

# Concepciones de la escritura en la educación superior: el caso del Programa de Taller de Lenguaje de la FUAC

*Adryan Fabrizio Pineda Repizo*<sup>1</sup>  
Universidad Autónoma de Colombia

Artículo de Reflexión derivado de Investigación  
Recibido: Marzo 31 de 2016 Aprobado: Junio 15 de 2016

---

## **Resumen**

El artículo presenta un análisis de documentos institucionales del programa de escritura Taller de Lenguaje de la FUAC. La revisión permite identificar una serie de concepciones de la lectura y la escritura que afectan el sentido y orientación del propósito formativo del Taller de Lenguaje. Se mostrará que en el desarrollo del programa de escritura se han puesto en diálogo concepciones de la lectura y la escritura que responden a dimensiones ideológicas, institucionales y del lenguaje mismo. Cada concepción pone en relación sesgos y valores sobre el proceso formativo, cuya identificación y reflexión resulta pertinente para la consolidación de un programa de escritura en la educación superior.

**Palabras clave:** lectura, escritura, programa de escritura, educación superior

---

---

<sup>1</sup> Magister en Filosofía de la Universidad del Rosario. Magister en Estudios Culturales de la Universidad de los Andes. Docente de tiempo completo del Taller de Lenguaje de la Facultad de Ciencias Humanas. Correo electrónico: faosofia@yahoo.com

## Concepts of writing in tertiary education: the case of Programa de Taller de Lenguaje at FUAC

### Abstract

The article presents an analysis of the institutional documents of the writing program Taller de Lenguaje at FUAC. The examination drives into the identification of a number of concepts of reading and writing which affect the sense and orientation of the formative goal of Taller de Lenguaje. It will be shown that different concepts of reading and writing have been interconnected, which respond to ideological, institutional and linguistic dimensions, in the development of the program. Each conceptualization relates biases and values about the educational process, and their identification becomes meaningful for the establishment of a writing program in tertiary education.

**Key words:** reading, writing, writing program, tertiary education

---

## Concepções da escrita na educação superior: o caso da oficina de linguagem da FUAC

### Resumo

O artigo apresenta uma análise dos documentos institucionais do programa de escrita de Oficina de Linguagem da FUAC. A revisão permite identificar uma série de concepções da leitura e da escrita que afetam o sentido e orientação do propósito formativo da Oficina de Linguagem. Mostrar-se-á que no desenvolvimento do programa de escrita têm sido colocadas em diálogo concepções da leitura e da escrita que respondem a dimensões ideológicas, institucionais e da mesma linguagem. Cada concepção coloca em relação tendências e valores sobre o processo formativo, cuja identificação e reflexão resulta pertinente para a consolidação de um programa de escrita na educação superior.

**Palavras chave:** leitura, escrita, programa de escrita, educação superior.

---

La preocupación por la formación en lectura y escritura en la educación superior tiene varias facetas, en ocasiones incluso paradójicas. Por un lado, se han hecho notorias de varios años acá las demandas y, a veces, desilusiones de los docentes universitarios acerca del indeseable nivel de lectura y escritura con el que llegan los estudiantes a la universidad. Este reclamo, ni novedoso ni de extrañar, se aunó, por otro lado, en años más recientes a la presión ocasionada por los poco loables resultados en este asunto en las diversas modalidades de exámenes nacionales e internacionales; la consecuente preocupación del Ministerio de Educación Nacional (MEN) y la percepción de los padres sobre una educación de calidad constituyó una importante motivación para que algunas instituciones de educación superior implementaran iniciativas (a veces incipientes, a veces nominales, en principio individuales) de formación en lectura y escritura. Sin embargo, muchas de estas iniciativas se han visto entorpecidas por aspectos paralelos tales como: ¿cuál debe ser el lugar de esta formación en el plan de estudios? ¿Qué relevancia

debe tener una asignatura en el asunto y cómo se representa esa relevancia en créditos o número de asignaturas? ¿Qué relación debe tener con el conocimiento disciplinar? ¿Se enseña a leer y escribir sin más o para el desempeño profesional? ¿Es suficiente incorporar una o dos asignaturas en los primeros semestres y qué garantiza su efectividad en el resto del plan de estudios? ¿La formación en lectura y escritura es meramente remedial? Y finalmente ¿qué concepción de la lectura, la escritura y su enseñanza/aprendizaje debe orientar el proceso de formación?

Lamentablemente la ausencia de este tipo de interrogantes sigue afectando aun hoy los programas de escritura de las universidades colombianas. No es que el escenario no se haya modificado. Hoy se consagra como una obligación que las universidades respondan y atiendan las necesidades de formación en lectura y escritura de los estudiantes, así como se reconoce que no es exclusiva labor del colegio garantizar este aprendizaje. Además, han emergido programas y centros de escritura cada vez más sólidos y una comunidad académica comprometida y especializada en el asunto. Sin embargo, junto a las variopintas respuestas que cada institución implementa frente a cada uno de los interrogantes mencionados, que incluyen desde tutorías personalizadas hasta clases magistrales para más de 50 asistentes, hay una cuestión que genera las más diversas dificultades, paradojas y, en ocasiones, conflictos al interior de las universidades, a saber: la pregunta por la concepción de la lectura, la escritura y su enseñanza/aprendizaje que ha de orientar el proceso de formación. Difícil e incluso atrevido podría resultar en estas breves páginas defender una concepción particular y única del asunto. Es mi interés, por el contrario, dar cuenta de un caso de programa de escritura y el proceso de adopción y desarrollo de su concepción particular, con sus aciertos e inconsistencias, a fin de identificar algunos puntos o estrategias que puedan servir a la discusión sobre la importancia de definir con claridad una concepción eficaz y abarcante de lo que significa leer y escribir hoy en la educación superior.

El caso del Programa de escritura “Taller de Lenguaje” de la FUAC resulta interesante, pues es probablemente de los pocos que cuentan con una historia de más de veinte años y que ha atravesado los cambios y exigencias de los modelos de educación hasta el vigente enfoque por competencias; además, como se hizo tendencia generalizada, el Taller de Lenguaje siempre ha estado vinculado con la oferta de formación humanística de la universidad. Así, pues, este caso permite mostrar una situación particular (aunque no creo que exclusiva) en lo que a la concepción de la lectura y escritura se refiere: en medio de su trayectoria y reformas, en el Taller de Lenguaje no existe una única concepción sino una connivencia y yuxtaposición de diversas concepciones del asunto que en ocasiones son heredadas de lugares comunes o perspectivas sobre el lenguaje, de posiciones ideológicas o de presiones institucionales, todas ellas incorporadas en un mismo programa de maneras no siempre evidentes e incidiendo en los procesos de formación. Este diagnóstico de un desarrollo y apropiación de múltiples y simultáneas concepciones de la escritura en el caso en cuestión es lo que se demostrará en este breve artículo. Valga señalar que más que una crítica, lo que aquí se presenta es un análisis de una situación que, a través del caso particular, afecta en una u otra medida la manera como se implementa la formación en lectura y escritura en la educación superior en el país.

Así pues, el análisis mencionado adoptó como objeto de estudio un conjunto de documentos institucionales del Departamento de Humanidades y la posterior Facultad de Ciencias Humanas donde

se expresan las preocupaciones, compromisos y funciones de una formación en lectura y escritura. Este corpus está comprendido por los documentos fechables entre 1996 y 2002, periodo en el que inicia un proceso de autoevaluación orientado a la conformación de la Facultad de Ciencias Humanas; este periodo es particularmente prolífico, no solamente por la amplitud del material documental, sino por la recolección en el mismo de las tendencias, materiales y reflexiones de todos los participantes de la unidad académica sobre lo realizado hasta el momento y de las posibilidades de desarrollo del programa de escritura y de la naciente facultad. De ahí que parte de este archivo se componga de documentos que no solamente refieren al programa de Taller de Lenguaje sino al Departamento de Humanidades al cual estuvo adscrito. En el año de 1996 se marcó una ruptura a través de un proceso de autoevaluación a causa de una necesidad de reorganización de un departamento, cuyas directrices no estaban claramente definidas, así como sus programas y proyectos. Más aun, es a partir de esta fecha cuando se puede empezar a rastrear un proceso ordenado de revisión, desarrollo y evaluación del programa. El seguimiento cronológico de este sucinto corpus se enfocó en el análisis conceptual de las definiciones y las condiciones de definición de las nociones de lectura, escritura y su formación en estudiantes de la Fundación Universidad Autónoma de Colombia (FUAC). Metodológicamente ello implicó identificar las categorías y sus relaciones y recurrencias en el conjunto de documentos, así como las connotaciones e implicaturas involucradas en los modos y contextos de definición en cada momento de la unidad académica y su transformación de departamento a facultad. En vista de lo dicho, en este texto se han resaltado las concepciones identificadas, planteadas explícita o tácitamente, que han perdurado con mayores o pocas alteraciones en el actual programa de escritura Taller de Lenguaje. Así, de 1996 al presente se ratifica un periodo suficiente para el análisis y para identificar las relaciones entre las diversas concepciones sobre la lectura y la escritura en al menos tres aspectos, a saber: las perspectivas sobre el lenguaje, las posiciones ideológicas vigentes y las presiones institucionales. Dentro de cada uno de estos aspectos se puede identificar un proceso de consolidación no, empero, ajeno a conflictos y a veces inconsistencias que, sin duda, hace parte del derrotero institucional regular de una institución de educación superior.

## I. Posiciones ideológicas

En el *Informe de autoevaluación* de marzo de 1996 se reporta una crisis institucional que motiva la revisión de los procesos del entonces Departamento de Humanidades de la FUAC: la aparición de “carreras instrumentales” va de la mano con una “pérdida del sentido humanista de la institución”<sup>2</sup>. La FUAC es una institución de educación superior cuyos orígenes están fuertemente marcados por un compromiso social, una política de izquierda y una confianza en las humanidades como motor de transformación personal y social. Por ello, no es gratuito el señalamiento anterior. Hay aquí un supuesto de que toda formación en humanidades debe, automáticamente, conllevar una mejor formación en las habilidades de expresión escrita y lectura. La lectura y la escritura harían parte de la formación humanística, pero no

---

2 Departamento de Humanidades. Informe de Autoevaluación. Bogotá: FUAC, 1996, pág. 3

consistirían en un saber particular autónomo. Por ejemplo, en el informe señalado, cuando se interroga a los docentes sobre las habilidades de argumentación, la respuesta se desvía hacia el fortalecimiento de las asignaturas del área de Teoría del Conocimiento, pues, a su entender, esta materia “desarrolla en el estudiante la argumentación, creatividad para enfrentar problemas y ejercitar al estudiante en capacidad de comprender, ordenar y analizar argumentos”<sup>3</sup>. La argumentación se entiende entonces como un efecto connatural del estudio de otros “saberes mayores”, pero ciertamente no se concibe como un asunto de reflexión y formación particular. Asimismo, en otra sección del mismo informe, se concluye que la lectura es un asunto del “contacto con grandes obras literarias y del pensamiento –representativas de grandes periodos de la humanidad”<sup>4</sup>. Nuevamente, en este caso respecto a la lectura, se expresa aquí una subordinación del aprendizaje de la lectura misma al conocimiento de un saber humanístico. Esta es una concepción que lamentablemente ha perdurado en algunos sectores de la academia, en la cual se expresa una confusión entre la formación de habilidades de dominio de la lengua y la perspectiva ideológica dominante de un efecto “naturalizado” del estudio de las humanidades –se confunde el desarrollo de habilidades de lectura y escritura con el dominio de una aproximación humanística cuya exitosa apropiación supondría leer y escribir con solvencia.

En el documento de *Propuesta de Reforma* de 1997 esta perspectiva ideológica es defendida como el motor de una educación integral, en tanto a través de las humanidades se alcanzarían dos objetivos: capacitar para formar actitudes críticas frente a los acontecimientos y a las teorías y pensamientos y entrenar en la lectura de textos que “por su naturaleza son problemáticos, siempre discutibles y en los que el saber se niega a convertirse en creencia”<sup>5</sup>. De las cosas más difíciles de confrontar que plantea esta perspectiva ideológica de la formación en humanidades es precisamente ese efecto naturalizado, que no puede ser sino expresión de una visión mágica del estudio de las humanidades. Es solo un supuesto asumir que es a partir de las humanidades, de la lectura de sus “textos problemáticos”, que un estudiante adquiere una “actitud crítica” frente al mundo y las teorías o pensamientos. Las actitudes son disposiciones que nacen de la interacción humana, incluyendo la actitud crítica. Nada impide pensar que las humanidades pueden convertirse en planteamientos tan dogmáticos en su “crítica” como aquellos que pretende enfrentar. Pero más aún, ciertamente de ello no se sigue razón alguna para suponer que de la formación humanística se puede formar una habilidad para la lectura crítica y, menos aún, para la expresión escrita. Lo que está ocurriendo aquí, en suma, es la presencia de una concepción de la lectura, la escritura y su correspondiente formación como un efecto mágico de la formación en humanidades. Esta concepción se expresa en la idea de una similitud en el proceder que debe expresarse en los resultados textuales: en tanto el ejercicio humanístico consiste en la crítica, la reflexión y la interpretación, y estas acciones se llevan a cabo leyendo y escribiendo, entonces leer y aprender es un resultado del ejercicio humanístico. De ahí que en el documento *Humanidades y Universidad* de 2000 se afirme de la asignatura Taller de Lenguaje que:

---

3 Departamento de Humanidades. Informe de Autoevaluación. Bogotá: FUAC, 1996, pág. 6

4 Departamento de Humanidades. Informe de Autoevaluación. Bogotá: FUAC, 1996, pág. 15

5 Departamento de Humanidades. Propuesta de Reforma. Bogotá: FUAC, 1997, pág. 8

Lo de taller hace referencia al ejercicio continuo que deben desarrollar los estudiantes con la lengua materna, sin que esto signifique que se lo hayan concebido como esos cursos de idiomas que ahora se designan como “instrumentales” y que hacen de un idioma una simple herramienta, como un tenedor o un cuchillo. No. Lo que se busca con ese curso es mostrarle al estudiante, con su propia experiencia, que pensamiento y lenguaje, sensibilidad, identidad y lenguaje son inseparables. El propósito, entonces, es que este curso sirva para desarrollar la capacidad de argumentación y la sensibilidad de nuestros estudiantes, de tal manera que sean ciudadanos maduros para el diálogo.<sup>6</sup>

En el esfuerzo de idealizar las humanidades se ideologiza la concepción de la lectura y la escritura, haciendo meramente subordinada la formación en lectura y escritura a la formación en humanidades.

Con lo anterior he procurado señalar una, y tal vez la más insidiosa, concepción de la lectura y la escritura que ha afectado considerablemente la manera en que se ha dirigido la formación de estas habilidades. Hoy día la independencia de esta concepción, tanto del Taller de Lenguaje como de los diversos centros y programas de escritura en el país, es una virtud y condición favorable a una adecuada formación en el asunto y desde la óptica de un saber autónomo. Pero ciertamente no es la única, en el registro de lo ideológico, tal y como lo demuestra el análisis de la historia de este caso de programa de escritura. Otra concepción que está presente junto a la anterior del “efecto mágico” de las humanidades sobre la lectura y la escritura consiste en la “visión romántica” del lenguaje y la escritura. En un *Seminario de Evaluación* realizado en febrero de 2001 se expone una visión del lenguaje según la cual el lenguaje permite forjar una capacidad de pensar y abrir “el universo del conocimiento”; así, aprender a leer y escribir no es un aprendizaje más entre otros saberes, sino una formación de capacidades, personalidad y posibilidades<sup>7</sup>. Esta es una concepción en la que se renuevan las decimonónicas visiones de la formación de un ideal de sujeto; el lenguaje aparece como fundamento de todo lo demás y formador de personas éticas y críticas.

En la *Carta de navegación del Departamento de Humanidades* de 2002 se reproduce esta visión romántica al señalar que una justificación del programa de escritura Taller de Lenguaje consiste precisamente en una atribución de capacidades de formación idealizada del sujeto: “el lenguaje es el atributo que caracteriza al ser humano, haciéndole ser quien es”; “sin lenguaje no hay pensamiento, ni vida en sociedad, ni creación de ningún tipo”; “todo lo que constituye la tradición de occidente se ha construido de manera esencial mediante la escritura”; “el lenguaje y la escritura pueden unir a los hombres y mujeres de épocas distantes”.<sup>8</sup> Estos y otros enunciados reflejan esa visión romántica del lenguaje que se expresa en una perspectiva complementaria del efecto mágico de las humanidades, solo que el enfoque se desplaza a dos tipos de acción. Por un lado, y a diferencia de la concepción anterior, la visión romántica reconoce la necesidad de reflexionar sobre la lectura y la escritura misma a la hora de llevar a cabo un proceso de formación. Esto constituye un avance frente al efecto de las

6 Departamento de Humanidades. Humanidades y Universidad. Bogotá: FUAC, 2000, pág. 6

7 Departamento de Humanidades. Seminario de Evaluación. Bogotá: FUAC, 2001, pág. 1

8 Departamento de Humanidades. Carta de Navegación del Departamento de Humanidades. Bogotá: FUAC, 2002, pág. 15

humanidades. Sin embargo, la comprensión del texto objeto de estudio o de producción escrita es aun limitado en esta *Carta de Navegación*. La comprensión del texto carece aún de una perspectiva teórica amplia y suficiente que vincule la habilidad con las características textuales; antes bien, se asume que “el abordaje” de los textos puede ser resuelto a través de los siguientes pasos: reconocimiento del vocabulario, contextualización, identificación de conceptos, identificación de líneas de argumentación y análisis y síntesis de los contenidos. La definición y unificación de las nociones que expresan cada uno de estos pasos es un asunto etéreo e inconcluso, no por meras razones técnicas, sino porque la visión romántica lo impide, pues dichos pasos son medios, no para formar o afianzar habilidades *per se*, sino para formar los sujetos ideales y deseados.

La otra faceta de esta visión se encuentra precisamente en el tipo de textos de preferencia, a saber, los textos literarios como idóneos para aprender a leer y escribir. Esta predilección se hace explícita en el material de trabajo preparado para el programa de escritura Taller de Lenguaje entre el 2000 y el 2002 por los docentes del Taller de Lenguaje y bajo el acompañamiento de la Coordinadora de Área, la profesora Yolanda González de Zuleta (quien por más de 15 años supo mantener a flote esta importante tarea). Los documentos de material de trabajo son interesantes puesto que la justificación y organización de los enunciados, actividades, ejemplos, definiciones, etc., son expresión de una concepción particular. En este material concreto, la visión romántica del lenguaje se expresa en la visión literaria de la escritura como aquella que regula y orienta la formación en lectura y escritura en la Universidad Autónoma. En el material del año 2000, se concibe que la escritura es un medio expresivo de experiencias y sentimientos, cuya exposición no se limita a la declaración o nominación de las mismas; si se trata de una experiencia, “es necesario tratar de reconstruirla, revivirla con palabras”, pero si se trata de sentimientos, “el reto está en poder transmitirlos [...] no hace falta decir si el sentimiento es de alegría o tristeza, el texto mismo debe despertar el sentimiento correspondiente”.<sup>9</sup> La visión literaria se caracteriza ya no solamente por convertir la escritura en un medio de formación sino en hacer de la escritura un medio de expresión de emociones. Yace aquí un enfoque basado en un emotivismo expresivo de la escritura que supone que la expresión de emociones puede convertirse en motivación para, no solo el escribir, sino el escribir bien, esto es, hacer el papel de autores literarios en la universidad. Lo curioso del asunto es precisamente que los formatos de texto demandados al estudiante se limitan a tres: resumen, comentario crítico y ensayo, siendo el último, según el documento, “una forma literaria particular que contiene tanto un trabajo de información como de construcción de un punto de vista personal alrededor de un tema de interés humanístico”.<sup>10</sup> Sin embargo, queda sin declarar cómo ese emotivismo expresivo puede colaborar o siquiera resultar necesario para el análisis, síntesis, definición conceptual, reconstrucción argumentativa, organización de la información, etc., que se requiere para elaborar un resumen, un comentario crítico o un ensayo.

9 González, Yolanda. Taller de Lenguaje. Primer semestre. Material preparado por los profesores del área de lenguaje y coordinado por Yolanda González. Bogotá: FUAC, 2000, pág. 19

10 González, Yolanda. Taller de Lenguaje. Segundo semestre. Material preparado por los profesores del área de lenguaje y coordinado por Yolanda González. Bogotá: FUAC, 2000, pág. 19

Es por ello que estas concepciones: el efecto mágico de las humanidades, la visión romántica y la visión literaria, no son sino expresiones de posiciones ideológicas propias de cierto academicismo que difícilmente encuentra correspondencia en planteamientos pedagógicos concretos y objetivos sobre el aprendizaje de la lectura y la escritura; por el contrario, suele quedarse en una serie de esfuerzos propedéuticos sobre los que recae la expectativa de alcanzar el efecto ideológico esperado (tal como se evidencia en los cuadernillos) o en versiones generalizadas y suplementarias de otros saberes mayores. Esta conclusión se evidencia también en la revisión de una serie de cuadernillos de trabajo donde es posible encontrar, empero, un proceso de transformación y también de dilución de estas posiciones ideológicas heredadas. Así, pues, en el cuadernillo de 1998 encontramos que el concepto de lectura se define a partir de una subordinación epistémica a la teoría del conocimiento o la lingüística en tanto la lectura de un texto no es sino un “caso particular” de la capacidad de leer signos y, en consecuencia, aprender a leer un texto no es sino expandir una capacidad generalizada.<sup>11</sup> Asimismo, en el Cuadernillo 3, que aborda el resumen, se plantea que “resumir es reducir en su extensión un texto sin que se pierda la esencia de su contenido”. Este enunciado, tan vago y ambiguo como sea, muestra la indefinición en que puede quedar para un estudiante la tarea de “reducir en su extensión” un texto: ¿cuál es el criterio para la reducción? ¿Cuál es la extensión suficiente? ¿De qué manera se realiza la reducción? Y a la vez la única orientación, claramente romántica, para resumir es que no se “pierda la esencia de su contenido”: ¿cómo se define una esencia de contenido? ¿Cómo se distingue lo esencial y lo no esencial? ¿Puede ser esencial para unos y no para otros? ¿Cuál es el límite de esta metafísica? Así que junto a la subordinación epistémica propia del humanismo convive la indefinición romántica de la escritura. Asuntos similares se pueden rastrear en lo que va del Cuadernillo 1 al 3. Sin embargo, al llegar al Cuadernillo 4 aparece una sutil pero importante desilusión. Ya en el 2000, pasado el proceso de autoevaluación del Departamento de Humanidades, se evidencia la necesidad de “regresar” a las formas básicas del lenguaje: la estructura de la oración, los modificadores del predicado, tipo de oraciones, cohesión y coherencia, clases de párrafos, auditorio, plan de escritura. Estos son conceptos que, aunque no eran desconocidos ni desestimados, no constituían el objeto de definición de la concepción orientadora de la formación en lectura y escritura. Su emergencia ahora está orientada ya no por concepciones ideológicas, sino prácticas. Los poco gratos resultados de los estudiantes se convierten en la motivación y presión para redefinir la concepción orientadora y el programa de escritura es visto ahora como una aproximación remedial de la escritura y la lectura a través de una revisión de los elementos básicos gramaticales del lenguaje.

## El papel de la institución

La concepción de la formación en lectura y escritura como un asunto remedial claramente no se ubica en el mismo registro de las posiciones ideológicas. Esta concepción tiene origen en las presiones institucionales que surgieron, entre otras razones, por los bajos resultados en el asunto en las pruebas

---

11 Docentes del Departamento de Humanidades. Cuadernillo 1. Taller de Lenguaje II. Bogotá: FUAC, 1998, pág. 3



ICFES, Saber, Saber Pro y PISA. Hay que señalar que no se trata meramente de una preocupación por la educación de los estudiantes. En muchos casos, el óptimo o desafortunado promedio institucional deviene en un factor de la imagen que logra la institución ante la sociedad y, en consecuencia, de su aceptabilidad o no frente a los posibles candidatos. Resulta empero llamativo que sólo hasta el año 2002 aparece, en el caso del programa de escritura Taller de Lenguaje, un enunciado explícito sobre el asunto. En la justificación del material de trabajo de dicho periodo aparece lo siguiente:

Dadas las dificultades en la capacidad de lectura y escritura que, en general, presentan los estudiantes que ingresan a la Universidad, el Área de Lenguaje del Departamento de Humanidades ha diseñado los Talleres I y II para los estudiantes de todas las facultades. Con el Taller de lenguaje I, además de ofrecer los elementos básicos para subsanar dichas dificultades, se pretende que los alumnos establezcan una relación más profunda con su idioma, con las posibilidades que éste encierra, orientarlos con lecturas y promover la escritura personal, para afianzar en ellos el valor que estos espacios deben tener en su vida personal y profesional”.<sup>12</sup>

En esta justificación es posible identificar dos asuntos. Por una parte, se trata claramente de resolver una dificultad institucional cuyo origen está, aparentemente, fuera de la universidad: puede ser la formación básica, el contexto social y cultural, la orientación familiar, etc.; pero también, por otra parte, se trata de señalar un desplazamiento, en este caso, de los presupuestos ideológicos anteriores y realizar un retorno al conocimiento básico del lenguaje que, se supone, es el mínimo requerido para desarrollar una vida personal y profesional. Así, se plantean ya no objetivos ligados a otros saberes mayores ni a una formación subjetiva ideal, sino a la “redacción correcta, bien estructura y personal de un texto corto”. Con ello se involucra ya no una perspectiva basada en la enseñanza, que tiene como punto de fundamento el pensamiento del que instruye, sino basada en el aprendizaje, orientada en lo que requeriría como mínimo un estudiante.

Esto empero plantea otros interrogantes ligados a esta nueva lógica institucional. Cuando el material de trabajo indica que las asignaturas de Taller de Lenguaje están orientadas a “desarrollar en los estudiantes ciertas habilidades para la lectura y la escritura, que se consideran básicas para su desempeño en el estudio” claramente se ha introducido aquí una cierta concepción procedimental y, por qué no, burocratizada de la formación en lectura y escritura. La lógica de los “mínimos” o lo “básico” pretende señalar que la función de un programa de escritura se encuentra condicionado por factores que escapan al control y capacidad de la institución, tal que es responsabilidad del estudiante lograr los altos resultados que se espera de él en el resto del plan de estudios. Se trata entonces de garantizar un ejercicio y un cumplimiento de una oferta de formación que, sin embargo, no está articulada al resto del proceso de formación. En otras palabras, si el estudiante no logra, por ejemplo, realizar un buen escrito de trabajo de grado, en realidad ya no es responsabilidad del programa de

---

12 González, Yolanda. Taller de Lenguaje. Primer semestre. Material preparado por los profesores del área de lenguaje y coordinado por Yolanda González. Bogotá: FUAC, 2002, iii

escritura pues ciertamente ese estudiante recibió lo mínimo requerido para que por sí mismo lo hubiera llegado a lograr. Si el único objetivo de una asignatura homóloga a la de Taller de Lenguaje es proporcionar herramientas para la elaboración de un texto corto, lo cierto es, contrario a lo que supone, que ese estudiante no recibió herramientas para aprender a aprender a escribir por sí mismo cualquier tipo de texto y de cualquier magnitud.

Ahora bien, esta concepción de lo mínimo no se implanta meramente como una novedad. En nuestro caso de estudio, es posible rastrear factores que se figuran de manera paralela a las concepciones señaladas. En el ya mencionado *Informe de autoevaluación* de 1996 aparece uno de los más insidiosos: “los docentes reconocen la importancia de crear un puente real entre la lectura y la escritura como elemento de formación del alumno, pero declararon expresamente que no tenían el tiempo suficiente para corregir los trabajos de los alumnos, debido a que los cursos son muy numerosos y, por lo tanto, no utilizan con mucha frecuencia el recurso, clave en la formación universitaria, de la escritura en sus clases”.<sup>13</sup> La masificación de la educación superior plantea una lógica en la cual se asume que la formación del estudiante hace parte de procesos que tienden a desestimar las particularidades de cada caso individual. Es usual en la vida de los diversos programas de escritura encontrar que la voluntad institucional por asumir una solución al bajo desempeño en lectura y escritura termina precisamente allí donde se cuestiona el número máximo de estudiantes por aula de clase. No se atienden con facilidad preguntas como ¿cuál es el número máximo de estudiantes por grupo de clase que podría garantizar un aprendizaje? Como es conocido por todos los programas de escritura, esta pregunta plantea una gestión y negociación permanente frente a la lógica burocrática del mínimo en términos del cumplimiento con una o máximo dos asignaturas en el asunto y el máximo de inscritos que harían rentable el programa de escritura. Sin embargo, además, aquí se toma otro punto de interés. Desde la perspectiva institucional, la tendencia es considerar que el “problema” del bajo desempeño en lectura y escritura se soluciona con una asignatura con un “énfasis sobre la lengua y el discurso oral y escrito”.<sup>14</sup> Pero el problema de esta visión es que se asume que la lengua es algo monolítico y estable, que se aprende por ejercicio y repetición; esto es, por el contrario, una desestimación de la naturaleza dinámica, dismórfica y cambiante del “habla”, del uso real y efectivo del lenguaje. En la concepción de los mínimos de la institucionalidad se desdibuja la real manifestación del lenguaje a favor de una definición generalizable de lo que debe tener la asignatura.

Con todo, y a pesar de lo señalado, la historia del Taller de Lenguaje en la FUAC muestra una larga gestión positiva en términos de unas condiciones afortunadas del programa de escritura que se establecen en la actualidad: a la fecha la asignatura cuenta con cuatro horas a la semana para grupos de máximo 25 estudiantes de todas las carreras de la universidad durante su primer año de estudios. En el caso del programa de Taller de Lenguaje este resultado actual, establecido desde el 2010, se debe a la asociación de una concepción del lenguaje funcional junto con la concepción de los mínimos. La concepción del lenguaje funcional remite a la idea de que la formación en lectura y escritura debe

13 Departamento de Humanidades. Informe de Autoevaluación. Bogotá: FUAC, 1996, pág. 12

14 Departamento de Humanidades. Informe de Autoevaluación. Bogotá: FUAC, 1996, pág. 15

garantizar resultados en el desempeño académico de los estudiantes de cualquier programa académico y que la mejor manera de lograrlo es a través de la dinámica de taller. Esta concepción se puede rastrear en el documento *Propuesta de reforma* de 1997, donde se otorga un “tratamiento especial” a las asignaturas de Taller de Lenguaje:

Dijimos que el taller de Lenguaje merecía una caracterización especial. Se trata de talleres de español funcional, no literario, con el objetivo de proporcionarle al futuro egresado de la Universidad Autónoma el instrumento lingüístico para atender las necesidades de su trabajo profesional: redacción de correspondencia e informes, intervención en encuentros profesionales, etc. Son propósitos que se logran a través de la práctica. Por esto preferimos darles la categoría de taller y no de curso”.<sup>15</sup>

Resulta interesante, por una parte, cómo se establece una asociación entre el concepto de funcional y el tipo de escritos que se espera realice un profesional. En cierta medida, la escritura deviene suplementaria del desempeño laboral. Ello restringe el lenguaje a una concepción de productos, esto es, de efectividad y de aplicación a un conjunto limitado de tipos de comunicados; lo cual implica una concepción de la formación en lectura y escritura ceñida a la apropiada producción o no de dichos productos. Empero, la concepción por productos –asociada a las expectativas institucionales de calidad en la formación de un profesional trabajador– entra en conflicto con las perspectivas de una educación integral. El lenguaje se instrumentaliza a un saber hacer en el contexto laboral, pero no se forma en un saber expresarse en cualquier contexto personal o social.

Por otra parte, la concepción del lenguaje funcional tiene la virtud de ser flexible en su gestión, puesto que facilita, paradójicamente, enfrentar la concepción remedial y visualizar la lectura y la escritura como algo susceptible de tener lugar en cualquier etapa del proceso de formación del profesional; esto en tanto cada “desempeño” tiene un correlato en un tipo de producto que indica su correcta realización. Con esta visión institucional, la formación en lectura y escritura pasa, al interior de la institución, a ser contemplada como un asunto transversal a todas las carreras que ofrece la institución y al proceso de formación mismo de los estudiantes en la medida en que en 1998 se reglamenta la continuación de lo aprendido en el primer año a través de las asignaturas del programa de escritura Taller de Lenguaje en el conjunto de asignaturas del ciclo transversal de formación humanística. Asimismo, tras la conversión del Departamento de Humanidades en Facultad de Ciencias Humanas (mediante el Acuerdo 522 de 2009) se formaliza esta concepción del lenguaje funcional que, de hecho, hace parte de la justificación de la apertura de la nueva facultad, legitimando así las concepciones mencionadas (de mínimos y de lenguaje funcional) en un modo de comprender las ciencias humanas en la universidad y su interacción con las demás facultades y las instancias de decisión de la institución.<sup>16</sup> Sin embargo, con esta transformación se hizo patente una herencia silente que requería ahora atención: ¿cuál sería la estrategia o enfoque pedagógico apropiado para desarrollar los procesos de formación en lectura y

15 Departamento de Humanidades. *Propuesta de Reforma*. Bogotá: FUAC, 1997, pág. 14

16 Departamento de Humanidades. *Propuesta para crear la Facultad de Ciencias Humanas*. Bogotá: FUAC, 2009, pág. 23

escritura al interior de la FUAC? Esta es ahora una pregunta que, una vez legitimado el área del saber en la institución, requiere establecer una concepción interna de la enseñanza/aprendizaje de la lectura y la escritura a partir del lenguaje mismo.

## El problema del lenguaje

Resultaría injusto asumir que esta pregunta nunca estuvo presente hasta que se formó la facultad. De hecho, ya en 1996 se reconoce la necesidad de contar con una pedagogía sobre el lenguaje. Los profesores de humanidades señalan la articulación entre leer y escribir, asumiendo que un atento ejercicio de lectura conlleva un mejoramiento en la calidad de los escritos. Hoy es claro que esa presunción no puede ser sino ilusoria. Resulta de hecho notorio que en el *Informe de autoevaluación* de 1996, los evaluadores mismos registran que no se planteó cuál sería “la relación concreta que se establece entre la lectura y la escritura” y, en consecuencia, cómo se trabaja dentro y fuera de clase en escritura. Probablemente, como ya se mencionó, esto sea resultado de la concepción del efecto mágico de las humanidades sobre la formación en escritura, efecto que deja un hondo vacío explicativo que ya no puede ser ignorado. Pero también se trata de un problema de enfoque: cuando se les preguntó a los entrevistados del informe “¿qué enfoque recomendar para el curso y cómo abordar la relación entre lectura y escritura?”, las respuestas generalizadas en este periodo consistieron en defender un enfoque basado en la producción de textos individuales y su corrección y a través de “resúmenes de lecturas, comentarios y análisis, escritura personal y lectura en público de lo escrito”.<sup>17</sup> Estas respuestas tienen el enfoque puesto sobre el texto o producto, mas no en la escritura misma, en el hacer. Y en consecuencia se asume que si se realiza una corrección del texto se enseña a escribir. La concepción del producto y la corrección ha sido una herencia de un modelo memorístico y correccional de la escritura con base en el cual no se atiende el ejercicio, la habilidad, la actitud, la disposición, la capacidad, sino única y estrictamente el producto: el texto; tal que si el producto cumple con ciertos criterios “objetivos” de realización, en consecuencia se verificaría un indicador de aprendizaje en escritura. El problema de esta concepción del producto es múltiple: desestima el proceso de la formación del estudiante como escritor; desprecia las características personales que afectan la expresividad del estudiante; desconoce los diferentes niveles de desarrollo y las diversas variables que inciden en las habilidades y saberes de los estudiantes; estandariza modos de evaluación y homogeniza los resultados; generaliza la experiencia de la escritura y cosifica la naturaleza dinámica del lenguaje y del actor lingüístico.

Dicha concepción del producto, empero, haya pronta revisión una vez que se adopta el objetivo de fortalecer una formación integral. Dado que la integralidad se asocia con la formación de disposiciones y actitudes, en particular de un “espíritu crítico y tolerante”<sup>18</sup>, la concepción de los productos no puede sostenerse fácilmente, pues ese elemento crítico no se expresa de una manera unívoca y, por tanto, se demanda aquí problematizar el papel de la lectura y la escritura hacia el desarrollo de

17 Departamento de Humanidades. Informe de Autoevaluación. Bogotá: FUAC, 1996, pág. 7

18 Cfr Departamento de Humanidades. Propuesta de trabajo con base en el diagnóstico. Bogotá: FUAC, 1997

actitudes y no meramente la realización de un producto. Siguiendo esta dirección, en el año 2001 se afianza una perspectiva enfocada no en el producto sino en el estudiante, sus habilidades y sensibilidades, de modo que los objetivos del programa de escritura Taller de Lenguaje se redefinen para “posibilitar la buena comunicación y el diálogo para la toma de decisiones democráticas (función ética). Fomentar el gusto por la lectura y la escritura. Desarrollar la capacidad de análisis y de síntesis. Capacitar para la exposición de ideas lógicamente argumentadas”.<sup>19</sup> Este giro refleja la adopción de una concepción del lenguaje como habilidad que aún sigue vigente, no solo en la FUAC sino en la discusión académica sobre el asunto en el panorama actual. “Es porque el lenguaje implica sensibilidad, pensamiento, posibilidad de conocimiento, configuración de un criterio propio, que se hace necesario en la universidad su enseñanza, con efectos inmediatos en el aprendizaje de las materias profesionales y también en la formación de la personalidad de los alumnos”.<sup>20</sup> La concepción del lenguaje como habilidad se plantea y define de múltiples maneras, pero, en suma, consiste en desplazar el enfoque del texto hacia el estudiante, su adquisición de habilidades, las relaciones entre sus habilidades y las condiciones para el desarrollo de las mismas. Es por ello que ya no se trata de enseñar una habilidad sino de dirigirla o encauzar su desarrollo. La idea de “entrenamiento” deviene consecuente, y la categoría de taller, oportuna. De esta manera, en la *Carta de navegación del Departamento de Humanidades* se reitera la orientación basada en la repetición de la escritura de textos y en la definición de “normas comunes [...] con relación a la presentación y elaboración de esos textos”<sup>21</sup>, así como el papel del docente como acompañante de la labor del estudiante y de la posibilidad de que éste asuma activamente su propio aprendizaje. La dificultad que plantea esta concepción del lenguaje como habilidad es precisamente la opuesta a la concepción del producto: la posibilidad de establecer criterios concretos y verificables de evaluación sobre habilidades, actitudes y disposiciones sobre la escritura se convierte en un reto casi imposible de superar satisfactoriamente. Con ello, entre las dos concepciones señaladas se forja un umbral de trabajo que nunca encuentra un punto de apoyo para balancear entre la objetividad esperada del producto elaborado y la indefinición subjetiva de las habilidades aplicadas y desarrolladas por cada estudiante.

Este panorama se expresa y complica en términos de la selección de aspectos del lenguaje que se abordan en las asignaturas de Taller de Lenguaje. Los documentos de material de trabajo muestran una selección, más no siempre una articulación entre los contenidos de los programas de asignatura. El umbral mencionado entre las dos concepciones del lenguaje parece favorecer una aproximación a los elementos básicos. Junto a la concepción remedial de las asignaturas del programa de escritura, resulta consecuente entonces asumir los contenidos del programa principalmente como una re-visión de nociones y elementos propios de la educación básica y media. Sintaxis y gramática básica se convierten en los protagonistas recurrentes del modelo de enseñanza: acentuación, puntuación, estructura de la oración, tipos de oración, coherencia y cohesión, partes de un texto, etc.<sup>22</sup> Esta concepción empero

19 Departamento de Humanidades. Seminario de Evaluación. Bogotá: FUAC, 2001, pág. 7

20 Departamento de Humanidades. Seminario de Evaluación. Bogotá: FUAC, 2001, pág. 9

21 Departamento de Humanidades. Carta de Navegación del Departamento de Humanidades. Bogotá: FUAC, 2002

22 Docentes del Departamento de Humanidades. Cuadernillo 3. Taller I. Bogotá: FUAC, 1998

no puede evitar enfrentar un vacío epistemológico de base que está vinculado con la relación entre el nivel sintáctico que tiende a privilegiarse en esta selección y el nivel pragmático del usuario del lenguaje, a saber: el conocimiento de la regla no garantiza el uso correcto de la lengua. Es así que aunque los estudiantes aprendan a resolver unos ejercicios no aprenden a ser usuarios del lenguaje en contextos de comunicación. Esta limitación es usual en la concepción de producto del lenguaje. Es por ello que yuxtapuesto a este módulo se propone una aproximación a la escritura a través de la realización de algunos formatos de texto: resumen, comentario, informe y ensayo. Subyace aquí una expectativa de solución al mencionado vacío epistemológico dado que se definen estos formatos de texto como casos de comunicación. Para el caso de esta historia, en el *Cuademillo 4* se aborda la comunicación desde la perspectiva del Principio de Cooperación de Grice, por una parte, y los elementos clásicos de la comunicación de Jakobson, por la otra.<sup>23</sup> Empero, aunque ambos enfoques teóricos tienen un amplio potencial explicativo, sus planteamientos no se traducen a prácticas o modelos pedagógicos concretos; por el contrario, se limitan a servir de un señalamiento de la importancia de interactuar con otros a través del lenguaje, en tanto la comunicación “involucra comportamientos éticos de los hablantes”. El problema aquí es generado como efecto de la lógica de los mínimos, pues la extensa atención a los aspectos gramaticales y sintácticos desplaza la posible atención y relevancia de estas características pragmáticas, así como sus implicaciones en la revisión, reflexión y diseño de actividades y enfoques consecuentes. Más aun, en los documentos, la dimensión pragmática del lenguaje se ve limitada por una declaración de algunas funciones de la comunicación (función emotiva, función apelativa, función referencial, función poética, función fática) sin establecer un modo claro de hacer uso del lenguaje para llevar a cabo dichas funciones.<sup>24</sup>

Esta desarticulación también se expresa entre la lectura y la escritura. En los documentos se identifica un supuesto alrededor de la relación entre leer un texto, analizarlo y escribir un resumen. El punto de quiebre se encuentra precisamente en el análisis: “hay que deducir el significado de los enunciados con relación al tema que se trata en el texto”. Este tipo de inferencia no puede ser sino hipotética a lo sumo, imprecisa en la mayoría de los casos, pues ¿con base en qué información puede deducirse el significado sino a partir de la de los enunciados mismos cuyo significado está en cuestión? ¿Si no se tiene claridad de los enunciados es posible identificar el tema con precisión? ¿Cuál es el criterio de identificación de las ideas? ¿Qué papel juega la información externa al texto disponible para el estudiante? Esta problemática se evidencia aún más cuando se plantea que el procedimiento para realizar el resumen consiste en: 1. Lectura atenta, 2. Identificar en cada párrafo la idea importante, 3. Revisar cuál es la que se destaca, la que reúne a todas las ideas (de esta manera se extrae la idea principal), 4. Deducir el tema, 5. Reunir ideas seleccionadas e identificadas como las principales y hacer un esquema de la estructura del texto, 6. Redactar un Resumen.<sup>25</sup> En esta versión del procedimiento se ha dejado de lado la pragmática y, más aun, la interpretación del texto, para simplificar la relación con la lectura y la escritura a una habilidad imprecisa y un producto cuyo conocimiento se da por sentado.

23 Docentes del Departamento de Humanidades. Cuademillo 4. Taller 2. Bogotá: FUAC, 1998

24 González, Yolanda. Taller de Lenguaje. Segundo semestre. Material de trabajo elaborado por los docentes del área y coordinado por Yolanda González. Bogotá: FUAC, 2001

25 Docentes del Departamento de Humanidades. Cuademillo 3. Taller 1. Bogotá: FUAC, 1998

Otro tanto puede decirse del caso de la aproximación a la argumentación. El umbral entre la habilidad y el producto se trata de cerrar a través de una apresurada relación entre la retórica de Perelman y las claves de Weston, dos enfoques ya tradicionales. Del enfoque de Perelman, solamente se retoman elementos particularizantes de lo que significa argumentar –no fue, hasta donde he podido identificar, interés de Perelman establecer un método susceptible de aplicación pedagógica sobre el argumentar. Así, la argumentación, o el “pensamiento argumentativo”, se entiende como uno enfocado en “establecer las mejores razones para convencer acerca del valor de una opinión” y con ello facilitar la toma de partido o de una decisión con base en razones –todo esto en oposición a un “pensamiento demostrativo” propio de la ciencia.<sup>26</sup> Estos elementos se relacionan con los esquemas argumentativos de Perelman (similitud, relación y oposición) para brindar a los estudiantes de Taller de Lenguaje una tipología general de los argumentos. El problema surge cuando, tras esta presentación, se plantea una relación con el enfoque en clave y fórmulas, una tipología a lo sumo básica de la argumentación, de Weston. Este autor tiene una perspectiva distinta a la de Perelman, ya no enfocada en la evaluación de razones y el convencimiento, o mejor, la persuasión de una audiencia, sino en la definición de estructuras básicas en las que se cumple que “un conjunto de razones o pruebas de apoyo [para una conclusión]”.<sup>27</sup> Weston ofrece una visión esquemática de la argumentación, en tanto la entiende como el texto o producto textual, mientras que en Perelman se trata de una dinámica y una relación orientada por un fin de persuasión. La pregunta es: ¿Qué concepto de argumentación debe o puede aplicar aquí un estudiante? ¿Seguir las claves de Weston garantizan el éxito retórico esperado por Perelman? Esto sería, nuevamente, una imagen del error de esperar que las reglas enseñen prácticas de interacción y comunicación. ¿Entender los elementos de la retórica permiten usar con criterio las claves de la argumentación? Esto sería suplantar el desarrollo de la habilidad por el resultado evidenciado en el producto del estudiante. Aun hoy, la ambivalencia entre el producto y la habilidad como concepciones del lenguaje pervive y es incluso acicateada por el paradigma de la educación por competencias en las que ambas concepciones son demandadas, pero no claramente definidas en su relación y dependencia.

## Conclusión

Actualmente, el programa de escritura Taller de Lenguaje de la FUAC es una propuesta académica madura y persistente de la Facultad de Ciencias Humanas que cuenta, en términos generales, con unas condiciones institucionales y académicas adecuadas a sus propósitos formativos. Pero esto ha sido posible en virtud de una larga historia de desarrollo y consolidación. Parte de esta historia –la otra parte se encuentra en las bambalinas de la gestión del programa y el compromiso de una planta profesoral- se ha vislumbrado a través del análisis anterior. El propósito de formar en lectura y escritura a nóveles estudiantes universitarios no es uno que pueda mantenerse ajeno a las diversas concepciones en el asunto, en sus dimensiones ideológicas, institucionales y del lenguaje mismo.

26 Docentes del Departamento de Humanidades. Cuadernillo 3. Taller 2. Bogotá: FUAC, 1998

27 Docentes del Departamento de Humanidades. Cuadernillo 5. Taller 2. Bogotá: FUAC, 1998

Dentro de cada una de estas dimensiones se han mostrado concepciones que responden a diversas tradiciones, herencias y formas de concebir la vida y misión universitaria, el fundamento de la tarea de leer y escribir, así como el alcance y función de la lectura y escritura en el proceso formativo de los estudiantes. La cuestión, empero, radica en reconocer las implicaciones de cada concepción para el propósito formativo, pues, como el caso del Taller de Lenguaje ha ilustrado, cada concepción conlleva particulares efectos y demandas, licencias y omisiones, orientaciones y compromisos cuyas consecuencias no siempre —o no fácilmente— se corresponden con lo que promete el enunciado general de “formar en lectura y escritura” y, en consecuencia, tienden incluso a obstaculizar dicho quehacer.<sup>28</sup>

Sin embargo, como se anunció desde el inicio, el objetivo del diagnóstico presentado no es señalar una serie de inconsistencias o problemas en la historia de desarrollo del Taller de Lenguaje de la FUAC. Tal lectura sería impropia y carente de resultados. Lo que resulta más interesante es la posibilidad de considerar el derrotero señalado dentro de cada dimensión como una evolución académica inevitable y acorde a las funciones de un programa de escritura. La evolución de un programa de escritura no se traduce en una serie de concepciones que se imponen y eliminan las anteriores. Por el contrario, se trata de una interacción constante, de diálogos entre concepciones diversas de la lectura y escritura, cuyos nuevos participantes se integran en planteamientos y propuestas en permanente estado de renovación. Aquello que es posible resaltar del diagnóstico presentado es que en virtud de la herencia de cada concepción de la lectura y la escritura y su proceso de enseñanza-aprendizaje, actualmente en el Taller de Lenguaje se presenta una convivencia de concepciones orientadas por el compromiso con los estudiantes. Resultaría inoficioso sugerir cuál es la concepción más adecuada para un programa de escritura, cuando en la multiplicidad de concepciones es posible ejercer una tarea de mayor valía, a saber, la de concebir el propio programa de escritura, con sus límites y oportunidad de mejorar, como un espacio de reflexión sobre su propio quehacer y sobre el punto de vista desde el que éste se aborda. Es por ello que el análisis presentado de las concepciones en convivencia de la lectura y la escritura que perviven en el Taller de Lenguaje es susceptible de realizar un aporte y una invitación a los programas de escritura en general: en lugar de limitar el enfoque y compromiso a una particular concepción de la escritura, es sostener una permanente tarea de reflexión y mejoramiento de los supuestos desde los cuales abordamos el reto de fortalecer las habilidades y conocimientos de la lengua de los futuros profesionales que nos son confiados.

## Trabajos citados

Departamento de Humanidades. (1996). *Informe de Autoevaluación*. Bogotá: FUAC.

Departamento de Humanidades. (1997a). *Propuesta de Reforma*. Bogotá: FUAC.

---

28 Para una fresca y diversa exposición de las concepciones, metodologías y características de diversos programas de lectura y escritura en Latinoamérica resulta pertinente el trabajo realizado por la Red Latinoamericana de Centros y Programas de Escritura, a la que está adscrito el Taller de Lenguaje. Producto del trabajo de esta red es el compendio de Violeta Molina (2015) *Panorama de los centros y programas de escritura en Latinoamérica*.



- Departamento de Humanidades. (1997b). *Propuesta de trabajo con base en el diagnóstico*. Bogotá: FUAC.
- Departamento de Humanidades. (2000). *Humanidades y Universidad*. Bogotá: FUAC.
- Departamento de Humanidades. (2001). *Seminario de Evaluación*. Bogotá: FUAC.
- Departamento de Humanidades. (2002). *Carta de navegación del Departamento de Humanidades*. Bogotá: FUAC.
- Departamento de Humanidades. (2009). *Propuesta para crear la Facultad de Ciencias Humanas*. Bogotá: FUAC.
- Docentes del Departamento de Humanidades. (1998a). *Cuadernillo 1. Taller de Lenguaje II*. Bogotá: FUAC.
- Docentes del Departamento de Humanidades. (1998b). *Cuadernillo 3. Taller 1*. Bogotá: FUAC.
- Docentes del Departamento de Humanidades. (1998c). *Cuadernillo 3. Taller 2*. Bogotá: FUAC.
- Docentes del Departamento de Humanidades. (1998d). *Cuadernillo 4. Taller 2*. Bogotá: FUAC.
- Docentes del Departamento de Humanidades. (1998e). *Cuadernillo 5. Taller 2*. Bogotá: FUAC.
- González, Y. (2000). *Taller de Lenguaje. Primer semestre. Material preparado por los profesores del área de lenguaje y coordinado por Yolanda González*. Bogotá: FUAC.
- González, Y. (2001). *Taller de Lenguaje. Segundo semestre. Material de trabajo elaborado por los docentes del área y coordinado por Yolanda González*. Bogotá: FUAC.
- González, Y. (2002). *Taller de Lenguaje. Primer Semestre. Material preparado por los profesores del area de lenguaje y coordinado po Yolanda González*. Bogotá: FUAC.
- González, Y. (2002). *Taller de Lenguaje. Segundo semestre. Material preparado por los profesores del area de lenguaje y coordinado po Yolanda González*. Bogotá: FUAC.
- Molina, V. (2015). *Panorama de los centros y programas de escritura en Latinoamérica*. Santiago de Cali: Sello Editorial Javeriano.