

UNIVERSIDAD DE CIENCIAS EMPRESARIALES Y SOCIALES

PRIMER ENCUENTRO INTERDISCIPLINARIO PARA TRATAR LA PROBLEMÁTICA DE
“LA LECTURA Y LA ESCRITURA EN LA UNIVERSIDAD”
MIÉRCOLES 22 DE ABRIL DE 2009

DE OBSTÁCULO EPISTEMOFÍLICO A VÍNCULO DIALÉCTICO

Reflexiones acerca de una experiencia sobre lectura académica

Ema Fernández

cututafernandez@hotmail.com

Éste es un trabajo que corresponde a la Cátedra de Análisis del Discurso a cargo del Dr. A. Bertorello. Dicho trabajo fue implementado en el 2do. Cuatrimestre del 2007 y el grupo estaba constituido por 30 alumnos.

Los objetivos planteados en esa circunstancia educativa, fueron la identificación de:

- a. Deícticos personales, témporo-espaciales y verbales,
- b. Subjetivemas y modalizadores¹ y
- c. Hipótesis presuntiva acerca de la subjetividad del autor.

Los textos escogidos, fueron diarios personales pertenecientes a Salvador Dalí, Marguerite Yourcenar y Franz Kafka, por considerar que en ellos abundaban los lexemas requeridos. Tanto los diarios personales como el epistolario son ejemplos de discursos donde se transparenta la subjetividad del enunciador; en ellos, quien habla lo hace desde su propia mismidad. “El discurso íntimo está compenetrado de una profunda confianza hacia el destinatario, hacia su consentimiento, hacia la delicadeza y la buena intención de su comprensión de respuesta. En esta atmósfera de profunda

¹ Véase Kerbrat Orecchioni, Catherine: *La Enunciación. De la Subjetividad en el Lenguaje*, Edicial, Buenos Aires, 1990. Deícticos: Son unidades lingüísticas cuyo funcionamiento semántico referencial implica tomar en consideración algunos de los elementos constitutivos de la situación de comunicación, a saber : el papel que desempeñan los actantes del enunciado en el proceso de la enunciación y la situación témporo espacial del locutor y eventualmente del alocutario” p. 48

Subjetivemas. Son sustantivos, adverbios y verbos en los cuales el enunciador se confiesa explícitamente o se reconoce implícitamente. Quien profiere ese discurso se apropia del acto de habla. p. 93
Modalizadores: son los procedimientos que indican el grado de adhesión o rechazo, certidumbre o duda, etc., a los contenidos enunciados por el sujeto de la enunciación. Es *cómo* se dice lo que se dice. p 154.

confianza, el hablante abre sus profundidades internas”². Estos tres autores anteriormente citados, son escritores cuyas producciones literarias las podríamos categorizar en un *nivel epistémico* de escritura. Este nivel epistémico se caracteriza porque hay un uso de la lengua original y crítico. Es original porque el repertorio lexical se amplía creativamente mostrando un estilo propio en esa realidad representada. Es crítico porque la utilización de los vocablos es precisa, rigurosa, se analiza cuidadosamente el contenido y el modo de expresión.

Presento este material a los alumnos para abordar la tarea encomendada y a medida que transcurre la actividad percibo una gran dificultad en la comprensión de los textos.

La lectura se veía obstaculizada.

En un primer momento, la dificultad fue léxica: se centraba en el desconocimiento de determinados vocablos. Son muy pocos los alumnos que tienen incorporado el uso del diccionario; no lo llevan consigo, por lo que se les volvía difícil avanzar en la interpretación. En segundo lugar, tampoco la sintaxis les era familiar. Expresiones tales como “¿Pero lo tiene que decir tan rebuscado?” , “ Yo no entiendo esta forma de decir las cosas” o “Lo mismo se puede decir más sencillo” manifestaban la presencia de un impedimento para la aprehensión del contenido que tenían en sus manos. Y por último, una dificultad enciclopédica: no estaban en sus hábitos de lectura el frecuentar este tipo de autores, razón por la cual mostraban rechazo hacia los textos. Desde este lugar, no se podían cumplimentar los objetivos previstos.

He aquí que estábamos frente a un obstáculo epistemológico.

Definimos un obstáculo epistemológico como el impedimento de orden académico que limita o inhibe la progresión en la construcción del conocimiento. Se manifiesta verbalmente como: “ no sé”, “no me sale”, “ no lo entiendo” o “ no puedo”. El alumno se siente incapacitado para producir conocimiento pues carece de las herramientas técnicas para lograrlo.

A partir de esto, comencé a registrar otros signos: fundamentalmente, que el acto de leer no goza de estima entre nuestra población de educandos. Leer no es un bien en sí mismo; no la aprecian como una actividad portadora de valor. No hay fruición en recorrer un libro, sino más bien es una obligación que se lleva a cabo “ porque es lo que hay que hacer”.

Por otro lado, sus experiencias anteriores, están sedimentadas en costumbres que redundan en lecturas defectuosas. Quiero decir con esto, por ejemplo, la

² Bajtín, Mijaíl: *Estética de la Creación Verbal*, “ El Problema de los Géneros Discursivos”, Siglo XXI, Argentina, 19 , p.288.

disponibilidad de ingreso ilimitado a la información (mass media, internet, etc) sin una selección crítica del material; la lectura “picaflor”: fragmentando y descontextualizando el material sin tener en cuenta elementos paratextuales³ y la aceptación de los contenidos sin problematizarlos

Proviene de la cultura del zapping, donde leer es sobrevolar la multiplicidad de estímulos visuales con una atención lábil y ligera. La velocidad, lo efímero y el vértigo traen aparejado un modo fragmentado de conocimiento; la rapidez cercena el contenido y las consecuencias son imágenes que se suceden unas a otras vertiginosamente ... pronto se olvidan porque son ocupadas por otras nuevas. Al respecto, sostiene Lipovetsky, “la indiferencia crece. En ninguna parte el fenómeno es tan visible como en la enseñanza donde en algunos años, con la velocidad del rayo, el prestigio y la autoridad del cuerpo docente prácticamente han desaparecido. El discurso del maestro ha sido desacralizado, banalizado, situado en el mismo plano que el de los mass media y la enseñanza se ha convertido en una máquina neutralizada por la apatía escolar, mezcla de atención dispersada y de escepticismo lleno de desenvoltura ante el saber”.⁴ Entonces, leer un texto para los alumnos, es reconocer las palabras y comprenderlo significa “ poder decir el texto” sin problematizarlo ni establecer ninguna de las operaciones cognitivas que nosotros, los profesores, esperamos.

Bien, hasta aquí, parece que la responsabilidad de la situación endémica de alfabetización académica paupérrima es de los alumnos.

Ahora, desde el punto de vista de los docentes. Nosotros como docentes demandamos a priori que el alumno *sea un lector modelo*. ¿Cuál es este lector? Aquel que puede identificar la postura del autor, que reconoce en el texto la polémica establecida con otros autores o posiciones, que relaciona lo nuevo con lecturas previas, que infiere las implicaciones, que cuestiona y problematiza lo que el autor sostiene, que puede argumentar sobre las distintas posturas allí presentadas, que realiza un análisis exhaustivo de las razones que sustenta para adherir o rechazar una tesis, etc. Como todo texto lleva en sí mismo las reglas de su propia interpretación, Eco afirma que el lector modelo es el que acepta las reglas del juego que el texto le propone. El autor da las instrucciones de las marcas del género⁵

³ “ Según Geràrd Genette (*Seuils*, París, Seuil, 1987) el paratexto es el conjunto de los mensajes que preceden, acompañan o siguen a un texto, como las advertencias publicitarias, los títulos y los subtítulos, la solapa, los prefacios, las reseñas, etc.” Citado por Umberto Eco en *Seis paseos por los bosques narrativos*, en la nota N^o 21. p.26.

⁴ Lipovetsky, Gilles: *La era del vacío*, Barcelona, Anagrama, 2002, p.38.

⁵ Los distintos discursos se plasman siempre en géneros discursivos, que son modos estandarizados de construcción de enunciados que emergen de las distintas esferas sociales a las que pertenecen los

aunque sean ambiguas y el lector crea, anticipa, realiza sus propios paseos inferenciales, “ paseos imaginarios fuera del bosque”⁶. Puede prever lo que el autor espera de él hipotetizando, relacionando, asociando los distintos párrafos con otras obras del autor ¡ y hasta puede navegar más aún y remontarse a otras épocas y otros autores! Pero qué nos pasa? Estamos delirando; nuestros alumnos serán los futuros lectores modelos siempre y cuando los ayudemos y guiemos para que logren tal cometido.

Retomo nuevamente la actitud de rechazo frente a los textos.

Los textos que les presentamos a nuestros alumnos son académicos. Es decir, que portan una complejidad tal, que requieren una disciplina internalizada para poder abordarlos. En el caso de los escritos científicos, técnicos y los literarios, son textos que “se caracterizan por la densidad léxica y por la abundancia de términos especializados.”⁷. En estos escritos se puede encontrar desde el uso referencial riguroso como el mayor abanico de metáforas para representarnos la realidad.

Pero, ante esta complejidad, *naturalizamos* la exigencia, en enunciados del tipo: “ ¿ Es posible que no puedan interpretar este texto?” “¿Acaso no saben leer?” ¡ Como si la lectura fuese una competencia adquirida de una vez y para siempre! Ímplicitamente hay una demanda que se exige pero no se enseña. Los alumnos al ingresar a la universidad, se ven enfrentados a nuevos campos semánticos; las distintas disciplinas exigen que sean diestros en el manejo lexical propio. Además de las otras habilidades cognitivas que tienen que poseer para considerarse miembros de la comunidad académica: Analizar, Relacionar, Asociar, Inferir, Deducir, Extrapolar, Sintetizar, Ponderar, Abducir, Inducir y sigue la lista. Los que venimos de las Ciencias Humanas y específicamente de Filosofía, sabemos que comprender a un filósofo requiere hacer el esfuerzo de pensar al mismo dentro de sus propias categorías de análisis. Sabemos, pues, que incorporar un nuevo autor implica aprender a leer de otra manera. Si nos proporcionan una hoja de ruta del recorrido de ese productor, la tarea nos resultará menos ardua y esto nos proporcionará mayor acceso a lo nodal de su pensamiento. “ Muchas veces los profesores no somos conscientes de que analizar un texto consiste en implementar este conjunto de operaciones cognitivas y por ello

hablantes. No son libres ni casuales, tienen un tema específico, un estilo y estructura propia a la praxis social en la que son producidos.. Véase Bajtín, op. cit., p. 252.

⁶ Véase Eco, Humberto: *Seis paseos por los bosques narrativos*, Barcelona, Lumen, 1996, p. 60.

Y al respecto, ilustramos con esta cita de la misma obra: “El texto alude, no lo dice todo, sino que es el lector quien completa aquello que se da por sobreentendido. Todo texto es una máquina perezosa que le pide al lector que le haga parte de su trabajo. Pobre del texto si dijera todo lo que su destinatario debería entender: no acabaría nunca”. p.11

⁷ Calsamiglia Blancafort H y Tusón Valls, A.: *Las Cosas del Decir*, Barcelona, Ariel, 2002, p. 94.

pedimos a los alumnos analizar lo que leen sin darles precisiones sobre cómo hacerlo”⁸.

Entonces, con el rechazo del texto, comprobamos que se trata de un obstáculo epistemofílico devenido epistemológico. El obstáculo epistemofílico es un impedimento de orden personal ligado a la afectividad del sujeto. Le impide entender, comprender intelectualmente, pero el origen de la dificultad cognitiva es emocional. La propia historia, sus creencias, saberes previos, valores y hasta prejuicios inciden en el momento de la apropiación de algo nuevo generando conductas estereotipadas o actitudes reactivas: enojo, angustia, bloqueo. Es así, que frente a la situación de aprendizaje, se originan ansiedades que operan como obstáculo epistemofílico en el vínculo educativo. Estas ansiedades generan resistencia al cambio. Aprender implica modificar, transformarse, se trata de hacer para poder hacerse otro. “ Se puede plantear el conocimiento como un campo que se extiende progresivamente a medida que, por medios psicológicos o tecnológicos se resuelven los problemas epistemológicos”⁹

¿Qué hacemos?

Tenemos que pensar en el aprendizaje como un proceso de comunicación. Y esta comunicación se da en el vínculo entre profesores, alumnos y los textos. Nuestra tarea como docentes es ser agentes favorecedores de un vínculo dialéctico. En palabras de Pichon Rivièrè, “el vínculo es una estructura compleja, que incluye un sujeto, un objeto, su mutua relación con procesos de comunicación y aprendizaje. Estas relaciones intersubjetivas son direccionales y se establecen sobre la base de necesidades, fundamento motivacional del vínculo”.¹⁰

Nosotros queremos lectores activos, es decir personas que sean capaces de aprehender, que tomen los textos y sean capaces de transformarlos y transformarse a su vez. Que establezcan un interjuego dialéctico con el medio y no una relación rígida, pasiva o estereotipada. Una relación dialéctica implica no sólo la construcción de conocimiento siempre abierta, creándose en espiral; sino que representa un modo diferente de pensar, una actitud creativa de transformación . Pero para esto, hay que darles las herramientas para que lo logren y desde mi experiencia pedagógica, puedo afirmar que lo que tenemos que resignificar es el vínculo. Hablo del vínculo nuestro con los alumnos y el vínculo de ellos con la lectura,. que esas palabras que les son ajenas, se conviertan en propias Nosotros como coordinadores en la tarea educativa,

⁸ Carlino, Paula *Leer textos científico y académicos en la Educación Superior*, Revista N° 33 Didáctica de la Lengua, Barcelona, 2003.

⁹ Pichon Rivièrè, Enrique: Clase N° 15 del 29/8/66, Escuela Privada de Psiquiatría Social.

¹⁰ Pichon Rivièrè, Enrique: *El Proceso Grupal. Del Psicoanálisis a la Psicología Social*, Buenos Aires, Nueva Visión, 1999, prólogo.

tenemos la posibilidad de ser agentes facilitadores de la comunicación, promoviendo una relación fluída, espontánea y de confianza. También tenemos la posibilidad de guiarlos, de mostrarles cómo pueden apropiarse de esas palabras que les son ajenas, y fundamentalmente, de despertar en ellos el gusto, la motivación por la lectura. ¿Cómo? Mostrando nosotros a su vez el deleite, el entusiasmo que nos provocan esos textos; no hay nada que despierte tanto el deseo del otro como mostrarnos felices por aquello que hacemos. Entonces, esos textos rechazados, esas construcciones sintácticas complejas se irán incorporando gradualmente desde otro lugar.”La experiencia discursiva individual de cada persona se forma y se desarrolla en una constante interacción con los enunciados individuales ajenos. Esta experiencia puede ser caracterizada, en cierta medida, como proceso de *asimilación* (más o menos creativa) de palabras ajenas”.¹¹.

Les tenemos que enseñar a leer como pretendemos para incluirlos como miembros a la comunidad académica. La responsabilidad de esta tarea es nuestra, debemos “enseñar los modos específicos de nuestras disciplinas sobre cómo encarar los textos, explicitando nuestros códigos de acción cognitiva sobre la bibliografía y hacer lugar en las clases a la lectura compartida, ayudando a entender lo que los textos callan porque dan por sobreentendido”.¹²

La responsabilidad por cómo se leen los textos académicos no puede seguir quedando a cargo de los alumnos exclusivamente. Estableciendo una analogía con un niño deambulador (niño que su por su proceso evolutivo está en condiciones madurativas para la marcha), ¿le exigiríamos que camine sin ayuda ni guía?

Esta relación, que es una relación de amor, es compleja. Y quiero cerrar con Barthés que nos ensalma con su bella prosa: “No es cierto que cuanto más se ama mejor se comprende; lo que la acción amorosa obtiene de mí es solamente esta sabiduría.(...) Me sobreviene entonces esta exaltación de amar a fondo a alguien desconocido, y que lo seguirá siendo siempre: movimiento místico: accedo al conocimiento del no conocimiento”.¹³

¹¹ Bajtín, M.: op. cit., p. 279

¹² Carlino, Paula: op. cit.

¹³ Barthés, Roland: *Fragmentos de un discurso amoroso*, Buenos Aires, Siglo XXI, 2006, p.157.

