

IV Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología

Panel: *Desarrollos en la investigación de la escritura académica
en estudiantes universitarios*

Facultad de Psicología, UBA, Buenos Aires, 27 al 30 de noviembre de 2012

CONCEPCIÓN SOCIODISCURSIVA DE LA LECTURA Y LA ESCRITURA

Y SU ENSEÑANZA¹

di Stefano, Mariana

Pereira, María Cecilia

CBC - UBA

A partir del interés por los desarrollos actuales en investigaciones sobre lectura y escritura que se plantea en este panel, en esta exposición nos proponemos describir el enfoque conceptual con el que venimos trabajando en los últimos años y que consideramos nos ha permitido avanzar en la explicación de los problemas que registramos en los alumnos en cuanto a la lectura y la escritura académicas, en el primer ciclo universitario. A partir de este enfoque y del tipo de diagnóstico que elaboramos, venimos desplegando una didáctica de la lectura y la escritura que aporte estrategias posibles de superación de esos obstáculos. Por ello, vamos a explicar en primer lugar el modo en que concebimos la lectura y la escritura y el objeto de investigación que esa concepción nos instala y que orienta la selección de elementos que consideramos necesario observar en nuestros diagnósticos.

Nosotras venimos de un largo recorrido en la reflexión sobre la didáctica de la lectura y la escritura académicas, que hemos realizado principalmente desde la cátedra de Semiología del CBC de la UBA, cuya titular es Elvira Arnoux. En esta cátedra, desde 1990 en forma ya

¹ Ponencia presentada en el *IV Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología*, noviembre de 2012.

sistemática, pero con antecedentes desde 1987, hemos dictado y coordinado talleres de lectura y escritura como parte de la asignatura. Nosotras somos lingüistas, y nos especializamos en Teoría y Análisis del Discurso, por lo que nuestra aproximación a la problemática de la lectura y la escritura siempre priorizó un abordaje sociodiscursivo. Pero si en los años 90, nuestro diálogo disciplinar se orientó en particular hacia la Psicología Cognitiva, hacia fines de esa década nuestro enfoque discursivo se articulaba sobre todo con la Psicología Social y su concepto de representaciones sociales. En los últimos años, sin embargo, nuestros diálogos disciplinares más importantes se han orientado hacia la teoría de la praxis social –en particular hacia los aportes de Bourdieu en este terreno, que integra el concepto de representación social- y hacia la Historia Social de la Lectura y la Historia de la Cultura Escrita, campos que referenciamos con las investigaciones de Roger Chartier y de Armando Petrucci, respectivamente, entre otros.

Este posicionamiento teórico nos lleva a pensar la lectura y la escritura como prácticas sociales, históricamente situadas, y configuradas también históricamente en *habitus* –que tienden a reiterar en el tiempo el modo en que la práctica es llevada a cabo por la comunidad en que se inscribe y las representaciones sobre las prácticas, aunque revelan también las tensiones que atraviesan los campos sociales de los que participan.

Así, pensamos la lectura y la escritura académicas en sus diferencias, pero también en sus similitudes, con otras prácticas lectoras y de escritura que se realizan en otros espacios sociales, como las de comunidades profesionales, las de comunidades políticas, las de comunidades periodísticas u otras. Siguiendo las reflexiones de las teorías actuales sobre la discursividad, pensamos al discurso como un emergente de la práctica que a su vez interviene en la configuración de esta; el discurso construye sentidos funcionales a la práctica de la que participa, por eso sus rasgos son regulados por las características que la práctica presenta en un contexto histórico particular.

Desde estas premisas, lo que a nosotras nos interesa es comprender por qué alguien habla como habla, o escribe como escribe en una situación determinada. Nos interesa comprender qué está pasando en las personas o en grupos sociales para sostener las conductas lectoras y de escritura tal como las sostienen en un contexto particular. No nos interesa señalar supuestos desfasajes respecto de un supuesto deber ser de la escritura o la lectura. Nos

interesa comprender qué pasa, a qué responde el modo que adoptan para leer y escribir, tanto los miembros más legitimados de un campo como los menos legitimados.

Por ello el objeto de nuestras investigaciones actuales apunta, en primer lugar, a caracterizar formas prototípicas de los habitus de lectura y escritura de una comunidad discursiva (por ejemplo, la académica, en sus manifestaciones en el grado y en el posgrado). Pero en segundo lugar apuntamos también a identificar habitus de los alumnos. Caracterizar un habitus implica atender a las formas materiales en que la práctica se lleva a cabo en un espacio, e implica historizar la práctica, inscribirla en una tradición, e identificar y comprender las representaciones sociales que la sostienen. En nuestro caso, representaciones sobre características que debe reunir el lector o escritor ideal de la comunidad, roles que deben asumir, representaciones sobre el escrito adecuado (en cuanto a rasgos de géneros y normas lingüísticas), sobre la función que se atribuye a la práctica, sobre el tipo de escrito legítimo para ser leído o escrito, entre muchas otras.

Tanto los escritores más legitimados por una comunidad como los menos legitimados plasman sus conductas lectoras y de escritura en habitus, en tradiciones que identifican aptas para ese espacio social, en representaciones sobre sí, sobre sus destinatarios y sobre la finalidad de lo que están haciendo. Desde este enfoque, lo que nosotros proponemos a los alumnos en nuestros diseños didácticos es encarar el camino de una reflexión crítica sobre los modos en que la comunidad académica ha configurado históricamente los modos de leer y escribir que considera aptos para sí. No nos interesa –y además consideramos que no da resultados- la enseñanza de cuestiones abstractas y descontextualizadas sobre textos o normas. Pensamos que para que una persona (de cualquier comunidad discursiva) se convierta en un productor considerado legítimo de esa comunidad, **y a la vez crítico**, debe comprender muy bien el contexto en que está situado; cómo es visto él por sus interlocutores y a quiénes les habla y para qué. Y sobre todo, debe comprender lo que está en juego en las formas que adopta su discurso y toda la materialidad en que la producción discursiva se sostiene.

En este sentido queremos hacer dos breves observaciones, que consideramos muy importantes: 1) si seguimos pensando que la universidad es el espacio social por excelencia para el desarrollo de miradas críticas sobre la realidad, resultan indispensables los espacios

destinados a la reflexión sobre la cultura escrita, que como pocas registra las modalidades que han adoptado y siguen adoptando el saber y el poder en los diversos momentos históricos. Nos referimos a los espacios orientados a desnaturalizar las prácticas y los discursos que surgen con estas, y a entender el modo indisoluble en que práctica y discurso se relacionan. 2) Es llamativa la poca atención que la reflexión sobre el discurso merece en el sistema educativo argentino en todos sus niveles, aún en la formación profesional. Esto hace que el punto de partida con los alumnos de un primer ciclo universitario sea muy básico y que el proceso a seguir sea costoso.

Nos gustaría ahora dar algún ejemplo de este tipo de descripciones que realizamos de las prácticas académicas. Vamos a centrarnos en la escritura, para señalar algunos rasgos del escribir académico y sus sentidos, que se tornan perceptibles y significativos desde este abordaje:

- 1) En primer lugar, la materialidad del escrito académico.

La escritura académica ha tendido cada vez más en los últimos años a presentarse con una estética neutra, que rehúye las rupturas en el estilo gráfico. La academia desecha cada vez más (como puede apreciarse en las instrucciones que imparten las revistas con referatos) las negritas, las mayúsculas para los títulos, y desde siempre juegos de puesta en página con tipografías diferentes, de tamaños y colores variados. Esta escritura –al igual que el resto de las escrituras sociales- es regulada por una ideología gráfica (al decir de Cardona, 1984) cuyo sentido tiende a consolidar la idea de objetividad –que se atribuye como rasgo esencial del saber científico que esta escritura comunica. Pero a su vez, esta ideología gráfica participa de la configuración de un tipo de subjetividad social: se atribuye a quien escribe con esta grafía y a los lectores de ese escrito, rasgos como la racionalidad y la autonomía de pensamiento; la representación del lector es la de quien no demanda indicaciones orientativas ni destacados. Así, desde la materialidad gráfica la academia está indicando quiénes son los sujetos habilitados para entrar en diálogo en esta comunidad: seres racionales, autónomos, con libertad de pensamiento. Y parecen ser estos los rasgos que habilitan a tratar el tema que esta comunidad aborda, que es el saber científico. Así son contruidos discursivamente los sujetos dialogantes sobre ciencia. Esta escritura está naturalizada en la academia, sin embargo, resulta altamente ajena para el alumno. No son

las formas que ha utilizado para realizar sus escritos antes de su llegada a la universidad, ni los privados, ni los que ha puesto en circulación en el espacio escolar, en el que siguen teniendo una presencia importante los manuscritos, los trabajos en que juegan los colores y los tamaños diversos de las letras para las carátulas, títulos y subtítulos, e incluso para distintas partes del cuerpo del texto. Esta variedad gráfica es apreciada positivamente, en general, por el alumno –y también por los docentes de los niveles primario y secundario de enseñanza- como una marca de creatividad personal o del grupo, dedicación al trabajo, esfuerzo por presentar un trabajo “bello”, compromiso.

Para nosotras, no se trata de que el alumno adopte acríticamente la estética neutra dominante en la academia en la actualidad, sino que comprenda lo que está en juego ideológicamente en el plasmar su escrito en esa estética o en otra en ese espacio. Pensamos que en muchos casos, el alumno arrastra a la academia hábitos tipográficos propios de otros espacios sociales, lo que es revelador –a nuestro entender- de que no ha podido comprender aún las pautas que rigen el contexto en que ha tomado la palabra, ni el rol que se espera de él, ni los rasgos que se atribuyen a su destinatario. No ha logrado aún hacer los ajustes en su discurso para producir los sentidos que espera el discurso académico escrito para la comunicación de la ciencia.

2) La adecuación al género

También en este caso debemos destacar las tendencias cada vez más dominantes en la academia por homogeneizar los géneros, tanto de divulgación como de producción de conocimiento. También en este caso las revistas con referatos internacionales, pero también las instituciones de evaluación y ciertas producciones destinadas a la descripción de géneros se tornan cada vez más prescriptivas en cuanto a las características que estos deben adoptar. Este disciplinamiento discursivo del campo merece una reflexión en dos aspectos: por un lado, actúa como si los géneros fueran un haz de rasgos principalmente estructurales, de carácter estable, desvinculados de las diversas prácticas que les dan origen. Así, por ejemplo, se supone que todo artículo científico debe constar de una introducción, un marco teórico, materiales y métodos, discusión de resultados y conclusiones. Poco

importa si se trata de un artículo sobre estética, literatura o física cuántica. Por otro lado, este disciplinamiento lejos de facilitar la comprensión del contexto histórico situado del que el género forma parte, lo oscurece. La estructura, la apertura y el cierre, parecen ser formas fijas, cuya relación con las prácticas no se interroga, por lo que las características que adopta el discurso, por ejemplo, en cuanto a sus partes, se presentan como envoltorios que el alumno debe aprender a armar.

Pero, como señala Bronckart, los géneros son el producto de una asociación entre un modo de vida, propio de un campo, y un tipo de escrito, que responde a mecanismos estructurantes diversos y a menudo facultativos, es decir, su resultado final es producto de opciones que realizan los escritores en función de su contexto particular. Por ello pensamos que también en este caso es indispensable una reflexión que indague en los sentidos de esas partes, que se interroge sobre la relación entre la presencia de esas partes y su aporte a la construcción de un *ethos* legítimo y garante de lo que se está diciendo.

La enseñanza de las partes del discurso genera expectativas. Del mismo modo en que las didácticas centradas en la enseñanza descontextualizada del género apuestan a la enseñanza de sus partes, también los alumnos depositan grandes expectativas en resolver sus escritos a partir de ese aprendizaje. Sin embargo, los escritos de los alumnos muestran que no se trata solo de controlar el aspecto estructural, ya que en la medida en que no haya claridad sobre la escena dialogal (quién habla con quién, dónde y para qué) y no se comprenda la práctica que se está llevando a cabo, la resolución no resulta satisfactoria para el campo, ya que es deficitaria la construcción enunciativa que en este caso es en gran parte reguladora del estilo.

Veamos un ejemplo. Se trata del escrito de un alumno del primer año universitario, al que se le solicita que exponga los distintos puntos de vista que se evidencian en una serie de lecturas realizadas sobre un tema, propuestas por el profesor. El texto ha sido escrito en una evaluación de lectura de fuentes múltiples, y está destinado al docente. Observemos los rasgos de la introducción:

La cuestión acerca de si el intelectual debe asumir un papel crítico frente al poder, nos ofrece un interesante mundo de múltiples perspectivas opuestas entre sí y algunas

complementarias. Para introducimos un poco hacia esta cuestión haré una pequeña referencia sobre el intelectual, que es denominado como un ser social que se ocupa de los bienes simbólicos y de oponerse críticamente a las ideas que el poder proponga o ejerza (Carlos Altamirano).

Por un lado podemos encontrar, al reconocido semiólogo italiano Humberto Eco que expone su postura en ¹“Papel del intelectual”. Y coincidiendo parcialmente con este autor se encuentra el lingüista, filósofo y activista estadounidense, Noam Chomsky, quien sostiene su pensamiento en ²“Pocos intelectuales se enfrentan con el poder”.

¿Cuál es el problema de este fragmento? Efectivamente, podemos reconocer una Introducción: hay una presentación del tema, se jerarquiza su importancia, y se anuncia el análisis de tres puntos de vista. Aquí el problema en la construcción del género se ubica en la enunciación: la construcción del enunciador, del enunciatario y del registro, que adopta rasgos propios del discurso publicitario, periodístico de opinión y didáctico.

Una vez más vemos que el alumno no ha captado el contexto, la escena dialogal que se espera represente en su escrito: la de un alumno –racional, autónomo- que expone y juzga puntos de vista sobre un problema a un profesor –que también debe ser pensado con esas características y que por lo tanto no requiere de las formas de la persuasión que son propias de otras prácticas.

Esta aproximación epistemológica que pone el énfasis sobre las prácticas y la consolidación de un *habitus*, apunta a promover una participación crítica en el ámbito académico. Esto nos ha llevado a realizar opciones metodológicas que privilegian el trabajo de taller. En espacios coordinados por expertos, que reciben la denominación de Talleres de Lectura y Escritura, o Talleres de Comunicación Oral y Escrita, se estimula la interacción entre pares: el debate sobre los textos leídos y producidos por los estudiantes, el análisis de las representaciones sociales que orientan las prácticas lectoras y de escritura, la puesta en relación de saberes y representaciones previas con los nuevos *habitus* propios de las prácticas de la educación superior, la discusión sobre las habilidades discursivas que permiten leer nuestra sociedad y el rol de la ciencia en ella. La idea es que los estudiantes perciban la toma de posición ante el mundo que se opera a través del lenguaje para que se

inserten en los espacios de debate y discusión disciplinares y no disciplinares con capacidad para fundamentar o refutar aseveraciones, construir y defender las propias posturas.

Si bien nuestras propuestas y otras similares han tenido una importante repercusión en el diseño de espacios curriculares tanto de grado como de posgrado en diversas universidades nacionales e institutos de educación superior, registramos en algunos espacios denominaciones que, si bien aluden a la necesidad de una didáctica de la lectura y la escritura en estos niveles, revelan otros presupuestos epistemológicos que nos interesa discutir. Un ejemplo de ello es la denominación de “alfabetización académica” que figura en algunas de ellas.

Como es sabido, los modos de nombrar son objeto de disputa pues dan cuenta de modos de concebir lo nombrado. En efecto, la denominación “*alfabetización*” académica supone que el proceso que inicia a los niños en la cultura escrita, se reinicia a lo largo de toda su formación, hasta el posgrado. Nos preguntamos si esa denominación registra diferencias en los procesos y en las prácticas en los diferentes niveles, y si da cuenta de lo adquirido en cada uno de ellos.

Pensemos, por ejemplo, en el rol asignado al destinatario de la formación. El término “alfabetización” le asigna un papel asociable con un “no saber”. Sin embargo, los estudiantes que ingresan a la educación superior han pasado por procesos de mediación formativa (en los ámbitos sociales en general y educativos en particular) y una didáctica de la lectura y la escritura debe ponerlos en diálogo con las nuevas prácticas de la universidad. En efecto, nuestras investigaciones nos han mostrado que el estudiante, lejos de ser un analfabeto académico o científico, tiene representaciones heterogéneas sobre la ciencia y la producción del saber que deben ser problematizadas con la orientación de especialistas que sean conscientes del impacto de las representaciones adquiridas en las instancias anteriores y puedan favorecer los nuevos aprendizajes.

El desplazamiento terminológico que señalamos también conlleva ciertos presupuestos epistemológicos respecto del objeto de enseñanza. El sintagma tiende a equiparar el tipo de aprendizajes que serían necesarios en el nivel de educación superior con los que se llevan a cabo para adquirir la competencia primera en lectura y escritura, esto es, el conocimiento de

un alfabeto y su funcionamiento. En este sentido, este modo de designación opaca la complejidad de las prácticas de lectura y escritura en el nivel superior y la finalidad de lectura crítica que nos proponemos como objetivo. Pareciera que se trata solamente de aprender algo que ya está dado, que es inamovible, inmutable (un alfabeto) y que para participar de la comunidad académica hace falta incorporar acríticamente el resultado de ese acuerdo o convención que ya fue hecho por otros. Se trata de una representación escolarizada, minimizada, descomplejizada de las prácticas de lectura y escritura académicas. Además, nos ubica a nosotros -como docentes- ante una única tarea: enseñar el "alfabeto" de la academia, como si este fuera un catálogo de fórmulas o recetas cerradas y ya definidas.

Nosotros -como grupo docente del área- nos hemos planteado siempre otros objetivos que apuntan a reflexionar críticamente con los alumnos sobre la cultura académica, en el sentido de que aprendan a observar los valores que esa cultura le otorga a las formas que define como las adecuadas para llevar adelante su comunicación. No nos interesa ser solo prescriptivos, es decir, mostrar el deber ser de la academia, sino analizar los sentidos que produce el lenguaje usado de un modo u otro, para comprender lo que se pone en juego en la adecuación o no a las normas. Consideramos importantísimo transmitir la normatividad que regula la producción de discursos en la academia –porque su desconocimiento es una variable de discriminación social y porque su aprendizaje –en particular los relativos a los géneros discursivos- puede ofrecer herramientas importantes para el trabajo intelectual- pero no concebimos nuestra tarea como la transmisión de un saber cerrado, ni simple, ni carente de conflicto, ya que aunque hay una pretensión de homogeneidad discursiva, esta nunca se logra, es siempre un anhelo disciplinador de la práctica, siempre es un espacio de disputa. En primer lugar, entonces, no compartimos el sintagma “Alfabetización académica”, porque no nos planteamos nuestra tarea como una enseñanza acrítica de supuestas normas definitivas de ese espacio.

Pero hay un segundo sentido asociado al sintagma: como se propone enseñar el *alfabeto* de las ciencias, en muchas de las propuestas que hemos escuchado recientemente, se observa que hay una tendencia a la enseñanza “por disciplina”, es decir que su objeto específico sería “el” modo de hacer ciencia de cada disciplina. Esto implicaría que ese modo existe y

que es homogéneo, y también ciertos presupuestos lingüístico-cognitivos que merecen ser discutidos.

Por otro lado, el privilegio del dominio disciplinar implica una concepción del saber científico especializado que no es la que se ve reflejada en las prácticas contemporáneas de producción de conocimiento, cada vez más interdisciplinarias, como se constata en la promoción actual de proyectos de investigación y desarrollo interdisciplinarios, y en la formación de grado y de posgrado que contempla una variedad de áreas del saber en interrelación.

Como hemos tratado de destacar en esta exposición, no compartimos estos presupuestos. Nuestras investigaciones nos muestran que son las prácticas en las que se inscriben los discursos, junto con estos, los que deben ser objeto de reflexión.