

Presupuestos que operan
en la enseñanza de la universidad: un intento de
desnaturalización



Téc. en Comunicación Social M. Cecilia Azzolino | UNER

No me voy a referir en este escrito al “deber ser” de la enseñanza en la Universidad, en su lugar intentaré situarme en las condiciones y posibilidades en las que efectivamente tiene lugar la enseñanza, enfocándome en las prácticas de lectura por considerarlas un espacio privilegiado de construcción de sentidos y subjetividades, y porque en ellas se juegan no sólo los modos de “apropiación de contenidos” de la carrera universitaria, sino el quehacer mismo de la práctica política, de la enseñanza de la universidad, en el sentido del ejercicio que implica crear un espacio en el que se puedan formar estudiantes pensantes, autónomos, críticos y atentos.

Para ello voy a intentar analizar y derribar argumentativamente algunos de los supuestos que subyacen en los discursos y las prácticas de enseñanza, que vienen siendo arrastrados desde la escuela, y que aún continúan arraigados en algunos espacios de la Universidad.

Tomaré algunos presupuestos que fueron enunciados por docentes en ocasión de la realización de una serie de encuentros de articulación entre la Universidad y otros niveles del sistema educativo, que tuvieron lugar en distintas ciudades del interior de la provincia de Entre Ríos. Los más mencionados fueron: la aseveración de que “los chicos no leen”; la lectura como un medio para la transmisión de ciertos contenidos; y la consigna de comprender lo más fielmente posible lo que quiso decir el autor.

Me pareció clave trabajar sobre estos presupuestos porque considero que configuran cierta visibilidad de la problemática de la lectura y la educación, marcando sus límites y habilitaciones, ya que conforman un diagrama a partir del cual los sujetos se piensan e imaginan, y recortan o impulsan sus posibilidades de experiencia.

Vayamos al primero de estos supuestos: Los chicos no leen. No terminan un libro, leen fragmentos, tienen la atención dispersa, no se concentran.

Este prejuicio y esta preocupación es común y funciona casi como una evidencia, ya que —como dicen los docentes— “es algo que vemos constantemente”. Es por eso que desde la cátedra de Métodos y Técnicas del Trabajo Intelectual nos dedicamos a indagar y tratar de pensar este particular modo de relacionarse con los textos, que no sigue los cánones establecidos hegemónicamente por la cultura letrada, obligando a repensar varios de sus supuestos.

En las narrativas de las experiencias de lectura encontramos que algunos estudiantes recorren los textos realizando trayectos de lectura singulares, sin obligarse a seguir el hilo continuo propuesto por los autores, estableciendo enlaces, integrando conocimientos provenientes de otros textos y de otros soportes, y trazando itinerarios que obedecen más a sus intereses, sus ritmos y sus propias redes asociativas que al desarrollo de una lectura continuada e intensiva.

Este modo de relación con los textos critica en la práctica la concepción del “buen lector” obligado a llevar su lectura a término de manera continuada e inin-

terrupta. Los estudiantes se permiten abandonar un libro porque éste despierta un interés que los lleva a enlazarlo con otros, redefiniendo la noción de texto concebido por la cultura de la imprenta como algo cerrado, y volviéndolo a ligar a su origen proveniente del latín *textus*, que remite a la acción de tejer, entrelazar, trenzar.

Los lectores deciden así distintos recorridos que no sean necesariamente los propuestos por el autor, el docente o cualquier otra autoridad externa, habilitando nuevas posibilidades en el ejercicio del pensamiento. Se puede decir, en términos de Barthes, que este lector no se sitúa como consumidor del texto sino como productor.

Viendo esto se hace imperioso modificar el problema planteado en términos de que los alumnos no leen o que carecen de técnicas de estudio, y pasar a reconocer al estudiante como un sujeto de aprendizaje que busca nuevas formas de relación con un conocimiento que se presenta abierto, diverso y en revisión constante, y que por lo tanto exige procedimientos flexibles y actitudes críticas para su apropiación.

Estas prácticas encierran una riqueza y una productividad que vale la pena rescatar y potenciar desde los

ámbitos educativos, ya que suponen y promueven un estudiante activo, con capacidad de crear e imaginar nuevas posibilidades.

La lectura considerada como un medio para la transmisión de contenidos que fija un programa

La lectura no se reduce a un medio para aprender contenidos, porque pensar la lectura como formación implica pensarla como una actividad que tiene que ver no sólo con lo que el lector sabe sino con lo que es.

Pensar la lectura como formación, y no como mero instrumento para la adquisición de conocimientos, supone cancelar esa frontera entre lo que pasa (y que podemos conocer) y lo que nos pasa (como algo a lo que debemos atribuir un sentido en relación a nosotros mismos).

Por otra parte, la lógica de la transmisión implica un esquema de emisor-receptor que poco tiene que ver con un espacio de comunicación, de puesta en común, de diálogo con los textos, donde el sujeto pueda interactuar, intervenir, interrogar, aportar, cuestionar y disentir con el texto.

Por último, la lectura considerada como un medio, como un instrumento para la consecución de ciertos fines, nos hace reducir toda la fuerza experiencial que

acontece en el momento en que se desarrolla, para pasar a considerar su valor en un tiempo diferido: el de una meta en el futuro.

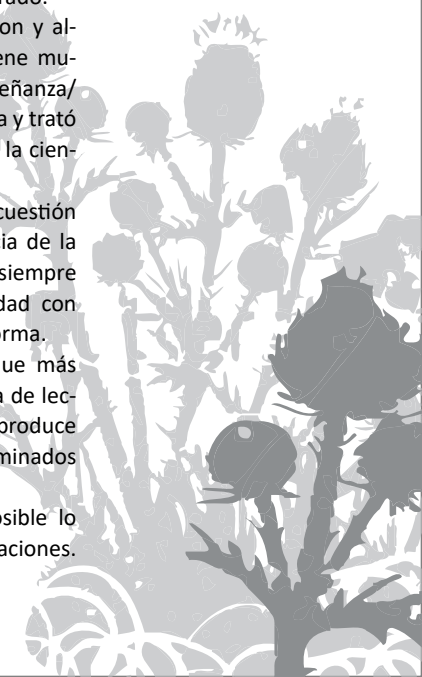
Aquí ya no se habla de prácticas sino de procesos de lectura, reconociendo en ellos acciones y mecanismos que tienden a converger en un resultado esperado.

La ciencia moderna, que se inició con Bacon y alcanzó su mayor desarrollo con Descartes, tiene mucho que ver en este modo de concebir la enseñanza/aprendizaje, ya que desconfió de la experiencia y trató de convertirla en un elemento del método de la ciencia experimental.

Así la educación intentó convertirse en una cuestión de transmisión de conocimientos, y la “ciencia de la educación” tendió a sustituir a la experiencia siempre incalculable del encuentro de una subjetividad con una otredad que la reta, la desestabiliza y la forma.

Pero sabemos por nuestros estudiantes que más allá de los intentos de controlar la experiencia de lectura, ésta siempre es posible, y la novedad se produce en los intersticios de todos los aparatos encaminados a reducirla.

Intentar comprender lo más fielmente posible lo que quiere decir el texto, reduciendo las desviaciones.



Hay una preocupación por parte de algunos pedagogos, expresada por la posición de Paula Carlino, que es que los docentes esperan que los estudiantes lean de determinada forma pero no suelen ocuparse de enseñarles que lo hagan, orientando su comprensión.

Un lector independiente —dice— se forma primero siendo dependiente, gracias a una progresiva inter-nalización de las normas de funcionamiento provistas por quienes ya se manejan con ellas. Al principio el proceso es dirigido desde afuera: el alumno recibe orientación de su docente acerca de qué buscar en los textos, y obtiene posteriormente una retroalimentación para reducir la distancia entre lo que él interpreta y la interpretación esperada por la cátedra. Lo que es representado como independencia es en realidad adaptación.

Esta lógica condiciona las posibilidades y márgenes de las prácticas de lectura: las relaciones con los textos y los desarrollos interpretativos son orientados según patrones de adecuación/ corrección.

Algunos aparatos pedagógicos y la crítica literaria tradicional nos han acostumbrado a la idea de que el sentido del texto estaría en las cosas que representa, en las ideas que transmite, en el contexto en que aparece, o en la voluntad del sujeto que lo construye. En todos estos casos, el sentido estaría fuera del texto, aunque capturado por él.

Pero la experiencia de lectura puede ser otra cosa. Más allá de quienes intentan capturar el sentido, están

quienes por el contrario definen la relación con el texto en función de la recepción. Antes que la fidelidad al autor, por otra parte imposible de alcanzar, interesa el registro personal de una lectura que puede despertar otras resonancias.

Si el docente pretende anticipar el sentido esencial del texto está cancelando la posibilidad de apertura y de escucha. Y para eso es indiferente que lo revele a los estudiantes o que pretenda conducirlos para que ellos lo descubran por sí mismos. Eso no significa que el profesor no tenga su propia experiencia de lectura o que no deba mostrarla. Pero mostrar una experiencia es mostrar una inquietud, una escucha, y el esfuerzo debe estar dirigido a que esa atención, esa escucha no quede cancelada por cualquier forma de dogmatismo o de satisfacción, manteniendo abierto el espacio en el que cada uno pueda encontrar su propia inquietud en diálogo con el texto.

Como mencioné en un principio, los supuestos trabajados operan como prejuicios que condicionan la enseñanza en la Universidad, pero sabemos, como dice la convocatoria de esta publicación, que “las subversiones y resistencias recorren a ritmos variados las prácticas pedagógicas, didácticas y comunicacionales” y que el trabajo intelectual se realiza en la tensión entre jugar con las disposiciones del campo y luchar por modificar sus regulaciones, desnaturalizar sus supuestos y conmover sus límites. Ese es el trabajo de todos los días.

