

De la competencia comunicativa a las prácticas discursivas: otros lugares para seguir pensando la cultura académica en la Facultad de Educación

Diela Bibiana Betancur¹ - Licenciatura en Literatura y Lengua Castellana

Alexandra Villa Urrego² - Licenciatura en Literatura y Lengua Castellana

Introducción

Los procesos comunicativos ocupan un lugar relevante en el proyecto formativo de la educación superior. La apropiación del conocimiento disciplinar, la identidad profesional, la participación en las prácticas de cada campo de saber, pasan por los discursos que se leen, se escuchan, se escriben y se oralizan. En esta vía, la lectura, la escritura y la oralidad hacen presencia de diversas maneras en la cotidianidad de la vida académica: tienen presencia importante en los planes curriculares y son un componente estratégico en las proyecciones laborales de los profesionales en formación.

Este texto aporta a la discusión en torno al lugar que tienen la lectura, la escritura y la oralidad en la educación superior y los modos cómo se llevan al terreno práctico, en particular, en los procesos de formación de maestros de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia. Al mismo tiempo, arroja algunas pistas que aporten a la configuración de escenarios posibles para el trabajo con estas prácticas socioculturales tan importantes para proyectar la formación profesional desde el aprendizaje, el discurso y la identidad de maestros.

En medio de la variedad de concepciones y abordajes para el trabajo con la lectura, la escritura y la oralidad en los ámbitos universitarios, nos interesa apostar a una perspectiva que sitúe los procesos comunicativos como prácticas discursivas en su función de aportar a las construcciones socioculturales de los sujetos; a permear de distintos modos sus interacciones; y a ensanchar sus posturas frente al mundo, desde la posibilidad de comprenderlo, cuestionarlo, recrearlo y reinventarlo desde la pluralidad de formas de la palabra.

Los procesos de lenguaje en la base de la comunicación

En nuestra cultura, el dominio de la palabra oral y escrita es al mismo tiempo una necesidad y un poder que favorece la autonomía, la participación y la inclusión social. La lengua, como nuestra primera patria (Pérez, 2004), participa de la vida a través de enunciados que se materializan de manera distinta en cada praxis humana. Esto pone de presente que la comunicación es tan amplia y diversa como cuantas esferas de la vida social haya (Bajtín, 1999). Acercarse a la comunicación humana y a las prácticas discursivas en las que se materializa implica reconocer distintos enfoques desde los cuales se ha comprendido.

Una perspectiva desde la cual se asumen las prácticas de lectura, escritura y oralidad es la mirada normativa de la lengua, que se expresa en términos de lo *correcto*, lo *conveniente*, lo *adecuado* o lo *manejado con propiedad*. Este

1 Maestría en Investigación psicoanalítica. Grupo de investigación: Somos Palabra: Formación y Contextos. diela.betancur@udea.edu.co. <https://orcid.org/0000-0001-9870-3254>

2 Maestría en Educación. Grupo de investigación: Somos Palabra: Formación y Contextos. alexandra.villa@udea.edu.co. <https://orcid.org/0000-0001-8931-322X>



énfasis en lo normativo que tiene como listón la referencia de la lengua estándar pone implícitamente dos universos polarizados: lo correcto y lo incorrecto; lo conveniente y lo inconveniente; lo legítimo y lo ilegítimo; polarizaciones que llegan a desconocer una diversidad de usos lingüísticos, usos cotidianos y populares en los que participan, se expresan y comunican las comunidades de base en su mayoría. En términos educativos esto supone la enseñanza de la lengua orientada más al aprendizaje de ciertas normas y menos a su uso en contexto. De esta manera, la lectura, la escritura y la oralidad se presentan como actividades neutrales, desprovistas de contexto y ajenas a finalidades socioculturales.

Una segunda perspectiva pone su acento en los procesos cognitivos que la lectura, la escritura y la oralidad implican, lo que conlleva a que se asuman como prácticas individuales y universales, que dependen, en cada caso, de las competencias o capacidades de los individuos. Esta perspectiva focaliza la relación individuo-texto, pero desconoce el lugar de las condiciones institucionales que pueden favorecer o no el acceso, la apropiación y la participación de las prácticas discursivas de cada esfera del conocimiento. También desconoce que “hay una variedad de comunidades discursivas con sus propias normas y convenciones para la construcción de conocimiento; además de que los textos varían lingüísticamente de acuerdo con sus finalidades y contextos” (Street, 2010, p. 544).

Una tercera perspectiva de la comunicación y de las prácticas a través de las cuales ésta se materializa, comprende que la lengua es un componente social e individual. Esta es la perspectiva que adoptan los *Lineamientos curriculares para Lengua Castellana* (MEN, 1998), en los cuales se conciben la lectura, la escritura y la oralidad como procesos en los que se pone en juego saberes, competencias, intereses, y que están determinados por un contexto sociocultural y pragmático. En los *Lineamientos* se propende por el trabajo con la diversidad textual, trabajo pedagógico siempre inscrito en actos comunicativos reales. Así pues, se privilegia el

aspecto pragmático que no desconoce que la lectura, la escritura y la oralidad son prácticas socioculturales del lenguaje que privilegian la interacción social, que están atravesadas por relaciones de poder y saber y que suponen un componente ideológico en tanto representan una visión de mundo.

Por último, una perspectiva que ha tenido una presencia amplia en el ámbito académico es la que las asume la lectura, la escritura y la oralidad como competencias. Nos referimos al término extendido de competencia comunicativa, un enfoque propuesto por el Ministerio de Educación Nacional para aludir a los conocimientos, saberes y procesos que todo estudiante debe saber en relación con el lenguaje. Por la presencia curricular de este enfoque en la educación superior y por las discusiones que se han generado alrededor del mismo, esta perspectiva merece un abordaje particular.

Contexto de la competencia comunicativa en el ámbito de la educación superior

El concepto de competencias en el ámbito educativo ha tenido tantas interpretaciones como “aplicaciones”. Para algunos sectores, el término es problemático en sí mismo, pues remite en sentido etimológico a prácticas de competitividad para la productividad en una lógica econométrica; para otros sectores es igualmente problemática en tanto ubican sus orígenes en las competencias para el trabajo, las cuales se concentran en un adiestramiento para el hacer; otras lecturas buscan conciliar la propuesta de formación por competencias desde su origen y función. En este sentido es necesario recordar que, en el contexto educativo de la década del sesenta del siglo XX, Noam Chomsky sitúa el término en el campo lingüístico y lo define como el conocimiento de las reglas gramaticales que habilitan a un hablante oyente para producir y comprender un indefinido número de oraciones, en una comunidad lingüística homogénea. Chomsky (1965) plantea que el uso de la competencia es la actuación. Sin embargo, en este contexto, la actuación sugiere la idealidad de una comunidad lingüística homogénea que desconoce las posibilidades de uso de la

lengua en diferentes realidades. Así lo observa Dell Hymes (1971) quien rebate la pertinencia de conceptos clave en la teoría chomskiana como competencia lingüística, habla homogénea y hablante oyente ideal, toda vez que desconocen la actuación lingüística en contextos reales de comunicación; como alternativa define la competencia comunicativa. Esta competencia supone una capacidad para saber cómo, cuándo, dónde o con quién hablar, además de la apropiación de herramientas gramaticales, en tanto en el acto comunicativo importan el uso y los efectos socioculturales de la palabra. De allí, se desprende la expresión que sintetizó por mucho tiempo la idea de competencia: saber hacer en contexto.

A grandes rasgos, este es el marco en el que se asumen las competencias como enfoque que orientaría las propuestas curriculares y didácticas de la educación básica y media en el país. Sin embargo, la ubicación, de antecedentes desde el campo laboral para sustentar la necesidad de una educación más eficiente, condujo al reduccionismo que acompañó la noción y concreción de las competencias.

En este contexto, la competencia comunicativa llega a la educación superior con el encargo de perfilar profesionales capaces de comunicarse “eficiente”, “asertiva” y “proactivamente”. Las expectativas frente a los procesos comunicativos asociados a la competencia se enfocan en el trabajo por la apropiación de contenidos gramaticales que faciliten producciones comunicativas homogéneas, que se correspondan con formatos académicos estáticos y que, en consecuencia, desconocen la pluralidad de posibilidades discursivas en la apropiación, difusión y circulación del conocimiento.

La experiencia acumulada de la Facultad de Educación: perspectivas, desarrollos, iniciativas

La *competencia comunicativa* ha estado presente en las diferentes apuestas formativas de la Facultad de Educación. De ello dan cuenta los espacios de formación *Procesos orales de lectura y escritura y comunicación pedagógica* que tuvieron un lugar importante en todos los

planes de formación de las Licenciaturas de la Facultad de Educación. Una revisión general de algunos programas de curso entre el año 2002 y 2017, permite identificar enfoques, énfasis, concepciones frente al lenguaje en general y a su materialización en la lectura, la escritura y la oralidad; así como concepciones en relación con los desempeños discursivos de los estudiantes y con las prácticas de enseñanza.

En relación con el curso *Procesos orales de lectura y escritura*, algunos programas revelan una perspectiva del déficit en los estudiantes que los sitúan con desempeños de “baja comprensión de teorías científicas [...] y bajo dominio de la producción de ensayos y otros géneros académicos” (Programa de curso, 2002), lo cual incide de manera significativa en su desempeño académico. Para hacer frente a esta debilidad, se recurre a unos constructos teóricos cognitivos y de la lingüística textual, a partir de los cuales se busca dotar a los estudiantes de estrategias y técnicas cognitivas y metacognitivas para la comprensión y la producción textual. En estos programas, la lectura y la escritura se asumen desde perspectivas genéricas que poco se vinculan con los saberes específicos de los énfasis disciplinares, ni con las reflexiones más amplias del campo pedagógico.

Esta manera de entender estos *Procesos* pone del lado del estudiante el reflejo de las dificultades que el curso se propone resolver y deja de lado de la sombra las condiciones institucionales y académicas que supone la apropiación, construcción y desempeño discursivo en el ámbito de la formación de maestros. Asimismo, la manera de nombrar lleva también a una babel comunicativa, en la medida en que emergen muchos conceptos que no se fundamentan desde sus tradiciones y comprensiones epistemológicas y, por el contrario, se nombran de manera indistinta; así aparecen como sinónimos *habilidades comunicativas, competencias comunicativas, competencias lingüísticas, competencias textual, semántica y argumentativa, competencia lectora, competencia escritora*, entre otras.

Esta mirada de la “competencia comunicativa” va mudando, sobre todo en los últimos años (2015-2017), a otro tipo de concepciones y de relaciones que están vinculadas con espacios que toman fuerza en el ámbito académico y social. Entonces, aparece una pregunta por la relación de la lectura, la escritura y la oralidad con los campos de la investigación y con las Tecnologías de la Información y la Comunicación, relación que reviste pertinencia y vigencia en nuestros tiempos, máxime cuando la tecnología inaugura una revolución de la cultura escrita (Chartier, 1997; Chartier y Hébrard, 2000), y una pluralidad en las formas de leer y de escribir (Martín-Barbero, 2010).

También es importante señalar que en los últimos años empiezan a tener lugar, en algunos programas de curso de la Facultad de Educación, otras perspectivas teóricas que amplían el enfoque cognitivo de la lectura y la escritura. De esta manera, este enfoque se vincula con una *mirada sociocultural*, crítica y disciplinar, esto es, en diálogo con la formación ciudadana y el desempeño profesional, de manera que ellas permitan “aprender a pensar críticamente, a conocer distintos modos y prácticas letradas y a usar significativa y éticamente el conocimiento en beneficio del colectivo social” (Programa de curso, 2017). Esta es la perspectiva a la cual le apuestan la Licenciatura en Pedagogía Infantil y la Licenciatura en Literatura y Lengua Castellana, este último, un programa que tiene por objeto de estudio las prácticas socioculturales del lenguaje y su enseñanza y que dialoga con los propósitos políticos y sociales que el enfoque privilegia (Betancur y Zapata, 2019; Betancur, Vásquez y Hurtado, 2018). Es importante señalar que esta perspectiva no invalida las demás, por el contrario, las reintegra y las comprende distinto en función de las finalidades sociales. Si bajo una mirada de la competencia comunicativa, la enseñanza de estas prácticas discursivas se configura desde presupuestos generales y universales, con la perspectiva sociocultural se vincula a los desarrollos disciplinares de cada una de las licenciaturas.

La especificidad de la comunicación en el ámbito pedagógico se abordó en la Facultad a través del espacio de formación *Comunicación pedagógica*, un curso que tuvo vigencia en los planes de estudio de la Facultad desde el año 2000 y hasta el año 2009³. Su preocupación fundamental estaba dirigida a los procesos de comunicación en clave pedagógica, de manera particular, en la relación estudiante-profesor, sobre todo, “al momento de escenificar los conocimientos por medio de diversos actos comunicativos” (Programa de curso, 2007). Si se tiene en cuenta que con la reforma de las Licenciaturas del 2010 se amplían y diversifican los espacios de formación de la práctica pedagógica, se entiende que este espacio queda subsumido en las reflexiones pedagógicas y didácticas que implica considerar la comunicación al momento de la enseñanza de los saberes disciplinares.

Además de los espacios de formación que hacen parte del plan de estudios de las distintas Licenciaturas de la Facultad de Educación, en los últimos años se han posicionado dos iniciativas académicas con raíces en la Facultad y proyección institucional que abordan las prácticas discursivas del lenguaje con otros matices; se trata del Centro de Lectura, Escritura y Oralidad de la Universidad de Antioquia (CLEO) y el Taller de la Palabra.

El CLEO tiene el propósito de consolidar una comunidad de diálogo, aprendizaje y trabajo colaborativo orientada a contribuir al fortalecimiento académico de las prácticas de lectura, escritura y oralidad (LEO) en la Universidad y en las comunidades allegadas, mediante tres líneas de trabajo: formación, gestión y acompañamiento. Este Centro busca incidir en la permanencia estudiantil a través de diferentes apuestas pedagógicas, algunas de ellas

3 Luego de una transformación curricular que respondió al decreto 272 de febrero de 1998, en el año 2000 empiezan a ofertarse nuevos programas en la Facultad de Educación. En el año 2010, las nuevas versiones de las Licenciaturas de la Facultad entran en vigencia, como una acción mejorada que atendió a lo dispuesto por el Decreto 2566, del 10 de septiembre de 2003, sobre créditos académicos.

orientadas a fomentar y propiciar el reconocimiento de los lenguajes ancestrales, expresivos/estéticos, inclusivos, extranjeros, de origen o maternos, en tanto son la base para la construcción de la identidad de los seres humanos, así como de sus diferentes representaciones de realidad y de la existencia misma. Esta mirada amplia del lenguaje le permite reconocer, articular y proyectar las apuestas de trabajo institucional, tan plurales como diversas, que tienen presencia en la Universidad en función de la permanencia universitaria.

La apuesta del CLEO asume que los desempeños discursivos de los estudiantes en el ámbito académico no son un asunto exclusivo de sus capacidades, sino que en ello inciden las decisiones pedagógicas e institucionales que crean las condiciones de posibilidad para el acceso, la apropiación y la participación de los estudiantes en la cultura académica a través de diferentes prácticas discursivas. De allí que el CLEO no solo contemple espacios de acompañamiento para los estudiantes, sino, más aún, espacios de formación para docentes.

Por su parte, el Taller de la Palabra articula y potencia diferentes iniciativas orientadas hacia la apropiación de las prácticas de lectura, escritura y oralidad en la Facultad de Educación y la Universidad de Antioquia. El Taller genera procesos y eventos de formación humanística para diferentes actores universitarios (estudiantes, profesores, personal administrativo); destaca la palabra como condición de posibilidad del saber, incluso en campos disciplinares aparentemente distanciados de las humanidades; emprende y sistematiza procesos de indagación por medio de su articulación con las prácticas pedagógicas y los trabajos de grado de los estudiantes practicantes de la Licenciatura en Literatura y Lengua Castellana de la Facultad de Educación.

Estas dos apuestas de formación, junto con las discusiones que vienen abriéndose en función de nuevos enfoques, dan apertura a la manera de comprender la lectura, la escritura y la oralidad en diálogo con otras esferas de acción y de pensamiento, a saber, con los propios

desarrollos de cada disciplina, con las humanidades, los estudios estéticos, la permanencia estudiantil, las nuevas tecnologías, entre otros. Finalmente, llevan a reconocer la pluralidad de formas que toman las prácticas de lectura, escritura y oralidad en el ámbito académico en relación con sus dimensiones lógica, ética, política y estética.

Hacia una comprensión de las prácticas discursivas en el contexto académico

Ahora bien, las prácticas socioculturales del lenguaje, según su participación en las esferas sociales, se materializan en unos géneros discursivos particulares. Según Bajtín (1999), los géneros discursivos se componen de enunciados que no son otra cosa que la unidad mínima de la comunicación, es decir, la forma que adquiere el uso concreto de la lengua, de allí que se encuentren vinculados a diversas actividades humanas. Cada enunciado es una totalidad en la que se distinguen tres componentes: la temática, el estilo y la estructura. Con estos componentes se van conformando los géneros discursivos que Bajtín (1999) define como formas estables de enunciados.

Para este autor el lenguaje es dialógico, lo que implica que el enunciado siempre está en relación con otros enunciados: con unos que le antecedieron y con otros que le sucederán, es por esto que afirma que "cada enunciado está lleno de ecos y reflejos de otros enunciados con los cuales se relaciona por la comunidad de esfera de la comunicación discursiva" (Bajtín, 1999, p.281). Así, un enunciado siempre está en relación con otro, ya sea para refutar, confirmar, complementar, interrogar, argumentar, entre otras. Los géneros discursivos pueden responder a situaciones de comunicación simple o inmediata, o a formas de comunicación cultural complejas, principalmente escritas, como novelas, investigaciones, informes científicos, etc., de allí que se denominen primarios o secundarios, respectivamente.

Esta concepción supone reconocer que en las distintas esferas sociales circulan cantidad de géneros discursivos a través de los cuales se llevan a cabo las prácticas sociales. Bajtín afirma que:

Nos expresamos únicamente mediante géneros discursivos, es decir que todos nuestros enunciados poseen unas formas típicas para la estructuración de la totalidad, relativamente estables. En la práctica utilizamos los géneros discursivos con seguridad y destreza, aun cuando teóricamente no sepamos de su existencia. (199, p. 267)

De la cita anterior se concluye que mientras más géneros discursivos comprendamos y apropiemos, mayor y mejor será nuestra participación en el mundo social. Para Bajtín (1999), los géneros discursivos primarios y secundarios pueden ser orales o escritos. De ahí que no se pueda definir la complejidad del género solo en función del registro escrito.

La diferenciación planteada por Bajtín (1999) se vincula con las cuatro formas en las que se presenta la cultura escrita. Según Kalman (2008), una forma *básica* entendida como la decodificación de la letra que le implicaría a un sujeto, por ejemplo, firmar un documento; una forma *funcional* que se relaciona con el conocimiento y las capacidades de lectura que posibilita que una persona participe en actividades de su vida diaria o de su grupo social; una forma *emancipatoria*, en la que la lectura y la escritura, como señala Freire (2005), se constituyen en un modo de leer el mundo y de enunciar la propia voz; y una forma de cultura escrita *crítica* que apunta a una apreciación ideológica de la sociedad, de los comportamientos humanos y del lenguaje.

Estas formas que adquiere la cultura escrita pasan por tres grandes dimensiones que van desde el *acceso* hasta la *apropiación*, pasando por la *participación*. El *acceso* a la cultura escrita solo es posible mediante la interacción con otros, de allí que sea fundamental disponer de unas condiciones sociales para hacer uso de la lectura y la escritura y apropiarse de ellas. La *participación* se refiere “al proceso de intervenir en actividades sociales, así como en las relaciones que se establecen entre los actores” (Kalman, 2008, p.43). La *apropiación*, como un momento lógico de la participación, implica la internalización de los

principios de interacción, es decir, es una construcción del pensamiento y del saber a partir de los procesos intersubjetivos.

Ahora bien, ¿qué supone propiamente el acceso, la apropiación y la participación de la lectura, la escritura y la oralidad en el contexto académico? El desarrollo de los Nuevos Estudios de Literacidades (NEL) posibilitó un cambio de mirada en el abordaje de la lectura y la escritura académica. Desde este enfoque se reconoce que estas prácticas no obedecen solo a capacidades mentales, ni a desempeños cognitivos, sino, más aún, a las condiciones contextuales que las promueven, potencian, obstaculizan, dificultan, acompañan, evalúan, entre otras. Este enfoque se contrapone a otras miradas teóricas que desde el discurso del déficit abordan la relación estudiantes-escritura, estudiantes-lectura y, por el contrario, las asumen como prácticas socioculturales ligadas a los contextos, a las trayectorias, a los propósitos, a los sentidos que le otorgan los sujetos desde su cotidianidad.

La literacidad académica es un campo de estudio de las prácticas sociales de uso de escritura y lectura en la esfera académica, lo que implica reconocer las funciones, discursos y las representaciones que hay sobre ellas, pero también las relaciones de poder, autoridad e ideología que les subyace. Uno de los conceptos fuertes que se articula a este entramado teórico es el de identidad (Moje, 2010). Desde esta perspectiva, no constituye una esencia cerrada o estática, por el contrario, es una construcción en movimiento que implica el devenir como posibilidad permanente de transformación, que performa en función de los contextos y en función de la pertenencia a ciertos grupos (Zavala, 2009). Lo anterior permite comprender que la literacidad no solo está vinculada a formas de pensar, sino también a formas de sentir y valorar en relación con uno mismo.

Lejos de naturalizar la lectura, la escritura y la oralidad en el contexto universitario, este enfoque problematiza ciertas prácticas y representaciones en las que se convierten en instrumento de dominación, opresión y exclusión y, de

manera particular, “herramienta que dificulta el derecho a la ciudadanía a grupos marginalizados” (Sito y Kleiman, 2017, p. 160). Por esta razón, desde esta perspectiva, la mirada focaliza las condiciones institucionales para el acceso, la apropiación y la participación en comunidades discursivas, para el aprendizaje de las disciplinas y de lo que supone en cada campo de conocimiento leer, hablar y escribir.

El enfoque de la Literacidad académica centra su atención en la dimensión epistemológica de la lectura, la escritura y la oralidad, y en las condiciones institucionales para que los estudiantes universitarios apropien los discursos académicos de su campo de conocimiento. Para nuestro caso, esto implica una dimensión de la comunicación que favorece el diálogo de los maestros en formación con la comunidad académica, con sus pares, con los investigadores de los saberes disciplinares, de las didácticas específicas, de la educación y la pedagogía; lo que supone considerar la enseñanza de los géneros discursivos académicos como ensayos, relatorías, informes, ponencias, artículos, debates, exposiciones, entre otros. También hay otra dimensión de la comunicación y es la que implica al maestro con las comunidades, con las escuelas, con los estudiantes.

Freire (2005), desde una apuesta por la educación como práctica de libertad, propone la palabra, el diálogo y la comunicación como un ejercicio político. La alfabetización a la que le apuesta Freire implica un acto comprometido y creador; es una apuesta por la palabra que dice y que transforma el mundo: “No hay palabra verdadera que no sea una unión inquebrantable entre acción y reflexión y, por ende, que no sea praxis. De ahí que decir la palabra verdadera sea transformar el mundo” (p. 105). Esta unión de palabra y acción es insoslayable si se asume la educación como un acto político y de libertad. La palabra sin acción es una palabra hueca que termina siendo solo palabrería; por el contrario, la acción sin palabra corre el riesgo de sacrificar la reflexión, por lo que se convierte en mero activismo.

Sin embargo, pronunciar el mundo no es un acto individual, es un acto dialógico que supone el encuentro de los hombres para transformarlo, de allí que el diálogo sea un acto de creación y recreación, no un acto de repetición y subordinación. Ello implica considerar el diálogo como un acto de amor, de fe, de solidaridad y de confianza, que implica humildad, esperanza y criticidad. Desde esta perspectiva, el diálogo como apuesta educativa se distancia de una concepción unidireccional en la que el maestro habla al estudiante e impone su visión de mundo, por el contrario, supone un diálogo con el otro, que parta del reconocimiento y de su cosmovisión.

En el ejercicio de pensar las prácticas discursivas del maestro, Freire (2005) aporta valiosos elementos para pensar el diálogo con las comunidades, con las escuelas, con los estudiantes. Estos elementos no separan la lengua de la cultura y advierten que la cultura escrita también ha estado al servicio de poderes dominantes que, en algunos casos, genera exclusión, más que participación; enajenación más que empoderamiento; alienación, más que liberación; se trata, en palabras de Freire de una alfabetización crítica.

El lugar del lenguaje y de la comunicación en el terreno académico va más allá de la apropiación instrumental de herramientas que permitan transmitir lo que ‘producen unos y consumen otros’. Su función principal es la posibilidad de *mover* relaciones con el contexto y la cultura. En este orden de ideas, la finalidad principal de comunicar se orienta a la comprensión y construcción comunitaria de sentidos en la que los contextos socioculturales aportan al marco de producción y de comprensión.

La comunicación, como práctica discursiva que sobrepasa los saberes lingüísticos, alude al universo de relaciones que se tejen a propósito de ésta. Es necesario resaltar su función como dispositivo para la construcción de consensos, pero especialmente de disensos, cuyo propósito sería aportar al ensanchamiento de prácticas discursivas que reconozcan principalmente la alternancia y

la diversidad; como acción social que conjuga, en palabras de Castell, “proyectos y sujetos, estructuras y prácticas, que produce y desarrolla una nueva ecología cognitiva y comunicativa” (1999).

Esta mirada deriva en un giro sobre el modo de asumir los procesos comunicativos en su función más instrumental, hacia prácticas que generen interacciones académicas y sociales. A su turno, esto implica orientarlos hacia discursos y acciones que recojan las experiencias de los entornos cotidianos, así como las de índole académica. En consecuencia, el problema de la lectura, la escritura y la oralidad en perspectiva sociocultural y en el ámbito de la formación de maestros, plantea retos que enfatizan, en palabras de Lerner (2001), el sentido de las prácticas discursivas; esto es en los intereses, modos y relaciones que tejen los sujetos que leen, escriben y hablan.

Las prácticas discursivas como contenidos del trabajo académico demandan prioritariamente su contextualización. En suma, se trata de la consolidación de prácticas de lectura y escritura situadas, capaces de recoger, problematizar y recrear, a partir de la integración de los contenidos del mundo de la vida con los contenidos del mundo académico.

Desde este horizonte de comprensión, los modos de actuación que permitirían reconocer una alfabetización crítica, desde las prácticas del lenguaje y la comunicación en la formación de maestros, implicarían asumir a los maestros como sujetos sociales que participan, tanto de las comunidades académicas de sus disciplinas como de las comunidades educativas que acompañan. Maestros que se implican desde la palabra, que acogen al otro desde el diálogo, que reconocen sus saberes y potencian sus capacidades; maestros con capacidad crítica para escuchar, con discernimiento para hablar, con solvencia para escribir y con apertura para leer; maestros que ponen su palabra al servicio de la construcción de saber y de condiciones democráticas a partir de las cuales, la palabra pueda expresarse en el acuerdo, en el disenso, en la pluralidad.

En este orden de ideas, presentamos líneas posibles de formación para los modos de actuación discursiva de los maestros desde una perspectiva sociocultural y desde el reconocimiento de la función que cumplen las prácticas de lectura, escritura y oralidad en la apropiación de los saberes, las identidades y los quehaceres de las disciplinas específicas, pedagógicas e investigativas presentes en los planes de formación de los maestros.

El siguiente esquema presenta, a través de cuatro tópicos de actuación, aquellos procesos y acciones que podrían orientar una ruta formativa en prácticas discursivas en la Facultad de Educación:

Tabla 1. *Tópicos e indicadores de actuación. Autoría propia.*

<p>Primer tópico de actuación: apropiación y recreación discursiva</p> <p>El posicionamiento discursivo implica la apropiación disciplinar de las teorías del campo académico y, al mismo tiempo, la performatividad que los actualiza en diversos contextos, usos, comunidades. Esto supone que los discursos académicos y científicos universales se vinculan con la apropiación y la creatividad singular en el ejercicio de recrearlos en función de unos propósitos particulares. Más allá de una idea eficientista y determinista de la comunicación como habilidad, se reconoce como principio vital en el ejercicio de <i>dar sentido al mundo</i>, es decir, como acto de significación que permite no sólo comunicar ideas y emociones, sino la posibilidad de ser, sentir y hacer desde el ejercicio del lenguaje.</p>				
<p>Leer, escribir y expresar oralmente textos que potencien discursos situados y acordes con los modos de expresión del campo de formación pedagógico. Algunos de los indicadores de estas participaciones serían:</p>				
<p>Entrar en relación con un texto a través del reconocimiento, el análisis y la interpelación de sus ideas</p>	<p>Relacionar e interpretar información y conceptos aportados por distintas disciplinas o fuentes en relación con sus contextos de producción, ideologías e intenciones discursivas.</p>	<p>Comprender su palabra como una construcción dialógica en la que resuenan los ecos de la cultura y las propias inquietudes singulares</p>	<p>Participar en diferentes eventos discursivos en los que la palabra dialogue, argumente, cuestione, recre, aporte a la construcción y reconstrucciones de la realidad</p>	<p>Exponer con criterio y posicionamiento, de manera oral u escrita, sus ideas cultivadas en procesos reflexivos, dialógicos y experienciales</p>
<p>Segundo tópico de actuación: participación en comunidades discursivas</p> <p>Participar en comunidades discursivas diversas le permiten al maestro, de un lado, reconocer la riqueza cultural que hay en la pluralidad de maneras en que los sujetos nombran el mundo; y del otro, incidir crítica y creativa en ellas. Esto implica, además, la apropiación de criterios que le permitan reconocer el qué, para qué y cómo se lee y se escribe en su campo.</p>				
<p>Participar en comunidades discursivas implica actuar conforme a los aprendizajes sobre los discursos que circulan en estas. Algunos indicadores:</p>				
<p>Leer y producir discursos orales y escritos en contextos específicos y en función de los propósitos y las prácticas de su comunidad académica.</p>	<p>Identificar textos y contenidos pertinentes para las configuraciones discursivas del campo pedagógico.</p>	<p>Crear, interrogar y recrear los textos desde sus propias preguntas, saberes, contextos y experiencias.</p>	<p>Participar de distintos espacios académicos en los cuales se posicione académicamente desde la escritura y la palabra oral</p>	

Tercer tópico de actuación: implicación dialógica y ética

El diálogo como encuentro ético implica un posicionamiento subjetivo y el reconocimiento de la palabra del otro como insumo en la configuración de espacios, de relaciones, de sentidos.

Asumir una postura ética en los procesos de comunicación implica el reconocimiento de la diversidad discursiva en los contextos de interacción. **Algunos indicadores:**

Escuchar cuidadosamente para comprender el lugar de enunciación del otro, su sentir, su postura e intencionalidad	Asumir posición con criterio frente a prácticas y discursos del acontecer pedagógico mediante el uso de argumentos verbales y no verbales.	Disponer la palabra a la pregunta, al saber y al silencio en el ejercicio de alteridad que supone construir sentidos dialógicamente	Enriquecer la comunicación en los contextos de interacción con recursos semióticos que construyan, recreen y posibiliten acuerdos frente a los sentidos comunicativos
---	--	---	---

Cuarto tópico de actuación: contribución a la cultura escrita desde el ámbito digital

La multimodalidad que ofrece la cultura digital aporta a la diversificación, ampliación y enriquecimiento de los procesos de lectura, escritura y oralidad. Configuran no solo otra manera de leer y escribir, sino otros tipos de vínculo y de subjetividad.

Participar activamente de las dinámicas propias de una cultura académica implica la apropiación de saberes teóricos y prácticos que derivan tanto de la cultura letrada como de la cultura digital. **Algunos indicadores:**

Usar recursos digitales para expresar ideas, explorar modos de significación y divulgar reflexiones pedagógicas.	Construir textos multimodales que enriquezcan las interacciones comunicativas en distintos contextos pedagógicos.
--	---

Apuntes metodológicos para la enseñanza y los aprendizajes alrededor de las prácticas discursivas

La función de la lectura y la escritura en los desarrollos académicos está íntimamente relacionada con el aprendizaje de las disciplinas; que los maestros en formación aprendan a participar activamente en sus comunidades académicas es una tarea de corresponsabilidad que involucra a los profesores de los saberes disciplinares, pedagógicos e investigativos. Por tanto y para terminar este texto, esbozamos algunas sugerencias metodológicas que, a partir del trabajo colegiado de los profesores de los distintos campos de saber de la facultad, puedan generar condiciones de posibilidad para materializar las apuestas formativas presentadas en el esquema anterior. De esta manera, nuestra propuesta comprende:

- Talleres para el diálogo de saberes: Espacio que propicia un trabajo conjunto alrededor de las distintas disciplinas y saberes que circulan en la Facultad. Para ello un profesor con experticia en enseñanza de la escritura se asocia con profesores de las disciplinas específicas y del componente pedagógico para diseñar las actividades necesarias para los procesos de lectura, escritura y oralidad que se producen en las asignaturas de los componentes disciplinar y pedagógico; también se definen, estrategias para la enseñanza y la evaluación.

- Incluir en las metodologías de los diferentes programas de curso estrategias dirigidas a la cualificación de los procesos de lectura, escritura y oralidad, como prácticas discursivas que garantizan la apropiación teórica y práctica de las disciplinas y saberes en los que se inscriben las distintas asignaturas.

- Fomentar prácticas discursivas situadas que propicien la inserción de los estudiantes en las dinámicas propias de sus comunidades académicas: investigar, buscar maneras de difundir el conocimiento, publicar.

- Articular en las estrategias metodológicas para el trabajo con la lectura, la escritura y la oralidad el uso de re-

ursos digitales que propicien otros modos de comunicar: el trabajo con hipertextos, por ejemplo, favorece interactividad y versatilidad a la hora de leer y escribir.

Referencias

Bajtín (1999). *Estética de la creación verbal*. México: Siglo XXI

Betancur, D., y Zapata, G. (2019). *Pensar la escuela desde la comunidad. Experiencias de formación en lenguaje en perspectiva sociocultural*. Bogotá: Asociación Colombiana de Redes para la Transformación de la Formación Docente en Lenguaje.

Betancur, D., Vásquez, V., y Hurtado, E. (2018). Una experiencia de formación inicial de maestros de lenguaje alrededor de la lectura y la escritura como prácticas socioculturales. *Unipluriversidad*, 18(1), 25-35. <https://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/unip/article/view/335572>

Campo, R., y Restrepo, M. (2002). *La docencia como una práctica. Un concepto, un estilo, un modelo*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.

Castells, M. (1999). *La era de la información. Economía, sociedad y cultura*. México: Fondo de Cultura Económica.

Chartier, A. (2000). Escribir y leer herramientas que tienen su historia. *Infancia y aprendizaje* (89), pp. 11-24

Chartier, A. (2008). Discusiones conceptuales en el campo de la cultura escrita. *Revista Iberoamericana de Educación*, (46), pp.107-134

Chartier, A. M., y Hébrard, J. (2000). Saber leer y escribir: unas "herramientas mentales" que tienen su historia. En: *Infancia y aprendizaje*, 23(89), 11-24.

Chartier, R. (1997). *Las revoluciones de la cultura escrita. Diálogos e intervenciones*. Barcelona: Gedisa

Chomsky, Noam (1965). *Aspectos de la teoría de la sintaxis*. Madrid: Aguilar.

Freire, Paulo (2005). *Pedagogía del Oprimido*. México: Siglo XXI.

Hymes, Dell H. (1971). Acerca de la competencia comunicativa. En Llobera Cánaves –coord.-, *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Edelsa. Madrid, 1995.

Kalman, J. (2003). *Escribir en la plaza*. México: Fondo de Cultura Económica.

Lerner, D. (2001). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. México: Fondo de Cultura Económica.

Martín-Barbero, J. (2010). Jóvenes: entre la ciudad letrada y el mundo digital. En: Lluch, G (ed.). *Las lecturas de los jóvenes: un nuevo lector para un nuevo siglo* (pp. 39-58). Barcelona: Anthropos.

MEN (1998). *Lineamientos curriculares para Lengua Castellana*. Bogotá: Magisterio.

Moje, E. (2010). Desarrollo de discursos, literacidades e identidades disciplinares: ¿cuál es su relación con el conocimiento? En: G. López Bonilla y C. Pérez (coords.). *Discursos e identidades en contextos de cambio educativo*. Ciudad de México: Plaza y Valdés, 67-98.

Pérez, M. (2004). Leer, escribir, participar: un reto para la escuela, una condición de la política. En: *Lenguaje* (32), pp.71-88

Serres, Michel (2013). *Pulgarcita*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica

Sito, L., y Kleiman, A. (2017). "Eso no es lo mío": un análisis de conflictos en la apropiación de prácticas de literacidad académica. *Universitas Humanística*, 83, 153-179. <http://dx.doi.org/10.11144/Javeriana.uh83.acap>

Street, B. (2010). Dimensões "Escondidas" na Escrita de Artigos Acadêmicos. *Perspectiva*, Florianópolis, 28 (2), 541-567. <http://www.periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2010v28n2p541/pdf>.

Zavala, V. (2009). ¿Quién está diciendo eso? Literacidad académica, identidad y poder en la educación superior. En: Judith Kalman y Brian Street (eds.). *Lectura, escritura y matemáticas como prácticas sociales. Diálogos con América Latina*. México DF: Siglo XXI. 2009