes estudios de la investigadora Lilian Caicedo¹ (2011) aportan al “estado del arte” de la formación inicial de docentes en inclusión. Desde allí, se señalan algunas tensiones:

1 Asesora OEI (IDIE Formación de Docentes), Fundación Saldarriaga Concha.

La formación de docentes en una educación para todos implica entonces, trascender la barrera de la atención de personas en condición de discapacidad, estudiada e impulsada principalmente por la educación especial, y asumir un posicionamiento más amplio que convoca a otros especialistas que han estado trabajando el tema, un tema que está en construcción y que, ciertamente no es claro aún en el país.

Todo este panorama nos muestra que el maestro se ve abocado, a asumir la inclusión en medio de múltiples tensiones: una estructura educativa homogeneizante, acostumbrada a tratar con la regularidad, los promedios, la formación y evaluación por competencias, discursos de calidad definidos desde estándares altos de desempeño; un panorama educativo que aún no ha aclarado el trabajo del aula regular en su cotidianidad y que está ciertamente afectado por las condiciones socio-económicas y culturales empobrecidas en el país, entre otros.

En todo caso, parece que todas las medidas convergen en designar al sujeto maestro como el llamado a garantizar la inclusión en la escuela y la universidad, sin importar las condiciones de cada uno y de cada una de las escuelas o universidades. Así, se ha venido naturalizando la idea de que es el maestro el principal responsable de adelantar esta tarea, porque si bien es cierto, se habla de una gestión directiva y una gestión administrativa desde la necesidad de transformar los planes de estudios con enfoques inclusivos y capacitaciones continuas (Caicedo, p. 14-15), son los maestros quienes la hacen efectiva.

Especialmente la OEI (Organización de Estados Iberoamericanos) señala que es el maestro quien tiene la posibilidad de

... quebrantamiento de los círculos de pobreza en los que esos niños se encuentran inmersos. En estos casos, la acción educadora se complementa con una acción formadora, por medio de la cual se suplen las carencias propias de entornos afectados por las condiciones de pobreza y todo lo que ella implica. (Citado por Caicedo, p. 17).

En estas condiciones, ¿quién es el sujeto incluyente que se espera formar en las universidades? ¿Quiénes son los formadores de formadores y qué posturas asumen frente a la educación inclusiva? ¿Bastará con aplicar la guía de inclusión para lograr este fin en la escuela o la universidad? Acaso esperamos construir un(a) licenciado(a) “todopoderoso(a)” con valores

inmaculados y estandarizados que sepa responder a cada situación concreta en el aula y en la escuela, que sea capaz de diferenciar a todos y cada uno de sus estudiantes y que pueda establecer las maneras de enseñar según las posibilidades de aprendizaje. La discusión queda abierta pues habría tantas respuestas como sujetos formadores.

Formación inicial en lectura y escritura

¿Quién es el sujeto lector-escritor con el que interactuamos en la universidad? Digamos que esta pregunta subyace en las últimas investigaciones adelantadas en algunas universidades colombianas y que se manifiestan en tendencias investigativas sobre “cómo enseñar a leer y a escribir en la universidad” o “para qué se lee y escribe en la universidad” (Colciencias, 2010). No sobra señalar que este movimiento investigativo ha sido generado en parte por los estudios de Paula Carlino (2005) en Argentina. En este contexto, desde hace cuatro años la REDLEES² (Red de Lectura y Escritura en la Educación Superior) ha promovido no solo las investigaciones desde las prácticas sino desde las políticas en lectura y escritura en las universidades colombianas. Así, se han presentado diversas apuestas especialmente en la Universidad Sergio Arboleda de Bogotá, donde existe una serie publicada sobre lectura y escritura para todas las disciplinas; así mismo, otras universidades como la del Valle, la Universidad Pedagógica Nacional, la Fundación Universitaria Monserrate y la Pontificia Universidad Javeriana en Bogotá, han buscado promover no solo prácticas e investigaciones sino políticas de lectura y escritura en la educación superior.

Recientemente la revista *Pedagogía y Saberes* (2012) publicó uno de los resultados de estas investigaciones que además abarcó 17 universidades del país. Allí, Nylza García señala la importancia de la formación docente desde la construcción de una cultura académica que pasa necesariamente por las prácticas lectoras y escritoras tanto de estudiantes como de profesores. Entonces, se habla de un sujeto de saber tanto pedagógico como disciplinar que se va constituyendo desde dichas prácticas. Lo interesante de esta indagación es que el sujeto lector y escritor se va configurando desde unas prácticas curriculares atadas a la evaluación: se lee para “responder a las

² Existe una gran cantidad y variedad de proyectos de investigación sobre la lectura y la escritura en la educación superior; para ello, el lector se puede dirigir a la página web de la REDLEES y las memorias de los eventos adelantados año a año.

preguntas del profesor”, se escribe para aprender a escribir, para enseñar a escribir. Se evalúa prioritariamente a través de ejercicios de escritura (García, 2012).

Estas investigaciones aún no se preguntan directamente por el sujeto lector-escritor universitario; pero podríamos aventurarnos a señalar (Carlino, 2005) que se trata de un joven inexperto en la cultura académica al que habría que “iniciar” en ella, un joven inmerso en condiciones sociales y culturales de diverso orden al que habría que guiar o “dar de beber” lecturas disciplinares y pedagógicas; en todo caso, pareciera un sujeto perdido, desorientado, acaso apático y siempre “mal lector”.

En cuanto a la preocupación por la formación inicial docente de un sujeto lector-escritor es una tarea que inicialmente se le otorgó a las licenciaturas en lengua castellana, sin embargo, desde los estudios de Carlino (2005) y las tendencias sobre “escribir a través del currículo” se ha planteado la necesidad de extender la pregunta a otras licenciaturas pues todas están atravesadas por diversos códigos y se necesita estar alfabetizado en cada uno de ellos. Ahora, si se revisaran los *syllabus* de las licenciaturas, seguramente muchos de ellos propenderían por la formación de un lector-escritor crítico. Tendríamos que avanzar en otras investigaciones para describir e interpretar de qué manera las universidades están formando dicho sujeto y cómo esta intención se relaciona con la superación de la discriminación y la construcción de una educación inclusiva.

Políticas y planes de desarrollo

De manera sucinta relacionaré dos documentos importantes: El Plan Nacional de Desarrollo 2010-2014 y la política pública de lectura y escritura de la Alcaldía Mayor de Bogotá (Bogotá sin indiferencia). El PND, en algunos de sus apartados establece una relación entre pobreza-desigualdad y educación; la idea es promover programas de formación que contribuyan a solucionar los problemas de la pobreza en el país, especialmente en la atención a grupos vulnerables. De manera detallada lo señala de esta manera:

La educación, por su parte, es quizás la herramienta más efectiva para reducir la inequidad y garantizar la igualdad de condiciones para la generación de ingresos. El primer paso para alcanzar una educación completa y de calidad, es asegurar una atención total e integral a la primera infancia. Sin este primer paso, la igualdad de

oportunidades nunca será una realidad. En Colombia existe una cobertura insuficiente de atención integral a la primera infancia que, para la población pobre y vulnerable, ronda el 23%. Así mismo, encuestas señalan que cerca del 50% de los padres considera que los niños menores de cinco años no están en edad de asistir a centros de atención integral de primera infancia (p. 20).

Más adelante, presenta la necesidad de avanzar en el ofrecimiento de oportunidades laborales, respeto a la mujer, rescate de madres cabeza de familia, y el tema de la igualdad de género y garantía de libertad a la población LGBT, a los grupos étnicos; además la aplicación de políticas diferenciadas a población discapacitada. En este contexto se habla de una educación para la innovación y la productividad desde la articulación de la educación media con la superior.

Por su parte, la política de lectura y escritura de la Alcaldía “Bogotá sin Indiferencia” (2006) es parte del Plan de Desarrollo “Un compromiso social contra la pobreza y la exclusión que en su Eje Social, presenta el programa Cultura para la inclusión social”. Desde allí se proyectan acciones concretas, tales como: la construcción de bibliotecas públicas, la implementación de planes de lectura y escritura en los colegios distritales, estimular la pedagogía por proyectos, apoyar y difundir investigaciones sobre estos temas; además, diseñar y ofrecer a través de las universidades programas de formación inicial y continua que permitan a los estudiantes de todas las carreras hacer uso de la cultura escrita con fines que trasciendan la escolaridad, crear y orientar programas de formación inicial docente con conocimientos sobre didácticas de la lectura y la escritura; y, programas de actualización, entre otras acciones.

Vemos como estas políticas y planes vinculan nuevamente la pobreza y la desigualdad social al analfabetismo y los programas de formación en la lectura y la escritura. En este sentido vale la pena traer a colación las reflexiones de Judith Kalman (2006) que ubican estas posturas en el ámbito internacional, es decir, los gobiernos de los países en vías de desarrollo producen discursos donde se pretende solucionar el problema de la pobreza y subdesarrollo a través de la alfabetización, pues ella “civiliza”, “crea prosperidad” e “ilustra”. O, como lo señala Schmelkes:

Se suele vincular la pobreza económica con la pobreza cultural, atribuyendo a la diferencia cultural la pobreza económica: “eres pobre porque eres indio, entonces el problema es que eres indio. La escuela te va a ayudar a dejar de ser indio” (2013, p. 4).

Nuevamente se le atribuye a la educación el papel de la “salvación”; y de la equidad social; en este caso, no solo de la pobreza, sino de la injusticia social y la discriminación.

De lo que se trata entonces es de ubicar estos dos elementos: formación inclusiva, formación en lectura y escritura en un marco menos restringido a unas acciones concretas que pretenderían responder a los formatos de las guías. Más que dar respuestas se deberían estudiar las posibilidades de formación de sujetos ético-políticos y por tanto lectores y escritores críticos, que reconocen la vastedad del problema de su formación y lo que las políticas le demandan; pero también implicaría hacer un reconocimiento de sí mismo, de las representaciones sociales que habitan a docentes y estudiantes frente a la inclusión y sus posturas políticas sobre la enseñanza de la lectura y la escritura. El problema no se resuelve pensando exclusivamente en las prácticas pedagógicas o en las didácticas que a modo de escaramuzas combatan con estrategias el problema de la exclusión en la universidad o la escuela.

La pregunta por un sujeto en formación, incluyente, lector-escritor crítico regresa al escenario de la educación superior, ¿quién es el estudiante que ingresa? ¿Cuáles son los perfiles de egreso? ¿Bajo qué condiciones se podría constituir? ¿Cómo se puede transformar la universidad en diversa, heterogénea, flexible, inclusiva, crítica? Seguramente responder a estas preguntas implicaría una revisión exhaustiva, pero además participativa de las políticas de la universidad, la cultura institucional, las representaciones sociales, las prácticas pedagógicas.

Las políticas de lectura y escritura en las universidades, si se están implementando, suponen también una concepción amplia de estas prácticas sociales. Pensar que no existe una sola forma de leer, sino que se puede ser “alfabetizado para la calle; alfabetizado para el periódico; alfabetizado para libros informativos; alfabetizado para la literatura (clásica o contemporánea)” (Ferreiro, 2000) o que se puede ser letrado desde las diversas disciplinas; de igual manera saber que existen múltiples formas de escribir, aparte de las que algunos consideran lecturas y escrituras académicas; porque es importante y necesario que la formación universitaria también explore los bordes de las prácticas lectoras y escritoras, lo que los estudiantes leen y escriben fuera de la evaluación, las dinámicas que no son reconocidas institucionalmente pero que pueden aparecer en las políticas y ser objeto de acciones, concursos, convocatorias. Así mismo, las políticas podrían trazar posturas frente a ciertos títulos de obras, clásicos o referencias indispensables en la

formación de licenciados que además toquen problemáticas como la interculturalidad y la educación inclusiva. Sabemos que toda política necesita unas líneas de acción que se concretan en estrategias o proyectos a los que se les asignan rubros y resultados; por ello, las políticas son el punto de partida, de discusión desde los programas.

De otro lado, parte de la cultura institucional se construye desde las representaciones sociales. En este caso es importante saber qué se piensa sobre la inclusión, qué posturas se asumen respecto de la lectura y la escritura, especialmente en los directivos, docentes y estudiantes de los programas que forman licenciados. Habría que iniciar por reconocer las condiciones tanto de uno como de otros.

Se comprende la representación social como una actividad psíquica que permite interiorizar el mundo o la realidad, se refiere a los sistemas de valores, nociones y prácticas que le permiten al individuo actuar en el mundo. Está compuesta de imágenes y lenguaje que como interpretación de la realidad forman una estructura. Una representación social se materializa en un comportamiento, una actitud, una información, una manera de pensar. Las representaciones sociales entendidas como conceptos se originan en la vida cotidiana y por ello hacen parte del sentido común, de las creencias y las tradiciones, son a la vez individuales y socialmente compartidas en un contexto histórico y social determinado. Se construyen a partir de las experiencias, la información y los modelos de pensamiento; a su vez, pretenden explicar la realidad. Las representaciones sociales constituyen el universo de sentidos que la gente necesita para ubicarse, entender y actuar en el mundo. Se estructuran alrededor de la actitud (elemento afectivo, disposición más o menos favorable) hacia un objeto y la información (conocimiento) sobre ese objeto; la suma de estas dos conforma un campo de representación (modelo, núcleo o esquema figurativo) donde están los elementos más significativos (Alfonso, 2011).

Reconocer las representaciones sociales de los sujetos en inclusión, lectura y escritura es el otro punto de partida que puede posibilitar una transformación de las prácticas pedagógicas. Ello supondría de alguna manera, una sensibilización ante los problemas de la discriminación.

Finalmente, las prácticas pedagógicas son un elemento esencial en el plan de estudios de las licenciaturas. Cabría reconsiderar sus objetivos en lo que corresponde al papel de la alfabetización para la construcción de la justicia


social, a la discriminación positiva, a la atención a poblaciones heterogéneas, la identificación de acciones excluyentes y su reflexión y búsqueda de transformación de las comunidades, la identificación de imaginarios o representaciones sociales en torno a la multiculturalidad, la inclusión, los procesos flexibles, la necesidad de acciones diferenciadas, el derecho a la educación y la participación de todos y todas. Igualmente, tener en cuenta las metodologías de trabajo, pues la multiplicidad de experiencias con diversas poblaciones necesitaría contextualizaciones diversas, metodologías flexibles; pero también la búsqueda de nuevas rutas de enseñanza y aprendizaje. Dentro de ellas, la evaluación es un tema que tensiona las relaciones en el aula, no se podría seguir hablando de evaluaciones homogeneizantes.

Algunas universidades atan las prácticas pedagógicas a la investigación. En este caso, un tema para repensar son las líneas de investigación de los programas y sus nexos con la educación inclusiva. Son frecuentes las problemáticas que enfrentan los docentes cuando trabajan con poblaciones diversas y en realidad son pocas las investigaciones que se han dedicado a problematizar estas experiencias docentes. Es decir, la educación inclusiva se constituye en un campo amplio de indagación desde múltiples perspectivas, ya sea desde las políticas nacionales o institucionales, desde las prácticas pedagógicas, las didácticas específicas, las posturas sobre la evaluación, las formas de discriminación, las estrategias empleadas por las instituciones para la atención a poblaciones vulnerables como las aulas especializadas, los modos de enseñar a leer, hablar y escribir para la inclusión social, los imaginarios sociales sobre la exclusión e inclusión; en fin, todavía es necesario seguir explorando mediante la investigación de los futuros licenciados nuevas formas de pensar el problema.

Conclusiones y recomendaciones

Llegados a este punto y después de hacer un recorrido muy fugaz sobre la formación docente en inclusión, lectura y escritura para proponer algunas condiciones de posibilidad que se podrían adelantar mediante los procesos de autoevaluación institucional desde la perspectiva de la educación inclusiva, cabe admitir que no todo es posible, que apenas se están abriendo los caminos para hacer realidad la educación en la diversidad; que los discursos “aguantan” todo y que las prácticas aún no son claras ni esperanzadoras.

Podríamos empezar a reflexionar sobre cuáles son nuestras propias limitaciones

como docentes universitarios o de colegios, qué tanto estamos preparados para contribuir en la superación de la discriminación, del analfabetismo en todas sus manifestaciones, a la aceptación de la diversidad cultural y a mostrar nuevas rutas de trabajo pedagógico desde la particularidad de las instituciones. No se trata de presentar fórmulas mágicas, ni de seguir instrucciones desconociendo las condiciones institucionales y humanas tal como pretenden justamente las guías, índices o cartillas dentro de los procesos de acreditación de calidad o registro calificado. Es también un problema de revisión del sujeto que somos y del que pretendemos formar. 

Referencias

- ALCALDÍA MAYOR DE BOGOTÁ (Bogotá sin indiferencia). (2006). Política pública de lectura y escritura para la ciudad de Bogotá.
- ALCALDÍA MAYOR DE BOGOTÁ (Bogotá sin indiferencia). Plan Nacional de Desarrollo 2010-2014.
- ALFONSO, Ibeth. Las representaciones sociales. Recuperado el 5 de Agosto de 2011 de http://www.psicologia-online.com/articulos/2007/representaciones_sociales.shtml
- CAICEDO, Lilian. (2011). Formación inicial de docentes en inclusión. Documento de trabajo.
- CARLINO, Paula. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- COLCIENCIAS. (2011). Proyecto ¿Para qué se lee y se escribe en la universidad colombiana? Un aporte a la consolidación de la cultura académica del país, CódigoPREOO439015708.
- D'ALESSANDRE, Vanesa. (2013, Agosto). Conversación con Sylvia Schmelkes. Diálogos del SITEAL, pp 1-8. Recuperado de <http://www.siteal.iipe-oei.org/debates/463/dialogo-con-sylvia-schmelkes>.
- FERREIRO, Emilia. Leer y escribir en un mundo cambiante. Sesiones Plenarias del 26 Congreso de la Unión Internacional de Editores (CINVESTAV-México) del año 2000. Recuperado de http://www.oei.es/fomentolectura/leer_escribir_mundo_cambiante_ferreiro.pdf
- GARCÍA, Nylza Offir. (2012). Cultura Académica y prácticas de lectura y escritura, a propósito de la formación universitaria de docentes. *Revista Pedagogía y Saberes* Nº 34. Universidad Pedagógica Nacional. 2012, recuperado de <http://www.pedagogica.edu.co/revistas/ojs/index.php/PYS/issue/view/99>
- KALMAN, Judith. (2006). Los recursos para leer y escribir en una comunidad pobre. En: Matute, Elena. (Coordinadora). *Lectura y diversidad cultural*. México: Universidad de Guadalajara, 2006.
- SANDOVAL, M., LÓPEZ, M.L., MIQUEL, E., DURÁN, D., GINÉ, C. & ECHEITA, G. (2002). Index for inclusion. Una guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva. *Contextos educativos* 5 (pp. 227-238). Recuperado el 9 de mayo de 2012 de: dialnet.unirioja.es/servlet/fichero_articulo?codigo=498293

Fecha de recepción del artículo:

26 de agosto de 2013

Fecha en que fue remitido el artículo para ser evaluado:

22 de noviembre de 2013

Fecha de aceptación del artículo:

9 de diciembre de 2013