

INNOVACIONES EN LA ENSEÑANZA UNIVERSITARIA

La docencia universitaria y la construcción social de sentido

❖ **TEODOSIO, MARÍA ANTONIETA** | maria.teodosio@perio.unlp.edu.ar y
maria.teodosio@unq.edu.ar

FPyCS UNLP y UNQ, Argentina.

RESUMEN

El trabajo presente constituye la experiencia realizada a lo largo de más de veinte años en la formación de estudiantes universitarios en prácticas de lectura y escritura.

Las prácticas docentes llevadas a cabo en universidades públicas, tanto en la Facultad de Periodismo y Comunicación social de esta casa de altos estudios como en la Universidad Nacional de Quilmes, conducen a la reflexión y a la proyección de las mismas sobre otros escenarios, con objeto de coadyuvar en los procesos de construcción de comunidades universitarias de sentido.

El enfoque dado a esta experiencia es el de la comunicación / educación, articulación de saberes propuesta por Jorge Huergo, docente hasta su muerte en esta Universidad, cuyo carácter es especialmente valioso a la hora de pensar y llevar adelante propuestas educativas de tinte liberador, crítico y transformador.

El contexto, marcado por el cambio epocal desde las tecnologías y la prescindencia de los valores más humanos, pone a las universidades públicas especialmente en una situación de privilegio, reconocidas como son por su carácter abierto, por la calidad de los saberes y de los aprendizajes que ellas vehiculizan, por su disposición atenta a las necesidades de sus comunidades de referencia, y no menos por la gratuidad de los estudios.

El reconocimiento de sus capacidades y posibilidades tiene el objeto de trabajar en su profundización y en la de sus valores y principios para responder de la manera más pertinente a los tiempos que vienen.

La docencia llevada a cabo especialmente en talleres de Comprensión y producción de textos y en Lectura y escritura académica conducen a ponderar algunos saberes propios de la disciplina, tanto como a reconocer que los mismos constituyen herramientas válidas no solo para la adecuada producción de textos sino también para el crecimiento de los sujetos lectores como ciudadanos, como sujetos cuyas identidades están en transformación y que habilitan las herramientas propias de la lectura para leer la realidad, para leerse a sí mismos y ver y reconocer sus propios procesos. De la actividad lectora devienen actores de su propia historia. Se trata por eso de generar las condiciones para que esos procesos de lectura, de crecimiento, de transformación, de posicionamiento crítico y liberador tengan lugar.

Se trata de asumir un discurso intelectual y valores humanos y sociales. Atender a propiciar el diálogo social. Poner en juego las identidades en contexto, desujetar las identidades, abrir la creatividad a prácticas nuevas y a nuevos escenarios, incluir para transformar juntos.

La mirada propuesta de la comunicación / educación habilita el camino para pensar y trascender los talleres de lectura y escritura, para reconocer que la producción social de sentidos es algo que nos involucra a todos y sobre la cual tenemos que generar una nueva cultura.

PALABRAS CLAVE: Prácticas Docentes – Educación Superior – Comunicación/Educación – Innovación – Lectura Y Escritura

INTRODUCCIÓN

Los caminos de las prácticas docentes son múltiples y si en parte está acotada esa infinitud es porque las mismas constituyen prácticas políticas, del orden del poder. En ese sentido, reconocemos con De Alba (1998:3) que “se trata de una síntesis a la cual se arriba a través de diversos mecanismos de negociación e imposición social”. De allí que siempre el espacio áulico pueda amplificar, reproducir, inhibir o negar el mismo.

Salvando las distancias, cabe señalar que esta experiencia que acá se presenta es de alguna manera un relato sintético de más de veinte años en las aulas universitarias, trazado con la intención de salvarlo de la desmemoria y de extraerle lo que fuera en él útil, tanto en lo que a las prácticas docentes atañe como también a los espacios de tutorías presenciales o a distancia. Sabido es que los estudiantes requieren al ingreso a las carreras conocimientos de índole variada que resultan especialmente difíciles porque aún no disponen de los códigos de la cultura académica, porque creen que no saben nada al respecto y porque suelen tener una visión pobre de sí.

Si bien estas maneras concretas de ejercer docencia han sido especialmente pensadas para el primer año de la Universidad, y casi exclusivamente para carreras pertenecientes al área de las ciencias sociales, lo dicho no es óbice para que no pudieran ser llevadas a otros ámbitos de la educación superior. Aunque las mismas hubieran sido destinadas fundamentalmente a la lectura y escritura, el trabajo de investigación y de extensión en comunicación para el cambio social ha generado un plus de conocimiento con el cual enriquecerlas.

Asimismo, se espera que sean prácticas de verdad útiles, ya que las mismas no han sido probadas desde el exclusivo dominio de una disciplina de conocimiento sino desde un enfoque que siendo particular es a la vez de enorme amplitud, como el de la comunicación/educación, el cual constituye una creación gestada en nuestra Universidad a partir de la mirada construida sobre el lugar en que ambas disciplinas se articulan. La comunicación/educación ha sido ideada por el profesor y magister en comunicación Jorge Huergo, docente de la FPyCS (UNLP) y llevada adelante no solo en los múltiples espacios en los que se desarrolló sino también a lo largo y ancho de nuestra América. Se trata de una mirada que desde sus inicios ha sido un campo estratégico (Huergo, 2001) y que busca hoy devolver a las prácticas educativas su capacidad liberadora, con el propósito de que los estudiantes superen los obstáculos que la tecnicidad imperante infringe, a fin de desmontar la despolitización de los sujetos, la multiculturalidad licuada, dismantelar la visión negativa del Estado e impugnar la idea de globalización. En esta perspectiva, la comunicación que se articula con la educación no trabaja en la reproducción de la lógica tecnicista ni la de los intercambios, sino que va en la línea de la propuesta freireana del diálogo en el que somos (McLaren, 1998 y Bajtín, 1982), de la búsqueda de la expresión (Prieto

Castillo y Gutiérrez, 1991), de la promoción de procesos de sentido (Martín-Barbero, 1987 y 2000), de prácticas discursivas forjadoras de identidad (Giménez, 1997).

Finalmente, esta ponencia se propone detener la velocidad de lo cotidiano para tomar conciencia del papel de las identidades, la diversidad, la formación, el rol de las instituciones y especialmente el futuro que interpela al país en cada oportunidad de participación, de compromiso, en los valores que juntos vamos defendiendo o desarticulando.

1. DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA

Como ha sido dicho, el relato que sigue surge de la experiencia como docente en Comprensión y Producción de Textos tanto en la FPyCS como en las prácticas de articulación con el nivel Medio (que ahora se denominan “De apoyo y contención”) que esta Casa de estudios brinda. También se funda esta narrativa en el trabajo sostenido en lo que fuera el Ingreso a la UNQ para todas las carreras de los distintos departamentos, y que ahora, habiéndose eliminado, da lugar al Ciclo introductorio de cada uno y específicamente del de Ciencias Sociales, donde laboro.

El contexto, marcado por el cambio epocal desde las tecnologías y la prescindencia de los valores más humanos, pone a las universidades públicas especialmente en una situación de privilegio, reconocidas como son por su carácter abierto, por la calidad de los saberes y de los aprendizajes que ellas vehiculizan, por su disposición atenta a las necesidades de sus comunidades de referencia, y no menos por la gratuidad de los estudios.

El reconocimiento de sus capacidades y posibilidades tiene el objeto de trabajar en su profundización y en la de sus valores y principios para responder de la manera más pertinente a los tiempos que vienen.

Desde ese posicionamiento, el trabajo en favor de la lectura y escritura me ha sujetado a los conceptos de texto y de producción textual de los que destaco principalmente el hecho de entender que emergen de una práctica que se realiza necesariamente en un contexto histórico-social-institucional fuera del cual los sentidos producidos serían ciertamente otros; de entender que el textualizador hace algo y que su práctica es procesual, vale decir que no surge de la nada ni se inicia necesariamente de modo eficaz, ni exime a nadie del error. Se trata entonces de iniciar procesos de producción social de sentidos en el reconocimiento de

que los mismos se encuentran altamente codificados en nuestra sociedad y mucho más aún en la educación superior. Esto que puede parecer específico de las cátedras de lectura y escritura constituye en realidad uno de los nudos de la vida universitaria donde los sentidos se funden y obstaculizan en la falta de reconocimiento de que es parte inherente de la práctica docente el trabajar para la construcción personal y social de sentidos. Se trata de una corresponsabilidad indelegable por parte de la Universidad. No corresponde por ende acotar la comprensión a la atinente a los contenidos del curriculum, ya que eso equivaldría a formar cabezas pero rechazar la formación de personas.

La cuestión del acceso no es de menor importancia. Vivimos en un mundo en el que se incrementa día a día la desigualdad y en el que las fuerzas centrífugas ponen a todos en relación de distancia creciente respecto del eje. Es en esa línea que concentrarnos en nuestros objetivos y colaborar para que los alumnos logren lo propio son tareas de la mayor importancia. Recordemos que las características preponderantes de los textos son dos: coherencia (mantener el eje) y cohesión (hacerlo unidos). ¿De qué otro modo podría la Universidad alcanzar sus metas si no es colaborando con el logro de las de su comunidad de sentido?

De esta manera, se ve en claro que si a la institución le cabe el estatuto textualizador, otro tanto les corresponde a los estudiantes. Sin embargo, no es este un título a detentar ni una capacidad potencial: es un poder en ejercicio y como cualquier otro poder, si no se usa, produce lo que se llama “vacío de poder”, de tal manera que sin estudiantes plenamente textualizadores, partícipes comprometidos en el ejercicio de la ciudadanía, la Universidad pierde su respaldo y su garantía. No es fábrica de títulos sino cuna de profesionales e intelectuales respetuosos de su tiempo y de su prójimo.

El reconocimiento de los códigos con los que nuestra sociedad encripta sentidos debe ser tarea por eso desveladora por parte de la Universidad toda. La maquinaria social de sentidos, las industrias culturales, no debería lograr aislar a los sujetos ni privarlos de sus libertades, y mucho menos vaciarlos de sus modelos de identificación. Es por eso preciso motivarlos e interpelarlos para su continuo y sostenido crecimiento²⁴.

La investigación en comunicación para el cambio social²⁵ hecho ver, por su parte, el papel que los grupos como comunidades de sentido ejercen sobre los sujetos especialmente en el crecimiento en participación y diálogo. Las prácticas tanto artísticas como de otra índole (educativas, por

ejemplo) brindan las condiciones de igualdad y respeto que, puestas en la base, dan lugar a colectivos participativos y comprometidos con sus realidades. Esta construcción de sentidos hace posible la emergencia de significados inhibidos, reprimidos o negados, que al liberarse libran de sus cargas a quienes los padecen. Incluso el lugar de los espectadores puede ser válido para la experiencia catártica. Y la Universidad no debería quedar ajena a estos procesos. No si se tiene en cuenta su particularidad territorial, la de *“ciudad campus universitario (...)”*

Por eso resulta imperioso entender el sentido político del cambio para ejercer prácticas docentes adecuadas. Y comprender que solo liberan las personas libres. Para eso, hay varios aspectos de la práctica que revisar con ojos críticos, empezando por la clase magistral, la clase teórica en la que es uno el que sabe y el resto, no. Revisarlo por variadas cuestiones: porque reproduce desigualdad, porque muchas veces desde ese lugar se despliega un poder de saturación del otro con datos, con imágenes, con sonidos, y principalmente porque parte de un prejuicio, el de la tabula rasa, carente de fundamento. Paulo Freire hablaba de la necesidad de *“hacerse el docente chiquito para que el otro crezca”*. Con ello, favoreció una pedagogía no ya de la respuesta, sino de la pregunta.

A esta altura del s. XXI resulta justo reconocer e incorporar algunos hallazgos de la educación popular, atenta a valorar el lugar del otro. En ese sentido, en educación popular el otro es el que da sentido a mi práctica docente, es su co-constructor. Y no viene desnudo de palabras, aunque en ocasiones pertenezca a culturas que tradicionalmente han hecho culto del silencio. El otro llega con una pluralidad de saberes que emergen en el diálogo respetuoso, en el trato cordial, en la mirada atenta a su dignidad de persona. El otro, como yo, sabe y no sabe, y tiene conocimientos diferentes. Es en esa valoración del otro que empieza a percibirse en mi mirada que pueden construir una representación de sí como sujetos valiosos, necesarios, dignos. La mirada y la palabra tienen que ser mutuamente responsables de esa construcción del otro en la cual el prejuicio no tiene –ni debe tener- lugar. Esta diversidad que reconocemos a su vez se expresa en la necesidad de escucha del otro, en la atención que muestra mi propia necesidad de conocerlo, de ver a través de sus ojos y también de entender que el aprendizaje lo hace cada uno pero lo materializa en la construcción de un consaber. Nadie dice algo más importante que el otro: toda palabra debe ser reconocida y entrar a ser parte del nuevo saber que deviene de esta construcción siempre plural, colectiva. Por eso cada encuentro debe dejar alguna clase de

documento -la memoria- que dé cuenta de esta construcción. La memoria del encuentro desvela lo que sucedió entre todos, algo seguramente distinto de lo que trajimos como punto de partida. No es lo que importa el saber de un texto ni mi saber sino lo que juntos podemos devenir con ese saber. Por eso, lo que importa es esto último y después, recolectar ese camino de aprendizaje que cada uno recorrió y que pueden dejar expresado en una bitácora personal, claramente distinta una de otra. Y esto es valorar el camino de cada uno, su particular proceso. Entonces, generadas las condiciones para los aprendizajes, ponemos en circulación la palabra y vamos, como el año pasado, revisando juntos los modos de lectura que efectivamente desplegamos, no solo a la hora de estudiar sino también cuando leemos por puro pasatiempo o cuando navegamos por las redes sociales. Y realizamos prácticas de lectura conjunta de textos ficcionales y de textos académicos, en las cuales vamos sucesivamente tensando nuestras percepciones acerca de la lectura. Y al leer en voz alta vamos iluminando el texto con experiencias que provienen de nuestro propio andar por el mundo y otras veces con saberes literarios. Y los estudiantes reconocen que “no se les hubiera ocurrido” algunas de las observaciones realizadas, y entonces indagamos su porqué, y salta a la vista que no suelen considerar válida ni su experiencia de vida ni su historia lectora. No ven porque no están acostumbrados a mirar, a nombrar el mundo con sus palabras, a relacionar con lo leído por ellos. Como decía al principio, textualizar es parte de un proceso que va del texto al productor de sentidos y vuelve a comenzar porque en esa recurrencia se conoce el texto y se conoce el lector, se conoce el mundo y salen enriquecidos el objeto leído, el mundo y el destinatario. Todos salimos transformados por la experiencia lectora²⁶.

Uno de los aspectos a atender es, desde esta experiencia, la de desinstalar la asociación espontánea entre comunicación y medios, para poner en el centro los procesos de comunicación y especialmente los que se realizan desde el diálogo, la lectura y la escritura en las instituciones educativas universitarias. La comunicación no radica en el mensaje solo sino en eso que sucede cuando se inicia un proceso de liberación de sentidos, de encuentro, de diálogo y de vínculo. Es un proceso de diálogo entre sujetos que aprenden: consigo mismos, con los otros, con el docente, con los materiales, con el mundo circundante. La tarea docente tiene en ese proceso que mediar, acompañar, estar ahí, con la atención puesta en el que aprende, y lo hace no solo en la Universidad, no solo en el tiempo de clase. La escritura es el modo de expresión de una cultura

consolidada a la que dar pertenencia. La expresión es liberadora y hacia ese punto buscamos llevar estos procesos, para lo cual es necesario deconstruir, desmarcar y desestructurar, en camino hacia una nueva cultura, que pase de la competencia al servicio, como profundo cambio en la lógica de los intercambios, de lo colectivo, del bien común, del proyecto común, reconociendo el papel de las tecnologías en el cambio social.

Como se puede observar, el papel de la comunicación, de la lectura y de la escritura se perciben fundamentales para alcanzar esa innovación necesaria, incluso más allá de las aulas. Dicho de otro modo, este cambio cultural que produce inclusión no solo en la educación superior sino en el contexto social que le es propio es relevante para toda la comunidad universitaria, sin distinciones, de tal manera que debería constituir una formación inicial para todas las carreras, y muy especialmente para todos los tutores y orientadores, quienes acompañan los procesos de crecimiento de nuestros estudiantes.

Como dicen muchos colegas por estos días, no se trata de que los alumnos no lean sino de que se lee distinto. Esto nos pone de cara a cambiar nuestra perspectiva pedagógica y nuestro posicionamiento respecto del papel de estos saberes en el cambio social.

Finalmente, hay que destacar que no se trata de inocular saber con ninguna aguja hipodérmica; estamos ante un cambio epocal de enorme trascendencia para la humanidad y tenemos que desatar los procesos necesarios, sin importar el tiempo que estos demanden.

2. CONCLUSIONES

Uno de los problemas que aquejan a los estudiantes –mayormente sin saberlo ellos mismos- es el de la falta de conocimiento de sí mismos y de sus propias condiciones contextuales. Su alienación viene promovida desde un sistema social que los quiere individuales e individualistas, consumistas y poco comprometidos como ciudadanos. Es allí, en su liberación, en su desujeción donde cobran sentidos las prácticas docentes desde la comunicación/educación.

El proceso educativo, en consecuencia, debería ser asumido por los distintos actores sociales involucrados con la institución Universidad, tanto desde el pregrado, el grado y las prácticas de extensión, como desde las tutorías y secretarías de asuntos estudiantiles. No es cuestión de los talleres de Comprensión y producción de textos lo que atañe a la ciudadanía en conjunto.

Por ende, la tarea productora de sentidos es motivo de una corresponsabilidad en la práctica holística de educar y educarnos.

En ese sentido, queda pendiente investigar si estos modos particulares de leer, cercanos a la pesquisa, a la aventura, al descubrimiento y autoconocimiento son también los modos habilitados para la lectura de los medios y de las redes sociales.

Empezar por la formación para el diálogo, para la producción social de sentidos y para la producción de conocimiento, crítica y liberadora, asume en esta experiencia la importancia fundamental que entraña trabajar para forjar identidades conscientes y comprometidas con su cultura y con su pasado, presente y futuro.

BIBLIOGRAFÍA

- Agamben, Giorgio, (2011), "¿Qué es un dispositivo?", en *Sociológica*, año 26 N° 73, pp. 249-264.
- Cadavid Bringe, Amparo y Gumucio Dagrón, Alfonso (Edit.) (2014). "Pensar desde la experiencia. Comunicación participativa en el cambio social". Corporación Universitaria Minuto de Dios, Facultad de Ciencias de la Comunicación, 2014.
- Carlino, P. (2003). "Alfabetización académica: un cambio necesario, algunas alternativas posibles". *Educere, Investigación*, Año 20 N°6, 409-420.
- De Alba, Alicia (1998). "Curriculum: mito, crisis y perspectivas". Buenos Aires. Miño y Dávila.
- Díaz Larrañaga, N. (comp.) (2009). "Redes para el cambio social. Debates comunicaciones interuniversitarios". Bernal: UNQ.
- Di Stefano, M. y Pereira, M.C. (2004). "La enseñanza de la lectura y la escritura en el nivel superior: Procesos, prácticas y representaciones sociales". En *Textos en contexto*. (25-39) Buenos Aires: Lectura y vida.
- Flower, L. y J. Hayes (1981). "A cognitive process theory of writing. College". *Composition and Communication*, 32, 365- 87.
- Foucault, M. (1992a). "El orden del discurso". Buenos Aires, Tusquets.
- Foucault, M., (1992b). "Vigilar y castigar". Bs.As. Siglo XXI.
- Giménez, G. (1997). "Materiales para una teoría de las identidades sociales". En: *Frontera Norte, Volumen 9, No. 18, México*.

Halliday, M.A.K. and Ruqaiya Hasan (1985). "Language, context, and text: aspects of language in a social-semiotic perspective". Oxford: Oxford University Press.

Huergo, J. (2001). "Comunicación/educación: aproximaciones", en *Comunicación /educación. Ámbitos, prácticas y perspectivas*, La Plata, Ed. de Periodismo y Comunicación.

Huergo, J. (2013). "Mapas y viajes por el campo de Comunicación/Educación". *Tram(p)as de la comunicación* N° 75, 19-30.

Jakobson, R. (1988). "Lingüística y Poética". Madrid: Cátedra Lingüística.

McLaren, Peter (1998). "Pedagogía, identidad y poder". Santa Fe, Homo Sapiens.

Martín-Barbero, J. (1987). "De los medios a las mediaciones. Comunicación, cultura y hegemonía". México: G.Gili.

Martín-Barbero, J. (2000): "Culturas/tecnicidades/comunicación" en OEI, Iberoamérica:.

Mollis, Marcela (Compiladora) (2003). "Las universidades en América Latina, ¿reformadas o alteradas?". Bs.As.: CLACSO.

Ong, W. (1993). "Oralidad y escritura. Tecnologías de la palabra". Bs.As.: Fondo de Cultura Económica.

Prieto Castillo, D. y Gutierrez Perez, F. (1991). "La mediación pedagógica. Apuntes para una educación a distancia alternativa". San José: C.R., Radio Nederland Training Centre.

²⁴ No es extraño encontrar estudiantes que ante los primeros exámenes se desanimen y piensen que se han equivocado de carrera, que armen un Plan B y vuelvan a empezar una y otra vez, y que al ser interrogados al cabo de un tiempo, contesten que el problema radicó en ellos porque no lo pensaron bien o porque no hicieron los esfuerzos necesarios o porque "no era su destino". El cambio de carrera es una constante que los jóvenes no perciben, razón por la cual aducen que fue culpa de ellos. Lo que no perciben –porque el dispositivo social lo invisibiliza- es la presión que ejercen el sistema de medios y la desfavorable condición económica sobre ellos, la cual suele acabar alejándolos de la Universidad y de alcanzar sus sueños.

²⁵ Amparo Cadavid (2011:11) sostiene que la Comunicación para el cambio social "señala la capacidad propia que surge de la comunicación como campo de construcción social y cultural para transformar esa sociedad en su conjunto".

²⁶ Hay casos que merecen ser destacados porque a fuerza de haber sido trabajados en la escuela secundaria, han quedado marcadas esas discursividades en sus procesos de subjetivación. Ejemplos: la memoria del Proceso, las luchas contra la violencia de género, los derechos humanos. En estos casos, se perciben y evidencian capaces de posicionarse y sostener desde ahí un debate.