

La relación con el saber en la investigación: reflexiones de un equipo de investigadoras sobre sus representaciones acerca del acceso a la universidad, la apropiación de saberes y la relación con la lectura, la escritura y los textos académicos

Fernanda María Álvarez Chamale

UNSa

ferchamale@hotmail.com

fermariachamale@gmail.com

Fecha de recepción: 17/03/2019

Fecha de aceptación: 10/05/2019

Palabras clave: relación con el saber, investigación, subjetividad, prácticas académicas

Resumen

En esta presentación describiré los puntos de encuentro y las particularidades del trabajo de campo de un equipo interdisciplinario de mujeres investigadoras que integran el Proyecto que dirijo mediante el Consejo de Investigación de la Universidad Nacional de Salta (CIUNSa), titulado “La relación con el saber en las prácticas de lectura y escritura universitarias”. En palabras del sociólogo Bernard Charlot, la relación con el saber “(es) relación con el lenguaje, relación con el tiempo, relación con la actividad en el mundo y acerca del mundo, relación con los otros y relación consigo mismo como sujeto más o menos capaz de aprender tal cosa, en tal situación” (Charlot, 2006, p. 131). En esta dirección, a partir del análisis de entrevistas realizadas a las integrantes estudiantes y docentes del equipo, abordaré, asimismo, las formas que asumen sus propias relaciones con el saber en los relatos y representaciones emergentes sobre sus vínculos con los textos, la lectura, la escritura y las prácticas de formación, investigación y docencia. Resulta de interés preguntarnos por nuestras prácticas en el proceso de investigación, asumiendo de lleno que nuestros objetos –y objetivos– de estudio, nuestras prácticas y búsquedas investigativas están atravesados por la singularidad de las trayectorias y subjetividades que

nos constituyen y que son éstas, en sus signos de deseo, desazón o violencia simbólica, las que motivan, enlazan, obstaculizan y producen relaciones nuevas... o viejas con el saber. Este estudio releva el carácter interpretativo, subjetivo y afectivo de nuestras prácticas y sus modos de condicionar y habilitar la inclusión a las culturas académicas y a la comunidad científica.

Key Words: relationship with knowledge, research, subjectivity, academic practices

Abstract

In this presentation I will describe the crossroads and the particularities of the work field of an interdisciplinary team of women researchers that make up the Project that I direct through the Research Council of the National University of Salta (CIUNSa), titled "The relationship with knowledge in university reading and writing practices". In the words of the sociologist Bernard Charlot, the relationship with knowledge "(is) relationship with language, relationship with time, relationship with activity in the world and about the world, relationship with others and relationship with himself as subject more or less able to learn such a thing, in such a situation" (Charlot, 2006, p. 131). In this direction, from the analysis of interviews made to the students and teachers members of the team, I will also discuss the ways that they assume their own relationships with knowledge in the stories and emerging representations about their links with texts, reading, writing and training, research and teaching practices. It is interesting to ask ourselves about our practices in the research process, fully assuming that our objects -and objectives- of study, our research practices and searches are crossed by the singularity of the trajectories and subjectivities that constitute us and which are these, in their signs of desire, distress or symbolic violence, which motivate, link, hinder and produce new relationships ... or old with knowledge. This study reveals the interpretative, subjective and affective nature of our practices and their ways of conditioning and enabling inclusion to academic cultures and the scientific community.

I. Introducción

Este trabajo trata sobre un autoanálisis de la investigación que actualmente dirijo a través del Proyecto CIUNSa N° 2442 denominado “La relación con el saber en las prácticas de lectura y escritura universitarias”; proyecto inscripto en una zona de anclajes multidisciplinares correlacional a la conformación heterogénea del equipo de trabajo, integrado por docentes y estudiantes de las áreas de las Ciencias Sociales y Humanidades (Educación, Historia, Letras, Ciencias de la Comunicación) y de las Ingenierías (Ingeniería Química, en este caso). Nos convocan y reúnen intereses comunes vinculados con nuestras prácticas educativas en el ámbito superior y, especialmente, con los propósitos, modos y características que presentan la lectura y la escritura en torno a las disciplinas en el ámbito áulico-institucional como instancias concretas de relaciones específicas con el saber y, junto con ello, como instancias de constitución de posiciones de sujetos de saber.

La producción de un autoanálisis investigativo sobre el propio proceso de investigación habilita una praxis teórico-práctica empática, en ocasiones, con la investigación acción y, en otro sentido, con la emergencia de un pensamiento crítico intrínseco, basado en la conciencia debatida y explícita de la vigilancia epistemológica, pero también y, sobre todo, de la *solidaridad* epistemológica. Los investigadores estamos acostumbrados a recortar la realidad, a juzgarla, a describirla, a hipotetizarla, a decir cosas sobre el alcance y la relevancia de ciertos objetos. Inclusive en el ámbito de las ciencias sociales y las humanidades, la ya discutida relación de implicancia entre sujeto y objeto se torna ambigua cuando prima el propósito de trazar objetiva y distanciadamente el discurso investigativo.

A partir del análisis de entrevistas realizadas a las integrantes estudiantes y docentes del equipo, abordaré las formas que asumen sus propias relaciones con el saber en los relatos y representaciones emergentes acerca de sus vínculos con los textos, la lectura, la escritura y las prácticas de formación, investigación y docencia. Resulta de interés preguntarnos por nuestras prácticas en el proceso de investigación, asumiendo de lleno que nuestros objetos –y objetivos– de estudio, nuestras prácticas y búsquedas investigativas están atravesados por la singularidad de las trayectorias y subjetividades que nos constituyen y que son éstas, en sus signos de deseo, desazón o violencia simbólica, las que motivan, enlazan, obstaculizan y producen relaciones nuevas... o viejas con el saber. Este estudio releva el carácter interpretativo, subjetivo y afectivo de nuestras prácticas y sus modos de condicionar y habilitar la inclusión a las culturas académicas y a la comunidad científica.

II. Objetos de investigación y contextos de problematización del Proyecto de investigación CIUNSa N° 2442

Dada, por un lado, la ya mencionada heterogeneidad de pertenencia disciplinar y profesional del equipo de investigación y, por otro, la complejidad del objeto de estudio propuesto, se ha conseguido inscribir nuestra investigación en las siguientes dimensiones: 1) dimensión lingüística, textual y discursiva de corpus textuales leídos y producidos por estudiantes en contextos áulicos; 2) dimensión relacional con el saber entre estudiantes/graduados universitarios con discapacidad visual y prácticas de lectura y escritura; 3) producción de prácticas relacionales entre saber-lectura-escritura en el contexto áulico; 4) dimensión identitaria de los participantes del proyecto como sujetos de saber – hacer.

En cuanto a la primera dimensión, tres de las integrantes del equipo han descrito, respectivamente, según sus áreas de interés, las características lingüísticas y discursivas de textos leídos y producidos por estudiantes en el ámbito áulico de materias de primer año de las carreras de Historia y Letras (en la Facultad de Humanidades), por un lado, y de Agronomía (en la Facultad de Ciencias Naturales), por otro, con el propósito de analizar la incidencia de esas características en la relación de los estudiantes con los saberes propuestos y la construcción de la dimensión enunciativa de objetividad – subjetividad en los procesos de producción escrita de los estudiantes.

En este sentido, y de acuerdo con la presente instancia del proceso investigativo a la que se arribó, se constata que, en el caso del corpus bibliográfico de la materia Introducción a la Historia de las Sociedades (año 2017), materia de primer año de las carreras de Historia, Filosofía y Letras de la Facultad de Humanidades, los textos varían su configuración discursiva de acuerdo con el enfoque y/o escuela historiográfica en la que se inscriben. Asimismo, a pesar del esperado carácter narrativo de este ámbito disciplinar, los textos analizados tienden a presentar complejas estructuras argumentativas que requieren de un mediador –el docente, en este caso– capaz de reponer los fondos o zonas conceptuales y teóricas no explicitadas en los textos. Asimismo, otra de las investigadoras exploró la dimensión enunciativa y la construcción de la objetividad/subjetividad discursiva en un corpus de informes de lectura y ensayos académicos producidos por estudiantes de la materia Comprensión y producción de textos (año 2017); materia de primer año de las carreras de Historia, Filosofía y Letras de la Facultad de Humanidades. Advierte, en principio, que por fuera de los recursos lingüísticos propios de la constitución enunciativa (sistema pronominal, ejemplo), ciertas operaciones de composición textual (como la ejemplificación, el relato anecdótico, la analogía, etc.) funcionan como mecanismos de subjetivación del discurso académico y de apropiación de los saberes puestos en juego.

Por otra parte, se analizó un corpus de textos auxiliares, en este caso, un corpus de programas de contenido de materias de primer año de la carrera de Agronomía de la Facultad de Ciencias Naturales, con el propósito de advertir de qué manera estos textos funcionan como herramientas de orientación académica, constatándose que, en la mayoría de los casos, tienen un carácter predominantemente prescriptivo, antes que orientador.

En cuanto a la segunda dimensión, se exploró, mediante entrevistas en profundidad, la relación con el saber que sostienen estudiantes/graduados universitarios con discapacidad visual. Se advierte que en esa relación inciden factores institucionales aparentemente ajenos a las prácticas de lectura y escritura propiamente dichas, como lo son la infraestructura institucional, las políticas concretas de inclusión y apoyo al estudiantado, los tiempos institucionales pautados para el aprendizaje, los sistemas de escritura vigentes en la señalización de los espacios, etc. Por otra parte, se sugiere que los estudiantes ciegos habilitan una concepción amplia y compleja de la lectura cuando comprenden que sus prácticas se sostienen sobre la escucha antes que sobre la decodificación; concepción que, sin lugar a dudas, la institución universitaria precisa considerar en términos de recursos personales, físico-materiales y de capacitación para dar lugar a la producción de condiciones que incluyan a este grupo diferenciado de lectores dentro de la comunidad estudiantil bajo condiciones de igualdad en el acceso a los textos y al discurso académico.

En cuanto a la tercera dimensión mencionada, la integrante del área de la Ingeniería Química trabajó desde la investigación acción con la producción de estrategias áulicas que habilitaran la explicitación de relaciones con el saber por parte de los estudiantes. Por un lado, se realizó una práctica de lectura colectiva y participativa de un texto de manual académico en el contexto de la asignatura Electromagnética de segundo año de la carrera de Ingeniería Química, espacio curricular –como la mayoría de los espacios de las carreras de Ingeniería– en el que resulta inusual el abordaje mediado de un texto por el docente en interacción con los estudiantes, ya que la apropiación de saberes suele sostenerse sobre dinámicas unidireccionales y asimétricas de transmisión teórica del conocimiento.

También en relación con el contexto de las dinámicas áulicas y la interacción entre docentes y estudiantes, la integrante del ámbito de las Ciencias de la Comunicación abordó las estrategias didácticas tendientes a orientar la producción de textos de periodismo cultural críticos por parte de estudiantes de Ciencias de la Comunicación. Dada la advertencia de la escasa relación de los estudiantes ingresantes con el arte y la cultura local –y global– en lo que respecta a géneros tradicionales (teatro, cine, literatura, danza, etc.) la tarea en este marco investigativo produjo por parte de la docente-investigadora acciones que trascienden el saber erudito, ha-

bilitando la puesta en escena en el aula de diferentes eventos artísticos, junto con el diálogo reflexivo y crítico de los estudiantes y los artistas. Sin lugar a dudas, estas instancias disruptivas en y del ámbito académico ponen a los estudiantes en situación de relacionarse con el saber a partir de una posición institucional que conjetura el conocimiento en de la práctica de contextos vivos y que, en esa dirección, demanda del estudiante una posición de sujeto activo, críticos y productor de sentido.

Finalmente, a través de la cuarta dimensión, se reflexiona sobre la relación identitaria-epistémica con el saber de las propias integrantes del proyecto a través de entrevistas en profundidad. El propósito de esta dimensión es analizar las prácticas y las teorías en las que se sustentan nuestras formas de concebir el saber, el rol que le asignamos a la función docente, la función que atribuimos a la lectura y a la escritura y la autopercepción de las propias prácticas de saber, así como de las prácticas de lectura y de escritura.

III. Marco teórico

El planteo sobre la relación con el saber de Bernard Charlot, emergente de estudios sobre el fracaso escolar en contextos educativos de Francia y Brasil, contribuye a un abordaje complejo del saber entendido como práctica social y discursiva y, a la vez, como actividad en la que se encuentra implicado el sujeto íntegramente, como sujeto social y singular a la vez. Charlot propone una sociología del sujeto y para su perspectiva no existe saber que no esté inscripto en relaciones de saber, ya que el saber es construido en un contexto socio-histórico y expuesto a procesos colectivos de validación, de capitalización y de transmisión, pero siempre subordinado a la experiencia de un sujeto. Por cuanto en el contexto educativo la relación con el saber es primordialmente una relación con el aprender, Charlot distingue al menos cuatro elementos que pueden constituirse en objeto de relaciones de saber: 1) objetos saberes, esto es, objetos en los cuales está incorporado el saber: libros, monumentos y obras de arte, emisiones televisivas y culturales, etc.; 2) objetos que es necesario aprender a utilizar, desde los más familiares (cepillo de dientes, cordones) a los más elaborados (máquina de fotos, computadora); 3) actividades de naturaleza diversa: leer, escribir, hablar otro idioma, nadar, utilizar una sustancia en un experimento, etc; 4) dispositivos relacionales de sociabilidad, ya se trate de decir gracias como de emprender una relación de equipo de trabajo. El espacio del aprendizaje, cualesquiera sean las figuras del aprender, es un espacio-tiempo compartido con otros, y por esa razón toda relación con el saber supone tres dimensiones:

1. *una dimensión epistémica*: apropiarse de saberes objetos externos y dados, de contenidos intelectuales que pueden ser nombrados, de forma precisa –el teorema de Pitágoras, por ejemplo– o vaga (como cuando los estudiantes afirman (“en la escuela se aprenden un montón de cosas”)); aprender es una actividad de apropiación de un saber que no se posee, pero cuya existencia se asienta en objetos, lugares, personas. Por lo general, el aspecto epistémico se realiza y configura a través del lenguaje y fundamentalmente, a través de la escritura.
2. *una dimensión identitaria*: aprender tiene sentido en referencia a la historia del sujeto; a sus expectativas, sus antecedentes, su concepción de la vida; a sus relaciones con los otros, a la imagen que tiene de sí mismo y a aquella que quiere dar a los otros. De este modo, comprender un teorema matemático puede equivaler tanto a apropiarse de un saber (relación epistémica), como a sentirse inteligente y acceder a un mundo que se comparte con algunos, pero no con todos, es decir, a participar en una comunidad de las inteligencias (relación identitaria) (Charlot, 2006, p. 118).
3. *una dimensión social*: vinculada con el contexto social y familiar de pertenencia y des- involucramiento del sujeto, sus mandatos, su poder adquisitivo, sus normas morales, sus instituciones y políticas, etc. Estos factores condicionan, pero no determinan la relación con el saber y se encuentran estrictamente subordinadas a las dimensiones identitaria y epistémica.

En otra dirección, han aportado a la configuración de este proyecto los estudios sobre literacidad que hacen hincapié en el hecho de que lectura y escritura son prácticas contextuales y culturales, así como hechos sociales totales. Ya sea desde el ámbito de la antropología y más específicamente de la etnografía de la comunicación (Barton y Hamilton, 1998; 2004), ya del área de la sociolingüística aplicada a la alfabetización (Cassany, 2009 y 2010; Zabala, 2009), o del área de la pedagogía y la sociología de la educación (Kalman, 2000, 2008), se considera que la literacidad es lo que las personas hacen con la lectura y la escritura en contextos sociales en los que circula la escritura y las formas y funciones que tales prácticas adquieren en relación con la producción de elementos identitarios y comunitarios. De acuerdo con Judith Kalman, “Desde esta perspectiva, aprender a leer y escribir [...] requiere la oportunidad de interactuar con otros lectores y escritores, de platicar sobre textos escritos, de insertar su uso en situaciones y contextos múltiples, y usar el lenguaje con fines propios para entender su relación con procesos y configuraciones históricas y políticas. Y, sobre todo, exige el acceso a discursos sociales, representaciones de significado y formas de significar, y de diseñar respuestas apropiadas” (2009, p. 125).

IV. Análisis

A cada integrante del Proyecto se le aplicó un dispositivo de entrevista en profundidad diferida y de carácter escrito, con el propósito de que el discursar no adquiriera la forma de un diálogo condicionado por el intercambio y la presencia y sí, en cambio, tendiera, en todo caso, a un monólogo autobiográfico. A posteriori, luego de la revisión de las producciones, se ampliaron aspectos in situ de manera dialogal en los casos en los que ello fue necesario. Dadas las limitaciones del presente trabajo, abordaré las siguientes dimensiones:

- a) *Percepciones sobre el acceso a la universidad y las expectativas de estudiantes y docentes:* ¿Qué esperan los estudiantes de la universidad? ¿Se satisfacen esas expectativas? ¿En qué lo notás?
- b) *La relación con los textos académicos y las prácticas de lectura y escritura en el contexto universitario:* ¿Cuál es tu opinión sobre la relación que los estudiantes tienen con la lectura y la escritura? ¿Cómo definirías tu propio vínculo con la lectura y la escritura? ¿En qué ocasiones crees que a los estudiantes les cuesta más relacionarse con los textos de sus carreras? ¿Qué textos les cuesta? ¿Por qué?
- c) *Características y formas de apropiación de saberes. Modalidades de la relación identitaria-epistémica con el saber:* ¿en qué ocasiones un estudiante se apropia de un saber? ¿qué condiciones son necesarias para que ingrese a una comunidad discursiva como la académica? ¿Alguna vez te frustraste con la lectura o con la escritura de un texto? ¿Alguna vez produjiste una idea y/o un texto que percibiste como un hallazgo o como un logro en tu proceso de formación y/o ejercicio de la profesión? Pensá en situaciones en las que tuviste una experiencia de aprendizaje significativo (dentro o fuera del sistema educativo): ¿podrías describir una situación?

IV. 1. Percepciones sobre el acceso a la universidad y las expectativas de estudiantes y docentes

En cuanto a las expectativas de los estudiantes sobre el acceso a la universidad percibidas por las docentes del proyecto, priman las de orden socio-afectivo (hacer amigos y formar o sentirse parte de una comunidad socialmente valorada, como lo es la comunidad académica), las de orden socio-económico (adquirir herramientas para la vida y el trabajo; conseguir trabajo o mejorar las condiciones laborales y el poder adquisitivo, etc.) y, finalmente, las de carácter epistémico-cultural (sentirse interpelados por el saber, conocer en qué consiste la carrera que

eligieron, aprender cosas). Las docentes coinciden en que tales expectativas se satisfacen relativamente, entre otras razones, por un lado, porque la formación académica no es suficiente para la inserción en el mercado laboral –lo que es aún más notorio en las circunstancias político-económicas actuales de nuestro país– y, por otro lado, porque en muchas circunstancias el sistema pedagógico-académico universitario es un dispositivo de frustración y alienación de la subjetividad, en tanto, produce fracaso escolar de manera sistemática en los primeros años: “[...] la idea de la universidad como espacio formador y “proveedor” de conocimiento se ve contrariada por la dificultad para aprobar las materias del primer año, por lo general un ciclo básico en el que los conocimientos previos del estudiante son muy importantes para poder avanzar.” (SG, Prof. Ing. Química)¹. Respecto de este último planteo, y frente a la misma pregunta, una de las estudiantes del equipo ratifica: “Los estudiantes buscan que la universidad les brinde herramientas para aprobar las materias [...] obtener un título para dedicarse a trabajar. No pretenden que la universidad sea fácil, sino que sea accesible [...] me refiero a la interpretación de los contenidos, al simple hecho de poder entender los textos de cada materia. ...” (RM, Estudiante de Ciencias de la Comunicación).

En relación con el aspecto socio-identitario-afectivo antes mencionado –el de pertenecer a una comunidad socialmente valorada– una de las estudiantes echa luz con el relato de su propia experiencia y muestra con ello que la relación identitaria en el contexto académico está estrechamente vinculada con la experiencia de ligarse y dejarse atravesar por el saber: “los estudiantes ingresan a la universidad buscando abrirse nuevos caminos. [...] la representación social que se tiene de esta institución [...] significa un medio de legitimación y reconocimiento para cualquier persona. Personalmente, también ingresé con esa idea, como muchos de los estudiantes de sectores populares que logran ingresar; creo que todos los que hemos tenido la posibilidad de permanecer en la universidad, hemos ido descubriendo de a poco que [...] lo que te empodera no es el reconocimiento social sino el saber que adquirimos y que nos hace ver y transitar de una manera distinta la vida misma. Por eso creo que más que satisfacer mis expectativas, la universidad me las cambió, pues hoy busco crecer profesionalmente y como persona [...]” (AC, Estudiante de Letras). Tal como sostiene esta alumna, sólo los que *permanecen en la experiencia universitaria* pueden apreciar una transformación de expectativas iniciales y, por tanto, de relación con el saber sobre el querer y el hacer.

En cuanto a qué cosas son las que más les gusta de la universidad, estudiantes y docentes coinciden en la idea del deseo por formar comunidades de saber y pertenencia socio-afectiva,

1. En adelante, las referencias a las entrevistas se realizan con siglas que representan las iniciales de los nombres y apellidos de las integrantes del equipo. No obstante, en cada caso, se agrega la referencia del área disciplinar de pertenencia, en tanto es el dato que a los efectos de este trabajo interesan.

así como comunidades solidarias de pares, aunque las estudiantes hacen hincapié en lo significativa que es la relación con el saber en la universidad en tanto los procesos reflexivos y críticos de lecturas mediadas y debatidas producen una transformación de los modos intuitivos y heredados de percibir el mundo: “Aprender en la universidad rompe cosmovisiones, prejuicios y abre la mente, alejándola del sentido común.” (RM, Estudiante de Cs. Comunicación); “Lo que los estudiantes disfrutaban de su vida universitaria es esa sensación de poseer algo que antes les era ajeno, es ese saber que [...] nos hace sentir capacitados para expresarnos, para desplazarnos por la vida.” (AC, Estudiante de Letras). En ese sentido, la experiencia universitaria empodera la subjetividad en orden al ejercicio de la palabra y del desempeño personal en la vida (individual y ciudadana).

En cuanto a lo que resulta costoso o tedioso, la dimensión del tiempo que demandan las actividades académicas es un vector de frecuente mención en docentes y estudiantes: “Lo que a muchos les disgusta –y me incluyo– es la sobrecarga de lecturas, porque a veces la obligación y el apuro hacen perder el placer por aprender, por conocer.” (AC, Estudiante de Letras); “Pienso que esta (sensación de) falta de tiempo es una de las cosas que menos les gusta de la vida universitaria. En el caso de la facultad de ingeniería, el hecho de que las materias solo sean promocionales (sin posibilidad de regularización) hace que el período de cursado implique cumplir con numerosos plazos de entrega que abstraen a los estudiantes de la participación en otros ámbitos.” (SG, Prof. Ing. Química). Asimismo, el maltrato de docentes, la inflexibilidad institucional a factores emocionales y sociales de los estudiantes y la huelga docente son otros motivos de disgusto e, inclusive, de deserción universitaria por parte de estudiantes.

En general, las docentes entrevistadas manifiestan un notorio arraigo y compromiso institucional. Sin embargo, respecto de las cosas que en sus desempeños resultan tediosas, reaparece como común denominador la condición del tiempo en el sentido de sobrecarga de trabajo o de horarios inflexibles, así como: la burocracia administrativa, el disgusto por un sistema evaluativo meramente calificativo; la lucha docente por la recomposición salarial; la falta de reconocimiento institucional a la labor profesional.

IV. 2. La relación con los textos académicos y las prácticas de lectura y escritura en el contexto universitario

En cuanto a la segunda dimensión de análisis propuesta, la relación con los textos académicos y las prácticas de lectura y escritura en el contexto universitario, las docentes afirman que esa relación se inscribe en la compleja red de historias personales y trayectorias escolares, así

como en el trayecto académico presente y su acompañamiento. Asimismo, sostienen que los estudiantes leen en la vida cotidiana géneros discursivos muy diferentes de los planteados en la academia, lo que genera dificultad en el andamiaje lingüístico y discursivo de las nuevas textualidades. Por otro lado, en Ingeniería “Debido a la estructura del dictado de las materias [...] los estudiantes de los primeros años recurren por lo general a la lectura de apuntes y notas de clase. [...]”. La docente sostiene que los estudiantes son “escasamente interpelados y partícipes de su propia formación” y, agrega que ello se debe “en gran medida a la poca práctica de lectura y escritura en esta etapa de la carrera.” (SG, Prof. Ing. Química).

Cuando se les solicita que definan sus propios vínculos con la lectura y la escritura, aunque reaparece continuamente el factor del tiempo que estas prácticas suponen como condición limitante, en todos los casos docentes y estudiantes las valoran como instancias de reflexión sobre sus desempeños laborales y como herramientas de acceso al saber y a una mirada crítica sobre el mundo. Particularmente las estudiantes sugieren con énfasis que las lecturas propuestas en el ámbito académico transformaron radicalmente sus formas de percibir el mundo y, fundamentalmente, los objetos empíricos de los campos disciplinares de las carreras elegidas: 1) “Sí, creo que mi forma de leer cambió y más aún, mi forma de pensar, más allá de la historia. [...] Como si la carrera te atravesara y uno lo desease. Ya no es lo mismo un gobierno que otro, ya no es lo mismo la despenalización del aborto o no, ya no es lo mismo una marcha o no, pero, sobre todo, ya no es lo mismo que no seas partícipe. [...]” (CO, Estudiante de Historia); 2) “Cursar esta carrera ha cambiado mi cosmovisión en muchas situaciones. [...] Uno de los casos es sobre los análisis frecuentes que tengo de los consumos culturales que antes consumía y que ahora no consumo por el simple hecho de verlos masivos, término que estudiamos en las teorías críticas de la comunicación. [...] no sólo mi gusto se ha cambiado sino el análisis crítico de los contenidos de los medios de comunicación que antes no percibía [...]” (RM, Estudiante de Cs. De la Comunicación).

Por otro lado, docentes y estudiantes coinciden en que los textos de lectura académica de más difícil comprensión son aquellos que presentan vocabulario de alta densidad técnica y sintaxis compleja, que carecen de estrategias didácticas de ejemplificación o relación conceptual. Estos textos no favorecen la concentración porque a medida que se avanza en la lectura, se comprende menos. Y se desiste en el trayecto. También son de difícil acceso los textos cuyas ediciones son viejas y desactualizadas, las traducciones de textos conceptualmente densos y los textos muy extensos o enrevesados. Una estudiante ilustra este caso: “(son) abrumadores aquellos (textos) que introducen una cantidad excesiva de datos sin seguir ningún orden [...]. Son textos que me cansan, me saturan de nombres, fechas, detalles, minuciosidades que capaz me pueden interesar si fuese un texto que elegí leer. Recuerdo un texto que mencionaba hasta el color de la barba de un rey del medioevo. [...]” (CO, Estudiante de Historia).

En cualquier caso, leer es más urgente y posible que escribir, tanto en términos de disponibilidad (temporal, espacial, corporal) como de estrategias prácticas y técnicas. En efecto, otra es la función de la escritura, en tanto supone un costo de reorganización del lenguaje y del pensamiento, así como la posibilidad de convertir estos elementos en objeto de análisis y reflexión. En este sentido, una de las estudiantes sostiene que la escritura universitaria mermó su inicial deseo por la escritura literaria, ya que debió convertir modos de decir abiertos en formas más complejas, organizadas y “bien escritas” (AC, Estudiante de Letras). Sin embargo, en todos los casos se sugiere que escribir tiene un valor en lo cognitivo, ya que permite apropiarse de conocimiento.

IV.3. Características y formas de apropiación de saberes. Modalidades de la relación identitaria-epistémica con el saber

En cuanto a la tercera dimensión, referida a las características y formas de apropiación de los saberes, cuando se les pregunta a las estudiantes cuáles son sus aprendizajes más significativos en el contexto universitario, mencionan, por un lado, el valor del diálogo reflexivo entre pares sobre lecturas, en tanto éste habilita la problematización del conocimiento y el contraste de perspectivas y, por otro lado, la experiencia de volver comunicable (a otro) lo aprendido en clases, en donde se incluye la capacidad de oralizar parafrásticamente los contenidos leídos en textos escritos. Una de las estudiantes señala situaciones de aprendizaje significativo a lo largo de su trayecto escolar, identificando experiencias que definieron la elección de su carrera. En general, los aprendizajes significativos están ligados a lo experiencial, a aplicaciones prácticas, a la apropiación de procesos o formas de hacer y/o estudiar que suponen un esfuerzo o costo personal. También al deseo y al gusto correspondiente, asimismo, con un rédito personal y económico.

En cualquier caso, se aprecia relación con el saber a partir de la producción o descubrimiento de situaciones que –por razones personales, prácticas, sociales, intelectuales y económicas– adquieren sentido para el sujeto. Para las estudiantes entrevistadas, existen condiciones de apropiación de saber: 1) cuando el saber supone una experiencia subjetiva o puede ser llevado a la práctica, 2) cuando el saber desestructura y desnaturaliza el sentido común y las cosmovisiones aprendidas, generando extrañamiento y descubrimiento; 3) cuando se tiene un deseo por aprender más potente que el mandato familiar o social por ser alguien. Asimismo, las estudiantes sostienen que el ingreso a la comunidad académica está fuertemente marcado por la capacidad de volver comunicable lo aprendido a través de la palabra hablada y la escritura, por el deseo y la voluntad de formar parte y permanecer en el ámbito académico y por la disponibilidad de saberes previos adquiridos en los trayectos de formación escolar previos a la universidad.

Por su parte, las docentes sugieren que los estudiantes se apropian de saberes cuando tienen acceso a la diversidad de posiciones o enfoques sobre un tema; cuando tales saberes se inscriben en prácticas experienciales del conocimiento y cuando disponen de tiempo tanto para para decantar, analizar y reformular conceptos desde diferentes perspectivas como para realizar lecturas circulares que les permitan volver sobre el contenido, profundizarlo y debatirlo, “tiempo que muchas veces no tienen por el ritmo de las cátedras que priorizan cantidad y no profundidad” (MT, Prof. de Fac. Naturales).

Finalmente, las estudiantes señalan como situaciones frustrantes la recurrencia a las fuentes primarias de teorías y autores sintetizados en fichas de cátedra, en tanto requieren lecturas reiteradas y persistentes para su comprensión; las instancias de examen en las que se generan situaciones de bloqueo emocional frente a los textos que se perciben de difícil lectura y la reelaboración reiterada de trabajos escritos, junto con la sensación de no captar la solicitud de la cátedra.

V. A modo de cierre

Se han presentado, de manera escueta, aunque suficiente a los efectos de este trabajo, representaciones discursivas de docentes y estudiantes integrantes del proyecto de investigación ya especificado. Estas alusiones hacen referencia a las relaciones diversas, complejas y singulares que tales integrantes y sus contextos inmediatos de trabajo sostienen con el saber y el ámbito académico.

Se advierte de manera general que las expectativas de acceso a la universidad y a sus campos especializados de conocimiento y formación están fuertemente atravesadas por factores de orden socio-afectivo económico-profesional de la comunidad estudiantil, por encima del elemento epistémico. Se observa también que en ciertos espacios del ámbito universitario –por ejemplo, en el contexto de las Ingenierías y de las Ciencias Naturales, en nuestro estudio– muchas veces la universidad representa más que un desafío como espacio de formación, un obstáculo para alcanzar metas profesionales anheladas, en tanto símbolos socio-culturales de acceso al capital económico y social, no sólo por los exigidos requisitos de cursada, sino también por la temporalidad vital que supone responder a las demandas institucionales tanto para estudiantes, como para docentes.

En cuanto a la relación que se advierte de docentes y estudiantes con los textos académicos en el marco de las prácticas de lectura y escritura universitarias, se constata que la lectura es siempre una práctica más frecuente y relativamente más accesible que la escritura académica. Asimismo, se advierte la identificación explícita de características discursivas y textuales dife-

renciales de los textos académicos en comparación con géneros discursivos más familiares y cotidianos. Sin embargo, el universo textual universitario y su tratamiento representa, sobre todo para las estudiantes entrevistadas, un espacio de descubrimiento de saberes así como de producción de pensamiento y transformación de los modos de pensar propuestos en trayectos escolares anteriores.

En cualquier caso, como ya se dijo, la relación con el saber es sobre todo una relación con afectiva y de deseo con la propia identidad. Su problematización a la luz de contextos diversos y de campos especializados de conocimiento supone la asunción de los cambios graduales de posiciones subjetivas ancladas en la posibilidad de *sentirse parte de un ámbito discursivo*, lo que supone sentirse parte también de sus intereses, sus políticas y, fundamentalmente, su comunidad.

Bibliografía

- Álvarez Chamale, Fernanda (2017) *Prácticas áulicas de lectura y escritura en el Nivel Superior de Educación universitario y no universitario y su relación con el funcionamiento lingüístico-discursivo de los estudiantes en el discurso académico*. Tesis Doctoral en Letras, aprobada con Distinguido en marzo de 2017, en la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Nacional de Córdoba. Inédita.
- Bahloul, Joëlle (2002) *Lecturas precarias. Estudio sociológico sobre los "poco lectores"*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Barton, David y Hamilton, Mary (1998). *Local literacies: reading and writing in one community*. London: Routledge.
- Barton, David y Hamilton, Mary (2004) "La literacidad entendida como práctica social" En: Zavala, Virginia, Mercedes Niño-Murcia y Patricia Ames (editoras). *Escritura y sociedad*. Lima: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú, pp. 109-139.
- Cassany, Daniel y Castellá, Josep (2010) "Aproximaciones a la literacidad crítica" en *Revista PERSPECTIVA*, Florianópolis, v. 28, n. 2, 353-374, jul./dez. 2010.
- Charlot, Bernard (2006) *La relación con el saber. Elementos para una teoría*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- Charlot, Bernard (2008) *La relación con el saber, formación de maestros y profesores, educación y globalización. Cuestiones para la educación de hoy*. Montevideo: Trilce.
- Kalman, Judith (2008) "Discusiones conceptuales en el campo de la cultura escrita". *Revista Iberoamericana de Educación*. N° 46, pp. 107-134.
- Kalman, Judith (2000) "La importancia del contexto en la alfabetización". Texto basado en la conferencia magistral presentada el 8 de septiembre 2000.
- Zavala, Virginia (2009) "La literacidad o lo que la gente hace con la lectura y la escritura" en Cassany, Daniel (coord.). *Para ser letrados*. Barcelona, Paidós, pp. 23-35.