

CON LA CABEZA BIEN PUESTA. UNA APERTURA EPISTEMOLÓGICA HACIA LA LECTURA Y LA ESCRITURA ACADÉMICA EN LA UNIVERSIDAD NACIONAL DEL LITORAL

Efron, Andrés Julio

aefron@fcjs.unl.edu.ar

Facultad Ingeniería en Ciencias Hídricas

Universidad Nacional del Litoral

Argentina

RESUMEN

El artículo aborda la problemática de la escritura y la lectura de textos académicos en el nivel superior, tomando como ejemplo el caso de la Universidad Nacional del Litoral. Se analizarán los vínculos entre la escritura y la lectura académica y la construcción de conocimiento en la Universidad. Para ello se realizará una lectura epistemológica desde el campo del pensamiento complejo o teoría de complejidad para analizar el impacto que conlleva la desunión de las humanidades y las denominadas ciencias exactas en la conformación del espacio de la escritura y lectura académica en la UNL.

PALABRAS CLAVES

Lectura y escritura de textos académicos-pensamiento complejo-educación

ABSTRACT

The article addresses the problem of writing and reading academic texts on the upper level, taking the example of the Universidad Nacional del Litoral. It will be analyzed the links between academic writing and reading and the construction of knowledge in the university. It will be analyzed the impact of disunity between humanities and the called exact sciences in the make up of the space of academic writing and reading in the UNL. For

it will be made an epistemological analysis in the light of the contributions of the complexity theory and complexity thinking.

KEY WORDS

Writing and reading academic texts - complexity thinking -education

“PATÁJ VEAMÁR, ABRIÓ Y DIJO”...

Este pasaje con el cual se ha elegido iniciar el artículo es en hebreo y pertenece a la literatura *midráshica*¹ judía y al *Zohar*, el libro del esplendor, uno de los textos más importantes de la Cábala. Para decir es preciso previamente abrir, realizar aperturas, re-vis-ar, abrir el conocimiento y los textos hasta el punto de desnudarlos, de sacarles la *klipá* como dicen los textos de la Cábala, la cáscara; abrirlos en búsqueda de un sentido que nunca se agota ni está determinado; una experiencia que nos aventura y nos acontece²; una experiencia de un tiempo irreversible, complejo, no determinado, dominado por el azar donde “hay limitaciones para la predicción del futuro” (Prigogine, 1988, p. 31) y en el cual se define a “la materia como algo activo, un estado continuo del devenir”. (Ibídem, p. 33) Será desde esta mirada que intentaremos pensar el conocimiento, y en particular hacia el interior del presente trabajo, los vínculos entre la escritura y la lectura académica y la construcción de conocimiento en la Universidad.

Este artículo no pretende agotar ni abarcar toda la problemática en su profundidad. Sí nos proponemos exponer algunas líneas de pensamiento en relación con el lugar de la escritura y el conocimiento en la Universidad, principalmente en la Universidad Nacional del Litoral (UNL), ya sea desde mi experiencia como docente del área de articulación del ingreso en la UNL en el espacio: “Lectura y escritura de textos académicos” o como ayudante de cátedra en “Comunicación oral y escrita” en las carreras de la Facultad de Ingeniería en Ciencias Hídricas.

En el afán de revisar la noción de objetividad en la escritura académica actual, que responde a la racionalidad científica, apelaré a la primera persona de ser necesario, como

lo acabo de hacer, incluso haciendo referencia a mi propia práctica, ya que desde allí es posible construir otro tipo de conocimiento. No se puede pensar más el conocimiento científico sin hacer alusión al mundo de la sujeción. No es posible, ya, pensar en el conocimiento sin aludir a la comunidad de sujetos en el que se inscribe. En este mismo sentido, la escritura no puede borrar las huellas de los sujetos que la constituyen. Es *en y por* el lenguaje como el hombre se constituye como sujeto³.

El sujeto que surge de la racionalidad científica, el sujeto de Descartes, es aquel que se encuentra por fuera de la naturaleza y no se involucra en ella, es aquel que confía en su razón y desecha al conocimiento proveniente del mundo de los sentidos por ser impreciso, ambiguo y contradictorio. Desde esta dualidad que promovía la escisión entre la naturaleza y los humanos, entre la materia y la mente, entre el mundo físico y el mundo social se pretendía fundar un conocimiento “puro”, cierto, verdadero y objetivo.

El científico se constituye como un sujeto observador de la naturaleza y sus fenómenos y concibe al conocimiento científico como producto de una observación racional, alejado de la naturaleza y no como resultado de una interacción mutua. La primacía de la razón y la eliminación del sujeto gnoseológico en la construcción y producción del conocimiento científico era condición *sine qua non* para garantizar la veracidad y la objetividad de la ciencia.

Será, principalmente, en el siglo XX donde comienza a desarrollarse con mayor intensidad la filosofía de la ciencia o la epistemología y diferentes autores considerarán necesario un proceso de historización de la ciencia, es decir, un discurso que explique las diferentes concepciones de ella que existen, del contexto en que era producida, del rol de la sociedad en la conformación de las representaciones sociales de ésta, de los discursos que la determinaban y de las prácticas producto de esas representaciones. Esto es lo que responde al contexto de descubrimiento, término acuñado por Hans Reichenbach quien en 1938, en su obra “*Experience and Prediction*”, distingue entre contexto de descubrimiento y contexto de justificación.

El primero alude, como se ha explicado, a los procesos psicológicos y sociales que tienen lugar durante el proceso real en que los científicos producen nuevas ideas o hipótesis. En otras palabras, se genera un interés por explicar el modo en que los científicos concibieron inicialmente una teoría. El segundo, defendido en gran parte por

los científicos de la ciencia de la primera parte del siglo XX que se inscriben en el marco del positivismo lógico y la racionalidad científica (Carnap, Popper, entre otros), no toma en cuenta los procesos psicológicos o sociales implicados en el proceso de surgimiento de una hipótesis y se centra en mostrar los parámetros lógicos y epistémicos que estas hipótesis deben cumplir para ser consideradas científicas. El contexto de justificación constituye para este grupo de filósofos un tema genuinamente filosófico. Sin embargo, filósofos de la ciencia como Bachelard, Feyerabend, Kuhn, Prigogine, Morin o Wallerstein, entre otros, comenzarán a incorporar en sus reflexiones al sujeto de la ciencia y el rol fundamental de éste en la constitución de aquella, es decir, desvían el curso de los estudios hacia lo que se denomina el contexto de descubrimiento.

Kuhn incorpora en su análisis sobre la conformación del pensamiento científico la dimensión del sujeto y lo hace a través del concepto de comunidad científica. No puede pensarse más el trabajo de la ciencia sin atender a quiénes la conforman, quiénes la hacen, las luchas de poder e intereses entre los sujetos que participan de la comunidad, las creencias, la subjetividad, la práctica y cómo todo esto impacta directamente en el surgimiento, en la consolidación o en la ruptura de un paradigma. Afirma Kuhn:

La observación y la experiencia pueden y deben limitar drásticamente la gama de creencias científicas admisibles o, de lo contrario, no habría ciencia. Pero, por sí solas, no pueden determinar un cuerpo particular de tales creencias. Un elemento aparentemente arbitrario, compuesto de *incidentes personales e históricos*, es siempre uno de los ingredientes de formación de las creencias sostenidas por *una comunidad científica* dada en un momento determinado. (Kuhn, 1985, p. 25)⁴.

Es interesante también observar cómo describe el proceso y la dinámica de participación de los miembros de una comunidad científica en los distintos momentos por los que atraviesa un paradigma científico, pasando por el período de la ciencia normal, la revolución del paradigma y la conformación de uno nuevo:

En el desarrollo de una ciencia natural, cuando un individuo o grupo produce, por primera vez, una síntesis capaz de atraer a la mayoría de los profesionales de la

generación siguiente, las escuelas más antiguas desaparecen gradualmente. Su desaparición se debe, en parte, a la conversión de sus miembros al nuevo paradigma. Pero hay siempre hombres que se aferran a alguna de las viejas opiniones y, simplemente, se les excluye de la profesión que, a partir de entonces, pasa por alto sus trabajos. (Ibídem)

Por su parte Ilya Prigogine, hace referencia también a la cuestión de la inclusión del científico observador como parte ineludible de los procesos mismos de construcción de los saberes científicos, y en contra de los planteos cartesianos, propone a un científico que estudie los fenómenos desde dentro de la naturaleza:

Sin embargo, no creo que esto signifique que la física actual se convierta en subjetivista, resultado de un cierto modo de nuestras preferencias o convicciones, pero sí que es una física sujeta a constricciones intrínsecas y que a nosotros nos identifica como parte del mundo físico que describimos. Es esta física la que presupone un observador situado en el mundo que confirma nuestra experiencia. Nuestro *diálogo* con la naturaleza sólo logrará éxito si se prosigue *desde dentro* de la naturaleza. (Prigogine, 1988, pp. 27-28)⁵

En cuanto a Edgar Morin, en consonancia con Prigogine, habla de la reintegración del sujeto del conocimiento y explica que, al mismo tiempo que se puede continuar con una “epistemología de los sistemas observados”, se debe incorporar una “epistemología de los sistemas observadores”. A estos últimos los define como “sistemas humanos que también deben ser concebidos y comprendidos como sujetos” (Prigogine, 1988, p. 31). Sobre la tradicional relación escindida entre sujeto y objeto que pregonó la modernidad, el autor explica que “en absoluto se trata de caer en el subjetivismo: antes al contrario, se trata de afrontar ese problema complejo en el que el sujeto del conocimiento se convierte en objeto de conocimiento al mismo tiempo que sigue siendo sujeto” (Ibídem, p. 31). La reintegración del sujeto en el análisis y la construcción del conocimiento científico introducen, según el autor, “la historicidad de la conciencia”. (Ibídem, p. 31)

Como dijimos al comienzo, las temáticas vinculadas a la escritura que se intenta tratar serán abordadas como aperturas⁶ hacia las problemáticas, bajo ningún punto de vista se busca clausurarlas ya que la clausura, el cierre, la conclusión, la definición, el orden y la respuesta pertenecen al mundo de la racionalidad científica. La respuesta, dice Kovadloff, “proviene de *responso* y *responso* es la oración dedicada a los difuntos, es decir, con criterio más amplio, a lo que ha dejado de vivir”. (Kovadloff, 2001, p. 188)

Es tiempo de instalar la pregunta y la incertidumbre como forma de conocimiento. Es este sentido, abrir el conocimiento es también hacerlo hacia otras culturas, hacia otras experiencias de conocer que no responden al modelo racional científico de la escritura. Dice al respecto Prigogine: “Actualmente la ciencia desborda el contexto cultural particular que la vio nacer. Son aceptables otros discursos sobre el mundo, elaborados en contextos culturales distintos” (Prigogine, 1988, pp. 50-51).

También Feyerabend alude hacia estas aperturas del saber en el capítulo 4 cuando enuncia que “no existe idea, por antigua y absurda que sea, que no pueda mejorar el conocimiento”. Más adelante explica que “(...) las doctrinas antiguas y mitos ‘primitivos’ parecen extraños y absurdos sólo porque no se conoce su contenido científico (...)”. Y concluye diciendo que “(...) el conocimiento se obtiene de una proliferación de puntos de vista más que de una aplicación determinada de la ideología preferida” (Feyerabend, 2007, pp. 31-36).

Estos aportes justifican la introducción del presente artículo que intenta recuperar saberes pertenecientes a la cultura y la tradición mística judía, poco conocida en el mundo occidental y que pueden echar luz sobre formas nuevas y diferentes de conocer que no se circunscriban al de la racionalidad científica.

LA ESCRITURA Y LA LECTURA DE TEXTOS ACADÉMICOS EN LA UNL

El espacio que le asigna la Universidad a la escritura y la lectura de textos académicos surge aproximadamente en 1997 en el marco de los cursos de ingreso a la Universidad. Por aquel entonces el curso recibía el nombre de “Comprensión de textos” y la propuesta intentaba dar respuesta a los problemas que comenzaban a manifestar los egresados del nivel medio, los ingresantes a la Universidad, en la interpretación de textos.

Este curso, en sus comienzos, no estaba destinado a todos los ingresantes, sólo a aquellos de facultades de humanidades y sociales.

El área de comprensión de textos sufrió modificaciones con los años, consolidándose, aproximadamente por el año 2004, una nueva propuesta que buscaba superar a la anterior tanto en los supuestos epistemológicos relacionados con la comprensión lectora como con el ofrecimiento del curso a otras facultades antes no contempladas en el programa de ingreso.

En lo que respecta a las modificaciones de los supuestos epistemológicos se plantea una mirada nueva sobre la problemática de la comprensión textual a través del cambio del nombre: de “comprensión de textos” se pasó a llamar “Lectura y escritura de textos académicos”. De un curso que se proponía compensar el déficit que traían los estudiantes de su formación secundaria, se organiza un área que reconoce que el discurso académico tiene su especificidad, que los procesos involucrados en la lectura y escritura de textos académicos son diferentes de otros textos y géneros y, lo más importante, que tal vez no sea responsabilidad completa del nivel medio formar a sus estudiantes en el género académico sino que la Universidad debe tomar este conocimiento como una disciplina más que forme parte del plan de estudio de *todas* sus carreras⁷ o, incluso, como un espacio de formación transversal como propone Paula Carlino (2005) en su trabajo sobre la alfabetización académica. A esta última, la autora mencionada, la define como:

(...) un conjunto de nociones y estrategias necesarias para participar de 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, en virtud de haberse apropiado de sus formas de razonamiento instituidas a través de ciertas convenciones del discurso. (Carlino, 2005, pp. 13-14)

Como se puede observar la alfabetización académica incluye mucho más que la comprensión o producción de textos y que la especificidad de ésta excede la enseñanza del nivel medio. Es importante señalar que los aportes de esta autora sostienen

teóricamente la propuesta de los manuales de “lectura y escritura de textos académicos” de la UNL desde los inicios hasta la actualidad.

En cuanto a las carreras y a las facultades antes no contempladas en las cuales se comenzaron a dictar estos cursos, se puede mencionar las carreras de Licenciatura en Matemática Aplicada y Analista Industrial perteneciente a la Facultad de Ingeniería Química; la Licenciatura de Terapia Ocupacional de la Escuela Superior de Sanidad; Perito Topocartógrafo que forma parte de la Facultad en Ingeniería en Ciencias Hídricas⁸. Continúa el dictado del curso en las carreras de la Facultad de Humanidades y Ciencias, menos en la Licenciatura en Biodiversidad y Profesorado en Biología, en las carreras del Instituto Superior de Música y en las de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales.

Si bien, como se puede apreciar, la nueva propuesta de escritura y lectura académica intenta pensarse para todo el espectro de las carreras sólo logra llegar a algunas de ellas. En este paradigma educativo se presupone que el conocimiento de la escritura y la lectura de textos académicos es sólo para aquellos que se dedican a las humanidades o a las “ciencias” sociales; queda excluido el “resto”⁹, es decir, aquellos para los cuales la escritura y la lectura universitaria pareciera tener escasa o ninguna vinculación con el mundo académico y con las maneras de conocer en él.

Todos estos planteos nos invitan a realizar una serie de consideraciones y reflexiones de orden epistemológico que iremos desplegando a continuación. La primera de ellas responde a la escisión entre el campo de las humanidades y las denominadas ciencias exactas. Varios autores, en particular los que pertenecen al llamado modelo de la complejidad, han trabajado fuertemente en sus obras el origen y el impacto actual de tal separación. Edgar Morin es uno de ellos.

Morin, recuperando los aportes del pensamiento complejo y la teoría de la complejidad del físico Ilya Prigogine, revisa insistentemente a lo largo de varias de sus obras¹⁰ esta escisión disciplinar entre humanidades y ciencias. Para comprender este planteo debemos partir de su definición de conocimiento. Según Morin: “El conocimiento es sólo conocimiento en tanto es organización, relación y contextualización de la información”. (Morin 2007, p. 16).

Según el autor nuestra civilización, nuestra cultura, en especial la modernidad, han privilegiado la separación en menoscabo de la unión o menospreciado la síntesis por el

análisis. Sin embargo, el filósofo no propone desechar o revertir la situación actual ya que ello implicaría seguir privilegiando unos términos sobre otros. Para este autor, justamente el proceso es circular, “el conocimiento implica al mismo tiempo separación y unión, análisis y síntesis”. (Ibídem, p. 26) En esta línea, en otros de sus trabajos, define al conocimiento como “un fenómeno multidimensional en el sentido de que, de manera inseparable, a la vez es físico, biológico, cerebral, mental, psicológico, cultural, social” (Morin, 1988, p. 20).

La no reflexión sobre esta particularidad del conocimiento implica no comprenderlo en su carácter de complejo, contextualizado, circular y multidimensional. No obstante esto, la organización actual del conocimiento en nuestra cultura (léase: en nuestra sociedad actual y occidental, pero, en nuestro caso en particular, en la educación universitaria) rompe con su carácter complejo y multidimensional y, por lo tanto, “los saberes que, unidos, permitirían el conocimiento del conocimiento, se hallan separados y parcelados” (Ibídem, p. 20). Esto trae como consecuencia la separación de los saberes y la parcelación de las disciplinas, logrando una “gran desunión entre la cultura de las humanidades y la cultura científica” (Morin, 2007, p. 17). Este hecho “hace imposible aprehender ‘lo que está tejido junto’, es decir, según el sentido original del término, lo complejo”. (Ibídem, p. 14). Por esta razón, termina diciendo Morin, “el desarrollo de la aptitud para contextualizar y totalizar los saberes se convierte en un imperativo de la educación”. (Morin, 2007, p. 27).

Estos planteos que nos trae el filósofo francés son de gran interés e importancia ya que no sólo nos ayudan a des-vel-ar cuál es la concepción de conocimiento y las prácticas asociadas a él que subyacen en la propuesta académica de las universidades argentinas en general, y la de la UNL en particular, sino que desde su formación en el campo de las teorías de la complejidad y desde un texto elaborado para la reforma educativa, nos invita a pensar concretamente cómo operar cambios en nuestras propias prácticas pedagógicas.

Sus consideraciones nos posibilitan reflexionar hasta qué punto somos herederos aun de un pensamiento reduccionista que proviene de la modernidad, de la tradición positivista de la ciencia y que se encuentra presente no sólo en la enseñanza de las disciplinas sino en el diseño curricular y en la idea de conocimiento que éste sustenta. Wallerstein, cuando explica la construcción histórica de las ciencias sociales, menciona

cómo la física social de Auguste Comte ha contribuido a esta separación entre las ciencias sociales y las humanidades por un lado, y, por el otro, las ciencias denominadas “positivas”:

La ciencia positiva se proponía representar la liberación total de la teología, la metafísica y todos los demás modos de ‘explicar’ la realidad. ‘Entonces, nuestras investigaciones en todas las ramas del conocimiento, pasa a ser positivas, deben limitarse al estudio de hechos reales sin tratar de conocer sus causas primeras ni propósitos últimos’ ¹¹” (Wallerstein, 2006, pp. 14-15)

Esta concepción del conocimiento instala los supuestos que validan hasta el día de hoy la separación, fragmentación y parcelación del conocimiento en lo que refiere a la escritura y a la lectura de textos académicos.

Existe, en ocasiones y en algunos casos, una representación errónea sobre los textos académicos los cuales son pensados como aquellos en que las secuencias narrativas, explicativas y argumentativas tienen una extensión y una profusión importante. Circula un imaginario que para resolver ejercicios, comprender fórmulas matemáticas o realizar experimentos no se precisan ciertas destrezas o entrenamientos discursivos, o más, que la explicación, la argumentación y la narración no son fundamentales para construir el conocimiento científico. La escritura colabora en la organización del pensamiento y si no fuera por la organización de éste por aquella, es decir, la organización de la información tal como Morin lo plantea, sería imposible la formulación y argumentación de las teorías. Es revelador al respecto, la magistral reconstrucción de la vida de Darwin escrita por Rodrigo Fresán:

Ocurre que Charles Darwin (1809-1882)-naturalista e hijo de familia de buena posición-se fue de viaje y no volvió con soporíferas anécdotas y diapositivas fuera de foco. No. Darwin volvió y escribió-a partir de lo observado en América del Sur y en las Islas Galápagos-un libro que publicó en 1859 y que tiene un título largo y alcances más largos todavía: *On the Origin of Species by Means of Natural Selection or the Preservation of Favoured Races in the Struggle for Life*. En

resumen: seis ediciones vendidas en seis días, bienvenida la Teoría de la Evolución y la Selección Natural, adiós a la Teoría de la Catástrofe (sólo sobrevivieron las especies a bordo del Arca de Noé, sólo los cataclismos pueden alterar el mapa de los seres vivos y nada ha cambiado desde el principio), y tantas otras enseñanzas divinas contenidas en la Biblia y-¿Sorpresa?-pueda que el hombre ascienda hacia Dios, pero a partir de ahora desciende del mono”. (Fresán, 2003).

Dice Fresán, “volvió y escribió”, organizó las observaciones y la información, las contextualizó, las explicó y las publicó. Esto es escritura. Eso lo diferenció de otros viajeros. La escritura y la publicación de ese libro contribuyeron a la revolución que se venía gestando del paradigma vigente y va conformando uno nuevo.

Comprender esto es importante porque los futuros egresados de las carreras no sólo resolverán fórmulas matemáticas sino que presentarán trabajos en congresos, publicarán libros y artículos, dictarán clases, hablarán en conferencias, leerán otras teorías y las confrontarán o legitimarán. Algunos podrán objetar que para realizar estas prácticas no necesitan de un conocimiento específico, sin embargo, esto se contradice con las dificultades de los alumnos al momento de enfrentarse a sus tesis de licenciatura o cuando deben presentar trabajos para seminarios y tesis en maestrías y doctorados.

Este panorama es visible no sólo en las facultades y carreras que incluyen o no a “Lectura y escritura de textos académicos” como curso obligatorio del ingreso, sino en la decisión política, ideológica y epistemológica de incluir una disciplina como la escritura académica en el interior de sus mismos planes de estudio. En este sentido, la situación es dispar.

En la Facultad de Humanidades y Ciencias todas las carreras, con excepción de la Licenciatura en Biodiversidad y el Profesorado en Biología, tienen una materia que aborda la escritura y la lectura; En el Instituto Superior de Música se ofrece como materia optativa; En la Facultad de Ingeniería Química de 9 carreras 6 solicitan, para aprobar el plan de estudios, tener competencias en Inglés intermedio y en lectura y comprensión de textos. Para ello se solicita tomar estas materias como electivas (Ingeniería Química, Ingeniería en Alimentos, Ingeniería Industrial, Ingeniería en Materiales, Licenciatura en Materiales, Profesorado en Química) y 3 sólo tener competencias en Inglés pero no en

comprensión textual (Licenciatura en Química, Licenciatura en Matemática Aplicada, Ingeniería Ambiental); En la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales se ofrece como materia electiva; por último, en la Facultad de Ingeniería en Ciencias Hídricas todas sus carreras (Ingeniería en Informática, Perito Topocartógrafo, Ingeniería en Agrimensura, Ingeniería Ambiental e Ingeniería en Ciencias Hídricas) tienen en el primer año la materia “Práctica de la Comunicación Oral y Escrita” que depende y es compartida con Comunicación Técnica I. Se encuentran ausentes el resto de facultades y carreras (Facultad de Medicina, de Agronomía, de Veterinaria, de Bioquímica, de Ciencias Económicas, de Arquitectura, Urbanismo y Diseño y Escuela de Sanidad).

Como se puede apreciar el panorama es disímil: hay casos de facultades que incluyen para el ingreso el curso de lectura y escritura pero luego no tienen en sus planes una materia que continúe con lo allí trabajado, (Se supone que en un curso que dura 10 días con 2 hs. de duración se resuelve la problemática de la comprensión lectora); otras la ofrecen como optativa o electiva y, en el caso de la Facultad de Ingeniería en Ciencias Hídricas la incluye como materia dentro de su plan de estudio.

Este cuadro nos muestra, por un lado, el lento pero interesante cambio en las miradas epistemológicas sobre los aportes que las humanidades pueden hacer a las carreras tradicionalmente ubicadas dentro de las “exactas” y, por el otro, la fuerte huella de la modernidad y las ciencias positivistas en la conformación de las carreras y la separación entre las humanidades y las “ciencias propiamente dichas”.

La segunda consideración que queremos realizar a propósito del área de escritura y lectura del ingreso a la UNL y que los aportes de Morin nos invitan a reflexionar, tiene que ver con la fragmentación que se ha hecho del conocimiento para ser transpuestos didácticamente ¹² en los distintos niveles de la educación. Esto no es un hecho menor a ser pensado, ya que esta parcelación del conocimiento entraña posicionamientos ideológicos y epistemológicos que han contribuido a convertirlo en artificial y arbitrario ¹³ y que pierda su naturaleza de totalizante¹⁴ y multidimensional.

Es preciso señalar en este contexto que la escuela, unas de las instituciones más exitosas de la modernidad, imbuida en el clima de época en que surge, es la que comienza a configurar al sujeto, al modo de conocer, a los saberes que un alumno debe aprender

(fragmentario, parcelado) y que llega hasta nuestros días. La separación entre niveles de la educación, de grados, de cursos, de años es heredera de esa tradición.

Esto afecta seriamente la posibilidad que tiene hoy la Universidad de mirar a la educación y al conocimiento en su conjunto y es lo que promueve la separación de las responsabilidades y los alcances de los contenidos entre un nivel y el otro. Si bien es cierto que el área de lectura y escritura de textos académicos, como ya se ha señalado, avanza en lo que respecta a su propuesta, todavía no deja de ser concebida, (y diría toda la propuesta de articulación de niveles de la Universidad) como una compensación de un déficit de la escuela secundaria. En lugar de tomar al estudiante como un solo sujeto de la educación se lo parcela, se lo separa, se lo en-marca, se premia el ascenso y se castiga el descenso en los saberes, hay conocimientos complejos y otros simples y la escalera va desde estos últimos a aquellos; no hay posibilidad de un transitar entre, de bajar y subir o de atravesar los umbrales.

Por todo ello, es preciso, mientras esta estructura de conocimiento exista, fortalecer el diálogo entre los niveles de la educación y tratar de encontrar puntos de acuerdos, conflictos y consensos. Aunque un verdadero cambio tendría que apostar a una reforma educativa acorde a los tiempos en que vivimos y a la recuperación de un conocimiento complejo que se teja junto con otros y que esté predispuesto a aceptar al azar o al acontecer como acto constitutivo de la educación. Morin, es bien claro al respecto: *“La reforma de la enseñanza debe conducir a la reforma del pensamiento y la reforma del pensamiento debe conducir a la reforma de la enseñanza”* (Morin, 2007, p. 21)

Además de Morin, Prigogine y Feyerabend abordan la problemática y los alcances de la separación entre las humanidades y las ciencias naturales. En consonancia con Morin, Prigogine sostiene que:

Un diálogo entre ciencias naturales y ciencias humanas, incluidas arte y literatura, puede adoptar una orientación innovadora y quizá convertirse en algo tan fructífero como lo fuera durante el período griego clásico o durante el siglo XVII con Newton y Leibniz. (1988, p.17).

En cuanto a Feyerabend, es necesario partir de su definición de conocimiento para comprender el posicionamiento respecto de esta tradicional fragmentación del conocimiento. Para este autor:

“el conocimiento es un océano, siempre en aumento, de *alternativas incompatibles* entre sí (y tal vez inconmensurables); toda teoría particular, todo cuento de hadas, todo mito, forman parte del conjunto que obliga al resto a una articulación mayor, y todos ellos contribuyen, por medio de este proceso competitivo, al desarrollo de nuestro conocimiento”. (Feyerabend, 2007, p. 14)¹⁵

El conocimiento no se alcanza sólo a través de los modelos de la ciencia natural o positiva, “la tarea del científico no ha de ser por más tiempo ‘la búsqueda de la verdad’ o ‘la glorificación de dios’ o ‘la sistematización de las observaciones’ o ‘el perfeccionamiento de las predicciones’ ” (*Ibidem*), sino que deberá incluir otros modelos, otras teorías, aportes de diferentes culturas, del arte, de la magia, entre otros.

El conocimiento se obtiene de una *proliferación de puntos de vista* más que de una aplicación determinada de la ideología preferida. Y nos percatamos que, tal vez, la proliferación tenga que estar reforzada por *mediaciones no científicas* que posean la suficiente fuerza para sojuzgar las instituciones científicas más poderosas. (*Ibidem*, p. 36)¹⁶

ABRIENDO, CERRANDO, ABRIENDO¹⁷

¿Por qué la inclusión del área de escritura y lectura académica en la formación de los futuros egresados universitarios? ¿Cuáles son los alcances de esta propuesta pedagógica que exceden los objetivos con los cuales fue pensada inicialmente? La segunda pregunta nos invita a pensar que todo acto educativo es, en términos de Prigogine, indeterminado, una experiencia que va más allá de lo que pensamos u organizamos y que los alcances y el impacto son producto del azar, del orden de la sorpresa, de la novedad.

En este sentido, si bien, como se ha dicho, prima, tanto en el ingreso como en las materias que forman parte de los planes de estudio, una visión instrumental y compensatoria de la escritura y de la lectura, el trabajo con el lenguaje, lenguajes objetos o metalenguajes, le permite al estudiante un acercamiento a su disciplina desde otras miradas, desde otros puntos de vistas, le ofrece la posibilidad de contactarse con su objeto de estudio desde un enfoque multidimensional, le posibilita no sólo estudiar su disciplina sino descubrir cómo se la piensa, se la escribe, se la lee, se la organiza y se la dice. Esta conciencia, que la puede aportar el campo de las humanidades, le permite al alumno alcanzar un pensamiento autónomo y un dominio mayor en el campo de las futuras decisiones epistemológicas.

Y si hacemos referencia a la escritura en particular, la misma nos plantea un desafío en tiempos de posmodernidad donde lo inmediato, lo fragmentado, lo ligero, lo líquido, lo impulsivo parece dominar el campo del conocimiento. La escritura es un proceso, toma tiempo, nos interpela desde el lugar del pensamiento, de la sintaxis en su sentido etimológico griego, es decir, con el orden, ordenando el pensamiento, y se constituye, al decir de Derrida, en un diferimento indefinido, en una remisión de una huella a otra, de un significante que busca incesantemente un significado que nunca alcanza y hace presente.

Para finalizar el presente artículo, me gustaría traer las palabras de Morin, quien en el maravilloso libro “La cabeza bien puesta” nos interpela a los educadores a comenzar a repensar muchas de nuestras prácticas y los supuestos de conocimientos incluidos en ellas. En el apartado de “El imperativo” dice el autor:

De manera que podemos considerar los caminos que permitirían encontrar, en las condiciones contemporáneas, la finalidad de la cabeza bien puesta. Se trataría de un proceso continuo, a lo largo de los diversos niveles de la enseñanza, en los que debería movilizarse la cultura científica y la cultura de las humanidades.

Una educación para la cabeza bien puesta, que ponga fin a la desunión entre las dos culturas, la volvería apta para responder a los formidables desafíos de la globalidad y de la complejidad en la vida cotidiana, social, política, nacional y mundial. (Morin, 2007, p. 35)

¹ *Midrásh*: Recopilación de la ley oral judía en forma de máximas, parábolas, prédicas y consejos. Su autoría se atribuye a Jaza”l (jajameinu zijronam libraja) sigla de Sabios de Bendita Memoria, o sea, maestros, exégetas que se ocupaban de la interpretación de la ley oral y escrita.

² El acontecimiento refiere a ese orden de cosas relacionadas con lo in-esperable, lo in-anticipable e imprevisible, con lo que sucede y que no está sujeto a la lógica del conocimiento regulatorio o racionalidad científica. (De Sousa Santos, 2003). Derrida dice al respecto: “Busca quizá en sí mismo la inscripción de lo que «allí ocurre»: la de un acontecimiento, sigamos llamándolo de esta forma, el único, el imprevisible, sin horizonte de espera, sin maduración teleológica, roble sin bellota, pero de un acontecimiento -pues-escandaloso o llamativo, explosivo, que disloca y resquebraja todas las categorías que hasta aquí lo cernían, la presencia, la conciencia, la percepción, el discurso, la enunciación: la negación del texto en general. Un acontecimiento tal no tiene un zócalo arqueológico, arrastra y hace saltar su seguridad, su código o su mesa; no se produce, no se presenta, no se le puede descubrir, como un traumatismo, más que por sus efectos posteriores”. (Derrida, 1997).

³ Esta concepción del lenguaje se inscribe en la teoría de la Enunciación desarrollada principalmente por el francés Emile Benveniste (1966) y más tarde ampliada y precisada, entre otros, por su colega Oswald Ducrot (1980).

⁴ La itálica es mía.

⁵ La itálica es mía.

⁶ La noción de apertura es trabajada también por Edgar Morin e Immanuel Wallerstein.

⁷ Hay carreras de la UNL que poseen en sus planes de estudio asignaturas de lectura y escritura de textos académicos, sin embargo no son la mayoría. Sobre ello volveremos más adelante en el trabajo.

⁸ Al respecto es interesante señalar que si bien una sola de sus carreras debe hacer el curso de articulación disciplinar en lectura y escritura de textos académicos, todas sus carreras (4) tienen una materia que aborda esta temática llamada “Práctica de la Comunicación Oral y Escrita”.

⁹ Con “resto” se alude a lo que se denomina, en el marco de la racionalidad científica, carreras exactas, de ciencia exacta o de ciencia aplicada, entre otras. En otras palabras, las ciencias que, a comienzos del siglo XX, gran parte de los filósofos de la ciencia se encargaban de estudiar en el marco del contexto de justificación.

¹⁰ Entre otras, se pueden señalar las siguientes en las cuales se aborda esta temática: “La cabeza bien puesta”, “Los siete saberes necesarios para la educación del futuro” e “introducción al pensamiento complejo”.

¹¹ Wallerstein cita a Comte del libro “A discourse on the positive spirit” (1903).

¹² El concepto de transposición didáctica entre un saber sabio y un saber a ser enseñado fue trabajado por el matemático y pedagogo francés Yves Chevallard.

¹³ Sobre la estructuración histórica de los conocimientos en la escuela son muy valiosos los aportes de John Dewey, principalmente en su trabajo de 1908 “Mi credo pedagógico. Teoría de la educación y sociedad” y también los diferentes aportes que ha realizado al tema Jerome Bruner.

¹⁴ Totalizante no se entiende como totalizador o totalitario donde lo singular y lo individual no tienen lugar, sino como lo explica Morin como un conocimiento circular de unión-separación-análisis y síntesis.

¹⁵ La itálica es mía.

¹⁶ La itálica es mía.

¹⁷ El título de apartado se inspira en el título del libro de poemas del poeta israelí Yehuda Amijai, “Patuj, sagur, patuj”, “abierto, cerrado, abierto”.

REFERENCIAS

AMIJAI, Y. (1998). *Patuj, Sagur, Patuj*. Jerusalem: Shoken.

AYER, A. J. (1993). *El positivismo lógico*. Madrid: FCE.

BENVENISTE, E. (1966). *Problemas de lingüística general*. México: Siglo XXI.

-
- CARLINO, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: FCE.
- DE SOUSA SANTOS, B. (2003). *Crítica de la razón indolente. Contra el desperdicio de la experiencia*. Bilbao: Ed. Descleé de Brouwer.
- DERRIDA, J. (1997). *El tiempo de una tesis: Deconstrucción e implicaciones conceptuales*. Barcelona: Proyecto A Ediciones. Trad. Cristina de Peretti. Disponible en: http://www.jacquesderrida.com.ar/textos/oido_filosofia.htm (Fecha consulta 24/07/2014)
- DUCROT, O. (1984). *El decir y lo dicho*. Buenos Aires: Hachette.
- FEYERABEND, P. (2007). *El Tratado contra el método*. Madrid: Tecnos.
- FRESÁN, R. (2003). "Viaje de un naturalista alrededor del mundo". En: Página 12. Suplemento verano 12.
- KOVADLOFF, S. (2001). *La nueva ignorancia*. Buenos Aires: Emecé.
- KUHN, T. (1985). *La estructura de las revoluciones científicas*. México: FCE.
(1989) *¿Qué son las revoluciones científicas?* Barcelona: Paidós.
- MORIN, E. (2007). *La cabeza bien puesta. Repensar la reforma. Reformar el pensamiento*. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión.
(1988). *El método III*. Barcelona: Cátedra.
(2001) *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión.
- OUAKNIN, M. A. (1999). *El libro quemado. Filosofía del Talmud*. Barcelona: Riopiedras.
- PRIGOGINE, L. (1988). *Tan solo una ilusión*. Barcelona: Tusquet.
- WALLERSTEIN, I. (2006). *Abrir las ciencias sociales*. Siglo XXI: México.