



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

FACULTAD DE CIENCIAS POLÍTICAS Y SOCIALES  
CENTRO DE RELACIONES INTERNACIONALES

**Reflexiones epistemológicas en torno de la  
alfabetización: la universidad como espacio de  
conocimiento en las culturas de lo escrito**

T E S I S

QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE:

LICENCIADA

EN RELACIONES INTERNACIONALES

PRESENTA

REBECA EUNICE ÁLVAREZ REYES

DIRECTOR DE TESIS

JOSÉ A. AMOZURRUTIA

CIUDAD UNIVERSITARIA, CDMX. 2019.





Universidad Nacional  
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

**Biblioteca Central**



**UNAM – Dirección General de Bibliotecas**  
**Tesis Digitales**  
**Restricciones de uso**

**DERECHOS RESERVADOS ©**  
**PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL**

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.



*Nohemí Buck, por ti y para ti, mi corazón no ha parado de sentirte ni un solo segundo. Isabel de la Borda, a ti, por tu cariño y tus incasables ganas de seguir conociendo.*

*Joel Álvarez y Adriana Buck, no hay palabras para agradecer el inmenso amor y el sacrificio que vierten sobre mí día a día. Gracias a la vida por permitirme ser parte de su familia.*

*Adri, mi ser en otro cuerpo  
¿cómo haría el universo sin ti? Te acompaño, te sigo y te amo 94\*97*

*Salma, Santiago, Fabiola, Paco, Carlos, David y Samuel, mis hermanos y compañeros de viaje en esta aventura que nos toca descubrir.*

*Pepe, cariño y sabiduría acompañan tu guía intelectual. Te aprecio y admiro por tu devoción hacia lo humano y sus contradicciones. Gracias por tu dedicación y tu paciencia hacia mis inquietudes.*

*Montserrat, Carla, Jorge: somos más que la suma de las partes, con ustedes comprendo el mundo.*

*Al otro lado de los charcos... Julia, Ismael, Pau, Yuya, Dani, Felipe, Elisa, Alfred... no hay más que la sonrisa que me nace al escribir sus nombres. Gracias por compartir veladas, viajes y risas de ensueño.*

*También lejos, pero aún más cerca...*

*鈴木亮: きっとうまくいく  
愛しています*

*Gracias vida.*

*Natasha te amo.*



**“La letra con sangre entra”**

*Dicho popular en lengua castellana*

¡Honorables señores de la Academia!

Representa para mí un gran honor aceptar su invitación y, consiguientemente, presentarles mi informe a la Academia sobre mi anterior vida simiesca. No obstante, por desgracia, no puedo corresponder a sus requerimientos en tal sentido. Ya han transcurrido casi cinco años desde que me escindí de aquella condición de primate, un periodo de tiempo que, si nos atenemos al calendario, quizá pueda resultar breve, pero que fue infinitamente largo de recorrer, sobre todo si consideramos el modo en que yo lo hice, acompañado a cada palmo por hombres eximios, consejos, ovaciones, música orquestal, aunque en el fondo siempre estuviera solo, pues ese guirigay y acompañamiento –para decirlo en lenguaje figurado–, se mantenía tras la barrera.

Franz Kafka, *Informe para una academia*  
(1917)



## ÍNDICE

Introducción: del sentido, los alcances y la organización de la tesis.....2

### **Primera parte: Consideraciones contextuales y metodológicas**

1. <u>Alfabetización y universidad: antecedentes y metodología</u> .....	13
1.1. Alfabetización en la Sociedad del Conocimiento .....	15
1.1.1. Contexto político.....	16
1.1.2. Contexto económico.....	19
1.1.3. Contexto epistemológico.....	21
1.2. Alfabetización en la universidad: Debates y aportaciones .....	24
1.2.1. Alfabetización científica.....	24
1.2.2. Alfabetización académica.....	28
1.3. Alfabetización en las culturas de lo escrito.....	31
1.3.1. Lengua escrita como objeto de conocimiento.....	31
1.3.2. Universidad como espacio de conocimiento.....	33
1.4. Complejidades e investigación social: unidad de análisis.....	34

### **Segunda Parte: Unidad de Análisis**

2. <u>Componente cognoscitivo</u> .....	43
2.1. Epistemología Genética (EG) como cuerpo de conocimientos.....	44
2.2. El campo cognoscitivo.....	46
2.2.1. El sistema abierto al entorno.....	47
2.2.1.1. Esquemas de acción.....	48
2.2.2. Estructuración del campo.....	52
2.2.2.1. Fases: Interiorización y exteriorización.....	54
2.2.2.2. Dominios: biofísico, afectivo-emocional y lógico-conceptual.....	55
2.2.2.3. Sentidos: adaptación y organización.....	56
2.2.3. Zonas discursivas: operaciones.....	57
2.2.3.1. Asimilación-acomodación.....	58
2.2.3.2. Abstracción empírica-generalización inductiva.....	59
2.2.3.3. Abstracción reflexiva-generalización completa.....	61
2.2.4. Lenguaje desde la EG y el campo cognoscitivo.....	63
3. <u>Componente lingüístico</u> .....	69
3.1. Sujeto-objeto-entorno lingüísticos.....	68
3.1.1. Textos: lengua y lenguaje escrito.....	69
3.1.2. Alfabetización: procesos de re-presentación escrita.....	73
3.2. Construcción de un campo lingüístico para la alfabetización universitaria.....	76
3.2.1. Los elementos lingüísticos.....	78
3.2.1.1. Sujetos de conocimiento: estudiantes y docentes.....	77

3.2.1.2.	Objetos de conocimiento: los objetos-texto.....	78
3.2.2.	El entorno lingüístico.....	80
3.2.2.1.	El espacio de las lenguas escritas.....	81
3.2.2.2.	Educación formal: campo semántico de interpretación.....	82
3.3.	Procesos de apropiación lingüística: el acto de lectura en el contexto universitario.....	84
3.3.1.	El acto de lecto escritura.....	85
3.3.1.1.	Agenciamiento.....	87
3.3.1.2.	Tematización.....	88
3.3.1.3.	Conceptualización.....	90
4.	<u>Componente sociológico</u> .....	93
4.1.	La lengua escrita como objeto de uso social.....	95
4.2.	Teoría de campos: factores explicativos de la relación Lenguaje escrito – Cultura.....	97
4.2.1.	Espacio social: culturas de lo escrito.....	97
4.2.2.	Campos educativos: los sistemas de inculcación cultural.....	101
4.2.2.1.	Sistema de educación superior.....	102
4.2.2.2.	De las posiciones: sujeto designado al aprendizaje y figura de autoridad.....	105
4.2.2.3.	Textos universitarios: objetos de uso social.....	108
4.2.3.	Los capitales.....	110
4.2.3.1.	Capital económico.....	112
4.2.3.2.	Capital social.....	113
4.2.3.3.	Capital cultural.....	115
4.2.4.	Integración relativa: el habitus lecto escritor.....	118

### **Tercera parte: Integración relativa de la unidad de análisis**

5.	<u>Alfabetización, culturas de lo escrito y Relaciones Internacionales</u> .....	124
5.1.	El capital lingüístico: propuesta de integración de los componentes.....	125
5.2.	La objetivación de la escritura: consideraciones para un instrumento de análisis.....	128
5.3.	Sujeto de conocimiento en las Relaciones Internacionales.....	136
5.3.1.	Teoría internacional.....	137
5.3.2.	La mirada de la complejidad.....	140
5.4.	Mercados lingüísticos internacionales: diálogo local-global.....	142
	Consideraciones finales.....	148
	Fuentes bibliográficas.....	154

## Índice de representaciones

### Esquemas

Esquema 1. Esquema general de la tesis.....	1
Esquema 2. Estructura de la tesis.....	12
Esquema 3. Antecedentes, planteamiento del problema y propuesta metodológica.....	13
Esquema 4. Componente cognoscitivo. Visión general.....	43
Esquema 5. Componente lingüístico. Visión general.....	67
Esquema 6. Componente sociológico. Visión general.....	93
Esquema 7. Alfabetización, Relaciones Internacionales y Culturas de lo escrito.....	124

### Figuras

Figura 1. Búsqueda de la transición de la alfabetización al contexto epistemológico “cultura de lo escrito” .....	4
Figura 2. Unidad de análisis: alfabetización universitaria en las culturas de lo escrito.....	9
Figura 3. Habitus lectoescritura universitario a partir de Piaget, Ferreiro y Bourdieu.....	10
Figura 4. Primera división del campo cognoscitivo. Representación de las fases de interiorización y exteriorización.....	55
Figura 5. Segunda división del campo cognoscitivo. Representación de las 3 dimensiones piagetianas.....	56
Figura 6. Representación de las tres divisiones básicas del campo cognoscitivo.....	57
Figura 7. Operaciones básicas del campo cognoscitivo.....	63
Figura 8. Integración gráfica del campo cognoscitivo.....	66
Figura 9. Delimitación de sujetos y objetos en el campo. La triada socio-lingüística de la alfabetización en la educación formal.....	77
Figura 10. Delimitación y caracterización del entorno lingüístico.....	81

Figura 11. Integración gráfica del campo lingüístico de la alfabetización universitaria. Una visión de conjunto.....	84
Figura 12. El acto de lecto escritura universitario.....	86
Figura 13. Visualización del espacio social y el campo educativo universitario....	105
Figura 14. Posiciones y objetos de uso social en el marco de la educación formal universitaria.....	110
Figura 15. Integración general del modelo de análisis para la alfabetización universitaria con base en Piaget, Ferreiro y Bourdieu.....	117
Figura 16. Integración relativa del habitus lecto escritor universitario con base en Piaget, Amozurrutia, Ferreiro y Bourdieu.....	120
Figura 14. Integración de los elementos epistemológicos de Piaget, Ferreiro y Bourdieu para el análisis de la alfabetización universitaria.....	151
Figura 15. Cuadro comparativo de las consideraciones epistemológicas de Piaget, Ferreiro y Bourdieu.....	151
Figura 16. Integración y caracterización de objetos de estudio y agentes de acuerdo a Piaget, Ferreiro y Bourdieu.....	152
Figura 17. Visualización de la unidad de análisis (integración relativa) para la alfabetización universitaria con base en Piaget, Ferreiro y Bourdieu.....	152

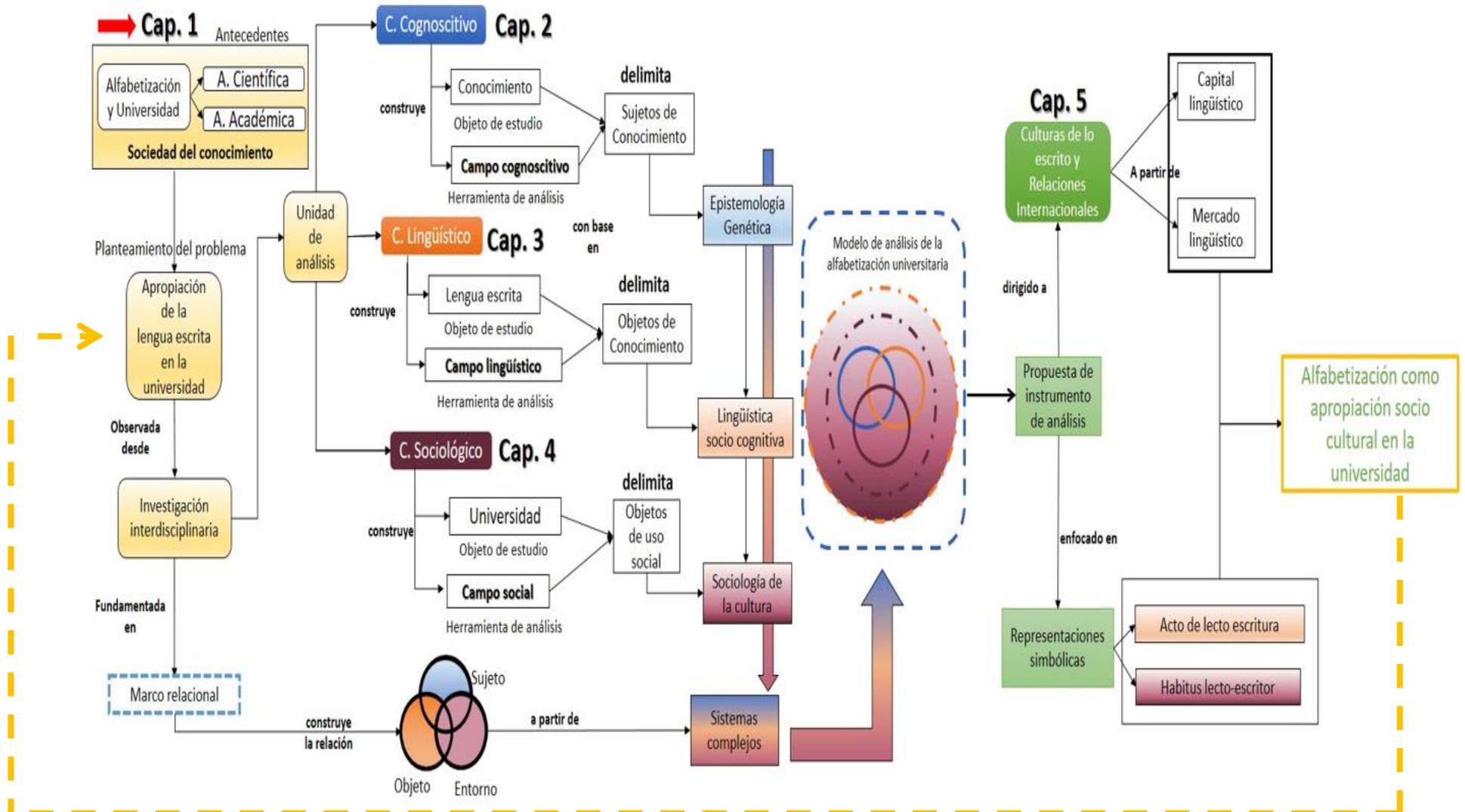
#### **Cuadros**

Cuadro 1. Áreas de asistencia del BM en la mejora de la tarea docente.....	107
--	-----

#### **Tablas**

Tabla 1. Algunas variables para medir la integración social al sistema universitario, con base en Adrián de Garay Sánchez.....	122
--	-----

# Reflexiones epistemológicas en torno de la alfabetización: la universidad como espacio de conocimiento en las culturas de lo escrito



## **Introducción: del sentido, los alcances y la organización de la tesis**

La alfabetización es un conjunto de experiencias vitales que se insertan en las sociedades modernas, en el sentido que Marshall Berman propone para comprender la noción de modernidad. En sus palabras: la experiencia del tiempo y el espacio, de uno mismo y de los demás, de las posibilidades y los peligros de la vida. Así, como conjunto de experiencias modernas, la alfabetización y sus entornos atraviesan las fronteras de la geografía y la etnia, de la clase y de la nacionalidad, de la religión y de la ideología.<sup>1</sup>

Esta afirmación permite comprender la alfabetización como un *conjunto de relaciones que trastocan las formas de sentir colectivamente el uso de la lengua escrita en diferentes contextos*. La alfabetización, como concepto, tiende a responder al llamado individual, el cual tiene sus orígenes en el pensamiento moderno. Marshall Berman señala que, en dicho pensamiento, el individuo se atreve a individualizarse y necesita un conjunto de leyes propias, necesita de sus propias habilidades y astucias para su auto-conservación, auto-evaluación, auto-despertar, auto-liberación.<sup>2</sup>

El presente trabajo de investigación pretende problematizar a la alfabetización como una experiencia colectiva, la cual construye formas culturales de interacción en un espacio educativo de nivel superior. Sin embargo, esto no implica obviar los procesos individuales. Todo lo contrario, la tesis pretende construir un diálogo entre las relaciones individuales y las relaciones socio culturales que existen en la interacción sujeto-texto en un *espacio social* denominado **universidad**. Para ello, recupero la noción de **sujeto de conocimiento**, entre otras, pues me permite hacer una aproximación a ambas dimensiones del proceso de alfabetización.

### **Alfabetización, universidad y ciencia en la sociedad del conocimiento**

La necesidad de alfabetizar en la universidad emergió en el contexto de la Sociedad del Conocimiento; donde la universidad adquirió un relevante papel en el crecimiento económico de los Estados y en el consecuente desarrollo social que esto desencadena, de acuerdo a sus postulados teóricos. Sin embargo, en la Sociedad del Conocimiento perpetúan concepciones que desvinculan procesos de orden cultural en las sociedades modernas en las actividades de lecto-escritura en la universidad.

Pero, ¿cuál es el sentido de la alfabetización en la universidad dentro de la Sociedad del Conocimiento? La alfabetización se presenta en la universidad como una necesidad política, que opere a título de evidencia los términos “ciencia” y “sociedad”

---

<sup>1</sup> Berman, Marshall. *Todo lo sólido se desvanece en el aire. La experiencia de la modernidad*. Siglo XXI Editores, México, 2004, p. 1.

<sup>2</sup> *Ibíd.* p. 9

en todos los niveles educativos, en el marco de las sociedades post industriales. Encontramos así, dos tipos de alfabetización importantes: la científica y la académica.

Por una parte, la *alfabetización científica* fue un término que surgió en la segunda mitad del siglo XX como necesidad de relacionar el ámbito científico con el social, es decir, con aquellos que no estuvieran involucrados en las prácticas científicas. Dicho término originalmente se utilizó para “sacar” a la ciencia de los institutos y centros de investigación, de forma tal que las personas tuvieran un vocabulario basado en los conceptos y términos científicos.

Se asume, pues, que la familiarización con términos científicos por parte de los individuos lleva a una democratización del conocimiento, propiciando que los ciudadanos obtengan con un amplio conocimiento de lo que se realiza científicamente en las instituciones públicas y privadas. De esta manera, la universidad no es un espacio exclusivo de la alfabetización científica, puesto que en Estados Unidos, país que impulsa el término, comenzaron a reformar desde la educación secundaria bajo estos parámetros a partir de los años setentas.<sup>3</sup>

Por otra parte, la *alfabetización académica* es un término que surgió, poco tiempo después, ante la necesidad de mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje en las aulas universitarias. El objetivo es mejorar las técnicas de interacción discursiva de los estudiantes con los campos académicos, lo cuales se caracterizan por utilizar un lenguaje particular para describir la realidad. Este término sí es exclusivo de los espacios universitarios, y se han desarrollado algunos programas para mejorar la comprensión de lectura, la redacción, la ortografía, entre otros puntos en la discursividad académica.

El principal problema que se señala con este término es que “los estudiantes no leen, comprenden poco”, y por lo tanto, “presentan serias dificultades para realizar tareas académicas que le son de vital importancia para continuar en el ciclo escolar.” También describen la necesidad de mejorar estas capacidades lecto escritoras para ser ejecutadas exitosamente dentro del ámbito laboral. En consecuencia, resolver los problemas de la lecto escritura universitaria también es de vital importancia para ingresar a un ámbito laboral cuyas características muchas veces no corresponden a la formación que se da en las aulas académicas.

Ambos términos, están en una continua correspondencia lo que más adelante denominaré como “cultura escrita” y su vinculación a la Sociedad del Conocimiento, donde la universidad tiene un papel importante en el desarrollo económico de los

---

<sup>3</sup> Shamos, Morris. “The scientific literacy movement” en *The myth of scientific literacy*, Rutgers University Press, Nueva Jersey, 1995, pp. 73-77.

países y donde los productos de la lengua escrita son utilizados como medios de legitimación política y económica en el ámbito internacional.

En este sentido, vemos como los sistemas de investigación y de innovación contemporáneos están basados en el cumplimiento de indicadores que aseguren una producción de conocimiento por medio de la publicación constante de textos de diferente índole. Los cuales buscan tener las características de un *sistema de alto impacto* global, es decir, que impacten en el paradigma de civilización/progreso/desarrollo vigente en el ámbito internacional.

### **Cultura escrita: la normalización de prácticas comunicativas**

¿Cómo aproximarse a lo cultural de lo escrito y su impacto en los procesos alfabetización universitaria? El problema que identifico para resolver dicha cuestión es el siguiente: existe una aceptación y una normalización de la práctica de lecto-escritura en todos los niveles educativos a nivel nacional e internacional. Por normalización entiendo, basada en autores como Pierre Bourdieu y Michel Foucault, una aceptación interiorizada de un *orden social basado en las prácticas de leer y escribir*. Por lo tanto, hablo de una aceptación interiorizada de las *relaciones de poder* que conlleva la lecto-escritura.

La **lengua escrita**, como un objeto que circunda en nuestras cotidianidades sin ser una novedad, forma parte de dichas discursividades y prácticas que, como sociedad, hemos interiorizado y naturalizado. Al menos en las grandes urbes, las letras están presentes por doquier, a diario las personas leen y escriben (a voluntad o no). Las sociedades contemporáneas están ancladas a lo escrito y esto se ha normalizado con el paso del tiempo.

La normalización de la lengua escrita se origina en la concepción de una *cultura escrita*, la cual es una de las más difundidas en el pensamiento moderno. Dicha concepción es, en términos generales, la historia dominante de cómo los pueblos y las sociedades han llegado a un punto máximo de comunicación materializado en signos abstractos alfabéticos que han economizado y agilizado sus formas de comunicación. La cultura escrita relata la transición de las sociedades hacia prácticas deseables para considerarse desarrolladas.

Emilia Ferreiro apunta a que, en dicha historia de la escritura, domina la percepción lineal de la adquisición de la escritura y que, una vez que los pueblos han logrado un nivel de uso, estos han llegado a un estado de civilización progresivo (lo que actualmente se identifica como desarrollo). De esta manera, ella afirma que existe un único vector que da cuenta de las lenguas escritas a través de los siglos: la búsqueda de un medio cada vez más económico y preciso para lograr una comunicación eficiente.<sup>4</sup>

---

<sup>4</sup> Ferreiro, Emilia. *El ingreso a la escritura y las culturas de lo escrito*. Siglo XXI Editores, México, 2013, p. 20.

La historia de la alfabetización, como resultado de la modernidad, está anclada a esta perspectiva histórica de la escritura.

Como consecuencia de esta interiorización, encuentro que la **exteriorización**, la forma de aproximarse a las prácticas, se da mediante indicadores marco-regionales y esta responde a una necesidad de medición económica, principalmente. La regla económica que se sigue en la Sociedad del Conocimiento es: a mayor número de personas involucradas en el ámbito educativo universitario, mayores son los índices de alfabetización y, por lo tanto, mayores son las probabilidades de un incremento económico macro (estatal).<sup>5</sup>

Así, la alfabetización en la universidad no cuenta con un indicador generalizado, este se infiere a partir de la relación entre matriculados, egresados y titulados con respecto a la población en general. Por otro lado, también se puede inferir por el promedio de publicaciones científicas y académicas de cada universidad en determinado periodo. De tal manera que la alfabetización se observa en el producto y no el proceso.

Lo cultural, en este caso, es un elemento que pasa a tercer término, pues se privilegian las consecuencias económicas y políticas que conlleva establecer indicadores de una naturaleza cuantitativa exclusivamente. Además, en el siglo XX se diversificó el ámbito discursivo de la alfabetización, llegando a ser un elemento de la democracia liberal, un referente para profundizar de la liberación de los pueblos y la legitimación de determinadas políticas educativas en países latinoamericanos, por ejemplo.

Es importante preguntarnos qué entendemos por “cultural”. Parece ser que los criterios están consensuados de una manera menos homogénea que en los términos “económico” o “político”. Por cultural, entiendo las formas de interiorizar y exteriorizar, personal y colectivamente, **el uso de la lengua escrita**, generando **relaciones emocionales, sociales, materiales y simbólicas** en torno de un objeto cultural (textos en sus diferentes formas). Esto es lo que referiré como *alfabetización universitaria*, desde una perspectiva de la *cultura de lo escrito*.

Así, el problema de investigación es recae en comprender cómo es que los estudiantes universitarios asimilan su relación con lo escrito. Algunas de las preguntas son ¿Cómo leemos? ¿Cómo escribimos? ¿Qué tipo de procesos hay en estas actividades? ¿Dónde termina lo individual y comienza lo colectivo?

---

<sup>5</sup> La OCDE tiene varios documentos que relacionan el concepto “universidad” con “desarrollo”. Uno de ellos es *La educación superior y las regiones* (2007), en donde se argumenta que es necesario “intensificar el potencial de participación de las instituciones de educación superior” pues en ellas cae la responsabilidad de “innovar”, “formar capital humano”, “generar dinámicas empresariales”, “cooperar para resolver problemas sociales y culturales”, entre otras tareas. Por lo tanto, las formas de medir el conocimiento en la universidad estarán guiadas por estos intereses económicos. Dichas nociones responden a las necesidades de la Sociedad del Conocimiento en las economías globales.

A partir de estas preguntas, busco generar un breve modelo de análisis de la alfabetización universitaria que me permita tener los primeros referentes para hablar de lo cultural en las prácticas de lecto-escritura universitarias desde las relaciones antes mencionadas.

### **Alfabetización universitaria: apropiación de la lengua escrita en las culturas de lo escrito**

Con estos elementos, propongo el siguiente problema de investigación a resolver: el estudio de los procesos de alfabetización se encuentra en un momento de transformación epistemológica. Sin embargo, en la universidad la alfabetización tiene un lugar secundario, a pesar de que la lengua escrita es parte fundamental de la comunicación política, económica y cultural de la universidad con su entorno. En consecuencia, la lengua escrita, sus usos y su aprendizaje se consideran como productos y no como procesos de **apropiación**.

Me interesa abordar, desde una reflexión **epistemológica**, **cuáles son esos procesos de apropiación**, debido a que la comprensión de la alfabetización universitaria como proceso de apropiación “cultural” es apenas existente. A pesar de que las universidades legitiman en gran medida sus prácticas con objetos escritos, la alfabetización y sus implicaciones en los estudiantes han sido pocas veces analizadas, como consecuencia de la normalización de la práctica comunicativa escrita.

Así, mi punto de partida para la investigación es: en las últimas décadas un grupo de investigadores han transformado la visión epistemológica tradicional de la alfabetización<sup>6</sup>, enfocándose en los *procesos de construcción de conocimiento*. Dichos investigadores toman como punto de partida que las personas son *sujetos de conocimiento* que transforman su realidad en tanto tienen diferentes relaciones con *objetos de conocimiento* (la lengua escrita) a partir de sus *actividades cognoscitivas* (la lecto-escritura).

---

<sup>6</sup> Alfabetización como técnica de transcripción sonora, que culmina con la adquisición absoluta de una forma de comunicación escrita. Ferreiro, Emilia. *Pasado y presente de los verbos leer y escribir*, Fondo de Cultura Económica, México, 2001, p. 74.

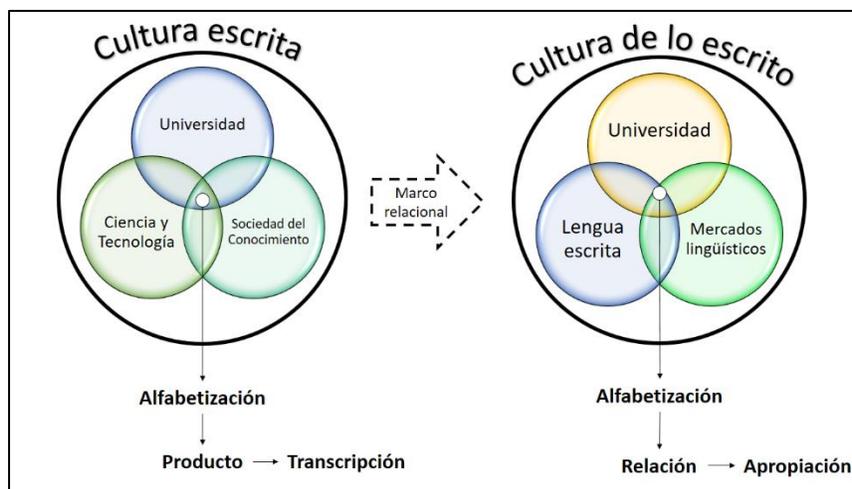


Figura 1. Objetivo: la búsqueda de la transición de la alfabetización al contexto epistemológico “cultura de lo escrito”. Fuente: elaboración propia.

Con la figura 1 busco representar el sentido de las ideas que se plantearan a lo largo de la tesis. La cultura escrita presenta elementos que relacionan la alfabetización en las universidades como un producto susceptible de ser medido con base en criterios arraigados a la concepción de “Ciencia y Tecnología”, la cual depende en gran medida de los intereses de la “Sociedad del Conocimiento” en el siglo XXI.

El objetivo central de la investigación es cambiar de contexto el concepto alfabetización: de una cultura escrita a una cultura de lo escrito, donde la reflexión epistemológica busque el cambio de observación en la interacción de elementos sujeto-objeto-entorno. Esto debido a que mi hipótesis eje consiste en considerar que la **observación** influye a las **formas de aproximarse a la realidad** (indicadores) y viceversa. Si cambiamos la observación, se hace evidente un cambio en la práctica de aproximación, la cual es necesaria para comprender el proceso de apropiación.

Si bien el espacio en cuestión continua sigue siendo la universidad, la alfabetización que busco describir está en relación a la “lengua escrita”, como un objeto de conocimiento histórico que ha operado como elemento de legitimación y conforma “mercados lingüísticos” en el mundo. Este último término, me permite observar, en primer lugar, que la lengua escrita pertenece a un mercado simbólico de intercambio entre las sociedades, y por lo tanto, existen valoraciones diferenciadas en las lenguas escritas. Las cuales son utilizadas dentro de la universidad.

En segundo lugar, el mercado lingüístico, y su relación con otros dos conjuntos, apela a un cuestionamiento del uso de la lengua escrita, es decir, se pregunta del por qué y para qué se busca reproducir la práctica de lecto-escritura en la universidad. A partir de esto, la alfabetización se identifica como parte de una arbitrariedad cultural dominante que normaliza, idealiza e impone prácticas comunicativas en el siglo XXI.

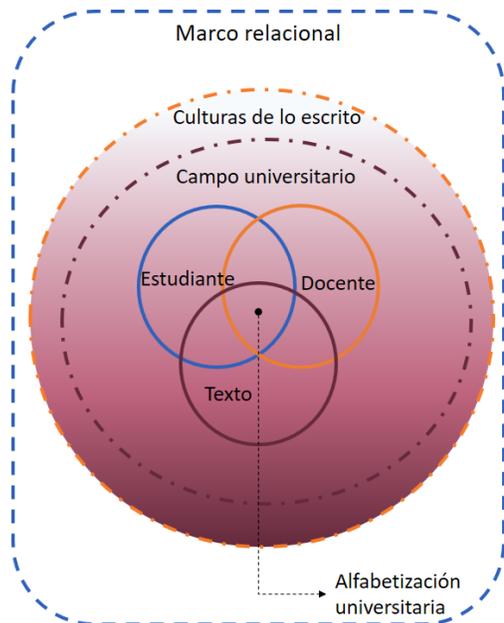
Cabe señalar que, en este sentido, **el mercado lingüístico será el punto de conexión principal con la percepción y análisis de una realidad internacional**, pues busca el posicionamiento de las lenguas escritas en un mercado global. A partir de esto, la alfabetización cobra un sentido estratégico del conocimiento.

### **Preguntas de investigación**

- ¿Cuáles son los principales procesos cognoscitivos, lingüísticos y sociales en la alfabetización? ¿Es posible la integración de estas tres dimensiones?
- ¿Bajo qué consideraciones el individuo se transforma en un *sujeto de conocimiento*?
- ¿Cuáles son las características de la lengua escrita como *objeto de conocimiento*? ¿Cómo se construye su relación con los sujetos de conocimiento?
- ¿Cuáles son las características de la universidad como *espacio de conocimiento* en las culturas de lo escrito? ¿Cómo se construye su relación con los sujetos y objetos de conocimiento?
- ¿Cómo se inserta la universidad en la arbitrariedad cultural de lo escrito?
- ¿Qué es un mercado lingüístico y qué relación tiene con la alfabetización universitaria?
- ¿Qué impacto tiene considerar un mercado lingüístico en lugar de la Sociedad del Conocimiento en Relaciones Internacionales?
- ¿En qué medida es posible que interacciones micro (locales) impacten en la construcción de una cultura macro (globales)? En estos términos ¿es posible relacionar alfabetización (micro)-cultura de lo escrito (macro)?
- La alfabetización, vista como proceso de construcción de conocimiento, ¿tiene cabida en el ámbito de la teoría internacional?

Con base en estas preguntas, desarrollo un modelo analítico (*unidad de análisis*) que considere estos tres elementos, que sea susceptible de ser aplicado a estudiantes en universidades mexicanas en aras de comprender los *procesos y los sentidos individuales y colectivos de la apropiación de la lengua escrita en la universidad* (**alfabetización universitaria**) en una investigación de campo (unidad empírica).

Mi objetivo es generar una propuesta epistemológica para el ámbito de las relaciones internacionales, ya que la relación de estos tres elementos permite darle contenido a una nueva visión a la alfabetización como parte de una cultura que legitima y utiliza la lengua escrita como forma dominante de comunicación (**cultura de lo escrito**) que es interiorizada y exteriorizada en los sujetos de conocimiento.



**Figura 2. Unidad de análisis: alfabetización universitaria en las culturas de lo escrito**

La unidad de análisis parte de la construcción de conocimiento (marco relacional), como tendencia de investigación. Autores que tomaré como base (Jean Piaget, Emilia Ferreiro y Pierre Bourdieu) señalan que es necesaria la identificación de los diferentes niveles de interacción de los sujetos y sus entornos; ya que no es posible hacer generalizaciones en los procesos de aprendizaje y uso social de la lengua escrita.

La unidad de análisis toma como base la relación estudiante-texto-docente, triada estudiada por Emilia Ferreiro en sus investigaciones sobre la alfabetización. Dicha relación emerge en un campo universitario donde existen relaciones lingüísticas y sociales propias del espacio.

Además, los procesos (individuales y colectivos) que emergen en las actividades de lecto escritura se suelen caracterizar de diferente manera, de acuerdo a la disciplina que dirige la mirada. En la tesis, dichos niveles de comprensión de la **apropiación** corresponden a una

visión *cognoscitiva*, una *lingüística* y una *social*. Con base en ellos, propongo una perspectiva cultural de la alfabetización universitaria, la cual encuentra sentido en el término **habitus lecto escritor**.

Este término está enfocado a *la apropiación lengua escrita de los estudiantes a partir las prácticas de lecto escritura en la universidad*, y el cual fue el resultado de la diferenciación de niveles, disciplinas y autores de las interacciones sujeto-objeto-entorno mencionadas anteriormente.

La elección de estos niveles y sus respectivos autores no es arbitraria. El reto más significativo del trabajo está en construir un piso epistemológico común que permita comprender la apropiación de la escritura en términos equivalentes. Estas equivalencias las busqué en las relaciones sujeto-objeto-entorno. A esto lo denominé marco relacional.

El *habitus* es un concepto que se origina en la teoría sociológica de Pierre Bourdieu, quién realiza investigaciones sobre el comportamiento de los estudiantes en el nivel universitario. Sin embargo, **habitus lecto escritor es el resultado de una integración conceptual de Jean Piaget, Emilia Ferreiro y Pierre Bourdieu a propósito de las características de los procesos de apropiación de lo escrito**. De forma tal que el término es el resultado de la integración de **habitus (Bourdieu)** con el **acto de lecto**

escritura (Ferreiro) y con base en una concepción constructivista del conocimiento (Piaget).

## Habitus lecto-escritor universitario

Elementos para analizar la apropiación de la lengua escrita en la universidad

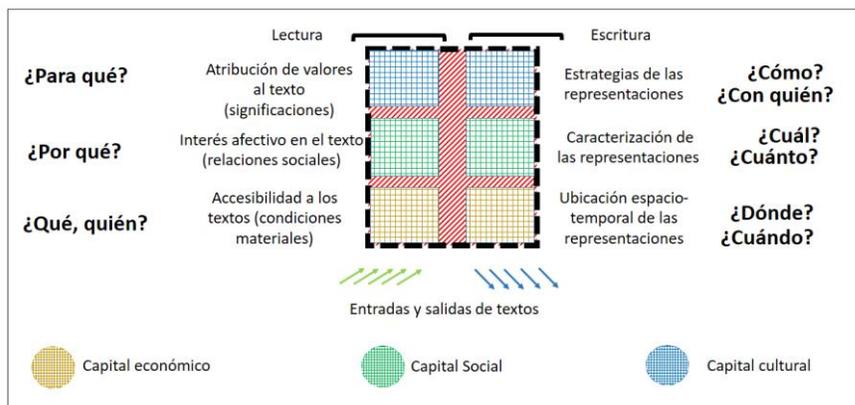


Figura 3. Habitus lectoescritura universitario a partir de Piaget, Ferreiro y Bourdieu. Fuente: elaboración propia.

### Sobre la metodología: interdisciplina y el marco relacional

El término habitus lecto escritor es el resultado de una metodología basada en el Sistema Adaptativo para el Análisis Social utilizado por el Seminario de Epistemología Genética y Pensamiento Sistémico en el Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades (CEIICH) de la UNAM, dirigido por el Dr. José A. Amozurrutia.

El sistema consiste en identificar un problema práctico de investigación y delimitar una unidad de análisis y una unidad de observación. Las dos unidades responden a una división de la investigación muy conocida: teoría y práctica, en términos generales. Sin embargo, el fundamento de este sistema es que no existe una sin la otra, los conceptos moldean las realidades empíricas, así como la empíria está implícita en los conceptos que utilizamos.

Debido a los límites del trabajo de investigación, la tesis se enfocará en la construcción de la unidad de análisis, es decir, en las herramientas de análisis que contribuyen a cambiar la perspectiva epistemológica de la alfabetización en la universidad. Lo cual no implica que esto no pueda ser recuperado en otros momentos de investigación para llevar a cabo un trabajo de campo que explore las apropiaciones socio lingüísticas de la lengua escrita por parte de los estudiantes universitarios.

La primera parte de la tesis, "Consideraciones contextuales y metodológicas", construye un breve panorama a propósito de la alfabetización y la universidad en el siglo XXI, el cual opera como contexto (Capítulo 1). En él, propongo la problematización de la alfabetización en función de las relaciones internacionales, con especial atención

a los parámetros económicos dominantes de la Sociedad del Conocimiento. Es en este contexto donde propongo abordar a la alfabetización en la universidad como un proceso de apropiación socio cultural, realizando un cambio de perspectiva a las Culturas de lo Escrito.

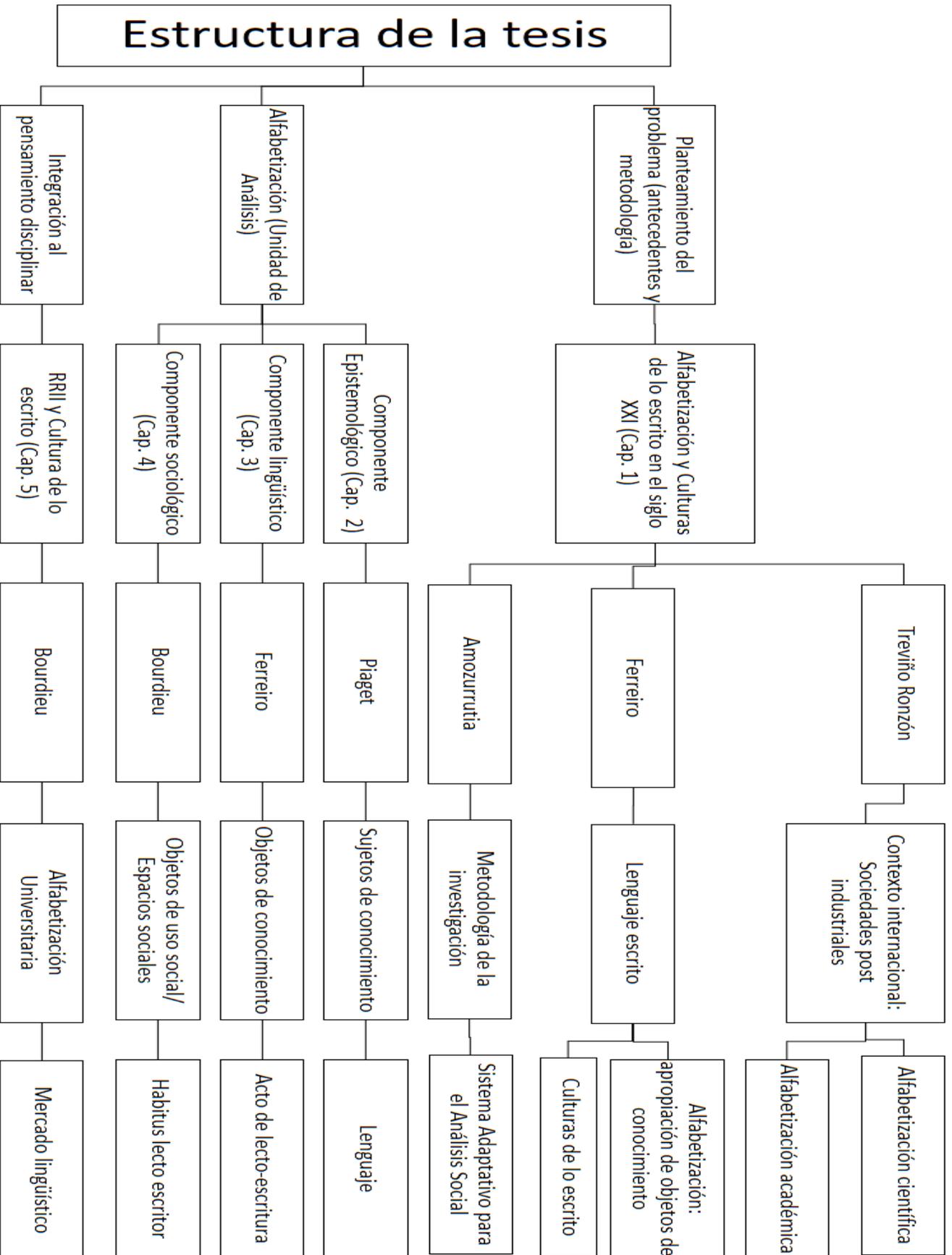
La segunda parte, Unidad de Análisis, se compone de 3 capítulos, los cuales profundizan en la unidad de análisis a partir de los componentes cognoscitivo, lingüístico y sociológico. En primer lugar, el componente cognoscitivo (capítulo 2) describe la teoría genética, desarrollada por pensadores como Jean Piaget, Rolando García y José A. Amozurrutia, como el marco epistemológico de referencia para abordar los procesos de construcción de conocimiento a partir de la lengua escrita. En este, se aborda la relación sujeto-objeto de acuerdo a la perspectiva de la Epistemología Genética.

A partir de las consideraciones sobre el lenguaje desde la Epistemología Genética, es que surge un segundo componente: el lingüístico (capítulo 3). En él, se recuperan las principales consideraciones en torno de la palabra escrita como objeto mediador en la construcción de conocimiento cognoscitivo. Los autores guía para describir los procesos son Emilia Ferreiro y Miguel Ángel Hernández Campos.

El componente sociológico (capítulo 4) se propone identificar, clasificar y analizar las relaciones sociales que emergen de la alfabetización universitaria: las prácticas que emergen en el espacio físico de la universidad. Se toma como referencia las aportaciones de Pierre Bourdieu, las cuales son: espacio social, campo, habitus y los capitales.

De acuerdo a lo anterior, la unidad de análisis comprende tres componentes. Los cuales tienen un piso epistemológico común, resultado de la conjugación de las propuestas de Piaget, Ferreiro y Bourdieu. El marco relacional está asociado a comprender a las prácticas y a los discursos de los sujetos como construcciones de conocimiento en un espacio y tiempo determinados, en este caso, la universidad.

Finalmente, la tercera parte corresponde a una *integración* de esta unidad conceptual al contexto inicial de la alfabetización y la universidad. Así, el objetivo del capítulo 5 es hacer una valoración de los supuestos epistemológicos planteados y proponer las primeras consideraciones para un posible trabajo de campo con estudiantes de la universidad. Es importante mencionar que dicha integración se realiza paralelamente a una reflexión epistemológica en el área de las Relaciones Internacionales (elementos teóricos propios de la disciplina). Por ello, la segunda parte el capítulo 5 se dedica a ubicar a la unidad de análisis en el contexto de las realidades internacionales a partir de los conceptos “**capital lingüístico**” y “**mercado lingüístico**”.





---

Primera parte

Consideraciones contextuales y  
metodológicas

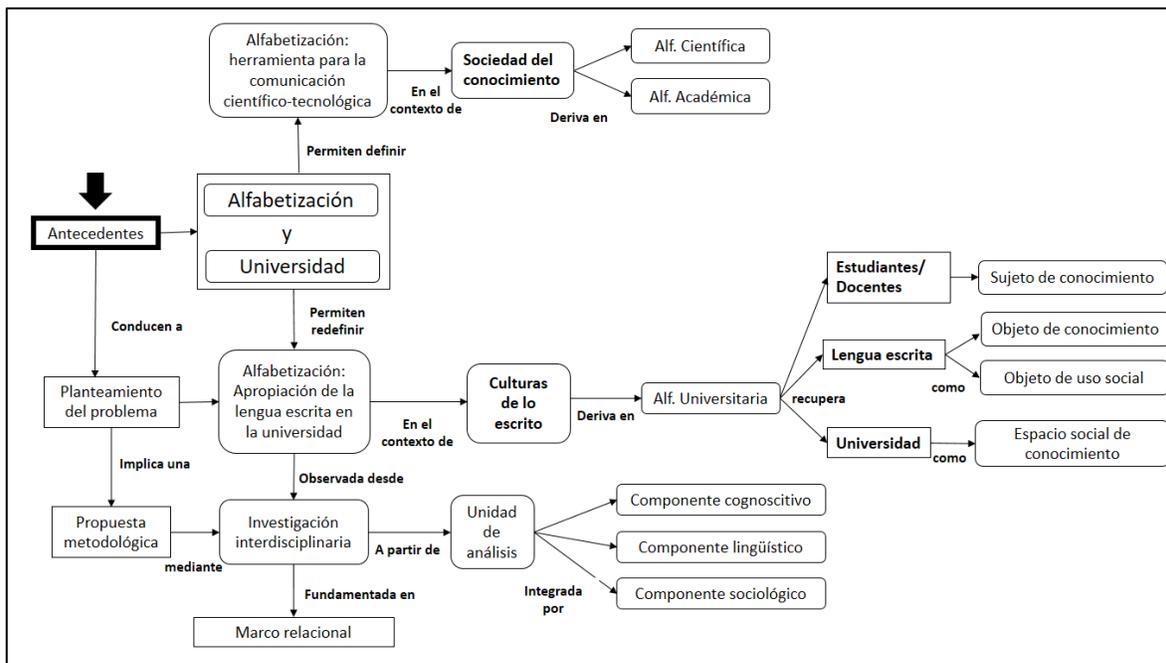
Marco relacional

---



## Capítulo 1. Alfabetización y universidad: antecedentes y metodología

**Resumen.** En el esquema 1 presento un mapa de los conceptos que desarrollo en este capítulo. Nos da una primera aproximación de los antecedentes que delimitan la relación alfabetización-universidad, la cual parte de la perspectiva de la Sociedad del Conocimiento. El objetivo es plantear el problema de investigación bajo los supuestos de las culturas de lo escrito de acuerdo a las posibles relaciones epistemológicas sujeto-objeto-entorno, las cuales describiré más adelante. Busco proponer a la alfabetización en la universidad como un proceso de apropiación cognoscitiva, lingüística y social a partir de la investigación interdisciplinaria (marco relacional).



**Esquema 1. Antecedentes, planteamiento del problema y propuesta metodológica.**  
Elaboración propia.

Las palabras “alfabetización” y “universidad” tienen contenidos que obligan a describir el contexto en el cual se busca ponerlos juntos. Por sí mismos, cada uno tiene una historia particular que es imposible ignorar cuando se intenta hablar de ellos como una relación visible en las universidades contemporáneas y en los procesos de construcción de conocimiento a partir de lo escrito.

La primera que puede emerger es que existe una contradicción al momento de querer integrar ambas palabras, pues para llegar a la universidad, según la concepción tradicional, se necesita estar alfabetizado (tener un dominio técnico del alfabeto amplio) que permita ingresar al sistema de educación superior. La idea en general es que la alfabetización corresponde al nivel de educación básica, por lo tanto, este proceso no es concerniente al nivel superior. Sin embargo, lo anterior limita la

observación de los procesos de construcción de conocimiento en los espacios educativos contemporáneos, particularmente en la universidad.

En Relaciones Internacionales, particularmente, la alfabetización resulta ser un tema recurrente en las reuniones de alto nivel con temáticas educativas. Un ejemplo particular es la UNESCO, la cual ha promovido diversas reuniones mundiales sobre el tema de la educación de adultos y la alfabetización (Elsinor 1949, Montreal 1960, Ginebra y Teherán 1965, Tokio 1972, Persépolis 1975, Nairobi 1976, París 1985, Jomtien 1990, Hamburgo 1995 y Belém 2009).<sup>10</sup> Dichas reuniones han dado origen a una serie de recomendaciones hacia los Estados en cuanto a la construcción de su política educativa.

Otro ejemplo es la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), cuyas líneas discursivas se enfocan en la articulación entre la economía, el desarrollo, la educación superior y el desarrollo científico y tecnológico.<sup>11</sup> A mediados de los años noventa, en la OCDE se realizaron documentos que, en palabras de Treviño Ronzón, marcarán el sentido del trabajo de la organización durante casi una década en materia de discusión de políticas para la Educación Superior. Entre estos textos el autor menciona los siguientes: *The Knowledge Based Economy* (1996), *Measuring what people know* (1996), *Redefining Tertiary Education* (1998), *University Research in Transition* (1998).<sup>12</sup>

Debido a ello, es necesario describir el contexto político, económico y epistemológico en el cual emerge la alfabetización como un concepto recurrente en los discursos internacionales. La descripción epistemológica permite identificar dónde están los puntos centrales en la comprensión del concepto, y por lo tanto, las metodologías de investigación que se han seguido en los estudios de la alfabetización en la realidad internacional.

Con base en estos contextos, la lengua escrita en las sociedades contemporáneas, identifico que la forma de comprensión internacional de este proceso en el nivel superior en un marco de referencia llamado Sociedad del Conocimiento. Lo anterior conduce a términos recurrentes como *alfabetización científica* y *alfabetización académica*. Lo que me permite plantear el problema de investigación: actualmente pocas perspectivas consideran la alfabetización como un proceso de apropiación socio cultural de las lenguas escritas en la educación superior. En menor medida, se visibiliza

---

<sup>10</sup>Infante, María Isabel y Letelier, María Eugenia, *Alfabetización y Educación. Lecciones desde la práctica innovadora en América Latina y el Caribe*, Santiago de Chile: Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREAL/UNESCO), 2013, p. 17

<sup>11</sup> Treviño Ronzón, Ernesto, *La Educación Superior y el advenimiento de la Sociedad del Conocimiento*, ANUIES, México, 2013, p. 136

<sup>12</sup>*Ibid*, p. 137

a la universidad como un espacio social de conocimiento que contribuye a la construcción y legitimación de una **cultura de lo escrito**.

Por ello, identifico la necesidad de una metodología para aproximarse a la alfabetización desde una perspectiva cultural que permita comprender la alfabetización como un conjunto de relaciones cognoscitivas, lingüísticas y sociales que se desarrollan a partir de un espacio social con características propias. La metodología seleccionada corresponde a *los sistemas complejos en ciencias sociales y humanidades*, la cual he retomado del Dr. José Antonio Amozurrutia, investigador perteneciente al CEIICH de la UNAM. A partir de ella, se establecen 3 niveles de interacción entre los sujetos, y los entornos con base en la construcción de una unidad de análisis.

Esta unidad pretende realizar una aproximación a los *procesos de conocimiento* con base en la lecto escritura en un *espacio social* (universidad). Los procesos de conocimiento (procesos de apropiación) se desarrollan a partir de 3 componentes, los cuales se proponen para realizar un trabajo de campo con estudiantes universitarios y serán desarrollados en la segunda parte de la tesis. La integración de los componentes toma como punto de partida la construcción de un piso epistemológico común que permita entender a la alfabetización universitaria como una apropiación cultural: *marco relacional*.

### **1.1 Alfabetización en la Sociedad del Conocimiento**

*Sociedad del conocimiento* pertenece a un conjunto de nociones cuyo objetivo es dar cuenta de los procesos de cambio en las interacciones internacionales en las últimas décadas. Dichos procesos implican transformaciones sociales, científicas y tecnológicas que han emergido después de la primera mitad del siglo XX.

Por un lado, Treviño Ronzón señala que esta noción puede ser estudiada desde una perspectiva histórica que no se limita al siglo XX. Sin embargo, es en este siglo donde se construye la necesidad de enunciarla para referirse a las sociedades contemporáneas en el ámbito internacional, con base en las transformaciones económicas denominadas como globalización.

Por otro lado, en el tejido moderno,<sup>13</sup> es imposible pensar en alfabetización como un proceso aislado que se da por generación espontánea. El papel de las instituciones

---

<sup>13</sup> Existen muchas inquietudes respecto a ambos términos. La diferencia entre modernidad y globalización es que la primera es tiene un alcance más amplio que la segunda. De hecho, considero que la globalización es un proceso consecuente de la modernidad. Los aspectos tecnológicos, económicos y culturales que se han desatado por la globalización, se encuentran en su totalidad en el concepto modernidad. Si retomamos las ideas de Marshall Berman a propósito de la modernidad, encontraremos que esta llega a cambiar el sentido de vida de los sujetos. La globalización tiene el carácter de hacer volátiles las relaciones humanas, a partir de los nuevos modelos de comunicación.

educativas es fundamental para comprender cómo emergen los procesos de apropiación de la lengua escrita, en cualquier nivel educativo formal.

La educación, como aquel conjunto de instituciones que promueven, difunden y ejecutan la alfabetización, apela a la organización moderna y racional del Estado para asegurar la transmisión de conocimiento hacia las nuevas generaciones. Al estar vinculadas a una necesidad de formación social, estas estructuras se encuentran muy sensibles a los cambios económicos y las tendencias globales de producción en la era de la modernidad. Dichos cambios se ven acompañados de transformaciones en las formas de ver/comprender las realidades y dar contenido a los conceptos.

Los cambios políticos y económicos han llevado a transformaciones en la conceptualización de la lengua escrita dentro de las universidades. La alfabetización es un concepto que evoluciona y se adapta a los contextos globales.<sup>14</sup> Lo anterior hace necesaria una revisión breve del concepto alfabetización situado en el marco de la globalización (Sociedad del Conocimiento) en 3 dimensiones: política, económica y epistemológica.

### **1.1.1 Contexto político.**

El concepto alfabetización implica una corta pero importante historia del pensamiento político contemporáneo. Dicho concepto ha sido objetivo de las sociedades democráticas liberales, establecido como un derecho y una obligación de todo ciudadano: derecho, en tanto se enmarca en una política de educación pública (y, además, gratuita y laica, según los parámetros progresistas). Obligación, en tanto se concibe como responsabilidad individual que contribuye a una mejora de las relaciones colectivas. Derecho, en tanto se deposita en ella un ideal de desarrollo social y económico cuando son interiorizadas por las poblaciones del siglo XXI.

La alfabetización se entiende, en el dominio del sentido común, como el aprendizaje utilitario de la palabra escrita: saber leer y escribir. Indicadores creados por el INEGI, por ejemplo, asumen que una persona está alfabetizada si sabe “escribir un recado”, es decir, tener las capacidades mínimas para identificar letras, sonidos y una organización gramatical básica.<sup>15</sup>

Organizaciones internacionales como la UNESCO han tomado el concepto de alfabetización como bandera de las políticas públicas en materia de educación. La

---

<sup>14</sup> Anthony Giddens nos dice que la globalización tiene algo que ver con la tesis todos estamos viviendo, por ahora, en el mismo mundo. Y esto tiene sus bases en la expansión de las comunicaciones y el comercio exterior a nivel mundial. (Giddens, 2000, pp. 13-18)

<sup>15</sup> Narro Robles, José y Moctezuma Navarro, David. *Analfabetismo: una deuda social*, México, INEGI, 2012, p. 6. En línea: <https://www.inegi.org.mx/rde/2012/09/15/analfabetismo-en-mexico-una-deuda-social/> Consultado el 08/11/18

UNESCO es reconocida por su fuerte interés de incidir en la noción de cultura, educación y ciencia del siglo XX y XXI. Desde los años cincuenta del siglo pasado, la UNESCO mantiene un fuerte interés por los procesos de alfabetización, posicionándola como una atención que debe ser prioritaria en la política educativa de los países, so pena de que ellos mismos sigan en la marginación y la pobreza.

En 1958, la VI Conferencia General de la UNESCO se reunió con fines de llegar a una normalización internacional de las estadísticas relativas a la alfabetización. Entre sus discusiones se adoptó una primera definición de la alfabetización: “está alfabetizada toda persona que puede leer y escribir, comprendiéndola, una breve y sencilla exposición de hechos relativos a su vida cotidiana”.<sup>16</sup> En la misma referencia, Infante y Letelier indican que, para construir las tasas de analfabetismo actualmente, esta definición elemental continúa siendo la base de las mediciones que se realizan en los censos nacionales. Según la mirada de dicha organización, la alfabetización es definible en tanto existe su contrario:

“Para la comprensión del concepto [alfabetización] es fundamental reconocer que el analfabetismo está asociado a las condiciones estructurales de la sociedad: su reproducción está vinculada a las condiciones de pobreza y a la negación de acceso a la educación de calidad para toda la población. Este hecho es, fundamentalmente, un fenómeno social, que se relaciona con la distribución del conocimiento dentro de la sociedad. Por ello, se puede decir que la alfabetización es un derecho de las personas y un deber de las sociedades: no hay posibilidad de alcanzar una democracia efectiva, mientras gran parte de la población se mantenga fuera del acceso a la lengua escrita.”<sup>17</sup>

Es así como discursivamente se encuentra la alfabetización como equivalente a desarrollo, democracia e inclusión política. La comunicación escrita es uno de las manifestaciones culturales de las sociedades democráticas. En tanto su contrario se identifica con la pobreza, la desigualdad y el subdesarrollo no deseado en las economías que aspiran a ser parte de la globalización. Además, se habla de que la alfabetización es una *distribución del conocimiento*, lo que implica hacer una revisión de lo que se entiende por esta afirmación en las instituciones educativas.

Sin embargo, dichas atribuciones a dos verbos (leer y escribir) no siempre han sido de esta forma. Los intereses que enmarcan dichos verbos pertenecen a un contexto cambiante pocas veces visibilizado. Agentes, instituciones sociales y económicas, así como organizaciones de diferente naturaleza se ha involucrado en el cambio de visión hacia lo escrito y su relación con las sociedades modernas. En el discurso político del

---

<sup>16</sup> Infante y Letelier, *Op. Cit.* p. 16

<sup>17</sup> Infante y Letelier, *Op. Cit.* p. 3. Dicha revisión la realizaré en el contexto epistemológico.

siglo XX, la alfabetización forma parte de la *historia de las lenguas escritas* y de la vida política y económica de los países.

Junto con la visión de transformación democrática institucional de las organizaciones internacionales, emergieron miradas con la pretensión de incidir críticamente en los procesos de consolidación de proyectos políticos para las sociedades. La educación fue una de las principales temáticas en dichos proyectos.

Desde la mirada de importantes filósofos de la liberación latinoamericana, Paulo Freire, por ejemplo, la alfabetización de los pueblos latinoamericanos estaba asociada a un empoderamiento político en el contexto de las dictaduras, como lucha contra el silencio, la pobreza y la marginación. Para Freire, la alfabetización consistía en una acción de conciencia para los pueblos que ayudaría a superar la dicotomía opresores y oprimidos.

De acuerdo con Freire, la apropiación de la lengua escrita, como objeto político, posibilita a los pueblos latinoamericanos a abrir sus perspectivas acerca de la vida, las cuales se han encontrado históricamente dominadas por las elites políticas y económicas. El “acto de leer” constituye una oportunidad para construir memoria colectiva e implica siempre percepción crítica, interpretación y “reescritura” de lo leído (volver a pasar por lo leído e interpretarlo bajo otros contextos). Así, Freire relaciona el uso de la palabra escrita, como proceso de alfabetización o no, a ciertas prácticas políticas de movilización y de organización. Él identifica un instrumento para lo que Gramsci llamaría acción contra hegemónica.<sup>18</sup>

Por otro lado, Emilia Ferreiro, investigadora argentina dedicada al estudio de los procesos de alfabetización en infantes latinoamericanos y quien será un referente central en el presente trabajo, afirma que el problema de la alfabetización en el siglo XX se encuentra en que se le atribuye una responsabilidad política que nunca antes había tenido la palabra escrita. Así, ella inicia su texto *Pasado y presente de los verbos leer y escribir*, con una reflexión sobre el contexto político de los verbos leer y escribir en la contemporaneidad:

---

<sup>18</sup> Freire, Paulo, “La importancia del acto de leer” en *La importancia de leer y el proceso de liberación*, México, Siglo XXI Editores, 1991, pp. 94-107. Es interesante como Freire hace la diferenciación entre usar la palabra escrita y estar alfabetizado. En su texto, apunta que la alfabetización necesariamente lleva a un momento de liberación y se enmarca en la lucha contra una realidad política y simbólica de los países latinoamericanos. Política, en tanto hay una lucha contra los sistemas que mantienen marginados y en la ignorancia a las poblaciones. Simbólicos, en tanto existe un fuerte proceso de significación de lo escrito: ¿quién tiene derecho a leer y a escribir y quién no?

“Todos los problemas de la alfabetización comenzaron cuando se decidió que escribir no era una profesión sino una obligación y que leer no era marca de sabiduría sino marca de ciudadanía.”<sup>19</sup>

El más grande error, afirma la autora, es pensar que todos tienen el mismo interés por *aprehender* la lengua escrita, solo porque existe un supuesto de libertad y democracia detrás de dicha práctica. La adquisición de la lengua escrita está arraigada a modelos educativos formales bajo la lógica del Estado-nación racional, y esto, ya presenta un problema. Los Estados-nación construyen programas genéricos para el total de su población, sin tomar en cuenta las particularidades de cada territorio, grupo o colectivo. La construcción de intereses nacionales y su pertinencia en las aulas educativas fue un tema de discusión muy fuerte a mediados del siglo pasado.

Ferreiro cuestiona el carácter obligatorio que tiene el aprendizaje de la lengua escrita en la educación formal, y, por ende, la supuesta consecuencia de empoderamiento. Ella se enfoca en el siguiente eslabón de la alfabetización: ¿qué pasa cuando la mayoría de las personas tienen a su alcance letras/signos y pueden manejarlos técnicamente? ¿Qué sucede cuando la mayoría de las personas que van a una institución educativa no terminan de interiorizar el lenguaje escrito como parte de su cotidianidad? ¿Están alfabetizadas? ¿Son libres? Las personas alfabetizadas ¿son de facto personas contra-hegemónicas?

### **1.1.2 Contexto económico.**

Actualmente, las estructuras educativas públicas atienden a grandes cantidades de población, en aras de construir la ciudadanía esperada. En ese sentido, el nivel superior amplió su cobertura a partir de la segunda mitad del siglo XX, tratando de instaurar el denominado *modo 2* de la producción de conocimiento en las economías post-industriales. De acuerdo con Michael Gibbons, todos los países industrializados han experimentado un rápido crecimiento en el desarrollo de la educación superior masiva después de la Segunda Guerra Mundial.<sup>20</sup>

Según Gibbons, los cambios en las estructuras y narrativas de la universidad en las últimas décadas pueden identificarse en algunos aspectos como el carácter y aspiraciones del cuerpo estudiantil, en el currículo, en los modos de gobierno, en las relaciones entre estudiantes y profesores, en las formas de finanzas y en las relaciones de las universidades con otras instituciones de la sociedad. Por otro lado, una

---

<sup>19</sup> Ferreiro, Emilia, *Pasado y presente de los verbos leer y escribir*, Fondo de Cultura Económica, México, 2002, p. 12

<sup>20</sup> Gibbons et al., *La nueva producción del conocimiento*, Ediciones Pomares, Barcelona, 1997, p. 70. Gibbons toma de referencia regiones de industrialización, considerando a México como parte del bloque norteamericano. Las comparaciones que el realiza le permite hacer estimaciones de países como Francia, Alemania o Japón, etiquetados como países altamente industrializados.

consecuencia más ha sido la creación de un mercado para la *educación continua* y un aumento en la capacidad de la fuerza laboral para responder al rápido cambio tecnológico.<sup>21</sup>

La masificación de la educación superior refiere a una ampliación de la cobertura que, de acuerdo al paradigma de la Ciencia y la Tecnología en la Sociedad del Conocimiento, es parte de un cambio de una sociedad basada en producción de bienes y uso de materias duras, a otra caracterizada en la producción y circulación de servicios, donde el conocimiento es el principal insumo.<sup>22</sup>

Después de hacer una breve revisión acerca de la construcción discursiva de la Sociedad del Conocimiento y su fundamentación en los cambios económicos basados en la tecnología, Treviño Ronzón menciona algunos de los objetivos de las universidades que pretenden entrar en el modelo de producción en el sector terciario de la economía:<sup>23</sup>

- Generar un nuevo conocimiento: universidades orientadas a la investigación son para la economía informacional.
- Formación de mano de obra: ingenieros, científicos y técnicos, los cuales se contemplan en centros industriales tecnológicamente avanzados
- Actuar directamente como empresas las cuales apoyan un proceso de integración de sus investigadores en una red de negocios y empresas industriales.

El marco político y económico de la globalización sigue encontrando fundamento en la gran utopía democrática del siglo XIX: la escuela pública, gratuita y obligatoria, la cual se encuentra empobrecida, desactualizada y con maestros trabajando en condiciones laborales que distan mucho de ser las idóneas para la enseñanza y aprendizaje. Y, sin embargo, la escuela continúa siendo la base fundamental para el crecimiento de las economías y los mercados.

Particularmente, la educación superior, su organización y financiamiento, está anclada a la discursividad de la Sociedad del Conocimiento. Lo anterior está modificando paulatinamente las funciones sociales de la universidad hacia temas como

---

<sup>21</sup>*Ibid.* p. 70

<sup>22</sup> Treviño Ronzón, *Op. Cit.* p. 68. En su obra, el autor hace un análisis teórico de las narrativas contemporáneas acerca de la vinculación empresa, gobierno y universidad en un momento histórico que denomina el advenimiento de la Sociedad del Conocimiento. La particularidad de su análisis recae en que logró construir un apartado teórico conceptual que se basa en los dispositivos de poder (Foucault, Derrida) y se concentra en la narrativa de organizaciones internacionales como la OCDE y el Banco Mundial.

<sup>23</sup>*Ibid.*, p. 84. Treviño recuperó explicaciones teóricas de autores como Manuel Castells, Daniel Bell y Yoneji Masuda para llegar a dichas consideraciones. Para ampliar las consideraciones contextuales de la universidad en el siglo XXI véase el capítulo dos “Utopías tecnocientíficas de la sociedad y la educación” pp. 59-126

la eficiencia, la mercantilización o la empleabilidad. La formación se enfoca en producir “trabajadores del conocimiento” colocados en una economía de servicios.<sup>24</sup>

Algunas de las características que apuntan a procesos sociales y culturales generales que tienen que ser asimilados por la universidad son:<sup>25</sup>

- Sector económico: cambio de una economía de producción de bienes a una economía de producción de servicios.
- Distribución ocupacional: la preeminencia de la clase profesional y de la clase técnica
- Principio axial: la centralidad del conocimiento teórico como la fuente de innovación y de formulación de políticas para la sociedad
- Orientación hacia el futuro: el control de la tecnología y el cálculo tecnológico
- Toma de decisiones: creación de una nueva tecnología intelectual

En resumen, por un lado, se entiende que la alfabetización es una forma de partición política en las sociedades que aspiran a incrementar sus niveles de democracia y contener la marginación, la pobreza y la desigualdad. Por otro lado, el dominio de la palabra escrita en el nivel superior está obligada a incrementar las posibilidades de un país a elevar su desarrollo económico, científico y tecnológico y le permite interactuar con las economías dominantes.

En este contexto emergen los procesos de alfabetización en las universidades. Las relaciones sujeto-texto se ejecutan en un panorama global político de cambio institucional y económico. Y también es en este contexto donde surge la necesidad de construir el concepto alfabetización ad hoc a las responsabilidades asignadas a los sistemas de educación superior de acuerdo con las tendencias económicas en el siglo XX. Así, los sujetos, tanto investigadores-docentes, estudiantes, y administrativos deben adaptarse y responder a una normatividad internacional que apela al cambio científico y tecnológico para un esperado desarrollo económico nacional.

### **1.1.3 Contexto epistemológico**

¿Cuál es la posición de los procesos de alfabetización en el contexto político y económico anteriormente descrito? ¿Cuáles son las características epistemológicas de la alfabetización que emergen a la par de las tendencias estatales económicas en el siglo XXI? ¿Cuál es la forma de observar e interpretar los procesos de alfabetización en la actualidad? Para responder dichas preguntas he identificado algunos puntos epistemológicos concernientes.

---

<sup>24</sup> *Ibíd.*, p. 61

<sup>25</sup> Asegura Treviño Ronzón con base en apuntes de Daniel Bell, *Ibíd.*, p. 69

El punto más relevante, dadas a las aportaciones que han realizado estudios desde la UNESCO sobre la alfabetización, consiste en identificar que el cambio de organización político económica de los Estados está acompañado de transformaciones en la manera de entender la alfabetización: de la concepción técnica de transcripción sonora, se pretende pasar a una visión constructivista de los procesos de alfabetización, que apela a niveles de interacción con lo escrito. Esto último implica que es necesario tomar en cuenta los sujetos y los entornos durante el proceso de alfabetización, y no el resultado final.

Como consecuencia, se oponen dos visiones en torno de la alfabetización: conocimiento como producto y conocimiento como proceso. Al respecto, Mireya Cisneros señala que:

“Como producto, la alfabetización se caracteriza por presentarse en acabado, listo para ser usado y abierto al juicio de estar bien o mal hecho, como resultado final de un tratamiento anterior cuyos responsables son anónimos y recipientes desprevenidos de ese juicio.”<sup>26</sup>

Ante esto, emerge una visión procesual de la alfabetización. De los verbos leer y escribir, separados, se intenta llegar a una concepción integrada: la lecto-escritura. El punto de partida es considerar procesos cognoscitivos en la interacción sujeto-texto, que responde a la no separación tradicional sujeto-objeto. Por otro lado, el entorno cultural en el cual se desarrolla dicha interacción tendrá una fuerte influencia en el resultado final. Por ende, las realidades no están naturalmente dadas en un espacio material, sino que estas constituyen una interpretación del sujeto a partir de sus abstracciones lógicas, sus emociones y las interacciones materiales.

La aparición del enfoque cognitivo de la conducta humana, abre el paradigma tradicional que entiende enseñanza-aprendizaje de la palabra escrita como una “copia” de la realidad por parte del sujeto aislado que aprende. La mente de los sujetos, de acuerdo al nuevo paradigma de lo cognoscitivo, no ese encuentra vacía en ningún momento de su existencia y, por lo tanto, no hay que llenarlo.

Las bases científicas de dicho paradigma se encuentran en los estudios del cerebro y las posibles redes neuronales que posibilitan la interacción humana. La neurociencia ha tenido un impacto relevante en los estudios del lenguaje como un proceso derivado de las interacciones neuronales, pero también como un elemento que permite al cerebro desarrollar conectividades y promueve procesos bioquímicos.<sup>27</sup>

---

<sup>26</sup> Cisneros Estupiñán, Mireya; Olave Arias, Giohanny; Tojas García, Ilene. *Alfabetización académica y lectura inferencial*. Ecoe Ediciones, Bogotá, 2013, p. 2

<sup>27</sup> Las neurociencias, al igual que las sociedades post industriales, comenzaron su apogeo en la segunda mitad del siglo XX. A partir de estudios del cerebro y las conexiones neuronales, comenzó a desarrollarse una nueva concepción del aprendizaje del ser humano, sobre todo de aquellos menores a los 25 años. Para ampliar esta

Con base en lo anterior, la palabra “conocimiento” (desde la visión cognoscitiva) es parte del lenguaje de un no tan nuevo paradigma dentro de la política internacional y las retóricas de organizaciones como la UNESCO, la OCDE, el Banco Mundial, entre otras.

Desde los años setenta del siglo pasado, la tendencia a enfocar el desarrollo político y económico de los países basado en este tipo de *conocimiento* ha ido en aumento, de forma tal, que actualmente se habla de un paradigma político y de investigación en organismos públicos y privados: el capital humano. Bajo dicha concepción, conocimiento legítimo es aquel que se basa en una adquisición de competencias observables en los registros económicos y científicos.<sup>28</sup>

En este contexto, la alfabetización comienza a ser abordada como un proceso que no termina en el uso técnico del alfabeto. Más allá de la acción, implica observar y cultivar el para qué y cuáles son las relaciones que permiten cultivar el acto de lecto escritura. Por otro lado, se asume e impone que las acciones de leer y escribir estarán en constante relación con los intereses democráticos deben guiar al sujeto a participar en la vida democrática de su sociedad, contribuir al crecimiento de las economías post industriales y a generar conocimiento que le permita interactuar activamente con su entorno.

Lo anterior no necesariamente implica un cambio instantáneo de las estructuras educativas. Al contrario, mientras el discurso apela a los cambios de paradigma de la educación en general, y la alfabetización en particular, las prácticas de enseñanza-aprendizaje distan de lo “idealmente” planteado. Lo que ha llevado a delimitar los problemas de la educación actual, pues la realidad no corresponde al ideal democrático y económico.

El principal grupo de interés para investigadores con estas inclinaciones epistemológicas son los infantes, ya que, con base en consideraciones neuro-lingüísticas, es en los primeros años de vida donde se construyen las bases de interacción del sujeto con el lenguaje y del lenguaje con el entorno socio cultural.

Sin embargo, de acuerdo a la mirada constructivista de la alfabetización, los infantes no son los únicos que se encuentran en proceso de alfabetización. Bajo los

---

referencia, véase la introducción al texto de Alcaraz Romero, Víctor Manuel y Gumá Díaz, Emilio. *Texto de Neurociencias cognitivas*. Editorial el Manual Moderno, México, 2001, pp. 25-46

<sup>28</sup> En términos de educación superior, “el capital humano” es el eje articulador de la discursividad internacional de las economías basadas en el conocimiento. Se indica que el aprendizaje determina el destino de los individuos, las organizaciones y las economías. En ese sentido, las capacidades integradas en el “conocimiento” se expresan como habilidades en el mercado. Para ampliar esta referencia véase “El Capital humano y la educación superior” en *La Educación Superior y el advenimiento de la Sociedad del Conocimiento*, pp. 143- 147

contextos anteriormente señalados, se inició la conceptualización de la alfabetización en la universidad. El lenguaje comienza a tener otras atribuciones que solo “escuchar” / “hablar”, “leer” / “escribir”.

## **1.2 Alfabetización en la universidad: debates y aportaciones**

Durante las últimas décadas, el debate en torno de la alfabetización se intensificó y surgieron otras derivaciones del concepto que apelaban a una búsqueda de transformación de los sistemas educativos, los cuales se muestran “insuficientes” para las exigencias económicas post-industriales.

Ante los cambios económicos marcados por un fuerte énfasis en la ciencia y la tecnología, fue necesario construir una relación entre la alfabetización y la educación superior que fuera capaz de incidir en los procesos de formación profesional, Pero para ello, se requirió de otros conceptos guía que dotaran de sentido la alfabetización dentro de la universidad. El discurso a propósito de la alfabetización y la universidad comenzó a construirse a partir de las siguientes denominaciones: ciencia y academia.

### **1.2.1 Alfabetización científica**

Esta es, sin duda, una de las acepciones que guiarán el desarrollo de trabajo de investigación. En ella, por tener la denominación de científica, implica considerar qué es históricamente la ciencia, de dónde emerge y cuáles son las características de la ciencia en la que se pretende alfabetizar. La ciencia es un cuerpo de conocimientos que están sujetas a reglas de producción

La alfabetización científica, la cual hace énfasis en la urgente relación entre “ciencia” y “sociedad”, responde a la necesidad de educación científica que emergió en Estados Unidos alrededor del año 1910. Esto debido a figuras de la educación estadounidense como John Dewey, filósofo y pedagogo quién desarrollar en los estudiantes lo que denominó "hábitos científicos de la mente".<sup>29</sup>

Por otro lado, en Estados Unidos de igual manera, hubo un cambio en la dirección de la educación científica que está enmarcado en el contexto de la segunda posguerra hasta aproximadamente los años ochenta. Shamos Morris, científico (especialización en física) y educador de la Universidad de Nueva York, afirma que, en dicho lapso, el gobierno de Estados Unidos tenía la imperante necesidad de una modernización basada en “conocimiento científico” que pudiera potencializar su economía en la competencia internacional por el liderazgo económico y bélico.<sup>30</sup>

---

<sup>29</sup> Morris, Shamos, The scientific literacy movement” en *The myth of scientific literacy*, Rutgers University Press, Nueva Jersey, p. 89.

<sup>30</sup> Morris, *Op. Cit.* pp. 102-105

Esto visibiliza cuál será la tendencia dominante de los cambios educativos en la universidad contemporánea: los ciclos económicos y la división de la historia de acuerdo a parámetros de naciones económicamente desarrolladas como Estados Unidos en el contexto de “Guerra Fría”.

La alfabetización científica tiene sus bases discursivas en la necesidad de relacionar lo que se produce en las aulas universitarias e institutos de investigación con la sociedad que está *afuera* de la universidad (sociedad, mercado, empresas, guerra). Estas necesidades van cambiando de acuerdo al discurso que opera en determinado contexto. Por ejemplo, en 1945 el científico Vannevar Bush realiza el conocido informe “Ciencia, una frontera sin fin”, dirigido al presidente Roosevelt, con una serie de recomendaciones sobre el conocimiento científico en el contexto bélico. Aparecen nociones como: seguridad nacional, bienestar público, progreso científico, investigación básica, investigación industrial, entre otros.

Así, aquel conocimiento científico (producto de una alfabetización) en el nuevo siglo, tiene la obligación de resolver problemas de otra naturaleza, pero que continúan siendo elaborados en la misma dinámica económica. La declaración de Budapest, concerniente a la Conferencia Mundial sobre la Ciencia para el siglo XXI, se afirma en su punto número 27:

*“Son necesarias unas nuevas relaciones entre la ciencia y la sociedad para resolver apremiantes problemas mundiales como la pobreza, la degradación del medio ambiente, la insuficiencia de los servicios de salud pública, y la seguridad del suministro de alimentos y agua, especialmente relacionados con el crecimiento demográfico.”*<sup>31</sup>

La alfabetización científica es un término que refiere a la enseñanza de las ciencias, en cualquier nivel educativo, para llegar a una democratización de las sociedades. Esto se indica a partir de que la tecnología incrementa su presencia en las vidas cotidianas de los sujetos y grupos sociales, la cual es una característica de las economías globalizadas. La tecnología tanto en el ámbito privado como público, está ejerciendo cambios relativos a la organización social y política que no es posible ignorar. Por lo tanto, que la sociedad que está afuera de la universidad.

*La alfabetización científica puede expresarse como abordar y abrazar las invenciones científicas y tecnológicas y la naturaleza con las explicaciones de la ciencia, así como el uso de los datos y la información obtenida por las habilidades*

---

<sup>31</sup> UNESCO, *Declaración de Budapest: declaración sobre la Ciencia y el uso del saber científico*. 1 de julio de 1999. Consultado el 23/11/18. Disponible en: <https://www.oei.es/historico/salactsi/budapestdec.htm>

*de los procesos científicos en la vida cotidiana de una manera que garantiza la calidad de la vida humana.*<sup>32</sup>

Así, la educación superior constituye un nivel que pretende contribuir a la obtención de habilidades para el *uso de datos y de información* relacionada con la naturaleza de las *explicaciones* de la ciencia. Por otro lado, el contexto económico que da cabida a este tipo de propuestas en torno de la alfabetización no desaparece: la idea de la calidad de la vida humana está en correspondencia con procesos de crecimiento económico regional y local. El texto antes citado, posteriormente se señala que:

*“Los cambios surgidos en la ciencia y la tecnología y las nuevas situaciones provocadas por estos cambios en la naturaleza han dado forma a las sociedades en el siglo XXI y la educación de personas con conocimientos de ciencia es de suma importancia para que los países puedan sostener la competencia internacional y proteger la naturaleza como un entorno habitable.”*<sup>33</sup>

Esto ha estado presente en la modificación de los sistemas de educación superior en general y forma parte de las discursivas institucionales dentro de las universidades. Sin embargo, la noción de alfabetización científica cambia rápidamente en las últimas décadas, pues las críticas que se le hacen han logrado evidenciar que existen elementos no visibilizados en la denominación alfabetización científica.

Al respecto, Morris Shamos toma una posición sumamente crítica en el año de 1995 ante lo que la visión popular de la ciencia realiza para su comprensión pública con el pretexto de desarrollar algo “mal definido” como alfabetización científica.<sup>34</sup>

Según Shamos, la *educación científica*, goza de una premisa primordial:

*La principal función de la educación científica formal (educación institucionalizada en la universidad o niveles previos), es garantizar un suministro constante de científicos y profesionales relacionados con la ciencia. Incluyendo por supuesto a los educadores científicos. Todo lo demás que se hace en la educación de las ciencias, independientemente de su valor educativo o el número de estudiantes involucrados, resulta ser secundario a este objetivo. No es que este sea su propósito declarado, por supuesto.*<sup>35</sup>

Así, Shamos hace evidente que el discurso en torno a la alfabetización científica, al menos en Estados Unidos, presenta elementos muy significativos en su ejecución

---

<sup>32</sup> Senturk, Cihad; Sari, Hakan, “Investigation of the contribution of differentiated instruction into Science Literacy” en *Qualitative Research in Education*, vol. 7, num. 2 (junio), 2018, p. 199

<sup>33</sup> *Ibíd.*

<sup>34</sup> Rowe, Mary. “Prefacio” en Shamos, Morris, *The myth of scientific literacy*, New Jersey: Rutgers University Press, 1995

<sup>35</sup> Morris, *Op. Cit.* p. 73

institucional dentro de la educación formal. Dichos elementos ponen de manifiesto que se está jugando en un campo social con reglas, intereses y objetivos que responden a las necesidades políticas y económicas de las comunidades científicas estadounidenses.

Una de las posibles interpretaciones del texto de Shamos es que la “ciencia” está construyendo un discurso que beneficia el interés de un grupo específico que se encuentra en los institutos de investigación (tanto públicos como privados). Todo aquello que no beneficie a la ciencia como institución, no es considerado alfabetización científica, aun cuando ésta se desarrolle dentro de los espacios universitarios o conlleve las herramientas lógico-analíticas que se busca generar en los individuos para beneficios colectivos.

Por otro lado, Shamos identifica que hay una discontinuidad en los procesos educativos en Estados Unidos entre los diferentes niveles de formación, y, por lo tanto, una contradicción en la denominación alfabetización científica:

*“Si el propósito de dicha educación es crear un público científicamente alfabetizado, la audiencia objetivo principal, es decir, la población estudiantil, puede no ser elegida. Sin embargo, uno elige definir la alfabetización científica, su objetivo principal parece bastante claro: la sociedad (y el individuo) se beneficiarán de alguna manera si sus miembros están lo suficientemente alfabetizados para participar inteligentemente en temas sociales basados en la ciencia. Suponiendo que esto sea cierto y que, a primera vista, parezca perfectamente sensato, ¿es el público objetivo apropiado el estudiante o la población adulta? Obviamente si el propósito de tal alfabetización es beneficiar a la sociedad, en realidad, solo la población adulta está en condiciones de contribuir al bien público. Entonces, mientras que los estudiantes pueden alcanzar cierto nivel de alfabetización científica relacionada con los cursos de ciencias individuales que toman en la escuela. ¿De qué sirve si no logran conservar este conocimiento en la edad adulta?”<sup>36</sup>*

En dicha cita, Shamos hace referencia a que los ciclos una discontinuidad en el desarrollo de las vidas cotidianas de los sujetos en proceso de ser alfabetizados. La escuela es una segmentación de la vida cotidiana que, por sus formas y formatos, la mayoría de las personas que terminan los niveles educativos no tienen una *interiorización* del pensamiento científico. Sin embargo, para la ciencia institucional son contabilizados como “alfabetizados”, de acuerdo a indicadores como el número de

---

<sup>36</sup> *Ídem.*

egresados en las instituciones universitarias. Así, según Morris, se hace evidente que no hubo una alfabetización, solo el cumplimiento de una normatividad burocrática.<sup>37</sup>

Esto no es un problema de la ciencia como metodología y epistemología, sino de los ámbitos educativos en los cuales se trata de implementar como la vía de legitimación política y en donde la ciencia, por ámbito discursivo, ha llegado a ser una imposición y no una elección. Las vías de legitimación encuentran diferentes formas de ejercer presión política en los sujetos, entre ellas, lo que se escribe, cómo se escribe y para qué se escribe son parte de un juego de legitimación en las universidades.

De esta manera, en términos de categorías de análisis, *ciencia* queda como el principal referente a seguir, de acuerdo a lo que cada institución científica establezca. La alfabetización científica es, entonces, un recurso discursivo de un grupo que demuestra tener intereses (políticos y económicos) en la práctica. Las necesidades de la ciencia y la tecnología, absorben a la alfabetización, dotándola de sentido de acuerdo a lo que se busca en términos políticos. El proceso de *alfabetización* queda en segundo término, lo que importa es la necesidad de “sensibilizar”, en el mejor de los casos, al público en general con un conocimiento especializado llamado ciencia.

### 1.2.2 Alfabetización académica

La segunda acepción es la alfabetización académica, la cual se enfoca en las capacidades y habilidades discursivas de los estudiantes para poder interactuar con campos académicos, cuyas reglas se construyen desde *adentro*, desde diferentes campos disciplinares. Esta acepción ha tenido cambios menos intensos en los últimos años. Sin embargo, ella aparece como una forma de alimentar las discusiones y denota que es necesario hacer una diferenciación más en la alfabetización.

Paula Carlino señala que “alfabetización académica” es definida como *el conjunto de nociones y estrategias necesarias para participar en la cultura discursiva de las disciplinas, así como en las actividades de producción y análisis de textos requeridas para aprender en la universidad. Apunta, de esta manera, a las prácticas de lenguaje y pensamiento propias del ámbito académico.*<sup>38</sup>

La alfabetización académica está mucho más cerca de los espacios de educación superior, pues la “universidad” y la “academia”, son dos nociones que están conectadas históricamente en la tradición europea occidental. Pensemos, por ejemplo, en “La Academia de Atenas” que fue fundada por Platón y la cual está vinculada al pensamiento

---

<sup>37</sup> Para ampliar la perspectiva de Morris en este punto, véase el capítulo “The scientific literacy movement” en el libro *The myth of scientific literacy*, pp. 73-100

<sup>38</sup> Carlino, Alfabetización Académica: Un cambio necesario, algunas alternativas posibles” en *Educere*, vol. 6, no. 20, 2013, p. 410. Editorial Universidad de los Andes. Consultado el 10 de noviembre de 2018. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35662008>

reflexivo y que ha sido “depurado” por medio de conversaciones y análisis entre los miembros de dicha academia.

En esta acepción, la *calidad académica* tiene un posible indicador que se encuentra en la medición de la lectura y escritura dentro de las aulas universitarias. Por un lado, la intensión de mejorar los procesos de aprendizaje en las universidades (academias) encuentra su fundamento en las “pocas capacidades” de comprensión, producción y encuentro con la información de los estudiantes para construir *el hábito de la lecto escritura* y que se heredan de los sistemas educativos anteriores.<sup>39</sup> Por otro lado, la constante presión que se ejerce en las universidades para aumentar los índices de cobertura y egreso como universidades globales en la Sociedad del Conocimiento, establece los criterios bajo los cuales la alfabetización habrá de ser conceptualizada y medida. Es decir, las actividades de lecto escritura universitarias también encuentran fundamento en la necesidad de cumplir con estándares económicos estatales.

Ante esta situación, algunas universidades se esfuerzan en crear “manuales” para incentivar la reflexión crítica de los estudiantes, los docentes y los investigadores en torno de las potencialidades del razonamiento en la lectura y la escritura, cuya intención es mejorar los procesos de comprensión de lectura, así como de la producción escrita. Ello para crear un vínculo más productivo entre la universidad y el mercado laboral. La calidad está evaluada en estos términos.

Por ejemplo, un grupo de investigación en Colombia dedicado a la alfabetización en la universidad afirma que al reconocer las problemáticas generales que enfrenta la alfabetización académica (en términos principalmente de realizar inferencias lógicas principalmente), se necesitan incentivar:

“...actividades basadas en las necesidades de los estudiantes del siglo XXI, y además con miras a la formación de profesionales no como productos acabados sino como personas preparadas y capaces para continuar aprendiendo más allá de las aulas universitarias, y para actuar profesionalmente en contexto.”<sup>40</sup>

En resumen, el concepto alfabetización vinculado a la universidad se ha relacionado a la necesidad de transformar los sistemas de educación superior y las prácticas de lecto escritura de los estudiantes universitarios. Sin embargo, en ambos casos resulta haber una inconformidad por la manera de llevar a cabo los procesos de enseñanza-aprendizaje dentro de las aulas educativas.

Con estos elementos descritos, se visibiliza entonces que en los estudios sobre la alfabetización en las universidades han estado en correspondencia con los procesos

---

<sup>39</sup> *Ibid.* p. 21-25

<sup>40</sup> Cisneros Estupiñán, Mireya; Olave Arias, Giohanny; Tojas García, Ilene, *Op. Cit.* p. 18

económicos, políticos y bélicos de la segunda mitad de siglo XX. La alfabetización científica y académica son el resultado de los intereses que trascienden la necesidad de “saber leer y escribir”.

Así, y para cumplir con lo estipulado dentro de las economías dominantes, se ha creado una relación Pedagogía-Educación-Ciencia para explicar qué es la alfabetización y por qué es importante invertir recursos en ella. Las aportaciones entre los apellidos de la alfabetización difieren en algunos puntos, como ya se mencionó. Sin embargo, la construcción conceptual responde a lo mismo: ¿cómo mejorar los procesos de alfabetización en las universidades? Se toma como referencia Educación y la Pedagogía como los principales focos de interés, pues se asume que existe un modelo ideal el cual se pretende alcanzar.

La respuesta de la pregunta “¿a quién pertenece dicho interés?” es la que ha marcado la pauta en los apellidos concedidos a la alfabetización en los últimos años: la ciencia, la academia o el mercado laboral (alfabetización digital, por ejemplo). Sin embargo, ninguno de estos pone en el centro de atención el objeto que opera como materia prima para la alfabetización: lo escrito.

Lo anterior, me permite identificar lo siguiente:

- La alfabetización es un término que está vinculado a las narrativas del conocimiento propuestas por organizaciones internacionales como la UNESCO y la OCDE. Las cuales apelan que el uso frecuente de la palabra escrita permite incrementar el desarrollo económico, científico y tecnológico de las naciones.
- En la universidad, el uso de la lengua escrita tiene un uso de legitimación política y económica de las instituciones científicas frente a otros actores: empresas, gobiernos, organizaciones nacionales e internacionales.
- La alfabetización dentro de las universidades es deducida a partir de indicadores educativos de escala macro regional, ya que no existe un indicador particular para este proceso.
- Algunas teorías que describen los procesos de alfabetización tienen como punto de partida el reconocimiento del papel de la lengua escrita en la organización del pensamiento de los sujetos, el cual debe de estar en correspondencia con discursos. Sin embargo, en el nivel superior, pocos trabajos recuperan la historia del objeto cultural que se intenta imponer sobre otros: los textos.
- La lengua escrita en las universidades está en función de la Ciencia y la Tecnología, como instituciones económicas y políticas, y debe demostrar un nivel de desarrollo deseado por élites internacionales.

### 1.3 Alfabetización en las culturas de lo escrito

Con base en estas afirmaciones, propongo el trabajo de investigación, en el cual me interesa reconocer la relación Alfabetización-Cultura-Poder en las actividades de lectoescritura dentro de la universidad. En dichas actividades encuentro el principal referente de la alfabetización como una apropiación social y cultural de determinados objetos, ideas y discursos que se construyen a partir del entorno y los objetos.

La denominación “cultura escrita” es bastante frecuente en la historia de las sociedades modernas: ella da cuenta de cómo las comunidades dieron “grandes pasos” en la configuración de un sistema de comunicación escrito que utilizamos hasta el día de hoy y asumen que todas las sociedades *deben* llegar a ese punto. Sin embargo, existe otra denominación que se aleja de esta concepción de la historia: la *culturas de lo escrito*.

*Culturas de lo escrito*, propuesta de Emilia Ferreiro, refiere a un conjunto de procesos históricos que llevaron a la comunicación escrita a tener una mayor legitimación frente a otras. Esto lleva a que conceptos como “alfabetización” no sean cuestionados en ningún ámbito discursivo. Por lo tanto, Ferreiro menciona que, en el nombramiento de “lo escrito”, similar a la diferenciación *la política y lo político*, se hace una referencia a las esferas del poder que atraviesan las relaciones de comunicación escrita.<sup>41</sup>

*Culturas de lo escrito* pretende problematizar la lengua escrita y el lenguaje escrito en términos de una correspondencia con el espacio social en el que se desarrolla. Para ello, se cuestiona los lugares de enunciación y de práctica de la alfabetización, en cualquiera de sus niveles. Así, la propuesta pretende problematizar la alfabetización en como apropiación de la lengua escrita y de un espacio social denominado universidad.

#### 1.3.1 Lengua escrita como objeto de conocimiento

La **lengua escrita** es un objeto de interés en múltiples campos de estudio, sin llegar a delimitar una disciplina específica. Así, historiadores, antropólogos, pedagogos, psicólogos, lingüistas, entre otros, han dedicado esfuerzos para comprender de dónde emana el interés por consolidar relaciones sociales, económicas y políticas con base en la comunicación materialmente escrita.

Sin embargo, su historia está permeada con la firme convicción de la superioridad absoluta del alfabeto. La concepción del alfabeto como sistema ideal de comunicación pertenece a la mirada de la visión dominante eurocéntrica. La superioridad absoluta del alfabeto puede llegar a asociarse también a superioridad la palabra escrita a la antigüedad grecolatina, origen narrativo de las sociedades

---

<sup>41</sup> Ferreiro, Emilia, *El ingreso a la escritura y a las culturas de lo escrito*, Siglo XXI Editores, México, 2013, p.23

modernas, y, por ende, a una tradición de la democracia, determinados valores morales y progreso científico.<sup>42</sup>

La idea central que guía la historia tradicional de la **lengua escrita** es que el alfabeto constituye una especie de fonema práctico que, al “concretizar” una letra, obtiene la capacidad de transmitir un mensaje exacto y sin posibilidades a múltiples interpretaciones. Una “a” es y será siempre una “a”, caso del sistema de escritura latino. Desde los pictogramas, cuyos trazos se estilizaron con el paso del tiempo hasta dar forma a las abstracciones que son origen de las letras actuales.<sup>43</sup>

Esto supone, desde el punto de vista de Emilia Ferreiro, una visión evolucionista donde el máximo estadio de la comunicación escrita en las sociedades y pueblos del mundo es la abstracción alfabética. Una vez constituido el sistema de representación a partir de fonemas, los “usuarios”, los sujetos que se atienen a las reglas de producción, no realizan otra actividad que no sea la de repetir y copiar los códigos de transcripción sonora.

Parece ser que, desde esta perspectiva, existe un único vector que da cuenta de lo que ocurrió en la consolidación de las culturas basadas en la lengua escrita: las trayectorias cognoscitivas buscan economizar el conocimiento en lo más eficiente y productivo en la comunicación humana.

La hipótesis que se diferencia a las aportaciones anteriores indica que la invención de la escritura fue un proceso histórico de construcción de un sistema de representación, y no como un proceso de codificación.<sup>44</sup> El sistema de representación implica, según autores como Emilia Ferreiro, una reinterpretación de cada signo y símbolo por parte de los sujetos, los cuales constituyen la información que entra y sale en el sistema abierto.

La fundamentación del trabajo implica considerar que la información es transformada a partir de la interacción de fuerzas que emerge en diferentes campos. Por lo tanto, los signos y símbolos que, en un inicio, conforma una estructura impuesta por una lengua escrita son transformados en un lenguaje escrito desarrollado por las actividades de cada sujeto situado en un espacio.

Así, pensadores como Piaget construyeron la relación sujeto/objeto y su localización en los entornos. Sin embargo, no llegó a caracterizar detalladamente en qué consiste ese “entorno”, que, en adelante, denominaré como espacio social. El cual también es un campo, con sus respectivas magnitudes y vectores. Es por ello que se torna necesario comenzar a visualizar cómo y en qué medidas (comparaciones) opera

---

<sup>42</sup> Catach, Nina, *Hacia una teoría de la lengua escrita*, Gedisa, Barcelona, 1996, p.11

<sup>43</sup> Ferreiro, *Op. Cit.* p. 20

<sup>44</sup> Ferreiro, Emilia. *Alfabetización: teoría y práctica*, Siglo XXI Editores, México, 1997., p. 15

el espacio social en la construcción de representaciones a partir de la palabra escrita. Ello obliga a pensar en los usos sociales que se le da a la lengua escrita, pues a partir de ellos es que los sujetos, como sistemas abiertos, buscan la correspondencia bio-física, afectivo-emocional y lógico-conceptual.

### 1.3.2 Universidad como espacio de conocimiento

La universidad es uno de los espacios sociales y políticos que utilizan en mayor medida la lengua escrita como forma de legitimar su quehacer en la vida política y cultural de los países. La forma de comunicación escrita es privilegiada dentro de las universidades: formas de evaluación del conocimiento, artículos científicos y de divulgación, pronunciamientos ante situaciones políticas y económicas, publicación de libros y revistas en lenguajes y temáticas especializadas. Por ende, es imposible ignorar la influencia del espacio educativo institucional como uno contexto de la alfabetización en las aulas universitarias.

La lengua escrita es parte de la producción cultural de las sociedades modernas. Como una práctica que se (re) produce desde los sistemas educativos institucionales, obedece a una arbitrariedad cultural pocas veces visibilizada. Las problemáticas que emergen desde y para la alfabetización en la universidad responden en mucho a las necesidades de las democracias del siglo XXI.

Así, la cultura de lo escrito, que se diferencia de la cultura escrita, exige hacer una revisión de sus implicaciones en la apropiación de la lengua escrita como objeto de uso social. La lengua escrita, al formar parte de la cultura legítima en la modernidad y en el siglo XXI, las educaciones institucionales se han esforzado por crear las condiciones adecuadas para su aprendizaje en la mayoría de las poblaciones.

Las actividades de leer y escribir, y más aún su interpretación política, tienen la necesidad de hablar de lo políticamente correcto y lo económicamente deseable, en términos del desarrollo. Así, se configura un discurso político internacional que apela a los procesos de alfabetización como la manifestación de una buena voluntad cultural que ayuda a combatir los problemas “malos” que se han visibilizado en el siglo XXI.

A partir de estos elementos discursivos, identifico a la *necesidad de alfabetizar* como aquella que da cuenta de la existencia de una “buena voluntad cultural” que pretende hablar por todos los grupos, colectivos y sujetos del mundo. La buena voluntad cultural se caracteriza por ser un discurso político oficial, en este caso, la visión de un sistema de enseñanza capaz de asegurar “el advenimiento de una mejora en el bienestar general”.<sup>45</sup>

---

<sup>45</sup> Bourdieu, Pierre. *La distinción. Criterio y bases del gusto social*. Editorial Taurus, España, p. 513

La arbitrariedad cultural implica un olvido de la génesis que se expresa en la ilusión ingenua del “siempre así”, apunta Bourdieu.<sup>46</sup> Más que un olvido, considero que la imposición de la lengua escrita en las sociedades modernas es una abierta marginación que tiende a “naturalizar” la forma de construcción de conocimiento en los seres humanos. Marginación a todo lo que no entre en la comunicabilidad y la estructura de lo escrito. Si bien es poco pertinente asumir que la alfabetización está en el mismo nivel cognoscitivo que otras formas de comunicación, la oral, por ejemplo, esto no implica sea necesario olvidar el papel político que desempeña la escritura desde el pensamiento dominante.

La lengua escrita no es una forma natural de comunicación, en el sentido de la división tradicional entre “biología” y “cultura”. Los seres humanos no hacen con una técnica innata de la escritura y la lectura. Esta se tiene que desarrollar. El lenguaje escrito es una construcción socio cultural a la cual han llegado muchos pueblos en el transcurso del tiempo. Sin embargo, las formas de llegar a esas representaciones son la materia prima para comprender el desarrollo de los seres humanos en los espacios sociales.

La historia que se cuenta desde occidente en torno a lo escrito, naturaliza y normaliza las escrituras en diferentes sociedades y pueblos; por lo tanto, a partir de ella se asume que todos tienen/deben de escribir y leer, siempre con el referente del poder atravesado. Poder, en cuanto que este logra imponer su significación en espacios cada vez más amplios y sin que alguien llegue a cuestionar su legitimidad.

Sin embargo, hacer un señalamiento de esta naturaleza no resuelve los problemas para comprender los procesos de apropiación de la lengua escrita a través de la alfabetización. Las condiciones sociales de existencia, es decir, las condiciones sociales de su uso, producción y reproducción influyen en las reinterpretaciones y las reestructuraciones de los mismos conceptos de lecto escritura, alfabetización y lengua escrita.

#### **1.4 Complejidades e investigación social: unidad de análisis**

A partir de estas consideraciones y su aplicación en las sociedades post industriales, es posible recuperar elementos que apuntan a describir cuales son los procesos de apropiación cultural de la palabra escrita. Esto permite hacer una exploración diferente a las propuestas tradicionales, las cuales se basan únicamente en indicadores generales que miden la alfabetización en términos estadísticos homogéneos.

La selección de una metodología apropiada para la comprensión de una dimensión cultural de los procesos de alfabetización es importante, ya que hay muchas

---

<sup>46</sup> Bourdieu, Pierre y Passeron, Jean Claude. *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*, Editorial popular, España, 2001, pp. 23-24

similitudes entre lo que se propone en los siguientes capítulos y lo que la UNESCO declara *lo que es y no es* la alfabetización. Sin embargo, las pocas diferencias reconocidas a partir de la metodología, son claves para reconocer que no se habla de lo mismo.

Por otro lado, la forma de hacer investigación social dentro de las universidades se encuentra en transformación actualmente. Nos cuestionamos, en primer lugar, los intentos de universalidad que se heredan de un pensamiento clásico, el cual comienza a hacer una delimitación del contenido de la ciencia (conocimiento diferenciado de uno común) y sus consecuentes metodologías. Una condición necesaria para la consolidación de la racionalidad científica metodológica, fue calificar saberes y narrativas como “mitos”, “relatos” o “misticismo” y colocarlos en un nivel de inferior ante las sociedades que vieron emerger la filosofía privilegiada en Europa.<sup>47</sup>

La concepción de la ciencia, así como las maneras de aproximarse a las realidades se transforma cuando la actividad científica se lleva a contextos diferentes de aplicación. Así la universalidad, como relato dominante, se pone en tela de juicio a partir de una serie de reflexiones que se basan en la construcción de conocimiento y no en su acumulación. El positivismo consolidado en las Ciencias Sociales, y sus posteriores críticas, es el punto de partida para identificar los procesos de transformación epistemológica y metodológica.

Los aparatos conceptuales que en el positivismo se consideraron únicamente racionales (separación de la lógica del resto del cuerpo humano), objetivos (separación sujeto-objeto-contexto) y con una aplicación universal fueron muy limitados al momento de comprender y explicar sociedades en diferentes grupos sociales ubicados en tiempos-espacios específicos.

En un momento que tiene más preguntas que respuestas, el *pensamiento complejo* ha hecho aparición y propone no solo las metodologías de estudio, sino la consideración epistemológica de los conceptos que moldean las realidades, y, por ende, los procesos socio culturales que se pretenden investigar. El positivismo planteó la posibilidad y la obligación de hacer una diferenciación entre los fenómenos medibles a través de ciertos métodos universales y aquellos que no son posibles de traducir en un lenguaje abstracto capaz de definir las propiedades totales del fenómeno en una totalidad cerrada, universal e infalible.

Contrario a esto, el pensamiento complejo apela a que los aparatos teórico conceptuales no son susceptibles de ser universalizados, pues se construyen en una

---

<sup>47</sup> Gandarilla Salgado, José Guadalupe. “La universidad entrando al siglo XXI. Por el laberinto de la complejidad” en *Perfiles educativos*, México, v. 32, n. 127, 2010, p. 23. Disponible en: [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0185-26982010000100007](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982010000100007)

investigación social determinada, formando parte de la realidad empírica; universalizarlos sería asumir que todas las realidades operan de acuerdo a una misma lógica.

Por ende, se propone que lo teórico, desde el pensamiento complejo, no es únicamente la parte lógica-racional de la realidad, sino que toda realidad observada.<sup>48</sup> En ese sentido, Piaget y García afirman que el problema en la investigación científica no es los resultados por sí mismos, sino el conjunto de aparatos teóricos y elementos conceptuales que constituyen la elaboración de los programas de investigación que orientan a determinado tipo de resultados:

“El aparato conceptual y el conjunto de las teorías que constituyen la ciencia aceptada en un momento histórico dado son factores que determinan de manera predominante las direcciones de la investigación científica. Estas últimas resultan, en general, de un consenso de la comunidad científica, que en la mayor parte de los casos permanece implícito. Ciertas líneas de investigación se destacan, otras encuentran poco o ningún apoyo. Algunos temas pasan a estar de "moda" y se hipertrofian en detrimento de otros.”<sup>49</sup>

Como parte de las modas/tendencias conceptuales, paradigmas en palabras de Kuhn, la complejidad está presente en los discursos académicos y científicos. Sin embargo, fue necesario identificar a qué se le llama complejidad y por qué es relevante que las disciplinas académicas se incorporen a dicho movimiento.

La complejidad es un discurso que tiene su origen en la conceptualización de sistemas biológicos. El resultado de su incorporación en la filosofía de la ciencia es que se observan diferentes niveles de la realidad, generando diversos enfoques de nuestra percepción del mundo.<sup>50</sup> Tanto la biología como la medicina, han realizado esfuerzos por integrar algunos de las variables heterogéneas de mundos “incompatibles”, de acuerdo a la visión tradicional de la ciencia, y darle una respuesta a ciertas problemáticas del ser humano.<sup>51</sup>

---

<sup>48</sup> Cuando hablo de la “razón” como un componente prioritario en el pensamiento humano, hago referencia específicamente a la inteligibilidad de los fenómenos de acuerdo a un lenguaje matemático que permite describirlos, predecirlos y, por tanto, controlarlos en diferentes contextos. Y que esta razón se encuentra virtualmente separada de otros componentes del pensamiento humano, como las emociones y las afectividades.

<sup>49</sup> Piaget y García, *Psicogénesis e historia de la ciencia*, Siglo XXI Editores, México, p. 229

<sup>50</sup> De Pomposo, Alexandre, “El concepto de enfermedad y la recuperación de la cientificidad en la medicina” en *Estado del Arte de la Medicina: 2013- 2014 Las ciencias de la complejidad y la innovación médica: aplicaciones*, Academia Nacional de Medicina de México, México, 2015, pp. 1-8

<sup>51</sup> Un ejemplo de lo anterior es la noción de “enfermedad compleja”, donde la medicina se ha propuesto visualizar una unidad compleja compuesta por: interacciones entre la materia y la energía, el complejo biológico (la totalidad orgánica) y el estrato psíquico de la mente (que no se reduce únicamente a la actividad cerebral). De Pomposo, Alexandre, *Op. Cit.* pp. 1- 8

La actividad científica, y la consecuente división en disciplinas y áreas específicas, toman como referencia la concepción dominante que separa lo físico/natural de lo social/cultural. Dicha disociación, corresponde en gran parte a que las ciencias físicas naturales basaron sus investigaciones en una concepción estable de los objetos de conocimiento. Por otro lado, el intento de llevar esa consideración a un objeto de estudio que, desde el inicio, se presenta como cambiante, inestable y con constantes transformaciones, llevó a re-considerar las formas de conocer lo social/cultural en el ámbito de las ciencias sociales.<sup>52</sup>

Lo anterior, abre la posibilidad de recuperar aportaciones del pensamiento complejo, tales como: la realidad no es neutralmente observada, sino que está filtrada por la percepción del sujeto, su ubicación y experiencia; el objeto de investigación se define de acuerdo a las preguntas que realiza el sujeto. No se encuentra naturalmente dado en la realidad; el dominio empírico, es decir, los datos que se recogen, están en correspondencia a una teoría que el sujeto sustenta (no existe la empiria sin teoría); la teoría social hace inteligibles los hechos, los organiza y los jerarquiza, es decir, establece relaciones causales entre ellos, con base en la necesidad y coherencia lógica. Por lo tanto, la explicación teórica no se fundamenta en patrones de regularidad, no es necesario considerar que la realidad social debe de ser fija, estable y predecible para poder ser comprendida y explicada.<sup>53</sup>

Fue en esta búsqueda que se presentó la oportunidad de hablar de algunos marcos metodológicos que están en camino de exploración por parte de investigadores de la UNAM. Particularmente, recupero la propuesta de un *modelo de análisis social* que se presenta en el Seminario de Epistemología Genética y Pensamiento Sistémico del Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades (CEIICH), a cargo de José Antonio Amozurrutia. Dicho modelo, basa sus propuestas metodológicas en el pensamiento complejo que desarrolló Rolando García.

Un modelo constituye un problema propio de las academias, pues su construcción implica una serie de presupuestos lógicos a propósito de cómo se interrelacionan elementos dentro de un conjunto. Y también implica una forma de organizar la información disponible de acuerdo a las reglas establecidas.

En este caso, el modelo que Amozurrutia propone tiene la característica de “adaptativo”, pues no se considera que este pueda operar para todos los objetos de estudio que se planten. Sin embargo, eso no implica renunciar a establecer referentes epistemológicos bajo los cuales se estudian las realidades sociales. A pesar de tener una

---

<sup>52</sup> Favela, Diana Margarita, “Complejidad e interdisciplina en las Ciencias Sociales”, en *Interdisciplina: enfoques y prácticas*, Centro de Estudios Interdisciplinarios en Ciencias Sociales y Humanidades, México, 2010, pp. 55-56

<sup>53</sup> Los puntos fueron retomados de Favela, Diana Margarita, ibíd. p. 55

influencia muy marcada en las discusiones que se han dado en campos como la biología y las neurociencias, el propósito de dicho modelo es avocarse a lo social.

La propuesta metodológica encuentra su fundamento en la construcción de un sistema de investigación (una totalidad relativa), la cual se compone de una **unidad de análisis** (elementos de orden teórico conceptual) y una **unidad de observación** (elementos que orden “práctico”). Así mismo, el sistema de investigación, como conjunto, se integra a un modelo adaptativo para el análisis de problemas sociales complejos. Se pretende plantear un posible escenario de interacción en un *sistema*. Adaptativo, en tanto puede responder a diferentes necesidades del investigador.

La unidad de investigación responde a un pensamiento sistémico en el que, la unidad de análisis configura las posibles relaciones que emergen en la unidad de observación (delimitación de actores, procesos y contextos). Por lo tanto, la “observación” del sujeto, no está dada naturalmente ni aislada de su contexto.

De manera tradicional, en la universidad se asume que la teoría es el resultado de la observación de fenómenos prácticos y “empíricos”. Los cuales son aprehensibles, de acuerdo a determinadas técnicas de aproximación, con especial atención en la estadística. Sin embargo, el punto de partida metodológico es que no es posible “mirar” una realidad sin un “lente”. La unidad de observación no existe por sí misma, sino que esta depende en su totalidad de un cuerpo teórico que la acompaña.<sup>54</sup>

La estadística, así como su consecuente construcción de números comparables en diferentes niveles (local y/o global) es el resultado de una valoración epistemológica de la que pocas veces se sensibiliza en la investigación social. Así, el modelo adaptativo propone, en primer lugar, hacer una reflexión acerca de las tendencias que tradicionalmente se dividen como cuantitativa y cualitativa. Las variables que se recuperan en las investigaciones cuantitativas no están dissociadas de los marcos cualitativos.<sup>55</sup>

“Es necesario redefinir códigos, escalas de medición tomando en cuenta la interdependencia de relaciones de naturaleza multidimensional, integrando la continuidad entre los niveles físico, psicológico, cognoscitivo, social y cultural.

---

<sup>54</sup> Para Amozurrutia, la unidad de observación es la instancia que se usa como referencia básica para hacer el análisis de los procesos en torno a un fenómeno o problema social. Dicha instancia puede ser un tipo de objeto, de sujeto, o incluso un tipo de acción, de comunicación, de hecho, de actividad o de agregado, como un proyecto, una institución o un grupo social. Amozurrutia, José A. *Complejidad y Ciencias Sociales. Un modelo adaptativo para la investigación interdisciplinaria*, Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades, UNAM, 2013, p. 50.

<sup>55</sup> De la misma manera se puede recuperar la división natural/cultural, individuo/sociedad, explicación/comprensión y una larga lista de ejemplos de la dicotomía que se ha construido en la academia a partir de la ciencia positivista del siglo XIX. Para ampliar este punto, véase la introducción de Amozurrutia, *Op. Cit.* pp.27-38

Es necesario un lenguaje que permita elaborar una secuencia de argumentos que sea acorde a vinculaciones explícitas entre los elementos de nuestro discurso, haciendo de las comprensiones, explicaciones plausibles y de nuestras explicaciones, comprensiones enriquecidas por el lenguaje de su constructor.”<sup>56</sup>

Así, la complejidad, vista desde este punto de partida, apela a la reformulación del papel de los investigadores en su hacer, se dan las reflexiones de segundo ordenes decir, descentralizar a los observadores y reubicarlos dentro de un espacio conceptual común.<sup>57</sup> Lo anterior, es la construcción de la interdisciplina, noción bastante repetitiva en el discurso de la ciencia actual.

El objetivo de la unidad de investigación es explorar las “materialidades” para proponer una posible solución a un problema social. En el proceso de exploración, se identifica que un problema “social” tiene variables heterogéneas y es necesario valorar el punto de vista de otros campos académicos sobre el mismo asunto. Esto amplía los alcances de la unidad de análisis, pues los referentes no provienen únicamente de un solo cuerpo de conocimientos.

Por otro lado, la construcción de ambas unidades implica hacer una selección de técnicas para el estudio de “las realidades sociales”. Estas pueden variar en su profundidad y alcance. Dependiendo el tipo de actor que se seleccione y el contexto que le rodea, habrá técnicas más apropiadas que otras. Finalmente, la interacción del investigador con el “material empírico” a partir de las técnicas se considera parte de la dialéctica entre unidad de observación y unidad de análisis.

Con base en lo anterior, para efectos del presente trabajo, la atención se centrará en la unidad de análisis. Realizaré un trabajo conceptual para organizar una unidad heterogénea que me permita plantear el proceso de alfabetización como procesos de apropiación y su posible ubicación epistemológica en el estudio de las realidades internacionales. La unidad de análisis permite construir los primeros referentes para la elaboración de variables que se utilizan en un trabajo de campo particular con los agentes sociales.

Finalmente, el tipo de preguntas que se plantearon en los contextos antes descritos y, además, por las limitaciones de la presente investigación, me llevó a decidir que dicho trabajo de campo para hacer una evaluación de la alfabetización en la universidad se realizará en un momento posterior. Sin embargo, no es posible dejar la unidad de observación de lado, pues mientras se realizan las reflexiones epistemológicas en torno de la alfabetización en la universidad, se delimita la sub unidad de observación.

---

<sup>56</sup>*Íbid.* p. 69

<sup>57</sup>*Íbid.* p. 49

Las preguntas que guían la construcción de una unidad de análisis que se avoque a los procesos de apropiación de la lengua escrita son:

- ¿Cuáles son los procesos de conocimiento que emergen de la alfabetización en la universidad?
- ¿Cuáles son los agentes sociales que están implicados en el proceso de alfabetización en la universidad?
- ¿Cuáles son las interacciones que los sujetos establecen con los objetos relacionados a la alfabetización?
- ¿Cuáles son las posibles interacciones que establecen esos agentes en el proceso de alfabetización?
- ¿Cómo se puede relacionar el aprendizaje de la lengua escrita con la concepción de una cultura de lo escrito?
- ¿En qué medida es posible que interacciones micro (locales) impacten en la construcción de una cultura macro (globales)?

Por otro lado, los puntos de partida para ubicar la apropiación de la palabra escrita en las universidades en una dimensión cultural, basada en una concepción del pensamiento complejo y que estarán presentes en la construcción de la unidad de análisis son:<sup>58</sup>

- La naturaleza heterogénea de las relaciones entre los elementos que configuran la interacción social y material sujeto-texto. Las cuales identifiqué en tres niveles de observación (componentes de la sub unidad de análisis):
  - Nivel cognoscitivo
  - Nivel lingüístico
  - Nivel sociológico
- La fuerte interdefinibilidad (dependencias mutuas) entre los atributos de los elementos de los objetos de uso social. Los atributos refieren a:
  - a) propiedades visibles y explícitas en los datos o propiedades no visibles e implícitas en ellos, propiedades de superficie e extrínsecas que conducen a técnicas de primer orden con atención en las cantidades, o
  - b) propiedades internas o intrínsecas que conducen a técnicas de segundo orden con atención a las cualidades
- La dificultad de establecer escalas espacio-temporales comunes para relacionar elementos identificados en diferentes contextos. Es decir, la poca pertinencia de

---

<sup>58</sup> Los siguientes puntos fueron retomados e interpretados de la visión sistémica propuesta por José A. Amozurrutia para analizar problemas sociales complejos. Para él, una visión sistémica implica hacer consideraciones de “segundo orden” que impactan en la conceptualización misma de los objetos de investigación. Lo anterior refiere a hacer preguntas hacia el objeto y contextualizarlo en una serie de relaciones que empiezan con el investigador mismo. Amozurrutia, *ibíd.* p. 45

hacer comparaciones inmediatas entre los productos numéricos de diferentes regiones o países.

- La necesidad de crear una comprensión y una explicación en términos de las propias escalas espacio temporales.

Abordar la dimensión cultural de la alfabetización, a partir de las preguntas enlistadas me llevó a identificar tres niveles de observación y de interacción entre elementos de un conjunto llamado alfabetización universitaria: el cognoscitivo, el lingüístico y el social. Dichos niveles tomaron la forma de componentes del sistema, los cuales hacen diferenciaciones en tipo de relaciones que establece el sujeto con el entorno y, particularmente, el sujeto con el texto.

La unidad de análisis, entonces, la divido en tres componentes que buscan identificar los procesos de apropiación de la palabra escrita con base en estos puntos. Los 3 componentes (cognoscitivo, lingüístico y sociológico) obligan a buscar miradas de diferentes disciplinas respecto al proceso de alfabetización. Sin embargo, deben tener una correspondencia epistemológica para que se puedan integrar en una “unidad”. La unidad la entiendo como una totalidad relativa, porque no pretende aglutinar todos los elementos y atributos posibles. Se hace una selección de acuerdo a las necesidades del investigador y de las preguntas de investigación. Este es el primer instrumento de pensamiento que busca romper el principio de universalidad clásico.

La cuestión de la interdisciplina no es una suma sin criterios de los conceptos, pues cada uno de estos tiene un contexto del cual es posible extraer inmediatamente. Por ello, la búsqueda y selección de información para la construcción de componentes tendrá como referente principal las reflexiones epistemológicas que se han planteado, tanto en los contextos actuales de la alfabetización en el siglo XXI, como en los referentes metodológicos del pensamiento complejo descritos anteriormente.

Así, propongo, en el primer componente, las cuestiones relativas al conocimiento y la construcción de *representaciones simbólicas* a partir del lenguaje, como una categoría de análisis muy amplia que amerita una delimitación. Por ello, considero al sujeto y sus procesos cognoscitivos como punto central, el cual lleva a cabo procesos de adaptación a un entorno social que requieren y utilizan la palabra escrita en la cotidianidad.

Las representaciones simbólicas constituyen el primer referente para cambiar la perspectiva de la alfabetización como mera técnica de transcripción sonora y que esta tiene una perspectiva cultural en las formas de aprehender el lenguaje escrito. Es a partir de las representaciones simbólicas que se pueden encontrar formas de organizar y dotar de sentido a las realidades con base en las actividades de lecto-escritura. Por lo tanto, y a partir del planteamiento del marco constructivista del conocimiento, se visualiza una segunda arista lingüística.

La alfabetización, al ser una actividad que se basa en el uso de la lengua escrita, desarrolla relaciones lingüísticas con el entorno. Es decir, la construcción de conocimiento cognoscitivo está arraigada a la construcción de un lenguaje escrito. De acuerdo a la perspectiva cognoscitiva, el lenguaje escrito requiere de un esfuerzo para coordinar fuerzas interiores y exteriores por parte del sujeto. Las reflexiones en torno del lenguaje.

Por otro lado, coincido con algunos aspectos de la UNESCO, por ejemplo, cuando ayuda a considerar que la alfabetización no es un proceso de liberación o de empoderamiento por sí misma. Sino que ésta tiene que estar en una correspondencia con otros factores que permitan hablar de un empoderamiento. Las relaciones sociales en las que se encuentra el proceso de alfabetización, permiten identificar otra dimensión de la apropiación cultural: las formas de interacción entre los agentes.

“Si la alfabetización se concibe como la adquisición de un aprendizaje elemental, basado en la idea de que es un proceso fácil que incluye la habilidad de reconocer desde los sonidos elementales del habla a las grafías sencillas de la escritura, podrán realizarse campañas y acciones que en plazos breves den por superado el problema. Su evaluación, si existe, será muy simple, lo que no sucederá si la alfabetización se considera como un proceso complejo en el que se entrecruzan junto a enfoques educativos, aspectos psicológicos, lingüísticos y culturales.”<sup>59</sup>

---

<sup>59</sup> Infante y Letelier, *Op. Cit.* p. 17



---

Segunda parte

Unidad de análisis

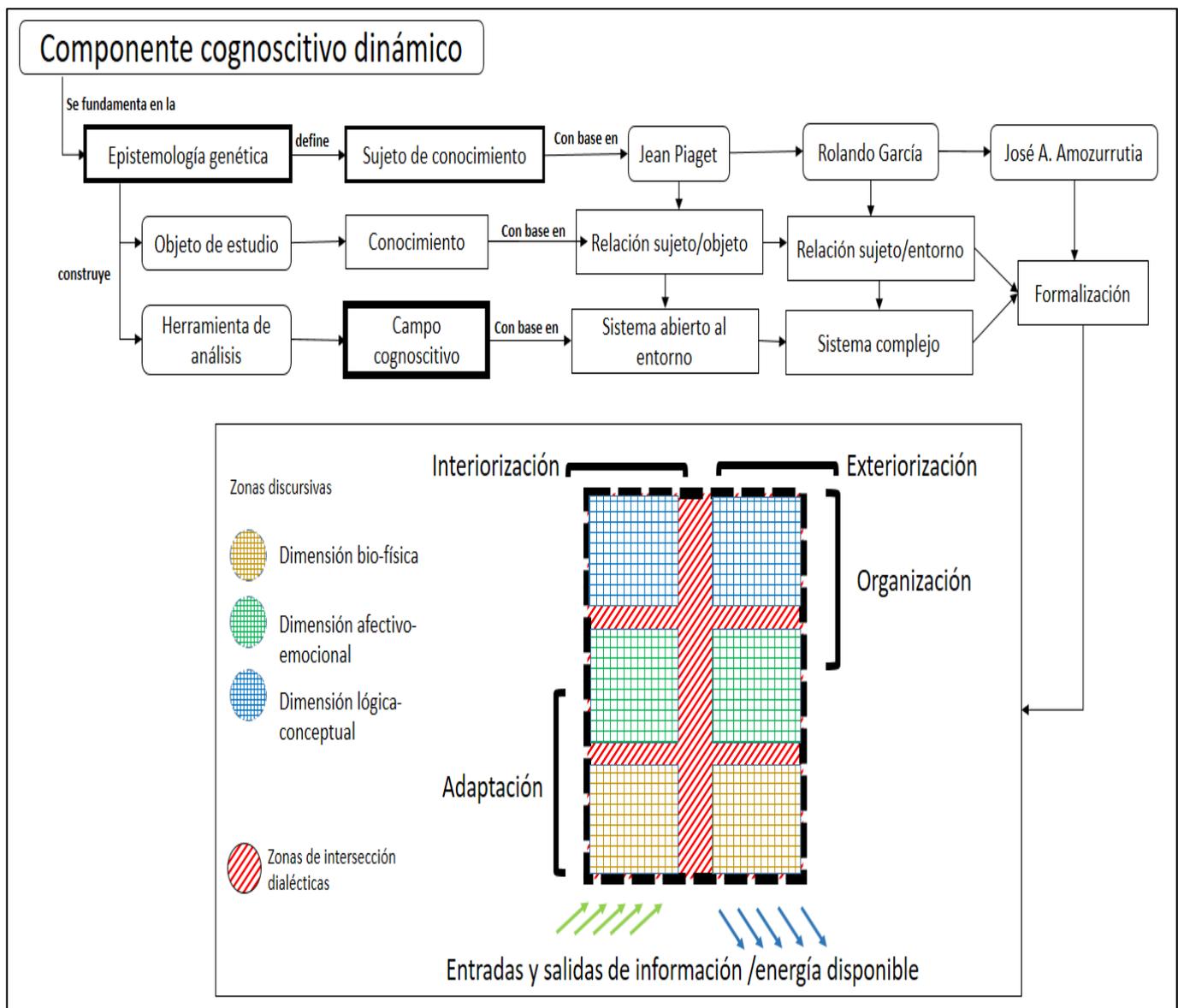
Alfabetización universitaria

---



## Capítulo 2. Componente cognoscitivo

**Resumen.** En el esquema dos presento una ilustración que deriva de un conjunto de conceptos epistemológicos para determinar el campo cognoscitivo de la alfabetización. El componente cognoscitivo hace referencia al *conocimiento* como categoría de análisis en el ámbito de las Ciencias Sociales. El cuerpo teórico es la Epistemología Genética propuesta por el epistemólogo Jean Piaget en el siglo XX. A partir de su esquema teórico, se plantean los principales conceptos que ayudarán a una primera delimitación de la alfabetización universitaria desde el punto de vista del sujeto. Para ello, al final del capítulo se hará una recuperación del concepto lenguaje, construido a partir de los postulados de la Epistemología Genética. Este primer componente resulta ser la base teórico-conceptual en el desarrollo del trabajo de investigación.



**Esquema 2. Componente cognoscitivo. Visión general. Fuente: elaboración propia**

A partir de un enfoque relacional, pretendo dar contenido a la categoría “conocimiento” en la unidad de análisis. Dicho contenido hará referencia a las aportaciones desde Jean Piaget, Rolando García y José A. Amozurrutia, quienes entienden el conocimiento como un conjunto de *procesos e interacciones* de los sujetos con los entornos a partir de los postulados de la Epistemología Genética. Los conceptos a describir son: sistema abierto, campo cognoscitivo, interiorización, exteriorización, zonas discursivas, zonas dialécticas, trayectorias cognitivas, esquemas de acción y lenguaje.

En un primer momento, se realizará una descripción del contexto filosófico del Piaget por ser el fundador de la Epistemología Genética enmarcado en el pensamiento moderno occidental. Después, haré una serie de conceptualizaciones en torno a los procesos generales de construcción de conocimiento en el ámbito de las Ciencias Sociales con base en las aportaciones de Rolando García y José A. Amozurrutia. En seguida, realizaré una muy breve descripción de las operaciones elementales del campo cognoscitivo que permiten mapear el conocimiento como una construcción biológica. Finalmente, con base en lo anterior, defino los procesos propios del lenguaje para enlazar al segundo componente de la unidad de análisis, el lingüístico.

## **2.1 Epistemología Genética (EG) como cuerpo de conocimientos**

Piaget es uno de los pensadores más controversiales en el siglo XX. Sus investigaciones refieren un amplio espectro de las interacciones de los sujetos con su entorno y caracteriza las relaciones que entre estos se establecen en términos de la biología y la psicología.

El objetivo de realizar una aproximación epistemológica a los procesos de alfabetización en las universidades, me ha llevado a considerar algunas de las hipótesis científicas generadas en el marco de la Epistemología Genética. Esto se debe a que las discusiones en torno del conocimiento en el siglo XXI son una parte fundamental en la delimitación de los objetos de estudio para las Ciencias Sociales. Las discusiones han influido en un cambio de paradigma en la forma de *ver*, y por lo tanto, *comprender* los fenómenos sociales. Recordemos que el cambio de perspectiva es el argumento central en el desarrollo de la tesis.

En el ámbito de las Ciencias Sociales, Piaget resulta ser un autor polémico, pues su punto de partida se encuentra en la biología. Sin embargo, diferentes grupos de investigación cuyo interés radica en comprender las particularidades de los sujetos y los grupos al momento de relacionarse con los espacios sociales.

Así, existen diferentes interpretaciones de las propuestas emanadas de la Epistemología Genética en el siglo XX. Mi interés radica en recuperar las aportaciones de Jean Piaget junto con otros dos autores que plantean una relación entre lo *natural* y lo *cultural* a partir de la concepción de *sistema*.

Piaget influye de manera considerable tendencias de investigación que insisten en la necesidad de poner la atención nuevamente en las actividades y procesos del sujeto que forma parte de grupos sociales o colectivos específicos. Con base en explicitación de dichos grupos, mi interés es recuperar la aportación de corte epistemológico para atender la alfabetización universitaria en México, sin perder de vista que estas aportaciones se concentran en determinadas clasificaciones. La acotación es importante de mencionar, pues los procesos cognoscitivos llegan a una profundidad bastante densa en la descripción de las funciones cognoscitivas en general. Los objetivos de los siguientes capítulos escapan a la profundización detallada del tema.

En el caso de la alfabetización universitaria como objeto de estudio, la idea guía que me lleva a considerar la posición desde la Epistemología Genética, es que los procesos de orden “micro” (lecto-escritura en los sujetos) tienen una correspondencia específica con los procesos de orden “macro” (apropiaciones colectivas en términos culturales).

Sin embargo, la recuperación teórica de la Epistemología Genética, no la realizo únicamente desde las aportaciones de Jean Piaget, pues ésta no ha quedado inerte con el paso del tiempo. La teoría se recuperó por otros investigadores que han transformado las aportaciones piagetianas y modifican a su vez la forma de enunciar la importancia de los procesos cognoscitivos. Esto no quiere decir que el sentido de dichas aportaciones haya cambiado de dirección.<sup>60</sup>

Las transformaciones de la teoría piagetiana han dado lugar a otras conceptualizaciones importantes en las Ciencias Sociales y, por ende, en las metodologías de estudio de algunas líneas de investigación. La base teórico-metodológica está guiada por dichas transformaciones teóricas, pero que no pierden de vista las hipótesis enunciadas por Jean Piaget.

Rolando García y José A. Amozurrutia son un par de casos muy cercanos a la Epistemología Genética y a las investigaciones realizadas en la UNAM desde esta perspectiva. El primero hizo una recuperación de la teoría piagetiana y la incorporó en una concepción de “sistema complejo”, donde el conocimiento, como objeto de estudio, es uno de los puntos clave en su construcción teórica. Por su parte, José A. Amozurrutia, investigador del CEIICH en la UNAM, elaboró una metodología de la investigación social compleja con base en los planteamientos tanto de Piaget como de García.

Lo anterior amplía las referencias de la Epistemología Genética como cuerpo teórico de conocimientos, el cual ya no emana de un solo autor, sino que se convierte en una serie de reformulaciones provenientes de 3 autores principalmente. Además,

---

<sup>60</sup>La dirección es la intencionalidad de conocer los procesos cognoscitivos de los sujetos e identificar sus transformaciones estructurales en un espacio y en un tiempo.

este cuerpo teórico se encuentra en continua retroalimentación con las investigaciones planteadas desde la mirada constructivista de los procesos de construcción de conocimiento en instituciones universitarias como lo es el Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades de la UNAM.

En consecuencia, la descripción de un componente cognoscitivo encuentra su punto de partida en la Epistemología Genética, pero tomando en cuenta las reformulaciones que se han hecho con base en las necesidades de la investigación social contemporánea. La figura 1, representa las formulaciones y reformulaciones de la Epistemología Genética y es objetivo de este primer capítulo explicitarlas con el objetivo de postular las bases de interpretación de la alfabetización universitaria en el contexto educativo actual.

Así, este primer capítulo también consiste en la descripción del marco epistemológico que permitirá abordar los otros dos componentes en un sentido relacional. El marco epistemológico funciona como una red que sostiene las consideraciones de los siguientes capítulos.

## **2.2 El campo cognoscitivo dinámico**

Comprender la alfabetización como un proceso de apropiación, es lo que me ha llevado a considerar la Epistemología Genética como uno de los principales referentes teóricos que insisten en la necesidad de hacer una reformulación del concepto “conocimiento”. Ello debido a que la apropiación, desde el punto de vista de interés, conlleva a *procesos de representación* específicos, en este caso, la del lenguaje escrito en las universidades.

“Ante la carencia de una definición de conocimiento de la cual podamos partir, el método consistirá en hacer un recorte de los datos concernientes a la actividad humana, que permita caracterizar [una] totalidad relativa [...]”<sup>61</sup>

Con los referentes contextuales descritos anteriormente, es posible hacer una descripción del lenguaje teórico que construye la Epistemología Genética en aras de identificar las características de los procesos de representación a partir de las actividades de lecto-escritura. Lo anterior tendrá la consecuencia epistemológica de considerar la alfabetización como comportamiento humano que se desarrolla en espacios sociales de interacción y no como una técnica de transcripción sonora que su límite está en adquirir habilidades técnicas de codificación y decodificación.

Dentro del esquema epistemológico de la teoría de Piaget, la delimitación de las relaciones entre los elementos constituye el punto de partida para abordar el conocimiento humano, y por lo tanto sus representaciones, desde una perspectiva

---

<sup>61</sup> García, Rolando, *El conocimiento en construcción. De las formulaciones de Jean Piaget a la teoría de sistemas complejos*, Gedisa, Barcelona, 2000, p. 39

constructivista. La propuesta piagetiana centra su atención en la construcción de conocimiento desde el sujeto y sus procesos cognoscitivos, los cuales abarcan desde la relación de los sujetos con los objetos, hasta la construcción de inferencias por medio de abstracciones y generalizaciones.<sup>62</sup>

La fundamentación epistemológica de la teoría piagetiana consiste en identificar y describir una serie de funciones y estructuras básicas, las cuales son parte de un *campo cognoscitivo*. Dicho campo, será el referente para enunciar los problemas de conocimiento en las dinámicas socio culturales en la construcción de significados.

### 2.2.1 El sistema abierto al entorno

El campo cognoscitivo deriva de la concepción del ser humano como una totalidad biológicamente estructurada, cuya perduración depende de sus interacciones con el entorno.<sup>63</sup> La perspectiva de la teoría genética asume que existen estructuras de conocimiento que se generan a partir de factores hereditarios, perceptivos (organización inmediata de datos sensoriales) y la construcción de diferentes tipos de memorias (aspecto figurativo de la conservación de los esquemas de inteligencia: imágenes/recuerdos). Estos últimos quedan involucrados en ámbitos colectivos específicos.

Las ideas en cuestión, traen consigo una serie de consideraciones contextuales, pues los conceptos que se utilizan desde este cuerpo de conocimientos han sido objeto de discusiones en la filosofía del siglo XX. Por ejemplo, retomar la consideración del humano es una totalidad biológicamente estructurada, hablar de factores hereditarios o de inteligencias, es una decisión que debe argumentarse cuando el objetivo es delimitar un objeto de estudio en el campo de lo social y lo cultural.

El trabajo de investigación de Piaget consistió en demostrar que lo biológicamente estructurado se diferencia radicalmente de lo biológicamente determinado. Su argumento central consistió en considerar al humano como un organismo biológico, que tiene posibilidades de actuar con el medio y de transformar sus estructuras de conocimiento. Por lo tanto, los genes, los cuales ocupan un lugar importante en el pensamiento biológico y científico occidental, implican sólo una parcialidad en el conocimiento visto desde la biología, la cual debe replantear el genoma como punto de referencia en el estudio de la vida humana.<sup>64</sup>

Dicha hipótesis fue recuperada por autores como Rolando García, filósofo y físico argentino, que construyó una teoría de “sistemas complejos” con base en los postulados constructivistas del conocimiento de Piaget. Las inquietudes de García pretenden

---

<sup>62</sup> Amozurrutia, *Op. Cit.* p. 129

<sup>63</sup> Rolando García, *Op. Cit.* p. 98

<sup>64</sup> Piaget, Jean, *Biología y conocimiento*, Siglo XXI editores, México, 1969, p. 8

establecer un diálogo en lo que se ha legitimado como disciplinas científicas/académicas, las cuales tienen objetos de investigación estrictamente delimitados. Así, García contribuye al pensamiento de la Epistemología Genética en la integración de dichas ideas en un pensamiento social específico que busca resolver problemas situados en Argentina y en México.

El conocimiento no es una esencia ni un objeto, es un espacio donde suceden interacciones. Dicho espacio es denominado “campo cognoscitivo” es descrito como un sistema abierto al entorno, lo cual implica que existen elementos dentro del sistema que están en retroalimentación con elementos fuera de este. Dicho espacio se encuentra, en primer lugar, en el sujeto pues es éste quien realiza las actividades, organiza información, construye criterios de jerarquización lógica conceptual, y sobre todo, estructura un lenguaje base de interacción. Recordemos que este es el planteamiento de Jean Piaget a propósito del conocimiento.

Las hipótesis que se construyen a partir de la caracterización de dicho campo cognoscitivo, adquieren sentido en el contexto de la teoría constructivista y del enfoque relacional. Pues se pone en el centro de interés, el tipo de relaciones que los sujetos construyen con los objetos y las actividades que se realizan en un espacio determinado.

El ejercicio de dichas actividades, las cuales operan como función de movimiento y transformación, aunado a las estructuras formadas previamente a la acción, fue lo que denominó **esquemas de acción**.<sup>3</sup> El esquema de acción consiste en una visualización de estructuras de conocimiento con características fisiológicas, afectivas y lógicas centrados en el sistema nervioso y asociados al movimiento perpetuo a partir de la acción que se da en los ámbitos socio culturales.

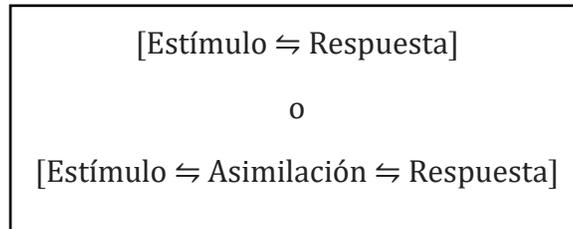
Así se describe que el campo cognoscitivo se visualiza como un sistema que, al igual que los organismos, están abiertos en un sentido (el de los intercambios con el entorno) y cerrados en cuanto a otro (en cuanto a ciclos). (Piaget, 1975: 6)

Campo cognoscitivo: espacio donde operan fuerzas propias de los dominios biofísico, afectivo emocional y lógico conceptual.

### **2.2.1.1 Esquema de acción**

Con base en sus investigaciones sobre la construcción de conocimiento en los infantes, Piaget se posiciona como un fuerte crítico al esquema Estímulo → Respuesta que se presenta en las visiones dominantes de la psicología, las cuales toman su fundamento de la biología clásica. Dichas visiones, han quedado en el debate del conocimiento como posturas reduccionistas del conocimiento, en el cual el estímulo y la respuesta forman parte de una dicotomía en no considera las particularidades del sujeto, ni del espacio social en el cual emergen las interacciones.

Por ello, propone una conceptualización las relaciones sujeto-objeto-entorno que amplía el contenido de las observaciones reduccionistas en la biología y en la psicología. Ante la denominación “esquema estímulo-respuesta”, Piaget propone la denominación “esquemas de acción”:<sup>65</sup>



El esquema de acción es lo que permite pasar de la concepción de individuo (sistema cerrado), que solo recibe y acumula información a partir de estímulos que van en una sola dirección, a la concepción de sujeto (sistema abierto) que transforma la información recibida en dos o más sentidos.

Piaget argumenta la proposición anterior aseverando que el esquema estímulo respuesta constituye el modelo propio del asociacionismo, corriente reduccionista de la psicología la cual retoma los postulados conductistas. Este es una simplificación de los procesos de conocimiento, y por ello, resulta inadecuado. El objeto no constituye un estímulo perceptivo, apunta Piaget, más que en la medida en que el organismo que lo percibe es sensible a él. La sensibilidad a los objetos y cuerpos externos pueden ser permanentes para una especie, en el lenguaje de la biología, pero no concernir a otras especies; o momentáneo por la influencia de procesos bioquímicos, emocionales o lógico conceptuales específicos.<sup>66</sup>

¿Cuáles son los factores que permiten hablar de un tránsito de la percepción y a la construcción de e un orden estructurado y estructurante? Piaget parte de que la separación tradicional del sujeto y el objeto, limita las explicaciones concernientes al comportamiento humano.

*“Los conocimientos no parten ni del sujeto (conocimiento somático o introspección) ni del objeto (pues la percepción misma trae consigo una considerable parte de organización de la información); sino de las interacciones inicialmente provocadas entre los sujetos, los objetos y las interacciones inicialmente provocadas por las actividades espontáneas del organismo y por estímulos externos.”<sup>67</sup>*

De esta manera, los sujetos y los objetos están considerados como elementos recíprocos de una relación, la cual se da a partir de interacciones donde los factores internos y

---

<sup>65</sup> Piaget, Op. Cit., p. 10

<sup>66</sup> Piaget, Op. Cit. p. 9

<sup>67</sup> *Ibíd.* p. 27

externos colaboran de manera inseparable, llegando, incluso, a confundirse subjetivamente.<sup>68</sup>

Piaget elaboró una serie de principios que estuvieron basados en su investigación a infantes. Con bases de la biología, Piaget explica que el conocimiento se trata de un desarrollo que trae consigo una organización de la información que se realiza en forma de un “sistema”, cual dista mucho de recoger inputs o informaciones aferentes.<sup>69</sup>

Por ello, la concepción de sistema abierto es central para la Epistemología Genética. De dicha concepción parte para abordar los procesos del conocimiento, y hace una contribución a la filosofía y ciencia occidentales. Así, asevera que *para la biología no hay una forma orgánica rígida portadora de procesos vitales, sino un flujo de procesos que se manifiestan como formas aparentemente persistentes*.<sup>70</sup>

Los procesos de construcción de conocimiento encuentran su fundamento en la noción de *asimilación y acomodación*. En ellas, se puede identificar la noción de *integración* entre los sujetos, los objetos y los espacios a partir de los **esquemas de acción**, las cuales marcan una diferencia radical de la asociación.<sup>71</sup> Sus límites corresponden a tres dimensiones del conocimiento, los cuales tienen origen en el sistema nervioso como un órgano regulador que se encuentra especializado en la percepción del entorno.<sup>72</sup>

Lo anterior supone un cambio de planteamiento en conceptos que han estado continuamente en el pensamiento filosófico occidental moderno. El primer ejemplo que se realizó fue en torno del concepto “sistema”, el cual tiene una trayectoria importante dentro de la historia del pensamiento occidental. Sin embargo, para realizar la descripción de los procesos de construcción de conocimiento “elementales”, enunciados por el pensamiento piagetiano, será necesario plantear las reformulaciones conceptuales pertinentes.

*Estructura: Una estructura tiene, en primer lugar, elementos y relaciones que los unen, pero sin que sea posible caracterizar o definir estos elementos independientemente de las relaciones en juego. [...] los elementos no son dados independientemente de sus*

---

<sup>68</sup> 2. *Ídem*.

<sup>69</sup> *Ídem*.

<sup>70</sup> *Ibíd.* p. 143

<sup>71</sup> Para Piaget, la asociación es análoga al puro registro de datos por el medio, tomando en cuenta las aportaciones de la psicología clásica. La asociación es la concepción tradicional de los modelos estímulo-respuesta, los cuales no consideran que el sujeto (caja negra) pueda generar algún tipo de transformación de los estímulos: este es simplemente un actor pasivo del proceso, actúa con base en reflejos.

<sup>72</sup> El sistema nervioso es considerado como el instrumento de las funciones cognoscitivas y constituye un órgano especializado de regulación funcional que, junto con el sistema endócrino, llevan a modificaciones hormonales y nerviosas de los organismos.

*relaciones (reunión disposición espacial), pues, de otro modo, no existiría la estructura.*<sup>73</sup>

Por su parte Rolando García hace una revisión histórica del concepto estructura y menciona que dicho concepto ha tenido inclinaciones a realizar generalizaciones con base en dos condicionamientos: el biológico y el económico. Al respecto, señala que la estructura aparece como noción totalizadora que vuelve irreductibles a los dos elementos (sujeto-ambiente).

García señala que es necesario superar la concepción atomista sobre el modo de operar de los “estímulos ambientales” (biológicos o económicos, por ejemplo) y las reacciones del comportamiento humano. Así, él enuncia que los estímulos varían según la actividad enmarcada en el contexto en el que actúan; y las respuestas del comportamiento humano son el producto de una situación global del sujeto.<sup>74</sup>

“Las transformaciones de los estudios lingüísticos y sociológicos, por las condiciones intrínsecas de su desarrollo, han llevado a revisar concepciones anteriores sobre las condiciones y límites del saber científico. La noción de estructura, propuesta por las ciencias, es como un elemento irreductible del ser. La estructura replantea una de las alternativas clásicas del pensamiento moderno que consideran la existencia como cosa, obliga a reordenar las combinaciones entre lo objetivo y lo subjetivo y, en lo concerniente a las Ciencias Humanas obliga a admitir una dimensión metafísica.”<sup>75</sup>

Algunas de las hipótesis más relevantes que se encuentran en los planteamientos de la Epistemología Genética, según Rolando García,<sup>76</sup> son:

- La raíz (la génesis) de las conceptualizaciones radica en las interacciones sujeto-objeto. Estas no provienen del objeto, en tanto abstracciones y generalizaciones empíricas. Tampoco provienen del sujeto, como intuiciones platónicas.)
- Organizar los objetos, situaciones, fenómenos de la realidad empírica (en tanto objetos de conocimiento) implica establecer relaciones entre ellos.
- El desarrollo del conocimiento no procede de una manera uniforme, por una simple expansión, o por una acumulación aditiva de los elementos. No es el

---

<sup>73</sup> *Ibíd.* p. 128

<sup>74</sup> García, Rolando, *Sistemas complejos. Conceptos, método y fundamentación epistemológica de la investigación interdisciplinaria*, Gedisa, Barcelona, 2006, p. 77. Por situación global, entiendo que en el sujeto operan un conjunto de variables de diferente naturaleza que no pueden ser aislados, en los términos de la relación sujeto/objeto que plantea Piaget, García hace referencia a una relación sujeto/ambiente. Dicha relación ha consolidado una dicotomía en los supuestos epistemológicos de las Ciencias Sociales.

<sup>75</sup> *Ibíd.* p. 125. La dimensión metafísica a la que refiere García es *aquella que se muestra en las formulas estructurales cuando se presentan como una afirmación ontológica sobre las relaciones de los seres humanos con el mundo.*

<sup>76</sup> Para ampliar las tesis de García a propósito de Piaget, véase García, *El conocimiento en construcción...Op. Cit.* pp. 60-64

desarrollo de algo que estaba preformado, ni proviene de la agregación y elaboración de elementos recibidos de la experiencia. La elaboración de los instrumentos cognoscitivos procede por etapas.

- El sujeto de conocimiento se desarrolla desde el inicio en un contexto social. La influencia de dicho medio se incrementa con la adquisición del lenguaje y luego a través de múltiples instituciones sociales. La acción del sujeto se ejerce coordinando y modulando los instrumentos y mecanismos de asimilación de los objetos de conocimiento, así como el aprendizaje.

Al cambiar la perspectiva del conocimiento reduccionista, Piaget se encontró con la necesidad de realizar una conceptualización diferente que pudiera sostener sus hipótesis. Así, encontramos denominaciones como *el terreno de lo cognitivo* que aluden a la necesidad de encontrar interacciones con el entorno a título indicativo de juegos y combinaciones.

Sin llegar a conceptualizar una estructura del pensamiento totalmente cerrada y forma desde el nacimiento de los sujetos, Piaget establece algunos puntos de partida que permiten hacer comparaciones y análisis de los comportamientos humanos en determinados espacios sociales. Esto se debe a que, dentro del pensamiento del siglo XX, tanto Piaget como los demás autores propuestos en el trabajo, no se posicionan a favor de un azar inaprehensible para los fenómenos sociales; si no que existen *puntos de partida* que son comparables en términos del desarrollo del sistema nervioso. Esta idea es desarrollada más adelante por las neurociencias.

### 2.2.2 Estructuración del campo cognoscitivo

El concepto *campo* es transversal a lo largo de la tesis. Es a partir de éste que se consideran los procesos de apropiación de la lengua escrita en las universidades. A pesar de que este será revisado a lo largo de los 4 capítulos, es necesario comenzar a plantear las ideas que llevan a su consideración.

El componente cognoscitivo parte de la idea de que no existe una definición de conocimiento universal que aplique a todos los campos y áreas de estudio dentro de las ciencias (en su dimensión global). Se necesitan elementos referenciales para poder dar una primera definición de lo que *significa* el conocimiento. Campo es una de las herramientas teóricas para definirlo.

El “campo”, como denominación científica y filosófica, está en relación con otra denominación: *fuera*. Esto ocurre a menudo en disciplinas como la física, que encuentra en la concepción de campo una visibilización de interacciones entre elementos de un conjunto. El campo es un “lugar” que tiene que ser determinado por las relaciones que emergen en él entre los elementos.

Las fuerzas son la cualificación (caracterización y descripción) de las relaciones. Se pone como punto de partida que hay tensión, es decir, magnitudes que, en términos de la física, esquematizan las acciones que un cuerpo puede sufrir o ejercer sobre otros cuerpos. Se representan generalmente como vectores (fijos o deslizantes).<sup>77</sup>

Así encontramos las siguientes consideraciones en torno de campo en un diccionario de física:<sup>78</sup>

- Región del espacio donde todos los puntos poseen, al menos desde un punto de vista cualitativo, una propiedad en común.
- Conjunto de valores de una magnitud determinada, en los puntos de una región del espacio dada.
- En cada punto de la región, la magnitud física relativa al campo estudiado es a menudo denominada campo, con un calificativo referido a su naturaleza
- Según la naturaleza tensorial de la magnitud que define el campo, este recibe su nombre (p. ej. Escalar, vectorial, etc.)

Por su parte, Amozurrutia afirma que:

“Solamente cuando asociamos a un espacio, una forma de energía y una dirección de referencia del flujo energético, se genera un campo de fuerzas en torno a dicha energía. Solo entonces podemos reconocer un primer potencial que genera *diferencias valoradas* por las distancias en entre los puntos más o menos lejanos de la fuente de energía, esto es, la existencia de un campo de atracción, incorporación y de repulsión, expulsión.”<sup>79</sup>

Así, el campo cognoscitivo se entiende como aquel espacio en el que interactúan fuerzas, tensiones/magnitudes, provenientes de diferentes dominios: bioquímicas, afectivo-emocionales y lógico-conceptuales. El campo cognoscitivo del pensamiento piagetiano se propone como una integración de naturalezas “diferentes” en un mismo espacio, el sujeto en interacción con los objetos y los entornos. Esto implica que las fuerzas provienen de factores endógenos del sujeto, como de factores exógenos, aquellos que salen de su corporalidad.

A su vez, el campo se entiende como sistema abierto que transforma “información” mediante procesos (operaciones básicas cognoscitivas). La información cuneta con 3 momentos: entradas de información/energía, transformación de la misma y su respectiva salida del sistema. Conocimiento, entonces, es aquella entrada,

---

<sup>77</sup> Lévy, Elie, *Diccionario Akal de Física*, Editorial Akal, Madrid, 2008, p. 369

<sup>78</sup> *Ibíd.* pp. 127- 134. Véase la definición de campo y sus posibles aplicaciones en el estudio de la física contemporánea

<sup>79</sup> Amozurrutia, *Op. Cit.* p. 12

transformación y salida del sistema que emerge a partir de una relación de fuerzas pertenecientes a tres dominios clásicos del ser humano.

Para ayudar a una más amplia comprensión del pensamiento piagetiano, se realizarán una serie de esquemas en el lenguaje de los conjuntos. Esto debido a que su expresión gráfica ayuda a “ubicar”, literalmente, los procesos en un espacio determinado, y por ende, permite su descripción de acuerdo a un “orden” o una “disposición espacial” visual que se entiende como campo cognoscitivo.

### **2.2.2.1 Fases: Interiorización y Exteriorización**

La primera distinción a realizar en el campo cognoscitivo pretende dar una primera organización de la “información” que entra y sale al sistema abierto. En palabras de Amozurrutia: “es una partición vertical que subdivide en dos partes el espacio cognoscitivo y propicia dos momentos en el flujo de materia/energía dentro de este campo”.<sup>80</sup>

Esta subdivisión, que desde el punto de vista de Amozurrutia consiste en un subsistema, corresponde a la entrada de flujo al sistema y se le denomina “interiorización” de materia y energía. La segunda subdivisión, también como subsistema, corresponde a la fase de “exteriorización” del mismo flujo.

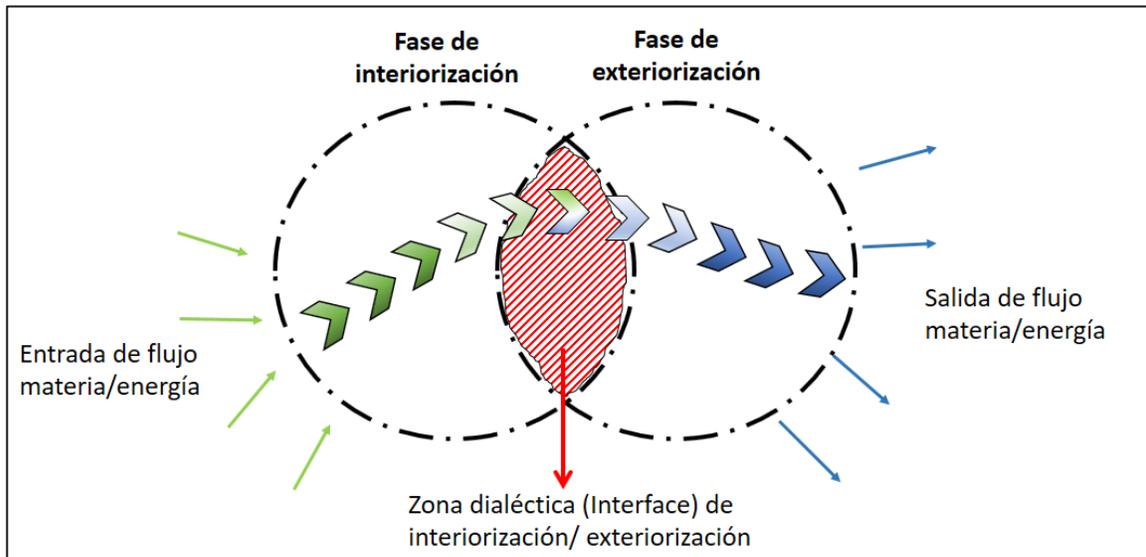
En la primera fase se encuentran fuerzas y procesos que derivan de la interacción del sistema como medio, con el entorno. Amozurrutia afirma que, de acuerdo con uno de los principios elementales de la Epistemología Genética, dicho flujo está en continuidad con formas de transformación de dichas fuerzas en el interior del sistema, es decir, con procesos endógenos del sujeto.

Esto supone la colaboración estrecha que postula Piaget entre el sujeto y el entorno, pues también la transformación se encuentra en la respuesta, en la eliminación o producción de informaciones y comunicación de materia y energía del sistema hacia el entorno. Elementos correspondientes a la fase de exteriorización.<sup>81</sup>

---

<sup>80</sup> *Ibíd.* p. 14

<sup>81</sup> *Ídem.*



**Figura 4. Primera división del campo cognoscitivo. Representación de las fases de interiorización y exteriorización. con base en Amozurrutia, 2016, p. 14-17. Fuente: elaboración propia.**

#### 2.2.2.2 Dominios del conocimiento: biofísico, afectivo-emocional y lógico-conceptual

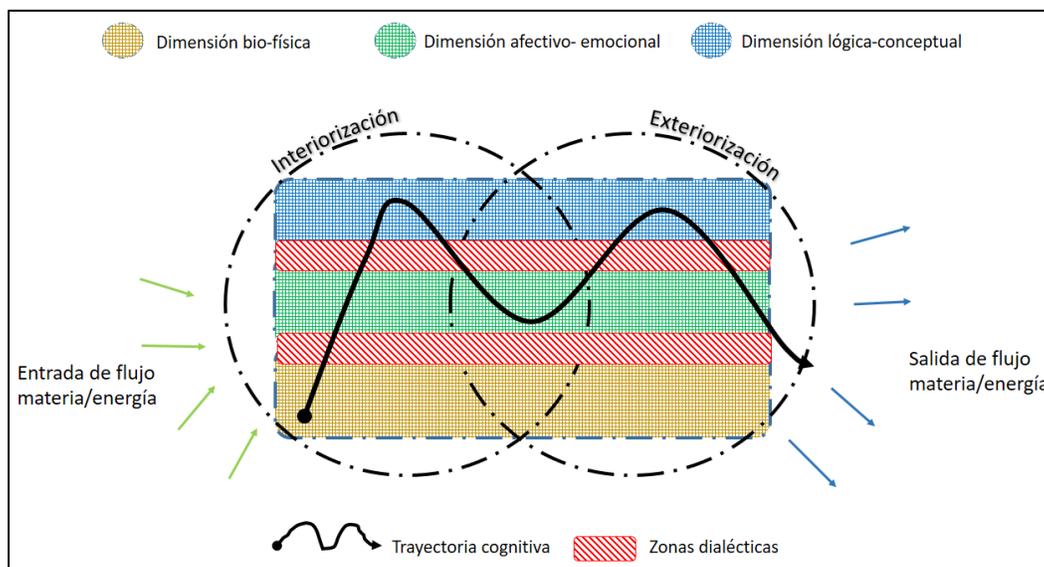
En la siguiente división, el campo cognoscitivo se compone de tres dimensiones horizontales: el biofísico, el afectivo emocional y el lógico conceptual. Sin embargo, es importante señalar que esta diferenciación está basada en la división de la ciencia tradicional: la lógica es diferente a la afectividad y, estas son diferentes a lo que se analiza como biofísico.

La diferenciación recae, desde mi punto de vista, en la necesidad de identificar tensiones particulares en cada dominio. El punto de partida para esta división se encuentra en la separación de la razón como un elemento constitutivamente diferente al resto de opciones de organización del pensamiento, herencia clara del pensamiento moderno y de una serie de consideraciones entorno a la centralidad de la razón en las verdades enunciadas por la filosofía, y posteriormente, la ciencia.

El campo cognoscitivo consiste en un conjunto de zonas discursivas, de las cuales se desprenden 6 operaciones básicas. Además, entre cada una de dichas zonas se encuentran “zonas dialécticas”, las cuales llevan a cabo equilibraciones dentro del sistema nervioso para procesar la información. Por equilibración, Piaget entiende que es (1969, p.19)

En la visualización del campo cognoscitivo creado por José A. Amozurrutia, se identifica que a cada dimensión (bio-física, afectivo emocional y lógico racional) corresponden dos operaciones básicas. Amozurrutia, quien se basa en el pensamiento piagetiano, toma como punto de partida la identificación de trayectorias cognitivas para

sus respectivos análisis. La trayectoria cognitiva es un desplazamiento que genera reacciones en las dimensiones antes mencionadas. Esta se genera a partir de las acciones del sujeto en el entorno. Así, los objetos forman parte de un campo de interacciones dinámicas, alejándose de la perspectiva reduccionista del objeto.



**Figura 5. Segunda división del campo cognoscitivo. Representación de las 3 dimensiones piagetianas. Fuente: elaboración propia**

### 2.2.2.3 Sentidos: adaptación y organización

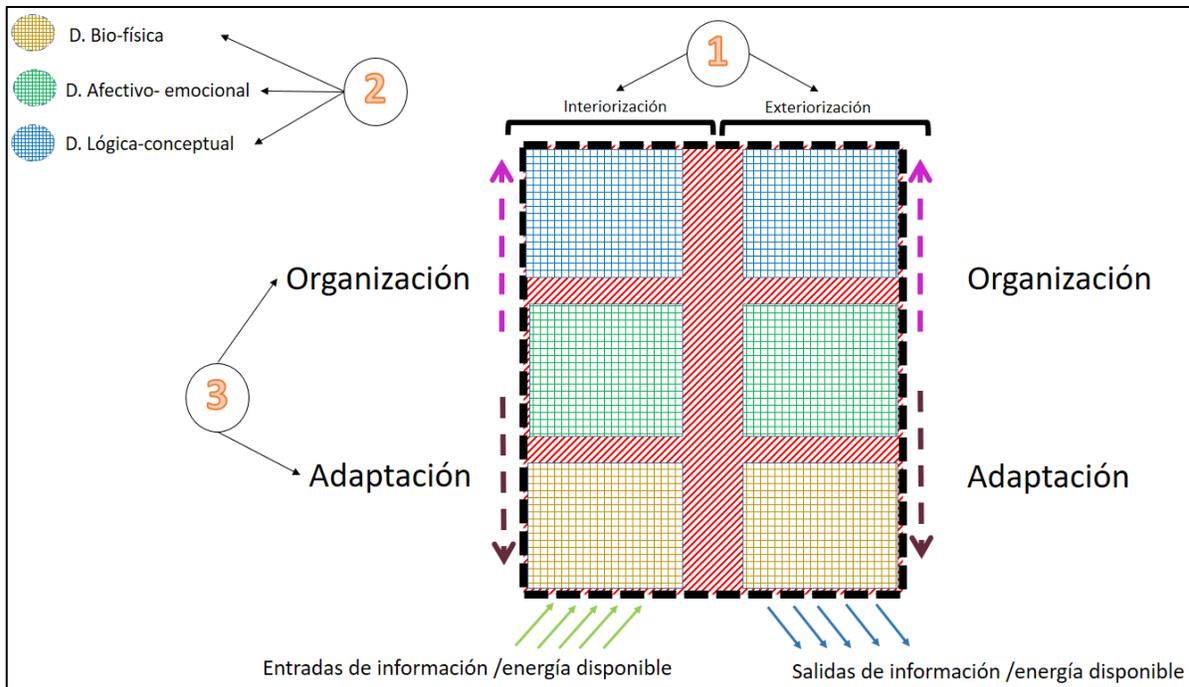
Esta tercera división no constituye una división de conjuntos, como se propusieron las dos anteriores. Se refiere a los *sentidos* de la información cuando esta se transforma con los aspectos “endógenos” del sistema abierto. Las flechas que se han colocado en los diagramas, apuntan una “trayectoria cognitiva”, la cual busca explicitar que la información que entra al sistema abierto viaja hacia diferentes zonas del campo y esta se transforma de acuerdo a las fuerzas que operan en los 3 diferentes dominios.

Al considerar que en el campo operan fuerzas, la epistemología genética asume que la información que entra no es igual a la que sale. Dentro del sujeto, están presentes dos sentidos de la información: la adaptación y la organización.

La organización corresponde al dominio lógico-conceptual y la adaptación al dominio biofísico. Sin embargo, ambos encuentran un punto de intersección en el dominio afectivo-emocional. Esto se debe a que Piaget consideró que dicho dominio es un regulador para la transformación (adaptación) del sistema abierto con base en las características del entorno. Así es necesaria una organización y reorganización de las estructuras cognoscitivas, la cual requiere de una selección de información.

Al considerarlos sentidos, Piaget argumenta que existe una serie de organizaciones progresivas que distan mucho de ser únicamente reacciones frente al medio. Si bien existen elementos que indican conservación y continuidad, la adaptación y la organización permiten la modificación de las estructuras de conocimiento que al sistema le permiten “sobrevivir”.

De esta manera, la formalización de los postulados piagetianos en figuras ha sido propuesta por el Dr. José A. Amozurrutia en una representación similar a la siguiente:



**Figura 6. Representación de las tres divisiones básicas del campo cognoscitivo con base en Piaget (1969) y Amozurrutia (2016). Fuente: elaboración propia.**

### 2.2.3 Zonas Discursivas: operaciones elementales del campo cognoscitivo.

Las operaciones que describiré a continuación son parte fundamentación científica de la teoría de la Epistemología Genética y consisten en delimitar procesos de organización de información que se identifican en los sujetos, como sistemas abiertos, en su interacción con un contexto, medio, o como se denominará más adelante, con un espacio social.

Dichas operaciones se encuentran relacionadas en pares, y a su vez corresponder a una de las tres dimensiones del conocimiento. Al ser visualizadas como conjuntos, emerge un tercer espacio que corresponde a la intersección. La intersección es interpretada como procesos de regulación/equilibración entre las dos operaciones básicas. Al igual que las divisiones anteriores, la regulación constituye una dialéctica

que permite la comunicabilidad entre ambas, como zonas de interface y de transformación de la información.<sup>82</sup>

Las operaciones cognoscitivas constituyen una serie de disposiciones del sujeto respecto a la realidad empírica con la que actúa, es decir, elementos que posibilitan la apropiación de los objetos a partir de la interacción sujeto-objeto-entorno.

Las siguientes conceptualizaciones corresponden a un *nivel de observación macro* de la teoría de Piaget, es decir, se abordarán en su generalidad los procesos cognoscitivos del conocimiento humano. Esto debido a que la densidad del contenido teórico de la Epistemología Genética amerita una cautelosa revisión que escapa a los límites de este trabajo. Por otro lado, la intención de la tesis es poner un punto de partida epistemológico, sin llegar a una observación de los sujetos que amerite una profundización en cada uno los procesos.<sup>83</sup>

### 2.2.3.1 Asimilación y acomodación:

La asimilación y acomodación son dos procesos que, en general, se entienden como aquellos que reciben la información del entorno y Piaget la adscribe al dominio biofísico. La hipótesis de Piaget es que lo que el sistema nervioso recibe se realizará a partir de movimientos, sonidos, olores, sabores y desplazamiento de los objetos. El sistema nervioso, apunta Piaget, se encuentra en un entorno en continuo movimiento. Aunque el ser humano puede ser o no tener en cuenta, el cerebro, como órgano central, está recibiendo información continuamente debido a el perpetuo movimiento del entorno.

Así, los estímulos del entorno son transformados, en un primer momento, por procesos de orden bio-físico en el cuerpo orgánico de los seres humanos: sustancias químicas en el cuerpo, células específicas, microorganismos, bacterias y virus, órganos de regulación, etc. Al quedar circunscritos en esquemas sensorio motrices, sus “estímulos” dependen de movimientos, sonidos, olores y texturas que provocan acciones en los sujetos.

Esta es la fase más considerada desde ciencias, como la biología, para explicar en las interacciones del sujeto con los entornos, pues es en ella donde se identifican transformaciones de la energía en un lenguaje matemático y químico, el cual se

---

<sup>82</sup> Para profundizar en los procesos de equilibración y regulaciones en las operaciones cognoscitivas, véase “Las regulaciones y la equilibración” en *Biología y conocimiento*, pp. 185-196

<sup>83</sup> Gran parte del trabajo realizado por Amozurrutia consiste en una profundización de las operaciones básicas que, en el campo cognoscitivo, se denominan *subzonas* de las zonas discursivas, las cuales refieren a especificidades de las formas de energía en interiorizadas y exteriorizadas en el cuerpo humano: atracción, incorporación, repulsión del flujo energético. Véase: Amozurrutia, *Op. Cit.* pp.121-145 .

considera “universal”. En el estudio de lo social, dichas consideraciones han sido interpretadas como “reflejos” en el actuar humano.

La idea que prevalece desde el pensamiento tradicional en la psicología, por ejemplo, es que el sujeto responderá a los estímulos provocados por el exterior a título de “copia”, “reproducción”. Así, se iniciaron muchas líneas de investigación psicológicas para determinar cuáles eran las respuestas a determinados estímulos. Con ello, se realizaron generalizaciones entorno a los comportamientos humanos.

Es en estas zonas discursivas donde se establecen ciertas relaciones con el exterior, en tanto existe una dimensión material (física y bioquímica) de la existencia del ser humano y lo que le rodea a partir de esquemas sensorio motores integrados en el sujeto. Por otro lado, ciertas ideas provenientes de la filosofía de la ciencia y el conocimiento, consideran que todo aquello que tiene que ver con la percepción “biofísica” de las realidades, constituye al “empirismo” como una de las formas de conocer.

Sin embargo, la asimilación y la acomodación, como una división del campo cognoscitivo, son visualizadas como un matiz de las formas de conocimiento que no están desvinculadas a las siguientes zonas discursivas (las cuales tienen el sentido afectivo-emocional y lógico conceptual). Así, Piaget afirma que:

“Por el contrario, en la perspectiva en que la vida precede al conocimiento y en la que este último, aunque conserva rasgos esenciales de la organización vital, la supera prolongándola para conquistar un medio infinitamente más vasto que el de los cambios fisiológicos inmediatos, el sistema nervioso aparece, a la vez, como la expresión más directa y más perfeccionada de esta organización del cuerpo, cuyos engranajes controla, y como instrumento orgánico, al tiempo que cognoscitivo, de esta conquista funcional del medio que prolonga su conquista fisiológica.”<sup>84</sup>

La transformación de la información/energía que entra al sistema abierto es señalada a partir del establecimiento de diferenciaciones. La diferenciación generalmente asumida como una operación matemática básica, implica la identificación de elementos en común y elementos distantes en un conjunto: distinciones. En esta dimensión del conocimiento, las distinciones o diferencias se constituyen en el ámbito bio químico del cuerpo humano.

### **2.2.3.2 Abstracción empírica - Generalización inductiva**

Las abstracciones y generalizaciones constituyen otra forma de la experiencia *iniciada* en los esquemas sensorio motores explicitados por Piaget. Abstraer y generalizar son verbos que se relacionan continuamente a operaciones lógicas conceptuales. Sin

---

<sup>84</sup> Piaget, *Op. Cit.* p. 199.

embargo, la intención del campo cognoscitivo es no perder de vista que no hay una dicotomía irreconciliable entre las experiencias biofísicas y la construcción de operaciones lógicas conceptuales, como se ha planteado en el debate “racionalismo-empirismo”.

La abstracción, desde el punto de vista lógico, consiste en hacer una diferenciación de los elementos percibidos a partir de un criterio de organización, es decir, un criterio de diferenciación el cual permita hacer una clasificación de los objetos que nos rodean. En las siguientes cuatro zonas discursivas, se plantea que existe una continuidad funcional entre ambas esferas y que existe, además, una tercera que pocas veces es considerada en las aportaciones tradicionales del conocimiento: las emociones y la afectividad. Así, son 4 zonas discursivas que implican abstraer y generalizar en el dominio afectivo-emocional y lógico conceptual.<sup>85</sup>

La abstracción y la generalización pasan por el dominio afectivo-emocional antes de consolidarse como operaciones del dominio lógico-conceptual. La empíria, vista tradicionalmente como el resultado de los procesos bioquímicos del cuerpo humano, está presente en la abstracción a partir de emociones y afectos, las cuales a su vez constituyen las operaciones conceptuales. Así, Piaget distingue una reflexión del dominio afectivo, como una **abstracción empírica**, de una reflexión de un dominio conceptual.

Esta es una de las tesis más difíciles de seguir a lo largo de la obra de Piaget, pues el mismo da un peso especial al ámbito lógico conceptual que contribuye a la legitimación del pensamiento científico como “deseable” frente a otros. La obra de Piaget es constante en el lenguaje de las matemáticas para formalizar las ideas sobre el conocimiento, por ello, es muy complicado comprender a cabalidad desde donde se habla de las emociones y los afectos en su pensamiento.

La enunciación de las emociones y el afecto deriva de la idea de que hay una conexión entre la percepción de objetos y su manera de clasificarlos en el ámbito conceptual. Para ello, el sujeto debe necesariamente construir esquemas de coordinación que le permitan “extraer” de los objetos ciertos caracteres y utilizarlos con ciertos fines.<sup>86</sup> En ese sentido, las emociones y el afecto constituyen un móvil en la “extracción de propiedades.

---

<sup>85</sup> El argumento de esta división recae en que dichas operaciones se encuentran en nivel diferente de percepción que la asimilación y la acomodación, pues exigen coordinaciones que sobrepasan el ámbito y los esquemas sensorio motrices. En la construcción de conocimiento, las formas de integrar y de hacer nuevas diferenciaciones, permiten hacer mecanismos de inferencia como las abstracciones y generalizaciones. En conjunto, no sólo construyen conceptualizaciones esenciales, sino aquellas relaciones (emocionales y conceptuales) que conducen a realizar operaciones lógicas y, a su vez, matemáticas

<sup>86</sup> Amozurrutia, *Op. Cit.* p. 54

Si en el primer dominio, las relaciones se han postulado de corte fisiológico, en el este dominio las relaciones se caracterizan por ser de implicación. Al respecto, Amozurrutia afirma que:

“Dichas relaciones de implicación se van complejizando en niveles de significado que configuran significados asociados a formas espaciales, de duración, y con ello formas de distinguir cantidades y cualidades, continuidades, permanencias, que configuraran finalmente conceptos de número, velocidad, aceleración y formas relacionales de causalidad, asociadas a formas más elaboradas de un lenguaje de sentido común: expresiones de agrado, rechazo, dolor, alegría y formas de interacción básica con los objetos y sujetos.”<sup>87</sup>

A partir de las relaciones de implicación que el sujeto establece con el entorno, este construye criterios generales para una selección y *generalización* de, no sólo objetos, si no de situaciones cotidianas que le exigen desarrollar y utilizar una coordinación. Así los esquemas de coordinación en este dominio son emocionales.

Es en este dominio, donde comienza a visualizarse la capacidad del sujeto de coordinar sus propias acciones, buscando una *correspondencia* con un entorno. Por ello, la operación se denomina abstracción empírica, tratando de realizar un enlace entre lo bioquímico y lo afectivo emocional que está implícita en el siguiente dominio.

### **2.2.3.3 Abstracción reflexiva - Generalización completiva**

En este tercer nivel, encontramos los intereses más comunes en el pensamiento racionalista, las cuales se especializan en la construcción de nociones lógico-conceptuales. Sin embargo, la manera de incorporar este nivel al campo cognoscitivo difiere de la “idea corriente según la cual el desarrollo de los conocimientos sería lineal, y cada etapa remplazaría a la precedente, conservando ordinalmente algún vínculo con esta última, pero sin relación con las primeras.”<sup>88</sup>

Las matemáticas son el principal punto de referencia para los autores ya mencionados e insisten en la necesidad de considerar a éstas como una serie de relaciones que estructuran el pensamiento lógico y, a su vez, lo organizan de acuerdo a los niveles afectivo-emocionales y bio-físicos.

Para ello, refiere Amozurrutia, es necesario que exista un sistema de operaciones como clasificar, seriar, poner en correspondencia, utilizar un criterio de combinación o “grupos de transformaciones”. Acciones que, desde la perspectiva piagetiana, van más allá de notaciones inherentes al discurso de cualquier lenguaje, en este caso la matemática.<sup>9</sup> Es decir, los elementos matemáticos no son solamente estructuras de descripción de la realidad. La matemática, como un elemento que se produce a partir

---

<sup>87</sup> *Ibid.* p. 56

<sup>88</sup> Piaget, Jean y García, Rolando, *Psicogénesis e historia de la ciencia*, Siglo XXI editores, México, 1982, p. 9

de la lógica-conceptual, es considerada un proceso, a título indicativo, de formador de conocimiento.<sup>10</sup>

Las denominaciones conceptuales que llegue a construir el individuo son parte de una regulación *sujeto X objeto X entorno*, es decir, son una forma de expresar la correspondencia que este encuentra con la cantidad y calidad de los objetos a su alrededor y del entorno en el cual se encuentra. Para Piaget y García, este es el momento donde comienza a organizarse el cálculo, la geometría espacial, los sistemas algebraicos entre otros.

Los 3 elementos de la regulación (*Sujeto X Objeto X Entorno*) tienen una dimensión biofísica (material), afectiva y lógica- conceptual. Sin embargo, en el tercer dominio las formalizaciones tienen un especial interés para el pensamiento piagetiano. Se hace una relación entre el dominio lógico-conceptual, el pensamiento matemático y el pensamiento científico. Se denomina así a esta zona, como la “zona del lenguaje especializado”.<sup>89</sup>

La generalización también parte del lenguaje lógico-conceptual, y se refiere a un siguiente paso de la abstracción. Implica construir la clasificación misma de los objetos, la clasificación depende de los “nombres” o “etiquetas” que se atribuyen a las diferenciaciones identificadas. La *abstracción reflexiva* es aquella que necesita realizar una serie de valoraciones del entorno para poder llegar a una generalización denominada completiva. Así, primera corresponde a la fase de interiorización y la segunda a la de exteriorización.

Con base en la información anterior, represento la siguiente división del campo cognoscitivo con las operaciones y divisiones básicas:

---

<sup>89</sup> Tanto Piaget como García y Amozurrutia, hacen una diferenciación entre el *lenguaje especializado*, propio de los esquemas lógicos conceptuales y el *lenguaje de sentido común* que está en el dominio bio físico y afectivo emocional. Esta es uno de los puntos que hay que tomar con mayor cautela, pues hablar de lenguajes implica hacer otra precisión. Y es lo que se busca en el presente trabajo, al buscar abordar el “lenguaje escrito” y tener nociones laterales como “alfabetización científica”, el riesgo es asumir que el pensamiento científico, y por lo tanto su alfabetización, se encuentran únicamente en las zonas lógico conceptuales.

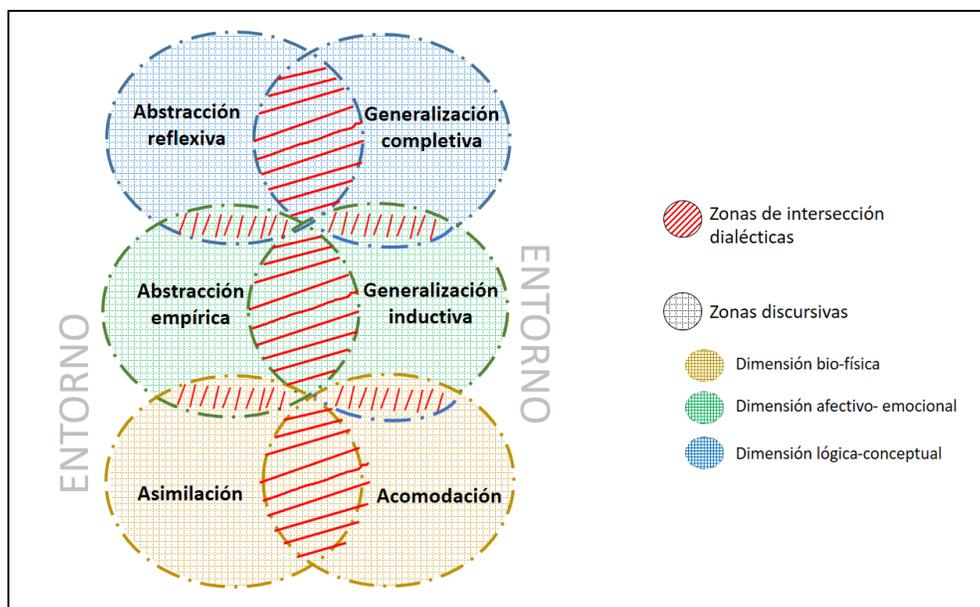


Figura 7. Operaciones básicas del campo cognoscitivo ubicadas en 3 dimensiones. Visión de conjunto. Elaboración propia con base en Piaget (1969) y Amozurrutia (2016)

### 2.3 El lenguaje desde la Epistemología genética y el campo cognoscitivo

Con el objetivo de vincular los siguientes capítulos al panorama teórico antes formulado, realizaré una breve descripción del lenguaje como proceso de apropiación. A partir de las consideraciones descritas a lo largo del capítulo, es posible hacer una aproximación al lenguaje como elemento constitutivo y constituyente del conocimiento, en término del sistema abierto al entorno.

Para Piaget, en términos de funciones cognoscitivas, las tendencias reduccionistas pretenden reducir las formas superiores de la inteligencia, el lenguaje, por ejemplo, a un juego de asociaciones y de condicionamientos elementales en calidad de reflejos condicionados. Las doctrinas del positivismo lógico exponen que la semántica y la sintaxis forman parte de un condicionamiento del individuo con base en los estímulos del entorno.<sup>90</sup> Lo anterior se aproxima a una visión dicotómica de la realidad, sujeto/objeto, donde el lenguaje es el producto de una copia de la realidad.

Sin embargo, la noción de interiorización en Piaget, busca transformar la conceptualización del lenguaje, poniendo énfasis en la organización interna de los esquemas de asimilación mental, emocional y biofísica de dichos estímulos de la realidad. Así, el lenguaje es un instrumento esencial en las construcciones cognoscitivas que le permiten al sujeto establecer *criterios de interacción* con el entorno.

Bajo lo anteriormente estipulado, el lenguaje toma una connotación de “activo”, es decir, es parte de un campo cognoscitivo que se forma, se desarrolla y se consolida a

<sup>90</sup> Piaget, *Op. Cit.* p. 44

partir de la acción, la desequilibración y la equilibración de las informaciones disponibles en el entorno. Contrario a lo que postulan las tendencias positivistas sobre el lenguaje, este implica una reorganización de la información que está disponible en el entorno y que es susceptible de ser captada y recibida por el sistema abierto (sujeto).

El lenguaje se construye por medio de fases, dentro de un sistema de estadios postulados por Piaget: el conocimiento es el producto de un conjunto de estadios secuenciales. El sistema de estadios, el cual se puede diferenciar en sub-estadios, constituye un proceso secuencial: no es posible llegar a determinadas operaciones “concretas” (razonamiento lógico) sin haber desarrollado capacidades y habilidades sensorio motrices y es poco probable que se puedan construir operaciones proposicionales sin apoyarse en operaciones concretas previas.<sup>91</sup>

De acuerdo con Piaget, estas son las bases de toda interacción humana. Entonces, si los estadios, el campo cognoscitivo y sus procesos constituyen un esquema general de conocimiento, ¿cuál es la particularidad que denota la construcción del lenguaje? Es entonces cuando Piaget enuncia que dicha relación constituye una *función simbólica*.<sup>92</sup>

Según Piaget, el lenguaje es un caso particular de la función simbólica, la cual es responsable de la transición de conductas sensorio motrices hasta el nivel de la representación abstracta de la realidad. En términos del campo cognoscitivo, el lenguaje, como función simbólica, implica una serie de desplazamientos en el campo cognoscitivo en sus 3 dominios diferentes: biofísico, afectivo-emocional y lógico conceptual.<sup>93</sup>

Lo simbólico, elemento que también estará presente en los siguientes capítulos, denota aquello que genera *representaciones* emergidas a partir de la interacción social. Por lo tanto, se habla de sentidos, direcciones, orientaciones, valores. Lo anterior es muy cercano a la concepción de fuerza, dentro de un campo, que, a su vez, está inserto en un espacio. Es por ello que cuando refiero de que el sistema abierto se encuentra en un entorno, también se hace referencia a las particularidades de este y se le denomina *contexto*. El entorno también es un espacio de fuerzas que moldean los sentidos, las valoraciones y las direcciones.

Así, *lenguaje*, como función simbólica, **implica un conjunto de actividades, discursos y prácticas cotidianas entre un grupo social o colectivo que permiten, en primer lugar, generar trayectorias cognitivas en los sujetos, teniendo una *correspondencia* con**

---

<sup>91</sup> *Ibíd.* p. 40

<sup>92</sup> Función, en términos de la terminología de las Ciencias Sociales, es una noción que está asociada a lo individual, a lo micro, desde una perspectiva estructuralista (dicotomías función/estructura y micro/macro). Sin embargo, las aportaciones de Piaget, hasta cierto punto, sugieren que la función simbólica está muy alejada de pertenecer únicamente a un dominio endógeno de un cuerpo orgánico (ser humano).

<sup>93</sup> *Ibíd.* p. 44-47

**el entorno.** En el campo cognoscitivo existen magnitudes y vectores, por lo tanto, existe tensión entre los sujetos que coexisten en un mismo espacio material. En palabras de Piaget, el lenguaje se construye a partir de una serie de transiciones en los diferentes dominios, no se encuentra “aislado”, como se asume en la dicotomía sujeto-objeto.

**El lenguaje es una función que permite, en términos piagetianos, adaptar y ordenar la información disponible en un entorno específico, a partir de los diferentes dominios del conocimiento.** En ese sentido, el lenguaje es algo que nace y muere con cada sujeto, aunque las estructuras cognoscitivas sean iguales entre ellos, pues en lo que se pone atención es en la manera de organizar la información disponible del entorno. **El lenguaje se inventa también en cada sujeto, a partir de sus desplazamientos en las zonas discursivas y dialécticas.**

“Y aun cuando el sujeto percibiese objetos ya puestos en montón o colocados en orden lineal, todavía sería necesario que la mirada reuniese esos elementos en un todo, o que los siguiese uno a uno, o unos detrás de otros para percibir que había totalidad u ordenamiento. Sin duda, si la figura de conjunto es bastante pequeña, una sola mirada permitirá reconocer esta totalidad o alineamiento.”<sup>94</sup>

La Epistemología Genética pretende operar como un marco científico para la filosofía del lenguaje que, como resultado de una serie de debates en los últimos siglos, se ha preocupado por los “significados”. Al respecto apunta que la cuestión principal que se plantea la teoría del significado es: ¿qué es lo que hace que ciertas marcas físicas y ruidos sean expresiones lingüísticas significativas y qué confiere a un conjunto determinado de marcas o ruidos el significado distintivo que tiene?<sup>95</sup>

Desde esta perspectiva, los procesos de apropiación, y por lo tanto significación, encuentran una posible interpretación sistémica ante el problema de la alfabetización en las universidades. La interpretación consiste en visualizar desplazamientos en el campo cognoscitivo (trayectorias) que permitan atribuirle a la alfabetización una interacción de tres dominios de conocimiento, una fase de interiorización y exteriorización y otra donde se organiza la información el sentido de adaptación y de organización.

Una interpretación epistemológica de la intención de integrar en un mismo campo de juego desde 3 aristas (interiorización/exteriorización; dominios biofísico, afectivo y lógico; adaptación/organización), es que la lógica, como conjunto de

---

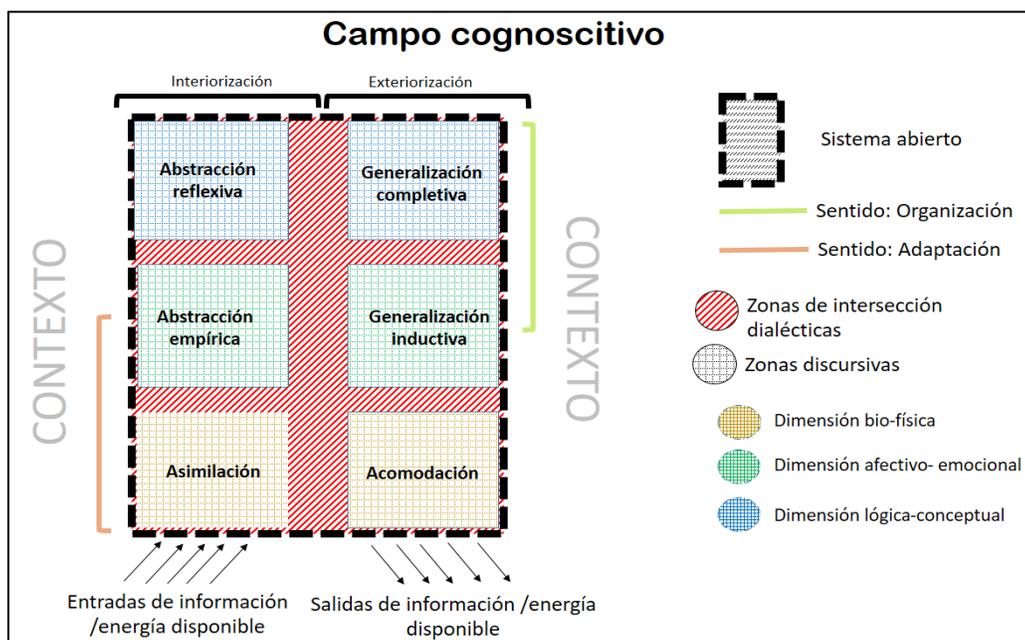
<sup>94</sup> *Ibíd.* p.11

<sup>95</sup> Audi, Robert, *Diccionario Akal de Filosofía*, Ediciones Akal, Madrid, 2004, p. 404

abstracciones y generalizaciones, es empírica: solo se llega a una serie de relaciones en **acción** constante dentro de un campo de juego.<sup>96</sup>

El componente cognoscitivo resulta ser la base para comprender los procesos de apropiación de la lengua escrita en la universidad, desde un punto de vista del sujeto: aquel que transforma la realidad que habita. Los conceptos anteriormente descritos me permiten identificar desde dónde se aborda la apropiación socio cultural de la lengua escrita en la universidad. Si bien Piaget no tenía la intensión explícita de abordar “lo cultural”, la recuperación de sus aportaciones por autores como García y Amozurrutia han permitido ampliar el impacto en la denominación de objetos de estudio para el ámbito de las Ciencias Sociales.

La alfabetización universitaria es un proceso de construcción de un lenguaje escrito, el cual será descrito en estos términos en el siguiente componente, el lingüístico. La lengua escrita, entonces, la coloco en estas reflexiones como parte del “entorno” o “contexto” que **el sujeto es capaz de interiorizar y exteriorizar como sistema abierto**, y no como un individuo que produce copias de la palabra escrita en los espacios universitarios. Con base en la epistemología genética, identifico que la apropiación de la lengua escrita por parte del sujeto, encuentra fundamento en la función simbólica del lenguaje escrito como proceso cognoscitivo.

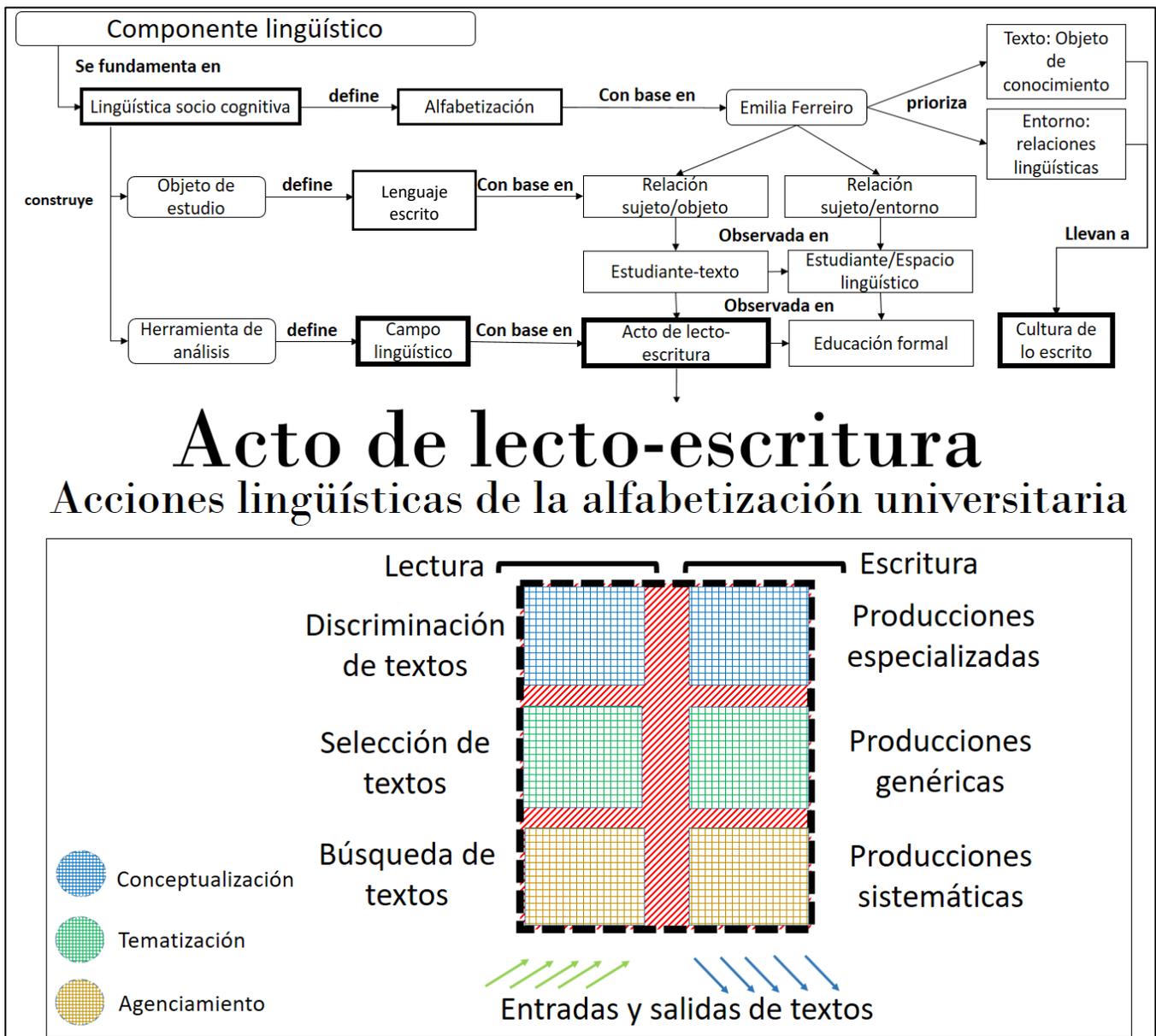


**Figura 8. Integración gráfica del campo cognoscitivo. Una visión de conjunto. Fuente: elaboración propia.**

<sup>96</sup> Esto constituye el punto de partida para problematizar, en el dominio de la ciencia del siglo XX, cuales son las características de los objetos de estudio, cuáles son los dominios de las ciencias (humanas y biológicas) y cómo impacta en las consideraciones de la investigación social contemporáneas.

### Capítulo 3. Componente lingüístico: la lengua escrita como objeto de conocimiento

**Resumen.** El capítulo tiene el objetivo de abordar la alfabetización en la universidad como un proceso de *apropiación lingüística* de la **lengua escrita**, a diferencia de los enfoques que la consideran una técnica de transcripción. Por ello, en el esquema 5 presento un mapa conceptual que analiza la alfabetización como un *proceso de representación* (procesos de conocimiento) del **lenguaje escrito**. Dicha aproximación tiene lugar en un **campo lingüístico**, como una formalización de la interacción que visualiza sujetos de conocimiento, objetos de conocimiento y entornos lingüísticos en desarrollo de capacidades cognoscitivas incentivadas por un *acto de lecto-escritura* en las universidades.



Esquema 5. Componente lingüístico. Visión general. Fuente: elaboración propia

El esquema inicia con las consideraciones epistemológicas de Emilia Ferreiro a propósito de la alfabetización. Ella se basó principalmente en la teoría piagetiana expuesta en el capítulo anterior. Por lo tanto, la concepción de un sujeto de conocimiento es incorporado a las reflexiones epistemológicas del lenguaje escrito.

En el esquema ubico el objeto de conocimiento para Ferreiro: la lengua escrita. Sin embargo, esta se estudia a partir de los procesos de alfabetización con base en la interacción sujeto-objeto-entorno. En este caso, y por tener el referente principal en la epistemología genética, las relaciones se dividen en sujeto-objeto y sujeto-entorno. Dichas relaciones conceptuales se ubican en las interacciones del estudiante con los textos y con el espacio lingüístico.

La principal característica de las aportaciones epistemológicas de la autora es que ella delimitó el entorno a los espacios educativos formales, donde los procesos de aprendizaje de la lengua escrita están guiados por una *figura mediadora*, es decir, la figura docente. Dicha consideración pone sobre la mesa de discusión las implicaciones sociales del aprendizaje de la lecto escritura bajo las instituciones modernas de educación y su posible impacto en las relaciones sociales que emergen a partir de lo escrito. A esto, ella lo denominó culturas de lo escrito.

En atención a estos puntos clave, describo cuales son las características de los sujetos, los objetos y los entornos lingüísticos que interceden en la apropiación de la lengua escrita (alfabetización) en los espacios educativos formales. La educación formal, como un sistema de enseñanza-aprendizaje, opera entonces como un campo lingüístico que expone información sobre los sujetos y los objetos de conocimiento.

Finalmente, recupero la aportación “acto de lectura” de Ferreiro y la adapto a un **acto de lecto escritura** con base en el campo cognoscitivo dinámico de Piaget. Este acto permite identificar algunos de los momentos de la representación escrita con las características piagetianas: biofísica, afectivo emocional y lógico conceptual. Su objetivo es identificar la construcción de significaciones a partir de las actividades de lecto escritura, donde la lengua escrita es un objeto de conocimiento el cual se construye por aproximaciones sucesivas a los textos (procesos de interiorización y exteriorización).

### **3.1 Sujeto-objeto-entorno lingüísticos**

Elijo el adjetivo “lingüístico” en tanto hay una necesidad de aproximación a los significados atribuidos a partir de la construcción de un lenguaje escrito. La lingüística es una disciplina que logra vincular las reflexiones en torno de este y su relación con el conocimiento, por lo tanto, dicho adjetivo presente en varias épocas muy distantes en la historia del pensamiento occidental. Se retoma el punto de vista de la lingüística porque es en dicho campo de estudio que se han identificado procesos vinculantes entre

los sujetos, los objetos y los espacios, generando preguntas y respuestas sobre el lenguaje escrito como categoría general de estudio.

El capítulo describe la lingüística desde el punto de vista de la epistemología genética, es decir, a partir de las actividades de construcción de conocimiento. Por ello, la perspectiva del componente se identifica con aquella perspectiva de la **lingüística socio cognitiva**, a partir de las siguientes consideraciones: el texto como objeto de conocimiento y la lengua escrita como objeto de estudio.

### 3.1.1 Textos: lengua y lenguaje escrito

Según Ferreiro, los textos es un objeto de interés en múltiples campos de estudio, sin llegar a delimitar una disciplina específica. Así, historiadores, antropólogos, pedagogos, psicólogos, lingüistas, entre otros, han dedicado esfuerzos para comprender de dónde emana el interés por consolidar relaciones sociales, económicas y políticas con base en la comunicación materialmente escrita.<sup>90</sup>

Sin embargo, la autora afirma que su historia está permeada con la firme convicción de la superioridad absoluta del alfabeto. La concepción del alfabeto como sistema ideal de comunicación pertenece a la mirada de la visión dominante eurocéntrica. La superioridad absoluta del alfabeto puede llegar a asociarse también a superioridad la palabra escrita a la antigüedad grecolatina, origen narrativo de las sociedades modernas, y, por ende, a una tradición de la democracia, determinados valores morales y progreso científico.

La idea central que guía la historia tradicional de los textos, y con ellos la **lengua escrita**, es que el alfabeto constituye una especie de fonema práctico que, al “concretizar” una letra, obtiene la capacidad de transmitir un mensaje exacto y sin posibilidades a múltiples interpretaciones. Una “a” es y será siempre una “a”, el caso del sistema de escritura latino. Desde los pictogramas, cuyos trazos se estilizaron con el paso del tiempo hasta dar forma a las abstracciones que son origen de las letras actuales.<sup>91</sup>

Esto supone, desde el punto de vista de Emilia Ferreiro, una visión evolucionista donde el máximo estadio de la comunicación escrita en las sociedades y pueblos del mundo es la abstracción alfabética. Una vez constituido el sistema de representación escrito a partir de fonemas, los “usuarios”, los sujetos que se atienen a las reglas de producción, no realizan otra actividad que no sea la de repetir y copiar los códigos de transcripción sonora. En cuestión de comunicación, esto supone una linealidad en los mensajes transmitidos de manera escrita, es decir, los mensajes concretos, claros y

---

<sup>90</sup>Ferreiro, *El ingreso a las culturas... Op. Cit.* p. 13

<sup>91</sup> *Ibíd.* p. 20

relativamente estables se pueden encontrar en los textos y define el criterio más importante en la separación “lenguaje escrito” del “lenguaje oral”.

Así, parece ser que, desde esta perspectiva, existe un único vector que da cuenta de lo que ocurrió en la consolidación de las culturas basadas en la lengua escrita: las trayectorias cognoscitivas buscan economizar el conocimiento en lo más eficiente y productivo en la comunicación humana. Lo anterior fue el contexto de reflexión epistemológica y lingüística en torno de los procesos de lecto escritura para la alfabetización, donde investigadores como Ferreiro, encontraron la oportunidad de trabajar con ideas diferentes que recuperan el papel del sujeto en las actividades de lecto escritura.

La hipótesis que se diferencia a las aportaciones anteriores indica que la invención de la escritura fue un proceso histórico de construcción de un *sistema de representación*, y no como un proceso de codificación.<sup>92</sup> Los textos operan como la información disponible/energía que son transformados a partir de las actividades de lecto escritura de los sujetos.

Considerar un sistema de representación implica, según autores como Emilia Ferreiro, una reinterpretación de cada signo y símbolo por parte de los sujetos, los cuales constituyen la información que entra y sale en el sistema abierto en forma de “textos”. En consecuencia, **los textos no son considerados objetos aislados del sujeto, sino que constituyen una transformación de las capacidades, actitudes y habilidades que se ubican en el sujeto.**

Si seguimos las reflexiones del capítulo anterior, la información es transformada a partir de la interacción de fuerzas que emerge en el campo cognoscitivo dinámico. Así, los signos y símbolos que, en un inicio, conforma una estructura lingüística impuesta por un ámbito educativo formal, son transformados en un lenguaje escrito desarrollado por los desplazamientos cognitivos de cada sujeto a partir sus dimensiones biofísicas, afectivo emocionales y lógico-conceptuales. Por lo tanto, las transformaciones de cada sujeto estarán en correspondencia de las experiencias de vida contextualizadas en un ámbito social y cultural.

Ahora bien, en este intento de cambiar la mirada hacia las prácticas de lecto escritura, resulta fundamental hacer una diferenciación conceptual que apoyará alfabetización en términos relacionales y visualizar cómo se ha construido la historia en torno de esta: la diferencia entre lenguaje y lengua. Ambas se encuentran inscritas en un marco de referencia comunicativo, y en muchos de los casos, no es sencillo establecer las diferencias/similitudes entre una y otra.

---

<sup>92</sup> Ferreiro, *Alfabetización. Teoría y práctica*, Siglo XXI Editores, Ciudad de México, 1997, p. 15

Por un lado, hacer una diferencia entre estos conceptos permite crear el primer vínculo en la unidad de análisis, retomando los planteamientos acerca del lenguaje por parte de la Epistemología Genética. La coherencia argumentativa se encuentra en realizar la diferenciación con base en las críticas históricas de la concepción *de lo escrito*, se señalará en el desarrollo de la segunda parte del capítulo.

Por otro lado, la búsqueda de fuentes indica que aquellas abordan la alfabetización, incluso desde la perspectiva relacional, no hay un criterio claro en la elección de una y otra palabra: se habla de lenguaje escrito como de lengua escrita por igual. Por lo que resulta necesario abordar la relación entre ambas nociones, para posteriormente, realizar la construcción de un sistema abierto “alfabetización” en el espacio universitario.

En el último apartado del capítulo 2 realicé un breve bosquejo de la interpretación realizada desde la epistemología genética del concepto lenguaje. La intención es continuar dicha reflexión en el campo de lo escrito y explicitar como dicha diferencia intercede en la delimitación del sistema “alfabetización” en los espacios universitarios.

El primero, el lenguaje, es una palabra que se ha utilizado en gran parte del pensamiento occidental. Dicha palabra, es un punto de encuentro entre discusiones de diferente naturaleza, pero tienen como común denominador la intención de comprender y explicar las relaciones entre los objetos, los sujetos y las conceptualizaciones en torno de ellos.

Desde la lingüística, el lenguaje ha tenido varias denominaciones que retoman postulados filosóficos que datan de la antigua Grecia. El pensador más recuperado en la historia del pensamiento occidental es Platón, pues, según Juan Carlos Moreno Cabrera, el pensador griego establece las bases para el estudio de las relaciones entre las palabras y las personas que las usan para llevar a cabo determinadas acciones.<sup>93</sup>

La idea platónica más recurrente en la lingüística, como campo de estudio formalizado en el siglo XIX, es el que las palabras son instrumentos para realizar determinadas acciones lingüísticas, es decir, la denominar o denotar entidades.<sup>94</sup> La concepción occidental que caracterizó el estudio de lingüística en el siglo XIX fue considerar al lenguaje como método (Sapir, 1921): el lenguaje es un método puramente humano y no instintivo de comunicar ideas, emociones y deseos mediante un sistema de símbolos voluntariamente producidos.<sup>95</sup>

---

<sup>93</sup> Moreno Cabrera, Juan Carlos, *Curso universitario de lingüística general. Tomo I: Teoría de la gramática y sintaxis general*, Madrid, Editorial Síntesis, 2017, p. 19

<sup>94</sup> *Ídem*.

<sup>95</sup> Edward Sapir citado en Moreno Cabrera, *Op. Cit.* p. 127

Estas acepciones de esta naturaleza han ocupado un lugar en el estudio de la *lengua*, denominación, que proviene de un campo de ideas menos amplios que el *lenguaje*. La lengua, se entiende como un conjunto de signos y símbolos establecidos que forman parte de la comunicación habitual de un grupo o colectivo (ej. Lengua náhuatl, lengua maya, lengua zapoteca, lengua castellana, etc.).

No estamos habituados a decir el “lenguaje náhuatl” o el “lenguaje castellano”. Lengua, también por su referencia al órgano biológico, hace referencia a lo que se habla, implica un sonido y una codificación del sonido para llegar a su interpretación. El lenguaje es parte de una construcción cognitiva mucho más amplia y, por lo tanto, se le han atribuido procesos de mayor amplitud.

En consecuencia, sí se hace la diferenciación entre “lenguaje escrito”, “lenguaje oral”, “lenguaje corporal”. Y esto es un punto de referencia fundamental, pues en el contexto de la educación superior también se habla de un “lenguaje científico”, “lenguaje disciplinar”, “lenguaje académico”, entre otros que están vinculados a un “lenguaje escrito” como principal forma de comunicación en las comunidades científicas y académicas.<sup>96</sup>

La diferencia es sutil y pocas veces es reconocible en el contexto de aplicación. Sin embargo, es por ello que, en adelante, se realizará la distinción entre lenguaje, como parte de una actividad cognoscitiva de construcción de conocimiento; y lengua, como un conjunto de símbolos y signos destinados a establecer relaciones de comunicación entre los sujetos.

Por lo tanto, hablar de un **lenguaje escrito**, el tema que compete la investigación, implica que hay maneras de llegar a una representación escrita de la realidad. En su representación y consecuente apropiación, la **lengua escrita** adquiere una materialidad específica que lleva a desplazamientos (trayectorias cognoscitivas) en el campo cognoscitivo en términos de funciones simbólicas (lenguaje).

El planteamiento que se realiza a lo largo del capítulo insiste en la necesidad de comprender el lenguaje como aquellas estructuras y funciones que permiten la aprehensión de los objetos en un espacio social denominado universidad. Las características de los espacios (entornos) identificados como “universitarios” serán tema de discusión en el siguiente capítulo. No obstante, realizaré una primera delimitación del espacio social que compete a la alfabetización universitaria, con base en las aportaciones de Emilia Ferreiro y Miguel Ángel Hernández, quienes han trabajado líneas de investigación referentes a la construcción de conocimiento en *espacios educativos*.

---

<sup>96</sup> Ferreiro, *Ibíd.* p. 25

Respecto a las consideraciones pertinentes para una comprensión del lenguaje como (re) presentación cognitiva, Campos Hernández asevera: “Las palabras son más que elementos de verbalización: son unidades de significado que representan conceptos y relaciones lógicas, y por lo tanto, habilidades lógico-conceptuales y lingüísticas también.”<sup>97</sup> Por lo tanto, es necesario realizar una primera aproximación a los procesos cognoscitivos que emergen en el espacio social educativo, el cual tiene normas específicas.

### **3.1.2 Alfabetización: procesos de re-presentación escritas**

A partir de las aportaciones piagetianas, Ferreiro afirma que la alfabetización escrito es un proceso cognoscitivo, lingüístico y social de transformación del sujeto. Este se da en el marco de una lengua escrita o varias que están presentes en el entorno. Las lenguas son interiorizadas y exteriorizadas por el sujeto, por lo tanto, al momento de pasar por los 3 dominios piagetianos (biofísico, afectivo-emocional y lógico conceptual) los símbolos y signos se transforman dentro del sujeto (lenguaje).

Dicha tesis rompe con la idea de que el lenguaje y la lengua son estructuras conceptuales que imponen significaciones al sujeto. Así, la representación del lenguaje en una lengua escrita es presentar de nueva cuenta los elementos gráficos, pero sin que sean los mismos. Por ello, se habla de una re-presentación, pues existe una transformación de la realidad en cuanto es interiorizada y exteriorizada por el sujeto de conocimiento.

Profundicemos en este postulado, ya que es uno de los puntos nodales para comprender la necesidad de mirar a la alfabetización como proceso de orden socio cultural. La representación constituida en una lengua escrita (alfabeto, por ejemplo), se presenta en el sistema abierto (sujeto de conocimiento) dentro de un espacio social, es decir, a las características socio culturales que este impone en forma de “estructuras”. Sin embargo, las estructuras no imponen las significaciones del lenguaje escrito, sino que éstas son resultado de una serie de coordinaciones entre el sujeto de conocimiento, el objeto de conocimiento y el espacio social en el cual interactúan.

---

<sup>97</sup> Campos Hernández, Campos Hernández, Miguel Ángel y Gaspar Hernández, Sara, “Discurso y construcción de conocimiento” en *Discurso, construcción de conocimiento y enseñanza*. México: UNAM, IISUE, 2009, pp. 10-11

Para llegar a una conceptualización del sistema, Emilia Ferreiro retoma uno de los principios epistemológicos de Jean Piaget:

AXIOMA LÓGICO (basado en la dialéctica de Piaget)

La representación X no es idéntica a la realidad R

(contra argumento a la posición platónica)

Por lo tanto

- a. X posee algunas de las propiedades y relaciones de R
- b. X excluye algunas de las propiedades y relaciones de R

En la obra *Alfabetización: teoría y práctica* (1997), Emilia Ferreiro discute los problemas cognitivos involucrados en la construcción de la (re) presentación escrita del lenguaje.<sup>98</sup> El desarrollo de la lecto escritura se visualiza desde el punto de vista de los procesos de apropiación de un objeto socialmente constituido, diferenciándose de aquellos que abordan dicho desarrollo como la *adquisición lineal* de una técnica de transcripción.

La linealidad de las estructuras de los sistemas se encuentra en las consideraciones:

- La representación es idéntica a la realidad.
- La construcción de signos gráficos asegura la interpretación de los mismos, omitiendo la dimensión temporal en la cual se encuentran.

En este contexto, Ferreiro construye el concepto *alfabetización* como un **conjunto de actividades** que desarrollan *capacidades, habilidades y actitudes en función de una representación de signos y símbolos en una lengua escrita*, la cual se utiliza como forma de comunicación colectiva.<sup>99</sup> Es decir, el aprendizaje y uso de la palabra escrita, y los procesos cognoscitivos que de ella deriven, estará siempre en correlación con los contextos socio culturales de las sociedades que promuevan la actividad lecto escritora.

Ferreiro comienza sus investigaciones tomando como punto de partida la reflexión epistemológica de lo que la alfabetización conlleva, en tanto proceso de construcción de conocimiento en el contexto de la educación institucional.

Así propone la pregunta *¿cómo es que la escritura, en tanto objeto de conocimiento, interviene en el proceso de alfabetización no como una entidad única*

<sup>98</sup> Ferreiro, Alfabetización... *Op. Cit.* pp. 29-40

<sup>99</sup> *Ibíd.* p. 14

*sino como una triada?* La referencia a una triada se vincula a una postura crítica frente a las propuestas de la lingüística de Saussure, donde existe una relación dicotómica entre un significado y un significante.<sup>100</sup>

Por su parte, Ferreiro apunta que existe una triada lingüística: sujeto-objeto-contexto. En esta triada, la cual está enfocada a los procesos de alfabetización, el objeto es interpretado con antelación como un texto.<sup>101</sup> Ella afirma que existen varios modos de (re) presentación ajenos a toda búsqueda de correspondencia entre la pauta sonora de una emisión y su escritura.<sup>102</sup> Contrario a lo que se plantea en una visión dicotómica significado-significante.

El enunciado anterior permite entonces las primeras consideraciones en torno de la epistemología genética y el estudio del lenguaje escrito. La hipótesis que guía estas consideraciones es: aquello que se (re) presenta en el sistema de escritura no necesariamente corresponde a una interpretación fidedigna de las realidades interiorizadas. Sin embargo, los procesos de representación gráfica (alfabetización) son un referente para establecer comparaciones en los procesos de construcción de conocimiento entre la lecto escritura y otras actividades cotidianas.

Al hacer dicha aseveración, Ferreiro permite pensar la alfabetización como un sistema de interacciones donde los sujetos tienen las características de interiorización, exteriorización, organización y adaptación propias de la teoría piagetiana. Los objetos, las lenguas escritas en este caso, no constituyen una realidad en sí misma, si no que estos pertenecen a una realidad construida por los sujetos, los cuales interactúan con base en las trayectorias cognitivas que atraviesan los 3 dominios de conocimiento. Lo anterior tiene implicaciones en el ámbito individual como en el colectivo.

El objeto deja de ser un objeto aislado y se convierte en un objeto con viva interacción, un objeto mediador de relaciones cognoscitivas, lingüísticas, sociales y, por lo tanto, culturales. El texto, como objeto, se construye a partir de relaciones. En algunas referencias concernientes a las interacciones entre los sujetos y los textos, la línea que divide a uno y otro es casi imperceptible: contrario a la objetivación reduccionista, el sujeto se convierte en el propio texto como “objeto de estudio”.<sup>103</sup>

---

<sup>100</sup> La lingüística de tendencia francesa de las últimas décadas se ha dedicado a hacer una revisión exhaustiva de lo que implica la relación de significado-significante, a partir de las aportaciones de Saussure.

<sup>101</sup> *Ibid.* p. 87

<sup>102</sup> *Ibid.* p. 29

<sup>103</sup> Es el caso de Jaques Derrida, por ejemplo, quien escribe que los sujetos tienen una connotación similar al estudiar un texto. Ambos elementos han sido considerados históricamente como entidades absolutas, donde los intereses al leer y escribir una obra responden a una *certeza teológica de verdad* en los textos, y por lo tanto, en los sujetos. El autor señala que: “No es solamente saber que el Libro no existe y que para siempre hay varios libros en los que (se) rompe, antes incluso de que haya llegado a ser uno, el sentido de un mundo impensado por un sujeto absoluto; que lo no-escrito y lo no-leído no pueden ser recuperados en el abismo sin

No tengo la intención de profundizar en dichas tendencias reduccionistas, sin embargo, son algunos de los referentes para hablar de un cambio en la concepción de las interacciones a partir de la lengua escrita. El sujeto, considerado en parte como texto, forma parte de una retroalimentación contante que se encuentra atravesado por relaciones de poder, así como el texto (o sus manifestaciones materiales) que se encuentran alrededor de él.

En este caso, si se realiza la diferencia entre sujeto y objeto, pues el sujeto tiene capacidades de aprehensión, mientras el objeto cumple con características de apropiabilidad, es decir, se presenta al sujeto como un objeto susceptible de ser interiorizado y exteriorizado por el sujeto. Esto, permite comprender a ambos como elementos interactivos, y no como imposiciones dicotómicas que responden a un estructuralismo o un funcionalismo irremediamente cerrado.

### **3.2 Construcción de un campo lingüístico para la alfabetización universitaria.**

Ya que he establecido que la alfabetización es un proceso que se da dentro un campo lingüístico, es necesario comenzar a delimitar y construir el nuestro. Ferreiro parte de que, en la educación formal, cualquiera que sea el nivel, existe una normatividad social clara en el aprendizaje del uso de la lengua escrita. Los textos no llegan al sujeto por una organización natural del espacio: los textos llegan al sujeto porque hay una organización social que sustenta y legitima sus prácticas. Lo cual será motivo de discusión del componente sociológico.

#### **3.2.1 Los elementos lingüísticos**

Ferreiro retoma las consideraciones piagetianas sobre los sujetos y los objetos de conocimiento, y coloca un tercer intermediario, un sujeto mediador de los procesos de alfabetización: el docente. Estos serán nuestros elementos lingüísticos de referencia para comprender los procesos de lecto escritura en la estructura de la educación formal. Es dichas consideraciones, ella vincula la esfera social en la construcción de conocimiento en las prácticas de lecto escritura (exclusivamente lingüísticas). Sin embargo, ella aclara que no siempre el tercer intermediario tiene esta etiqueta, pues la educación formal ocupa una parte menos grande en la vida de los sujetos, a diferencia de la familia.<sup>104</sup>

Así, la triada que ella visualiza está enmarcada en un contexto de alfabetización institucional, es decir, el entorno que contempla a la figura que aprende (estudiante) y a la figura que enseña (maestro). Estas designaciones de roles se deben a un espacio

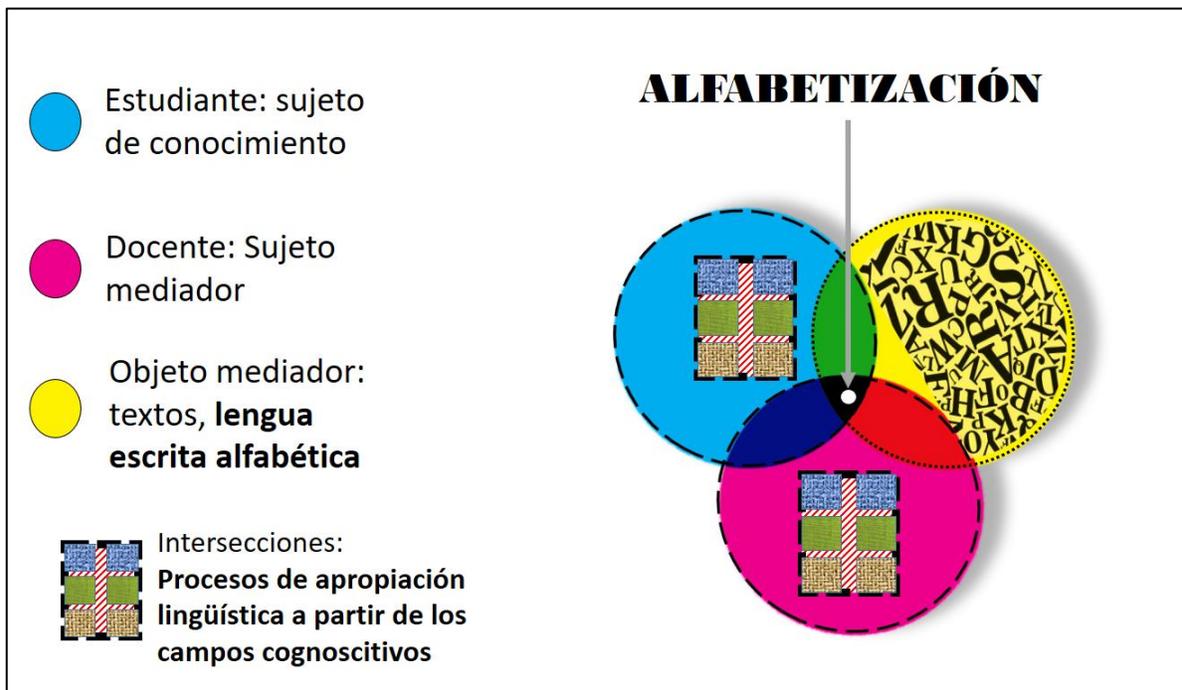
---

fondo por medio de la negatividad servicial a alguna dialéctica y que, abrumados por el «¡demasiados escritos!», lo que deploramos así es la ausencia del Libro.” Derridá, Jaques, *La escritura y la diferencia*, Anthropos, Barcelona, 1989, p. 20

<sup>104</sup> Ferreiro, *El ingreso a la escritura...*, Op. Cit. p. 34

social denominado “escuela” o “universidad”, en este caso. El cual constituye un ámbito de interpretación, es decir, el espacio donde se da la interacción de la triada está directamente vinculado a las interpretaciones lingüísticas que se le otorgan a los textos como objetos de conocimiento.

Entonces, se encuentra, por un lado, el sistema de representación alfabética del lenguaje, con sus características específicas; por otro lado, las conceptualizaciones que tienen de este objeto tanto los estudiantes como los docentes.



**Figura 9. Delimitación de sujetos y objetos en el campo. La triada socio-lingüística de la alfabetización en la educación formal según Emilia Ferreiro. Fuente: elaboración propia**

### 3. 2. 1. 1. Sujetos de conocimiento: estudiantes y docentes

El sujeto de conocimiento, como se argumentó en el primer capítulo no es un organismo vivo cuyos únicos principios de interacción con el entorno consisten en realizar una copia exacta de las realidades, mecanizando prácticas, hábitos o ideas. En este caso, el sujeto de conocimiento transforma la lengua escrita en una observable que permite identificar ajustes entre los *equilibrios y desequilibrios*.

La alfabetización en las universidades considera sujetos de conocimiento los cuales cuentan con un determinado grado de dominio del alfabeto y están en contacto con objetos manifestaciones de la lengua escrita. El sujeto de conocimiento interioriza dichos objetos a partir de sus prácticas cotidianas y, en consecuencia, construye conceptualizaciones sobre estos.

Si bien las etiquetas pueden variar según las responsabilidades asignadas (estudiantes, docentes, investigadores), la mirada se enfocará en la etiqueta “estudiante” del sistema de educación superior.

Retomar la teoría piagetiana en la alfabetización universitaria conlleva la aceptación de que ningún aprendizaje comienza desde cero, pues existen estructuras y funciones que se encuentran activas desde el nacimiento de los seres humanos. Sin embargo, hay que considerar que la edad promedio en la cual entran los mexicanos al sistema de educación superior en México oscila entre los 18 y los 24 años de edad.<sup>105</sup> Y esto tiene un fuerte impacto en las características de los procesos de apropiación de la lecto escritura en el nivel superior.

A diferencia de los infantes que comienzan su proceso de dominación de grafías, los sujetos que están en ese rango de edad ya suelen tener una diferencia muy marcada entre lo que se escribe y lo que se habla. En la forma de organizar la información del sistema abierto, se han interiorizado posturas epistemológicas específicas: lo que se escribe, existe, y esto genera un impacto en la forma de ordenar el pensamiento de acuerdo a una gramática oral y escrita de la lengua materna.

Por otro lado, la lengua escrita tiene un uso que domina sobre cualquier otro: la escritura es un elemento que sirve para evaluar la presencia en un curso, por lo tanto, su valor recae en las asignaciones numéricas al sujeto dentro del sistema educativo. Esto genera que las interacciones entre Sujeto A (estudiante) y Sujeto B (docente) estén atravesadas por una serie de supuestos sobre el uso de la lengua escrita en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Por ello, resulta difícil, apunta Ferreiro, “problematizar” la lengua escrita y su uso social en los sujetos que ya tienen una conceptualización de las representaciones en su manera de aproximarse a los textos y a los usos que estos se dan dentro del ámbito universitario. Sin embargo, la cuestión no se encuentra cerrada a pensar que, después de determinada edad, los procesos de alfabetización ya no tienen cabida.

### **3.2.1.2 Objetos de conocimiento: objetos-texto**

Las letras, en un sentido estricto, no se ven únicamente en ciertos objetos que se asocian relativamente fácil a la universidad: libros, revistas, artículos científicos, enciclopedias, etc. Pensar que la apropiación de la lengua escrita en la universidad es un proceso que se da únicamente en el lugar material de la universidad, significaría construir un

---

<sup>105</sup> Por otro lado, el INEGI apunta que, en 2015, 31.5% de los jóvenes de 18 a 24 años asisten a la escuela y de éstos la mitad están cursando nivel superior. Esto es una reducción muy importante de las personas que deciden entrar al sistema de educación superior, pues en el nivel previo se registró que 73.2% de los adolescentes de 15 a 17 años asisten a la escuela y de estos el 70% están cursando media superior. Lo que indica que un gran porcentaje no continúa con sus estudios.

sistema cerrado a toda influencia de otros espacios donde emergen las relaciones de las culturas de lo escrito.

Por otro lado, el veloz incremento de tecnología en el uso cotidiano de los sujetos fuera y dentro del ámbito educativo durante las últimas décadas, exige poner atención en las transformaciones actuales de los objetos manifestados por la cultura de lo escrito. En un sentido tradicional, leer y escribir está asociado a objetos como papel y tinta. Sin embargo, las cambiantes condiciones materiales en las que se ejecutan las actividades lecto escritoras demandan cambiar estos referentes.

La UNESCO señala que los sujetos tienen ya la etiqueta de “nativos virtuales”, pues los objetos de la cultura escrita aparecen cada vez con mayor frecuencia en formatos virtuales:

*Con la comunicación digital ha cambiado el espacio generador de la escritura. Los nuevos textos se alojan más en pantallas y se están asimilando al lenguaje oral, pues se tornan más interactivos: son comunicaciones que exigen reciprocidad y respuesta inmediata. Sin embargo, esto no cambia la noción de alfabetización como la habilidad para identificar, entender, interpretar, crear, comunicar y calcular, mediante el uso de materiales escritos e impresos relacionados con distintos contextos y en diferentes formatos.<sup>106</sup>*

Esto rompe con las expectativas anteriores sobre la forzosa necesidad de usar libros impresos para el ejercicio de la lectura y la escritura para considerar como existente el proceso de alfabetización. Sin embargo, aunque en algunos sistemas educativos de países considerados “desarrollados” se normaliza cada vez más el uso de tecnología para el aprendizaje escolar, resulta fundamental no perder de vista que, en nuestro país, la mayoría de instituciones educativas públicas utilizan papel y tinta para la aprehensión de la lengua escrita.

Las universidades, con especial atención a la educación pública, no se separan mucho de las características de los sistemas de educación básica y media superior en México, en términos del formato de materiales textuales: se utilizan libros, revistas, documentos impresos, las notas se toman con un cuaderno y una pluma, las evaluaciones consisten en una serie de exámenes presenciales con escritura manual. Sin embargo, es necesario decir que el impacto cognoscitivo de la lengua escrita en formato virtual y manual tiene impactos de diferente magnitud.<sup>107</sup>

Por un lado, hablar de números para describir el estado de la estructura (material) de las poblaciones, es una parte de lo que se puede considerar como

---

<sup>106</sup> Infante y Letelier, *Alfabetización...*, Op. Cit. p. 30

<sup>107</sup> Ferreiro, Emilia, “Alfabetización digital, ¿de qué estamos hablando? en Ingreso a la escritura y a las culturas de lo escrito, Siglo XXI Editores, México, 2013, pp. 306-308

alfabetización (cantidad de libros, enciclopedias, artículos, revistas, etc. en una universidad; estadísticas que señalan cuántos libros al año lee cada sujeto). Por otro lado, a partir de la tipología de los textos, es posible identificar cuáles son las relaciones que establecen los sujetos con su entorno, así como identificar cuáles son las correspondencias que se establecen entre la actividad de la lecto-escritura y los procesos cognoscitivos.

Por ejemplo, las características físicas de los textos (¿cómo son?, ¿Qué formato tienen?, ¿En qué lengua escrita se encuentran?, ¿Qué tipo de redacción contienen?) son elementos que permiten hacer anticipaciones de contenido por parte del sujeto: si tiene determinado formato, hablará de determinados temas. Este tipo de relaciones permiten observar al texto un diálogo interactivo entre el sujeto y los objetos que le rodean.<sup>108</sup>

Los objetos-textos están enmarcados en una categoría que lleva por nombre, en la educación formal, “materiales bibliográficos” en un programa de contenidos específico. Los cuales operan como la información/energía que entra al sistema abierto al entorno, es decir, a los sujetos. En los programas de contenido de las asignaturas se encuentra que a pesar de la ampliación de las formas de presentar lo escrito (material o virtualmente) los objetos textos no se han modificado, los libros conservan la legitimidad en el ambiente universitario.

Sin embargo, un cambio importante se observa en el grado de disponibilidad hacia estos materiales, es decir, el formato de presentación: cada vez se utilizan en mayor medida libros en formato digital para su lectura. Si existe un cambio de formato, existe un cambio de contenido en la interpretación del sujeto, pues las características demandan el desarrollo de otros referentes de interpretación.

Estas consideraciones son pertinentes cuando se pretende hacer un análisis del tipo de textos que tiene contacto con los estudiantes de manera lingüística. Los sujetos transforman la información y les atribuyen una organización específica de los contenidos en el proceso de “escritura”.

### **3.2.2 El entorno lingüístico**

Inicio con la siguiente figura que también es parte de mi modelo. Al centro está la triada docente-estudiante-texto y en su intersección se encuentra la alfabetización. Ello está delimitado por un campo semiótico de interpretación. El universo de las lenguas escritas se presenta entonces como el universo del conjunto lingüístico de la alfabetización.

---

<sup>108</sup> Ferreiro, *Alfabetización...*, *Op. Cit.*, p. 23

En este inciso describo las partes circundantes de la triada que mencioné anteriormente, las cuales operaran como el contexto del sistema abierto al entorno. Le doy especial atención a las partes exógenas de la relación estudiante-texto-docente, con la intención de darles un papel protagónico en los procesos lingüísticos de la lecto escritura universitaria, es decir, como elementos activos en la interacción epistemológica de la triada.

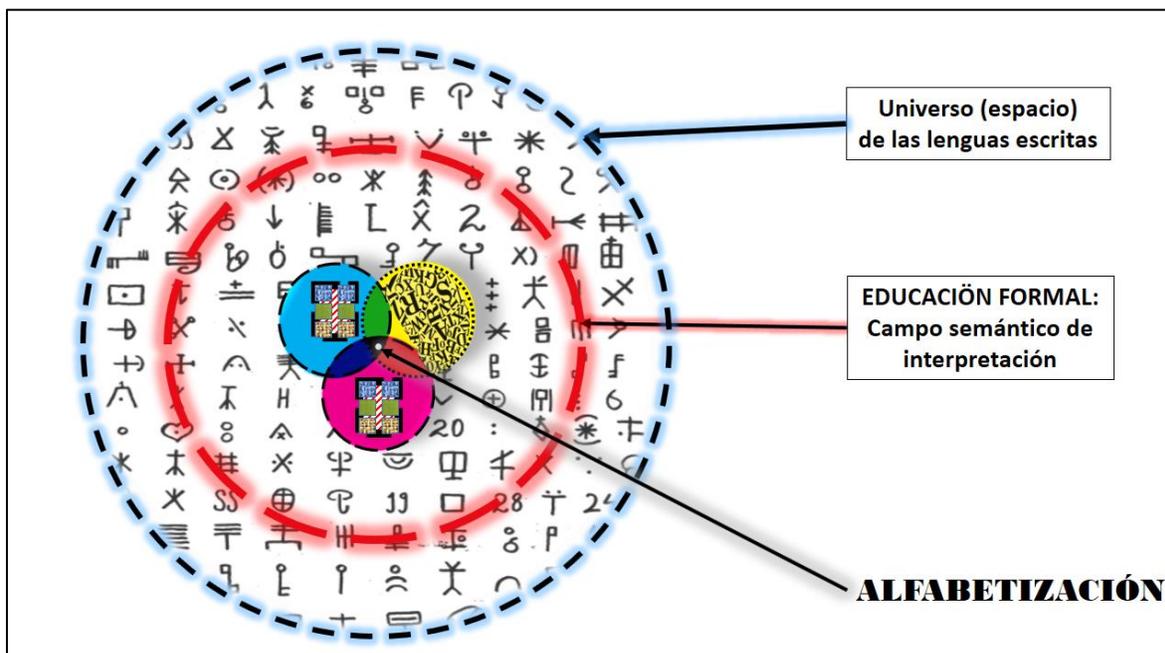


Figura 10. Delimitación y caracterización del entorno lingüístico. Fuente: elaboración propia

### 3.2.2.1 El espacio de las lenguas escritas

La conformación de la triada expuesta no surge en un entorno vacío. Las interacciones entre los elementos están en un espacio lingüístico, es decir, se encuentran bajo una serie de condiciones que inciden en la conformación misma de la triada. El universo de las lenguas escritas es una de las tendencias de la historia de la cultura escrita, la cual pone de manifiesto la existencia de diferentes sistemas de signos y símbolos en las culturas. Cada uno puede ser expuesto a partir de los procesos cognoscitivos de apropiación.

La discusión en torno de la clasificación de los sistemas de escritura y la diferenciación entre los sistemas ideográficos y los alfabéticos fonéticos pertenecen a líneas de investigación particulares cuando se trata de comprender los procesos de construcción de conocimiento. Pues entre ellas se encuentran las diferenciaciones entre la apropiación de signos (como el alfabeto) y símbolos (formas de escritura que se

abren a la interpretación y dependen de su colocación espacial con otros signos o símbolos)-

Sin embargo, dicha discusión escapa a los límites del presente trabajo de investigación. Por lo que enfatizaré en los procesos cognoscitivos generales que se han establecido a partir de la epistemología genética al considerar a la lengua escrita como un objeto de apropiación lingüística, y por lo tanto, socio cultural.

Además, con base en dichas consideraciones, surge la posibilidad de comprender los cambios lingüísticos, los cuales suponen el continuo movimiento de las escrituras entre los pueblos y las comunidades, y su consecuente adaptación de un “sistema original” a las peculiaridades de las lenguas. Para ello, resulta necesario hacer una descripción de los procesos cognoscitivos de apropiación de la lengua escrita como un objeto de conocimiento.

### **3.2.2.2 Educación formal: Campo semántico de interpretación**

Dentro de la concepción del enfoque relacional se enuncia un tipo de alfabetización que apela a que no puede ser (re)presentado lo que no se ha asimilado no solo en el organismo del sujeto, sino en la colectividad que le induce a utilizar la lengua escrita como medio de comunicación. En general, la educación formal, desde el punto de vista de Ferreiro, constituye el conjunto de reglas de producción escrita que se imponen a los sujetos, es decir, los criterios de organización de la información seleccionada por la estructura educativa.

La educación es un campo de interpretación, en términos lingüísticos, que realiza una selección de narrativas y escrituras con las cuales se trabaja en las aulas universitarias las cuales son predominantemente alfabéticas. Así, en la universidad, existen personas que trabajan con otros sistemas de símbolos y grafías que no siempre responden al alfabeto grecolatino. En las universidades esto se debe principalmente al estudio de otras lenguas, pues existe un amplio dominio de la lengua castellana.

El campo no es identificado por su condición material, sino que se encuentra en las relaciones lingüísticas que intervienen en la construcción de significados de los sujetos que se encuentran en un sistema de enseñanza-aprendizaje formal. Por lo tanto, en el contenido lingüístico que existen en los textos. Es por ello que, a lugar donde emergen fuerzas de interacción, le atribuyo el adjetivo *semántico*.

La semántica constituye un cuerpo de conocimientos que se avoca a los significados de las expresiones de un lenguaje, por lo que se encuentra interrelacionada con diferentes disciplinas: filosofía del lenguaje, psicología, sociología y, evidentemente, la lingüística.<sup>109</sup> De esta manera, con la conceptualización de *campo semántico*, se

---

<sup>109</sup> García Murga, Fernando, *Semántica*, Editorial Síntesis, Madrid, 2014, p. 13

pretende identificar los principales referentes interpretativos en el uso y organización de las palabras en su presentación escrita.

La semántica del texto, afirman Campos y Gaspar, es una aproximación cada vez más predominante en el estudio del lenguaje verbal, oral o escrito. Este aborda las configuraciones de significados, relativos a conocimientos formales y saberes experienciales que conforman las estructuras gramaticales percibidas y enunciadas. Dicho proceso de configuración tiene lugar en diversas situaciones, pero la que tiene un mayor peso, es aquella que se relaciona a la educación institucional.<sup>110</sup>

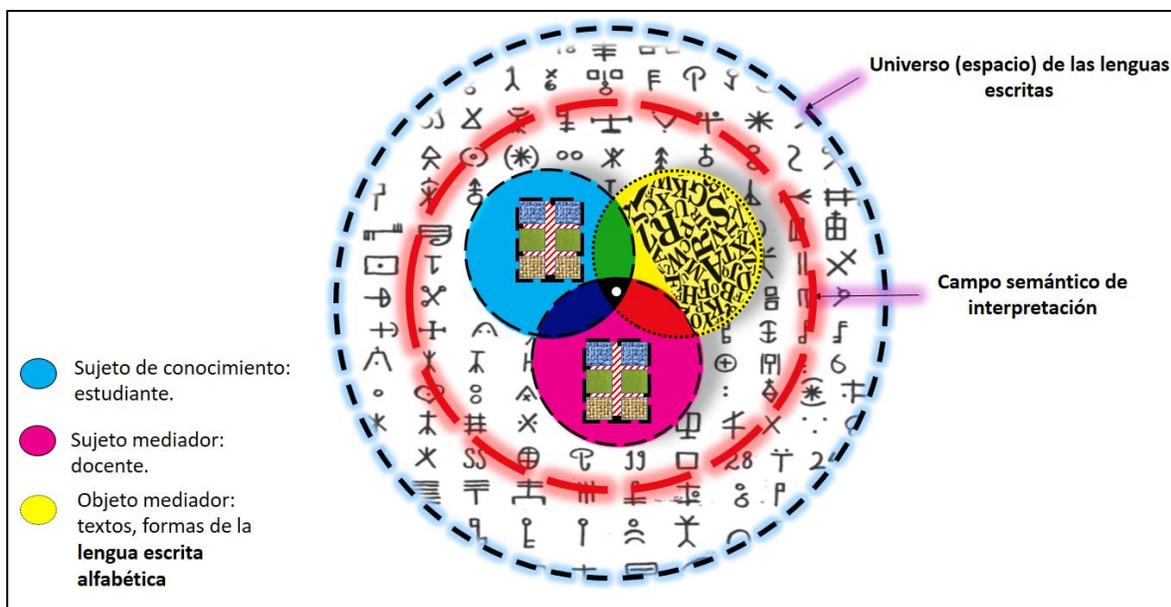
Así, afirman que es posible analizar el proceso lexical que surge en tanto jerarquización semántica de las palabras, las cuales pertenecen a una clase de cosas o ideas dentro de las frases u oraciones que se van generando. Esto ha sido parte de su fundamentos teórico-metodológicos en las investigaciones sobre y con estudiantes de nivel superior en México.

El campo semántico de la educación superior es dependiente de la discursividad que se construye alrededor de la universidad, y por lo tanto, del tipo de textos (informaciones para el sistema) que provee a los estudiantes y docentes. Esto es, la estructura educativa universitaria realiza una selección y discriminación del universo de las lenguas escritas de acuerdo a intereses en las producciones escritas.

A partir de lo anterior, es posible observar cuáles son las selecciones lingüísticas que se ejecutan en la educación universitaria. Por ejemplo, las características de la argumentación en estudiantes, la construcción de un lenguaje especializado con base en palabras y estructuras ortográficas, lexicales y gramaticales.

---

<sup>110</sup> Campos y Gaspar, *Op. Cit.* p. 23



**Figura 11. Integración gráfica del campo lingüístico de la alfabetización universitaria. Una visión de conjunto. Fuente: elaboración propia**

### 3.3 Procesos de apropiación lingüística en la alfabetización universitaria

Los procesos de interacción entre los sujetos y los textos son el punto de partida para hablar de la alfabetización en el nivel superior. Desde este planteamiento, la “estructura” se encuentra en un sistema de representación escrito lingüísticamente consolidado, cuyas reglas de producción han quedado consensuadas y el cual es necesario aprender para interactuar social, económica y políticamente en un espacio determinado.

Sin embargo, esto implica que haya una repetición fidedigna de los elementos del sistema de representación. Para la mirada de la Epistemología Genética, las formas de interiorizar y exteriorizar la representación nunca serán los mismos en un sujeto o en otro. Es así como surge el planteamiento desde la epistemología constructivista donde la (re)presentación conlleva una asimilación (transformación).

A partir de sus interacciones con infantes de diferentes países (México, Italia, Argentina, Suiza), Ferreiro identificó que existen una serie de modos de organizar la información que preceden a esquemas de representación alfabética del lenguaje y que existe una cierta regularidad en su manifestación. El contexto social y lingüístico en el que trabajó Ferreiro posee características similares a las que se dan en los espacios de educación superior. Esto en dos sentidos:

1. Trabajó con personas que se encuentran en un proceso de formación y que frecuentan las aulas educativas de manera sistemática. Así se encuentran en

un proceso de adaptación al sistema de educación superior y en ese contexto realizan actividades de lecto escritura.

2. Los contextos sociales de dichas personas son tan variados como el de las personas que frecuentan los espacios de educación superior en México. Sin embargo, realiza aportaciones que encuentran el común denominador en la lengua castellana, entre otros idiomas: italiano y francés, por ejemplo.

Por otro lado, debido a las características de la información recuperada, es importante realizar una anotación. Emilia Ferreiro realizó la descripción y caracterización de los procesos de construcción de conocimiento en la alfabetización en sus primeras etapas, principalmente, en infantes.

Por ello, recupero las aportaciones de un grupo de investigadores pertenecientes al Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación (IISUE), que han dedicado un vasto proyecto de investigación entorno de la construcción de conocimiento en diferentes niveles educativos, tomando como punto de interés la educación superior. Con base en estos autores, profundizo en los procesos de apropiación lingüística en el acto de lecto escritura.

### **3.3.1 El acto de lecto-escritura**

Ferreiro hace una conceptualización que es el acto de lectura. Este se compone por diferentes momentos. Ferreiro lo define como: proceso de coordinación de informaciones de diversa procedencia (con aspectos diferenciales) cuyo objetivo es la obtención de significados expresados lingüísticamente. Dichos procesos de coordinación están sujetos a una historia, y resulta necesario considerar a esta para comprender la “forma acabada” de las expresiones lingüísticas escritas.<sup>111</sup>

Ante esto, considero pertinente retomarlo como del acto un acto de lecto-escritura. Pues se concibe que alfabetización es un proceso integral entre la escritura y lectura. Tanto la lectura como la escritura conllevan procesos de interpretación y reinterpretación constante, y por lo cual es más laborioso realizar un estudio que detalle el momento de lectura, en términos de procesos biofísicos, afectivos y lógicos conceptuales. Los tres siguientes incisos están enmarcados en la definición del campo cognoscitivo dinámico del capítulo 2. En esta figura podemos apreciar los procesos de representación lingüística durante el acto de lecto escritura en el contexto universitario.

---

<sup>111</sup> Ferreiro, *Alfabetización...*, Op. Cit. p. 85

# Acto de lecto-escritura

## Acciones lingüísticas de la alfabetización universitaria

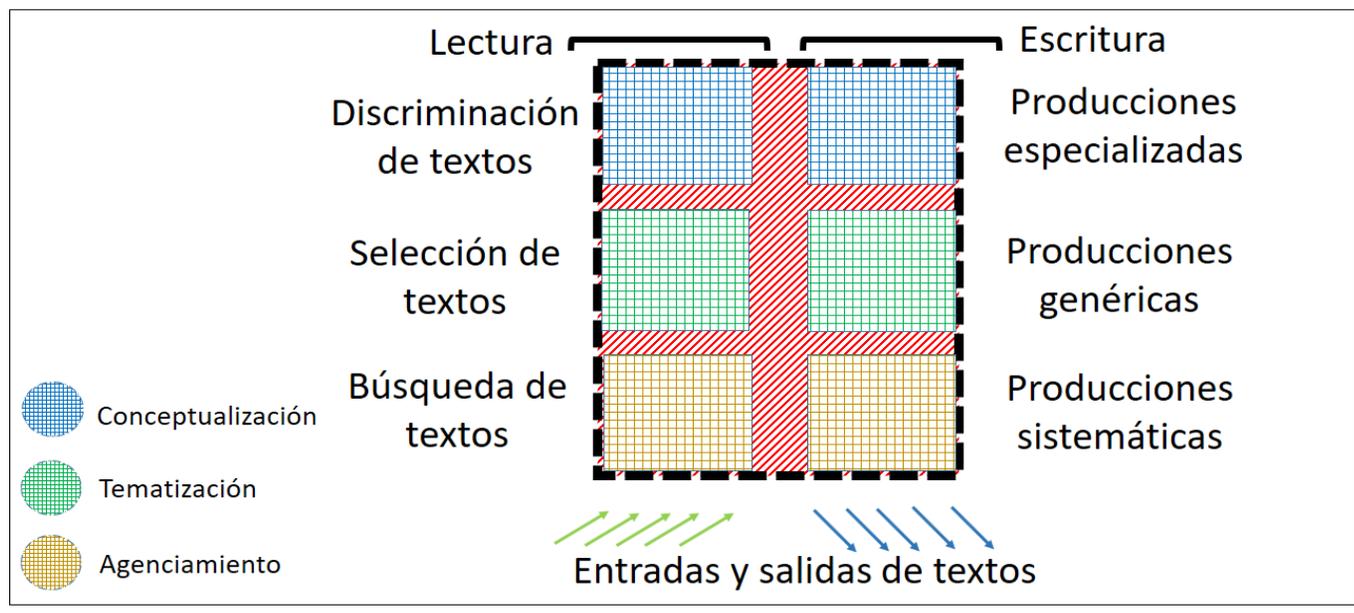


Figura 12. Acto de lectoescritura universitario. Representación con base en Piaget, Ferreiro y Campos y Gaspar. Fuente: Elaboración propia.

En la figura 10, represento a grandes rasgos como podría ser identificado los procesos de apropiación lingüística en las universidades con base en los elementos epistemológicos del capítulo previo y con los elementos lingüísticos en el tercer capítulo. En el lugar de la interiorización y la exteriorización, han sido colocados las acciones de lectura y escritura, con el objetivo de aproximarme a las producciones escritas de los estudiantes.

Desarrollaré el acto de lecto-escritura en 3 procesos descritos por Emilia Ferreiro con base en la teoría de la Epistemología Genética que corresponden a cada una de las dimensiones del campo cognoscitivo de la teoría piagetiana: **agenciamiento** (dimensión biofísica: asimilación-acomodación); **tematización** (dimensión afectivo-emocional: abstracción empírica-generalización completiva); y **conceptualización** (dimensión lógico-conceptual: abstracción reflexiva y generalización inductiva).

Cada dimensión encuentra dos formas de ser identificadas en el sujeto: las formas de leer y las formas de escribir. Por lo tanto, las acciones lingüísticas tienen una consecuencia escrita (producciones), como referentes que indagan sobre la apropiación lingüística.

Cada dimensión ha sido interpretada con base en las aportaciones de Emilia Ferreiro, Campos y Gaspar sobre la aprehensión de la lengua escrita, en tanto objeto de conocimiento y socialmente constituido.

### **3.3.1.1 Agenciamiento: búsqueda y encuentro con la información**

Los procesos de asimilación y acomodación responden, en parte, a lo que la teoría genética considera los inicios más frecuentes en la construcción de significaciones y del conocimiento en general. Se habla de la percepción bio física de los objetos manifestados por la cultura de lo escrito.

En las personas que ya tienen un dominio de las grafías, la asimilación y la acomodación se identifican en las maneras de buscar y obtener dichos objetos. La característica principal de este proceso es que, dado el contexto educativo en el que los sujetos se encuentran, la forma en la cual se presentan los objetos ya tiene una categorización en el sujeto: libro, periódico, revista, diario personal, recado, anuncio.

En los primeros niveles de la alfabetización, las “letras” no tienen una presentación específica. Las letras son el objeto de conocimiento en sí. Sin embargo, en un nivel de dominio más amplio la categorización y la organización de la información radica en el tipo de objetos que se presentan ante el sujeto.

Si en los primeros niveles de educación, la enseñanza-aprendizaje de la lengua escrita depende de la conceptualización de la figura de autoridad, y no porque esta se instaure como una estructura “cerrada” y porque los estudiantes la repliquen como tal. Sin embargo, los docentes poseen una intencionalidad cuando aproximan a los estudiantes a ciertos textos.

En ese sentido, la tendencia en la educación superior es que una figura de autoridad imponga el tipo de objetos a interpretar. Los textos como “información disponible” son aquellos que se presenta en el espacio material de educación superior. Se espera que esta sea buscada por los estudiantes, pues con las búsquedas se siguen intereses de conocimiento. Sin embargo, hay otra forma de disponibilidad que es la asignación por parte de los docentes.

La intencionalidad de los sujetos es fundamental para identificar los procesos de asimilación y acomodación. La búsqueda es una de las acciones más importantes en la alfabetización, pues en ella también está la identificación de la percepción: se identifican las características materiales y de contenido de los materiales: la distribución del espacio en los textos, los formatos, los idiomas generalmente manejados en la universidad, las temáticas que se abordan, los argumentos que se construyen alrededor de un debate, etc.

En términos de la exteriorización de la información en forma de textos, las producciones tienen la característica de ser sistemáticas, es decir, con elementos ortográficos, sintácticos y léxicos ya adquiridos en niveles anteriores y que no muestran ninguna dificultad en ejecutar. Al tener una correlación con procesos de orden biofísico, se hace una comparación con los procesos con los que ya cuenta el sistema para funcionar y realizar las actividades de escritura. Las prácticas adquiridas en niveles educativos anteriores se identifican en la sistematización de la lectura y la escritura en el sujeto.

### 3.3.2 Tematización: relaciones de implicación y discriminación de la información

Para llegar a la alfabetización, apunta Ferreiro, es necesario que se manifiesten los indicios de la tematización (otra recuperación de la teoría piagetiana). La tematización es esencial para comprender el juego entre la estructura lingüística y las construcciones lógico-conceptuales que requieren del texto como objeto mediador.

La tematización implica algo que ha sido inicialmente utilizado como un instrumento de pensamiento que se convierte en un objeto de pensamiento. Así, la tematización implica un cierto grado de conciencia,<sup>112</sup> que en la teoría piagetiana se entiende como reflexividad. Recordemos que la reflexividad es vista desde dos dominios del conocimiento: el afectivo-emocional y el lógico-conceptual. Lo anterior, permite que los sujetos cambien los niveles de interiorización y exteriorización en el organismo por sus diferentes niveles (biofísico, emocional-afectivo y lógico conceptual).<sup>113</sup>

La **tematización**, vista como un proceso que permite la construcción de conocimiento, permite a los sujetos cambiar los niveles de abstracción de la realidad y llegando a diferentes estadios y dominios del conocimiento. La abstracción, como se indicó en el segundo capítulo, tiene más condiciones necesarias que la pura actividad lógica-conceptual. Las emociones y las sensaciones son elementos igualmente constitutivos de la abstracción y su proceso complemento que es la generalización. Estas muestran relaciones de implicación del Sujeto-objeto-entorno lingüísticos (afectivo-emocionales) hacia los “objetos-texto” con los que mantiene una interacción.

Es entonces cuando es posible hablar de que la alfabetización requiere de “nuevos” tipos de coordinaciones cognoscitivas, que le permitan al sujeto adaptarse y

---

<sup>112</sup> *Ibid.* p.33

<sup>113</sup> Tanto las aportaciones de Piaget, como los apuntes que realiza Ferreiro sobre el texto y la tematización, la discusión a las nociones de “cibernética” y “socio-cibernética”, parte de la teoría de sistemas que se consolidó en el siglo XX. Las reflexiones de segundo orden constituyen un punto de partida fundamental en la actividad científica interdisciplinaria, la cual promueve los cambios de percepción epistemológica de la investigación científica.

organizar las informaciones que entran a su sistema. En este sentido, es posible afirmar que las condiciones para que emerja una correspondencia llamada tematización dependen directamente de las características de los espacios de interacción, en este caso el semiótico.

Al respecto, Ferreiro apunta que la correspondencia uno-a-uno tiene, en el dominio de la lecto-escritura, las mismas propiedades que en el caso de la correspondencia que está en la base de la equivalencia numérica. De la misma forma en que se construyen hipótesis numéricas (p. ej. Cuántos objetos hay en un espacio o qué sucede si quito dos unidades al conjunto), el sistema de representación de las lenguas escritas permite la construcción de hipótesis silábicas. Las operaciones cognitivas son la respuesta a situaciones “reales”.<sup>114</sup>

Los sujetos que entran en interacción con el lenguaje escrito deben resolver problemas tanto problemas de correspondencia cuantitativa como problemas de correspondencia cualitativa. Esto, en tanto “tienen” que producir textos **legibles**. Los procesos de apropiación de la lengua escrita tienen como condición necesaria comprender las reglas de producción. Lo legible, va más allá de la perfección de las letras o los signos al escribir: es el proceso principal para realizar una discriminación de los textos.

La concepción legible, aquello que se puede leer, es comprendido desde dos aristas que no se encuentran desvinculadas. La primera, la más evidente en la enseñanza de la lengua escrita, es que tiene que aparecer visualmente parecida a algo que, una persona con un mayor dominio de los gráficos, pueda entender. La segunda se relaciona al conjunto de letras que proporcione una certidumbre acerca de la *idea* que se ofrece al lector.

En la segunda arista, menciona Ferreiro, se encuentra el re-conocimiento de las propiedades cuantitativas del texto que se hace regularmente cuando el cerebro está adaptado al proceso de lectura, y esto abre la posibilidad de tomar consideraciones cualitativas.<sup>115</sup> Este, desde mi punto de vista, es la concepción de legible que interviene en los procesos de alfabetización en las universidades. Los sujetos no están alfabetizándose en el sentido tradicional del término: aprender el diseño de un conjunto de grafías. La alfabetización universitaria consiste en crear vínculos afectivos a partir de la búsqueda y encuentro de materiales y referencias.

Así, las interpretaciones de los textos son completamente dependientes del contexto, pues este sitúa al sujeto en conjunto de relaciones sociales que le rodean. Las características de la interpretación del contexto estarán presentes en la interpretación

---

<sup>114</sup> *Ibid.* pp. 35-36

<sup>115</sup> *Ibid.* p. 93

de los textos. Al respecto, Ferreiro asevera que, si el contexto no puede encontrar trayectorias cognitivas para lograr una interiorización y exteriorización, el texto (las producciones escritas) tampoco lo hará.<sup>116</sup>

En este dominio, donde interviene procesos de reflexividad, los productos escritos se caracterizan por tener una amplia aplicación en diferentes ámbitos. Por ello, les he denominado producciones genéricas, pues tienen la posibilidad de estar presentes en ámbitos afectivos emocionales diversos, y por lo tanto, sus aplicaciones en ámbitos sociales pueden variar, dependiendo el interés del sujeto.

### 3.3.3 Conceptualización: selección de contenidos y discursos

Finalmente, el tercer proceso hace hincapié no solo a las zonas discursivas lógico-conceptuales, en el campo cognoscitivo dinámico de Piaget, sino a como ampliamente se refiere en la noción “zona discursiva”, esta constituye una parte fundamental de la organización de la información recibida.

Esta “organización”, uno de los sentidos de la teoría piagetiana en el campo cognoscitivo dinámico, denota el **carácter interactivo y estratégico del conocimiento**. Al respecto, señala que debido a que las palabras tienen funciones sintácticas y semánticas específicas en una estructura dada del discurso (recursos de interpretación), es posible identificar el carácter estratégico de este permite saber cuáles y cómo se relacionan entre sí.

En ese sentido, reitera que el discurso, el uso articulado del lenguaje verbal, en su forma oral o escrita, desde un nivel mínimo o elemental al nivel mayor o complejo, se da en contextos de interacción social.<sup>117</sup> Por lo tanto, desde la mirada de las construcciones culturales, el sentido estratégico también está en el tipo de relaciones sociales, económicas y políticas que promueven y corrigen el discurso.

El discurso se propone, así, como un elemento que dota de sentido y es constituyente del lenguaje mismo. Este posee una estructura, en términos gramaticales, de léxico y sintaxis, que permiten al sujeto de conocimiento establecer una relación a partir de identificaciones lógicas conceptuales con base en *enunciados*.

El enunciado [en la lengua castellana], afirman Campos y Gaspar, está conformado por una relación sujeto-predicado, los cuales se forman a su vez a partir de palabras articuladas que constituyen pequeños conjuntos con significados

---

<sup>116</sup> *Ibid.* p.87

<sup>117</sup> Slembrouck en Campos Hernández, Miguel Ángel. “Una aproximación sociocultural a los procesos cognoscitivos en el contexto educativo” en *Perfiles educativos*, 26 (104), 2004, pp. 7-32. Recuperado en 15 de septiembre de 2018.

específicos.<sup>118</sup> Aunque la relación dicotómica sujeto-predicado en la lengua castellana ha sido objeto de debate y requirió de ampliación, su señalamiento sirve para comprender las unidades de la interpretación desde la perspectiva lingüística.

Con base en ello, los autores afirman más adelante que la relación entre diferentes expresiones y sus respectivos significados constituye la extensión de las expresiones en tres aspectos: oración (valor de verdad en el mundo posible en el que ubica), palabra (nombre del objeto de referencia, su principal forma es la de “sujeto”) y predicado (conjunto de nombres y objetos relacionados entre sí).<sup>119</sup>

La comprensión los elementos constitutivos del lenguaje en su representación, no pueden ser analizados de manera aislada, aun cuando el objetivo sea estudiar las estructuras gramaticales de las lenguas. Del discurso enunciado, oral o escrito, emergen procesos cognoscitivos complejos que se producen con base en fases secuenciales a partir de la lectura y la enunciación, así como en procesos simultáneos de asimilación, reconstrucción y reinterpretación.<sup>120</sup> Por lo tanto, el discurso apunta a una acomodación de las experiencias empíricas que dota una estructura funcional momentánea, es decir, no se encuentra fija en los seres humanos, así como se ha pretendido fijar en un sistema de representación alfabética.

Por su parte, Campos y Gaspar aseveran que los significados son contextuales, flexibles, borrosos y ajustables de acuerdo a las actividades de cada persona, incluida la actividad verbal. Además, describen como es que, tomando como punto de partida los intercambios de lenguaje (oral o escrito) en el uso convencional en comunidades específicas, se construye el espacio semántico.<sup>121</sup>

En términos de la exteriorización, Campos y Gaspar parten de que el ensayo es una las formas más pertinentes de conocer las características de los estudiantes en su apropiación del lenguaje verbal (oral y escrito). En él es posible rastrear a título de mapa las integraciones y diferenciaciones en la construcción de una semántica gramatical. En este nivel las producciones escritas son “especializadas”, pues responden al contexto educativo superior, y por lo tanto, el lenguaje escrito se adapta a los lenguajes universitarios.

En este nivel de la interpretación, en tanto asignación del significado y ampliación conceptual descriptivo explicativa, esta consiste en un proceso que

---

<sup>118</sup> Campos Hernández, Miguel Ángel y Gaspar Hernández, “Discurso y construcción de conocimiento” en *Discurso, construcción de conocimiento y enseñanza*, UNAM-IISUE, México, 2009, p. 25

<sup>119</sup> *Ibid.* p. 31

<sup>120</sup> *Ídem.*

<sup>121</sup> Para ampliar la descripción del discurso y la construcción de espacios semánticos, véase el capítulo “Discurso y construcción de conocimiento” en *“Discurso, enseñanza y construcción de conocimiento”*, 2009, pp. 12-38.

involucra habilidades cognoscitivas integradas: (abstracciones, reglas de producción, generalizaciones, relaciones lógicas (comparación, clasificación, jerarquización) y la organización de estos elementos en procesos específicos de razonamiento.<sup>122</sup>

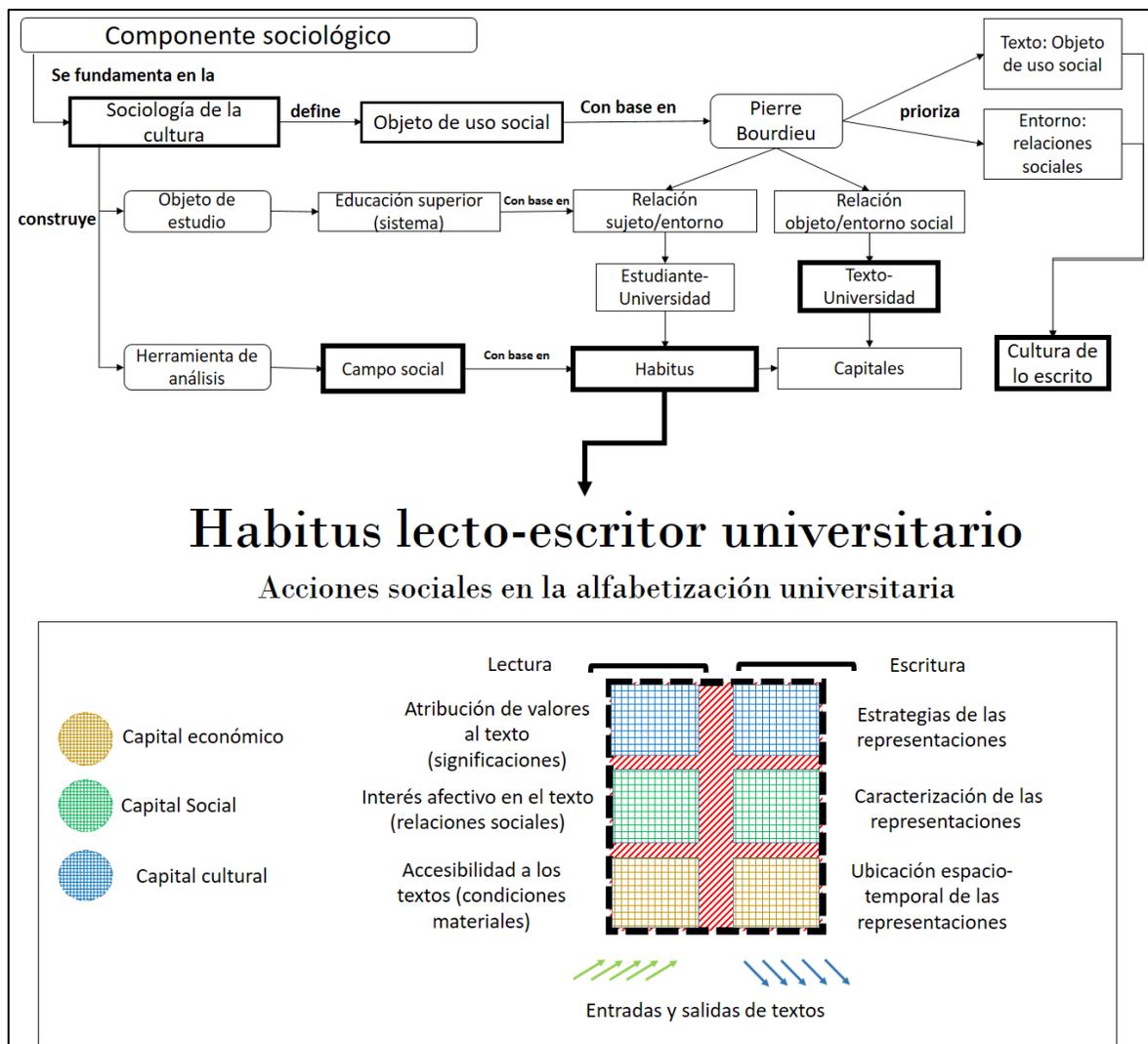
En la construcción de conocimiento a partir del lenguaje, Campos y Gaspar enuncian que la gran mayoría de los estudiantes de posgrado [en el campo disciplinar de la pedagogía] identifica el dato como un factor comprobatorio de la teoría, y no como aquel que construye la teoría. Ellos evidencian, a partir de su estudio de campo en educación institucionalizada, que existe una dificultad de construcción de conocimiento explicativo, mismo que se demanda en las aulas universitarias.

---

<sup>122</sup> *Ibíd.* p. 35

## Capítulo 4. Componente sociológico: La lengua escrita como objeto de uso social

**Resumen.** El objetivo del capítulo es comprender a la alfabetización como un proceso de apropiación cultural. La idea principal es que la lengua escrita (los textos) son **objetos de uso social** y la universidad es un **espacio social** de interacción que regula las interacciones entre los objetos y los sujetos. La alfabetización, como la apropiación de los objetos explicitados en el capítulo anterior, implica realizar una aproximación a las **relaciones sociales** que existen por ellos y alrededor de ellos en un **campo social (educativo)**. Para ello, se recuperan algunos de los aportes teóricos del sociólogo Pierre Bourdieu, quien describe y analiza los espacios sociales de interacción con base en las relaciones establecidas entre los sujetos, los objetos y los espacios sociales a partir de los *capitales*. La integración con los elementos de los capítulos 2 y 3 se realiza a partir de la concepción de un *habitus lecto escritor*.



Esquema 6. Componente sociológico. Visión de conjunto. Fuente: elaboración propia

En el esquema 6 presento los conceptos que permiten comprender la alfabetización como apropiación desde la sociología de la cultura de Pierre Bourdieu. Dichos conceptos buscan asimilar las nociones epistemológicas previas y dirigen la unidad de análisis a una valoración de un impacto del espacio social (entorno) en los procesos de lecto escritura, a partir de las relaciones económicas, sociales y simbólicas de los sujetos localizadas en un campo educativo superior.

En primer lugar, presento una visión crítica de la alfabetización como elemento discursivo que pertenece a una *arbitrariedad cultural*, en tanto esta se ha depositado en un sistema de inculcación moderno (educación), cuyo objetivo es regular la apropiación de la lengua escrita en las sociedades modernas. Así, la lengua escrita como los sujetos forman parte de un sistema de enseñanza moderna. Con esto, busco proponer las bases epistemológicas para comprender a los textos como objetos de uso social cuyo valor emerge por el tipo de campo social que los utiliza para construir relaciones de legitimidad.

En segundo lugar, describo brevemente en qué consiste la teoría de campos fundamentada por Bourdieu para abordar al entorno como un espacio social que se construye a partir de relaciones simbólicas, socio-afectivas y económicas. El espacio social es denominado “culturas de lo escrito”, en donde se encuentra un campo social denominado “sistema de educación superior”. Para ello, incluyo la noción de *capital* de Bourdieu como un referente epistemológico que dirigen los procesos de apropiación a partir de las relaciones del sujeto con el espacio social. Entre ellos: el capital económico, el capital social y el capital cultural.

En tercer lugar, a partir de la noción de habitus (la apropiación del sujeto de la estructura), analizo las relaciones de estas índoles que pueden llegar a constituir un *habitus lecto escritor universitario*, tomando en cuenta las aportaciones cognoscitivas y lingüísticas anteriores. Dicha integración se realiza visualmente a partir del campo cognoscitivo dinámico, el cual contribuye a organizar los elementos epistemológicos de Bourdieu; y también se realiza a partir de la identificación del tipo de relaciones sociales que establece el individuo con el espacio social para ejecutar actos de lecto escritura, con base en las consideraciones lingüísticas.

Finalmente, con este tercer componente se cierra la propuesta de modelo de análisis para la alfabetización universitaria, el cual tendrá un contexto de aplicación en el último capítulo para las Relaciones Internacionales vinculadas a las culturas de lo escrito. La integración de los componentes tiene el objetivo de proponer un primer borrador de instrumento de evaluación de la alfabetización universitaria.

Debido a que existen pocas investigaciones de apropiación sociocultural de la lengua escrita en las universidades mexicanas, de manera similar al componente lingüístico, fueron recogidas las experiencias de la investigación sociocultural en estudiantes universitarios en México de Adrián de Garay Sánchez. Dicho investigador tomó la teoría de campos y capitales de Bourdieu para hablar de una *incorporación* al

*sistema universitario mexicano*, más allá del tamaño de la matrícula, en estudiantes de la Universidad Autónoma de México (UAM). Investigación que da referentes sobre cómo se podría realizar un instrumento de análisis para el caso de la alfabetización universitaria.

#### **4.1 Lengua escrita como objeto de uso social: alfabetización como arbitrariedad cultural y violencia simbólica**

El argumento de la tesis se ha construido con base en la idea de que la lengua escrita no está aislada de los contextos sociales que buscan legitimarse política y económicamente con ella. En ese sentido, la lecto escritura, como una práctica que se (re)produce desde los sistemas educativos institucionales, obedece a una arbitrariedad cultural pocas veces visibilizada. Las problemáticas que emergen desde y para la alfabetización en la universidad responden en mucho a las necesidades de las democracias del siglo XXI. Y, por lo tanto, se rebasa la construcción de un lenguaje escrito en sí y para sí mismo.

Así, la cultura de lo escrito, que se diferencia de la cultura escrita en estos términos, exige hacer una revisión de sus implicaciones en la apropiación de la lengua escrita como objeto de uso social. La lengua escrita, al formar parte de la cultura legítima en la modernidad y en el siglo XXI, se introduce en las educaciones institucionales y se realizan esfuerzos por “crear” las condiciones adecuadas para su aprendizaje en la mayoría de las poblaciones.

Las actividades de leer y escribir, y más aún su interpretación política, tienen la necesidad de hablar de lo políticamente correcto y lo económicamente deseable, en términos del desarrollo. Así, se configura un discurso político internacional que apela a los procesos de alfabetización como la manifestación de una buena voluntad cultural que ayuda a combatir las situaciones no deseadas que se han visibilizado en el siglo XXI.

A partir de estos elementos discursivos, identifico a la *necesidad de alfabetizar* como aquella que da cuenta de la existencia de una “buena voluntad cultural” que pretende hablar por todos los grupos, colectivos y sujetos del mundo. La buena voluntad cultural se caracteriza por ser un discurso político oficial, en este caso, la visión de un sistema de enseñanza capaz de asegurar “el advenimiento de una mejora en el bienestar general” a partir de las prácticas de lecto escritura.<sup>127</sup>

La arbitrariedad cultural implica un olvido de la génesis que se expresa en la ilusión ingenua del “siempre así”, apunta Bourdieu.<sup>128</sup> Más que un olvido, considero que la imposición de la lengua escrita en las sociedades modernas es una abierta marginación que tiende a “naturalizar” la forma de construcción de conocimiento en los seres humanos. Marginación a todo lo que no entre en la comunicabilidad y la

---

<sup>127</sup> Bourdieu, *La distinción...*, Op. Cit., p. 513

<sup>128</sup> Bourdieu, Pierre, *Razones prácticas. Sobre la Teoría de la Acción*, Editorial Anagrama, España, 2006, p. 56

estructura de lo escrito. Si bien es poco pertinente asumir que la alfabetización está en el mismo nivel cognoscitivo que otras formas de comunicación, la oral por ejemplo, esto no implica sea necesario olvidar el papel político que desempeña la escritura desde el pensamiento dominante.

La lengua escrita no es una forma natural de comunicación, en el sentido de la división tradicional entre “biología” y “cultura”. Los seres humanos no nacen con cualidades innatas la escritura y la lectura. Estas deben inculcarse y desarrollarse. Desde este punto de vista, el lenguaje escrito es una construcción socio cultural a la cual han llegado muchos pueblos en el transcurso del tiempo. Sin embargo, *las formas de llegar a esas representaciones* son la materia prima para comprender el desarrollo de espacios y campos sociales de diversa índole.

La discurso en torno de lo escrito enunciado desde organizaciones como la UNESCO, naturaliza y normaliza las escrituras en diferentes sociedades y pueblos; por lo tanto, a partir de ella se asume que todos tienen/deben de escribir y leer, siempre con el referente de la legitimación ante un escenario internacional.<sup>129</sup> La legitimación, entonces, conlleva relaciones de poder, en cuanto que este logra imponer su significación en espacios cada vez más amplios, sin que alguien llegue a cuestionar las normatividades de “buena voluntad cultural”.

Sin embargo, hacer un señalamiento de esta naturaleza no resuelve los problemas para comprender los procesos de apropiación de la lengua escrita a través de la alfabetización; tampoco los transforma en más “sencillos”. Más aún, este señalamiento no implica negar la importancia de las prácticas de lecto escritura en las sociedades contemporáneas. Contrario a esto, comprender que la alfabetización parte de una arbitrariedad cultural permite situar a la lengua escrita como procesos de orden histórico que conllevan relaciones cognoscitivas, lingüísticas y sociales. Desde mi punto de vista, estos son los elementos para abordar las relaciones de poder.

Las condiciones sociales de existencia de la lengua escrita, es decir, las condiciones sociales de su uso, producción y reproducción influyen en las reinterpretaciones y las reestructuraciones de los mismos conceptos de lecto escritura, alfabetización y lengua escrita. Las aportaciones de Bourdieu contribuyen a problematizar asuntos que se consideran “cerrados” (catalogados como buenos y malos), y observar las realidades desde puntos de vista históricos y políticos.

---

<sup>129</sup> Los objetivos del milenio propuestos por la ONU son el ejemplo más representativo de estas tendencias de cumplimiento estatal ante el escenario internacional. Con ellos, emergen una serie de indicadores y estadísticas que observan el comportamiento económico, político y social de las poblaciones de acuerdo a estándares ajustados a los objetivos del milenio.

Por ello, propongo incorporar a la unidad de análisis la mirada del constructivismo de Pierre Bourdieu en las reflexiones epistemológicas en torno de la alfabetización universitaria:

“Con la llamada al estructuralismo se tiende a enfatizar las estructuras objetivas que orientan y coaccionan la práctica social; con su caracterización constructivista Bourdieu subraya el lado subjetivo de su metodología, el que enfoca sobre la génesis de las estructuras mentales, que a su vez condicionan y generan las prácticas. Es decir, se trata de un constructivismo en el que el análisis de las estructuras cognitivas es inseparable del análisis de las condiciones sociales en que aquéllas tienen lugar.”<sup>130</sup>

#### **4.2 Teoría de campos: factores explicativos de la relación Lenguaje escrito – Cultura**

La hipótesis del capítulo es: el sistema abierto al entorno no se encuentra en un espacio naturalmente dado. En el espacio social es posible identificar fuerzas que operan tanto en el sujeto como en el entorno que inciden en los procesos de apropiación lingüística de la lengua escrita. En la teoría de campos, el sujeto se caracteriza por poseer y construir disposiciones que le permiten interactuar con los objetos y con los entornos.

Bourdieu señala que existe un sistema de disposiciones, de “hacer entrar la cultura” en el sujeto.<sup>131</sup> En el caso de la alfabetización, las competencias lingüísticas que se construyen a partir de la relación sujeto de conocimiento-objeto de conocimiento (componente lingüístico), están reguladas por las interacciones económicas, afectivas y simbólicas del sujeto de conocimiento-espacio social.

La apropiación de la lengua escrita, vista desde este nivel de observación, requiere de un sistema de inculcación que le permita al sujeto: tener un contacto recurrente con el lenguaje escrito, el cual le es posible gracias a y por sus relaciones sociales. En el caso de la universidad, como institución política y social, el campo de relaciones más evidente es el educativo. Por lo tanto, la construcción del sistema toma como referente principal el campo educativo en la teoría de Bourdieu.

##### **4.2.1 Espacio social: culturas de lo escrito**

El espacio social, antes de ser una materialidad, es una concepción epistemológica. Bourdieu aclara que es una construcción que rompe con una serie de supuestos teóricos “sustancialistas” que guiaron a la Economía y la Sociología en el siglo XIX y XX: los sujetos y las clases sociales no están determinados por sí mismos, el sujeto no está separado del espacio; la materialidad (física/económica) no rebasa ni determina a los sujetos ni su agrupación (las clases sociales). Bourdieu decreta que lo real es relacional.

---

<sup>130</sup> Bourdieu, Pierre, *Poder, Derecho y clases sociales*, Editorial Declée de Brouwer, S.A, Bilbao, 2000, p. 6

<sup>131</sup> Bourdieu, *La distinción... Op. Cit.*, p. 113

De acuerdo con el autor, el espacio social es un “lugar” que tiene varias dimensiones (formas) y es construido con base en las diferenciaciones que los sujetos (agentes) establecen entre ellos. La definición de estos se da por una serie de posiciones en las que se encuentran. El espacio no solo es el lugar para las materialidades geográficas y biofísicas, es también el sitio donde emergen significaciones a propósito de dicha materialidad. La idea de un “espacio” naturalmente dado, corresponde a las propuestas del pensamiento positivista.

Así, el espacio desde la perspectiva de la teoría de campos de Bourdieu, que se visualiza desde tres dimensiones fundamentales: volumen, estructura y evolución de estas dos en el tiempo.<sup>132</sup> La lucha por lo legítimo dentro los sistemas sociales está en relación con las prácticas que se construyen en ellas, en la construcción de significados y en su valoración:

“Lo que existe es un espacio social, un espacio de diferencias, en el que las clases existen en cierto modo en estado virtual, en punteado, no como algo dado sino como algo que se trata de construir.”<sup>133</sup>

Las diferencias se construyen a partir de las conceptualizaciones de los objetos y de la materialidad misma. El espacio es uno de los resultados del juego entre la estructura (sociales, económicas y políticas) y la función (sujetos con capacidades cognoscitivas) mediante los capitales (propiedades activas que confieren a quien las posee fuerza), es uno de los aportes de Bourdieu a la teoría cultural desde el punto de vista de la sociología.

La construcción del espacio está relacionada principalmente a la concepción simbólica del mismo. Lo simbólico refiere a productos del aprendizaje y de inculcación que incorporan la historia en forma de sistemas de disposiciones. Dichos sistemas son llamados habitus y cuentan con una serie de propiedades que activan su actuar en el campo social.

Así el espacio social constituye una red de interacciones simbólicas, significaciones, que, en el desplazamiento de los sujetos y los objetos, origina las ideologías. La ideología es un concepto trabajado desde filosofías de lo político en la vida social de los sujetos. Para realizar un vínculo entre el espacio social y la función simbólica en la modernidad, Bourdieu apunta que: “Al contrario que el mito, producto colectivo o colectivamente apropiado, las ideologías se sirven de intereses particulares

---

<sup>132</sup> Véase el apartado “El espacio en tres dimensiones” en *La distinción*, para ampliar la justificación epistemológica en visualización del espacio como construcción social, económica y simbólica. Bourdieu, *La distinción...*, Op. Cit., pp. 113-114

<sup>133</sup> Bourdieu, *Razones prácticas...*, Op. Cit. p. 25

que tienden a presentar como intereses universales, comunes a la totalidad del grupo.”<sup>134</sup>

Las culturas de lo escrito es aquel espacio donde la alfabetización se posiciona política y económicamente en las sociedades contemporáneas. La lengua escrita se observa como un objeto relacionado a un desarrollo deseable.

Las culturas de lo escrito cuentan con una fuerte carga histórica que es imposible ignorar cuando se trata de colocar a esta en los espacios universitarios: ¿Quiénes leen/escriben y para qué lo hacen? ¿Quiénes promueven la ampliación de la práctica y cómo lo hacen? ¿Quiénes deben integrarse a ese interés y bajo qué condiciones? Estas son algunas de las preguntas que orientan al espacio social, las cuales se concentran en la identificación de intereses.

La delimitación de un espacio social, como referente epistemológico, implica una ampliación de los procesos históricos que permiten la adquisición de prácticas culturales, tal como lo son la lectura y la escritura. Para fines de la interpretación, mi referente principal será la relación modernidad-escritura, la cual me permite hacer una breve descripción de las relaciones de poder que emergen en los procesos de alfabetización dentro de las universidades.

Hablar de la escritura en cualquier parte del mundo es hacer un recorrido histórico acerca de las estructuras del poder que regulaban la interacción social a partir de la comunicación escrita. Emilia Ferreiro hace una breve descripción acerca de las poblaciones que fueron contribuyendo a la construcción de los sistemas de escritura. Aparecen sociedades como China, Egipto, Sumeria y el valle del Hindus como algunas referencias. En ellas, la característica de los escribas, como se les denominó posteriormente, es que tenían la responsabilidad de interiorizar signos en diferentes materialidades. Sin embargo, Ferreiro asegura que los escribas no controlaban el discurso de la escritura. El discurso en torno a la escritura se construye desde las elites políticas y económicas.<sup>135</sup>

La religión, como una categoría que se enuncia desde el pensamiento occidental moderno para hacer una diferencia entre la Iglesia y el Estado, lo mítico y la ciencia, constituyó el primer referente para hablar de las escrituras en diferentes sociedades. Así, en el caso de algunas sociedades que no manifestaron el proceso de construir una abstracción tal como el alfabeto, se identifica el interés de plasmar materialmente las ideas religiosas y de cosmovisión que llevaron a la consolidación de diferentes grupos étnicos y culturales.

---

<sup>134</sup> Bourdieu, *La distinción...*, *Op. Cit.*, p. 93

<sup>135</sup> Ferreiro, *Ingreso a la escritura...*, *Op. Cit.*, p. 78

La transición del pensamiento religioso, asociado continuamente con la época europea de la Edad Media, al pensamiento científico-moderno, asociado a la época del Renacimiento, es el sitio de *colocación* de la lectura y la escritura como la construcción de una “nueva” legitimación política. Por lo tanto, la noción “culturas de lo escrito” se posiciona para identificar las relaciones de poder que subyacen la práctica de la escritura y la lectura en la modernidad, y por lo tanto, el interés de alfabetizar en espacios específicos como lo es la universidad.<sup>136</sup>

Es en este contexto donde conceptualizo la lecto-escritura, para el caso específico del “mexicano”. México, como Estado-nación, no conlleva de ninguna manera a la homologación de condiciones sociales y económicas de interiorización y exteriorización de la palabra escrita, como ningún otro. Sin embargo, en la delimitación del espacio social encuentro necesario hacer referencias históricas que, aunque son de corte general, permiten construir una primera aproximación al espacio social de procesos de alfabetización en las universidades mexicanas.

En primer lugar, es necesario identificar que, en México como en regiones de Latinoamérica, la práctica de la lectura y la escritura comenzó con un proceso de colonización por parte de naciones europeas. La colonización, en su sentido más amplio, fue la imposición de una forma de comprender el mundo que está arraigada al pensamiento europeo renacentista y ante sala del pensamiento moderno. Al respecto, Sandra Soler Castillo realiza una serie de reflexiones en torno de la escritura y el poder en los territorios latinoamericanos, y afirma que la práctica de la escritura tuvo una connotación de privilegio político en los tiempos de colonización: los pueblos que no la desarrollaron, se consideraron como bárbaros.<sup>137</sup>

Así, en México, como en las territorialidades de América Latina, se fueron convirtiendo en lugares donde se asume que la escritura, como objeto de uso social, es la manifestación de un interés imperante en las relaciones políticas y económicas en Europa; un interés necesario para la acreditación a una consideración por parte de las naciones europeas. Es en el contexto de las independencias latinoamericanas, donde la dicotomía civilizado/incivilizado ejerce una presión importante para la toma de decisiones de las élites que buscaron gestionar y administrar las nuevas entidades políticas.

---

<sup>136</sup> Si bien mis reflexiones parten de categorizaciones basadas en la historia tradicional de Europa, es preciso anotar que esta no es la única forma de organizar los hechos ocurridos en determinado lapso histórico. Sin embargo, la delimitación del espacio social es una manera de problematizar las prácticas de la lecto escritura en la modernidad, y con ello, cuestionar las relaciones de poder, la interacción de capitales y la construcción de habitus desde y para el pensamiento de las significaciones.

<sup>137</sup> Soler Castillo, Sandra, *Usted ya en la universidad y no saber escribir. Escritura y poder en la universidad*. Universidad Distrital Francisco José Caldas, Bogotá, 2013, p. 19

Aunque es importante resaltar que no se trataba de cualquier tipo de escritura; la clasificación de civilizado, incivilizado, estaba dada por el desarrollo de la escritura alfabética. Otros tipos de representación no eran tenidos en cuenta o eran valoradas como incipientes o limitados. El etnocentrismo y el logocentrismo han controlado el concepto de escritura desde su aparición. Incluso, en la actualidad es considerable el número de historiadores que se han negado a concebir las representaciones de las culturas orientales o prehispanicas como escritura.<sup>138</sup>

El etnocentrismo y logocentrismo enunciados por Soler Castillo recuperan la visión antropológica tanto de las **funciones sociales** que deben atribuirse a la lectura y a la escritura, como de sus **funciones lingüísticas** en la selección de un modo de comunicación que deben prevalecer en las sociedades modernas: el alfabeto. Por otro lado, cuando Soler castillo hace referencia a que algunos historiadores niegan la posibilidad de otorgar la legitimidad del alfabeto a otras grafías, se hace referencia a una violencia epistemológica, que niega la existencia de conocimiento en representaciones que no se reproduzcan bajo las reglas de dicho sistema de representación. Por lo tanto, se privilegia una forma de comprender el mundo y se obliga, bajo diferentes estrategias, a adoptar la forma de comunicación dominante desde una institución política y económica particular: la universidad.

#### **4.2.2. Campos educativos: los sistemas de inculcación cultural**

En este espacio y dimensiones descritas, el campo es la visibilización de las posiciones que ocupan los sujetos. Existen diferentes tipos de campos, de acuerdo a los intereses y las prácticas que en este se realizan. Bourdieu profundizo en las características del campo del arte en Francia, así como en el campo educativo universitario francés. A partir de sus investigaciones plasmadas en obras como *La Distinción*, él define lo siguiente:

“El campo social se puede describir como un espacio pluridimensional de posiciones, tal que toda posición actual puede ser definida en función de un sistema de coordenadas, cuyos valores corresponden a los de las diferentes variables pertinentes: los agentes se distribuyen en él, en una primera dimensión, según el volumen global del capital que poseen y, en una segunda, según la composición de su capital; es decir, según el peso relativo de las diferentes especies en el conjunto de sus posesiones.”<sup>139</sup>

Los campos tienen determinada estructura jurídica y económica. Dichas estructuras funcionan como indicadores de legitimidad en la modernidad. Estas son, en principio,

---

<sup>138</sup> *Ibid.* p. 19

<sup>139</sup> Bourdieu, Bourdieu, Pierre, “Espace social et genèse des «classes»” en *Actes de la recherche en sciences sociales*, núms. 52-53, Paris, junio (2), 1984, p. 3

las reglas institucionales que conforman al campo, como una primera forma de delimitación.

Por otro lado, el campo define a las estructuras con base *en el interés de los sujetos*, dando por hecho que el sujeto tiene la intención de ser parte de las interacciones. Las posiciones se definen como los intereses específicos relacionados a las diferentes posiciones, asociados al hecho de participar en el juego (intercambios), A través de los intercambios, se definen la forma y el contenido de las posturas en las que se expresan dichos intereses.<sup>140</sup> De esta manera, Bourdieu decreta que un campo no es una estructura muerta (asilada), es un espacio de juego que existe en cuanto tal en la medida en la que hay jugadores dispuestos a jugar el juego (intencionalidades).

También señala que en la medida en que las propiedades retenidas para construir ese espacio son propiedades actuantes, también podemos describirlo como un campo de fuerzas, es decir, como un conjunto de relaciones de fuerzas objetivas que se imponen a todos los que entran en ese campo y que son irreductibles a las intenciones de los agentes individuales o incluso a las interacciones directas entre los agentes.

Si bien existen diferentes tipos de campos, la atención la centraré en el campo educativo, el cual delimito como el sistema de educación superior. Otros son el campo de la ciencia y el campo del arte, que en esta ocasión no tengo la oportunidad de vincular, aunque los campos estén conectados entre sí en el ámbito de la alfabetización universitaria.

#### **4.2.2.1 El sistema de educación superior**

Cualquier arbitrariedad cultural, señala Bourdieu, implica un modo legítimo para su imposición.<sup>141</sup> Las instituciones educativas modernas, en este sentido, funcionan como la definición de un *sistema de inculcación* en donde los Trabajos Pedagógicos son medios necesarios para la imposición de una arbitrariedad cultural<sup>142</sup>. La universidad en el siglo XXI, como se señaló en el primer capítulo, se encuentra política y económicamente legitimada frente a otras instituciones y organizaciones en el marco de la Sociedad del Conocimiento; pues se asume que éstas tienen implícitamente los modos correctos/deseables de producir conocimiento. Lo anterior tiene impactos

---

<sup>140</sup> Bourdieu, *La distinción...*, *Op. Cit.*, p. 15

<sup>141</sup> Bourdieu, Pierre y Passeron, Jean Claude, *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*, Editorial popular, España, 2001, p. 31

<sup>142</sup> Bourdieu y Passeron definen Trabajo Pedagógico como una acción transformadora destinada a inculcar una formación como sistema de disposiciones duraderas y transferibles. Este tipo de trabajo produce una formación duradera, es decir, prácticas conformes a los principios de la arbitrariedad cultural de los grupos o clases que promueven sistemas pedagógicos para el desarrollo de acciones educativas. *Ibíd.* pp. 47-51

pedagógicos importantes, visibilizados en la relación figura de autoridad (docente) y sujeto designado al aprendizaje (estudiante).

Al definir tradicionalmente el “el sistema de educación” como el conjunto de mecanismos institucionales por los que se halla asegurada la transmisión de conocimiento, las teorías clásicas tienden a disociar la reproducción cultural de su función de reproducción social.<sup>143</sup> Por ende, la concepción de campo educativo que se realizará a continuación pretende recuperar la concepción de un “sistema” como la base de los intercambios entre los sujetos en proceso de ser alfabetizados y la estructura que construye el campo educativo. La educación, al ser considerada como un sistema, implica una serie de selecciones administrativas tanto los sujetos como de los objetos, cuya realización lleva a construir posiciones dentro del campo.

En los modelos de educación institucional, la alfabetización cobra sentido en términos de prácticas pedagógicas sistematizadas, y, por lo tanto, con altas probabilidades de querer ser controladas. De hecho, la alfabetización ocurre en múltiples espacios cotidianos, exista o no una figura pedagógica como la es el “docente”. La familia, desde un punto de vista sociológico, es el lugar más propicio para la alfabetización y no la escuela, apunta Ferreiro, donde las figuras pedagógicas de “los padres” tienen una correspondencia mucho más amplia con los “estudiantes” que el docente.<sup>144</sup>

Lo que diferencia al campo educativo, señala Bourdieu, es el tipo de trabajo pedagógico que se realiza. Los trabajos pedagógicos producen sistemas de disposiciones que difieren como grados distintos de explicitación de una misma práctica y en los tipos de dominio práctico que, en palabras de Bourdieu, *predisponen* de modo desigual a la adquisición de un tipo particular de dominio simbólico favorecido por la arbitrariedad cultural dominante.<sup>145</sup> Por lo tanto, el sociólogo se opone a que las representaciones estén sujetas a una sola dimensión individual de las actividades cotidianas que dependen de los procesos cognoscitivos.

Esto encuentra una relevancia muy significativa para comprender los procesos de apropiación social de la lengua escrita en las universidades, pues apunta a que es necesario identificar fuerzas de interacción social en el entorno y que estas tienen una incidencia crucial en la construcción de representaciones simbólicas a partir del lenguaje escrito, como objeto colocado en un espacio social. El campo educativo, según

---

<sup>143</sup> *Ibid.*, p. 25.

<sup>144</sup> Para ampliar las consideraciones de Ferreiro en torno de la influencia de la familia en los procesos de alfabetización, véase el caso de Santiago, un niño que comenzó a ser seguido en sus procesos de alfabetización desde los dos años y tres meses. Su caso evidencia el fuerte impacto que tiene el entorno familiar en el actuar dentro de la educación institucionalizada y aporta elementos para discutir el entorno familiar en la educación superior dentro del componente sociológico. Ferreiro, *Alfabetización...*, *Op. Cit.*, pp. 43-64

<sup>145</sup> Bourdieu y Passeron, *La reproducción...*, *Op. Cit.*, p. 67

Bourdieu, es aquel que regula las relaciones entre los sujetos y los objetos, teniendo un impacto en las capacidades, las actitudes y las habilidades individuales dentro del sistema de inculcación a partir de los trabajos pedagógicos.

Con base en dichas conceptualizaciones, Bourdieu construye una serie de principios de operación que son propios de los campos educativos. Estos son:

0. Se ejerce violencia simbólica. Todo poder de violencia simbólica, o sea, todo poder que logra imponer significaciones e imponerlas como legítimas disimula las relaciones de fuerza en que se fundamenta.
1. Esta se ejerce a través de acciones pedagógicas. Toda acción pedagógica (AP) es objetivamente una violencia simbólica en tanto que imposición, por un poder arbitrario, de una arbitrariedad cultural.
2. La acción pedagógica es objetivamente una violencia simbólica, en la medida que las relaciones de fuerza entre los grupos o clases que constituyen una formación social son el fundamento del poder arbitrario que es la condición de la instauración de una relación de comunicación pedagógica, o sea, de la imposición y de la inculcación de una arbitrariedad cultural según un modelo arbitrario de imposición y de inculcación (educación).

Así, el modelo estatal de educación centralizada, basado en la conformación de grupos liderados por una figura pedagógica, constituye una de las manifestaciones del pensamiento racional en la política pública contemporánea. Pues se asume que:

- El sujeto está “educado” si pasa por el sistema de enseñanza-aprendizaje en un sistema administrativo.
- El sujeto está “alfabetizado” si cuenta con estrategias básicas de codificación y decodificación de textos evaluadas en las aulas educativas, y las cuales se deducen con la obtención de un grado universitario.

Estas afirmaciones llevan a configurar los indicadores generalizados por parte de organizaciones internacionales como la UNESCO y la OCDE. La primera en tanto provee los elementos valorativos de los discursos en torno de la alfabetización; y la segunda en cuanto dispone de los recursos econométricos para su evaluación en el contexto de la Sociedad del Conocimiento. De esta manera, la alfabetización en el nivel superior está íntimamente vinculada a la educación formal, en la que se re-producen los valores culturales de los grupos dominantes.

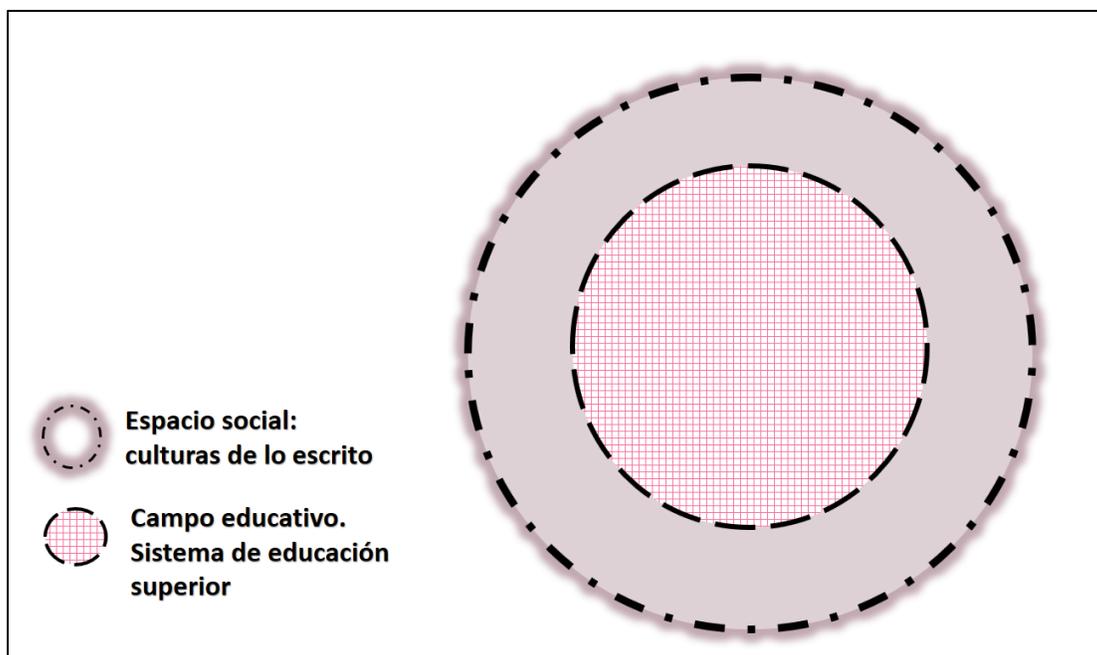


Figura 13. Visualización del espacio social y el campo educativo universitario. Fuente: elaboración propia

#### 4.2.2.2 De las posiciones: Sujeto designado al aprendizaje y figura de autoridad.

El campo pedagógico da lugar a las posiciones del juego. Las más evidentes son el estudiante (sujeto designado al aprendizaje) y el docente (figura de autoridad), dentro de un aula de clases. Sin embargo, se pueden identificar roles como la figura de un investigador, un administrativo o personal general. Dichas posiciones, no serán consideradas en el modelo de alfabetización.

Bourdieu señala que, al visibilizar a un sujeto en una posición específica del campo, es posible obtener información sobre las propiedades intrínsecas y relacionales que le permiten a un sujeto o grupo mantenerse en dentro del mismo. Los agentes están distribuidos según el volumen global del capital que poseen bajo sus diferentes especies y en la segunda dimensión según la estructura de su capital, es decir según el peso relativo de las diferentes especies de capital, económico y cultural, en el volumen total de su capital.<sup>146</sup>

#### *Estudiante o sujeto designado al aprendizaje*

Aunque Bourdieu no delimitó conceptualmente al estudiante con estas palabras, es posible enunciarlo así por su posición dentro del sistema educativo. En el caso de los estudiantes es donde podemos encontrar cabida a las relaciones entre educación y poder, tanto en el discurso como en la práctica. La universidad, sus administradores,

<sup>146</sup> Bourdieu, *Razones prácticas...*, Op. Cit., p. 18

realiza en el mayor de los casos exámenes de conocimientos generales y varían según la institución educativa, carrera profesional designada y campus de estudio.

Así universidades públicas en México como la UNAM, la cual constituye el modelo central de la educación pública en México, ejecutan diferentes pruebas para seleccionar a aquellos sujetos que estarán inmersos en sus sistemas de alfabetización. Si bien el discurso apela a que la base es de “conocimientos”, donde la libre competencia y el esfuerzo individual son los que permitirán a los sujetos entrar a un sistema de educación privilegiada, el análisis del conocimiento que se ha realizado en esta propuesta no empata con dicha visión. Otra interpretación, generada desde la teoría socio cognoscitiva, apela a que dichos exámenes buscan constatar una serie de “prácticas” que aseguren que el estudiante puede continuar el ciclo educativo y/o insertarse en dinámicas laborales específicas.<sup>147</sup>

Las prácticas, como se dijo anteriormente, están sujetas a los capitales. Los capitales son relaciones que varían de un sujeto a otro, pues responden a una realidad empírica que es imposible de generalizar. El examen es el mismo para todos, argumentan las autoridades institucionales, sin embargo, ahí se identifica la imposición de una arbitrariedad pedagógica. El objeto no existe por sí mismo, si no que este encuentra sentido en las capacidades de interiorización y exteriorización de los sujetos.

El “examen” no representa más que la acumulación de información en determinado momento. Lo que contribuye a la perpetuación de un sistema educativo no es que los sujetos acumulen información *per se*, si no los hábitos que posteriormente serán útiles para otros espacios de interacción cuya preponderancia económica es mayor. La *intencionalidad del sujeto* que pretende entrar al sistema de educación superior es la que promueve los desplazamientos en el campo cognoscitivo, lingüístico y social.

El conocimiento es el producto de los hábitos, según la perspectiva que he estado siguiendo. Los hábitos que se configuran de acuerdo a cada momento (tiempo/espacio), que, aunque se trate de generalizar en momentos “nacionales”, responden una serie de fracturas que en muchas de las ocasiones lleva a que cada sujeto/grupo social contemple el propio.

Aprobar los exámenes de ingreso al sistema de educación superior, y aquellos que aseguran su permanencia en el ciclo escolar, revela que el sujeto está habituado a determinadas prácticas en su relación con lo escrito, lo que le permitirá continuar en el ciclo educativo económicamente idóneo.

---

<sup>147</sup> De Garay Sánchez, Adrián, *Integración de los jóvenes en el sistema universitario. Prácticas sociales, académicas y de consumo cultural*. Ediciones Pomares, Barcelona 2014, p. 12

### *Docente o autoridad pedagógica: autoridad del lenguaje*

Bourdieu utiliza la denominación “autoridad pedagógica” para aquella persona ostenta la legitimidad el derecho de la violencia simbólica. Es decir, ésta representa los intereses de la institución en tanto la alfabetización forma parte de un trabajo pedagógico el cual se debe desarrollar. Por lo tanto, la legitimidad se encuentra en el lenguaje, sus formas y formatos.

El perfil de la autoridad pedagógica en las universidades está arraigado a una serie de titulaciones que “aseguran” conocimiento especializado. En este sentido, Treviño Ronzón afirma que las transformaciones universitarias a mediados de los años noventa, se caracterizan por la rapidez con la que los conocimientos pasan a campos especializados de creación, de productos de consumo; por la rapidez de los flujos de intercambio y llevan a la emergencia de nuevos segmentos de mercado y, finalmente, por la forma en que se crean y se trenzan los lenguajes y las concepciones del mundo.<sup>148</sup> Esto asegura el cumplimiento de la evaluación constante de los trabajos de lecto escritura de los estudiantes y, por lo tanto, la reproducción del lenguaje.

La autoridad pedagógica tiene una tipificación, de acuerdo a las obligaciones que se le confieren. En México existe la figura de docente-investigador, la cual tiene por objetivo incrementar las labores de los sujetos dentro de la universidad y que impliquen un aumento en la producción científica/académica para la institución.

En la selección del sistema ante estos agentes, los capitales están enfocados en exponer la interiorización de las prácticas de lecto escritura en las figuras de autoridad. Al respecto, el Banco Mundial hizo una serie de recomendaciones para asistir a las figuras de autoridad, con el fin de llevar el sistema educativo a un estatus de “calidad” en la Sociedad del Conocimiento:

**Cuadro 1. Áreas de asistencia del BM en la mejora de la tarea docente. Fuente. Treviño Ronzón, 2015, p. 183**

Enseñanza de lenguas extranjeras
Mejora en la preparación del personal docente
Innovar en la enseñanza, la organización del contenido de los programas de estudio, los métodos de evaluación del desempeño de los estudiantes
Aumentar la cantidad, la calidad y los recursos de los establecimientos educacionales a fin de apoyar los planes de mejoramiento institucional
Perfeccionar los exámenes y los procedimientos de selección

<sup>148</sup> Treviño Ronzón, *La Educación Superior..., Op. Cit.*, p. 184

Establecer sistemas de acreditación y evaluación del desempeño
--

Aumentar la productividad, la calidad y la investigación de los estudios de posgrado, y contribuir al intercambio científico, tanto a nivel nacional como internacional.
--

#### 4.2.2.3 Textos universitarios: objetos de uso social

La lengua escrita, legitimada en la universidad, se manifiesta en objetos diferentes. Actualmente la materialidad de los textos (recursos impresos en papel), se encuentra en proceso de transformación. La virtualidad, como aquel espacio cibernético en el que los sujetos pueden navegar e indagar, está cambiando las condiciones bajo las cuales se buscan, se seleccionan y se apropian los textos en las universidades. Los libros impresos, revistas, periódicos, y aquellos referentes que dan cuenta de la realidad escrita sigue presentes, pero el campo de juego se abre a otras posibilidades de experiencia lecto escritora.

Sin embargo, la “buena voluntad cultural” del Internet que permite una búsqueda infinita de posibilidades y, por lo tanto, de respuestas, no abona necesariamente a una reducción de las fuerzas sociales de interacción en la alfabetización. Los discursos que vinculan democracia, acceso a Internet y educación suelen asumir que, por el hecho de contar con dicho acceso a la información indiscriminada, las sociedades la interiorizan de forma efectiva.

Por otro lado, en términos de contenido, los agentes dentro del ámbito universitario deben realizar una selección y discriminación de los materiales que se presentan como disponibles, de acuerdo con las consideraciones del componente lingüístico. Así, con el componente sociológico aparecen los primeros criterios de discriminación: si el material escrito proviene de alguna institución de educación superior o de investigación, responsable de la publicación, consideraciones gramaticales y de sintaxis, tipo de vocabulario, grupo de investigación, fecha de publicación, y por supuesto, se pregunta quién escribe el texto.

“Los documentos -comenzando por las estadísticas oficiales- son el producto objetivo de *estrategias de presentación de sí* que las instituciones, como los agentes, ponen en práctica, no siempre consciente y deliberadamente, y que la amenaza de la objetivación sin complacencia, encarnada. por el [investigador], hace a menudo acceder a la conciencia explícita.”<sup>149</sup>

El párrafo anterior es una recuperación de un texto de Bourdieu, a propósito de las cuestiones metodológicas de la investigación en Ciencias Sociales. Bourdieu señala que las investigaciones académicas toman a los textos como **la realidad** de instituciones

---

<sup>149</sup> Bourdieu, *Poder, derecho...*, Op. Cit., p. 70

sociales o agentes; sin llegar a considerar que dichos documentos son una *representación* de esta.

Así, como estrategia de representación en la academia, se seleccionan textos que responden a las características académicas de producción y de validación del conocimiento. Un poco más allá de los elementos “superficiales” de los objetos texto, con el tiempo se seleccionan materiales que tienen que ver con la forma de organizar el pensamiento y los objetivos de “comprensión/explicación” de las disciplinas científicas y académicas.

Todo lo anterior contribuye, en términos de Bourdieu, a la producción y reproducción de las condiciones institucionales de existencia y persistencia de los sistemas de enseñanza en el nivel superior. Las cuales son necesarias para el ejercicio de la función de inculcación como para la función de reproducción de una arbitrariedad cultural de la que no es productor. La universidad no tiene como trabajo primario formar lecto escritores, pero está implícito en sus acciones institucionales y de organización.<sup>150</sup>

La reflexión en torno de las características de los objetos texto también pueden tener forma de “capital”. Sin embargo, el texto en sí mismo es producto de la actividad humana, y por lo tanto, el presupuesto designado a un texto, las relaciones sociales que lo constituyen y lo fundamentan, así como las interpretaciones que se realicen a propósito de éste, serán siempre pertenecientes a un conjunto de agentes.

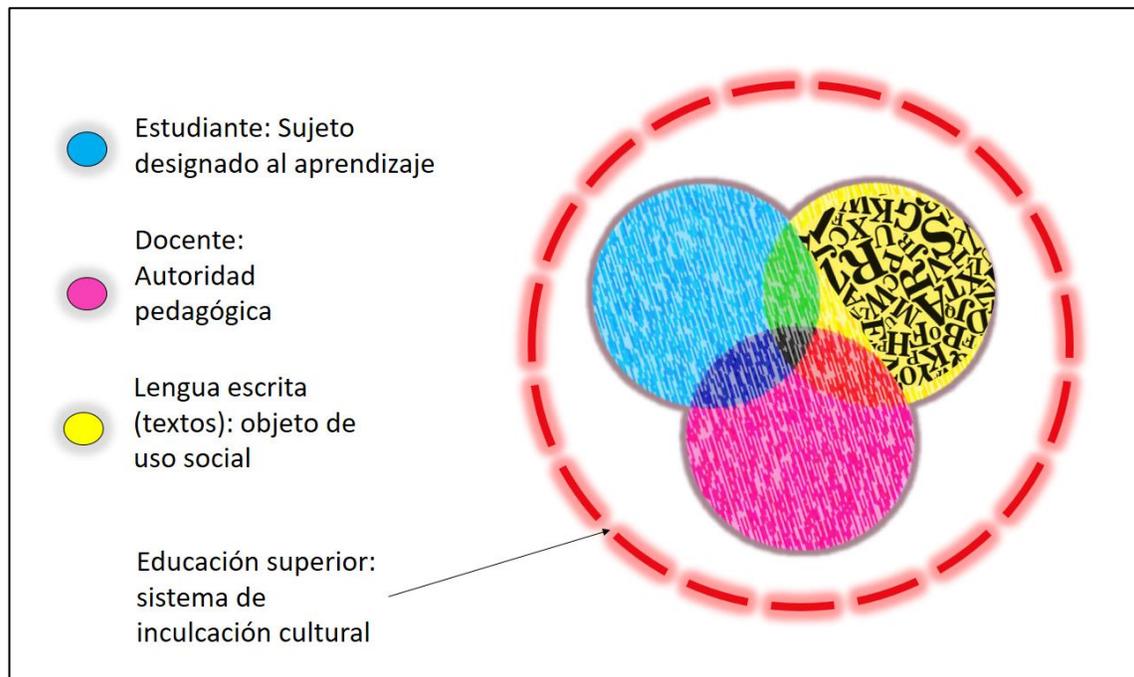
Las disciplinas científicas se legitiman de acuerdo al número de publicaciones textuales que se realizan cada determinado tiempo. Los científicos comunican por escrito sus resultados, publican, debaten y comparten las producciones de otros.<sup>151</sup> Los empresarios, las organizaciones civiles, los organismos públicos del gobierno, también asumen la necesidad de involucrar la producción de textos en sus actividades cotidianas, por legitimación y por la necesidad de comunicación.

Entonces, la selección de materiales en la enseñanza de la lecto escritura, está relacionada a los capitales que existen en las estructuras administrativas en la universidad, como punto de partida. El tipo de perspectiva, las temáticas que en algún momento son más privilegiadas que otras, así como los enfoques, son parte del espacio de las culturas de lo escrito, las cuales no se reducen a los sistemas de inculcación formales. Contrario a esto, las culturas de lo escrito tienen delimitados estos elementos y los vinculan a la *necesidad de escribirlos y difundirlos*, de acuerdo a diferentes intereses (gubernamentales, empresariales y/o civiles).

---

<sup>150</sup> Bourdieu y Passeron, *La reproducción...*, Op. Cit., p. 72

<sup>151</sup> Ferreiro, *El ingreso a la escritura...*, Op. Cit., p. 19



**Figura 14. Posiciones sociales y objetos de uso social en el marco de la educación formal universitaria, de acuerdo con Bourdieu y Passeron (2001). Fuente: elaboración propia**

### 4.2.3 Los capitales

Ahora bien, las relaciones que se establecen los sujetos en el espacio de social están reguladas, en principio, por diferentes tipos de capitales. Los capitales son los *instrumentos de apropiación* de un objeto de uso social. En las ciencias sociales, el concepto capital ha tenido un desarrollo que pretende encontrar las relaciones u operaciones entre las estructuras sociales y económicas con la individualidad de los sujetos.

En la teoría de la economía moderna, la palabra capital es utilizada para referirse a un factor de producción.<sup>152</sup> Esto es, un elemento que contribuye a generar determinado resultado un determinado sistema económico. Por ejemplo, los bienes de capital son bienes producidos que se utilizan como factores para una determinada producción. Así, capital tiene una estrecha relación con la cuantificación económica de la producción. Sin embargo, la noción de capital que propone Bourdieu propone ampliar dicha concepción.

Los capitales, según el sociólogo, operan a título indicativo como principios generadores de prácticas, es decir, como aquellos elementos que permiten que los agentes se desplacen por el espacio social por medio de la acción, y, por lo tanto, también generen desplazamientos en campos específicos, como el educativo. El capital,

<sup>152</sup>Pearce, David W., *Diccionario Akal de economía moderna*, Ediciones Akal, Madrid, 1999, p. 53

al visualizarse como un generador de prácticas en un ámbito educativo, se identifica como relaciones que el sujeto establece con su entorno.

Esta concepción epistemológica del “capital” tiene una compatibilidad inevitable con los posicionamientos descritos en la Epistemología Genética. Al respecto, el capital es una interacción entre los sujetos, los objetos y el entorno en el cual ellos coexisten con otros sujetos. El capital, así como el conocimiento, no existe en sí ni por sí mismo. La acción es el punto de referencia más importante en ambos cuerpos de conocimiento (la epistemología genética y la teoría de campos de Bourdieu), para hablar tanto de conocimiento como de capital.

Así, el capital tiene sentido en tanto existe dentro de un campo (sitio donde se configuran relaciones de fuerza), el cual, también contribuye a la creación de un espacio simbólico de interpretación.

“El capital es trabajo acumulado, bien en forma de materia, bien en forma interiorizada o “incorporada”. Cuando agentes individuales o grupos se apropian de capital privada o exclusivamente, posibilitan también, gracias a ello, la apropiación de energía social en forma de trabajo vivo o de trabajo cosificado.”<sup>153</sup>

Con esta definición, Bourdieu busca evitar el reduccionismo de la economía, cuando se propone que el capital es un conjunto de bienes, propiedades y recursos financieros que permiten a los sujetos adquirir y/o intercambiar mercancías, bienes o servicios. A propósito de esto, el capital como “trabajo acumulado” no es, ni de lejos, una reducción a una concatenación de equilibrios instantáneos y mecánicos donde los humanos juegan el papel de partículas “intercambiables”.<sup>154</sup> Esta idea hace referencia al reduccionismo recuperado de intentos matemáticos de reducir el trabajo al producto de la distancia por el valor de una fuerza.

Así, Bourdieu establece la primera vinculación entre la concepción de la acción y el capital y señala que “las prácticas están relacionadas directamente a los capitales, su volumen total, su utilización y a su evolución (crecimiento o decrecimiento).”<sup>155</sup> Esto implica reconocer que, en primer lugar, no hay práctica sin capital y, por lo tanto, no hay capital sin práctica. En segundo lugar, las prácticas y los capitales no están en una relación independiente al espacio social en el cual se encuentran, como si estas se dieran por generación espontánea en el ámbito de la vida social cotidiana.

En la propuesta sociológica de Bourdieu se encuentra igualmente con una reflexión que vincula la materialidad del cuerpo y la expone como un elemento de suma

---

<sup>153</sup> Bourdieu, *Poder, derecho...*, Op. Cit., p. 131

<sup>154</sup> *Ídem*.

<sup>155</sup> Bourdieu, *La distinción...*, Op. Cit., p. 56

importancia para la consolidación de los capitales. Así, mientras en la teoría económica del siglo XIX: *capital* hace referencia al objeto valorado económicamente como un objeto ajeno al cuerpo humano (división tradicional sujeto-objeto), en esta perspectiva se pone a discusión la incidencia de lo “orgánico” del ser humano para la conformación y estructuración del capital.

Por ello, resulta necesario describir cuales son los tipos de capitales que imperan en determinados campos sociales. En dicha tarea, es posible identificar que existen “valoraciones diferenciadas”, y por lo tanto, manifestaciones diferenciadas de los capitales. Lo anterior, ayuda a la emergencia de intersecciones con el cuerpo humano y sus capacidades cognitivas de aprehensión, tanto de una realidad lingüística, como de una realidad social, que serán fuente de alimentación y reinterpretación para el *lenguaje escrito*.

El capital permite que existan *juegos de intercambio* en la vida social, especialmente de carácter económico, y no discurren como simples juegos de azar en los que no es posible una organización de la información.<sup>156</sup> Por lo que, en su interpretación, es posible identificar que el capital conlleva un beneficio<sup>157</sup> para los sujetos y los grupos sociales, en tanto posibilita el intercambio entre diferentes fracciones sociales.

#### **4.2.3.1 Económico**

Capital económico es el concepto que permite recuperar las condiciones materiales de existencia de los sujetos en relación con las diferencias sociales que contextualizan actividades económicas como el consumo, producción, distribución de bienes materiales.

La materialidad económica de la realidad, entendida como la manifestación de objetos a título de pertenencia de un sujeto o de un grupo social, está presente en este tipo de capital. El capital económico es directa e inmediatamente convertible en dinero, y resulta especialmente indicado para la institucionalización en forma de derechos de propiedad. Dado que el sistema económico actual funciona y se desarrolla gracias al intercambio de dinero (material o virtual), en primer lugar, el capital puede interpretarse en variables que tengan que ver con la remuneración o pérdida de ganancias en las actividades que realiza el sujeto.

A pesar de que el “dinero” o, en general, las actividades financieras que implican los préstamos, las deudas y las inversiones, tienen reglas de interacción que se han aislado de otros focos de interés, estas no existen en una realidad económica separada

---

<sup>156</sup> Bourdieu y Passeron, *La reproducción...*, *Op. Cit.*, p. 131

<sup>157</sup> La teoría del costo-beneficio no es una especialización de Bourdieu, sin embargo, él recupera el término beneficio como movimiento. El costo, entendido en la teoría racional de la toma de decisiones, implica un sacrificio. Bourdieu retoma dicho sacrificio como parte de los beneficios que implica el movimiento.

de las relaciones sociales. Existen así, por ejemplo, algunos bienes y servicios que pueden obtenerse gracias al capital económico, inmediatamente y sin costes secundarios; por otro lado, existen también otros que solamente pueden obtenerse por virtud de un capital social de relaciones u obligaciones.<sup>158</sup>

Bourdieu señala, en un sentido muy amplio, que si sólo se asignan a la economía aquellas prácticas orientadas directamente por el cálculo económico de beneficios y aquellos bienes directa e inmediatamente convertibles en dinero (y por ende "cuantificables"), entonces la totalidad de la producción y las relaciones de intercambio aparece como ajena a la economía: puede concebirse y presentarse a sí misma como una esfera de desinterés (enajenación del interés político y cultural).<sup>159</sup>

#### 4.2.3.2 Social

El capital social se avoca a los recursos obtenidos por un sujeto en tanto pertenece a un grupo social específico. Pero no son recursos en su acepción económica. Se refiere a los recursos de legitimación que el sujeto puede obtener a partir de sus relaciones sociales: elementos de identificación o pertenencia, de solidaridad y de responsabilidad colectiva. Implica, entonces, un reconocimiento y una disposición a mantener determinado tipo de conexiones que representen el interés perseguido por el sujeto.

En palabras del sociólogo, el capital social está constituido por la totalidad de los recursos potenciales o actuales asociados a la posesión de una red duradera de *relaciones* más o menos institucionalizadas de conocimiento y reconocimiento mutuos.<sup>160</sup> En ese sentido, el capital social refiere a un *intercambio afectivo-emocional* con un grupo determinado, lo que permite. Bourdieu afirma que los beneficios derivados de la pertenencia a un grupo constituyen, a su vez, el fundamento de la solidaridad que los hace posibles.<sup>161</sup>

No obstante, es necesario hacer las siguientes notas. Si las relaciones del capital social existen sobre la base de un reconocimiento mutuo, este reconocimiento emerge necesariamente en relaciones de intercambio materiales y/o simbólicas que

---

<sup>158</sup> Bourdieu y Passeron, *La reproducción...*, *Op. Cit.*, p. 157

<sup>159</sup> Al respecto, señala que el cierre tan fuerte de la Economía como una disciplina de cuantificación, ha impedido que surja el interés de desarrollar una ciencia general de la economía de las prácticas que aborde el intercambio mercantil como un caso particular entre las diversas formas posibles de un intercambio social. Para ampliar esta reflexión véase las formas del capital, en Bourdieu, Poder derecho y clases sociales, pp. 131-151

<sup>160</sup> Bourdieu y Passeron, *La reproducción...*, *Op. Cit.*, p. 148

<sup>161</sup> Bourdieu, *Razones prácticas...*, *Op. Cit.*, p. 130. Él realiza una nota que relaciona el interés de los movimientos de emancipación nacional con el capital social de las poblaciones. Así, el beneficio del capital económico no permite una comprensión más amplia de los procesos de "identificación social" por parte de los grupos menos beneficiados económicamente en los movimientos. El capital social conlleva beneficios determinados por Bourdieu como reales o inmediatos, y forman parte de la estructura de distribución de los capitales.

contribuyen a su mantenimiento. Por lo tanto, la economicidad de las relaciones sociales es uno de los puntos clave para identificar las relaciones que un grupo lleva a cabo para consagrarse en una multiplicidad de grupos sociales.

El consentimiento mutuo puede estar asociado a una institucionalización de las relaciones sociales, las cuales encuentran en cierto modo una garantía. Puede ser mediante la adopción de un nombre común, que indique la pertenencia a una familia, una clase, un clan, o incluso a un colegio, un partido, etc. O por otro lado, mediante un conjunto de actos de institucionalización que caracterizan a quienes los soportan al mismo tiempo que informan sobre la existencia de una conexión de capital social.<sup>162</sup>

En este sentido, se identifica que, de acuerdo a las formaciones sociales en Francia y por lo tanto en algunos países de Europa, la familia y la escuela son los principales lugares donde se conforma una identificación hacia un grupo social. Las relaciones entre la familia y la escuela, en la era de la modernidad, denotan especialmente la interacción de los capitales económicos y sociales.

Las familias, y sus características, conforman materia prima para la construcción de indicadores del *punto de origen* de los sujetos. Por punto de origen, Bourdieu explicita que los sujetos desde su nacimiento se encuentran en un campo de juego que heredan de la familia: lengua, actividades repetidas cotidianamente, tipo de alimentación, actividades remuneradas, reglas de interacción social, etc. Por lo tanto, el capital social encuentra uno de sus referentes más importantes en el seno familiar.

Por otro lado, la escuela es una institución que se ha normalizado en el discurso de las sociedades contemporáneas. “Es normal” que en cada pueblo exista una escuela, que cada país tenga su universidad nacional de referencia, o por ejemplo, la dominante frase de los discursos internacionales: los niños y niñas tienen el derecho de ir a la escuela (lo que también advierte su carácter de obligatorio). Sin embargo, el sistema económico imperante en los últimos siglos, el capitalismo y sus respectivas derivaciones, ha impuesto que la escuela es un lugar de instrucción y de socialización económica. Por lo que la escuela y el capital económico juegan tienen diferentes formas de relacionarse en el campo de juego.

Todo capital, como se señaló en un principio, requiere de trabajo. La reproducción del capital social, advierte el autor, exige el esfuerzo incesante de relacionarse en forma de **actos permanentes de intercambio**, a través de los cuales se reafirma, renovándose, el reconocimiento mutuo. Este trabajo de relacionarse implica

---

<sup>162</sup> Bourdieu y Passeron, *La reproducción...*, *Op. Cit.*, p. 149

un gasto de tiempo y energía, y por tanto, directa o indirectamente, de capital económico.<sup>163</sup>

Así Bourdieu asevera que estas relaciones de intercambio, en las que se basa el capital social, los aspectos materiales y simbólicos están inseparablemente unidos, hasta el punto de que aquellas sólo pueden funcionar y mantenerse mientras esta unión sea reconocible. Por eso nunca pueden reducirse rotalmente a relaciones de proximidad física (geográfica) objetiva ni tampoco de proximidad económica y social.

#### 4.2.3.3 Cultural

Sin duda alguna, la construcción de un “capital cultural” es de las aportaciones más relevantes de la teoría sociológica de Bourdieu y una de las acepciones que requieren de un fuerte trabajo de interpretación para ser descritas. Se habla en diferentes obras del capital cultural pero pocas veces se llega a su definición exacta, este capital conlleva una serie de reflexiones en torno a la cultura como categoría de análisis.

En primer lugar, es importante decir que en el modelo general expuesto en su obra *La Distinción*, Bourdieu parte de un campo de juego, con agentes, grupos posiciones y fuerzas. Bajo dichas consideraciones, el capital cultural es un trabajo que está relacionado a las *disposiciones del sujeto*, esto implica una visión de los agentes que se encuentran en una posición específica. Disposiciones, como se explicó anteriormente, se encuentran en la configuración de un habitus y constituyen un conjunto de intereses genéricos asociados al hecho de participar en el juego.<sup>164</sup>

La cultura, al relacionarse con las disposiciones del sujeto, está en la adquisición de las *maneras de adquirir* las reglas del espacio social.<sup>165</sup> La cultura es entonces aquello que se ha podido interiorizar en una experiencia empírica del sujeto, debido a sus propios desplazamientos en el campo social y con una serie de intercambios que van desde la materialidad biofísica de los entornos, las experiencias afectivas y emocionales cotidianas de los vínculos sociales y las conceptualizaciones que se logran construir a partir de estas. Así, se construyen significaciones y representaciones

---

<sup>163</sup> *Ibid.*, p. 153. Podemos ver que, en este punto, también hay un elemento importante en la integración de la unidad de análisis. La conceptualización de materia/energía como parte del contexto en el cual se encuentran los “sistemas abiertos al entorno”. El aporte del componente sociológico recae en la organización de dicha materia y energía que será interiorizada en los sujetos asignados por un sistema de enseñanza a la alfabetización.

<sup>164</sup> Bourdieu, *La distinción...*, *Op. Cit.*, p. 15

<sup>165</sup> Recordemos que es aquí donde Bourdieu establece una de las más fuertes críticas a la teoría psicogenética, en cuanto se argumenta que las condiciones de adquisición no son iguales para todos.

simbólicas que estás asociadas, primero, al campo social donde se encuentran los agentes, y segundo, en las posiciones ocupadas por estos.<sup>166</sup>

El capital cultural fue un concepto derivado de las investigaciones de Bourdieu sobre las diferenciaciones en el rendimiento escolar en infantes procedentes de diferentes clases sociales en Francia. La hipótesis teórica que le permitió cambiar la perspectiva de “éxito escolar”, remite a que existe un beneficio específico que los infantes podían obtener en el mercado académico, de acuerdo a la distribución del capital cultural entre las clases y fracciones sociales.

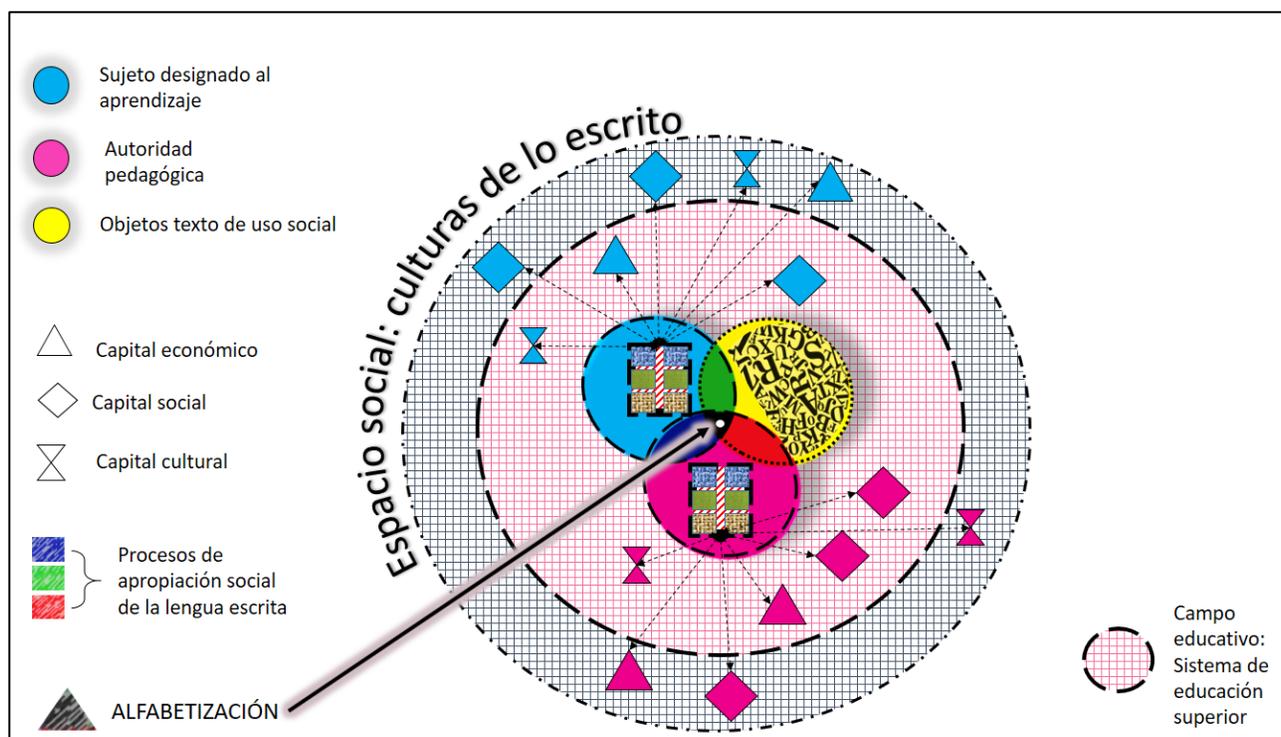
Entonces, *capital cultural* es un concepto de orden sociológico que pretende, en primer lugar, visibilizar el papel del cuerpo en tanto es el “lugar de acumulación” de la información que está disponible en el espacio social (conocimiento). Por acumulación se entiende que hay una transformación de acuerdo a determinados intereses y objetivos que conciernen exclusivamente al sujeto. Los intereses, sin embargo, no se originan de manera endógena. Este es parte de los intercambios económicos y sociales que realizan los sujetos.

El conocimiento, desde este punto de vista, constituye un capital que permite maneras de gestionar el intercambio económico (material y financiero) y social (afectivo emocional) con la sociedad que rodea al sujeto. Con base en estas aseveraciones, interpreto que el capital cultural funciona como una especie de regulador de los intereses, los objetivos y las intenciones de los sujetos comprendidas en las disposiciones. Así, la concepción de capital cultural se halla muy cerca del habitus.

Bourdieu realiza una descomposición del capital cultural en 3 subcategorías más. Considero que dichas subdivisiones son susceptibles de ser identificadas en los capitales anteriores. Por otro lado, en la narrativa del autor muchas veces utiliza las siguientes denominaciones sin el criterio de pertenencia hacia “lo cultural”. Sin embargo, el autor, en su texto *Las formas de capital*, los presenta de la siguiente manera.

---

<sup>166</sup> Argumentos de esta naturaleza, se posicionan críticamente con la noción de cultura que se gestionó en el pensamiento anglosajón, donde la cultura se entiende como un conjunto de prácticas folclóricas que determinan una identidad para un grupo específico: prácticas de indumentaria, prácticas culinarias, tipos de expresión musical, etc. Actualmente, la visión anglosajona de la cultura sigue permeando en instituciones públicas gubernamentales.



**Figura 15. Integración general del modelo de análisis para la alfabetización universitaria con base en Piaget, Ferreiro y Bourdieu. Fuente: elaboración propia.**

La figura 15 pretende cerrar la construcción del modelo de análisis en una visualización de conjunto. En ella se pueden observar los elementos de interacción cognoscitiva que emergen en los sujetos, a partir del campo cognoscitivo del estudiante y del docente. Los campos están delimitados por la triada lingüística enunciada por Ferreiro, donde la alfabetización es el resultado de la interacción entre un estudiante, un docente y un texto, en el marco de la educación formal. Finalmente, se incorpora las reflexiones de Bourdieu en la caracterización del entorno a partir de espacio social y su interiorización en los sujetos a partir de los capitales.

En dicho modelo, intento conservar las reflexiones epistemológicas de los 3 autores, respetando los niveles de análisis que cada uno aborda en su obra:

- Piaget: relación sujeto-objeto-entorno
- Ferreiro: relación estudiante-texto-docente
- Bourdieu: relación sujeto-objeto de uso social- espacio social

De esta forma, el ámbito de la educación superior, como modelo formal basado en la relación estudiante-docente ejecutada en un aula educativa, realiza una selección de sujetos de conocimiento, así como de objetos de uso social, en los procesos de alfabetización. La educación superior, como sistema, realiza una selección de "información disponible". Sin embargo, las reflexiones sociológicas propuestas por Bourdieu a propósito de la educación institucional, sugieren que la selección no es

neutra, ni mucho menos, realizada en un margen fuera de toda valoración y significación.

Al respecto, Adrián de Garay Sánchez, sociólogo de la UAM Iztapalapa, indica que la universidad tiene por objeto la socialización sistemática, ordenada y jerárquica en torno a la generación y transmisión de conocimiento, valores y actitudes que conforman los *ethos* profesionales. Garay retoma a Robert Merton y menciona que es necesario integrar un sistema social con un sistema académico.<sup>167</sup> La integración, desde su punto de vista, refiere a la construcción de un habitus universitario que se desarrolla en las aulas, talleres y laboratorios.

La alfabetización como práctica tiene que ser distinguida en sus formas de ejecución, y esto implica identificar condiciones estructurales de la organización universitaria (tamaño de la institución, carácter público o privado, el proceso de selección de estudiantes, la estructura académica, tipo de contratación académica, etc.); como las condiciones de los grupos en su labor cotidiana (procesos de socialización, indicadores de frecuencia en asistencia a clases, tiempo dedicado a lectura y escritura, etc.)<sup>168</sup>

En su obra *La reproducción* (1970), Bourdieu señala una serie de procesos sociales bajo los cuales los conocimientos se adquieren en los espacios universitarios y se integran al sistema de la educación superior. La apropiación del lenguaje escrito, se encuentra en medio de una afluencia de capitales que provienen de la dimensión social, económica y simbólica del espacio social.

#### **4.2.4 Integración relativa de los componentes: el habitus lecto escritor**

El habitus es uno de los conceptos claves para comprender las aportaciones culturales del sociólogo francés en materia de educación y la apropiación de objetos de uso social. De esta manera, Bourdieu también influye en los debates en Ciencias Sociales sobre la estructura y la función. Al respecto, Bourdieu y Passeron indican que:

“Los habitus son principios generadores de prácticas distintas y distintivas —lo que come el obrero y sobre todo su forma de comerlo, el deporte que practica y su manera de practicarlo, sus opiniones políticas y su manera de expresarlas difieren sistemáticamente de lo que consume o de las actividades correspondientes del empresario industrial—; pero también son esquemas clasificatorios, principios de clasificación, principios de visión y de división, aficiones, diferentes. Establecen diferencias entre lo que es bueno y lo que es malo, entre lo que está bien y lo que

---

<sup>167</sup> De Garay Sánchez, *Integración de jóvenes...*, *Op. Cit.*, p. 25

<sup>168</sup> *Ídem*. El autor utilizó estas consideraciones en la realización de un trabajo de campo en la Universidad Autónoma Metropolitana Iztapalapa para evaluar las formas de integración de una población estudiantil a dicha universidad en sus 3 campus.

está mal, entre lo que es distinguido y lo que es vulgar, etc., pero no son las mismas diferencias para unos y otros. De este modo, por ejemplo, el mismo comportamiento o el mismo bien puede parecerle distinguido a uno, pretencioso u ostentoso a otro, vulgar a un tercero.”<sup>169</sup>

El concepto habitus es una clara referencia a que las estructuras no determinan la interacción de los elementos dentro de un sistema (educativo en este caso). Sin embargo, tampoco se hace alusión a la libertad, como un *a priori*, en los sujetos de la modernidad, donde su acción se encuentra desvinculada de los factores cognoscitivos, lingüísticos o sociales. De este modo, las condiciones de adquisición de una relación entre el sujeto y la estructura, permanecen perpetuadas en el modo de utilización, es decir, funcionan en una determinada relación con la cultura a través del lenguaje.<sup>170</sup>

Esto encuentra una relevancia muy significativa para comprender los procesos de apropiación social de la lengua escrita en las universidades, pues apunta a que es necesario identificar fuerzas de interacción social en el entorno y que estas tienen una incidencia crucial en la construcción de representaciones simbólicas a partir del lenguaje escrito. El espacio social, según Bourdieu, es aquel que regula las relaciones entre los sujetos, teniendo un impacto en las capacidades, las actitudes y las habilidades individuales.

A pesar de la diferencia explícita que existe entre Bourdieu y Piaget, en cuanto al punto de partida, existen similitudes epistemológicas en las maneras de describir los procesos de apropiación de los objetos, en términos de una interiorización y exteriorización a partir de *acciones* y *prácticas*. En ambos casos, el sujeto no está desvinculado ni del objeto ni del entorno y sus representaciones simbólicas no surgen de manera automática por procesos biológicos.

Lo anterior implica que los desarrollos del dominio simbólico de la inteligencia humana, como interacciones y construcciones bioquímicas del sujeto en su relación con el lenguaje escrito, no se organizan en un espacio vacío. Y aquí es donde considero pertinente realizar una vinculación entre Piaget y Bourdieu.

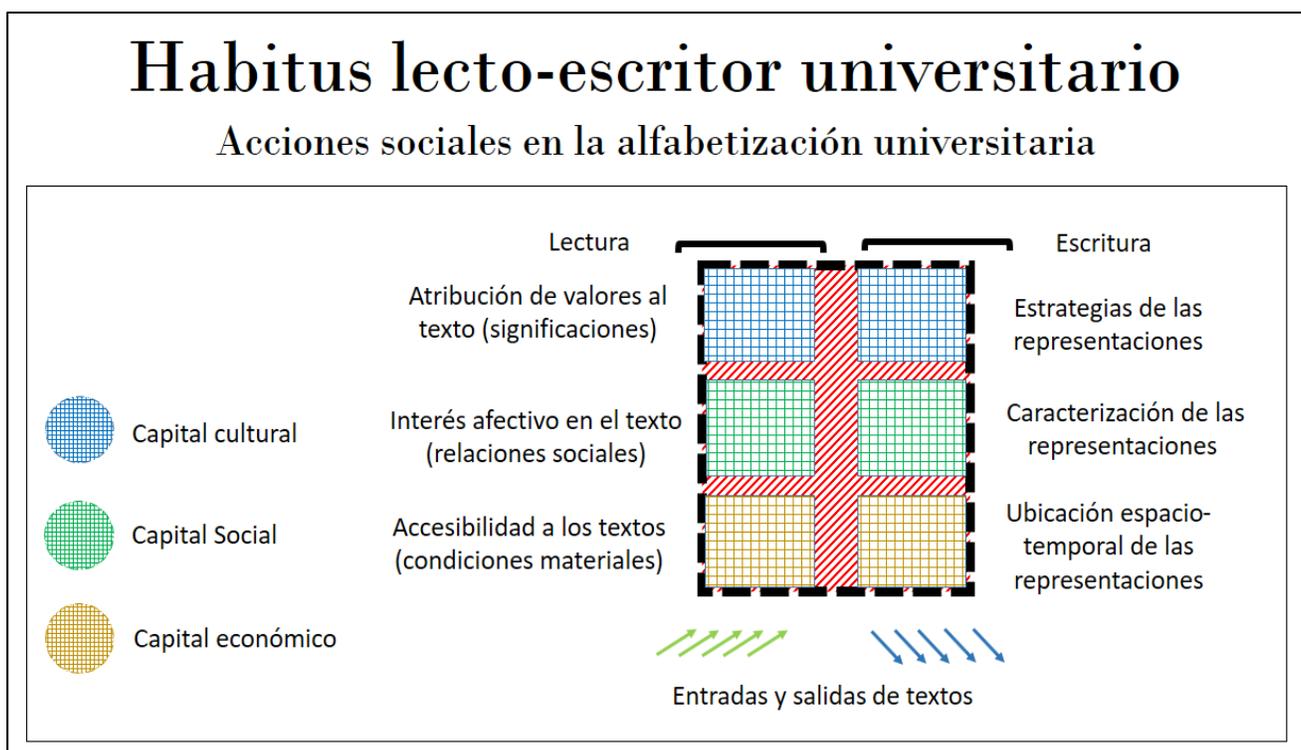
Bourdieu llama habitus cultivado como las competencias adquiridas, pero también las maneras de llevarlas a la práctica. En la manera, o las maneras, se encuentra lo que Bourdieu denomina el sentido de la acción. Por lo tanto, la filosofía de la acción toma como referente principal los objetivos que se plantea el sujeto para realizar sus prácticas cotidianas. Así, el habitus es también concebido como un sistema de competencias sociales que implica doblemente, en tanto competencia, de un lado una

---

<sup>169</sup> Bourdieu, *Razones prácticas...*, Op. Cit., p. 20

<sup>170</sup> Bourdieu, *La distinción...*, Op. Cit., p. 73

capacidad práctica de acción y de otro un reconocimiento social para ejercerla.<sup>171</sup>



**Figura 16. Integración relativa del habitus lecto escritor universitario con base en Piaget, Amozurrutia, Ferreiro y Bourdieu. Fuente: elaboración propia.**

La disposición se puede definir desde diferentes aristas. Una de ellas, desde la arquitectura, por ejemplo, retoma la distribución del espacio, la disponibilidad de materiales y recursos de construcción. En el ámbito jurídico, disposición refiere a una voluntad (la última disposición en un testamento, otro ejemplo). Desde la retórica, la disposición conlleva una colocación ordenada de los distintos elementos de una composición literaria.<sup>172</sup>

El espacio de las posiciones sociales, afirma Bourdieu, se traduce en un espacio de tomas de posición a través del espacio de las disposiciones en el cuerpo de los sujetos (o de los habitus.) El espacio social deriva de una filosofía de la acción que toma en consideración las potencialidades inscritas en el cuerpo de los agentes y en la estructura de las situaciones en las que éstos actúan.<sup>173</sup> Los individuos no se desplazan al azar en el espacio social, por un lado, porque la estructura impone condiciones de selectividad y acceso a los campos; por otro lado, por estos oponen a las fuerzas del campo su propia inercia (sus fuerzas/capitales).

<sup>171</sup> Bourdieu, *Poder, derecho...*, Op. Cit., p. 70, p. 27

<sup>172</sup> RAE, búsqueda "disposición", en línea: <http://dle.rae.es/?id=DxgWzK0>. Consultado el 12/06/18

<sup>173</sup> Bourdieu, *Razones prácticas...*, Op. Cit., p. 7

No olvidemos que las representaciones escritas, desde el punto de vista de Bourdieu, estarán relacionadas siempre a los espacios que frecuenta el sujeto lector escritor, y por ende, a los vínculos sociales, económicos y simbólicos que establezca con su entorno. Por ello, la interpretación de los capitales en un habitus lector escritor la realizo de la siguiente manera:

- El capital económico de las representaciones escritas constituye la base financiera con la que cuenta el sujeto para, en primer lugar, lograr ser seleccionado para entrar al sistema de educación superior. El capital remite a la accesibilidad que tiene el sujeto hacia los textos y la posibilidad de expresarlos material y/o virtualmente. Bourdieu consideró principalmente la estructura económica familiar de los universitarios. Así, se requiere hacer indagaciones sobre la ocupación económica de las personas que sustentan y promueven los estudios universitarios del sujeto. En un desplazamiento temporal, es posible comenzar a indagar por los recursos financieros obtenidos personalmente.
- El capital social remite a los intereses afectivo emocionales del sujeto expresados en sus vínculos sociales. Este capital necesita de la identificación de relaciones que argumenten, justifiquen y promuevan la acción de lector escritura en correspondencia a los espacios donde el sujeto se desarrolla. Por ello, en el proceso de lectura es posible realizar la pregunta ¿por qué la selección de ciertos materiales? Mientras que en el ámbito de la escritura la preguntas indagan por los matices de la representación escrita: ¿Cuál? (calidad), ¿cuánto? (cantidad)
- En el capital simbólico se construyen las estrategias de representación de los textos, es decir, se construyen las significaciones del texto, la posición que el sujeto le otorga a su objeto dentro del campo educativo. Por ello las preguntas guía en el ámbito de la lectura refieren al *para qué* de la acción, qué objetivo se persigue con el acto de lectura. Del mismo modo, en el ámbito de la escritura se plantea el ¿cómo lograrlo? ¿con quién? ¿bajo qué condiciones y con cuáles recursos? Con estas preguntas se abre la posibilidad de indagar en lo que Bourdieu señaló como la estrategia de presentación de los documentos.

El habitus, como principio unificador y generador de prácticas permite comprender que la durabilidad, la transferibilidad y la exhaustividad de un hábito están estrechamente ligadas a la práctica.<sup>174</sup> Las preguntas clave implican considerar aquello que está escribiendo/leyendo un sujeto, sin embargo no son las consideraciones lingüísticas, sino los fundamentos de orden social.

---

<sup>174</sup>Bourdieu y Passeron, *La reproducción...*, Op. Cit., p. 51-52

Para un estudio de campo que pretenda indagar en las propiedades de los sujetos, los capitales son los referentes que permiten hacer generalizaciones con base en la construcción de una estadística. El reto está en establecer correlaciones entre lo que se tiene en un momento, lo que se obtiene en el proceso y las intencionalidades de uso de los sujetos (propósitos).

En este sentido, Adrián de Garay Sánchez hizo una investigación a profundidad con estas consideraciones teóricas. Su objetivo fue identificar las relaciones sociales que propician una integración de la población al sistema de enseñanza de la UAM. Tomó como referencia una muestra de los 3 campus de dicha universidad y realizó una comparación con la población de la Ciudad de México, en términos estadísticos. Algunas de sus variables fueron:

Perfil demográfico	Perfil socio-económico	Capital cultural institucionalizado	Inversión de tiempo en el estudio	Tipos de consumo cultural (actividades recurrentes)
Edad Estado civil Jóvenes con hijos Jóvenes que trabajan Número de horas que trabajan	Estrato económico (clases definidas por la cantidad de ingreso mensual)  Relación entre la escolaridad del padre y perfil socio económico  Relación entre la escolaridad de la madre y perfil socio económico	Número de titulaciones de los padres o círculo cercano	Asistencia a clase  Número de horas dedicadas a la semana para el estudio  Número de horas dedicadas a la lectura y escritura	Teatro Cine Danza Exposiciones en museos Deportes Música

**Tabla 2. Algunas variables para medir la integración social al sistema universitario, con base en Adrián de Garay Sánchez (2004). Fuente: Elaboración propia**

La integración universitaria, desde su punto de vista, rebasa la estadística dominante que insiste en contabilizar el número de matriculados, número de producciones, número de titulados, etc. Lo anterior, hace preguntarse si la manera de observar la alfabetización en la universidad implica poner atención únicamente a las producciones textuales de los sujetos.

La producción sistemática de resultados en la UAM, a partir de esta investigación, indica que hay una fuerte correspondencia con las actividades realizadas

por los estudiantes, que, en un sentido estricto, no entran en el sistema de enseñanza formal.

Esta investigación resulta un parámetro muy significativo para comprender los procesos de alfabetización dentro de la universidad, como una actividad de integración a un sistema de inculcación. A partir de ella, es posible identificar que no solamente se inculca una manera de conceptualizar la lecto escritura, fundamentando en las prácticas pedagógicas en las aulas; sino que la importancia de realizar actividades de interiorización y exteriorización de prácticas está vinculadas a una esfera cultural específica. La lecto escritura no está aislada de aquello que en las universidades se considera como deseable en la población estudiantil. Por ello, es importante identificar cuáles son, en primer lugar, los lugares de interés de la comunidad; y, en segundo lugar, aquellas actividades que la institución universitaria propicia considerándolas idóneas.



---

Tercera parte

Integración relativa

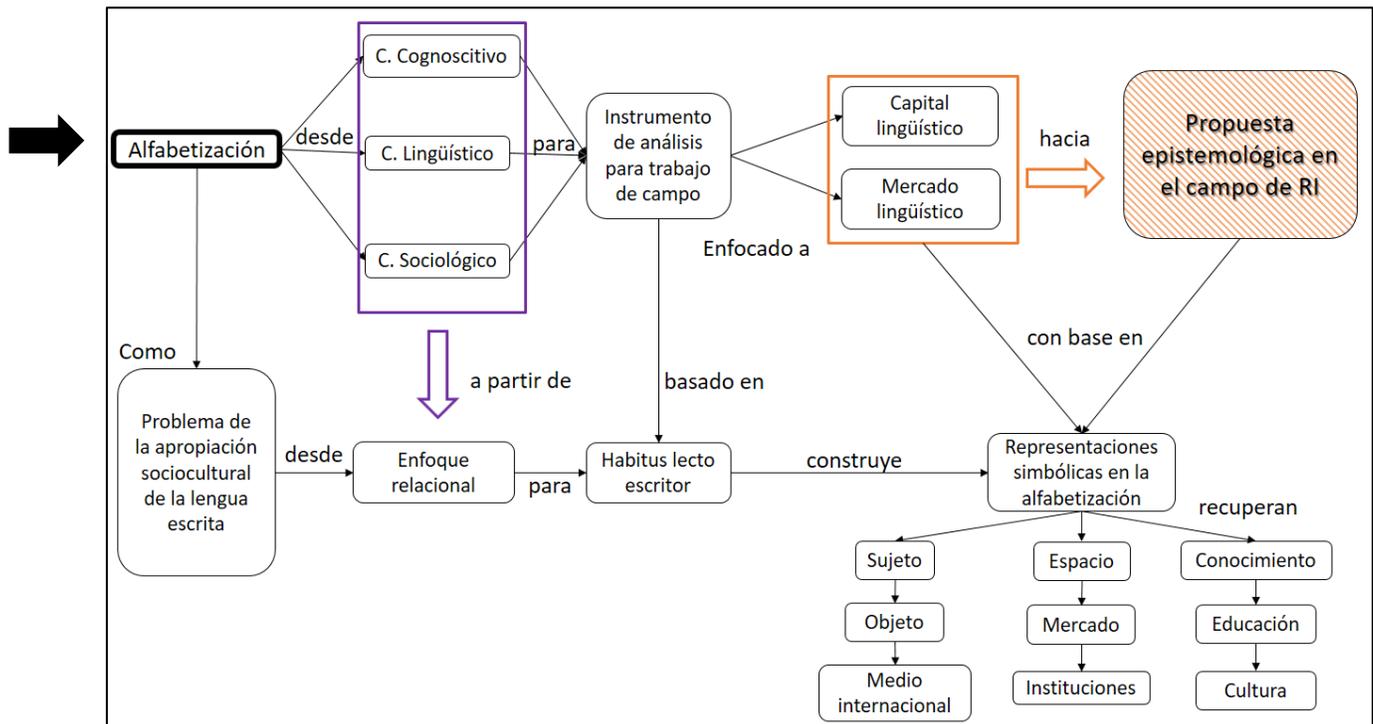
Mercados lingüísticos

---



## Capítulo 5. Alfabetización, culturas de lo escrito y Relaciones Internacionales

**Resumen.** El objetivo del capítulo es realizar aportaciones epistemológicas al campo disciplinar de Relaciones Internacionales con base en un *instrumento de análisis* que se pueda llevar a un trabajo de campo. Los conceptos que me permitieron integrar los componentes fueron **capital lingüístico** y **mercado lingüístico**. La integración se realizó en dos sentidos: el primero fue para la identificación de un **habitus lecto escritor** en los espacios universitarios a partir de un *instrumento de evaluación*; mientras que el segundo se dirigió a las aportaciones filosóficas y epistemológicas de Relaciones Internacionales.



**Esquema 7: Alfabetización, Relaciones Internacionales y Culturas de lo escrito. Fuente: elaboración propia**

Este último esquema es una ilustración de los componentes teóricos para una integración de la unidad de análisis para la alfabetización universitaria. En términos generales, la alfabetización, construida desde los 3 componentes, se integra para hacer algunas sugerencias para un posible instrumento de análisis en estudiantes universitarios en el marco de un **mercado lingüístico**, el cual es susceptible de ser abordado para las Relaciones Internacionales.

Considero que esta podría ser una primera evaluación del trabajo epistemológico realizado, ya que las consideraciones teóricas se transforman de acuerdo a las aproximaciones prácticas que se realizan a la realidad a partir de la unidad de observación. Estoy consciente de que, en cuanto empiece a trabajar la siguiente

propuesta en un trabajo de campo, la unidad de análisis se transformará de acuerdo a las exigencias de la unidad de observación.

Las aportaciones cognoscitivas, lingüísticas y sociológicas en torno de la alfabetización me permiten identificar, en primer lugar, que existe una posibilidad de relacionar el concepto lenguaje con una visión de la *cultura* que apela a la construcción de *habitus lecto escritores* en las universidades. En segundo lugar, permiten observar que dicha relación se manifiesta en un discurso proveniente de los sujetos inmersos en el sistema de educación superior, el cual es susceptible de ser analizado a partir de los componentes de la unidad de análisis en un trabajo de campo.

A partir de las actividades lecto escritura y de las narrativas que se construyen a propósito de lo escrito, **planteo la posibilidad de mapear las construcciones sociolingüísticas de los estudiantes de las universidades en México para profundizar en apropiación de lo escrito, y entonces, darle un contenido diferente al concepto alfabetización.** Los componentes descritos, me permiten analizar la información a partir de 3 niveles de observación y que el objetivo de la unidad de análisis es aproximarse a las representaciones simbólicas en torno de lo escrito desde los estudiantes.

Este último capítulo tiene por objetivo hacer una autoevaluación de los supuestos epistemológicos anteriores. Para ello, realizo una integración de los componentes de acuerdo al interés de observar e interpretar las discursividades en torno de lo escrito con el referente conceptual “capital lingüístico” de Pierre Bourdieu.

Los 3 componentes de la unidad de análisis abordan, desde diferentes puntos de partida, la *construcción simbólica* de las prácticas de lecto escritura en el nivel superior. Por otro lado, las aportaciones epistemológicas de Piaget tienen una correlación con las propuestas socio culturales de Bourdieu y pretendo hacer una vinculación entre dichas posturas teóricas a partir de una aproximación al diseño del trabajo de campo.

### **5.1 El capital lingüístico: propuesta de integración de los componentes**

El capital lingüístico es una de las aportaciones de Bourdieu y el contexto en el cual surge es el estudio de las interacciones sociales y las relaciones de clase de los estudiantes en las universidades francesas. En el estudio, los autores problematizan la comunicación pedagógica que se instaura entre la figura de autoridad y el sujeto designado al aprendizaje. Como capital, es una posible derivación del capital cultural, ya que, aunque tiene características propias a propósito de los intercambios lingüísticos, este tiene implícita la necesidad de identificar representaciones simbólicas que emanan del y para el lenguaje.

Este tipo de capital toma como punto de partida que la *lengua* no es solamente un instrumento de comunicación, compartiendo la perspectiva constructivista del

*lenguaje* con la Epistemología Genética. Por un lado, según Bourdieu, la lengua es un objeto que pertenece a una dinámica de “intercambio lingüístico”. Señala que, en los estudios de la lengua, ha dominado una visión que olvida la génesis social de los constructos lingüísticos, tomando como principal punto de crítica las aportaciones de Saussure y las relaciones descritas entre lengua y espacio. La hipótesis de Saussure es que la lengua construye al espacio, y no al contrario.<sup>175</sup>

Ante esto, Bourdieu y Passeron el *lenguaje* proporciona un sistema de categorías complejo y desarrolla la aptitud para descifrar estructuras de pensamiento complejas que tienen la raíz más importante en las formas de organización social. Es decir, el lenguaje permite relacionar las formas de comunicación con las formas de organización social en una población determinada.

En las universidades se construye una lengua oficial (legítima), la cual tiene reglas para su intercambio. Por lengua oficial, Bourdieu no refiere a la diferenciación de un idioma (español, inglés, francés, náhuatl...), sino a que la lengua académica tiene una serie de normas jurídicas, económicas y administrativas que construyen una estructura lingüística, la cual debe ser *interiorizada y exteriorizada* por los sujetos. Es decir, modifica y estructura las percepciones biofísicas, emocionales y lógicas a partir de las actividades de lecto escritura.

Bourdieu señala que, en esta lengua, lo escrito tiene una dimensión de composición y exposición. El valor social de los distintos códigos lingüísticos disponibles en una sociedad, manifiesta la rentabilidad económica y simbólica que exige la institución escolar.

En este contexto, el capital lingüístico es aquel insumo que permite a los sujetos desplazarse por el campo social de acuerdo a determinadas capacidades y habilidades lingüísticas (orales/escritas). El concepto permite realizar una aproximación a los procesos de construcción lingüística de los sujetos en relación a una estructura formal a la cual se deben adaptar.

De esta manera, para la identificación de una lengua escrita en las universidades, la familia, y no la Escuela como institución de formación, es aquella en la que se encuentra la génesis social del lenguaje escrito.<sup>176</sup> Con este concepto, Bourdieu y Passeron realizaron un mapeo de los desplazamientos en el campo educativo de los estudiantes de diferentes carreras: filosofía, sociología, letras

El capital lingüístico permitió, en las investigaciones francesas antes descritas, identificar y representar la evolución de las posibilidades escolares según el origen

---

<sup>175</sup>Bourdieu, Pierre, *¿Qué significa hablar? Economía de los intercambios lingüísticos*, Editorial Akal, Madrid, 1985, p. 18

<sup>176</sup> Bourdieu y Passeron, *La reproducción...*, *Op. Cit.*, 2001, p. 92

social entre 1961-62 y 1965-66; además de identificar las probabilidades de acceso a la enseñanza superior francesa. Así, los autores hablan de las probabilidades escolares que hacen compatible un aumento de las tasas de escolarización de todas las clases sociales (masificación de la educación superior) con la estabilidad de la estructuración de las diferencias de clase a partir de los intercambios lingüísticos entre las figuras de autoridad y los sujetos designados al aprendizaje.

Una de las aportaciones más relevantes de su investigación para el estudio de una dimensión internacional de la lingüística, es que dicha compatibilidad se puede observar en la mayor parte de países europeos (Dinamarca, Reino Unido, Holanda Suecia) e incluso en Estados Unidos.<sup>177</sup>

En la obra *La reproducción*, el capital lingüístico es una relación entre el sujeto y las estructuras educativas; tiene por objetivo satisfacer el mínimo indispensable de exigencias escolares en materia de lenguaje. Así, Bourdieu y Passeron señalan que los estudiantes de las clases populares y medias que acceden a la enseñanza superior han sufrido necesariamente una selección más fuerte que las clases dominantes.

Por otro lado, el capital lingüístico es un constructo que permite problematizar el modelo dominante que vincula el lenguaje y la cultura de la Tradición Ilustrada. La cultura “libre”, cultura “humanista” conlleva condicionamientos de la Escuela y la formación de los sujetos que pertenecen a esta. Así, Bourdieu asegura que existe una relación complaciente con la cultura que favorece y reconoce una Escuela destinada.<sup>178</sup> En otras palabras, una armonía preestablecida entre la relación reconocida por la Escuela y la relación con la cultura de la que tienen el monopolio de las clases dominantes.

Para establecer de otra forma la relación del sujeto con el lenguaje y la cultura, Bourdieu señala que se tiene que considerar al sistema de prácticas, acciones y órdenes institucionales, que unen este sistema a la estructura de las relaciones de clases. Así, se identifican los pasos previos objetivamente necesarios para la instauración de otra relación con el lenguaje en el conjunto de las prácticas escolares. (p. 153)

Bourdieu señala que **el capital lingüístico escolarmente rentable** constituye una de las mediaciones más ocultas por las cuales se instaura la relación entre el origen social y el éxito escolar. Esto es susceptible de ser captado a partir de encuestas.<sup>179</sup>

---

<sup>177</sup> Los autores toman como referencia un estudio de la OCDE, *L'enseignement secondaire, évolution et tendances*, Paris, 1969, pp. 86-87. Para ampliar esta correlación explícita entre la estructura escolar y el sistema de clases en Francia véase, Bourdieu y Passeron, *La reproducción...*, *Op. Cit.*, pp. 113-116

<sup>178</sup> *Ibid.*, p. 153

<sup>179</sup> *Ibid.*, p. 139

En el capital lingüístico es posible identificar la función social de la institución universitaria, es decir, la función que produce las arbitrariedades culturales que dominan en una sociedad. Bourdieu asume que este capital es la integración de diferencias en las maneras de hacer o decir, por lo tanto, la función social no es encontrar las diferencias únicamente en la práctica de la lecto escritura.

Además, puntualiza que la *eficacia simbólica* es una situación del ejercicio de la autoridad que proporciona la institución. La acción pedagógica debe de transmitir, aparte del contenido, la afirmación del valor del contenido, el cual se encuentra en las maneras de comunicar y de realizar las prácticas de construcción de lenguaje.

## **5.2 La objetivación de la lecto escritura: consideraciones para diseñar un instrumento de análisis del capital lingüístico**

La lengua académica, como una que no tiene una codificación jurídica correlativa a la constitución de lengua oficial, solo existe en estado práctico, en forma de habitus lingüísticos parcialmente coordinados y de producciones orales y escritas de esos hábitos.<sup>180</sup> Por ello, es importante realizar una aproximación a los sujetos con base en un instrumento construido a partir de los 3 componentes descritos.

Si bien Bourdieu y Passeron llegaron a la denominación capital lingüístico a partir de su investigación de campo en Francia, es posible tomar este referente para construir una categoría de análisis que permita mapear los procesos de apropiación de la lecto escritura (alfabetización) en la universidad en México. Sin embargo, las consideraciones conceptuales antes descritas hay que recuperarlas sin perder de vista el contexto en el cual se enunciaron.

Ambos autores pusieron como marco referencial la lucha de clases para abordar el capital lingüístico, y como éste es un insumo que permite el desplazamiento de los sujetos en la clase obrera (popular) y la clase alta, como señalan a lo largo de su investigación. Mi interés de investigación se encuentra en comprender los procesos de construcción de conocimiento desde el punto de vista de la Epistemología Genética: apropiación como interiorización, exteriorización, adaptación, organización, etc. Sin dejar de lado el contexto económico, político y social que construye los entornos de interacción.

El propósito de recuperar este capital en la construcción de la unidad de análisis, es tener un referente de cómo establecer vínculos entre la lengua escrita y las prácticas sociales que legitiman su uso. Por ello, relación que he establecido a lo largo del trabajo implica realizar una aproximación a los sujetos de campo que permita integrar información a la unidad de análisis.

---

<sup>180</sup> Bourdieu, *¿Qué significa hablar?...*, Op. Cit., p. 20

Realicé un ejercicio de aproximación a una encuesta con base en las investigaciones de otros autores propósito de los cambios sociolingüísticos en las universidades mexicanas. Cabe mencionar que en la Universidad Autónoma Metropolitana existen aportaciones que han emergido en los últimos años y que han innovado el campo de investigación sociocultural en México.

Aunado a esto, algunas formas de investigar la alfabetización en las instituciones educativas, tienen como cuestión principal saber cuánto se lee y escribe, asumiendo que mientras más altas sean las estadísticas, mayor nivel de alfabetización se obtiene. Sin embargo, acorde a la perspectiva constructivista que he desarrollado a lo largo del trabajo. En primer lugar, mi intención es plantear que la alfabetización poco tiene que ver con la cantidad de textos que se leen y escriben en un periodo determinado.

En segundo lugar, el modelo que adopté para la construcción teórica de la alfabetización (el Sistema Adaptativo para el Análisis Social), obliga a “obtener información” empírica de los sujetos a partir de entrevistas que exploren los 3 niveles de observación desarrollados. Así, sugiero el siguiente conjunto de preguntas que se realizarían en una investigación más profunda a propósito de la apropiación de lo escrito en las universidades.

Como ejemplo, la muestra que propongo realizar en un trabajo de campo es 12 entrevistas con estudiantes de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la UNAM, 2 por cada carrera que se imparte: Relaciones Internacionales, Sociología, Ciencia Política, Administración Pública, Ciencias de la Comunicación y Antropología.

Por otro lado, lo deseable es que el primero pertenezca al primer año de formación, mientras que el segundo se encuentre en el proceso de titulación, cualquiera que sea su medio para obtener el título universitario. De esta manera, es posible identificar los cambios de discursividad que emergen en el proceso de formación académica entorno de lo escrito y las relaciones que se construyen fuera del ámbito universitario. Además, se identifican las estrategias de construcción escrita de acuerdo a 4 años de profesionalización.

La apropiación de lo escrito está íntimamente relacionado a las formas en las que se llevan a cabo las actividades de lecto escritura en la universidad. Por ello, es necesario los siguientes puntos de referencia para llevar a cabo una exploración de campo a través de entrevistas.

Objetos	Acciones	Intereses
Medios habituales de lecto escritura (digital, impreso).	Formas de ejecutar la lecto escritura (identificación de espacios y tiempos para la lecto escritura)	Temáticas de interés personal
Sitios de búsqueda de materiales para la lecto escritura (espacios digitales o físicos)	Lecto escritura diferenciada: dentro de las aulas universitarias y fuera de estas.	Temáticas relacionadas a la formación profesional.
Dispositivos de comunicación habitual. La lecto escritura rebasa los espacios de comunicación académicos.	Técnicas de estudio con base en la lecto escritura: formas de tomar notas, organizar la información, dinámicas individuales o grupales.	Actividades recurrentes fuera del sistema administrativo académico.
	Formas de corrección: individual/grupal. Identificar otros agentes además de la figura de autoridad.	Expectativas laborales (dónde se ejecutarán las actividades lecto escritoras posteriormente)
		Interés por otros idiomas. Identificar cuáles y por qué. Ampliación de los procesos psicolingüísticos en los cambios de lengua.

Dichos puntos van acompañados de preguntas “básicas” para identificar el origen social de los sujetos y su desplazamiento con base en el habitus lecto escritor que se forma en la universidad durante 4 o 5 años en promedio. El capital social busca situar al sujeto en el campo educativo a partir de sus vínculos familiares y la formación académica de sus integrantes. Mientras que el capital económico registra la situación financiera del sujeto y su familia. Lo anterior se hace con el objetivo de posicionar al sujeto en el campo educativo superior de acuerdo a sus propias características y, cuando hay un seguimiento, es posible identificar los desplazamientos.

Algunas preguntas guía las recupero del trabajo de Willelmira Castillejos López. En este, la autora propone un instrumento para evaluar lo que ella denomina

“inseguridad lingüística” en los estudiantes de la Universidad Autónoma de Chapingo.<sup>181</sup> El instrumento contiene las siguientes preguntas:

1. ¿Qué te cuesta más trabajo al redactar: iniciar un texto u ordenar las ideas?
2. ¿Haces uso de la internet para integrar información a tus trabajos escritos?
3. ¿De qué manera has intentado resolver tus problemas de ortografía?

Estas preguntas aportan al componente lingüístico y sociológico, ya que están diseñadas para encontrar problemas de equilibración (ajustes en la interiorización y en la exteriorización) en el acto de lecto escritura, descrito por Ferreiro con base en Piaget. Así mismo, en estas preguntas se identifica, por ejemplo, el tipo de acciones que realiza el sujeto para resolver un problema de escritura con los objetos que le rodean en un ambiente social determinado. La ortografía, por ejemplo, no es un asunto de memoria únicamente, sino de construcción de posibilidades ante un problema socialmente juzgado como “no deseable”.

Lo anterior permite identificar el tipo de relaciones sociales y económicas que el sujeto construye para resolver un problema muy específico llamado ortografía, el cual también podría estar acompañado de otros problemas como: sintaxis, redacción, estilo, etc. De esta manera, es posible explorar empíricamente el componente lingüístico con el sociológico.

También considero importante rescatar un cuestionario diseñado para aproximarse a las representaciones simbólicas en torno de la lengua española en la universidad, y su interacción con comunidades lingüísticas indígenas. En su instrumento propone las siguientes afirmaciones:

- En Chapingo, adonde vienen los estudiantes de todo el país, se pueden observar distintas formas de hablar.
- La gente que ha vivido en la ciudad habla mejor que la que ha vivido en el campo.
- Los estudiantes que vienen de una comunidad indígena hablan español tan bien como los que no vienen de una comunidad indígena.
- Reconozco que algunos compañeros tienen mejor dominio del español que yo.
- Conforme pasa el tiempo que llevo estudiando en Chapingo, siento que mi forma de hablar va mejorando.

---

<sup>181</sup> Castillejos López, Willelmira, “Inseguridad Lingüística de estudiantes universitarios. Estudio de caso de la Universidad Autónoma Chapingo”, *Tesis de doctorado en Humanidades*, UAM, México, 2011, p. 60. La autora retoma a Trudgill y apunta que este término refiere “a un conjunto de actitudes lingüísticas en las cuales los hablantes tienen sentimientos negativos acerca de su variedad nativa o de ciertos aspectos de la misma. Esta inseguridad los conduce a intentos de acomodación para adquirir formas de habla más elevada en la jerarquía social [...]”.

A estas afirmaciones, los estudiantes deben responder “Estoy de acuerdo”, “No estoy de acuerdo”, o “Indeciso”. Aunque estos matices en las preguntas no son profundos, las respuestas apelan a la construcción de narrativas acerca de las culturas de lo escrito y las lenguas coexistentes en las universidades mexicanas. La UNAM, al encontrar su estructura central en la Ciudad de México, está expuesta a un contexto específico sociolingüístico. Las afirmaciones pueden transformarse en:

- En la Ciudad de México, adonde vienen los estudiantes de todo el país, se pueden observar distintas formas de escribir y de leer.
- La gente que ha estudiado la universidad escribe/lee mejor que la no lo ha hecho.
- Los estudiantes que vienen de una comunidad indígena escriben/leen el español tan bien como aquellos que no provienen de una comunidad indígena.
- Reconozco que algunos compañeros tienen mejor dominio del español leído y escrito que yo.
- Conforme pasa el tiempo que llevo estudiando en Chapingo, siento que mi forma de leer y escribir va mejorando

Recordemos que, en un trabajo de campo con las características señaladas en la totalidad de la tesis, nos lleva a considerar que la alfabetización es un proceso de socialización de lo escrito y este a la consagración de un capital lingüístico que se “intercambia” en una estructura social, económica y política. Por lo que no es necesario enfocarse únicamente a los productos escritos o a las capacidades, neuro-lingüísticas, gramaticales y sintácticas de los estudiantes; sino que implica identificar la utilidad que se le da a la palabra escrita en el ámbito cotidiano y en la conformación de relaciones sociales.

No obstante, es importante señalar que la Epistemología Genética contribuye a organizar la información recabada en las tres dimensiones del campo cognoscitivo: la biofísica, la afectivo-emocional y la lógico-conceptual. Algunas preguntas que pueden ayudar a diferenciar estas dimensiones tienen que enfatizar en cómo se realiza la práctica de lecto escritura, qué espera de ella y cómo pretende adaptarse al sistema educativo superior a partir de los textos. En el discurso del estudiante, se encuentra la coherencia argumentativa que permite reconocer las diferencias en las formas de hacer y decir en la construcción del habitus lecto escritor.

En este sentido, algunas preguntas que incluye Emilia Ferreiro en sus cuestionarios permiten vincular afectividades con las prácticas de lecto escritura, a partir de ejercicios de relación. Por ejemplo, cuando los infantes comienzan a construir el alfabeto, la primera reacción es hacer relaciones lógicas con el entorno y aquellas nociones que ya dominan. Las letras tienen un vínculo a nombres de cosas o personas las cuales propician afectos o memorias.

En adultos que tienen un dominio amplio del alfabeto, los procesos de relación socio afectiva son totalmente ignorados, a pesar de ser un potente referente para identificar los criterios de interiorización y exteriorización. Por ello, propongo en el cuadro anterior que exista un espacio para la exposición de intereses personales y actividades recurrentes, pues son estos los que guiarán en mayor medida las producciones escritas en la universidad y fuera de esta. Así propongo las siguientes preguntas:

¿Qué sensación te evoca ver un documento en blanco?				
¿Qué sensaciones te produce leer/escribir un documento académico?				
Rechazo	Admiración	Desinterés	Responsabilidad	Lejanía
Interés	Ignorancia	Duda	Curiosidad	Seguridad
Otra, ¿cuál?				

- Escribe un argumento acerca de la importancia de leer y escribir en la actualidad.
- ¿Qué formatos de lecto escritura son de tu preferencia y por qué?
- Menciona algunas palabras en las que piensas cuando escuchas “alfabetización”.
- Para ti, ¿existe una relación entre las prácticas de lecto escritura y la formación profesional de los estudiantes? Si es afirmativo, describe la relación.

Además, se puede identificar de qué manera los intereses de la estructura académica son interiorizados y exteriorizados en el discurso de los sujetos en proceso de alfabetización, cuando se enuncian temáticas de interés como Derechos Humanos, migración, violencia de género, educación, partidos políticos, entre otras temáticas que apelan a la discursividad de diferentes gremios: académicos, políticos, científicos, etc. En términos de Bourdieu, se mapea la eficacia simbólica de las discursividades académicas a partir de los elementos asimilados en los discursos estudiantiles.

Finalmente, con base en Bourdieu, las variables independientes para dar seguimiento a un habitus lecto escritor universitario son:

Variables independientes básicas		
Capital Social	Capital Económico	Capital lingüístico
Formación de la madre y el padre. Primer referente del grado selectividad en el sistema de educación superior	Labores económicas del círculo cercano. Principal foco de interés: la familia	Uso del español en ámbitos cotidianos: familia, amigos, compañeros de universidad, etc.
Trayectoria social: lugar de origen y desplazamiento geográfico	Trayectoria económica: obtención de recursos económicos durante sus desplazamientos. Salario, becas, apoyos familiares.	Trayectoria académica: tipo de formación anterior.

Con las variables básicas, que se basan en gran medida en los estudios de Bourdieu, tanto en *La reproducción* como en *La Distinción*, se sigue una lógica de la lucha de clases, donde las prácticas de lecto escritura pueden ser interpretadas como dependientes de su lugar de origen (posición social y económica). Las variables las recupero, pero no considero pertinente dejarlas aisladas, ya que implica asumir que la clase determina el comportamiento y desplazamiento de los individuos en el campo educativo.

Por ello, mi propósito es ampliar estas variables básicas, construyendo aquellas que puedan denotar mayor información acerca del lenguaje escrito como objeto de uso social, es decir, identificar las relaciones sociales que soportan el uso legítimo y sistemático de la palabra escrita.

Por su parte, como variables independientes, visualizo las siguientes:

- Rol social en el campo educativo: Sujetos designados al aprendizaje
- Género: Femenino/Masculino/Otros
- Situación lingüística: monolingüe, bilingüe, trilingüe, etc.
- Edad: rango esperado de 18 a 25 años

Es importante señalar que las variables necesitan ser justificadas. En el caso del género, me parece fundamental hacer esta diferencia, pues en la historia de la lecto escritura, ha existido un criterio de distinción recurrente: en muchas sociedades, los hombres gozaron el privilegio de crear y construir la lengua escrita. En la contemporaneidad, me interesa comprender cómo las mujeres se han apropiado de esta práctica gracias a los procesos de democratización de la educación en las sociedades modernas, sustentados en movimientos feministas.

Además, la situación lingüística es primordial. Si bien en la universidad la lengua castellana domina al resto, la socialización de la lengua escrita está sustentada por comunidades cuyas capacidades lingüísticas rebasan al español. Las producciones escritas estarán, indiscutiblemente, vinculadas a esta variable. Por otro lado, las producciones escritas de alguien que está familiarizado a una o más lenguas indígenas, además del español, impactarán en las producciones lingüísticas que ella genere.

Por último, el rango de edad responde a las estadísticas del INEGI que mencionan las principales edades en las que los sujetos se incorporan al sistema de educación superior.<sup>182</sup> Esto, además de ser un criterio estadístico, también es importante para el

---

<sup>182</sup> Algunas fuentes como Gil Antón, Mendoza Rojas, Rodríguez Gómez y Pérez García (2009), toman como referente el rango 19 a 23 años en el análisis de la cobertura de la Educación Superior en México, también basados en las estadísticas propuestas por el INEGI. Sin embargo, para la situación de aquellos en fase de

componente cognoscitivo, el cual identifica etapas y procesos de la construcción del lenguaje de acuerdo a los rangos de edad.

De esta manera, puede contribuirse a explorar los 3 componentes de manera general, pues con preguntas basadas en ello, se obtiene información acerca de cómo escriben, los estudiantes, con qué herramientas cuentan para hacerlo y cuáles son los intereses que guían las significaciones en torno de lo escrito. Sin embargo, proponer una dimensión lingüística del proceso de alfabetización obliga a tomar como material empírico constructos escritos por parte de los estudiantes.

Por ello, propongo, además de hacer un análisis del discurso oral, vía entrevista, realizar un análisis del discurso escrito donde sea posible identificar las formas de composición y exposición de los estudiantes, de acuerdo a las reglas de la lengua académica dominante que se ejerce en la UNAM. Un análisis del discurso puede tomar bastante tiempo, por lo que propongo que se recuperen los textos de los estudiantes que están en proceso de titulación, ya que en ellos se manifiesta la reproducción de la *cultura de lo escrito* como resultado de un proceso de formación.

Para ello, se necesita ampliar los referentes de los estudios lingüísticos en las actividades de lecto escritura. Aunque la gramática, la sintaxis, el estilo de redacción, la ortografía, entre otros elementos de la estructura formal de la lengua, no son componentes aislados de la apropiación de lo escrito, es imposible ignorarlos si el centro de interés es conocer los procesos de construcción de conocimiento.

Acorde con las ideas de Bourdieu, la lengua académica refuerza su legitimidad en las prácticas no reguladas de la escritura, la lectura y las formas de hablar. Por lo tanto, en la práctica misma de la lecto escritura (el acto de lectura, para Ferreiro), es uno de los instantes donde las trayectorias cognitivas vinculan las dimensiones biofísicas, afectivo-emocionales y lógico-conceptuales.

Finalmente, la recuperación de la información en el formato “ensayo”, como en las entrevistas, es material pertinente para el Sistema Adaptativo de Análisis Social (SiAs) propuesto por José A. Amozurrutia. Dicho sistema está configurado para realizar evaluaciones del discurso (oral y escrito) y clasificar la información en los 3 dominios del campo cognoscitivo. El sistema permite evaluar lingüísticamente la construcción de discursos y la interpretación sociológica se capta a partir de las variables dependientes “capitales”.

---

titulación, amplió el margen un par de años más. Los 23 años es el límite de la tendencia en los inicios de la educación superior.

### 5.3 El sujeto de conocimiento en las Relaciones Internacionales

Ahora bien, ¿cómo establecer hacer una relación de todo lo anteriormente escrito con la realidad internacional? ¿El sujeto de conocimiento es parte del campo visual de las Relaciones Internacionales? ¿Relaciones Internacionales tiene oportunidad de aportar a la lingüística y los procesos de construcción de conocimiento? ¿Cómo se plantear el problema de la alfabetización, como proceso de apropiación cultural, en las Relaciones Internacionales?

Para responder a estas preguntas, es necesario regresar al punto de partida donde se describió la transformación de la mirada epistémica de las disciplinas científicas actualmente, y vincularla a la propuesta epistemológica de la unidad de análisis y la construcción de un capital lingüístico en las universidades en el campo de estudio de las Relaciones Internacionales. Mi principal interés es describir como la concepción del capital lingüístico, el cual se vincula a un mercado lingüístico que describiré posteriormente, y su consecuente investigación en un trabajo de campo, puede ampliar los horizontes epistemológicos de las Relaciones Internacionales en la actualidad.

En los antecedentes de la tesis, propuse algunos elementos para problematizar la alfabetización en los términos clásicos de Relaciones Internacionales. Señalé que existen intereses por parte de algunas organizaciones internacionales por aludir frecuentemente a la alfabetización como un conjunto de acciones necesarias para la democratización de las sociedades, propiciando que tanto el sujeto de conocimiento (el estudiante) y el objeto de uso social (la lengua escrita) han sido marginados de dichos estudios.

En primer lugar, realizaré una muy breve descripción de como el enfoque relacional se inserta en el ámbito del estudio de las realidades internacionales. Con el riesgo de hacer generalizaciones muy apresuradas, me basaré en el icónico texto de Mónica Salomón a propósito de la teorización en la disciplina para identificar los puntos de encuentro y disidencia del enfoque relacional con los supuestos teóricos ya legitimados en Relaciones Internacionales.

En segundo lugar, estableceré una correspondencia entre el enfoque relacional, a partir de los componentes de la unidad de análisis, y algunos postulados teóricos de la disciplina que se han etiquetado como “constructivistas” o “disidentes”, a partir de las contribuciones de los *estudios de la complejidad* en la disciplina.

Finalmente, hago una visibilización de un posible mercado lingüístico internacional y de qué manera el enfoque relacional es susceptible de ser adaptado a los estudios internacionales. Sin embargo, para ello, es necesario replantear los

supuestos epistemológicos bajo los cuales se han seguido desde el nacimiento de la disciplina hasta nuestros días.

### 5.3.1 Teoría internacional

Desde una mirada tradicional, las Relaciones Internacionales no tienen motivo alguno para interesarse de los procesos de construcción de conocimiento; y menos aún, para recuperar posturas teóricas que abarquen puntos de referencia como los procesos cognoscitivos de los sujetos o aquellos de representación simbólica en la apropiación de prácticas culturales. Los paradigmas de investigación tradicionales han construido una agenda que responde al seguimiento de políticas internacionales en un contexto económico de globalización.

En consecuencia, las teorías clásicas de las Relaciones Internacionales (aquellas que tienen una base realista y/o liberal) se ocupan de analizar y sintetizar procesos considerados macro regionales, aquellos que involucran las acciones públicas y privadas de grupos de poder en las diferentes coordenadas geográficas. Temas como la guerra, la paz, las negociaciones en aras de gobiernos democráticos, el análisis de las acciones de actores, gobiernos, empresas y organizaciones internacionales ocupan el centro de interés de la disciplina desde dichas teorías.

Sin embargo, en las últimas décadas ha nacido un interés creciente por los procesos de orden cultural dentro de las Relaciones Internacionales, lo que obliga cambiar de espectro teórico para comprenderla y explicarla en términos científicos. Al respecto, Mónica Salomón menciona que:

“[...] en la teorización sobre las Relaciones Internacionales coexisten los intentos de diálogo y aproximación entre distintos enfoques con la aparición de unas fracturas teóricas en la disciplina mucho más profundas que las que habían existido hasta hace pocos años, a partir de la emergencia de enfoques distanciados de los tradicionales no sólo por la elección de sus agendas sino también por el rechazo, por parte de algunas de estas nuevas tendencias, a las bases epistemológicas de las teorías tradicionales, un rechazo que en algunos casos alcanza a la totalidad de la tradición racionalista occidental.”<sup>183</sup>

Salomón realiza una breve descripción de cuáles han sido las perspectivas para abordar la realidad internacional. Ella menciona que existe una tendencia en la disciplina que busca cambiar radicalmente los supuestos metodológicos bajo los cuales se construyó la noción de “realidad internacional”. En el contexto de los 4 debates en la teoría de las Relaciones Internacionales, la apropiación cultural de los objetos de conocimiento

---

<sup>183</sup> Salomón, Mónica. 2002. “La teoría de las relaciones internacionales en los albores del siglo XXI: diálogo, disidencia y aproximaciones” en *Revista CIDOB d’Afers Internacionals*, no. 56, p.9

forma parte de los enfoques reflectivistas (disidentes), los cuales son, de acuerdo con Salomón, un reflejo de los debates metodológicos, epistemológicos, ontológicos y axiológicos que se mantienen en el ámbito más amplio de las ciencias sociales, así como de ciertas modas intelectuales de origen parisino y del pesimismo vinculado a la desilusión con el proyecto “modernista” de la Ilustración.<sup>184</sup>

Por origen parisino, interpreto que Salomón vincula al pensamiento francés de mediados de siglo XX, el cual se caracterizó por cuestionar las relaciones políticas de producción de conocimiento, tal y como lo he planteado a lo largo de la tesis con autores como Ferreiro y Bourdieu. Sin embargo, la tendencia no es solo francesa, pues en mucho se recuperó de otras escuelas de pensamiento, como la alemana. Aun con dicha anotación, identifico que la propuesta de la unidad de análisis se encuentra enmarcada en la tendencia reflectivista debido a las siguientes coincidencias:

- Aspectos epistemológicos: cuestionamiento, en mayor o menor medida, a las bases del conocimiento que se suelen denominar “positivista”; y a la posibilidad de formular verdades objetivas y empíricamente verificables sobre el mundo natural y el social.
- Aspectos ontológicos: el cuestionamiento de si el conocimiento puede o no fundarse en bases reales.
- Aspectos axiológicos: se cuestionan las posibilidades de elaborar una ciencia “neutral”.

Salomón señala que es con estos puntos que se busca una reestructuración de las Relaciones Internacionales como disciplina académica.<sup>185</sup> Dentro de los enfoques reflectivistas, la autora describe los feminismos, la teoría crítica y los postmodernismos. Por otro lado, ella aparta de estos enfoques al *constructivismo*, el cual considero el más cercano al enfoque relacional.

Salomón explica que el constructivismo se diferencia de las integraciones del realismo con el liberalismo (diálogo neorealismo-neoliberalismo), pues no considera los siguientes supuestos presentes en la reformulación de las teorías tradicionales:<sup>186</sup>

- Los Estados -unidades racionales y autónomas- son los principales actores de la política internacional
- El poder es la principal categoría analítica de la teoría
- La anarquía es la característica definitoria del sistema internacional.

---

<sup>184</sup> *Ibíd.*, p. 21

<sup>185</sup> *Ibíd.*, p. 23

<sup>186</sup> *Ibíd.*, p. 12

Alexander Wendt, la figura académica más representativa del constructivismo en Relaciones Internacionales, propuso un diálogo entre las posturas neoliberales y neorrealistas en el debate de la disciplina. Según Salomón, el diálogo era posible a partir de la base común: el compromiso “racionalista” de ambas partes y, sobre todo, su uso de los modelos económicos y de la teoría de los juegos. Así, el racionalismo económico es el que se privilegia en la construcción de identidades institucionales.

Sin embargo, considero que el enfoque relacional que desarrollé a lo largo de la tesis, no coincide con las posturas epistemológicas de Wendt. El enfoque relacional apela, en primer lugar, a una reflexión de índole epistemológica acerca del cómo se visualizan los objetos de estudio, acercándose a las tendencias de la filosofía de la ciencia contemporáneas que expresan la incapacidad de hacer una separación tajante entre realismo y empirismo.

Salomón apunta que el problema es que la teorización basada en la teoría de los juegos no concede especial interés a las identidades y a los intereses de los participantes, sino que los trata como factores exógenos fijos, centrándose en la manera en que los actores se comportan y en los resultados de sus acciones.<sup>187</sup> Es decir, a los agentes que se les concede la posibilidad de portar un interés, son observados como sistemas cerrados que dependen en su totalidad de la estructura en la cual se encuentran.

Por otro lado, Arturo Santa Cruz, en su introducción a la obra *El constructivismo y las Relaciones Internacionales*, hace una breve, pero significativa, descripción a propósito de cómo se ha adaptado la corriente constructivista a los estudios internacionales. Él describe como el constructivismo no ha sido uno, sino que ha constado de un conjunto de enfoques. Los cuales tienen diferentes alcances de acuerdo a su postura epistemológica y científica de la realidad.<sup>188</sup>

Según Santa Cruz, el constructivismo fue adaptado a la disciplina gracias al contexto internacional imperante en la década de 1980, culminando con el fin de la guerra fría.<sup>189</sup> En este lapso, surgió una sensación de insatisfacción entre los internacionalistas respecto a la incapacidad comprensiva y explicativa de los enfoques

---

<sup>187</sup> *Ibid*, p. 39

<sup>188</sup> Para ampliar la clasificación de las tendencias constructivistas, véase Santa Cruz (2009, pp. 9-21). Desde mi punto de vista, dicha clasificación que propone Santa Cruz responde en gran medida a lo que Marshall Berman resumió en los científicos sociales optimistas y pesimistas, descrito en el segundo capítulo. Resalta que en mucha de la bibliografía acerca de la teorización de las Relaciones Internacionales, es constante la comparación que se hace entre constructivismo y posmodernismo, haciendo hincapié en que existen enfoques constructivistas posmodernos los cuales han sido rechazados sistemáticamente de la disciplina.

<sup>189</sup> Santa Cruz, Arturo, *El constructivismo y las relaciones internacionales*, Centro de Investigación y Docencia Académicas, México, 2009, p. 9

dominantes (neorrealismo y neoliberalismo). Para el autor, la política internacional fue el catalizador para el ascenso de la tendencia constructivista.

Por mi parte, este es el principal problema que identifiqué, pues lleva a una forma de problematizar los fenómenos y las dinámicas en Relaciones Internacionales que considera a los sujetos como sistemas cerrados (en palabras de Piaget), y, por lo tanto, se diseñan y ejecutan programas de investigación, en los mismos términos que los enfoques liberales y neorrealistas.

Uno de los puntos más recurrentes que se recuperan en las miradas constructivistas es que “el espacio está naturalmente dado”, es decir, el espacio “geográfico” se encuentra naturalmente dado. Lo cual lleva a una deducción reduccionista: los actores (Estados, instituciones, empresas, organizaciones) tienen intereses y se “construyen”, pero la división ontológica que margina al sujeto como formador de conocimiento se refuerza.

De esta manera, el Estado se sigue considerando como la unidad máxima de interacción en la disciplina, así como sus consecuentes acciones, aun cuando haya denominaciones como intereses/identidades. La realidad internacional sigue estando afuera y no con el sujeto. Este es el punto epistemológico más apremiante.

En la obra de Santa Cruz, por ejemplo, la cual es una recopilación de textos que trabajan el constructivismo, se observa que se siguen trabajando los temas tradicionales: soberanía, cooperación, intereses nacionales, la organización internacional, nacionalismo, orden regional, multilateralismo, entre otros. Sin embargo, la explicación de dichas temáticas está basada en reflexiones epistemológicas que buscan dar otra explicación a los fenómenos internacionales.

### **5.3.2 La mirada de la complejidad**

Ante estas problemáticas epistemológicas, Relaciones Internacionales se vio en la necesidad de ampliar las reflexiones filosóficas en la investigación. En este contexto de teorización sobre “lo internacional”, Graciela Arroyo Pichardo abrió el campo disciplinar en México hacia los cambios de paradigma en la ciencia del siglo XXI.

Relaciones centra la mirada en las dinámicas institucionales, y, por lo tanto, los temas de investigación cambian únicamente en la forma de investigar a las instituciones. Por otro lado, se amplían los actores (denominados como “nuevos”), pero el problema epistemológico sigue persistiendo.

Un caso particular de esta ampliación de actores la encuentro en las propuestas teóricas de Arroyo Pichardo, quien establece la relación complejidad-globalización, siendo la primera acepción, resultado de la segunda. Ella propone dicha relación a partir de los intensos cambios experimentados en las sociedades modernas gracias a

“introducción de tecnologías provenientes de la electrónica, la microelectrónica, la digitalización y la automatización en los campos de la información, las comunicaciones y los servicios.” Al igual que Santa Cruz, Arroyo Pichardo observa primero el hecho “internacional” (políticas internacionales) y después el necesario cambio de enfoque al particular paradigma de “lo complejo”.

El problema epistemológico es que el sujeto y la estructura están separados, de igual manera que el sujeto del objeto, la naturaleza y la cultura, lo macro y lo micro, etc. En las propuestas de investigación mencionadas por Arroyo Pichardo, existe la necesidad de recuperar las aportaciones sociológicas y filosóficas para poder ampliar la mirada de Relaciones Internacionales, pero en las formas de ejecutar la investigación, las técnicas siguen haciendo una tajante separación entre la construcción de conocimiento por parte del sujeto y la construcción de un espacio cultural.

En los postulados de Arroyo Pichardo a propósito de la complejidad, aluden a que, dadas las transformaciones en las maneras de interactuar tecnológicamente en las sociedades “globales”, es inevitable encontrar nuevos procesos internacionales. Entonces, para Pichardo la “complejidad” es el producto de los comportamientos de los Estaos-nación en las últimas décadas. Así, ella afirma:

“El mundo entra en un nuevo azaroso proceso de organización [a partir de los años setenta], haciéndolo cada vez más complejo que el mundo precedente, y también más pequeño y vulnerable. Tal es la dinámica de la globalización, generadora tanto de destrucción como de construcción; sin pérdida de energía para unos (autopoiesis), con desorden y disfunción para otros.”<sup>190</sup>

No obstante, en la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, fue explorado este tema epistemológico con la publicación de la tesis “Aproximaciones al enfoque del régimen de conocimiento en las ciencias sociales aplicado a Relaciones Internacionales”, escrita por Marco Alejandro Martí Medina Hernández (2016). En ella, Martí logra incorporar reflexiones provenientes de otros campos disciplinares, para poder darle contenido al constructo “régimen internacional”.

Martí propone que el constructo régimen internacional es un instrumento pertinente para comprender las formas de construcción de conocimiento en los sujetos que están inmersos en una estructura. A partir de una serie de consideraciones epistemológicas, el propone que el régimen de conocimiento “descansa principalmente sobre dos fundamentos: la configuración de élites nacionales y transnacionales como agentes dominantes en la Red-Sociedad Internacional (fundamento relacional) y la

---

<sup>190</sup>Arroyo Pichardo, Graciela, *Siglo XXI: Complejidad y Relaciones Internacionales*, Grupo Editorial Cenzontle, México, 2013, p. 49

construcción teórico-práctico de los centros de pensamiento para la legitimación de élites (fundamento cognoscitivo).”<sup>191</sup>

Es por ello que considero conveniente hacer una recuperación de dichas aportaciones en el ámbito de las Relaciones Internacionales, teniendo como punto de referencia la unidad de análisis que se construyó anteriormente para comprender/explicar la alfabetización universitaria.

En la unidad de análisis, el actor principal es el sujeto de conocimiento, es decir, aquel que tiene las capacidades e intencionalidades para interiorizar, exteriorizar y equilibrar los elementos del entorno construido a partir de relaciones sociales que construyen un campo. Por lo tanto, es necesario visibilizar ambos espacios de poder (relaciones de fuerza).

Por ello, quiero insistir en la idea de que indagar en los procesos de construcción de conocimiento no es olvidar entorno internacional en el cual emergen. Un trabajo de campo de esta naturaleza podría aportar a un replanteamiento de la discusión a propósito de “lo internacional”, “lo que está afuera”, “lo que pertenece a otros dominios que no son lo propio”.

Es en esta problematización de dicha dicotomía donde la alfabetización, como proceso de apropiación socio cultural, puede hacer aportaciones a las Relaciones Internacionales. Reposicionar al sujeto como portador de información, contribuye a la construcción de representaciones culturales, las lenguas y el poder en las sociedades contemporáneas.

¿De qué manera el sujeto de conocimiento interioriza y exterioriza los elementos de la estructura educativa que es sumamente sensible a los cambios de la política internacional? La Epistemología Genética y el pensamiento sociológico relacional de Bourdieu ayudan a organizar la información en niveles de interacción. Así, aunque organizaciones internacionales como la UNESCO, la OCDE y el Banco Mundial no son el sujeto a analizar en la propuesta teórica que presento

#### **5.4 Mercados lingüísticos internacionales: diálogo epistemológico global-local**

En este sentido, tomar al sujeto de conocimiento como punto central de interés no implica ignorar la fuerte influencia que tienen los actores tradicionales de las Relaciones Internacionales en la construcción del entorno (Estados, gobiernos, empresas, organizaciones internacionales, etc.). Negar dicha influencia sería asumir implícitamente que el entorno está naturalmente dado y que el sujeto de conocimiento

---

<sup>191</sup> Medina Hernández, Marco Alejandro Martí, “Aproximaciones al enfoque del régimen de conocimiento en las ciencias sociales aplicado a Relaciones Internacionales”, *Tesis de licenciatura en Relaciones Internacionales*, UNAM, México, 2016, p. 91

solo se adapta a las normatividades inmediatas de la organización social local. Sin embargo, cuando se retoma el “sistema de educación superior”, se involucra una dimensión macro de la manera de organizar a las sociedades modernas.

Contrario a su marginación, considero importante crear un panorama lingüístico internacional al cual se encuentra sujeta la educación superior. Así, vemos en las tendencias académicas que existe una dominación abrumante de la lengua inglesa sobre otras. Aunque existen lenguas que tienen un número importante de hablantes, mundo, el paradigma globalizado de la educación superior reafirma la práctica del inglés.

¿Qué implicaciones tiene lo anterior en México donde coexisten más de 60 lenguas nativas con el castellano? ¿Cuál es la fuerte influencia de un marco internacional educativo en la construcción de conocimiento universitario en México donde la principal lengua de producción es el castellano? Estas son algunas de las preguntas que vinculan la función y la estructura, los procesos de adaptación por parte de los sujetos a un entorno económica y políticamente construido por organizaciones internacionales, gobiernos y empresas.

“Mercado” es de los conceptos que más se trabajan en Relaciones Internacionales, denotando el carácter económico que ha aumentado en las investigaciones en las últimas décadas. El mercado se ha utilizado para referir a un conjunto de estructuras que imponen a los sujetos una forma de comportamiento. Por ejemplo, vemos como la noción de mercado laboral hace referencia a un conjunto de instituciones que establecen relaciones económicas de oferta y demanda con sujetos de un territorio. Los criterios de intercambio son monetarios, financieros y tiempo de trabajo. El sujeto queda anclado a una macro estructura la cual no puede modificar, únicamente sumarse a ella.

Sin embargo, cuando Bourdieu modifica la concepción de “capital”, como una relación y no como un conjunto de objetos (materiales o virtuales) acumulables únicamente, la noción de mercado se ve necesariamente transformada. El mercado es una estructura que se manifiesta como información disponible en el entorno del sujeto, y esta, es interiorizada y exteriorizada por medio de actividades cognitivas y sociales.

Por ello, la estructura “impuesta”, se observa y describe como una estructura con los elementos suficientes para poder ejercer relaciones de fuerza en el ámbito cotidiano del sujeto y ser asimilada en *procesos de adaptación* individual y/o colectiva. Desde esta perspectiva, el mercado no está aislado de las relaciones sociales, políticas y económicas que el sujeto realiza, por lo tanto, tampoco se encuentra desvinculado de los procesos de apropiación de lo escrito.

En el caso de la alfabetización, las prácticas lingüísticas también figuran en el espectro que hay que considerar cuando un mercado se manifiesta como disponible en el sistema abierto al entorno. En consecuencia, se ha construido la denominación *mercado lingüístico*, porque refiere a una serie de tendencias en la práctica del lenguaje (oral o escrito), a modo de “oferta” y “demanda”.

Es evidente que una concepción de esta naturaleza está basada en las aportaciones sociológicas de Bourdieu, a propósito del capital lingüístico y el habitus lingüístico. Así, en la misma lógica de integración de binomios, no existe capital sin mercado. Luis Enrique Alonso define establece lo siguiente con relación a los mercados lingüísticos:

“Los mercados de la interacción que dibuja Bourdieu no son mercados de intercambio entre valores iguales y soberanos, son situaciones sociales desiguales que llevan emparejados procesos de dominación y censura estructural de unos discursos sobre otros. Los diferentes productos lingüísticos reciben, pues, un valor social –un precio-, según se adecuen o no a las leyes que rigen en ese particular mercado formado por un conjunto de normas de interacción que reflejan el poder social de los actores que se encuentran en él.”<sup>192</sup>

Además, señala que:

“Los mercados lingüísticos se definen así, a través de prácticas simbólicas relacionales, de clase, económicas en un sentido total, de fuerza de sentidos y significados. El análisis del discurso se convierte por ello en un análisis estructural de las relaciones de clase, lo que implica tener en cuenta no sólo determinaciones económicas, sino también prácticas culturales y cadenas simbólicas que constantemente reproducen las formas de subjetivación del sistema de posiciones sociales y las formas de exteriorización de la subjetividad como jugadas de posicionamiento y reposicionamiento en la red de relaciones sociales.”<sup>193</sup>

Las aportaciones de Alonso Benito están enmarcadas en el enfoque relacional de Bourdieu y el propone que existe una dominación económica ampliada y aplicada al marco del lenguaje. El mercado lingüístico se torna un campo de fuerzas en el cual los sujetos utilizan y expanden sus capitales, llevando a un consecuente movimiento en el espacio social.

---

<sup>192</sup> Alonso Benito, Luis Enrique, “Pierre Bourdieu, el lenguaje y la comunicación: del análisis de los mercados lingüísticos a la denuncia de la degradación mediática” en *Pierre Bourdieu, las herramientas del sociólogo*, Editorial Fundamentos. Colección Científica, Madrid, pp. 217-218

<sup>193</sup> *Ibid.*, p. 221

Es así como identifico que existe un diálogo entre la dicotomía función-estructura. Enunciar “realidad internacional” implica delimitar un entorno específico al cual se deben adaptar los sujetos de conocimiento. Sin embargo, las acciones ejecutadas dentro de un campo social no están desvinculadas de estructuras y narrativas que atraviesan las territorialidades.

La función ha sido definida en términos de habitus y capital lingüístico, pero este es el producto de una interacción con la estructura que es necesario definir. Para ello, los datos estadísticos son importantes para construir un panorama general acerca de las lenguas que coexisten en un mismo espacio universitario.

En términos de alfabetización, los referentes dominantes son impuestos actualmente por organización internacionales como la UNESCO, la OCDE y el Banco Mundial. La alfabetización está en función de los intereses de dichas organizaciones, por lo tanto, constituyen parte del campo de fuerzas en la cultura de lo escrito. Los intereses no solo se encuentran formalmente declarados en los **discursos oficiales escritos** de las organizaciones. Lo que he intentado desarrollar es la necesidad de complementar el discurso con la práctica.

En las universidades, la tendencia eminente es la producción científica y académica escrita en la lengua inglesa. Lo cual es potente tema de investigación desde la construcción de los mercados lingüísticos internacionales. Hay persistencia en mirar la educación y el conocimiento como insumos para el desarrollo, por ello, se insiste en transformarla de acuerdo a los diferentes sectores de la economía.<sup>194</sup> ¿Qué relación tiene dicha idea con la construcción de un mercado lingüístico en las universidades contemporáneas? Mi hipótesis es que el mercado lingüístico internacional está regulado por los regímenes internacionales del conocimiento y la educación superior, los cuales se integran en un paradigma de conocimiento y desarrollo, explicitado en el capítulo 1.

El discurso de la OCDE es producido por un grupo específico de países que muestran altos niveles de desarrollo económico social y científico. Así, también señala que las propuestas se montan en principios de libertad, democracia, competitividad construyendo un marco de legitimidad.<sup>195</sup>

Treviño señala que el Banco Mundial genera sus líneas educativas a partir del incentivo del desarrollo y el comercio. Desde dicha institución, se plantea que el estudiante y a la empresa como clientes y consumidores de la educación. La diferencia con la OCDE que describe Treviño Ronzón es que el BM ha privilegiado la expresión educación terciaria frente a la noción educación superior. El autor señala que esta

---

<sup>194</sup> Treviño, *La Educación Superior...*, Op. Cit., p. 233

<sup>195</sup> *Ídem.*

distinción implica una modificación de las concepciones tradicionales de la educación superior, de sus responsabilidades, orientaciones y alcances. Lo cual tiene un impacto en la organización, gestión, gobierno y desarrollo de los sistemas educativos.<sup>196</sup>

Resultado de dichas discursividades, afirma Treviño, la regionalización de la educación superior, con base en criterios de “desarrollo”, “ciencia” y “tecnología”, se propone como una instancia económica clave que debe estar específicamente orientada hacia la producción del conocimiento. Por ello debe transformarse para responder las demandas de las nuevas economías globales.<sup>197</sup>

Por otro lado, hay un asunto de particular interés en la carrera de Relaciones Internacionales. Es bien sabido en la carrera “diplomática” que el inglés tiene relativamente poco tiempo de consagración como lengua dominante para las negociaciones en el ámbito público y privado. Anteriormente, la importancia se concentró en la lengua francesa.

El contexto lingüístico de México es un campo poco explorado por las Relaciones Internacionales, aun cuando las “lenguas” o los “idiomas” son parte de su hacer cotidiano. En la UNAM, esta es la única carrera que demanda el dominio de dos idiomas para la acreditación de los estudios de licenciatura. Por otro lado, también existen idiomas permitidos (legítimamente posicionados e inculcados).

El mercado lingüístico, visto como el producto de las actividades de organizaciones internacionales como la UNESCO, es un punto de referencia muy importante. En la traducción de sus documentos que marcan la pauta de las políticas internacionales en general, se encuentran aquellas lenguas que funcionan a título de “objeto mediador” entre la política global y la política global. Lo cual no debería ser objeto de marginación en la investigación social contemporánea.

Este tipo de consideraciones son apremiantes para comprender la alfabetización universitaria, la cual se ha expuesto durante décadas como un proceso inocente de aprendizaje técnico de la lengua escrita o un aprendizaje al servicio de la ciencia. Hay que considerar, entonces, cuáles son las herramientas de adaptación cognitiva, lingüística y sociológica con las que cuenta el “Estado-nación” para adaptarse a los cambios del medio internacional.

Finalmente, mediante el capital lingüístico (las observaciones del desplazamiento en el campo educativo por parte del sujeto) y el mercado lingüístico pertenecen a una visión de la investigación social compleja que cambia la mirada de la alfabetización en las Relaciones Internacionales. Un estudio de campo de esta

---

<sup>196</sup> *Ibíd.*, p. 170

<sup>197</sup> *Ibíd.*, p. 169

naturaleza integra las visiones de la sociología, la antropología, e incluso, las neurociencias, para hablar de un desarrollo de capacidades sociales de interacción en los estudiantes de nivel universitario. Y esto, mueve a la alfabetización de las visiones en las que se han trabajado habitualmente.

## Consideraciones finales

Lo que inicialmente fue un interés por las transformaciones en las instituciones de educación, me llevó a cuestionarme el papel de la palabra escrita y su relación con los sujetos que habitan los espacios de educación superior. La alfabetización observada como apropiación de la lengua escrita es un tema muy amplio que enriquece las perspectivas de la investigación social contemporánea.

Uno de esos enriquecimientos fue abordar **lo cultural** como un espectro que no está cerrado a la discusión tradicional entre lo natural y lo social. La selección de la información y los autores fue realizada con el objetivo de romper el paradigma reduccionista del conocimiento, y por lo tanto, de la lecto escritura. Los autores clave comparten el pensamiento crítico hacia sus disciplinas. El caso más llamativo es el de Piaget, pues él realiza sus investigaciones en una concepción constructivista de la biología. Caso que hay que retomar con sus debidas precauciones.

Los procesos de apropiación refieren a que existe un sujeto que le otorga la connotación de “propio” a un objeto/sujeto/actividad. Sin embargo, esto no implica que estos elementos se conceptualicen por separado. La apropiación indica que existen relaciones de interacción entre elementos de un conjunto (Sujeto/objeto/entorno), y que, a partir de estas, los sujetos construyen relaciones simbólicas entorno de ello.

**Las relaciones simbólicas** son el primer referente epistemológico para hablar de alfabetización en términos de **cultura y poder**, pues son las conexiones que van más allá de los tecnicismos sonoros. Lo que se trata de indagar es el tipo de relaciones que se establecen con los objetos y los espacios sociales para llegar a determinadas significaciones en torno de la lectura y la escritura en las universidades.

Por otro lado, el conocimiento ha sido visto como un elemento *en construcción* desde los nuevos posicionamientos de la ciencia (constructivismo). Sin embargo, las líneas que retoman estas consideraciones apelan a que la alfabetización guiada en un tipo de pensamiento (el científico) es la mejor opción para aquellos que desean llegar a las etapas más desarrolladas de las economías y los sistemas políticos democráticos.

La tentación de hacer generalizaciones de esta naturaleza es muy grande, pues parece ser que con el adjetivo “científico” todo cae en una red de legitimación y beneficencia en las producciones académicas. Sobre todo, hablar de alfabetización y ciencia parece ser el camino más obvio, ya que los discursos de las Sociedades del Conocimiento apelan a que la Ciencia, la Tecnología y la Innovación son los motores de desarrollo económico y bienestar social actualmente. Por lo tanto, las universidades en la globalización, solo deben sumarse a dinámicas de evaluación.

Mi intención no es cuestionar si esto es “verdad” o “falsedad”. Desde otro punto de vista, mi esfuerzo recae en tratar de construir la alfabetización desde una mirada que

apela a las relaciones de poder (sociales, económicas, lingüísticas) como formadoras de todo conocimiento. Ya que esto permite ampliar la comprensión del uso de la lengua escrita en la contemporaneidad, y los posibles problemas que emergen cuando a una comunidad se le intenta alfabetizar.

El modelo de análisis descrito a partir de 3 componentes obliga a considerar que la lengua escrita no es un objeto aislado de aquel que lo utiliza ni de los espacios donde se utiliza; por lo tanto, *alfabetización* no consiste en dominar técnicamente un alfabeto, ni se limita a cumplir estadísticas económicas. Implica considerar, quizás, que la alfabetización no conduce necesariamente al idóneo estado de desarrollo.<sup>1</sup> En ese caso, ¿cuál es el destino final de la alfabetización?

Lo anterior, también permite hacer otras consideraciones poco visibilizadas en torno de la universidad como espacio de conocimiento, y la alfabetización como un proceso que es resultado de una interacción de fuerzas. La universidad está inscrita en las culturas de lo escrito: aquellas que utilizan la palabra escrita de acuerdo a ciertos intereses, y por lo tanto, se advierte la existencia de relaciones de poder.<sup>2</sup>

La universidad como espacio de conocimiento, y, por lo tanto, como un conjunto de campos de fuerzas e interacciones, obligan a los sujetos a adaptarse a las condiciones sociales, políticas y económicas que imperan en estos. No es posible interesarse en esto sin identificar los procesos de apropiación individual y colectiva. El tránsito de individuo a sujeto, es otro de los enriquecimientos a la investigación social, pues se abren debates en torno de la naturaleza de la relación sujeto-objeto-entorno.

A pesar de que la investigación tuvo un objetivo específico y no se llevó a cabo una exploración de campo, la integración de los 3 componentes aportó suficiente información para describir un posible *Habitus lecto escritor*, el cual tiene variables cognitivas, lingüísticas y sociales. Además, las variables pudieron ser descritas en términos de capital lingüístico. Tampoco es posible ignorar esto, pues el habitus es un concepto que sirve como guía epistemológica, y el capital es el instrumento de investigación.

Los dos grandes esquemas teóricos que encuentran un vínculo es la Epistemología Genética de Jean Piaget y la Teoría de Campos Sociales de Pierre

---

<sup>1</sup> En países catalogados como “desarrollados”, en donde las tasas de alfabetización son impresionantemente altas (en términos de la relación población total/población con capacidades de utilizar el alfabeto), se ha nombrado una anomalía de las prácticas de lectoescritura: el *analfabetismo funcional*. Estos malestares en las culturas escritas advierten que los estándares de evaluación no aseguran una apropiación por parte del sujeto hacia la lengua escrita como objeto de conocimiento. Al menos no en el grado deseado por las organizaciones internacionales y los gobiernos.

<sup>2</sup> La enunciación “culturas de lo escrito”, fue retomada de Emilia Ferreiro. En el capítulo 3 y 4 del presente trabajo se hace una revisión más detallada de lo que ella implica, con base en las interacciones sujeto-texto que se dan en los espacios de educación superior.

Bourdieu. Tienen un punto de interacción en las aportaciones lingüísticas de Emilia Ferreiro, con el concepto *alfabetización* y el término *culturas de lo escrito*.

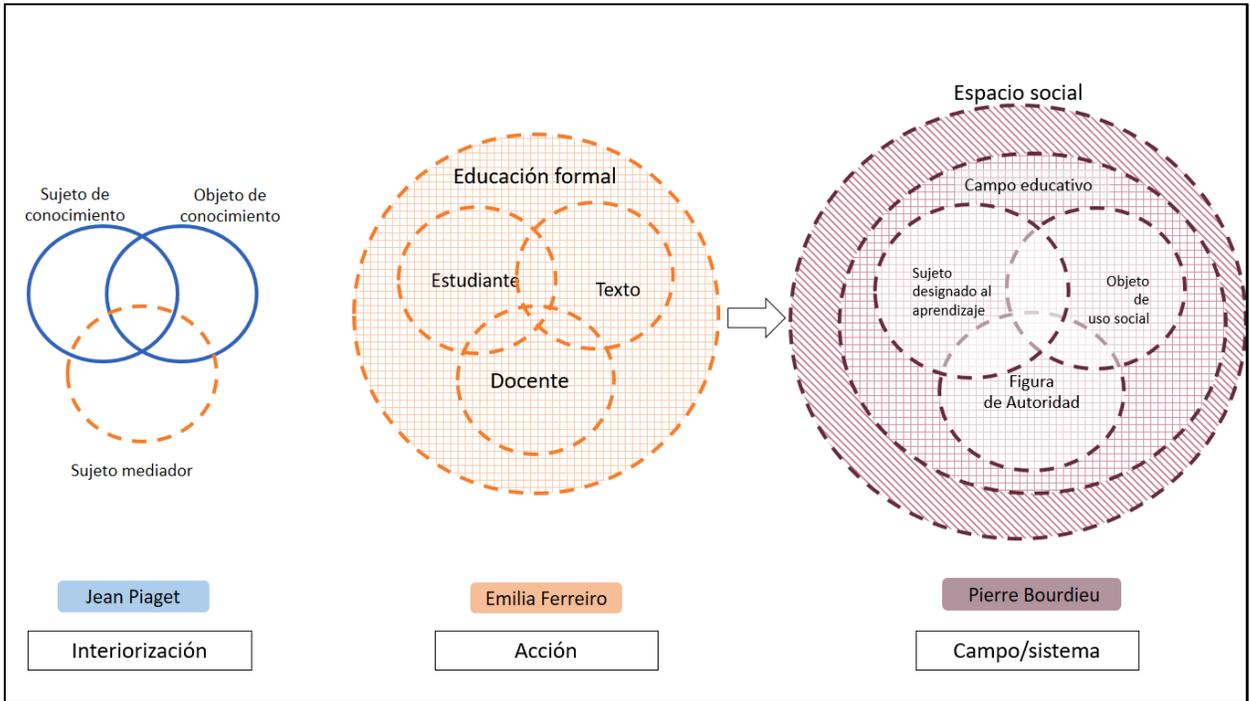
Para Piaget, no existe objeto sin sujeto; mientras que Bourdieu sustenta que no existe objeto sin entorno. En la interacción sujeto-entorno, cada autor hace énfasis en procesos de una naturaleza específica, identifica elementos básicos en los procesos de *apropiación*. Sin embargo, en una visión macroscópica, ambos trabajan en un sentido similar a propósito de la interiorización y la exteriorización de los objetos y construyen una visión epistemológica relacional en el estudio de los fenómenos sociales.

Por su parte, Ferreiro realiza aportaciones teóricas basadas en la Epistemología Genética sin ignorar una dimensión socio cultural de las prácticas de lecto escritura. Aunque ella no llega a profundizar en las “fuerzas sociales” que sostienen el uso cotidiano de la palabra escrita en la contemporaneidad, y el consecuente impacto en la construcción de conocimiento, si propone la discusión sociológica y antropológica para su desarrollo.

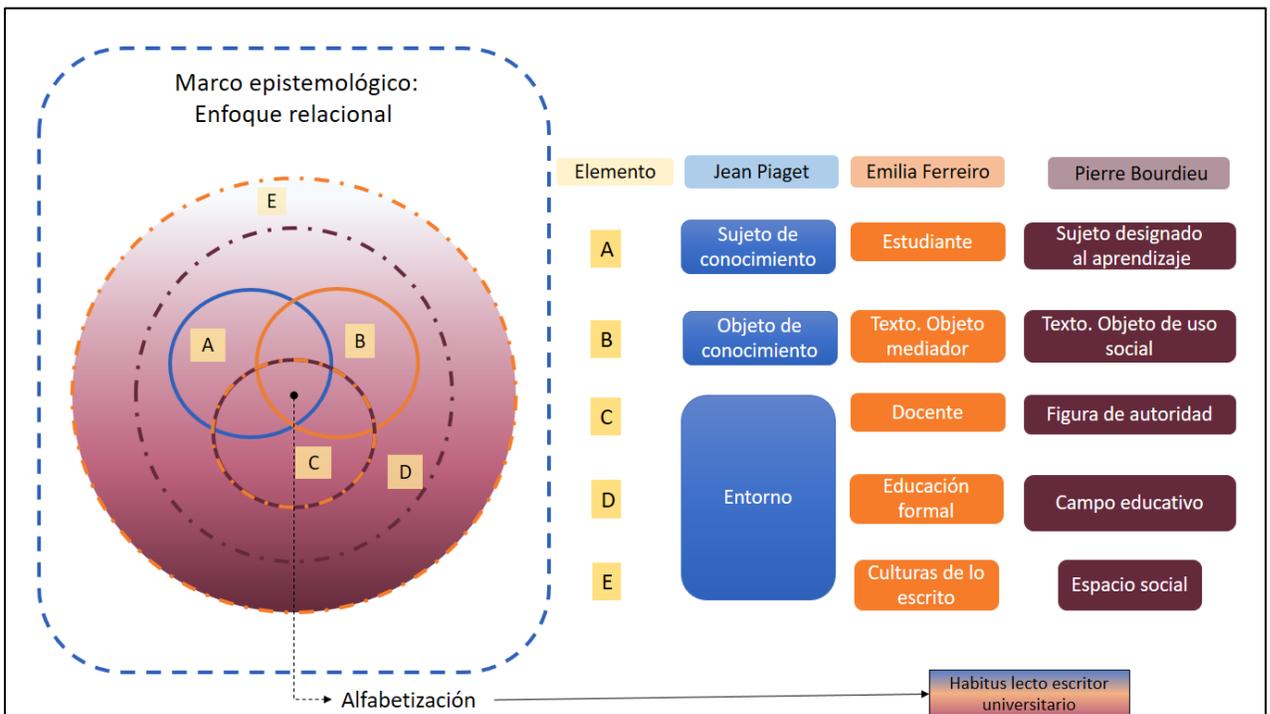
Ferreiro propone la noción *cultura de lo escrito*. Sin embargo, gran parte del contenido de dicho término puede realizarse desde las aportaciones de la sociología de la cultura de Bourdieu. Esto da pauta a comprender la alfabetización desde los diferentes campos de intercambio en donde se sitúa el sujeto. Desde la Epistemología Genética se habla del campo cognoscitivo y desde la perspectiva de Bourdieu se habla de campos sociales.

El producto conceptual de la unidad de análisis no fue una innovación en el estricto sentido del término, lo recuperé de las investigaciones hechas por los autores antes mencionados. Sin embargo, la intención de observar los procesos “micro” del sujeto, me ha permitido ampliar la definición del **capital lingüístico**, y proponer algunos elementos para su mapeo en un trabajo de campo enfocado a los estudiantes de nivel superior macro, denominado *mercado lingüístico*.

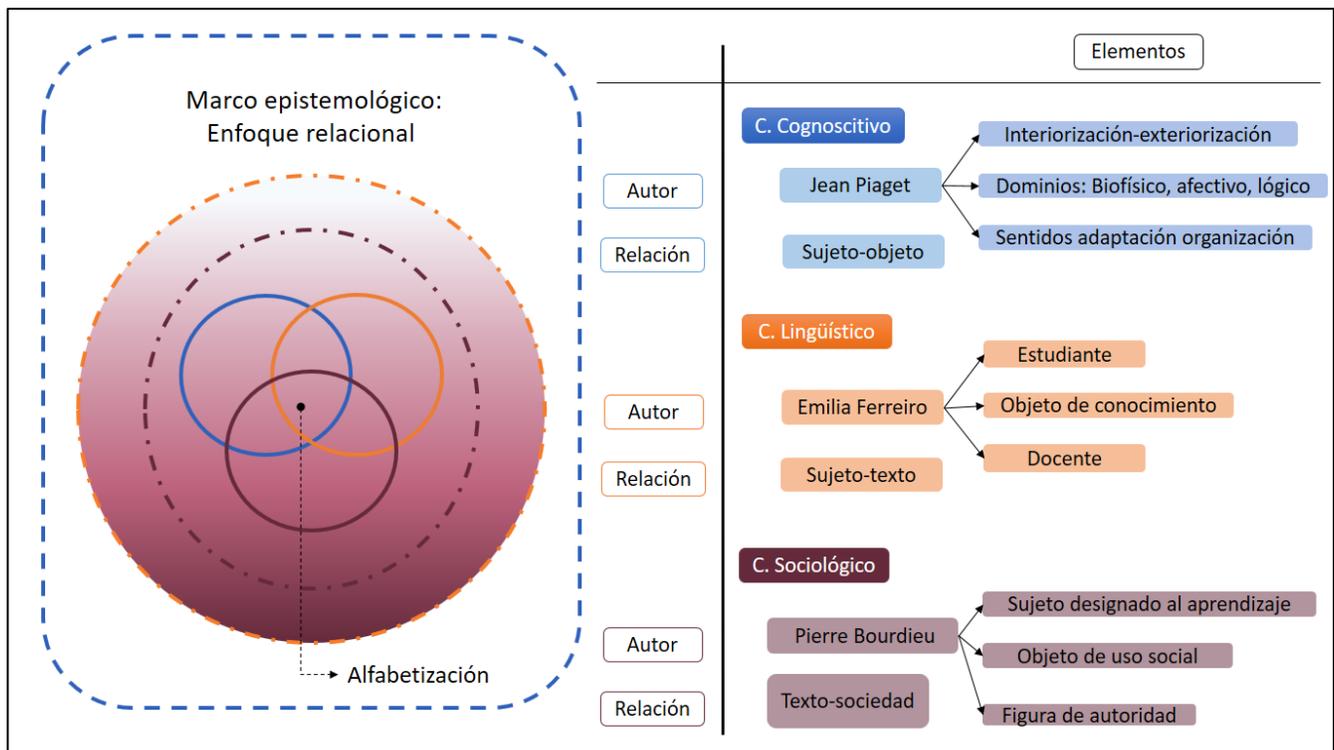
La integración de los 3 componentes en el modelo de análisis para la alfabetización universitaria puede resumirse en las siguientes ilustraciones:



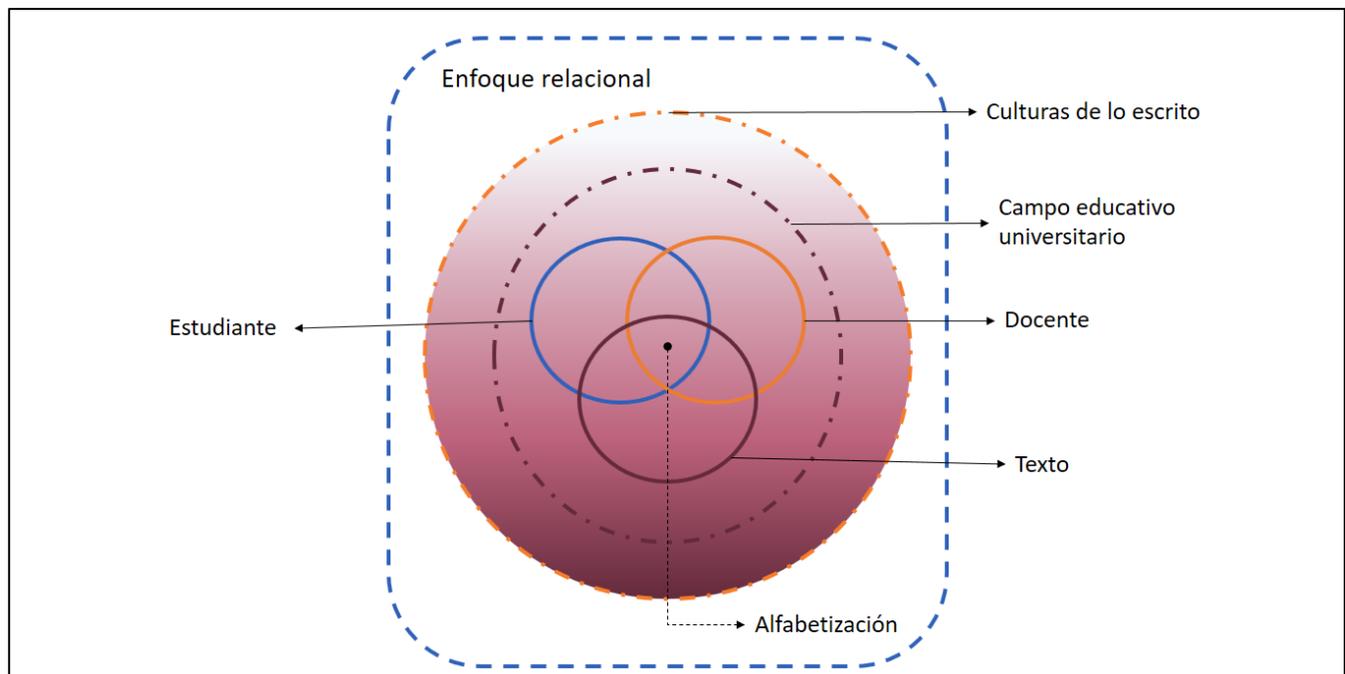
**Figura 14. Integración de los elementos epistemológicos de Piaget, Ferreiro y Bourdieu para el análisis de la alfabetización universitaria**



**Figura 15. Cuadro comparativo de las consideraciones epistemológicas de Piaget, Ferreiro y Bourdieu**



**Figura 16. Integración y caracterización de objetos de estudio y agentes de acuerdo a Piaget, Ferreiro y Bourdieu**



**Figura 17. Visualización de la unidad de análisis (integración relativa) para la alfabetización universitaria con base en Piaget, Ferreiro y Bourdieu.**

En Relaciones Internacionales, la alfabetización como construcción de conocimiento parece ser, en un primer momento, un tema sin relevancia en la realidad internacional. Sin embargo, considero que la ampliación de la visión epistemológica de “lo internacional”, lo “local”, lo global”, así como las divisiones individual/colectivo, contribuirá a un fortalecimiento en tanto esta interioriza, exterioriza y se adapta a los cambios de paradigma en las ciencias sociales.

Por su parte, el capital lingüístico entendido como un conjunto de relaciones cognoscitivas, lingüísticas y sociales de apropiación, puede resultar una interesante conexión entre las estructuras lingüísticas globales, y su apropiación en territorios locales a partir de la construcción de un habitus lecto-escritor.

El paradigma de “lo relacional” es un movimiento que está cobrando sentido en México actualmente, y que puede aportar la problematización de prácticas, fenómenos y hechos, para otra comprensión/explicación de las realidades internacionales. La historia dominante en torno de lo escrito se encuentra en proceso de transformación y es necesario reconsiderar los puntos epistemológicos bajo los cuales se plantean actualmente las políticas educativas a nivel internacional.

Aunado a lo anterior, los estudiantes universitarios como objeto de investigación resultan ser un campo que apenas se comienza a explorar en investigaciones de la UNAM y la UAM. Estas reflexiones epistemológicas pueden dar origen a una investigación aplicada a conocer las características de la lengua escrita en las universidades mexicanas.

Por otro lado, la visión epistemológica que se sustentó a lo largo de la presente investigación, obliga a interactuar de manera interdisciplinaria, donde la construcción de un piso epistemológico común resulta ser condición necesaria para la transformación de las prácticas de investigación.

Finalmente, para el Seminario de Epistemología Genética y Pensamiento Sistémico del CEIICH, es fundamental no obviar la dimensión política, social y económica del conocimiento, en donde existe un ámbito internacional de aquellos problemas que los tesisistas estamos intentando resolver por medio de la investigación académica. En las interacciones interdisciplinarias, los internacionalistas insistimos en no perder de vista dichas dimensiones en los proyectos.

La idea que seguiré explorando en otros campos académicos, artísticos y laborales, es: la estructura está en el sujeto de conocimiento que se vincula a un objeto de uso social; así mismo, el sujeto se encuentra en la estructura. El estudiante se alfabetiza porque se adapta a las condiciones del entorno y las transforma a partir de sus productos escritos. Por ejemplo, uno de tantos, la tesis.

---

## Referencias bibliográficas

---

- Alcaraz Romero, Víctor Manuel y Gumá Díaz, Emilio. 2001. *Texto de Neurociencias cognitivas*. México: Editorial el Manual Moderno.
- Alonso Benito, Luis Enrique. 2004. "Pierre Bourdieu, el lenguaje y la comunicación: del análisis de los mercados lingüísticos a la denuncia de la degradación mediática" en *Pierre Bourdieu, las herramientas del sociólogo*, Madrid: Editorial Fundamentos. Colección Científica, pp. 215-254
- Amozurrutia, José A. 2013. *Complejidad y Ciencias Sociales. Un modelo adaptativo para la investigación interdisciplinaria*. México: UNAM, Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades.
- Arroyo Pichardo, Graciela. 2013. *Siglo XXI: Complejidad y Relaciones Internacionales*. México: Grupo Editorial Cenzontle
- Audi, Robert. 2004. *Diccionario Akal de Filosofía*. Madrid: Ediciones Akal.
- Berman, Marshall. 2004. *Todo lo sólido se desvanece en el aire. La experiencia de la modernidad*. México: Siglo XXI Editores.
- Bourdieu, Pierre y Passeron, Jean Claude. 2001. *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. España: Editorial popular.
- Bourdieu, Pierre. 1984. "Espace social et genèse des «classes»" en *Actes de la recherche en sciences sociales*, núms. 52-53, Paris, junio (2).
  - 1985. *¿Qué significa hablar? Economía de los intercambios lingüísticos*. Madrid: Editorial Akal.
  - 2000. *Poder, Derecho y clases sociales*. "Introducción" y "Capítulo II: Sobre el poder simbólico". Bilbao: Editorial Declée de Brouwer, S.A.
  - 2006. *Razones prácticas. Sobre la Teoría de la Acción*. España: Editorial Anagrama.
  - 2012. *La distinción. Criterio y bases del gusto social*. España: Editorial Taurus.
- Campos Hernández, Miguel Ángel y Gaspar Hernández, Sara. 2009. "Discurso y construcción de conocimiento" en *Discurso, construcción de conocimiento y enseñanza*. México: UNAM, IISUE.
- Campos Hernández, Miguel Ángel. 2004. "Una aproximación sociocultural a los procesos cognoscitivos en el contexto educativo" en *Perfiles educativos*, 26 (104), 7-32. Recuperado en 15 de septiembre de 2018. Disponible en:

[http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0185-26982004000300002&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982004000300002&lng=es&tlng=es)

- Carlino, Paula. 2003. "Alfabetización Académica: Un cambio necesario, algunas alternativas posibles" en *Educere*, vol. 6, no. 20, pp. 409-420. Editorial Universidad de los Andes. Consultado el 10 de noviembre de 2018. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35662008>
- Castillejos López, Willelmira. 2011. "Inseguridad Lingüística de estudiantes universitarios. Estudio de caso de la Universidad Autónoma Chapingo", *Tesis de doctorado en Humanidades*. México: Universidad Autónoma Metropolitana (UAM).
- Catach, Nina. 1996. *Hacia una teoría de la lengua escrita*. Barcelona: Gedisa.
- Cisneros Estupiñán, Mireya; Olave Arias, Giohanny; Tojas García, Ilene. 2013. *Alfabetización académica y lectura inferencial*. Bogotá: Ecoe Ediciones.
- De Garay Sánchez, Adrián. 2014. *Integración de los jóvenes en el sistema universitario. Prácticas sociales, académicas y de consumo cultural*. Ediciones Pomares, Barcelona.
- De Pomposo, Alexandre. 2015. "El concepto de enfermedad y la recuperación de la científicidad en la medicina" en *Estado del Arte de la Medicina: 2013- 2014 Las ciencias de la complejidad y la innovación médica: aplicaciones*, México: Academia Nacional de Medicina de México.
- Derrida, Jaques. 1989. *La escritura y la diferencia*. Barcelona: Anthropos.
- Estrada Castañón, Alba Teresa. 2010. *Interdisciplina: enfoques y prácticas*. México: UNAM, Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades.
- Ferreiro, Emilia y García, Rolando. 1975. "Presentación a la edición castellana" en Piaget, *Epistemología Genética: pensamiento matemático*. Buenos Aires: Editorial Paidós, pp. 9-24
- Ferreiro, Emilia y Teberosky, Ana. 1979. *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México: Siglo XXI Editores.
- Ferreiro, Emilia. 1997. *Alfabetización. Teoría y Práctica*. Ciudad de México: Siglo XXI Editores.
  - 2002. *Pasado y presente de los verbos leer y escribir*, Fondo de Cultura Económica: México.

- 2013. *El ingreso a la escritura y a las culturas de lo escrito*, México: Siglo XXI Editores.
- Freire, Paulo. 1991. "La importancia del acto de leer" en *La importancia de leer y el proceso de liberación*, México: Siglo XXI Editores, pp. 94-107.
- Gandarilla Salgado, José Guadalupe. 2010. "La universidad entrando al siglo XXI. Por el laberinto de la complejidad" en *Perfiles educativos*, México, v. 32, n. 127, p. 23. Disponible en:  
[http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0185-26982010000100007](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982010000100007)
- García Murga, Fernando. 2014. *Semántica*, Madrid: Editorial Síntesis.
- García, Rolando. 2000. *El conocimiento en construcción. De las formulaciones de Jean Piaget a la teoría de sistemas complejos*. Barcelona: Gedisa.
  - 2016. *Sistemas complejos. Conceptos, método y fundamentación epistemológica de la investigación interdisciplinaria*, Barcelona: Gedisa.
- Gibbons, Michael, et al. 1997. *La nueva producción del conocimiento. La dinámica de la ciencia y la investigación en las sociedades contemporáneas*. Barcelona: Ediciones Pomares.
- Gil Antón, Manuel... et al. 2009. *Cobertura de la Educación Superior en México. Tendencias, retos y perspectivas*. Ciudad de México: Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES).
- Hernández Campos, Miguel Ángel. 2013. *Discurso, construcción de conocimiento y enseñanza*, México: Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación (IISUE)-UNAM.
- Infante, María Isabel y Letelier, María Eugenia. 2013. *Alfabetización y Educación. Lecciones desde la práctica innovadora en América Latina y el Caribe*, Santiago de Chile: Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREAL/UNESCO).
- Lévy, Elie, 2008. *Diccionario Akal de Física*, Madrid: Editorial Akal.
- Medina Hernández, Marco Alejandro Martí, "Aproximaciones al enfoque del régimen de conocimiento en las ciencias sociales aplicado a Relaciones Internacionales", *Tesis de licenciatura en Relaciones Internacionales*, UNAM, México, 2016,

- Moreno Cabrera, Juan Carlos. 1991. *Curso universitario de lingüística general. Tomo I: Teoría de la gramática y sintaxis general*. Madrid: Síntesis.
- Muñoz Cruz, Héctor. 2014. *Cambios sociolingüísticos y socioculturales de la educación superior: representaciones y prácticas reflexivas*. Ciudad de México: Editorial Gedisa.
- Murani, Alberto. 1986. "Jean Piaget (1896-1980)" en *Perspectivas: revista trimestral de educación comparada*. París: UNESCO, Oficina Internacional de Educación, vol XXIV, números 1-2, págs. 315-332.
- Narro Robles, José y Moctezuma Navarro, David. 2012. *Analfabetismo: una deuda social*, México: INEGI. En línea: <https://www.inegi.org.mx/rde/2012/09/15/analfabetismo-en-mexico-una-deuda-social/>.
- Ortega, Emma. 2014. "Política intercultural del lenguaje en la educación superior: miradas desde la reflexividad sociolingüística, en Muñoz Cruz, Héctor. *Cambios sociolingüísticos y socioculturales de la educación superior en México*. Ciudad de México: Editorial Gedisa, Universidad Autónoma Metropolitana.
- Pearce, David W. (1999). *Diccionario Akal de economía moderna*. Madrid: Ediciones Akal.
- Piaget, Jean y García, Rolando. 1982. *Psicogénesis e historia de la ciencia*. México: Siglo XXI Editores.
- Piaget, Jean y García, Rolando. 1982. *Psicogénesis e historia de la ciencia*. México: Siglo XXI editores.
- Piaget, Jean. 1969. *Biología y conocimiento. Ensayo sobre las relaciones entre las regulaciones orgánicas y los procesos cognoscitivos*. México: Siglo XXI editores.
  - 1975 (a). *Equilibración de las estructuras cognitivas*. México: Siglo XXI editores.
  - 1975 (b). "Introducción. Objeto y métodos de la epistemología genética" en *Introducción a la Epistemología Genética: pensamiento matemático*. Buenos Aires: Editorial Paidós, pp. 27-65.
- Rowe, Mary. (1995). "Prefacio" en *The myth of scientific literacy*, New Jersey: Rutgers University Press.
- Rowe, Mary. 1995. "Prefacio" en Shamos, Morris, *The myth of scientific literacy*, New Jersey: Rutgers University Press.

- Ruela Barajas, Enrique; Mansilla, Corona, Ricardo (2015). *Estado del Arte de la Medicina 2013-2014: Las ciencias de la complejidad y la innovación médica. Aplicaciones*. México: Academia Nacional de Medicina.
- Salomón, Mónica. 2002. "La teoría de las relaciones internacionales en los albores del siglo XXI: diálogo, disidencia y aproximaciones" en *Revista CIDOB d'Afers Internacionals*, no. 56, dic.2001/enero 2002, pp. 7-52
- Santa Cruz, Arturo. 2009. *El constructivismo y las relaciones internacionales*. México: Centro de Investigación y Docencia Académicas.
- Senturk, Cihad; Sari, Hakan. 2018. "Investigation of the contribution of differentiated instruction into Science Literacy" en *Qualitative Research in Education*, vol. 7, num. 2 (junio).
- Shamos, Morris. 1995. "The scientific literacy movement" en *The myth of scientific literacy*, Nueva Jersey: Rutgers University Press.
- Soler Castillo, Sandra. 2013. *Usted ya en la universidad y no saber escribir. Escritura y poder en la universidad*. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José Caldas.
- Treviño Ronzón, Ernesto. 2015. *La educación superior y el advenimiento de la sociedad del conocimiento*, México: ANUIES.
- UNESCO, *Declaración de Budapest: declaración sobre la Ciencia y el uso del saber científico*. 1 de julio de 1999. Consultado el 23/11/18. Disponible en: <https://www.oei.es/historico/salactsi/budapestdec.htm>
  - *Sitio web de la Alfabetización*. Consultado el 12/08/18 en <https://es.unesco.org/themes/alfabetizacion>.
- Xirau, Ramón. 2000. *Introducción a la Historia de la Filosofía*. México: Editorial Limusa.