

LA LECTURA Y ESCRITURA EN LA UNIVERSIDAD. APORTES PARA LA REFLEXIÓN DESDE LA PEDAGOGÍA CRÍTICA

Por Lidia Cardinale

CURZA - Universidad Nacional del Comahue

INTRODUCCIÓN

¿La lectura y escritura en la universidad constituye un tema o un problema? ¿Es tema de la didáctica, tema de la Pedagogía o problema de la psicopedagogía? ¿Qué aporte puede realizar la Pedagogía para la comprensión de este tópico de la enseñanza?

El presente artículo pretende contribuir a la problematización, a la discusión y al debate acerca de cuestiones y preocupaciones que circulan en los pasillos y aulas de nuestras instituciones académicas. Intenta, asimismo, demostrar cómo la investigación pedagógica puede enriquecer la reflexión psicopedagógica de manera tal que permita otra mirada sobre un complejo tema - problema de la realidad educativa.

En la perspectiva unidimensional del poder, el acento está puesto en los efectos de dominación resultantes de relaciones de poder, en el que uno de sus polos o dimensiones, es determinante como factor de sujeción. Los enfoques bidimensionales, si bien en el análisis de las prácticas sociales consideran la relevancia de los condicionantes estructurales, incorporan también como importante factor inherente a su dinámica, la cuestión de la contingencia e intervención de los agentes sociales. Se abre de esta manera la posibilidad de los sujetos para intervenir, resistir y producir acciones y discursos contrahegemónicos.

Es por ello que los enfoques críticos de la educación y la pedagogía¹ señalan que es necesario correrse del lugar de la queja y del mero discurso de oposición, pues ello nos lleva a posiciones individualistas y de reproducción social. No sólo el discurso crítico, sino la posibilidad de intervenir en la realidad como intelectuales crítico dedicados a “estimular la democracia, ampliar la justicia social y construir un orden social más equitativo” (McLaren 1998: 26)

LAS NUEVAS PAUTAS DE EXCLUSIÓN EN LA UNIVERSIDAD

Las formas de poder y control se han vuelto mucho más difíciles de descubrir. Aparecen disfrazadas bajo signos, símbolos, rituales, narrativas y formaciones culturales en construcción de subjetividades, haciéndose necesario por tanto, develar, por un lado, los mecanismos invisibles que operan bajo ciertas regulaciones y sus orígenes y por otro, analizar el modo en que las mediaciones discursivas de la cultura y la experiencia intervienen en la determinación de la acción y la lucha humana.

¹ La pedagogía crítica remite a un enfoque o concepción cuyas fuentes conceptuales y metodológicas son las orientaciones teóricas de la escuela de Frankfurt, los desarrollos teóricos revisionistas del marxismo en sus vertientes estructuralistas y cultural-histórica, los estudios del curriculum oculto, los aportes del psicoanálisis respecto a la interacción entre lo individual y lo social, y más contemporáneamente los elementos que brinda el postestructuralismo para el análisis del poder y la reconstrucción de las formas esencialista de significado.

Alejandra Birgin, focalizando su análisis en el estudio de la formación docente, señala que, en este principio del tercer milenio, y como producto de las grandes transformaciones operadas, se observan profundos cambios que han provocado una “nueva cartografía” del espacio social, que impacta en lo educativo. En este sentido, expresa que se están desarrollando nuevos modos de regulación social, que se construyen en el marco de estos cambios y que llevan a la configuración de nuevas subjetividades²

En las universidades públicas, y como consecuencia de la masificación de la escolarización media, se ha producido un proceso de crecimiento en el número de ingresantes a la universidad. Esto indica que se están realizando avances en los esfuerzos por democratizar las posibilidades de incluir a un mayor número de jóvenes en el nivel, pero paralelamente los porcentajes de abandono y fracaso son altos. Esta situación ha generado un debate acerca del mejoramiento de la calidad educativa en la universidad, sobre todo al analizar la problemática del ingreso. En la Universidad Nacional del Comahue³ algunos trabajos realizados indican que un 40% de los ingresantes abandonan sus estudios sin poder acceder al conocimiento.⁴ ¿Cuáles son los discursos que circulan en torno a esta situación? ¿Son los alumnos que no se adaptan a la Universidad o bien la Universidad que no se adecua a los alumnos? Tanto en los sectores hegemónicos como progresistas es coincidente la “queja” de los profesores en torno a las siguientes cuestiones:

- Vienen mal preparados del nivel medio.
- No saben leer ni escribir. No le compete a la universidad encargarse de la lectura y escritura, dado que es propio de otros niveles de enseñanza.
- Tienen serias dificultades en la comprensión lectora.
- No saben estudiar.
- Sólo son posibles acciones remediales a cargo de profesores de asignaturas específicas. en los períodos previos al ingreso.
- Son producto de situaciones de desigualdad e injusticia social

Pareciera producirse una cierta contradicción: la inclusión de nuevos sectores de la población en el ingreso a la educación superior en una institución potencialmente democratizadora se transforma en expulsora por la discriminación social que se opera. No se pretende negar la diferencia de capital cultural para poder acceder a estos nuevos saberes. Sabemos de las dificultades en el aprender de estos estudiantes, pero: “se absolutiza, desde una epistemología academicista, que sólo reconoce como conocimiento a los legitimados en el medio escolar, y descarta otros saberes también legítimos para el acceso al conocimiento” (Birgin 2001: 230).

Por otra parte, cabe preguntarse qué producen estos discursos. Trasladando el análisis que sobre el tema realiza Alejandra Birgin cuando aborda la problemática del ingreso a la formación docente, podemos señalar que en primer término se produce un malestar en la institución formadora dado que espera un perfil del ingresante que “ya no es”. Además, se construye un discurso alrededor de la noción de “déficit” que tienen los estudiantes por su rendimiento o por su patrón cultural; son “sujetos deficitarios” que hay que **compensar con lo que le falta**. No se lo reconoce como portador de otros saberes (tabla rasa, vasija vacía), otras tradiciones o experiencias también legítimas para la enseñanza. Estas nuevas clasificaciones y tipificaciones constituyen un obstáculo para que devenga “otra cosa”; la investigación muestra que se está más preocupado en “reponer” lo que falta, que en transmitir lo nuevo.

¿Qué efectos producen en las subjetividades? El efecto “destino”, abandono o fracaso; sujetos convencidos de su minusvalía que les impide ser socio activo en la vida social. Por eso no son discursos inocentes sino que pretenden producir nuevas regulaciones y deslegitimaciones.

Podemos establecer la hipótesis de que ésta es una versión hegemónica, una interpretación parcial, que refuerza la reproducción y la fragmentación social. ¿Estaría la institución naturalizando

² Birgin, A (2001), La docencia como trabajo: la construcción de nuevas pautas de inclusión y exclusión, En: Gentili, P. y Frigotto, G. *A ciudadanía negada. Políticas de exclusão na educacao e no trábalo, Sao Paulo*, CLACSO-Cortez Editora

³ Esta universidad tiene facultades, centros regionales y asentamientos en las provincias de Neuquén y Río Negro, Argentina.

⁴ Programa de Retención y mejoramiento de la calidad educativa en el primer año de la Universidad, Universidad Nacional del Comahue, Módulo IX

actos de distinción y clasificación? ¿Podrían algunos psicopedagogos identificarlo como *problema de aprendizaje*?

Paula Carlino, sin negar la diferencia de capital cultural para poder acceder a estos nuevos saberes, señala que estas afirmaciones contienen falacias. La primera es que parten del supuesto que la lectura y la escritura son habilidades generalizables (aprendidas o no), fuera de una matriz disciplinar y no se relacionan de modo específico con cada disciplina. En segundo lugar tienen implícito la idea que la lectura y la escritura son técnicas separadas y aprendidas de una vez y para siempre. Señala además que numerosas investigaciones demuestran que *se aprende a leer y escribir en ocasión de enfrentar las prácticas de producción discursivas y consulta de textos propios de cada disciplina, y según la posibilidad de orientación y apoyo*, por parte de quienes la dominan y participan de estas prácticas. Por tanto, la naturaleza de lo que debe ser aprendido exige un *abordaje dentro del contexto propio* de cada materia. Esta afirmación modifica el problema y permite plantear que son los especialistas de cada disciplina los que mejor pueden ayudar con la lectura y escritura en el nivel superior, no sólo porque conocen las convenciones de su propia materia, sino porque están familiarizados con el contenido difícil que los estudiantes tratan de dominar. Son además, instrumentos de aprendizaje, pues conllevan la reelaboración de ideas y por ello se convierten en potencial epistémico: ayuda a los alumnos a aprender.

No se trata solamente de que los alumnos llegan mal formados de la escuela secundaria. Hay -para la investigadora, suficientes razones que fundamentan que:

1) Aprender el contenido de una materia implica no sólo *apropiarse de sus sistemas conceptuales y metodológicos*, sino además, *apropiarse de sus prácticas discursivas* características.

2) Para apropiarse (aprender) los alumnos deben “reconstruirlo” y la lectura y escritura son *herramientas* fundamentales en la tarea de asimilación y transformación del conocimiento. Los estudiantes necesitan leer y escribir *para aprender*.

3) Los modos de lectura y escritura no son iguales en todos los ámbitos. Entre el nivel medio y la universidad hay culturas particulares y que tienen que ver con métodos y prototipos particulares de pensar y escribir:

4) La lectura no es una habilidad básica que se adquiere de una vez y para siempre y que sirve para entender cualquier texto (esto está naturalizado en los docentes) Al ingresar a la Universidad se le exige un cambio en su identidad como pensadores y analizadores de textos. Deben comprender que los textos no fueron escritos para ellos sino para conocedores de las líneas de pensamiento y de las polémicas internas del campo.

5) Es el carácter implícito de la situación planteada en el punto anterior, lo que constituye un obstáculo para el desempeño de muchos estudiantes. Se le exige pero no se le enseña a leer como miembro de la comunidad discursiva.

6) La naturaleza de lo que debe ser aprendido exige un abordaje dentro del contexto propio de cada materia, y es por ello que la lectura y escritura no es un asunto concluido al ingreso al nivel superior.

7) Escribir no es sólo un canal para expresar lo que se piensa y transmitir el conocimiento (error del sentido común y por eso no se enseña). Las investigaciones demuestran el potencial epistémico de la escritura: instrumento para desarrollar, revisar y transformar el propio saber.

Según la evidencia de la investigación científica desarrollada sobre el tema, ¿tendríamos entonces que enseñar a leer y escribir en la universidad? ¿Quién determina qué se enseña y qué no? ¿Con qué criterios se realiza el recorte de contenidos que son necesarios para formar intelectuales críticos con capacidad de intervenir en la creación de condiciones para un mundo más justo y equitativo?

El currículo, como expresión de pluralidad de discursos y luchas en conflicto donde confluyen diferentes intereses y prácticas, puede ser visto no como la expresión de una racionalidad instrumental basada en conocimiento objetivo y neutral, sino como una teoría de los intereses humanos, que legitima lo que incluye y deslegitima lo que excluye. Sirve a la dominación un currículo hegemónico que legitima una determinada visión del pasado y del futuro, que pretende construir subjetividades compatibles con la lógica de la sociedad dominante, es decir, sujetos deficitarios que no puedan constituirse como actores sociales con voz, capaces de intervenir en la construcción de la realidad. Pero también sirve a la emancipación porque permite luchar por lo que

se excluye y deslegitima. El currículo, como forma de política cultural permite desarticular las formaciones discursivas producto de la racionalidad instrumental hegemónica.

La consideración de la lectura y escritura en la universidad sólo como problema y no como tema a ser enseñado dentro de los contenidos de cada disciplina, indicaría que estamos frente a “una curricula injusta”⁵, que niega el principio de ciudadanía y de producción histórica de la igualdad.

El aporte de este análisis no pretende negar que la falta de competencia de lecto-escritura constituye efectivamente un problema (dificultad) para aprender por parte del alumno (y para enseñar por parte del profesor). La cuestión estaría entonces en cómo se caracteriza conceptualmente dicho problema y cómo se encara su resolución en términos de posibilitar los aprendizajes. Esto excede la pretensión de este escrito y se constituye en tema a ser objeto de problematización y de producción de nuevos conocimientos. Pero lo que sí podemos señalar al respecto, es que la comprensión de lo que se lee y estudia debe ser forjada y trabajada para alcanzar críticamente la inteligencia del objeto. Esto -señala Paulo Freire -, no es tarea para gente muy apresurada y poco paciente que ante las dificultades, prefiere volcar las culpas al autor o a las situaciones de contexto.

Entre el leer, el escribir y el pensar hay una relación de intimidad. Tanto los docentes como los alumnos tenemos la necesidad de vivir intensamente esa relación para poder “percibir las tramas sociales en las que se constituye y se reconstituye el lenguaje, la comunicación y la producción de conocimiento”. (P Freire 1994:51)

A MODO DE CIERRE

Este develamiento permite apostar a que la Universidad se convierta en una esfera pública incluyente y plural, donde otras pedagogías sean posibles, donde sea posible, además, dejar de culpar a los alumnos y pasar a convertirse en tema de ocupación institucional. Es una invitación para que podamos compartir con los alumnos la cultura académica que los profesores adquirimos como miembros de esa cultura y enseñar -junto con los contenidos-, la lectura y escritura y, fundamentalmente, contribuir para que podamos pensar como miembros de una comunidad disciplinar. Los estudiantes son “inmigrantes” que enfrentan una cultura nueva y ello requiere un proceso de integración (y no constituye sólo un “problema de aprendizaje”) Se hace necesario instituir situaciones de acompañamiento y orientación a los estudiantes cuando se enfrentan con la lectura y escritura en una materia que todavía no dominan. Es decir, debemos tender puentes entre la cultura que traen los alumnos y la cultura académica.

Antes de la cuestión epistemológica debe estar presente la ética, de modo que en vez de preguntar “¿Quién eres?”, prefiero preguntar “¿Dónde estas?” Porque esta pregunta significa “Aquí estoy para ti” (MC.Laren 1992: 81)

⁵ Contra la pretensión de neutralidad curricular, Connell planteó el concepto de “justicia curricular” que responde a tres principios: atención de los intereses de los menos favorecidos, la participación y la producción histórica de la igualdad.

OBRAS CITADA

Birgin, Alejandra. "La docencia como trabajo: la construcción de nuevas pautas de inclusión y exclusión", en: Gentili, P. y Frigottto, G. *A ciudadanía negada. Políticas de exclusão na educacao e no trábalo*, Sao Paulo, CLACSO Cortez Editora, 2001.

Carlino, Paula. *Escribir, leer y aprender en la Universidad*. Fondo de Cultura Económica, 2005

Fossati, M.C. y Oyola, C. "Bidimensión del poder e ideología en la perspectiva teórica de la pedagogía crítica" en Revista Praxis Educativa, Facultad de Ciencias Humanas UNLP 2005

Freire, Paulo. *Cartas a quien pretende enseñar*. México: Siglo XXI., 1994.

Giroux, Henry y Mc Laren, Meter. "La formación de los maestros en una esfera contra-pública: notas hacia una redefinición", en Mc Laren, Peter. *Pedagogía, identidad y poder - Los educadores frente al multiculturalismo*. Rosario: Homo Sapiens, 1998.

Mc Laren, Peter y Giroux, Henry. "La pedagogía crítica radical como política cultural: más allá del discurso de la crítica y el antiutopismo". en: Mc Laren, Peter. *Pedagogía crítica y cultura depredadora - Políticas de oposición en la era posmoderna*. Buenos Aires: Paidós. 1997.

Mc Laren, Meter. Revista *Propuesta Educativa*, FLACSO, Año 4, N° 7, 1992