



II CONGRESO NACIONAL CÁTEDRA UNESCO

PARA LA LECTURA Y LA ESCRITURA

FRANCISCO AIELLO Y CAROLA HERMIDA
(COMPILADORES)

FACULTAD DE HUMANIDADES

UNIVERSIDAD NACIONAL DE MAR DEL PLATA

ABRIL DE 2019

Universidad Nacional de Mar del Plata

Actas II Congreso Nacional de la Cátedra UNESCO para la lectura y la escritura / compilado por Francisco Aiello; Carola Hermida; editado por Marianela Valdivia; Pía Pasetti; prólogo de Francisco Aiello; Carola Hermida. - 1a ed. - Mar del Plata: Universidad Nacional de Mar del Plata, 2020.

Libro digital, PDF

Archivo Digital: descarga y online

ISBN 978-987-544-960-2

1. Lectura. 2. Escritura. 3. Acceso a la Educación. I. Aiello, Francisco, comp. II. Hermida, Carola, comp. III. Valdivia, Marianela, ed. IV. Pasetti, Pía, ed. V. Título. CDD 370.9

Identidades epistémicas contrapuestas. Tensiones entre la construcción del conocimiento en el secundario y en la universidad

Joel Linossi ¹

Universidad Nacional de Córdoba

Introducción

Según un estudio previo (Linossi, 2018), en sus primeras prácticas de escritura las y los estudiantes ingresantes de la universidad hacen referencia, en este nuevo proceso de enculturación (Castelló *et al*, 2009) y alfabetización académica (Carlino, 2005 y 2013), a ciertos fenómenos como verdades absolutas y anónimas, sobre todo cuando se solicita analizar las reflexiones de otros autores sobre esos fenómenos. Esta particularidad entra en contradicción con los textos académicos, pues su característica distintiva o materia prima es la referencia a otros autores, es decir, la citación (Massi 2005; Shooshtari y Jalilifar, 2010; Castro Azuara y Sánchez Camargo, 2013; entre otros). A partir de estos procedimientos -los de cita-, los fenómenos, o mejor, su construcción y el conocimiento sobre ellos, se presenta en los textos académicos -fundamentalmente de las ciencias sociales- como negociado y construido colaborativamente. Contrariamente, muchos textos de la educación media en Argentina presentan solamente una exposición del saber y tratan el conocimiento como ahistórico, anónimo, único, absoluto y definitivo (Carlino, 2003) y poseen otras particularidades tales como: el uso de un léxico disciplinar y un registro alejado del que manejan habitualmente los estudiantes; las referencias a individualidades, fenómenos o eventos que se presuponen conocidos; la nominalización o condensación de datos; y la multimodalidad (Natale, 2009). Estas características, sobre todo las dos últimas, sugieren, según Natale, una construcción parcial y recortada de la realidad, que es, a su vez, moldeada ideológicamente (2009).

Este aspecto epistémico puede complejizar la incorporación del ingresante universitario al nuevo ámbito de estudios. Hacemos esta asociación ya que, en primer lugar, las particularidades que se encontraron en el análisis previo de Linossi (2018) son compatibles con los rasgos expresados en el análisis propuesto por Carlino (2003) y Natale (2009)

¹ Lic. en Comunicación Social. Docente de grado en la Cátedra de Lingüística, Facultad de Ciencias de la Comunicación, Universidad Nacional de Córdoba. Investigador por la Secretaría de Ciencia y Tecnología, Universidad Nacional de Córdoba, proyecto vinculado, ya en su segunda etapa, a las prácticas de escritura en la universidad en las zonas de pasaje (ingreso y egreso) y a la escritura académica en general. Docente del nivel medio (Provincia de Córdoba). Mail de contacto: jllinossi@gmail.com

respecto de los manuales del secundario. En segundo lugar, porque la gran mayoría (70%) de los y las estudiantes sobre los que se analizaron las prácticas de escritura, constituyen un perfil entre cuyas características puede apreciarse una continuidad en las trayectorias educativas en términos de una transición inmediata del secundario a la universidad (Luque *et al*, 2017).

Esto nos generó la inquietud de indagar, de manera exploratoria y desde una perspectiva sociocultural, sobre las representaciones que un grupo de docentes del nivel medio de la provincia de Córdoba tienen sobre sus prácticas al momento de presentar y transmitir los saberes a sus alumnos y alumnas y la consecuente construcción del conocimiento que esas maneras conforman. Intentamos contribuir, de este modo, a una mirada crítica sobre la construcción del conocimiento en la secundaria y las posibles tensiones que podrían manifestarse en dificultades que complejizan la inclusión y el acceso a los estudios superiores.

Representaciones y práctica de los y las docentes

Se entiende en este caso la representación como representación social tal como ha sido desarrollada y utilizada en distintas disciplinas como la epistemología, la historia de las ciencias y especialmente en la psicología social (Moscovici, 1986; Jodelet, 1986). Con fuertes vínculos epistemológicos con el interaccionismo simbólico y la fenomenología de Husserl, desde la psicología social se entiende a las representaciones sociales como construidas por los sujetos a partir de su experiencia social y son coherentes con sistemas de representaciones socialmente constituidos, pues se crean y recrean en el curso de las interacciones sociales.

Según Jodelet (1984), una representación social es considerada como

una forma de conocimiento, una elaboración cognitiva en la que los sujetos sociales, definidos por su pertenencia a un grupo, efectúan bajo la influencia de formas sociales de pensamiento y normas colectivas concernientes al comportamiento, integrando los hechos de sus prácticas rutinarias y su experiencia inmediata (214, citado por Caiš *et al*, 2014: 31).

Constituyen, así, procesos cognitivos que ayudan a interpretar las experiencias que dan significado a la vida cotidiana. En este sentido, los sujetos, en nuestro caso docentes, no relataron las experiencias y vivencias en sí mismas sino las representaciones que de ellas han construido. Según Guirado *et al* (2013), existe, además, una interrelación entre las representaciones sociales de profesores y su práctica docente, debido a que aquellas caracterizan y dan sentido a esta última.

Metodología

A partir de una metodología cualitativa, nos centramos en estudiar las representaciones sociales que tienen los profesores del nivel medio sobre la transmisión y construcción del conocimiento. Este análisis sobre los procesos internos expresados en los discursos de los docentes se realizó mediante una estrategia de estudios de casos múltiples con entrevistas individuales parcialmente dirigidas (semiestructuradas), en el contexto laboral, a diez docentes del nivel medio de la provincia de Córdoba.

El instrumento incluyó, en primer lugar, preguntas cerradas sobre su perfil profesional (colegios en los ejerce, asignaturas, cursos y la cantidad de horas y distribución). En segundo lugar, se realizaron preguntas abiertas en las que se trató de conocer: a) la referencia a individualidades vinculadas directa o indirectamente a los contenidos de la asignatura; b) la mención material (soporte) de la fuente de la cual el docente extrae los contenidos brindados al alumnado (por ejemplo, libro en papel, fuente virtual, artículo periodístico, medio radial, gráfico o audiovisual, etc.); y, finalmente, c) la mención de la fuente textual o autoral de la cual se extrajo la información y si esta mención se plasmaba o materializaba en los registros de cada alumno (por ejemplo, en la carpeta de clases). Además, se indagó sobre el modo y las causas del proceder de cada profesional.

Al momento de las entrevistas los docentes ejercían su profesión distribuidos en doce institutos públicos de la provincia de Córdoba; nueve de ellos en la capital, en general ubicados en la periferia y en contextos de vulnerabilidad; y el resto en el gran Córdoba y el interior de la provincia.

El grupo de docentes abarca un total de 33 cursos o cargos (por ejemplo, lengua de primero, matemática de quinto, etc.) distribuidos en los seis años del trayecto educativo del nivel. Aunque del total de las materias que los distintos docentes dictan están compuestas por un 70% pertenecientes a las ciencias sociales y humanas y un 30% a las ciencias exactas y naturales, la diferencia es mayor respecto de los cargos. Pues, del total de ellos (33), la gran mayoría (85%) pertenece a las ciencias sociales y humanas, mientras que el resto (15%) podemos encuadrarlo dentro de las ciencias exactas y naturales.

Empero, ¿por qué hacemos esta diferencia respecto del campo científico? En las presentaciones científicas del campo de las ciencias sociales, la construcción del conocimiento se lleva a cabo mediante un proceso colaborativo, de continuidad y negociación. El instrumento predilecto para este proceso es la referencia permanente a la voz ajena. Este rasgo las diferencia respecto, por ejemplo, de las ciencias llamadas “duras”, cuya característica responde más bien a un conocimiento acumulativo y de sustitución y a valores de verdad basados en la “objetividad” y en la distancia con el

objeto de estudio. Y las presentaciones científicas constituyen, muchas veces, la base de la información de los manuales y del material que el docente utiliza como fuente de conocimiento. Ahora bien, dado que la mayoría de los educadores entrevistados están formados en el campo de las ciencias sociales y humanas, nos surge el interrogante de si es desde ese campo a partir del cual ejercen la transmisión de saberes y la construcción del conocimiento.

A continuación analizaremos las representaciones y la práctica docente respecto de la manera de transmitir y de construir el conocimiento en la secundaria.

Análisis

En el análisis encontramos que, ante el interrogante de si hacían referencia durante el dictado de las clases a individualidades, vinculadas o no a los contenidos que se quieren transmitir, la gran mayoría de los docentes respondió positivamente, por ejemplo, al hacer reseñas históricas, al referirse al contexto político y social, o bien para ejemplificar en oraciones.

Por otro lado, observamos que al consultar sobre el hecho de informar a los estudiantes sobre la fuente material -no autoral- desde donde se extrajo la información que se va a transferir, esta mención ocurre con menor frecuencia. Alrededor de la mitad de los profesores hicieron referencia a que informan al estudiantado que el material objeto de estudio se extrajo de distintas fuentes, tales como internet, láminas en el caso de Educación Artística, y de libros en general.

Sin embargo, al indagar más profundamente sobre la referencia autoral del saber transmitido, notamos que la mayor parte del grupo de docentes entrevistados no referencia los contenidos y que, en consecuencia, tampoco queda plasmado en el soporte material (generalmente la carpeta) que utilizan las y los estudiantes como registro de la clase. Con frecuencia, entonces, los y las docentes manifestaron que no informan al estudiantado sobre la autoría de los contenidos transmitidos. Sólo una parte minoritaria manifestó hacerlo ocasionalmente en las siguientes situaciones: solamente en los años superiores; para que los y las estudiantes sepan diferenciar los contenidos; o al trabajar sobre temas específicos que lo requieran; por caso: las citas y a modo de ejemplos, pero no referenciando la teoría y conceptos sobre la temática de los procedimientos de cita.

De este modo, observamos que la mención de la referencia desde la cual se extrae la información va decreciendo a medida que se complejiza y personaliza autoralmente el modo de referenciación del saber informado. La tendencia es, pues, no citar ni referenciar el contenido transmitido.

Al preguntarles por qué no lo hacían, se advierte, frecuentemente, que es algo sobre lo que no se había reflexionado:

(1) *no lo había pensado*

Pero también, aunque implícitamente, manifestaron otros tipos de motivos, tales como factores externos, educativos o de otra índole que pertenecen a la biografía del alumnado y que condicionan la práctica docente. Por ejemplo:

(2) *porque no vienen acostumbrados*

La docente que expresó esta alocución dictaba al momento de la entrevista dos asignaturas en el ciclo básico del nivel (Lengua y Formación para la Vida y el Trabajo). Y sostuvo que no acostumbra a referenciar los contenidos brindados ni a hacer mención a las fuentes en estos cursos. Por lo tanto, inferimos que tal “acostumbramiento” proviene de la etapa educativa previa, o sea del nivel primario.

Otro caso podemos observarlo en el siguiente enunciado:

(3) *por las dificultades que [los y las alumnas] tienen*

En consecuencia, en palabras de la misma docente:

(4) *hay otras prioridades*

En relación a estas expresiones, la mayoría de los colegios en los que el grupo de docentes ejerce su profesión, pertenecen a contextos de vulnerabilidad socio-económica o a sectores denominados por algunos como “zonas desfavorables”. En este sentido, es común escuchar comentarios entre docentes, a veces de justificación o frustración, sobre las problemáticas sociales por las que atraviesan alumnos y alumnas y las incidencias que este tipo de dificultades tienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Así, estrategias y prácticas vinculadas a intervenir en las prácticas de escritura de los estudiantes muchas veces quedan en segundo plano.

Por otro lado, algunas expresiones de los educadores entrevistados justifican la ausencia de procedimientos de cita y referenciación basándose en diversas estrategias según los objetivos a los que apunten. Por ejemplo:

(5) *hay que simplificar para que los alumnos aprendan*

o bien:

(6) *quiero que interpreten los textos*

Si bien argumentaciones como estas no necesariamente excluyen la posibilidad de referenciar y citar, este tipo de procedimientos puede convertirse en un obstáculo para - o en una complejización del camino hacia- los objetivos educativos.

Diferencias y tensiones entre la universidad y el secundario

Las distintas particularidades encontradas en las primeras prácticas de escritura de los ingresantes universitarios según el trabajo de Linossi (2018), giran alrededor de una visión epistémica que coincide con las características, presentadas en la introducción, de los textos del secundario según Natale (2009) y Carlino (2003), a saber: la presentación de verdades absolutas y los recortes parciales de la realidad.

De este modo, las maneras de estudiar -y de conocer- en la universidad comienzan a entrar en tensión con los procesos epistémicos promovidos por la escuela secundaria y que se sostiene por un sistema educativo que, en principio, desdeña la mirada de las realidades construidas, de un conocimiento colaborativo, continuado y negociado característico de las ciencias sociales y humanas. Pero este desdén no constituye, desde nuestro punto de vista, una falencia.

Muchas de las dificultades de los estudiantes ingresantes a la universidad son atribuidas a deficiencias de cada estudiante o a problemas en su formación (cfr. Moyano, 2004) en los procesos alfabetizadores previos. Sin embargo, debemos hacer dos aclaraciones. En primer lugar, dudamos de la obligatoriedad de la escuela media como instancia preparatoria para la futura comprensión y elaboración de textos académicos. Esto hace que, al no estar vinculados en una suerte de programa de trayectoria meta-alfabetizadora vital, ambos niveles -y este es el segundo punto- constituyan dos etapas educativas distintas. En efecto, preferimos hablar no de deficiencias sino de diferencias respecto de la manera de construir conocimiento en cada una de ellas.

Conclusiones

Del análisis presentado, observamos que la tendencia de los y las docentes es no referenciar ni citar los contenidos transmitidos al alumnado. De modo tal que, su práctica de transmisión de saberes tiene un carácter primordialmente repetitivo de realidades ya categorizadas y constituidas, de verdades que están en los textos o manuales y en aquello que el mismo docente presenta y explica. De esta forma, se desestiman las causas, las justificaciones y el modo en que se construyó el conocimiento que se transmite. Así, los saberes quedan constituidos como verdades absolutas y únicas ya establecidas.

Parece existir, en este sentido, una carencia de reflexión acerca de las maneras en que se transmiten los saberes y una escasa conciencia sobre el modo en que se construye el conocimiento según el campo científico y disciplinar de origen de la asignatura que cada docente brinda.

Esta situación genera tensiones con las maneras de producir conocimiento en los ámbitos universitarios de las ciencias sociales -que, decimos de paso, también puede analizarse críticamente- y promueve dificultades en los procesos de alfabetización en la universidad.

Dado que el dominio del conocimiento y de las herramientas para generarlo y difundirlo se adquiere mediante el proceso de escolarización (Castro Azuara, 2010), del cual el nivel secundario forma parte, el establecimiento de verdades únicas, absolutas y constituidas parece ser la manera predilecta de detentar el saber y de conocer en este ámbito. Pero los resultados de este proceso epistémico contribuyen a una conformación de una visión del mundo, ideológicamente hegemónica, que descuida y hasta -podríamos arriesgar a decir- socava el sentido y el pensamiento crítico.

Coincidimos con Amaya, en que “la práctica docente no puede sostener una palabra monológica, detentadora de un saber excluyente, de una verdad ya constituida” (2005), ya que contradice las discusiones que subyacen a la naturaleza argumentativa del conocimiento científico y de todo conocimiento en general.

Referencias bibliográficas

- Amaya O. (2005). “Lectura y escritura en la universidad: constitución de la identidad”. En Granato, L. (comp.) *Actas del II Congreso Internacional de la IADA*, CD Rom, La Plata: UNLP. Disponible en: <http://www.ungs.edu.ar/cienciaydiscurso/wp-content/uploads/2011/11/Lectura-escritura-e-identidad-universitaria-AMAYA-20052.pdf>
- Caïs, J., Folguera, L. y Formoso, C. (2014). *Investigación cualitativa longitudinal*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Castelló, M., Bañales, G., Corcelles, M., Iñesta, A. y Vega, N. (2009). “La voz del autor en los textos académicos: construyendo la identidad como escritor”. En Monereo, C. y

- Pozo, J. I. (Eds.), *La identidad en Psicología de la Educación: enfoques actuales, utilidad y límites*. Barcelona: Edebé.
- Castro Azuara, M. C. (2010). Discurso especializado e identidad: el papel de la escritura en el proceso de configuración de la identidad disciplinar en la universidad. En Domínguez Ángel, R. y Castro Azuara, M. C. (Eds.), *Memorias del XI Encuentro Nacional de Estudios en Lenguas*, pp. 507-519. México: Universidad Autónoma de Tlaxcala.
- Castro Azuara, M. C. y Sánchez Camargo, M. (2013). La expresión de opinión en textos académicos escritos por estudiantes universitarios. *Revista mexicana de investigación educativa*, 18(57), 483-506.
- Carlino, P. (2003). "Leer textos científicos y académicos en la educación superior: obstáculos y bienvenidas a una cultura nueva". Ponencia presentada en el VI Congreso Internacional de Promoción de la Lectura y el Libro, XIII Jornadas Internacionales de Educación, mayo, Buenos Aires.
- (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- (2013), "Alfabetización académica diez años después", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18 (57), pp. 355-381.
- Guirado, A. M., Mazitelli, C. y Olivera, A. (2013). "Representaciones sociales y práctica docente: una experiencia con profesores de física y de química", *Revista de Orientación Educativa*, 27 (51), pp 87-105. Disponible en: <http://www.roe.cl/index.php/roe/article/view/39/32>
- Jodelet, D. (1986). La representación social: fenómeno, concepto y teoría. En Moscovici, S. (comp.), *Manual de Psicología Social*, Tomo 2. Buenos Aires: Paidós.
- Linossi, J. (2018). Los procedimientos de cita: construcción de la identidad, la voz y el conocimiento en el ingreso a la universidad. Ponencia presentada en las IX Coloquio de la Asociación Latinoamericana de Estudios del Discurso, Capítulo Argentina (ALEDAR), octubre, La Pampa, Argentina.
- Luque, D., Linossi, J. y Pinque, G. (2017). *Ingresantes a la carrera de Licenciatura en Comunicación Social: perfil y primeras prácticas de escritura en la zona de pasaje*. Ponencia presentada en las X Jornadas de Investigación en Educación, octubre, Córdoba.
- Massi, M. P. (2005). Las citas en la comunicación académica escrita. *Revista Iberoamericana de Educación*, 36(5). Disponible en: <https://rieoei.org/RIE/issue/view/260>
- Moscovici, S. (1986). Pensamiento y vida social. *Psicología Social y problemas sociales*. En Moscovici, S. (comp.) *Manual de Psicología Social*, Tomo 2. Paidós.
- Moyano, E. I. (2004). La escritura académica: una tarea interdisciplinaria a lo largo de la currícula universitaria, *Texturas*, 4 (4), pp. 109-120.
- Natale, L. (2009). *Lo que los manuales escolares no dicen (y los profesores debemos ayudar a comprender)*, DELTA, 25, pp. 645-656.
- Shooshtari, Z. G. y Jalilifar, A. R. (2010). Citation and the Construction of Subdisciplinary Knowledge, *The Journal of Teaching Language Skills*, 2(1), 45-66.