

¿QUÉ PAPEL JUEGAN LAS HUMANIDADES EN LA LECTURA Y LA ESCRITURA UNIVERSITARIAS? MARTHA NUSSBAUM Y FRANÇOIS RASTIER

WHAT'S THE ROLE OF HUMANITIES IN ACADEMIC READING AND WRITING PROCESSES?
MARTHA NUSSBAUM AND FRANÇOIS RASTIER

QUEL EST LE RÔLE DES SCIENCES HUMAINES DANS LA LECTURE ET L'ÉCRITURE
À L'UNIVERSITÉ ? MARTHA NUSSBAUM ET FRANÇOIS RASTIER

Andrea Torres Perdigón

Máster en Estudios Ibéricos e Hispánicos, Université Sorbonne. Doctora en Estudios Romances Hispánicos, Université Sorbonne (Paris IV). Profesora titular, Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales, Universidad EAN
Mailing address: Cra. 11 N.º 78-47 esquina (3.º piso)
Bogotá, Colombia
E-mail: atorresp@ean.edu.co, andreatorrespa@gmail.com

RESUMEN

Este artículo expone una reflexión acerca del rol que las humanidades podrían tener como un posible apoyo a las dificultades de lectura y escritura que presentan los estudiantes universitarios actualmente en un contexto global. Se parte de la constatación de esta problemática en el ámbito hispanohablante, para postular un posible cambio en la concepción del conocimiento universitario. Esta transformación se explora a partir de un ensayo de Martha Nussbaum, de 2010, y de otro de François Rastier, de 2013. Una lectura comparada de estos dos textos permite establecer algunos puntos en común respecto al papel que estas disciplinas del sentido pueden tener en la universidad, ante las consecuencias que el cambio de concepción del conocimiento podría estar generando en la educación superior.

Palabras clave: humanidades, escritura académica, François Rastier, Martha Nussbaum, alfabetización académica

ABSTRACT

This article exposes a reflection about humanities' role as a useful tool to help students with the reading and writing difficulties that they experience nowadays in a global context. Based on the fact that these difficulties exist in the Hispanic context, the article supports that there might be a change in the way we understand knowledge in universities. This transformation is explored from two angles: an essay by Martha Nussbaum, published in 2010, and another one by François Rastier, published in 2013. A comparative analysis of both texts allows us to establish some similarities regarding the role that these sciences of meaning may have within universities, facing the consequences that the transformation of this conception of knowledge may be generating in higher education.

Keywords: humanities, academic writing, François Rastier, Martha Nussbaum, academic literacy

313

Received: 2016-01-19 / Accepted: 2016-02-25
DOI: 10.17533/udea.ikala.v21n03a05

Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura

MEDELLÍN, COLOMBIA, VOL. 21, ISSUE 3 (SEPTEMBER-DECEMBER, 2016), pp. 313-323, ISSN 0123-3432
www.udea.edu.co/ikala

RÉSUMÉ

Cet article expose une réflexion autour du rôle que les sciences humaines et sociales pourraient avoir en tant qu'un soutien par rapport aux difficultés de lecture et d'écriture des étudiants se trouvant actuellement dans un contexte global. L'article part du constat suivant : cette problématique est présente dans le domaine hispanophone. A partir de ce constat, l'article propose d'entrevoir un éventuel changement de la conception de la connaissance à l'université. Cette transformation est analysée à partir des essais de Martha Nussbaum (2010) et de François Rastier (2013). Une lecture comparée de ces deux textes permet d'établir quelques points communs face au rôle que ces sciences du sens peuvent acquérir au sein de l'université, et notamment en ce qui concerne les conséquences que pourrait supposer le changement du concept de la connaissance au niveau de l'enseignement supérieur.

Mots-clés : sciences humaines, écriture académique, François Rastier, Martha Nussbaum, alphabétisation académique

*Leur objectif principal, décrire dans toutes ses dimensions,
par la méthode historique et comparative,
la diversité des sociétés et des cultures,
peut passer pour hostile à la mondialisation économique,
ne serait-ce que parce qu'elles se refusent à réduire les sociétés à
des économies*

François Rastier (2013, p. 88)

Introducción

Hoy en día, los docentes de educación superior de varios países constatan, con bastante inquietud y preocupación, múltiples dificultades de lectura y escritura en los estudiantes universitarios. Al respecto, y en el contexto hispanohablante, es posible rastrear esta preocupación desde hace más de una década, en especial a partir de las investigaciones de Paula Carlino (Carlino, 2005, 2013; Carlino y Fernández, 2010), en la Argentina, o de manera más reciente en México, a partir de números especiales dedicados a esta problemática como, por ejemplo, la sección temática coordinada por Alma Carrasco Altamirano, María Teresa Fátima Encinas Prudencio, María Cristina Castro Azuara y Guadalupe López Bonilla (2013). En Colombia, los eventos organizados desde 2007 por Redlees (Red de Lectura y Escritura en la Educación Superior), así como investigaciones interuniversitarias —como las coordinadas por Mauricio Pérez Abril y Gloria Rincón Bonilla (2013) o por Blanca Yaneth González Pinzón y Adriana María Salazar-Sierra (2015)— y estudios individuales, como el de Calderón Andrade (2009), dan cuenta de la magnitud de esta preocupación y de lo extendidas que parecen estar las dificultades de lectura y escritura en las universidades públicas y privadas. En sintonía con estas preocupaciones, los centros de escritura se multiplican como iniciativas institucionales para apoyar a los estudiantes universitarios a través de tutorías y materiales diversos de alfabetización académica.

Sin embargo, más allá del diagnóstico de esta situación en varios países y de las herramientas de apoyo que brindan los centros de escritura (inspirados en su mayoría de los *writing centers* estadounidenses), cabe preguntarse por las posibles explicaciones de esta situación. Al no limitarse a la

mera constatación, será posible investigar causas y plantear acciones que no se restrinjan a las asesorías individuales, es decir, acciones que puedan proponer soluciones dentro de los modelos educativos, más allá de la inmediatez de las asesorías.

Una orientación específica que ha planteado una concepción diferente de la escritura corresponde con el enfoque de *escribir a través del currículum* (*Writing Across the Curriculum*, WAC), la cual propone una integración de la lectura y la escritura a los distintos campos disciplinares en la universidad. Este movimiento pretendía separarse de una concepción de la escritura como una habilidad exclusivamente transversal:

Así, el movimiento de escribir a través del currículo se formó (Russell 2002) como una respuesta a las limitaciones de la noción de la escritura como transversal y de la habilidad de escribir como algo fácilmente transferible (Russell, 2013, p. 164).¹

Esta concepción transversal de la escritura, es decir, como una habilidad básica que se transfiere y se reproduce en cualquier disciplina, fue considerada como una de las posibles causas de las dificultades de los estudiantes universitarios. Este movimiento contemplaba entonces la incorporación de la escritura en múltiples cursos del currículo, con el propósito de fomentar una concepción especializada de la habilidad para escribir en el interior de cada disciplina. Según Russell, Lea, Parker, Street y Donahue,

El término *escribir a través del currículo* significa que hay esfuerzos para mejorar el aprendizaje y la escritura de los estudiantes (o el aprendizaje a través de la escritura) en todos los cursos y departamentos de la universidad (con cierta atención a la escuela y a la educación de adultos también) (2009, p. 395).

Aunque esta alternativa parte de una intervención en todo el currículo y, en esa medida, afecta los modelos educativos, este artículo busca reflexionar sobre una serie de supuestos que preceden este tipo de acción y que, quizá, fundamentan la

1 Todas las traducciones son de la autora.

concepción tanto transversal como especializada de la escritura universitaria. Se trata de una serie de circunstancias que podrían explicar la situación actual, y dar así mayor claridad sobre las dificultades de lectura y escritura para enriquecer las iniciativas que procuran afrontar esta situación.

Ahora bien, aunque las razones que explican esta situación obedecen seguramente a problemáticas complejas de diversas índoles —tecnológicas, históricas y también ideológicas—, tal vez sea prudente indagar en un primer momento por el ámbito universitario en sí y por los conocimientos que en él circulan. En otras palabras, antes de la búsqueda de una explicación en las nuevas tecnologías o en el uso de los medios digitales por parte de las nuevas generaciones que ingresan a la educación superior, proponemos pensar primero el ámbito en el que se ve esta problemática de cerca y con mayor claridad: en la educación universitaria.

316

Dentro de esta indagación general por la circulación de conocimientos dentro de las universidades, proponemos entonces cuestionar el papel de las humanidades respecto a esta situación. ¿Qué rol han desempeñado o desempeñan las ciencias sociales y las disciplinas relacionadas con las artes y las lenguas en el desarrollo de las habilidades de lectura y escritura? ¿Hay algún aporte específico que estos campos del saber puedan hacer a los procesos educativos universitarios en otras áreas del conocimiento o en otras carreras profesionales? ¿Qué lugar se les da a estas disciplinas hoy en las universidades? ¿Puede ese lugar tener alguna relación con lo que parece ser un creciente analfabetismo funcional de los profesionales y con las dificultades de algunos estudiantes para desarrollar un pensamiento autónomo, creativo y crítico? ¿Existe un cambio en la concepción actual del conocimiento que pueda tener relación con las dificultades que experimentan los estudiantes día a día? De ser así, ¿qué papel pueden tener las humanidades en esa transformación o, por lo menos, en prácticas pedagógicas que logren mejorar las habilidades de lectura y escritura y, simultáneamente, estimular el pensamiento de los estudiantes universitarios?

La elección de las humanidades como campo de estudio relacionado con la lectura y la escritura obedece a la siguiente intuición: es probable que esté teniendo lugar una transformación de la concepción del conocimiento que circula en las universidades. En esta concepción actual, las humanidades parecen haber perdido su lugar; los saberes de las ciencias humanas son considerados prescindibles, salvo cuando de estos se puede captar o extraer un beneficio económico. Esa transformación en la concepción de lo que podríamos llamar el *conocimiento universitario*, que parece dominar algunos cambios de políticas institucionales dentro de las universidades, junto con una progresiva marginación de las humanidades en los programas y currículos, podría estar relacionada con las dificultades de lectura y escritura de los estudiantes.

La reflexión que exponemos en estas páginas pretende indagar entonces esa posible función de las humanidades en el contexto actual de las dificultades de lectura y escritura universitaria. En particular, se pretende analizar dos textos que han planteado la relación entre las humanidades y estas dos capacidades básicas para el aprendizaje de cualquier área de conocimiento. Se trata, por una parte, de *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades*, de la filósofa estadounidense Martha Nussbaum, publicado en inglés en 2010; y, por otra, de *Apprendre pour transmettre. L'éducation contre l'idéologie managériale* (Enseñar para transmitir, la educación contra la ideología de la gestión de empresas), del lingüista francés François Rastier, publicado en el año 2013. Los dos libros, a pesar de las divergencias en sus enfoques, tratan del posible papel que cumplen las humanidades en aquello que ambos consideran una crisis actual de la educación (en países democráticos y capitalistas, en particular en Estado Unidos, India y Francia). La crisis a la cual hacen referencia estos dos autores tiene que ver, precisamente, con los criterios que rigen aquello que se enseña y que se considera conocimiento dentro de la educación superior actual. Veamos entonces la lectura comparada de estas posturas provenientes

de dos contextos diferentes, el europeo y el estadounidense, con el propósito de establecer algunos elementos de análisis de esta circunstancia.

Nussbaum: la pedagogía socrática y el cultivo de la empatía

Para Nussbaum, la crisis en la educación es manifiesta, así como sus implicaciones políticas para la estabilidad de la democracia:

Se están produciendo cambios drásticos en aquello que las sociedades democráticas enseñan a sus jóvenes, pero se trata de cambios que aún no se sometieron a un análisis profundo. Sedientos de dinero, los estados nacionales y sus sistemas de educación están descartando sin advertirlo ciertas aptitudes que son necesarias para mantener viva la democracia (Nussbaum, 2010, p. 20).

Las aptitudes a las que alude Nussbaum están relacionadas con los contenidos que se enseñan en las ciencias sociales, y en las artes y las lenguas, es decir, en el área global que se denomina comúnmente *humanidades* en el contexto anglosajón. Según su tesis, en particular en Estados Unidos de América y en la India,² las instituciones de educación superior están dejando de lado de manera progresiva la enseñanza de estas disciplinas, lo cual implicaría un riesgo para los valores democráticos. Siguiendo la argumentación de Nussbaum, el énfasis en una educación para el desarrollo exclusivamente económico se centra en la enseñanza de la ciencia y la tecnología, pero corre el riesgo de dejar de lado

[...] la capacidad de desarrollar un pensamiento crítico; la capacidad de trascender las realidades nacionales y de afrontar los problemas internacionales como “ciudadanos del mundo”; y por último, la capacidad de imaginar con compasión las dificultades del prójimo (Nussbaum, 2010, p. 26).

2 Ahora bien, el diagnóstico de Nussbaum acerca de la crisis en la educación se hace extensible al contexto mundial: “la educación para el crecimiento económico se opondrá a la presencia de las artes y las humanidades como ingredientes de la formación elemental mediante un ataque que, hoy en día, se puede observar en todo el planeta” (Nussbaum, 2010, p. 46).

Según la autora, estas capacidades se desarrollan de manera privilegiada en las humanidades. En efecto, la incapacidad de desarrollar un pensamiento crítico, así como una conciencia ética y respetuosa de las diferencias culturales puede comprometer las democracias. La falta de autonomía y de un pensamiento propio puede generar ciudadanos fácilmente manipulables, decisiones políticas poco razonadas y sumisión a figuras autoritarias poco respetuosas de la diferencia y de la multiplicidad. Además, hoy en día es evidente que “producir crecimiento económico no equivale a producir democracia, ni a generar una población sana, comprometida y formada que disponga de oportunidades para una buena calidad de vida en todas las clases sociales” (Nussbaum, 2010, p. 36). De ser así, la situación de muchos países desarrollados y emergentes en términos de igualdad social sería diferente. Por esta razón, un modelo educativo basado en el crecimiento económico probablemente necesita más una formación técnica y tecnológica de futuros empleados obedientes y operativos, que de personas con un pensamiento crítico desarrollado o con espíritu realmente emprendedor e innovador. Frente a este panorama, el papel que pueden desempeñar las humanidades, según la filósofa estadounidense, es justamente el de cultivar ese pensamiento crítico en los estudiantes; y no porque sea un recurso económico útil e inmediato para los futuros profesionales, sino porque favorece la formación de ciudadanos propensos a la democracia.

Con respecto a esta problemática, podemos enunciar brevemente que la preocupación fundamental de Nussbaum —además del componente político de una democracia en riesgo— se centra en el cultivo de una ética, entendida como la comprensión y la empatía por los otros. Su análisis parte, desde una perspectiva de la filosofía y de la psicología del desarrollo, de una suerte de relato primigenio que sería común a la infancia de los seres humanos:

Si bien las estructuras políticas y sociales de cada caso en particular ejercen una gran influencia en el resultado

de estas luchas [de civilizaciones], sería aconsejable que trabajáramos, al menos tentativamente, con un relato compartido de la infancia a fin de ubicar en él los problemas y recursos que las normas sociales y las instituciones pueden inhibir o desarrollar (Nussbaum, 2010, p. 54).

En este relato, el narcisismo inicial del niño y los sentimientos de vergüenza y repugnancia por su propia impotencia y fragilidad pueden ser encauzados por ciertas normas sociales que se relacionan directamente con la educación. El fin de ese direccionamiento educativo podría evitar que esos sentimientos “primitivos” desemboquen y se desplacen hacia la jerarquización social y, sobre todo, hacia la estigmatización de los que se consideran diferentes al grupo propio. En palabras de Nussbaum:

De este modo, el deseo original de esclavizar a los padres que aparece en el niño narcisista encuentra satisfacción en la creación de jerarquías sociales, dinámica esta que representa una amenaza constante para la igualdad democrática (Nussbaum, 2010, p. 59).

318

La jerarquía y la exclusión social tendrían, siguiendo este relato primitivo común, una explicación en la reacción psicológica ante la propia vulnerabilidad, reforzada por la transmisión social de ese miedo y esa repugnancia ante lo desconocido:

Así, las fuentes de la jerarquía social residen en lo más profundo de la vida humana, y el “choque interno” no puede resolverse solo en el terreno de la escuela o de la universidad, sino que deben participar también la familia y la sociedad en general (Nussbaum, 2010, p. 61).

La educación tiene entonces, para esta autora, un papel fundamental —aunque no exclusivo— frente a aquella tendencia antidemocrática de jerarquización social. De esa forma, ante aquella orientación que busca segregar, la reflexión de Nussbaum se centra en un interés determinado: el cultivo de la comprensión y la empatía por los otros individuos.

Para ella, el aporte de las humanidades al pensamiento crítico y a la formación de ciudadanos democráticos es observable principalmente a partir de dos elementos: los métodos pedagógicos de ciertas disciplinas, por un lado, y el cultivo de la empatía

a través de las artes, por otro. Por esta razón, no nos detendremos en este relato “primigenio” proveniente de la psicología del desarrollo, ni en sus consecuencias para una ética general. Empero, sí nos interesa mantener por ahora, con respecto al primer elemento, la idea de un pensamiento crítico ligado a la enseñanza de las humanidades y a métodos provenientes de estas disciplinas, como la pedagogía socrática, a la que la autora le dedica un capítulo específico. En particular, el lugar central de la argumentación en áreas como la filosofía podría instaurarse en otros campos de la educación. Nussbaum señala que la vinculación de la pedagogía socrática a la educación podría darse por medio de la incorporación del

[...] pensamiento crítico a la metodología pedagógica de distintos cursos, enseñando a los estudiantes a indagar, a evaluar las pruebas, a escribir sus propios trabajos con argumentos bien estructurados y a analizar los argumentos que se exponen en los textos (Nussbaum, 2010, p. 84).

Si bien estas formas de trabajo relacionadas con el análisis y la producción de argumentos son usuales en disciplinas como la filosofía, la historia y los estudios literarios, por ejemplo, no parecen estar extendidas en otras áreas del saber. De ahí la sugerencia de la autora estadounidense que consiste en retomar ese tipo de métodos para acercar el estudiante a un pensamiento crítico y, a la vez, a una actitud respetuosa frente a lo desconocido, a la multiplicidad y a la diferencia.

Con relación al segundo elemento, Nussbaum ve dos ventajas específicas en la enseñanza de las artes:

En otras palabras, las artes cumplen una función doble en las escuelas y las universidades: por un lado, cultivan la capacidad de juego y de empatía en modo general y, por el otro, se enfocan en los puntos ciegos específicos de cada cultura. La primera función pueden cumplirla las obras de arte que se alejen de la época y el lugar de los lectores [...]. La segunda función requiere un olfato más aguzado para detectar las áreas de malestar social (Nussbaum, 2010, p. 147).

Por “puntos ciegos”, Nussbaum se refiere a las situaciones de malestar social que, según su idea,

las artes identifican, muestran, representan y retrabajan, de manera que habría una función de reelaboración del conflicto social en la música, la danza o la literatura, por ejemplo. Además del desarrollo de la empatía, las artes se ven atribuida entonces la función de señalar ciertos malestares propios de cada cultura.

Con relación a este último punto, cabe hacer una salvedad: aunque la postura de Nussbaum defiende ese papel del arte, lo anterior no implica que pensemos que el simple acercamiento a las artes y las humanidades sea garante de la educación de seres éticos y respetuosos de la diferencia. Esa educación ética depende también de otros principios irreductibles al ámbito estético o al del estudio de los fenómenos que se da en las ciencias sociales. En otras palabras, y desde nuestro punto de vista, el solo énfasis en las artes y las humanidades no necesariamente garantiza una educación de seres éticos o, siquiera, democráticos; no obstante, nos interesa señalar que la educación en estas disciplinas sí puede implicar un acercamiento a un pensamiento crítico y autónomo que, aunque necesario, puede no ser suficiente para el desarrollo de un comportamiento ético. Las artes pueden contribuir a la formación de una ética de la empatía, aunque no garantizan que esta tenga lugar ni se reducen a esa función social de señalar malestares.

Hasta aquí el esbozo general del texto de Nussbaum en cuanto al papel de las humanidades en la construcción de un pensamiento crítico que, en el contexto de la universidad que nos interesa, es indisociable de la lectura y de la producción escrita de los estudiantes. Pasemos ahora a una segunda perspectiva sobre la misma problemática.

Rastier: ¿formar o educar?

Por su parte, el lingüista francés François Rastier expone sus preocupaciones identificando un aspecto aún más concreto de esa crisis de la educación que, según él, está ocurriendo también en Europa. Desde su lectura, el fenómeno es incluso más explícito: la ideología de la gestión de las empresas está

invadiendo progresivamente los modelos educativos. En palabras de Rastier:

Entenderemos acá por *ideología de la gestión de empresas* una concepción general del universo social, con objetivos exclusivamente económicos, basada en el beneficio máximo a corto plazo, y cuyos métodos administrativos, calcados de las grandes empresas, son usados a la manera coercitiva de lo que se conoce como *soft power* (Rastier, 2013, p. 11).

Como se puede ver, aquello que Nussbaum denomina una *educación para el desarrollo económico*, para Rastier corresponde con una *ideología de la gestión empresarial (idéologie managériale)*, según la cual todas las dimensiones de la vida social, incluyendo la educación, pueden entenderse en función de objetivos estrictamente económicos y a corto plazo. Ahora bien, frente a esta omnipresencia del discurso de la gestión, Rastier alude también a las ciencias sociales como un campo del saber que no solo es incompatible con esta ideología, sino que le opone resistencia. En estas ciencias hay una concepción del conocimiento y de la cultura que discrepa del discurso administrativo: “es una cierta concepción del conocimiento y de la cultura la que está en juego: restringida, instrumentalizada, se opone principalmente tanto a lo adquirido como a los objetivos de las ciencias sociales” (Rastier, 2013, p. 24). El conocimiento, tal y como se entiende en las ciencias sociales, no es compatible con la concepción instrumentalizada proveniente de la ideología de la gestión: es de otro orden.

A diferencia de Nussbaum, no es tanto que las nociones de *cultura* y de *conocimiento* de las humanidades estén siendo marginadas por la preponderancia de la ciencia y de la tecnología, sino que lo que se entiende por *conocimiento* en las ciencias sociales, las artes y las lenguas es incompatible con lo que la ideología de la gestión entiende por “formación”.

En este punto, Rastier (2013, p. 26) hace una distinción entre la formación y la educación que resulta pertinente para esclarecer este cambio de concepciones de aquello que significa conocer y,

por lo tanto, de aquello que debe ser enseñado en el ámbito universitario.

En cuanto a la *formación*, se trata de adquirir procedimientos en los cuales no hay necesariamente una autonomía integral: es la formación en el sentido de la “capacitación” que se le da a un empleado en cualquier industria o empresa, es decir, se enseña una serie de procedimientos para llevar a cabo alguna acción específica. La *educación*, por el contrario, requiere un conocimiento que se retrabaja y contextualiza permanentemente; es la transmisión de un conocimiento que implica autonomía, crítica y adaptabilidad por parte de quien aprende. Según Rastier, en el caso de la formación, “se forman operadores inculcándoles normas que deben interiorizar y poner en práctica, pero no se trata, de ninguna manera, de desarrollar una mente crítica” (Rastier, 2013, p. 27). Para el lingüista francés, la educación obedece, en cambio, a otro tipo de trabajo con el conocimiento y la autonomía, así como con la posibilidad de un pensamiento crítico propio: “para presentar un tema, debemos descentrar nuestro punto de vista, tratar de objetivarlo, encontrar nuevos argumentos, y percibimos que creíamos saber, como un ignorante más letrado que otros” (Rastier, 2013, p. 36). De ahí que el autor vea como incompatibles la ideología de la gestión empresarial y la educación: mientras la formación enseña procedimientos específicos y determinados que se aprenden de una vez y para siempre, la educación implica una autonomía general y el fomento de un pensamiento crítico, adaptativo y creativo.

Según este autor, “Aprender es, de esta forma, afrontar la alteridad: el esfuerzo de adaptación impone un descentramiento crítico, una salida del prejuicio, que va en contra de la experiencia cotidiana de los alumnos” (Rastier, 2013, p. 55). Esta salida del prejuicio propio y la capacidad de adaptación implican que la educación no consiste en contenidos fijos que se puedan replicar, sino en un proceso que involucra la toma de distancia frente al pensamiento propio. La mera enseñanza de contenidos o de procedimientos específicos puede facilitar tareas prácticas y mecánicas en el mundo

de la gestión, mas no el desarrollo de un pensamiento crítico y complejo.

Esta distinción entre formación y educación tal vez dé cuenta de un punto neurálgico en la transformación de la concepción del conocimiento en la universidad. Probablemente el énfasis en la *formación* esté dejando de lado la preocupación por la autonomía y la capacidad crítica del estudiante, característica de la *educación* en un sentido más amplio. De ser así, el escenario en el que tanto los estudiantes como los docentes están más enfocados en el aprendizaje de procedimientos prácticos que en el crecimiento de un pensamiento individual podría explicar parcialmente las dificultades de lectura y escritura actuales.

Ahora bien, la crisis de la educación adquiere, para Rastier, una dimensión mayor que para Nussbaum. Si bien ambos coinciden en advertir el riesgo para la democracia, “Si nos contentamos con formar consumidores y contribuyentes, ponemos en peligro la democracia, porque despojamos a los ciudadanos de la capacidad de gobernar y de ser gobernados” (Rastier, 2013, p. 31). Rastier ve en las dificultades de alfabetización un problema aún más serio. El autor afirma que las dificultades de lectura y escritura, así como las de cálculo, implican no tanto conocimientos en sí, sino condiciones básicas para aprender otros conocimientos: “las habilidades básicas (leer, escribir, contar) no pasan del nivel de la primaria: no son conocimientos propiamente hablando, sino condiciones de su adquisición” (Rastier, 2013, p. 31).

De esta manera, las dificultades de lectura y escritura de los estudiantes no son solo una falla en un área del conocimiento que tendría que ver exclusivamente con la lengua y las humanidades, sino que implican problemas generales de aprendizaje. De ahí que esta problemática de la alfabetización universitaria no sea solo un aspecto aislado que se pueda solucionar con un curso intensivo de redacción; se trata de dificultades relacionadas con el aprendizaje en general, y con el desarrollo de un pensamiento autónomo y crítico.

En este contexto, las humanidades cumplen no solo un papel fundamental en la educación en cuanto a los contenidos que trabajan —como el acercamiento a una noción dada de sociedad o de cultura, por ejemplo—, sino también con relación al desarrollo del pensamiento que generan sus formas de trabajo y sus métodos. Esto se debe a que sus objetos de estudio tienen que ver con la configuración del sentido: “Se ha podido decir con razón que eran las ciencias del sentido, sin duda para subrayar su dimensión interpretativa y reflexiva. Pero el sentido está hecho de diferencias – y no de referencias a ontologías preconcebidas” (Rastier, 2013, p. 136). Al trabajar a partir del sentido y al exigir tareas interpretativas irreductibles a la simple comunicación de contenidos, las artes, las letras y las ciencias sociales han desarrollado metodologías que podrían ser indispensables para la mejora del aprendizaje en general, así como de las habilidades específicas de lectura y escritura en la universidad.

Por esta razón, la defensa del ámbito de las humanidades resulta crucial para Rastier, en la medida en que son estas disciplinas las que fomentan tanto el pensamiento como el desarrollo de esas habilidades indispensables para aprender. De esta manera, el problema no es solamente que se estén marginalizando las humanidades y que vayan a desaparecer; lo más problemático es que estas disciplinas estimulan habilidades de lectura y escritura que son indispensables para cualquier aprendizaje. Al verse desplazadas, tal vez también lo sea el estímulo de esas habilidades. Este desplazamiento y el predominio de la formación, por encima de la educación, están relacionados, desde la perspectiva de Rastier, con un creciente analfabetismo en la cultura contemporánea.

Cabe preguntarse entonces si la pérdida de un lugar determinado de las humanidades en las universidades, así como una progresiva adopción de principios administrativos en el discurso educativo —en detrimento de métodos interpretativos y reflexivos característicos de las disciplinas que trabajan con el sentido— pueden dar algunas

luces acerca de las dificultades recurrentes en lectura y escritura de los estudiantes.

Conclusión

Si bien Nussbaum trata el tema desde una defensa de la ética y de las artes, y Rastier desde la reivindicación de las lenguas y las literaturas, los dos autores ven un peligro político similar en la marginación progresiva de las humanidades de los programas de educación superior. Asimismo, ambos observan que ese papel marginal parece estar relacionado con el aumento del analfabetismo funcional y con posibles dificultades para el desarrollo de un pensamiento crítico.

A pesar de las diferencias entre los dos contextos —el de la educación estadounidense, primordialmente privada y bastante costosa, y el de la educación pública francesa—, tenemos entonces una problemática común del mundo globalizado: el abandono progresivo de las humanidades en la educación universitaria puede estar relacionado con las dificultades de lectura y escritura, además de representar un peligro para las democracias occidentales.

Esta problemática común nos permite pensar un aspecto adicional acerca de lo que está ocurriendo en la universidad colombiana en cuanto a la lectura y la escritura de los estudiantes. Probablemente estemos presenciando un cambio de la concepción del conocimiento dentro de las universidades: quizá, y retomando la distinción de Rastier, la formación esté reemplazando en algunos casos a la educación, a través de ideologías que buscan el énfasis en la practicidad o en la inmediatez de lo que se enseña. Así, al concebir el conocimiento como la adquisición de procedimientos y no como un saber que se reformula permanentemente, tal vez se esté dejando de estimular la autonomía del aprendizaje y el pensamiento crítico de los estudiantes. El asunto es que este pensamiento crítico y creativo sigue siendo una característica buscada en los profesionales de múltiples disciplinas, no solo en docentes y académicos. Entonces, se espera que los profesionales

tengan un pensamiento crítico, pero ¿será posible que en las aulas se estén desplazando o ignorando las disciplinas, los contenidos y las prácticas que podrían fomentar ese pensamiento?

En particular, en lo que atañe a la lectura y la escritura, cabe preguntarse si no habrá alguna relación entre las dificultades de aprendizaje y el uso cada vez más extendido de los “géneros” de la gestión (como los llama Rastier) en las aulas de clase, como, por ejemplo, las palabras clave, el formulario y el Power Point (de Microsoft®). Estos géneros requieren, en efecto, un mínimo nivel de articulación de los contenidos que se trabajan. ¿Es posible que el uso cada vez más extendido de estas herramientas y el abandono de prácticas de escritura más reflexivas y complejas tengan alguna relación con el escenario de la lectura y la escritura hoy? ¿Estos cambios podrían tener relación con la crisis actual?

Tal vez las humanidades, al trabajar a partir de la cultura, del sentido y de la crítica, podrían aportar algunas prácticas reflexivas que nutran estos procesos de aprendizaje en las otras disciplinas. En cualquier caso, puede que las causas de la crisis educativa descrita por los dos autores no estén relacionadas de manera exclusiva con cambios tecnológicos, como podría pensarse inicialmente. Quizá haya un cambio más profundo en la concepción de lo que se debe transmitir en la universidad e, incluso, de lo que significa transmitir un conocimiento. Por eso, además de la figura de la asesoría individual, de los centros de escritura y de los materiales de apoyo, es importante pensar en cambios más profundos en las prácticas de clase. Puede ser una vía importante para afrontar la situación de la lectura y la escritura en la universidad en el mundo contemporáneo.

Iniciamos esta reflexión planteando si las humanidades podían aportar algo respecto a la situación actual de la lectura y la escritura en la universidad. De ahí pasamos a una hipótesis que consiste en un posible cambio en la concepción del conocimiento dentro del ámbito universitario. A partir de una lectura panorámica de un texto de Martha

Nussbaum y otro de François Rastier —desde una perspectiva filosófica y lingüística, respectivamente— fue posible señalar algunos cambios que implican la marginación de las humanidades en el sistema de la educación superior y una predilección por la formación en procedimientos específicos, por encima de la educación para el fomento de la autonomía y el pensamiento crítico. Estos cambios obedecen a políticas institucionales y a una ideología de la gestión empresarial que parece instaurarse como paradigma educativo.

Ahora bien, si hay un cambio en la concepción del conocimiento universitario, se da probablemente de manera más notoria en lo siguiente: las políticas universitarias y las formas de enseñanza parecen estar adoptando una visión sincrónica de las habilidades de lectura y escritura. Esto hace que, además de pensarlas como exclusivamente transversales, las identifica con competencias que pueden desarrollarse sin relación con su propia dimensión diacrónica. De esta forma, la lectura y la escritura son concebidas en ocasiones como habilidades sin historia que, por lo tanto, pueden ser instrumentalizadas para fines concretos y exclusivamente pragmáticos. Ahora bien, el hecho de que esta concepción sincrónica circule entre los distintos programas universitarios es casi contradictorio frente al carácter histórico y comparativo de estas dos habilidades, así como con su estrecha relación con el sentido y con las culturas propias de cada lengua natural. Quizá la articulación de una concepción histórica y no instrumental de la lectura y la escritura a iniciativas como los centros de escritura, como los proyectos de “escribir a través del currículo” y como los cursos iniciales de lectura y redacción en las universidades, mejoraría los resultados de los estudiantes y, sobre todo, enfocaría su educación hacia la construcción de una ciudadanía tolerante y realmente multicultural, por encima de la habilidad operativa para tareas específicas.

Referencias

Andrade Calderón, M. C. (2009). La escritura y los universitarios. *Universitas Humanística*, 68(68). <http://re>

- vistas.javeriana.edu.co/index.php/univhumanistica/article/view/2277
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Carlino, P. (2013). Alfabetización académica diez años después. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18(57), 355-381.
- Carlino, P., y Fernández, G. (2010). ¿En que se diferencian las prácticas de lectura y escritura de la universidad y las de la escuela secundaria? *Lectura y Vida*, 31(3), 6-19.
- Carrasco Altamirano, A., Encinas Prudencio, M. T. F., Castro Azuara, M. C., y López Bonilla, G. (2013). Lectura y escritura académica en la educación media superior y superior. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, XVIII(57), 349-354.
- González Pinzón, B. Y., Salazar-Sierra, A. M., y Peña Borrero, L. B. (2015). *Formación inicial en lectura y escritura en la universidad*. Bogotá, D. C.: Pontificia Universidad Javeriana.
- Nussbaum, M. C. (2010). *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades*. Bogotá: Katz Editores.
- Pérez Abril, M., y Rincón Bonilla, G. (Eds.) (2013). *¿Para qué se lee y escribe en la universidad colombiana? Un aporte a la consolidación de la cultura académica del país*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.
- Rastier, F. (2013). *Apprendre pour transmettre. L'éducation contre l'idéologie managériale*. París: Presses Universitaires de France.
- Russell, D. (2013). Contradictions regarding teaching and writing (or writing to learn) in the disciplines: What we have learned in the USA. *Revista de Docencia Universitaria*, 11(1), 161-181.
- Russell, D. R., Lea, M., Parker, J., Street, B., y Donahue, T. (2009). Exploring notions of genre in "academic literacies" and "writing across the curriculum": Approaches across countries and contexts. En C. Bazerman, A. Bonini, y D. Figueiredo (Eds.), *Genre in a Changing World* (pp. 395-423). Fort Collins and West Lafayette: The WAC Clearinghouse and Parlor Press.

How to reference this article: Torres Perdígón, A. (2016). ¿Qué papel juegan las humanidades en la lectura y la escritura universitarias? Martha Nussbaum y François Rastier. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 21(3), 313-323. DOI: 10.17533/udea.ikala.v21n03a05