

Lectura y escritura críticas en la asignatura lengua inglesa 3: algunas reflexiones.

❖ **MARÍA CELESTE CARRETONI** | mccarrettoni@gmail.com

Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación | Universidad Nacional de La Plata

Las carreras del Departamento de Lenguas y Literaturas Modernas de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación tienen un tronco común de asignaturas que incluye cuatro niveles de Lengua Inglesa.

En este trabajo intentaremos aportar algunas reflexiones acerca del trabajo con los contenidos prácticos de la asignatura Lengua Inglesa 3, y esbozar algunas explicaciones acerca de las dificultades de algunos estudiantes en apropiarse de parte de ellos. Los contenidos prácticos de la asignatura se organizan en torno a proyectos de trabajo, con el fin de relacionar los contenidos de la práctica oral con la producción escrita. La práctica oral consiste en el análisis de discursos orales y escritos sobre los que se problematiza y se generan debates que brindan a los alumnos la oportunidad de exponer y fundamentar sus puntos de vista. A partir de ello se guía a los alumnos en la organización y producción de textos argumentativos escritos – ensayos- tomando como punto de partida la exposición oral que han hecho previamente sobre el tema, enriquecida y modificada por el intercambio con los compañeros y la docente. Finalmente, se seleccionan algunos ensayos para ser analizados en clase. Un objetivo importante es que los alumnos puedan desarrollar técnicas de evaluación, corrección, autoevaluación y autocorrección de textos argumentativos en inglés.

Como puede observarse, la argumentación es el hilo conductor que conecta la producción oral y la producción escrita de los alumnos. La legitimación de este tipo discursivo que se realiza desde la cátedra (la cual, entendemos, emana a su vez del plan de estudios de la

carrera) es que dominar textos argumentativos, tanto orales como escritos, cumple funciones reales fuera del contexto de la clase, por ejemplo, en la producción de artículos académicos, papers, ponencias para congresos, tesis y otros textos potencialmente necesarios para la vida académica y el ejercicio de la profesión. En otras palabras, dominar la producción e interpretación de textos argumentativos es clave para ingresar al mundo académico como campo de saber específico que tiene sus tipos textuales característicos, pero también es fundamental a la hora de tomar posiciones acerca de temas de actualidad que nos interpelan como profesionales e intelectuales críticos.

Desde la cátedra se hace notar a los alumnos que la argumentación es un hecho cotidiano y que forma parte de los usos diarios que le damos a la lengua, y, en general, la elaboración de textos argumentativos orales no presenta mayores dificultades, probablemente por el hecho de formar parte de la experiencia cotidiana, y por evaluarse según criterios más laxos (precisamente por las características del discurso oral y por las limitaciones en la memoria de corto plazo que experimentan tanto los hablantes como sus interlocutores).

Nos ocuparemos, entonces, de la elaboración de textos argumentativos escritos, que reviste mayor complejidad para muchos alumnos. Estos contenidos se abordan de modo casi excluyente en los trabajos prácticos. En ellos se trabaja la escritura como proceso, con consignas y pautas para que los alumnos puedan ir transitando el proceso en forma independiente. En primer lugar se intenta que los alumnos vean que la argumentación en un contexto académico tiene características propias que no pueden ser pasadas por alto. Se trabaja con los distintos niveles de construcción del texto, que serían:

- Las ideas o el contenido, es decir, la relevancia y la solidez de los argumentos presentados;
- La organización o la forma en que dichas ideas están presentadas;
- El lenguaje utilizado para plasmar dichas ideas, es decir, el apego a las convenciones lingüísticas y discursivas del inglés.

Se insiste en la centralidad de la elaboración y fundamentación de las ideas como paso previo e imprescindible para la producción de un texto argumentativo y en que se deben tener en cuenta los aspectos formales (lingüísticos, de organización textual) sin descuidar el

contenido. En clase se leen textos modelo (en su mayoría ensayos de autores reconocidos y otros escritos por los propios alumnos; también, aunque en menor medida, *papers* y artículos académicos) y se los analiza desde los criterios esbozados anteriormente. En los ensayos escritos por alumnos los criterios de corrección abarcan tanto la corrección gramatical como el contenido, la coherencia lógica, la adecuación al tipo de texto requerido y a la consigna dada, con el objetivo de que los alumnos vayan internalizando esos parámetros y puedan ser críticos de su propia producción.

Pero, como dijéramos, realizar este proceso en forma independiente e internalizar dichos parámetros no es algo sencillo. Desde el punto de vista del docente, un primer interrogante sería saber cuáles niveles de construcción del texto son problemáticos. Si bien las dificultades varían con cada alumno, podemos afirmar que en general aparecen problemas en todos los niveles de la producción textual, aunque por supuesto se entiende que este proceso es muy complejo y que estos niveles no son consecutivos sino que se superponen entre sí, están yuxtapuestos.

La siguiente pregunta sería acerca de las razones de esas dificultades. Sería muy ambicioso intentar abarcar todas las dimensiones del texto en este trabajo, por lo que nos centraremos en el contenido, las ideas, que aparece como central en la escritura de un texto académico. Aquí la dificultad mayor de los alumnos pareciera ser la escasez de conocimientos sobre los temas de cultura general acerca de los cuales se les propone escribir. Es decir, se espera que realicen un juicio crítico y que tomen una posición con respecto a temas que algunos prácticamente desconocen pero que, sin embargo, son elementales para un ciudadano o para un profesional/ intelectual crítico, que es el tipo de sujeto que la universidad intenta contribuir a formar. Algunos ejemplos bastarán para ilustrar ese desconocimiento de lo que ocurre en el país y en el mundo, que los profesores encontramos tan preocupante. Para un examen parcial, los alumnos debían leer la introducción y el primer capítulo de *Modernidad Líquida*, de Z. Bauman, que trata acerca de temas como la fusión entre lo privado y lo público en los medios de comunicación y las redes sociales, por ejemplo. Temas que, se supone, son de actualidad y reflejan el mundo en el que los alumnos viven. La mayoría de ellos encontró la lectura extremadamente difícil; 'imposible de entender', según sus propias palabras. El contenido de sus parciales fue, salvo excepciones, muy pobre, a lo que se sumaron dificultades de forma también.

Segundo ejemplo: en un examen final, a partir de una cita de un artículo de diario, se pedía a los estudiantes que reflexionaran acerca del tipo de ayuda que debía brindarse a los países en desarrollo y se les preguntaba si siempre la ayuda proveniente de países industrializados era beneficiosa a largo plazo (pensando, por ejemplo, en el aumento de la deuda externa). Una alumna que desaprobó el examen por dificultades sobre todo de contenido protestó por la elección del tema, ya que ella 'no sabía nada de deuda externa o de los problemas de los países en desarrollo'. La pregunta de las docentes fue, naturalmente, qué clase de país creía que era la Argentina.

Sin embargo, en otro de los parciales, intentando aproximarnos a los intereses de los alumnos, el tema fue la relación entre los medios masivos de comunicación y el arte. Se les preguntaba, por ejemplo, si ellos creían que las series exitosas de televisión que miraban eran expresiones artísticas (a lo que muchos respondieron afirmativamente) y en este caso las producciones escritas, por lo menos en lo que respecta al contenido, fueron mucho más ricas que en otras oportunidades, probablemente porque se trataba de un tema mucho más familiar para ellos.

A partir de estos ejemplos retomaremos algunos conceptos de autores centrales en la investigación acerca del devenir histórico de los procesos de lectura y escritura en las sociedades modernas. Por empezar, queda claro que, además de la diferencia generacional entre docentes y alumnos y el diferente posicionamiento frente al objeto de conocimiento, hay un choque cultural muy grande: los profesores actuales, aun los más jóvenes, somos producto de la educación humanista, en la cual, señala Jorge Larrosa en "La crisis de las humanidades y la lectura", "la educación era entendida básicamente como lectura" y "las letras constituían el núcleo del currículum." (Larrosa, 2003, p. 567) Nuestros alumnos pertenecen a otra cultura, la cultura de la imagen, del mensaje de texto, de la computadora e Internet. Y si bien, como señala Néstor García Canclini, en *Lectores, espectadores e internautas*, "[t]odas son formas de lectura y escritura" y "no podemos pensar su hegemonía como el triunfo de las imágenes sobre la lectura," lo cierto es que las formas de leer han cambiado: ha aumentado el número de "lectores precarios", como los llama García Canclini y disminuido el de "lectores fuertes" (García Canclini, 2007, pp. 83-84); los alumnos de ahora, en su mayoría, sólo leen lo necesario, lo mínimo para aprobar la materia (Chartier, 2004, p.188). Leer no

aparece, en la mayoría de los casos, como un fin en sí mismo, sino que se lee *para* realizar un trabajo, aprobar un examen, etc.

También ha cambiado la valoración social del saber y de la escuela, y la concepción de cultura, como señala Chartier. La autora apunta que en la década de 1950, con la llegada de la televisión, “se abrió paso una nueva concepción de la cultura con el ascenso de los medios audiovisuales (...) Por primera (...) vez se cuestionó la supremacía de lo impreso. A la cultura escrita, exigente, patrimonial, volcada hacia el pasado e impuesta por la escuela, se opuso otra cultura, hedonista, efímera, emocional, que apuntaba sobre todo a la juventud.” (Chartier, 2004, pp.66-67) Nuestros alumnos son sujetos formados en esa cultura, lo cual les hace difícil tomar distancia de sus valores y conceptos, y por ende ser críticos de ella. A ello se suma la fragmentación de saberes que refiere García Canclini, y el valor asignado a los bienes culturales en una sociedad consumista “que concibe los productos culturales como bienes mercantiles, destinados a satisfacer los gustos de todos los clientes.” (García Canclini, 2007, p. 75)

Ahora bien, si todo esto es un cambio cultural que debemos aceptar porque ya es un hecho: ¿Qué lugar pasa a ocupar la universidad en la formación de sujetos críticos? ¿Cómo podemos esperar que los alumnos adopten una postura crítica en la materia, pero también en su vida académica y en su vida cotidiana, si desconocen lo que sucede a su alrededor en materia política y cultural, por ejemplo? ¿O debemos pensar en otra función social de la universidad, con una relación distinta con el saber y cuyo rol sea el de formar técnicos, meros ejecutores de las decisiones de otros?

Es previsible que los autores mencionados tengan más dudas que certezas ante interrogantes similares, ya que las consecuencias más profundas de estos cambios culturales las veremos en el largo plazo. Sin embargo, coinciden en algunos puntos importantes. Chartier (2004) menciona la importancia de la escuela aun en este nuevo contexto cultural, y señala que

Entre todos los saberes posibles, la escuela (...) debe elegir aquellos que tienen un valor formativo esencial para las nuevas generaciones. O más bien, aquellos que ‘la sociedad’ cree que son no solamente útiles sino necesarios, importantes, educativos. Así, la Cultura por transmitir (...) es lo que constituye el objeto de una creencia compartida, no individual sino

colectiva e inscrita en instituciones. Eso es lo que la distingue definitivamente de los bienes mercantiles. (pp. 85-86)

Lo que Chartier dice de la escuela se aplica perfectamente al resto de las instituciones educativas, incluida por supuesto la universidad. De la profusión de saberes de la actualidad, la universidad debe continuar seleccionando aquellos que guiarán a las nuevas generaciones, con el espíritu innovador de siempre, brindándoles las herramientas para continuar produciendo saberes. Y, sobre todo, no debe renunciar a formar profesionales críticos, con ideas y posicionamientos propios: eso es un bien no negociable aun en nuestras sociedades mercantilistas. Una preocupación similar es la que expresa García Canclini cuando señala que “los conocimientos necesarios para situarse significativamente en el mundo deben obtenerse tanto en las redes tecnológicas globalizadas como en la reelaboración de los patrimonios históricos de cada sociedad.” (García Canclini, 2007, p.199) Es decir, afortunadamente, los jóvenes no van a encontrar todos los saberes que necesitan en Internet o en los medios audiovisuales. Allí es donde la mediación docente continúa siendo significativa, seleccionando aquellos saberes y destrezas relevantes para que las nuevas generaciones puedan realizar sus propias búsquedas intelectuales.

Desde la universidad y las instituciones educativas debemos insistir en la importancia del pensamiento crítico, buscando tal vez nuevas formas de que los alumnos reconozcan su valor tanto para la práctica profesional como para el ejercicio de la ciudadanía. Y para ello tenemos que tomar también lo bueno de las nuevas definiciones de la cultura. Después de todo, muchos de los enfoques críticos que adoptamos en el presente en la misma universidad y que han iluminado tantos aspectos de la vida humana y académica provienen de la cultura de masas, tomando lo dicho por Richard Nelly en “Estudios visuales y políticas de la mirada”, de “los descentramientos del canon operados por el posmodernismo” mediante los cuales “invadió el campo de los análisis de la cultura un desfile de prácticas e identidades que, en nombre de lo popular, lo subalterno, lo poscolonial y lo feminista se tomaron el derecho –antes negado- de ser objetos válidos de lectura académica.”(Nelly, 2006, p. 99).

Sin embargo, este autor también pone en palabras un temor, una sensación que los adultos, y los docentes sobre todo, tenemos con respecto a la cultura de masas: “este mercado de

representaciones culturales que difunden los mercados del ocio y del entretenimiento recurre a guiones demasiado simples, a narrativas demasiado esquemáticas, a usos estereotipados de la identidad y la diferencia.”⁵⁰ Es en el exceso de información de los medios masivos de comunicación, en la yuxtaposición de saberes actuales, donde todos aparentan valer lo mismo, que los docentes debemos intervenir. Como bien señala Chartier, precisamente porque la escuela es una institución conservadora se puede “mantener el hilo transmisor entre las generaciones.”(Chartier, 2004, p. 204) Y si bien es la innovación lo que define a la universidad, debemos mantener ese hilo que une el presente con lo valioso de la tradición humanista que quedó atrás.

En otras palabras, sin tomar una postura nostálgica por lo que una vez fue –como inteligentemente propone Larrosa- podemos plantearnos ayudar a los nuestros alumnos a tomar distancia de las representaciones de la cultura de masas (pero también de las tradiciones pasadas) para poder ver las luces y sombras de cada sistema. Ese distanciamiento es el primer paso para realizar un juicio crítico de cualquier fenómeno o entidad. Pero para ello deberemos, como siempre, despertar su interés, y los medios audiovisuales en tanto materialidad pueden ser un recurso fundamental, aunque no un fin en sí mismos. No sabemos, como señalan Corea y Lewkowicz en *Pedagogía del aburrido. Escuelas destituidas, familias perplejas*, si nuestros intentos resultarán en experiencias pedagógicas o de otro tipo, pero debemos buscar la forma de que la experiencia universitaria siga haciendo una diferencia significativa para los sujetos que la atraviesan, y que ellos la perciban como tal.

Para concluir, y retomando la dificultad de los alumnos para la escritura de textos argumentativos (que se presenta, como dijimos, en todos los niveles de construcción textual) podemos pensar que si hacemos que la crítica y la reflexión sean algo cotidiano para nuestros alumnos, ya habremos recorrido gran parte del camino. Y, si bien hay cuestiones específicas del proceso de escritura que se deben tratar en el contexto de la clase (la organización textual, por ejemplo), esto se subordina al posicionamiento y fundamentación críticas, y además es más fácil que los alumnos puedan volver sobre esas cuestiones en forma independiente, apoyándose en el material bibliográfico disponible.

⁵⁰ Ibidem, p. 104.

En suma, estas reflexiones nos devuelven la centralidad del criterio y la autonomía docentes, ya que somos nosotros quienes debemos, en circunstancias determinadas y ante sujetos con ciertas características, elegir la mejor manera de guiarlos hacia su autonomía intelectual, tendiendo puentes entre el pasado, el presente y el futuro, y sabiendo que educar es, sobre todo, ayudar a las nuevas generaciones a *mirar* de otra manera. Qué mejor si los guiamos en el descubrimiento de una mirada propia e informada, que les permita asumir posiciones y fundamentarlas, porque la argumentación, en suma, no es un simple ejercicio académico; es también fundamental para ejercer los derechos que tenemos y reclamar los que aún nos faltan.

BIBLIOGRAFÍA

Chartier, Anne-Marie (2004) Enseñar a leer y escribir. Una aproximación histórica. México, Fondo de Cultura Económica.

Corea, Cristina y Lewkowicz, Ignacio (2004) Pedagogía del aburrido. Escuelas destituidas, familias perplejas. Buenos Aires, Paidós.

García Canclini, Néstor (2007) Lectores, espectadores e internautas. Barcelona, Gedisa.

Larrosa, Jorge (2003) "La crisis de las humanidades y la lectura." En: La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación. México, Fondo de Cultura Económica.

Richard, Nelly (2006) "Estudios visuales y políticas de la mirada." En: Dussel, Inés y Gutiérrez, Daniela (comp). Educar la Mirada. Políticas y pedagogías de la imagen. Buenos Aires, Manantial / Flacso.