

Des-bordando el texto académico: otras *costuras* desde Bruner y Voloshinov

Delia C. Di Matteo*

Modos de ordenar la experiencia y construir la realidad

El ser humano vive su propia vida a través de las historias que lo han formado, cualquiera sea su manera y su medio: contadas, leídas, cantadas, en forma electrónica; son éstas las que serán usadas para fabricar nuevas narrativas. La subjetividad es un producto de los distintos relatos que la han constituido. Desde el campo de la psicología cultural, Jerome Bruner asegura que la especie humana comparte la capacidad de generar historias y que el talento narrativo es un rasgo tan distintivo del género humano como la posición erecta (Bruner, 2003:122). La narración aporta al oyente o lector significados (equiparados por el psicólogo mencionado a *realidades*) que él mismo transformará al aceptarlos en su mundo transformado por relatos anteriores. Por lo tanto, el sujeto “narra”, “se narra” y “narra a los otros”.

Resulta evidente que la modalidad narrativa de pensamiento es el modo más usual de ordenar la experiencia y construir la realidad. Pero, junto a ella existe otra modalidad de funcionamiento cognitivo: “la paradigmática o lógico-científica”, emparentada con la argumentación, que emplea procedimientos para verificar la verdad empírica. Mientras la aplicación imaginativa de la modalidad narrativa genera relatos, obras dramáticas y crónicas históricas creíbles, la aplicación imaginativa de la modalidad lógico-científica o argumentativa produce teorías, construye análisis y pruebas lógicas, elabora argumentaciones y descubrimientos guiados por una hipótesis razonada. Esta última modalidad se ocupa de causas generales y su lenguaje está regido por relaciones de coherencia y no de contradicción, como ocurre con la narrativa; sus enunciados básicos se refieren a entidades observables o a una serie de mundos posibles que pueden generarse lógicamente y verificarse frente a las entidades observables (Bruner, 2004).

La modalidad narrativa se ocupa de las intenciones y acciones humanas, pero trata de situarlas en los sucesos de la experiencia y de situar ésta en un tiempo y en el espacio. Paul Ricoeur dice que “la narrativa se basa en la preocupación por la condición humana y que la diferencia que existe entre un relato y un

* Delia C. Di Matteo es Profesora en Letras y Licenciada en la Enseñanza de la Lengua y la Literatura (Universidad Nacional de San Martín). Trabaja en escuelas secundarias de la Provincia de Buenos Aires. Dictó por varios años el Curso de Articulación y el Curso Preuniversitario de la Escuela de Humanidades de la UNSAM. Dicta la materia Prácticas de lectura y escritura en la Licenciatura en Didáctica de la Lengua y la Literatura para nivel primario (UNIFE).

argumento es que el primero tiene desenlaces tristes, cómicos o absurdos, mientras que el segundo es sencillamente convincente o no” (en Bruner, 2004:23-25). Sin embargo, estas modalidades de pensamiento, lejos de excluirse o de traducirse una a otra, se complementan y, si bien un relato y un argumento son clases naturales diferentes, los dos pueden convencer: el último, de su verdad y el primero, de su verosimilitud, de su semejanza con la vida. Bruner dice que “Sin duda podemos convivir con ambos mundos, el paradigmático, austero pero bien definido, y el narrativo, lleno de oscuras amenazas” (Bruner, 2003:142).

A pesar de esto, circula en la Universidad un discurso hegemónico que prioriza el texto académico, emparentado con la segunda modalidad mencionada, y muchas veces, por esa prioridad, parece abrirse una brecha entre las prácticas de escritura de los alumnos y las de escritura universitaria. Las prácticas de escritura del ingresante, como las de cualquier escritor de textos, están más relacionadas con la narración, justamente por esa capacidad inherente al ser humano de crear historias y porque la narración tiene que ver con la subjetividad, experiencias y afectividad de quien escribe, es decir, con su mundo familiar. Mientras la narración está íntimamente emparentada con la oralidad, el texto académico está totalmente ligado a una lengua y escritura regida por gran cantidad de convenciones.

Sabemos que la Universidad privilegia el escrito académico porque la idea, de raigambre piagetana, es que el conocimiento abstracto sólo está presente en las formas lógico-matemáticas, por lo tanto, el pensamiento formal sólo aparecería en este tipo de textos. Pero si el curso de ingreso o CBC es considerado como un pasaje a la vida universitaria quizás haya que pensar en modos de apropiación del conocimiento que tengan que ver más con el alumno como sujeto sociocultural, modos que rescaten su experiencia y sus prácticas discursivas orales y escritas para acercarse, a través de ellos, a un texto más ligado con la cultura académica oficial. Si entendemos, como sostienen Mijail Bajtin y Valentín Voloshinov, que todo conocimiento es una construcción discursiva social, cultural e histórica, veremos a las disciplinas y sus textos como extensos relatos. La función de esos cursos debe ser acercar al alumno a esa construcción. La narración permite otros modos de apropiarse del conocimiento, sin alejarse del conocimiento abstracto, pero apelando a la experiencia personal. Es esta experiencia la que evita la hoja en blanco frente a la consigna. Narrar una historia modifica nuestro modo de ver el mundo, por lo tanto, los saberes-significados construidos sobre él. Se podrá objetar que las conexiones entre los relatos producidos por la imaginación y el conocimiento del mundo son asociaciones realizadas por giros metafóricos, no son de orden lógico, como serían las de la modalidad lógico-científica. Sin embargo, si indagamos un poco, veremos que no es poco usual que textos que denotan la última modalidad apelen a la metáfora, alegoría o analogía. Recordemos la famosa alegoría de la caverna, de Platón, o a Johannes Kepler, quien, usando la analogía como era costumbre en el

Renacimiento y el Barroco, en su *Misterio cosmográfico* compara el sistema solar con la Trinidad divina para ilustrar el heliocentrismo. Baste con observar las famosas invenciones de Leonardo Da Vinci para construir múltiples analogías con objetos de la naturaleza u objetos actualmente conocidos. Por otra parte, no son pocos los textos literarios escritos para defender una hipótesis, a tal punto que el relato ficticio parece estar construyendo una argumentación. Un ejemplo de ello puede verse en *El Matadero*, de Esteban Echeverría, en el que el relato y la descripción son una metáfora del régimen rosista y una forma de atacar a Rosas y a quienes lo apoyaban. Borges y Bioy Casares recrean este texto en “La fiesta del Monstruo”, ambientándolo en el gobierno de Perón. En ambos casos, los escritores parecen conocer muy bien el poder de la ficción narrativa no sólo para crear mundos posibles extrapolados de los conocidos, sino en sus efectos políticos, justamente, más allá de la literatura.

Bruner dice que “conocemos el mundo de diferentes maneras, desde diferentes actitudes, y cada una de las maneras en que lo conocemos produce diferentes estructuras o representaciones o realidades” (Bruner, 2004:115). A medida que nos volvemos adultos nos hacemos cada vez más expertos en ver el mismo conjunto de sucesos desde perspectivas o posturas múltiples. Sin embargo, esas nuevas realidades que construimos sobre el mundo no son más que significados de los que nos apropiamos compartiendo los conocimientos humanos a través del uso lingüístico (a la conciencia lingüística del hablante y del oyente les interesa la lengua como conjunto de posibles contextos de uso, como se explicará luego desde Voloshinov).

La ficción literaria, la que construye mundos en apariencia reales, mira lo posible, lo figurativo, nos permite apropiarnos de puntos de vista ajenos a los nuestros y esos mundos alternativos nos hacen ver el mundo familiar en forma distinta. Entra a jugar aquí no sólo la imaginación sino el conocimiento. Se supone que ese conocimiento, aparentemente objetivo, es el que pretende el texto académico. Se aclara “aparentemente objetivo” porque el mismo, si seguimos la línea de Bruner, tiene que ver con las realidades o significaciones que ha ido construyendo cada individuo sobre los distintos relatos que constituyen la cultura y, podemos agregar, las distintas disciplinas con las que se han ido relacionando los propios relatos sobre su yo. Antropólogos como Clifford Geertz sostienen que la cultura, más que ser una estructura institucional, es “un modo de interpretar el mundo de acuerdo con otros” (Geertz, 1977) y, en cuanto a los conocimientos de las llamadas Ciencias Duras, hoy los científicos nos hablan más de probabilidades que de certezas. Por lo tanto, podríamos preguntarnos cuán objetivos son los conocimientos, aunque no cabe duda de que las publicaciones sobre esos conocimientos obedecen a convenciones bien definidas en el mundo académico, de las cuales el escritor deberá apropiarse para poder entrar en él, y de que los cursos de pasaje deben permitir esa apropiación.

Hemos dicho que el texto literario pone al lector en una perspectiva distinta a la suya. Cabría preguntarse entonces: ¿el texto literario ofrece al lector la posibilidad de apropiarse de nuevos conocimientos de las disciplinas al permitir la adopción de otros puntos de vista?, ¿podría ser éste un paso para la veracidad con la que se comprueba a sí mismo el texto académico?, ¿puede pensarse que los relatos, particularmente el literario, por su cercanía al mundo conocido, pueden constituirse en una puerta de acceso al texto académico, texto que muchas veces censura por la pretendida objetividad y tipo de registro mencionados? También sería conveniente indagar qué idea de conocimiento circula en los ámbitos universitarios: si la de un conocimiento único y verdadero o la del conocimiento como una producción de significados que se mueve en los terrenos de la validez y está sometida a cambios.

El texto académico: ¿enunciado monologal o de respuesta?

El texto académico, tan asiduamente emparentado con el conocimiento en el ámbito universitario, suele ser visto como un modelo que debe ser aprendido y luego aplicado, o como un uso de una “lengua prestigiosa” - en términos de Pierre Bourdieu (2001)- cercana a la estándar, propia de una disciplina y de una esfera de uso como es la universidad. Carolina Cuesta, en su ponencia sobre el ingreso de Letras en la UNLP, hace notar que “desde un paper hasta un capítulo de un investigador es un uso de esa lengua”, por lo tanto, no existiría “un universal llamado texto académico sino una política lingüística de y en las instituciones” (Botto y Cuesta, 2008). Es común pensar la universidad como el ámbito de escribir monografías o informes, como si, por el sólo hecho de haber ingresado en la institución, el alumno debiera convertirse en un experto en ellos, y probablemente se centre el problema en las diferentes opiniones de cada institución sobre el formato que éstos deben adquirir, sin cuestionarse si el alumno ha logrado investigar sobre un tema, si sabe cómo hacerlo, si ha logrado construir una postura al respecto, sea adhiriendo, sea rechazando la de especialistas, disintiendo en algunas ideas, coincidiendo con otras, lo que le permitirá re-significar el conocimiento académico en su escritura. Pareciera, entonces, que el texto académico se transformara en un monumento separado de su verdadero objetivo, que es el de crear o re-crear saberes. Esta visión tiene su raigambre en la lingüística que privilegia las formas, y que, por ser hija de la filología, considera como punto de partida el enunciado monologal, terminado y separado de su contexto real y verbal (Voloshinov, 1976).

Como Voloshinov recalca, para enseñar una lengua descifrada, el lingüista debe crear un aparato para codificarla de acuerdo con los fines de transmisión académica (Voloshinov, 1976: 91). A veces, siguiendo esta tradición, se transforma el texto académico en un monumento separado de su dominio real y se lo observa (y da a observar) como si fuera una entidad independiente, aislada de su contexto, promoviéndose,

entonces, una comprensión pasiva, sin la capacidad de respuesta propia de cualquier acto activo de comprensión.

Ese monumento, es decir, el texto modelo, se estudia desde el punto de vista de la lengua como si hubiera sido calculado para ese tipo de comprensión, en el predominio del reconocimiento de algunas palabras señales-artefacto más que la comprensión del signo lingüístico (Voloshinov, 1976:87-92).

Al aislarse, el texto-monumento deja de ser percibido en el contexto de la vida científica del que es parte integrante. Un posible punto de partida distinto es que el alumno se apropie primero de esa percepción para que pueda dialogar con el texto y desarrollar una intervención reflexiva sobre el conocimiento que éste le presenta. Cualquier enunciado, incluso la emisión lingüística escrita, terminada, podríamos pensar erróneamente “cerrada”, como puede ser el texto académico, continúa el trabajo de sus predecesores, reafirma sus posturas o polemiza con ellos y espera una comprensión activa de respuesta, es decir, también es un eslabón en la continua cadena de actuaciones lingüísticas de las que habla Bajtin (1997: 260).

Al ingresar en la universidad, los alumnos entran en una nueva esfera de uso de la lengua, en un universo de nuevas regulaciones, se enfrentan a una política de conocimientos que aún no les es propia y debe ser enseñada, quizás no como una aplicación de modelos o fórmulas, sino como un diálogo entre lo que los ingresantes saben y lo que se proponen conocer. Leer y escribir son prácticas que habilitan la apropiación de nuevos conocimientos y nuevas percepciones y la escritura de invención puede contribuir a la relación entre los saberes nuevos y los ya conocidos y a la adopción de nuevos puntos de vista. La reflexión sobre el contenido de lo que está frente a nosotros es tan importante como el distanciamiento que nos permite ver las diferentes posturas que se pueden adoptar respecto de ese contenido. Bruner llama a este proceso de reflexión y metacognición “proceso de objetivación en el lenguaje” (2007:204,205).

Deberíamos replantearnos esa idea bastante instalada de que el texto narrativo es sólo un “cuentito”, una historia “falsa”. Ya hemos dicho que las dos modalidades de pensamiento brindan modos característicos de ordenar la experiencia y construir la realidad; hemos citado y podemos citar varios ejemplos de filósofos y científicos que apelan a la modalidad narrativa, como de escritores de ficción que recurren a la lógico-científica. Sólo con reparar en la construcción de hipótesis de los investigadores de los textos policiales podríamos reconocer esta modalidad en ellos, lo que, no obstante, no los excluye de la modalidad narrativa.

Ahora bien, por su capacidad de “subjuntivizar la realidad” (Bruner, 2004:37), de intercambiar posibilidades, el relato fomenta la reflexión y el distanciamiento del que hablamos antes, condiciones necesarias para la comprensión y apropiación de nuevos conocimientos.

Convencida de lo expuesto anteriormente, en la planificación del curso preuniversitario de la UNSAM (Universidad Nacional de San Martín) pensé varias consignas que partieron de textos ficcionales para que los alumnos llegaran, luego, a la escritura y posterior lectura de textos académicos. Una de ellas comenzó con la lectura del texto “La intrusa”, de Pedro Orgambide, texto ficcional en que un narrador protagonista enjuicia a su computadora por haber arruinado su carrera y su vida desde que llegó a su lugar de trabajo. El narrador, en un texto de trama argumentativa, trata de convencer al juez de la culpabilidad de la máquina. Los alumnos pasaron, luego, a la lectura y comentario de un fragmento de un mensaje de Albert Einstein en 1950 al 43º Congreso de la Sociedad Italiana para el Progreso de las Ciencias. Continuaron con la escritura de un texto de ficción que debía narrar un hecho absurdo en el que aparecieran máquinas o científicos como protagonistas con el objetivo de ahondar en conocimientos y reflexión sobre el tema, y, finalmente, para llegar a la generalización, les solicité la escritura de un texto en que se planteara una postura personal sobre el avance de la ciencia y la tecnología en la actualidad y se la defendiera. A esa altura, la mayoría ya había construido su hipótesis y seguramente la ficción había contribuido a la argumentación en una esfera de uso cercana a la académica.

Algo similar hicimos otro año tras la lectura de “¿Existe verdaderamente Mr. Smith?”, de Stanislaw Lem, texto en que el personaje del Sr. Smith defiende su humanidad frente a quienes lo acusan de ser un manojito de piezas ortopédicas. El autor polaco es uno de los tantos ejemplos de escritores cuyos relatos traspasan los límites entre ciencia y ficción, a tal punto que fue considerado como un filósofo en Alemania, un científico en Rusia y un autor de cuentos infantiles en su pueblo natal, por el cóctel de surrealismo, ciencia y filosofía que caracteriza su escritura (supo inventar tramas policiales a partir de la física cuántica en *La investigación*, de 1959). Luego de leer una investigación periodística sobre el transhumanismo, los alumnos terminaron con la escritura de un texto en que se formulaba y defendía una postura sobre el tema, el cual ya había sido debatido a partir de la lectura de los textos.

Posturas sobre el lenguaje en el mundo académico. Una lectura desde Voloshinov

Para Bruner, que como se ha visto, posee una visión constructivista discursiva de la realidad (toda realidad puede ser “narrada” en base a la transmutación de alguna realidad anterior que ha sido narrada), las realidades sociales son los significados que conseguimos compartiendo las cogniciones humanas (2004:128).

Steiner, citado por el psicólogo, habla de la relación entre el texto verbal y el texto social en que vive el hablante; así, el lector crea un mundo con los significados que encuentra en un texto y, a su vez, según Steiner, hay modos universales de razonamiento y valoración que aplica el lector al hacerlo, como también hay significados “encarnados” en el texto (Bruner, 2004:159). La ficción, la historia y la ciencia, productos lingüísticos, contribuyen a construir realidades o significados a partir de una versión previa del mundo que inicia la reelaboración. “Construimos muchas realidades a partir de las miles de formas en las cuales estructuramos la experiencia, ya sea en la experiencia de los sentidos, la experiencia codificada en símbolos que adquirimos para interactuar con nuestro mundo social, o la experiencia sustituta que logramos en el acto de la lectura” (Bruner, 2004:159).

La pregunta es: ¿cómo se construyen esos significados/realidades de las que hablan Steiner y Bruner? Quizás encontremos una respuesta nuevamente en Voloshinov, quien afirma que la única manera en que la conciencia llega a constituir un hecho posible es en la concreción de los signos, especialmente el lingüístico. La comprensión de un signo es una respuesta con signos, en una cadena continua de comprensión y creatividad ideológicas.

A diferencia de las posturas idealistas que colocan a la ideología en la conciencia individual, para el autor, el signo de la palabra, por su valor social, es el que puede desempeñar funciones ideológicas de cualquier tipo: científicas, estéticas, éticas, religiosas (Voloshinov, 1976:135) y el proceso de comprender un fenómeno artístico, científico o social no puede realizarse sin la participación de la ideología. Bruner, al hablar de mundos posibles o realidades psicológicas también se refiere a los productos que el lenguaje crea. Las presuposiciones que origina el relato son desencadenadas por mecanismos de carácter principalmente sintáctico o léxico (Bruner, 2004:95). Así es que, coincidiendo con la postura de Vigotsky, habla del carácter “bifacético” del lenguaje, por cumplir la doble función de ser un modo de comunicación y un medio para representar el mundo acerca del cual está comunicando, es decir, éste no sólo transmite sino que crea o constituye el conocimiento o la realidad. “La manera en que uno habla llega a ser con el tiempo la manera en la que uno representa aquello de lo que habla” (Bruner, 2004:136).

Bruner, al hablar de experiencias, parece crear una imagen de internalización de las mismas (dice que el gran problema psicológico es cómo el significado de un texto llega a ser un significado en la cabeza del lector) (Bruner, 2004:155). Para Voloshinov, en el campo de la filosofía del lenguaje, los procesos que definen básicamente el contenido de la psiquis no se producen dentro sino fuera del organismo individual, la experiencia psíquica o “la psiquis interior no es analizable como un objeto y sólo puede ser comprendida e

interpretada como un signo... Lo que hace que una experiencia sea una experiencia es su significado”, y ese significado es construido socialmente. No existe, para él, salto entre la experiencia interior y su expresión (Voloshinov, 1976: 40- 43); el contenido de la conciencia individual es tan social como la ideología, y el material semiótico por excelencia de ambas es la palabra. En cada enunciado se produciría esta síntesis entre lo interno y lo externo: la experiencia subjetiva desaparece en el hecho objetivo de la expresión verbal enunciada, y la palabra enunciada se subjetiviza en el acto de la comprensión correspondiente.

Con su planteo, Voloshinov se aparta del subjetivismo individualista, cuyo principal exponente fue Humboldt, quien consideró que la base del lenguaje es el acto de habla individual creativo, es decir, la psiquis del lenguaje está en la psiquis individual. Esta postura equipara el lenguaje a otros fenómenos ideológicos, especialmente la actividad estética, y pasa desde tener vínculos con el positivismo, hasta la concepción estética del lenguaje de Vossler, para quien el principal impulso para la creatividad lingüística es “el gusto lingüístico”, una variedad del gusto artístico. Para él y sus seguidores “todo lo que llega a ser un hecho de gramática ha sido alguna vez un hecho de estilo” (Voloshinov, 1976:68). Esta corriente parecería actualizarse en algunas prácticas de enseñanza que equiparan la lingüística con la estética y usan a algunos escritores, periodistas o científicos muy canonizados como modelos de estilo para las producciones por parte de los alumnos; también, en prácticas que intentan, con consignas poco precisas y de interpretación muy amplia, “liberar la expresión”. Suele ocurrir que éstas generan demasiados interrogantes en los alumnos o el silencio, por no poder producir una lengua con estilo artístico o prestigiosa, alejada de su experiencia socio-cultural, sobre temas generalmente también alejados de ella, sobre los que no se ha reflexionado ni adoptado postura alguna. En una práctica realizada en un curso de acceso a la universidad para alumnos de escuelas secundarias, se partió de la lectura de un relato de Vicente Battista llamado *Nacimiento*, en que un hombre de Neandhertal miente a sus compañeros reunidos alrededor del fuego sobre el éxito de su cacería del día, la cual, en realidad, había sido un fracaso. Según la ficción, este hecho habría significado el origen de la Literatura para la humanidad. La consigna de escritura pedía a los alumnos que hipotetizaran por medio de un relato cómo habría nacido el pensamiento científico. Seguramente el relato resulta encantador y permite reflexionar sobre el carácter de ficción de la literatura, y la expresión en la consigna “Hipotetizar a través de un relato” parece un título sugerente para el presente trabajo, pero es inevitable preguntarse: ¿es similar el pensamiento científico a la capacidad innata del hombre de construir historias?, ¿se reparó y discutió sobre ello (¿hipotetizar o inventar a través de un relato?) o sólo se pensó en el formato del texto, en que la lectura funcionara como “modelo para...”?

Otra corriente, diametralmente opuesta al subjetivismo individualista, y que sigue subyacente en las prácticas secundarias y, muy particularmente, en las universitarias, es la del objetivismo abstracto, basada en la concepción de Leibniz de la gramática universal y cuyas raíces deben rastrearse en el racionalismo de los siglos XVII y XVIII. Para ésta, el acento está puesto en el sistema lingüístico como sistema de las formas fonéticas, gramaticales y léxicas del lenguaje, y la creatividad lingüística por parte del hablante no debe tenerse en cuenta, pues la lengua se presenta al individuo como una norma inviolable e indiscutible que debe ser aceptada. Según esta corriente, el individuo recibe el sistema de la lengua de su comunidad lingüística totalmente elaborado. Los signos lingüísticos son equiparados a los signos matemáticos y sólo interesa la lógica interna del sistema de signos en sí mismo, con independencia de los significados ideológicos que dan contenido a los signos. Es esta tradición la que subyace en la enseñanza del texto académico como un modelo, el cual debe ser reproducido en distintas situaciones, como si escribir una monografía o un informe obedeciera simplemente a fórmulas lingüísticas y otras convenciones, como saber citar autores o bibliografía, podríamos decir “aplicar una receta”. Muchas veces, el alumno se apropia del modelo (conectores, marcadores textuales, etc.; es decir, de las palabras-artefactos o señales), pero le faltan los saberes o significados, lo que genera un envase vacío. Asimismo, si el material de estudio se queda en el monumento lingüístico, aquél se limitará a las conexiones internas de los elementos de ese enunciado (la estructura de una oración compuesta como límite máximo) y se ignorarán otras conexiones que hacen a su totalidad y que sólo pueden percibirse sobre la base de otros enunciados completos, de otros textos referidos al mismo tema, de otras opiniones y visiones sobre determinados aspectos de ese tema.

El tratamiento del texto como monumento lingüístico genera la sensación de que las palabras son ajenas, extranjeras, separadas de la vida cotidiana y este papel de la palabra ajena hace que ésta se una con la idea de autoridad, poder y verdad, dice Voloshinov (1976:95), por eso equipara a los lingüistas filólogos con los sacerdotes védicos. Varias veces, el texto académico está asociado a esta idea de palabra prestigiosa, poderosa y ajena. Por eso, genera inseguridad en los ingresantes. Es común, en las primeras prácticas con la escritura académica, que algunos alumnos copien partes de los textos leídos o reformulen al autor sin indicar que lo están haciendo. Allí está funcionando fuertemente la idea del monumento, lo que censura la palabra propia porque ésta no es considerada prestigiosa. Por ejemplo, en una consigna de escritura en el Curso Preuniversitario de la UNSAM pedimos a los alumnos que incluyeran en sus producciones citas de textos leídos previamente sobre un tema; en ellas debían aparecer hipótesis personales al respecto. Algunos alumnos formularon sus hipótesis y la argumentación consistió solamente en las citas de otros autores, las que fueron indicadas convenientemente (se había hecho hincapié en las convenciones sobre las referencias bibliográficas). Quizás esté operando aquí muy fuertemente la idea del texto académico asociado

a convenciones particulares (las que fueron cumplidas en la mayoría de los casos), pero también de que los argumentos válidos en estos textos son sólo los legitimados por el ámbito científico, por lo que, en esos casos, insistimos en que la cita sólo debía reforzar la argumentación personal o que podía servir para ser refutada o tomada en partes y descartada en otras, es decir, la voz de esos especialistas debía dialogar con la propia.

Ningún escritor, por más experto en gramática que sea, puede escribir sobre un tema si no conoce distintas posturas sobre él y no ha construido significaciones sobre el mismo, si éste permanece ajeno a su experiencia, si no se ha apropiado de enunciados con los que pueda crear y asociar los suyos. Entonces, la palabra deja esa carga de categorías producidas artificialmente por el pensamiento lingüista y se vuelve *vernácula*, en términos de Voloshinov, entra en nuestro mundo familiar. A esto deben apuntar las prácticas de los ingresantes, para que éstos entren en esa nueva esfera de uso y se familiaricen con ella.

Muchas veces, la literatura puede funcionar como disparador, como forma de tomar contacto con un tema y adoptar un nuevo punto de vista sobre él. Este año, en el curso de ingreso universitario ya mencionado, con mi compañera decidimos seleccionar textos académicos referidos al determinismo biológico. La lectura de un fragmento de la novela de Charles Dickens *Oliver Twist*, y el posterior comentario, permitió a los alumnos plantearse cómo esta postura científica subyace en las representaciones cotidianas, generalmente, sin que se tome conciencia de ello. Ese replanteo de la realidad fue lo que permitió la consigna de escritura que solicitaba buscar ejemplos de las representaciones sociales en las que subyace el determinismo. Lo mismo ocurrió con el cuento “Como un león”, de Haroldo Conti, que fue leído junto con un texto de la Doctora en educación Mónica Pini aparecido en la revista *Nómada*, “Escuela para pobres”. El texto literario condujo al problema del darwinismo social y cómo éste está presente en la educación. El ver el mundo desde los ojos de Lito, el personaje del cuento, un chico de la Villa 31, permitió resignificar la realidad y usar las situaciones cotidianas para ejemplificar en los textos escritos.

Según Voloshinov, mientras para el subjetivismo individualista el centro de la realidad lingüística es el acto de habla individual y el verdadero modo de existencia de la lengua es la incesante generación creativa, para el objetivismo abstracto, representado principalmente por Ferdinand de Saussure, el centro es el sistema de la lengua y su modo de existencia es la inmutabilidad de normas idénticas a sí mismas. Ambas posturas pueden rastrearse en las representaciones sobre el texto académico que circulan en la universidad y en ambas se propone la separación entre la lengua y el habla, es decir, lo individual de lo social.

Sin embargo, Voloshinov hace notar que lo que al hablante le importa es el enunciado particular que produce, es decir, aplicar lo que el objetivismo denominaría “forma normativamente idéntica” en un texto concreto y particular. Entonces el interés no está en la forma sino en el nuevo significado que ésta adquiere en el contexto particular. “Lo que al hablante le importa de la forma lingüística no es su carácter de signo estable y autoequivalente, sino su carácter de signo adaptable y siempre cambiante” (Voloshinov, 1976: 86). Y en cuanto a la tarea de comprensión, ésta no debe confundirse con la de reconocimiento de la forma usada, como si se tratara de una lengua extranjera; en la lengua propia esta tarea implica comprender la forma en un contexto particular; el reconocimiento de la señal es absorbido automáticamente por la comprensión. “El dominio ideal de una lengua es la absorción de la señalidad por pura semiotividad y del reconocimiento por pura comprensión” (Voloshinov, 1976: 88). Vemos, entonces, que en la práctica del habla más que el sistema abstracto de formas normativamente idénticas de la lengua interesan los posibles contextos de uso para una forma lingüística particular. Muchas veces, las clases de lengua se parecen a las de las lenguas extranjeras, seguramente por esa filiación de la lingüística con la filología; se entiende que dominar una esfera de uso de la lengua es reconocer ciertos marcadores para un tipo textual y usarlos según la normativa dada. Suele ocurrir que dichas señales se usan, pero no aparecen los significados. Recordemos que un miembro de una comunidad lingüística normalmente no se siente presionado por las normas lingüísticas indiscutibles, sino sólo en aquellos casos de conflicto, más relacionados con la escritura. El texto académico, por su relación con la lengua escrita, puede presentar algunas dudas sobre la norma lingüística, pero se podrán resolver en el uso, es decir, en la práctica de escritura concreta luego de que el escritor se haya apropiado de los significados y haya adoptado una postura sobre el tema que se le plantea. “Las palabras siempre están llenas de contenido y de significado tomados de la conducta o de la ideología”. “Así es como entendemos las palabras y podemos responder sólo aquellas que comprometen nuestra conducta o nuestra ideología” (Voloshinov, 1976: 89).

El subjetivismo individualista acierta, según Voloshinov, al tomar las hablas individuales como realidad concreta y actual de la lengua, pero esta habla también es monológica, aunque esta postura no la abordó desde el punto de vista del filólogo que comprende pasivamente como lo hizo el objetivismo abstracto, sino desde el punto de vista de la persona que se expresa. Los seguidores de la primera postura sostienen que esa expresión existe primero internamente y se exterioriza, luego, de otra forma. Voloshinov critica esta idea diciendo que “la experiencia fuera de su corporización en signos no existe” (1976:109). Es más, para el autor, no es la experiencia la que organiza la expresión, sino la expresión la que organiza la experiencia y en este concepto encontramos coincidencia con Bruner, para quien la manera en que uno habla llega a ser la

manera en la que uno representa aquello de que habla. Para el último, la narración modela no sólo un mundo, sino las mentes que intentan darle sus significados.

En suma, para Voloshinov el error principal de las dos posturas radica en ignorar que el habla no es monologal, sino que siempre se orienta a un destinatario y, en ausencia de uno real, a un representante del mismo, sea miembro del mismo grupo social o alguien de distinto status. Así, la palabra está no sólo determinada por quien la emite sino por para quién está emitida; es producto de las relaciones sociales. La situación social y los participantes sociales determinan la estructura, forma y estilo de un enunciado. Toda la dinámica de producción del habla es social. Al respecto, Bruner, en lo que creemos es una coincidencia con Voloshinov, hace notar que el relato, como todo acto lingüístico, es una locución que tiene un objetivo: lo que un hablante/ escritor pretende al contarlo a determinado oyente/lector en una determinada circunstancia (Bruner, 2001:44). Los filósofos pragmáticos llaman a esta intención narrativa “fuerza ilocutoria”. Los alumnos del ingreso saben que sus textos están dirigidos a destinatarios de un ámbito que no es el cotidiano y eso genera inseguridad, por lo que el pasaje debe propiciar una lenta familiarización con ese nuevo mundo, sus nuevas reglas y nuevos destinatarios.

Al referirse a las formas de intercambio ideológico en el sentido estricto de la palabra, entre las que se puede incluir el texto académico, Voloshinov advierte que se las ha estudiado desde el punto de vista de la retórica y la poética, pero se ha desconocido el problema del lenguaje y el intercambio social, que es dónde se implica el primero. Prevalece en la universidad esta tendencia a la investigación del texto académico desde la retórica, al menos desde su sentido más formal. El desafío real quizás sea hacer que el ingresante entre en esa nueva esfera de uso de la lengua, se apropie de las formas de actuación lingüística que implica, dialogue con los textos que circulan en la universidad. Es bastante frecuente que se quiera acercar al alumno mediante recetas (por ejemplo, cómo escribir un informe) pero se pierdan de vista las relaciones del alumno con los textos de los otros miembros de la comunidad, como si el informe formara parte de su habla individual, cuando resulta evidente que no es así. Varias ficciones literarias recrean informes, como *El Informe de Brodie*, de Jorge Luis Borges. Podría partirse de allí; jugar con la escritura de ficción, ponerse en el lugar de otro, para pasar, luego de experiencias concretas, a la lectura y escritura de informes académicos, con convenciones más estrictas e hipótesis más verificables.

Pasaje de una esfera de uso a otra

Vemos claramente la importancia de que el curso de ingreso no prepare solamente para el consumo o la adquisición pasiva de conocimientos, como pueden ser las fórmulas lingüísticas usadas para escribir un texto

académico, sino también para la intervención reflexiva sobre el conocimiento y la creación de nuevos conocimientos. Las prácticas de lectura y escritura, tanto de textos académicos como textos ficcionales, por su función epistémica (fomentan la resignificación de los conocimientos), deben comenzarse en la escuela secundaria. En los textos de ficción, al subjuntivizar la realidad, lo que hacemos es crear hipótesis sobre ella. ¿No tiene esto que ver con la argumentación?; ¿no es lo que la origina?; ¿por qué abrir un abismo entre las dos modalidades cuando es evidente su complementación?; ¿cuál es la veracidad con que el texto argumentativo se comprueba a sí mismo si entendemos que la realidad es una construcción? Deberíamos, quizás, hablar de validez, más que de veracidad. Al respecto Bruner afirma que tanto una ficción literaria como una teoría científica son “colecciones de mundos posibles” y que “en la nueva lógica no nos preguntamos si una proposición es verdadera o falsa sino en qué clase de mundo posible sería verdadera” (Bruner 2004:54).

A modo de ejemplo de la narración literaria como disparador de apropiación de nuevos saberes, recuerdo una práctica de escritura realizada en la escuela secundaria luego de la lectura y comentario de la novela de Gabriel García Márquez *Del amor y otros demonios*. Les pedí a un grupo de alumnos que supusieran que eran Sierva María, la marquesita protagonista de la novela sometida a crueles exorcismos por tener hábitos de esclavos africanos, y a otro grupo, que fueran la abadesa del Convento de Las Clarisas, fiel sostenedora de que la niña estaba endemoniada. El primer grupo debía defenderse de las acusaciones de la abadesa Josefa Miranda, mientras que el segundo debía crear el discurso de la abadesa que acusaba a Sierva.

Ambos grupos pudieron crear las voces de los personajes y argumentar sus posturas, sin saber quizás que lo estaban haciendo, pues parecían representar situaciones de la ficción. Entre los argumentos de defensa de Sierva, el que predominó en los textos de los alumnos fue que lo que la abadesa llamaba “producto del demonio” era la educación distinta que la protagonista había recibido de los esclavos africanos, y que el amor hacia el sacerdote Cayetano Delaura era producto de la soledad, el abandono y el maltrato a los que estaba sometida Sierva. “A mí me crió Dominga de Adviento, una esclava africana, y ella me enseñó a hablar varias lenguas, a bailar y llevar collares de dioses africanos”; “Yo crecí entre los esclavos, no entre mis padres; de los africanos aprendí mis costumbres, eso que ustedes llaman demonios”; “Cayetano Delaura me trató con amor, nadie me había tratado así”. Quienes tuvieron que ocupar el lugar de la abadesa hicieron hincapié en los hechos que ella malinterpretaba como “Esa chica del demonio hablaba lenguas que nunca escuché en mi vida”; “Atacó a las novicias que le intentaron sacar los collares con figuras de demonios”; “Era el demonio en persona” (es de notar la exageración creada en la visión de la abadesa); “Se enamoró del cura

que debía exorcizarla, fue el demonio que quiso evitar que la liberaran”. Los alumnos habían re-creado el mundo de Sierva María y el de la abadesa en un tiempo, lugar, lógicas, creencias, distintos al de ellos. Habían construido saberes sobre la Inquisición, los exorcismos, los prejuicios del siglo XVIII, la esclavitud en Colombia, las costumbres de esos esclavos, la nobleza decadente, etc., a través de la lectura de un texto ficcional y una escritura que parte de la ficción -o sea de la modalidad narrativa- pero que desarrolla la modalidad lógico-científica, pues los alumnos debieron defender las posturas de los personajes. Ya hemos dicho que la modalidad narrativa parte de la presuposición y existe aquí un punto en común con la lógico científica, la cual también recurre a la anterior. Estas presuposiciones están basadas en nuestro conocimiento acumulado de versiones del mundo (relatos también) que hemos recibido. Parece, entonces, que la ciencia y las humanidades comienzan en un punto convergente y se separan en sus métodos o, según Bruner, en “sus diferentes objetivos en cuanto a la construcción de universos: la ciencia crea un mundo que tiene una «existencia» ligada a la invariabilidad de las cosas y los acontecimientos frente a las transformaciones de las condiciones de vida de aquellos que tratan de comprender”, es decir, busca la independencia del contexto. Las humanidades son totalmente permeables al contexto, pues tratan de comprender el mundo “en cuanto en éste se reflejan las necesidades que implica el hecho de habitarlo” (Bruner, 2004:60). Ambas, las humanidades y las ciencias, son una invitación a la generación de hipótesis, y el científico que llega a un alto grado de abstracción muchas veces recurre a la metáfora o la simbología para expresarla. Sin embargo, su objeto será traducir esas metáforas en axiomas científicos.

Posteriormente, seguimos trabajando con los textos originales, recurriendo a conectores y marcadores textuales para cohesionar los argumentos que habían quedado aislados en varios casos; es decir, se buscó reflotar esas formas lingüísticas que, como las discursivas, ya están en la experiencia y la conciencia del hablante como una herencia social (Bajtin, 1997:268).

Otro ejemplo de este diálogo entre saberes apropiados y nuevos saberes, ya en la universidad, puede ser una práctica realizada en el año 2009. Entre los textos propuestos se encontraron “La casa de Asterión”, ficción de Jorge Luis Borges que recrea el mito griego del minotauro, ofreciendo el punto de vista del aparente monstruo, y un fragmento de “La alegoría de la caverna”, de Platón. En una de las consignas les pedí a los alumnos que compararan el laberinto del minotauro con la caverna donde estaban encadenados los esclavos (estaba apuntando a la estrategia argumentativa de la analogía). Escritos como “el laberinto, que cobijaba al minotauro, impedía a éste ver el exterior, es decir, conocer nuevos mundos y realidades distintas a las suyas, así como la caverna impedía a los esclavos ver otras realidades, que para Platón eran la verdad. Sin embargo, para los esclavos su verdad eran las sombras, igual que para Asterión”; demuestran,

además de los saberes filosóficos apropiados por el ingresante, el uso de la analogía como estrategia argumentativa, no tan fácil de lograr en la escritura académica.

Conclusión

En conclusión, es el relato literario el que expone al lector a lo hipotético, a la gran magnitud de mundos posibles a los que puede referirse un texto. Según Bruner, la literatura subjuntiviza la realidad para hacer el mundo más flexible, menos trivial, más susceptible a la recreación. Es la literatura, considerada como “historias falsas” por los científicos, la que hace que lo incognoscible comience a ser conocido, pues lo acerca a la experiencia personal y a la afectividad. Es ella la que pone en juego la imaginación y la razón y, si bien los científicos construyen mundos posibles, la literatura deja espacio para que se formulen otras perspectivas sobre esos mundos. Así la narración de ficción no debe desmerecerse en el pasaje ni el ámbito universitario. Por el contrario, debe aprovecharse y puede ser complemento del texto académico.

Bibliografía

- Alvarado Maite (2001): *Entre líneas. Teorías y enfoques en la enseñanza de la escritura, la gramática y la literatura*. Buenos Aires, FLACSO Manantial.
- Bajtín, Mijail (1997): *El problema de los géneros discursivos. Estética de la creación verbal*. México. Siglo XXI.
- Botto, Malena y Cuesta, Carolina (2007). "El pasaje escuela media-universidad: hacia un replanteo del problema". *Actas de las Segundas Jornadas de Pedagogía Universitaria. Enseñar y aprender en la universidad. Culturas y educación en la universidad: problemas y perspectivas*. San Martín, UNSam Edita, Colección Institucional.
- Botto, Malena y Cuesta Carolina (2008). "En torno a algunas prácticas de escritura literaria de los alumnos en el pasaje del nivel medio a los estudios superiores". *Actas del I Congreso Internacional de Didácticas Específicas. Debates sobre las relaciones entre las Didácticas Específicas y la producción de materiales curriculares*. San Martín, UNSam Edita, Colección Institucional.
- Bourdieu, Pierre (2001). *¿Qué significa hablar? Economía de los intercambios lingüísticos*. Madrid, Akal.
- Bruner, Jerome (2003): *La fábrica de historias*. México. Fondo de Cultura Económica.
- Bruner Jerome (2004): *Realidad mental y mundos posibles*. Barcelona, Gedisa.
- Bruner, Jerome (2007): *Acción, pensamiento y lenguaje*, Madrid, Alianza Psicología.
- Cuesta, Carolina (2008): Ponencias en UNLP. Prácticas de lectura y escritura: la articulación entre la escuela secundaria y la universidad- Tensiones entre los modos de leer y escribir: el pasaje escuela-universidad.
- Geertz, Clifford (1997): *La interpretación de las culturas*. Barcelona. Gedisa.
- Voloshinov, Valentín (1976): *El signo ideológico y la filosofía del lenguaje*. Buenos Aires, Ediciones Nueva Visión.