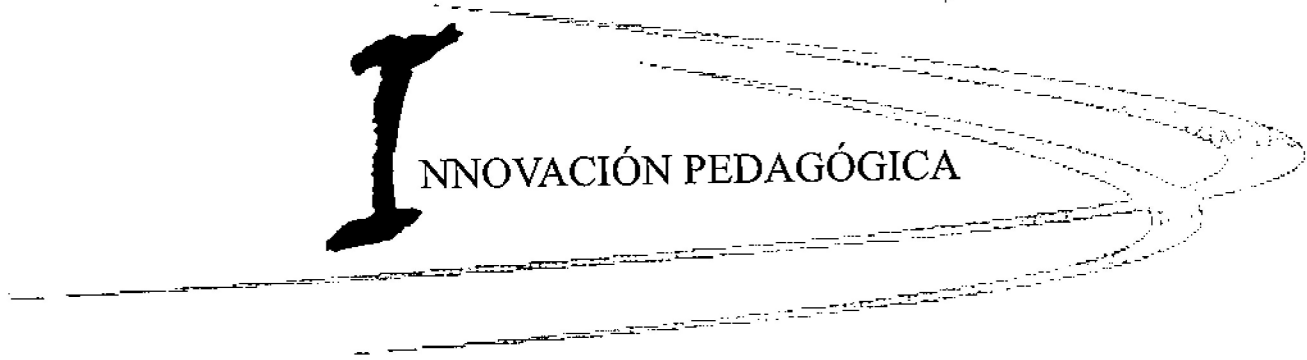


 Ignis

I

NOVACIÓN PEDAGÓGICA



## LEER DISCURSOS CIENTÍFICOS EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR.

Recorridos y acercamientos desde una perspectiva polifónica del discurso<sup>1</sup>.

ALEX SILGADO RAMOS

Silgado50@hotmail.com

Licenciado en Español y Literatura, Universidad de Córdoba; Especialista en Docencia del Español y candidato a Magister en Educación, Universidad Pedagógica Nacional.

Docente e investigador del Área de Comunicación, CUN.

### PRE-LIMINARES

Quiero compartir algunos recorridos y acercamientos a la enseñanza de la lectura de discursos científicos en la educación superior. Llamo recorridos a la revisión de algunos conceptos y propuestas sobre la lectura, y acercamientos a la posibilidad teórico-práctica que encuentro en una nueva propuesta de enseñanza de la lectura desde una perspectiva polifónica del discurso. Esta constante búsqueda de elementos teórico-pedagógicos y estrategico-didácticos para mejorar y optimizar la comprensión e interpretación de los discursos científicos en los estudiantes universitarios me ha llevado, entre otras acciones, a iniciar un recorrido hacia el (re)conocimiento de algunos conceptos y propuestas en boga sobre la enseñanza de la lectura en general y, más precisamente, en la educación superior, y, desde allí, hacer una revisión crítica sobre la pertinencia de dichos conceptos y propuestas en el espacio académico universitario.

En este recorrido he podido evidenciar que algunas de las propuestas revisadas son frecuentemente acogidas en el contexto educativo superior sin establecer ningún criterio o, a veces, por el mero esnobismo que ofrece el estar de moda con el teórico o la teoría del día, sobre todo, si ésta nos viene de otros lugares, desconociendo así, también, un estado del arte sobre dicha problemática tratada por los nuestros.

Además, también, he comprobado que algunas de las propuestas acogidas en nuestras universidades ofrecen poca garantía para la enseñanza crítica de la lectura pues privilegian el valor representacional, objetivista e informativo del lenguaje limitando la enseñanza de la misma a una práctica de técnicas descontextualizadas reducidas a la aprehensión de contenidos textuales verificables a través de resúmenes y guías de lectura.

Pero en la presente intervención, no pretendo mostrar un estado del arte de la gama de propuestas y de autores que trabajan la enseñanza de la lectura en la educación superior; me propongo, de una manera más puntual, presentar un recorrido crítico de las propuestas hechas por Paula Carlino (2003-2005) respecto al fenómeno de la lectura en la universidad. Quiero demostrar que lo que esta autora llama una nueva mirada al objeto de la lectura (alfabetización académica) es una vuelta a los reduccionismos antes anotados, puesto que en última instancia el problema que Carlino se plantea respecto a la lectura es de tipo didáctico-instrumental y no de fondo conceptual, que implique una claridad sobre el lenguaje, la comunicación y su pedagogía.

A partir de la discusión entablada contra dicho recorrido, propongo un acercamiento a la lectura de textos científicos en el contexto universitario desde una perspectiva dialógica y polifónica del discurso (Ramírez, 2005a, 2005b, 2006a, 2006b, 2007, 2008a, 2008b, 2008c). Así, se deduce que enseñar a leer desde el discurso implica la doble tarea de no sólo comprender contenidos textuales y disciplinares, sino la de interpretar contenidos no explícitos en el texto o esas voces de lo social y lo cultural en las que se ocultan estrategias de dominación, poderes e ideologías; esto exige darle un marco más amplio y realista de la comunicación y el lenguaje a los procesos de lectura en la educación superior.

En últimas, lo que pretendo en esta ponencia es sustentar la tesis de la poca garantía que ofrece en el ámbito universitario un modelo de enseñanza de la lectura desde el texto, la gramática y la lengua, ofreciéndose, en cambio, un acercamiento teórico y metodológico de enseñanza de lectura desde una concepción del discurso como polifonía, para lo cual se precisan algunos referentes teóricos.

## BREVE RECORRIDO CRÍTICO HACIA CONCEPCIÓN DE ALFABETIZACIÓN ACADÉMICA Y LECTURA DE TEXTOS CIENTÍFICOS ASUMIDA POR PAULA CARLINO.

El problema de la lectura en la educación superior, y en el contexto educativo en general, también es un problema sobre la pregunta por el lenguaje y su pedagogía; el asunto es que muchas propuestas no se plantean esta cuestión y, por lo tanto, se reducen a la mera aplicación de estrategias didácticas instrumentales que pretenden mejorar, por efectos de la motivación y la reproducción, el sistema de relaciones entre docente-estudiante-texto o discurso, relegando la lectura a un simple recetario de técnicas que ven en el lenguaje un cúmulo de estructuras significantes de carácter neutral e independiente de los propósitos comunicativos de un sujeto histórico.

Lo preocupante de tal situación es que seguimos inmersos en un activismo pedagógico que no nos deja asumir con claridad propuestas globales e integrales de intervención docente sobre el problema de la lectura; como bien lo expresa Luis Alfonso Ramírez (2008b), “Escasean enfoques que asuman la totalidad de la función que cumple el lenguaje en el proceso de comunicación como acción social, su hábitat natural con el cual adquiere sentido y valor de principio simbólico en su condición típicamente humana; y de medio, en la relación y organización social”; nuestro esfuerzo se limita no a proponer nuevas soluciones o a repensar las que ya están, sino a aplicar sin ningún filtro crítico lo que se nos muestra con una nueva retórica como solución.

Dentro de esta nueva retórica que se ofrece como una luz para atacar el problema de la lectura en la educación superior se enmarca la alfabetización académica (Carlino 2003, 2005), una propuesta de corte cognitivo<sup>2</sup> que tiene como propósito el buscar (re)establecer las directas relaciones existentes entre la lectura, la escritura y el aprendizaje de las diferentes disciplinas que conforman el universo cultural y académico universitario, y que el nuevo estudiante, venido de la secundaria, debe afrontar. Es así, que desde una posición que ubica la función del lenguaje como instrumento y medio para la aprehensión del conocimiento (o saberes disciplinares), Carlino (2005) dice que la alfabetización académica:



Señala el conjunto de estrategias necesarias para participar en la cultura discursiva de las disciplinas así como en las actividades de producción y análisis de textos requeridas para aprender en la universidad. Apunta, de esta manera, a las prácticas de lenguaje y pensamiento propias del ámbito académico superior. Designa también el proceso por el cual se llega a pertenecer a una comunidad científica y/o profesional, precisamente en virtud de haberse apropiado de sus formas de razonamiento instituidas a través de ciertas convenciones del discurso. ( p.13-14)

A pesar de los buenos propósitos que orientan la propuesta: por un lado, el reconocimiento de las representaciones y prácticas que definen las diferentes culturas académicas en la universidad, y por el otro, dar a los estudiantes que se enfrentan a una nueva cultura académica, por parte del docente, la guía necesaria para que éste se inicie en la comprensión y producción de los saberes disciplinares, la propuesta de Carlino se queda corta y se limita solo al señalamiento de “estrategias necesarias para participar en la cultura discursiva de las disciplinas”; o sea, a pesar de que se enuncia una pregunta por el lenguaje y su pedagogía, ésta queda reducida a una pregunta por el lenguaje como código escrito y la pedagogía como estrategias instrumentales.

Y es que para la autora en cuestión los estudiantes se deben alfabetizar académicamente a través de estrategias de comprensión y producción textuales solo “para aprender los contenidos conceptuales de las disciplinas” y “desarrollar habilidades discursivas” (2005, p.16), por lo cual, ésta es una tarea de todos los docentes desde de las disciplinas específicas que imparten y las instituciones deben apoyarlo “porque hacerlo no resulta natural sino que implica profundos cambios en la cultura docente e institucional” (2005, p.85).

Lo malo de todo esto no es que la lectura en la educación superior le concierna a todos los docentes, cosa que es válida, el problema es que Carlino, no propone marcos teóricos consecuentes que orienten el cómo asumir dicho proceso. Ella habla de reconocer la particularidad de cada cultura académica a través de la lectura disciplinaria pero lo más impresionante es que las estrategias ofrecidas para la lectura o “búsqueda de contenidos” en cada disciplina, son generales: guías y resúmenes; entonces, se habla de que no puede haber un concepto de lectura general, pero el método para evaluarlas si es estandarizado.

Dentro de esta propuesta lo normal es llegar a concluir que las guías de contenido y los resúmenes son las mejores estrategias a que deben acudir los docentes universitarios para controlar o socializar un saber con los estudiantes; claro, es lo más normal, desde la concepción de lectura como “un proceso estratégico en el cual el lector debe cooperar con el texto para reconstruir un significado coherente con éste” (2005, p.68) donde el lector pierde toda la autonomía para construir sentidos en sacrificio de recuperar la mayor información organizada en formas verbales para hallar un significado coherente y original del texto; y desde la noción de textos académicos como textos didácticos: “aquellos que utilizan para enseñar y aprender en la universidad... (los empleados para transmitir el saber)”, y de textos científicos como meras formas “elaborados por investigadores para hacer circular entre la comunidad de investigadores (artículos de revistas de investigación, tesis, ponencias presentadas en congresos, informes y proyectos de investigación, solicitud de subsidios de investigación, etcétera)” (2005, p.87).

¿Enseñar las prácticas de lectura disciplinares a través de guías de contenido y resúmenes?.. ¿para eso alfabetizamos académicamente, para seguir siendo repetidores del contenido de las disciplinas de estudio?... ¿y cuál es la función social del saber del estudiante frente a la disciplina y la cultura en que interactúa?... ¿cuál su responsabilidad académico, intelectual y político con el momento histórico en que se pacta?... Lo cierto es que un resumen, “un texto derivado de otro, producido por reducción... fiel informacionalmente” (2005, p.83), no es un documento que sirva para proponer sino para reproducir contenidos textuales: “resumir pone en evidencia lo que cualquier lectura académica exige: adentrarse en un texto con un propósito propio y salir de él con un texto más breve” (2005, p.81), entonces, tristemente, esta estrategia obvia una posición ética, epistémica y estética del sujeto lector y le niega la autonomía de tomar o proponer posiciones más allá de las disciplinas.

No creo que para trabajar guías y resúmenes haya que apoyarse y justificarse en un marco conceptual como el ofrecido por la alfabetización académica. No creo que a pesar de que sea responsabilidad de todo docente de alfabetizar o enseñar a leer, sea innecesaria una cátedra de comprensión y producción discursiva, pues hay que aclarar que un docente de cierta disciplina puede conocer desde su práctica el lenguaje de su disciplina pero, no necesariamente pueda saber y enseñar cómo opera el discurso disciplinario en cuestiones didácticas y producción y comprensión textual.

Pero toda esa retórica sigue ocultándonos la pregunta “por la validez y el enfoque de lo que se hace con el lenguaje, por la explicación de la función de la comunicación y por las posibles relaciones entre lenguaje y su pedagogía” (Ramírez, 2008b), sigue ocultando una propuesta de lectura crítica por parte del estudiante como sujeto histórico autónomo que puede construir su propia voz dentro de determinado discurso... ¿o acaso no es eso lo que buscamos?... En últimas, una retórica que termina siendo lo que Carlino misma teme, el riesgo de que la alfabetización académica “sea un nuevo nombre, como tantos otros en el ámbito educativo, que sirva sólo para cambiar la fachada de lo que hacemos en clase” (p.15).

## ACERCAMIENTOS HACIA UNA PERSPECTIVA POLIFÓNICA DEL DISCURSO.

Para acercarnos a una perspectiva polifónica del discurso es necesario situarnos dentro una visión total del lenguaje en su función desde la comunicación. Esto implica comprender el lenguaje más allá de la posición que lo reduce a producto, a unidades significantes con significados fijos, para entenderlo no solo como principio y sustento del pensamiento sino, también, desde su función como ejecutor y medio de comunicación en su condición social, donde, además de servir de mediador entre referencias e interlocutores para acercarlos o distanciarlos, dice de los mundos y las acciones constituidas en el propio lenguaje como acciones discursivas (Ramírez, 2005a).

De esta forma, estaríamos afirmando que el lenguaje es condición de la comunicación en la construcción del discurso. Comunicación asumida como un acto no estable de relación significativa entre un locutor y su interlocutor, generado por los deseos y necesidades del primero, el cual se ubica en un estado de saberes comunes y de relaciones (de poder - conocimiento) respecto al segundo, y, desde allí, con el dominio e intereses propios, condiciona la representación del mundo (Ramírez, 2008b).

En consecuencia, cada acto comunicativo o de construcción de discurso, es considerado un proceso único, por cuanto las situaciones, motivos e intereses que generan la actuación de cada individuo son específicas y diferentes, produciendo multiplicidad de discursos. De allí, la necesidad de afirmar la comunicación como acto de entendimiento<sup>3</sup> que debe ser asumido desde las posibilidades brindadas por una teoría de la interpretación: “comunicar es buscar el entendimiento como saber básico y punto de partida para la realización efectiva de los deseos y necesidades del actor” (Ramírez, 2007, p.232); por ello, como lo sostiene el mismo Ramírez (2006b), “se puede pensar en un procedimiento de entendimiento de orientación hermenéutica que combina las totalidades a comprender con las singularidades que se va entendiendo”. Esto, lleva a ratificar que “la comunicación es una relación de carácter interpretativo por encontrar ciertos ejes comunes de significación pero, en general, son muchos los espacios de incertidumbre y de diferencia de sentido entre interlocutores.(...)Esto implica la necesidad de sustentar la teoría del discurso con una teoría de la interpretación, de la comprensión y de la explicación<sup>4</sup>: cada discurso es la interpretación de otros discursos”. (Ramírez,2005a, p.103) Decir que cada discurso es la interpretación de otros discursos equivale a definirlo como proceso de entendimiento, como articulación de voces (polifonía) producidas previamente o, en palabras de Luis Alfonso Ramírez (2006a), como:

Un conjunto de significantes (verbales o no verbales) dispuestos por el establecimiento de relaciones con los mundos, cultural, social e individual<sup>5</sup> y, ante necesidades de acción y comunicación. Para constituir su sentido, se articulan voces de la cultura en la voz del actor discursivo, según el ordenamiento social asumido. En otras palabras, hablar o escribir, o hacer discursos, es utilizar unos significantes para intentar hacer una construcción con un sentido dependiente del propósito y del dominio sobre las circunstancias de la comunicación: de los saberes sobre el tema, de los saberes sobre el interlocutor y la capacidad de acomodar la producción discursiva a la condición de autoridad y afecto con los cuales se incluye al otro.

3 “El entendimiento es la aprehensión del mundo cultural, social o de sí mismo, y todo lo constituido como entendible en el lenguaje, en la naturaleza o en las formas simbólicas o en las prácticas sociales (...)

Entender es dialogar con lo entendido de las propias voces que el interlocutor ha configurado desde su perspectiva y ha aprendido su cultura, de social” (Ramírez, 2007, p.231)

4 Según Ramírez éstas son formas de entendimiento relacionadas con cada perspectiva de organización del discurso: Explicación: Discurso científico y técnico, Comprensión: Discurso cotidiano, Interpretación: Discurso del arte y la literatura.

5 Las voces de la cultura se relacionan con el saber establecido o referido, con la memoria colectiva.

La voz de lo social se relaciona con el rol del grupo social y como se asume al otro.

La voz individual está marcada por los intereses y deseos personales del sujeto. Para profundizar más, ver Ramírez (2007).

## ACERCAMIENTOS A LA LECTURA DE DISCURSOS CIENTÍFICOS EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR DESDE UNA PERSPECTIVA POLIFÓNICA DEL DISCURSO.

Con la clara intención de no reducir el proceso de lectura en la educación superior a mero resultado o aprehensión de contenidos disciplinares textuales en pos de la unificación de criterios, me atrevo a sugerir una propuesta de lectura que va más allá de lo supuesto por la alfabetización académica. Propuesta apoyada en una perspectiva polifónica del discurso, dentro de la cual se asume que leer como acto discursivo es, también, un acto de entendimiento y, por ende, de interpretación que rechaza el proceso de identidad del lector con el contenido textual y pone en actitud de diálogo o de enfrentamiento las voces del texto y quien lo lee. En otras palabras, acto que pretende “intentar traspasar los contenidos puramente referenciales y encontrarles sus perspectivas subjetivas, y sus contenidos éticos e ideológicos que puedan estar asumiendo en las producciones discursivas”(Ramírez,2008b).

Pero el hecho de que la perspectiva polifónica del discurso nos permita afirmar la lectura como acto de entendimiento y de interpretación no implica que ésta sea un proceso estandarizado. Vale tener en claro que, las necesidades comunicativas humanas crean diversidad de discursos (literarios, cotidianos, científicos) generando, a la vez, formas diferentes de asumir la lectura, con variantes en el grado de entendimiento e interpretación.

El propósito que orienta esta ponencia me lleva a ahondar en la lectura como entendimiento explicativo de textos científicos o lectura con finalidad explicativa, sin desconocer la importancia en el contexto universitario de los otros entendimientos y discursos. Pero, antes de continuar, es preciso anotar a qué me quiero referir cuando estoy hablando de discursos científicos y de explicación. Por un lado, se puede decir que los discursos científicos son producciones organizadas en estructuras argumentativas (la demostración) que articulan su contenido desde planteamientos y discusiones teóricas, cuyas fuentes han sido otros textos que se abstraen de las condiciones concretas del acto comunicativo. Tienen el propósito de difundir, enseñar o polemizar un estado de saberes. Son, también, voces que se distribuyen y articulan en una estructura significativa desde diferentes perspectivas: ideológicas, cosmológicas, actitudes y creencias propias del actor o autor de dichos discursos (Ramírez, 2008a). Voces que reclaman la verdad objetiva, en pro de la cual buscan borrar toda huella de subjetividad de un autor y de marcas ideológicas por medio de un sistema significativo que se pretende neutral, pero en el fondo todo no es más que efecto del discurso, puesto que el discurso mismo y la ciencia como construcción discursiva jamás podrán sustraerse por completo de la condición de un sujeto histórico, él cual, de alguna forma u otra, le deja impregnado aspectos de su voz o de otras voces con cierto grado de subjetividad.

Por otro lado, la explicación “es entendimiento en el cual las operaciones son relaciones entre conceptos y proposiciones.(...) Explicar es pretender entenderlo todo a partir de una parte porque se asume que el todo depende de un funcionamiento, de leyes o principios. Razón por la cual, esta forma de entendimiento es proceso de búsqueda de fundamentos o razones a las afirmaciones mostradas en el texto y no en el discurso”(Ramírez, 2007). Sin embargo, a la hora de operar la explicación en la comprensión de discursos científicos, el acto de lectura, como proceso subjetivo, opera desde condiciones de la interpretación lo cual también permite develar las voces ocultas más allá del contenido del discurso.

La lectura con finalidad explicativa<sup>6</sup> supone, desde los marcos descritos, un proceso de búsqueda de conocimiento e información por parte del sujeto lector quien hace precomprensiones desde sus presaberes en articulación con los contenidos textuales y, desde allí, va estableciendo horizontes de sentido que guían el acto de entendimiento; todo, con el propósito de aproximarse a un mayor grado de interlocución con el texto. Es un punto de diálogo y enfrentamiento simultáneo entre las voces de los contenidos, saberes e ideologías que se mueven en el texto con las voces del lector.

De esta manera, afrontar y confrontar discursos científicos desde una perspectiva polifónica en la educación superior supone una lectura más crítica y menos dogmática, no simplemente de reconocimiento de contenidos y saberes textuales implícitos en el discurso disciplinar sino, también, de búsqueda de voces ocultas, de contenidos no explícitos que pueden ayudar a desarticular los procesos de manipulación y sometimiento entablados por poderes e ideologías dominantes. Búsqueda de presupuestos que ayuden a fundamentar un compromiso social, político y ético de los contenidos y alcances de la ciencia con el momento histórico en que se pactan las lecturas. Búsqueda de planteamientos argumentados que nos enseñen a desarrollar estructuras de pensamiento autónomo necesarias para la formación de sujetos con voz propia, fundamentada en el respeto y la solidaridad social, como punto de partida para el reconocimiento de sí mismo y del otro.

6 Lo cual equivale a decir: "la lectura de discursos científicos desde una perspectiva polifónica del discurso".

Para llegar a ello, es necesario que se le enseñe al estudiante cómo opera la argumentación en la ciencia, que le den modelos, que se le explique qué es la ciencia como discurso, que se hagan ejercicios de confrontación entre sus presaberes y posiciones argumentadas que están arraigadas en la tradición. Que a la hora de enfrentarlo con el texto científico se le oriente, en primera instancia, desde la búsqueda de contenidos teóricos, estableciendo por ejemplo: cuál es la posición o planteamiento y los argumentos que sustentan el autor y texto en cuestión respecto a los saberes referidos, cuáles sus referentes teóricos, sus propósitos, los saberes compartidos con el lector y con otras propuestas; para luego seguir en la búsqueda presupuestos discursivos que lleven a establecer aspectos como: desde dónde está ubicado el autor respecto a la producción o comprensión discursiva, cómo concibe, modela o involucra a su posible lector como interlocutor, cuáles son los deseos, poderes, e ideologías que no se explicitan en el discurso, entre otros aspectos. En fin, que se lo ayude a cuestionarse constantemente, a mantenerse en actitud de asombro, lo que lo llevará a plantearse cada vez más interrogantes ante la insatisfacción de las respuestas. Lo que lo llevará a preferir no el resumen sino el ensayo como una forma de búsqueda del pensamiento que no se resigna a quedarse en los esquemas de la mismidad, de la reproducción, de la repetición.

## PARA CONCLUIR.

El ideal de que cada sujeto sea agente de su propio discurso o que cada discurso producido se convierta en una instancia que permita recuperar la autonomía y el reconocimiento de la voz del actor como sujeto concreto por sobre las otras voces que se articulan en su construcción discursiva, es un ideal que debe convertirse en uno de los fines de la educación en cualquiera de sus niveles. Pero el reconocimiento de esta voz autónoma debe estar sustentado por una dimensión ética, epistémica y estética del sujeto productor que se reconoce en sus diferentes dimensiones y, por ende, puede asumir que todo proceso educativo no se concibe apenas para desarrollar conocimientos sino para construir sentidos de vida y buscar nuevas relaciones de respeto, responsabilidad, convivencia y reconocimiento a los otros y a sí mismo. (Ramírez, 2008c)



## LITERATURA CITADA

CARLINO, Paulino (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad*. México, F. C. E.

\_\_\_\_\_ (2002). "Alfabetización académica: un cambio necesario, algunas alternativas", en: *Educere, Revista Venezolana de Educación*, vol. 6, núm. 20, Mérida, Universidad de los Andes.

NARVAJA DE ARNOUX y Otras (2002). *La lectura y la escritura en la universidad*. Eudeba, Buenos Aires.

FEYERABEND, Paul (1974). *Contra el método*. Ariel, Barcelona.

FREIRE, Paulo (1996). *Cartas a quien pretende enseñar*. Siglo XXI, México.

RAMÍREZ, Luis Alfonso (2008a). "Los discurso académicos y científicos, críticas y perspectivas de la producción académica". Documento inédito.

\_\_\_\_\_ (2008b). "Didáctica del lenguaje en una perspectiva ética, epistémica y estética de la comunicación y del discurso". En: [www.luisalfonsoramirezp.com](http://www.luisalfonsoramirezp.com)

\_\_\_\_\_ (2008c). "La enseñanza del lenguaje en la cultura de lo mismo". En: [www.luisalfonsoramirezp.com](http://www.luisalfonsoramirezp.com)

\_\_\_\_\_ (2007). *Comunicación y discurso*. Cooperativa Editorial Magisterio, Bogotá, D.C

\_\_\_\_\_ (2006a). "El discurso como articulación de voces". En: [www.luisalfonsoramirezp.com](http://www.luisalfonsoramirezp.com)

\_\_\_\_\_ (2006b). "Hablar y escribir: alternativas para traducir discurso". En: [www.luisalfonsoramirezp.com](http://www.luisalfonsoramirezp.com)

\_\_\_\_\_ y ACOSTA, Gladys. (2005a). *Estudios del discurso en Colombia*. Universidad Medellín, Medellín.

\_\_\_\_\_ (2005b). "Enseñanza del lenguaje como interpretación y comprensión", en: *Cuadernos de lingüística hispánica* núm. 6, UPTC.