

VIII Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología  
XXIII Jornadas de Investigación XII Encuentro de Investigadores en Psicología  
del MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos  
Aires, 2016.

# **Significados de la lectura y la escritura situada: la universidad entre el mercado y la utopía.**

Pennella, Maria.

Cita:

*Pennella, Maria (2016). Significados de la lectura y la escritura situada: la universidad entre el mercado y la utopía. VIII Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XXIII Jornadas de Investigación XII Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-044/38>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/eATh/HPq>

*Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto. Acta Académica fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: <https://www.aacademica.org>.*

# SIGNIFICADOS DE LA LECTURA Y LA ESCRITURA SITUADA: LA UNIVERSIDAD ENTRE EL MERCADO Y LA UTOPIA

Pennella, Maria

Universidad de Buenos Aires. Argentina

---

## RESUMEN

El presente ensayo forma parte del marco conceptual de una indagación sobre los procesos de alfabetización en la enseñanza de la Psicología en el nivel superior. Vincularé aportes provenientes de la Psicología Cognitiva (Flowers y Hayes), la Psicología Socio-cultural (Vigotsky) y el Psicoanálisis (Winnicott), junto a desarrollos en el campo de la Lingüística pragmática (Jarkowski, Link), los estudios de las Currícula (Schon) y la Sociología de las disciplinas (Chartier, Younger). Junto con los contenidos disciplinares, de dominio específico, se transmiten –se lo sepa o no- modalidades de lectura y estilos escriturales –algunos propios de academia y otros, que usará el futuro graduado en contextos diversos del académico. Se explora cómo, a partir de los significados que se le atribuyen a los géneros discursivos presentes en el campo multiparadigmático de la (s) Psicología (s), es posible favorecer –o bien obturar- los puentes a construir en la enseñanza de nivel superior entre la cultura académica y la cultura profesional.

## Palabras clave

Alfabetización Académica, Alfabetización Profesional, Enseñanza de las Psicologías

## ABSTRACT

MEANING OF READING AND WRITING LOCATED: THE UNIVERSITY BETWEEN THE MARKET AND UTOPIA

This essay is part of the framework of an inquiry into the processes of literacy teaching psychology at the university. I force between contributions from Cognitive Psychology (Flowers and Hayes), the Socio-Cultural Psychology (Vygotsky) and Psychoanalysis (Winnicott), along with developments in the field of pragmatic Linguistics (Jarkowski, Link), studies of the Curricula ( Schon) and Sociology of the disciplines (Chartier, Younger). Along with the disciplinary content, specific domain, are transmitted -we know it or not- scriptural reading modes and styles -some own academy and others, that will be use by graduate in various contexts different of the academic. It explores how, from the meanings attributed to the discourse genres present in the multiparadigmatic field of the Psychology (s), it is possible to favor -or obturate- build bridges in teaching higher level between academic culture and professional culture.

## Key words

Academic Literacy, Professional Literacy, Teaching of psychology

*“Pienso en los gestos olvidados, en los múltiples ademanes y palabras de los abuelos, poco a poco perdidos, no heredados, caídos uno tras otro del árbol del tiempo. Esta noche encontré una vela sobre la mesa, y por jugar la encendí y anduve con ella en el corredor. El aire del movimiento iba a apagarla, entonces vi levantarse sola mi mano izquierda, ahuecarse, proteger la llama con una pantalla viva que alejaba el aire. Mientras el fuego se enderezaba otra vez alerta, pensé que ese gesto había sido el de todos nosotros (pensé nosotros y pensé bien, o sentí bien) durante miles de años, durante la Edad de fuego, hasta que nos la cambiaron por la luz eléctrica. Imaginé esos gestos, el de las mujeres alzando el borde de las faldas, el de los hombres buscando el puño de la espada. Como las palabras perdidas de la infancia, escuchadas por última vez de los viejos que se iban muriendo. En mi casa ya nadie dice “la cómoda de alcanfor”, ya nadie habla de “las trebes”- las trébedes-. Como las músicas del momento, los vales del año veinte, las polkas que enternecían a los abuelos. Pienso en esos objetos, esas cajas, esos utensilios que aparecen a veces en graneros, cocinas o escondrijos, y cuyo uso ya nadie es capaz de explicar. Vanidad de creer que comprendemos las obras del tiempo: él encierra sus muertos y guarda las llaves. Sólo en sueños, en la poesía, en el juego -encender una vela, andar con ella por el corredor- nos asomamos a veces a lo que fuimos antes de ser esto que vaya a saber si somos”*  
Julio Cortázar, Rayuela.

Los gestos olvidados, no heredados. Las palabras de los muertos perdidas en nuestra infancia. Historias de objetos que ya nadie es capaz de usar... Mientras leo a Cortázar me pregunto si sólo en sueños, en la poesía o en el juego arrancamos de las evanescentes y presurosas formas del tiempo las herencias que se empeña en dejar caer en el olvido. Por que me parece que enseñar, a veces, es una forma de hacer con lo fugaz, con lo transitorio, en fin, con el tiempo. Una forma de mantener vivo el fuego. Por que enseñar, a veces, es un encuentro entre generaciones que habilita que los “gestos protectores” sean adoptados por nuevos protagonistas. Leer, escribir –insisto: a veces- pueden ser parte de esos gestos protectores que -arrancados de lo efímero- marcan la afiliación de los nuevos a la cultura. Así, entre memoria y olvido, las palabras son ofrecidas, tomadas, desoidas, incomprendidas, resignificadas, omitidas, rechazadas, copiadas, inventadas, ignoradas, en fin, leídas y escritas en los procesos de transmisión. Simultáneamente se anudan –o desanudan- los pasados, los presentes y los futuros, ese tiempo humano en que se construyen –o destituyen- las identidades.

## I. Apertura

Los estudiantes de la Licenciatura en Psicología encuentran que la tarea de aprender se asemeja a una dura carrera de obstáculos. Sus dificultades me conmueven –y mueven a escribir, es decir, a pensar- al menos por dos razones, la primera porque sé de las tri-

bulaciones, los martirios que suelen acompañar sus esfuerzos sinceros por superarlas, la segunda porque soy su enseñante. Además esa praxis social —enseñar— que en mi caso consiste en la transmisión de un cierto saber en un sitio particular, una Universidad pública, despierta preguntas. Que se ponen en movimiento mientras releo a Michel Petit. ¿Podrá el aprendizaje de una disciplina —como la Psicología— constituirse en una experiencia viva, íntima a la vez que compartida? ¿Una experiencia en que los estudiantes puedan poner a rodar su deseo, edificar su historia y enriquecer sus horizontes así como su universo de significaciones? ¿Qué tipo sutil de mediaciones, de condiciones de enseñanza podré ofrecerles para propiciar esa experiencia?

## II. Enseñar a leer y escribir... Pero, ¿en la Universidad?

*“No sé que responder a las preguntas que hace profe y eso que leí... no sabe cómo”; “Leo, leo, leo pero no termino de entender lo que quiere decir el autor”; “Usted habla ‘difícil’ profe, me cuesta comprender lo que está explicando”; “Yo no sé escribir, no me sale”.* Frases que se repiten cuatrimestre tras cuatrimestre... Y me ponen en la pista de que el contenido a enseñar —y que los alumnos se proponen aprender— no se encuentra escindido de las formas en que ha sido y vuelve a ser (re) producido ese conocimiento gracias al uso de las tecnologías letradas. Entonces, enseñar Psicología es también enseñar a leer y escribir. Porque el “qué” se aprende y el “cómo” se logra llevar adelante ese aprendizaje, van de la mano. Forma y contenido son dos caras de una misma moneda. Hace tiempo las investigaciones anglosajonas sobre alfabetización académica se han encargado de difundir el valor de conocer las estructuras y los registros formales de los textos —conceptuales, didácticos, académicos de las disciplinas específicas— ya que esto facilita la transmisión así como la apropiación de sus contenidos, de sus marcos conceptuales. Leer a especialistas en esta temática (como Flowers y Hayes) maravilla —y aturde un poco a la vez—. Es sorprendente la trama compleja de procesos cognitivos que intervienen en la comprensión y producción de todo texto, constituyendo operaciones interdependientes, recursivas y graduales. (Cano, 2011) Asimismo, asombra las dinámicas que adquieren las tareas de reformulación —sintagmáticas y paradigmáticas— a fin de facilitar la construcción progresiva tanto de la comprensión lectora como del texto escrito, gracias al despliegue de habilidades lingüísticas y cognitivas que es necesario cultivar. (Silvestri, 2011) Y finalmente —y si se trata de incentivar posicionamientos críticos en el lector que buscamos forjar en cada uno de nuestros estudiantes— recordemos que la dimensión ideológica de todo discurso se da a ver en la dimensión formal de los textos que lo componen (Jarkowski, Anibal, 2013)

Claro que estas ideas van a contrapelo de una creencia arraigada entre los docentes universitarios —y que hasta no hace mucho tiempo también era mía. Suele ser habitual pensar que leer o escribir son meras tecnologías instrumentales que vehiculizan nuestras ideas, nuestros pensamientos. Tecnologías que además los estudiantes ya dominan —con más o menos talento o intuición— al llegar a la Universidad, pues “*ya saben*” leer y escribir, se afirma. Y cuando los hechos no confirman esta creencia sospechamos de falencias en la transmisión en otros niveles de enseñanza. Por supuesto que esas falencias pueden existir. O no y no obstante presentarse dificultades, pues los conocimientos disciplinares que se transmiten en la Universidad requieren formas específicas de leer y escribir. Que no son requeridos en otros niveles de enseñanza. E incluso, cabría preguntarnos qué quiere decir, para cada uno de nosotros, que un alumno lea o escriba más o menos “bien” los saberes que

les acercamos en el acto de enseñar. Es que las vicisitudes presentes en la relación de nuestros universitarios con la lecto-escritura puede ser “leída” desde claves múltiples. Aquella que brindan las teorizaciones sobre los “modelos cognitivos”, es sólo una, y si bien sus prescripciones pueden ser valiosas en ciertas circunstancias, de ninguna forma agotan o resuelven completamente la cuestión. Como la experiencia ya lo ha demostrado...

Entonces, ¿qué es leer y escribir además de un espacio cognitivo interno al aprendiz en que se tejen asociaciones y comprensiones conceptuales en forma cíclica y gradual? ¿Es que acaso alcanzar cierto éxito en esa costosa tarea de identificar, vincular, hablar, “*escribir sobre los cuerpos disciplinares*” estudiados —que sin dudas es el eslabón necesario para aprobar asignaturas— favorece mecánicamente “*escribir en las disciplinas*” —que tejen las Psicologías— o transferir ese decir, en un saber hacer profesional? Es que me ha ocurrido que a veces mi ignorancia o impotencia buscaban disfrazarse de libro abierto. Lo que me lleva a otras cuestiones, como por ejemplo ¿Qué relaciones se propician en la Universidad entre el saber y la ignorancia? o, ¿Qué se enseña allí además de disciplinas, esas redes de conceptos, de saberes genéricos que devinieron del trabajo escritural de experiencias singulares — como las de Freud, Piaget, Winnicott, Gesell por nombrar algunas? ¿Es posible devenir Psicólogo aprendiendo sólo conceptos —esos modelos abstractos con que los fundadores de la disciplina y sus sucesores— buscan “leer”, es decir, darle algún orden a la “realidad” sobre la que el profesional realizará su intervención?

## III Leer, escribir... ¿una práctica solitaria o compartida?

También la lectura y la escritura constituyen prácticas sociales complejas (Vigotsky, 2001) que nos permiten integrarnos, intervenir y en definitiva “*ser parte*” del mundo (Link, 2011). ¿Cómo se zambullirá en la vida profesional aquel que solo ha sido habituado en la academia a replicar, a tomar nota, a describir los textos dados? ¿Y aquellos a los que se los anima a interpretarlos, es decir, a apreciar la polisemia que habita toda lectura, la pluralidad de sentidos que conforman todo escrito? ¿Y qué tipo de participación devendrá en quienes han sido animados a hacer de la lectura “*experimentación*”, es decir, producción de un recorrido personal, de encuentro con una palabra propia a la vez que compartida con otros? En lo personal creo que estas formas de intervención —y de constitución— del sujeto en el seno de las prácticas de lectura no se excluyen sino que se complementan. Por eso como enseñante me preocupa propiciar todos los tipos de participación mencionados en el aula. Ya que se interpreta sobre réplicas, se experimenta desordenando reproducciones y resignificando interpretaciones. Y el *sujeto*, al tomar la palabra y ponerla a rodar en su grupo de pertenencia, al usar las palabras de otros para hallar las propias, al usurpar fragmentos de ese *dédalo de saberes que los ancestros nos han legado* —sea por el camino de la réplica, de la interpretación o de la *experimentación— se afilia, se compromete, se convierte en parte no sólo del campo social y político sino también del campo académico y profesional. Ahora bien, quisiera advertirles, que de nacer en ustedes el deseo de generar en sus aulas condiciones para que estas diversas prácticas tengan lugar, prepárense para experimentar molestias. Es que cuando leer y escribir son formas del “ser y hacerse parte” de un mundo, entonces, algo se conmueve, algo se sacude, algo se sensibiliza en las identidades de aquellos involucrados. Porque ya no se trata de apropiarse de un conocimiento meramente externo, sino que se ponen en juego gestos creativos que involucran personalmente a docentes y estudiantes. Es que cuando además de reproducir la palabra ajena (y atención: con lo costoso y complejo*

que este proceso cognitivo puede resultar!), habilitamos la interpretación o la experimentación con ella, entonces, pueden tener lugar desencuentros. Daré un ejemplo de la historia del movimiento Psicoanalítico, ya que Donald Winnicott expresa bellamente esta idea. Se trata de una carta del 17 de noviembre de 1952 dirigida a su mentora, Melanie Klein, en que le dice entre otras cosas lo que sigue: “Puedo advertir cuán molesto resulta que cuando algo se desarrolla en mí por mi crecimiento y me experiencia analítica, deseo expresarlo en **mi propio lenguaje**. Es molesto porque yo supongo que todo el mundo quiere hacer lo mismo, y en una sociedad científica uno de nuestros objetivos es encontrar un **lenguaje común**. Sin embargo, este lenguaje debe mantenerse vivo, ya que no hay nada peor que un lenguaje muerto. (...) Personalmente pienso que es muy importante que la obra suya sea reenunciada por personas que hagan descubrimientos a su manera y que presenten lo que descubren en su propio lenguaje. Si usted estipula que en el futuro sólo su propio lenguaje debe ser utilizado para la enunciación de los descubrimientos de otra gente, el lenguaje se convertirá en un lenguaje muerto, como ya se ha convertido en la Sociedad”. (Winnicott, D; 1990, pp: 88-89). Entonces, en esa tensión que se dibuja entre lo común y lo singular, las prácticas que propiciamos, los hábitos que alentamos en nuestros estudiantes para “ser parte” del grupo –primero académico, luego profesional- : ¿se orientan a mantener vivo o muerto el lenguaje disciplinar?

#### **IV. La Universidad y las profesiones.**

La primera ley referida a la Educación Superior en nuestro país se sanciona en 1885. Es conocida como Ley Avellaneda. Allí se establecía que las universidades nacionales (existían sólo dos en aquel entonces: la de Buenos Aires y la de Córdoba) otorgarían no sólo títulos académicos sino también títulos habilitantes para el ejercicio profesional. Desde entonces una de las facultades de la Universidad –delegada por el Estado Nacional, es decir por la Sociedad- consiste en contribuir a construir cierto “*perfil profesional*”, dibujado por un manojito de competencias cuya acreditación “habilitará” para que una persona despliegue con experticia ciertas prácticas al recibirse. Pero, no siempre fue así. El reconocimiento social del que gozaban las profesiones hace tan sólo unos siglos atrás no provenía del campo Universitario sino del dominio de un saber artesanal, artístico, que se lograba “haciendo” junto a los miembros más avezados del Gremio Profesional. Pero la Modernidad trajo nuevas formas políticas junto a nuevos procesos de legitimación, producción y transmisión del conocimiento considerado valioso, útil para el cuerpo social. Entonces, las profesiones pasaron a ser objeto de enseñanza en la Universidad, teniendo que pagar un precio por ello: el quedar enlazadas con el saber disciplinar, “científico” y con modos particulares de transmisión en el ámbito académico. (Schon, 2008)

¿Qué es una disciplina? Una construcción epistémica ya que representa “*conjuntos de conocimientos con argumentos apropiados, ejemplos y evidencias que proveen óptimas condiciones para generar conocimiento más fiable en un campo*” (Young, Michel, 2013:24) Y esos saberes poseen narrativas específicas con que se legitiman sus discursos. La coherencia conceptual de una disciplina –se trate de ciencias duras, blandas, puras o aplicadas - siempre reflejará la naturaleza de su objeto de estudio, su campo de investigación y enlaces específicos sobre a qué refieren los conceptos producidos. Por lo tanto, el conocimiento se constituye como algo independiente del conocedor, no se reduce a este. Constituyéndose en ese espacio “común” que nuclea a la sociedad científica de la que hablaba Winnicott. Por lo tanto, una disciplina es algo diferente de la opinión o la experiencia personal. El conocimiento supone cierta genera-

lización, independencia de su contexto de origen, cuenta con una coherencia interna, sus argumentos refieren a una lógica interna al sistema y por lo tanto, son resistentes a los cambios, presentado gran estabilidad. Roger Chartier (citado por Brito, Andrea, 2013) propone sistematizar las diferencias presentes en las narrativas en la Ciencias Sociales y en las Ciencias Duras que podrían permitir pensar en prácticas de lectura y escritura diversas en cada contexto de formación universitaria. En las Ciencias Sociales –entre las que se encuentra ciertas ramas de la Psicología- dado un fenómeno sobre el que intervenir se opera buscando construir interpretaciones aceptables tomando como soporte las diversas lecturas que emergen al considerar la historia disciplinar. En cambio, en las Ciencias Duras la pluralidad de interpretaciones a un mismo tiempo no es considerado un criterio de legitimación posible ya que se sostiene que un saber previo superado por nuevas teorías no agrega nada a lo nuevo. En cambio, en las Ciencias Sociales señala Chartier: “*los desplazamientos de los criterios de conocimiento no borran la importancia de textos que fueron producidos dentro de otra economía del conocimiento. De ahí que para muchos matemáticos o físicos, la historia de su ciencia no tiene ninguna importancia: pueden interesarse, sí, en ella, pero no tiene una contemporaneidad; nadie utiliza dentro del mundo científico referencias a lo que pasó dentro de un paradigma establecido. Mientras que en la historia sucede lo que en literatura: el pasado está presente*”.

En segundo lugar una disciplina es también una categoría social. Creo que aquí entra a jugar lo singular, eso que Winnicott llamaba el lenguaje de “su” experiencia que cobraba valor allí donde se lo hacía entrar en relación con los lenguajes disciplinares ya legitimados. Por ello, Younger propone que “*es la base social de las disciplinas lo que otorga a los miembros de las comunidades disciplinares la oportunidad de retar las pretensiones de verdad que nunca son definitivas porque, una y otra vez, la comunidad de especialistas decidirá*”. Entonces cada disciplina presenta características singulares referidas a la estructura del conocimiento que resguarda y está ligada –siempre- a un grupo de especialistas, con su cultura específica que son quienes usan, aplican, producen, recrean esa gramática epistémica, disciplinar que les da identidad como grupo profesional, a la vez que sostienen (re) produciendo y acordando los criterios de verdad o falsedad de lo (re)producido por sus miembros.

De este modo, el hacer profesional tiene múltiples dimensiones entre las que se encuentra las características epistémicas de su disciplina y la comunidad profesional cuyas prácticas coadyudan a forjar su identidad. Un científico, un académico, un psicólogo, un médico, un abogado ejercen su profesión en relación a saberes con variedad de gramáticas, de formas simbólicas y siguiendo (o cuestionando) las tradiciones de su grupo profesional de pertenencia. Y recordemos que el dominio de estas gramáticas supone la habilitación para el ejercicio de un poder presente en el despliegue de toda profesión, poder delegado por la sociedad. Poder que se ejerce sobre mentes, cuerpos, recursos. Si no, pensemos lo que supone diseñar e implementar un experimento, un parcial, un informe psicodiagnóstico, una receta médica, una anamnesis en una Historia Clínica, una cédula judicial, entre otros. Así, las profesiones ejercen un poder al “escribir y leer” –con y desde sus marcos conceptuales, en o contra sus grupos científicos de pertenencia- la(s) realidad(es) sobre la que no sólo intervienen sino que necesariamente producen y definen.

#### **V ¿Cultura Académica versus Cultura Profesional?**

Una tercera dimensión de las profesiones es lo académico, entendida como “*las formas de producción y apropiación del conocimiento dentro de un campo*” (Brito, 2013). Y algo que llama la atención es

que -siendo las estructuras disciplinares y los grupos profesionales disímiles- las culturas académicas suelen mostrarse uniformes. Uno de esos rasgos homogéneos lo constituyen ciertas prácticas de lectura y escritura que sólo hayan sentido en el contexto de la evaluación y la acreditación académica más que en relación a la formación profesional específica. Y desde hace unas décadas la cultura de la evaluación ha inundado cada vez más y más espacios con su lógica. Rankings universitarios, procesos de Evaluación Institucional... y por supuesto ponderación del desempeño docente. Es decir, que no sólo los alumnos están "sometidos" a ser calificados y los docentes tomamos cada vez más conciencia de las reglas de juego a considerar si deseamos mantener nuestros puestos de trabajo. Los cargos docentes -atravesados por jerarquías singulares- se concursan y renuevan con regularidad en la Universidad. Si se exploran los reglamentos docentes que especifican la forma en que se puntúan nuestros curriculums en cada concurso puede sorprender que no necesariamente la actividad docente o la actividad en la Profesión específica posean un particular reconocimiento. En cambio, el valor de la investigación y la extensión universitaria se precian especialmente en dichas estructuras. Este valor puede "forzar" estas actividades tornándolas parte de una nueva industria, un tipo particular de mercantilización de la vida académica. La maquinaria de la escritura se pone a funcionar produciendo en cantidades industriales papers -con contenidos muchas veces difusos, atemporales, extrañamente genéricos y descontextualizados- que se dirigen a "todos y a ninguno" (Larrosa, 2003). Papers que bien podrían ser producidos por esos software de los que se habla últimamente -que supuestamente están revolucionando el mundo editorial- y que, gracias al desarrollo de algoritmos que programan sistemas robóticos que siguen a la letra la lógica matemática de ciertas construcciones textuales, "escriben" automáticamente organizando datos -textuales, visuales, sonoros- que extraen de internet. (Diario Clarín, 12/6/14). ¿Qué ideal está presente detrás del imperativo de medir la competencia docente no tanto a partir de lo que escribe sino de cuánto escribe? Pareciera que prima la idea de que si alguien "produce" muchos artículos, entonces ha contribuido también mucho a la producción de conocimiento "científico". Ideal cuantitativo, impuesto por la lógica mercantil de nuestro tiempo que parece prometer que a más consumo, más felicidad... Y aquí relanzo el interrogante: ¿las prácticas de enseñanza y académicas que propiciamos forman para el futuro profesional o son meras rutinas que sólo responden a la lógica de la acreditación o de los incentivos docentes? ¿qué se enseña en la Universidad? Leo que para Ortega y Gasset (citado por Claudio Bonvecchio, 1991) la enseñanza en el nivel superior es profesionalismo, investigación pero además y sobre todo es otra cosa. Me deleito en la forma en que elige empezar a hablar de esa otra cosa que no puede ser descubierta "a simple vista". Si bien "no hace falta aguzar mucho la pupila para reconocer" que esa otra cosa que la universidad tiene la oportunidad de darle al estudiante, además de formación para una profesión o un espacio para investigar, es "cultura general". Y agrega "...para andar con acierto en la selva de la vida hay que ser culto, hay que conocer su topografía, sus rutas o métodos; es decir, hay que tener una idea del espacio y del tiempo en que se vive, una cultura actual. Ahora bien, esa cultura, (... treinta siglos de humanidad...) se recibe". Entonces no se trata sólo de transmitir saberes "utilitarios" -como puede serlo el "hacer" profesional que está sujeto al fin de ganarse la vida- sino también de ofrecer saberes decantados a lo largo del tiempo que no necesariamente son específicamente afines al campo profesional de desempeño. El autor propone que este patrimonio epistémico al ser tomado por el estu-

dante lo convierte en "culto", es decir, en alguien con capacidad de comprender el espacio y tiempo en el que vive. Y esa comprensión no tiene un fin utilitario, sino que está puesta al servicio de, quizás, una utopía en los momentos actuales: el desarrollo de cierto pensamiento libre, autónomo. ¿Autonomía de qué? De los intereses presentes en ciertos grupos políticos, religiosos, económicos, incluso profesionales. Intereses sesgados que sólo benefician a algunos: al grupo que los piensa. ¿Libertad para qué? Para pensar creativamente sobre las problemáticas epocales, pensamiento capaz de influir en la sociedad ofreciendo ideas que de ninguna forma serán inventadas, aportadas, ofrecidas desde grupos con intereses creados. Por esto para Ortega y Gasset es imprescindible la formación de "Profesionales (...) capaces de vivir e influir vitalmente según la altura de los tiempos. Por eso es ineludible crear de nuevo en la universidad la enseñanza de la cultura o sistema de las ideas vivas del tiempo que se posee. Esa es la tarea universitaria radical. Eso tiene que ser antes y más que ninguna otra cosa la universidad".

#### VI En una época en que la técnica se antepone al espíritu... ¿qué sentido puede adquirir leer y escribir?

Las letras se dibujan y desdibujan en la pantalla al son del repiqueo de los dedos sobre el teclado. Vuelvo atrás, borro, reescribo. No encuentro las palabras para continuar. Entonces, dejo de mover las manos para ávida retornar al paseo que mis ojos hacen sobre los textos: recorro ideas ajenas. Ideas de los ausentes, que sin embargo están presentes, ayudándome en este ir al encuentro de mis ideas. Esquivas. A veces leer es un viaje hacia el pasado que permite ubicarnos de otra forma en nuestro presente: proyectándonos hacia adelante, hacia el futuro. De esta forma la lectura deviene acto que hace del presente, historia. ¿Cómo seguiré hilvanando este ensayo? Quizás el lector haya seguido con cierta atención -que agradezco- este recorrido en que busco cercar ciertos sentidos de la lectura y escritura en la universidad, no obstante tenga objeciones. Podría enunciar, por ejemplo, algo así como: "Todo muy interesante pero hallo que mis estudiantes no sólo leen equivocadamente -y usted sostendrá que no hay otra forma de leer por eso de que las comprensiones son graduales y llevan tiempo, como verá la leí con atención Licenciada- sino que siento que mis estudiantes cada vez leen menos y en las clases se dispersan más, parecen aburrirse fácilmente y encontrar difícil prestar atención. Todo esto realmente me alarma."

Claro que comparto su tribulación, estimado colega y quisiera en lo que sigue compartir algunas claves para su lectura.

Algunos sostienen que más que leer menos hoy se lee y escribe más, pero que se lee y escribe diferente. Es que la multiplicación de pantallas y dispositivos electrónicos han transformado nuestras prácticas de lectoescritura, lo que puede estar mostrando que comenzamos a pensar distinto. Los medios de comunicación -cada vez más interconectados entre sí gracias a la web- presentan el conocimiento en forma fragmentada, descontextualizando la parte del todo, linkeado con textos y también con imágenes, sonidos. Los órganos sensoriales son bombardeados y leemos veloces, en zigzag, superficialmente, explorando las relaciones azarosas de contigüidad al que los clics reiterados, caprichosos nos llevan. Algunos como Nicholas Carr se preguntan sobre la ética escondida detrás de esta estructura que "invita" al usuario a moverse veloz, a clickear una y otra vez en busca de nuevos estímulos, a procesar la información tan rápido como una "computadora". Así, la subjetividad devenida "mediática" encuentra "aburridos" los textos extensos, complejos -sin imágenes o sonidos asociados- que propician lecturas en extensión, prolongadas, en que la construcción de sentidos

acontece de la puesta en relación de una parte con lo que sucedió antes con lo que sucederá después, así la resignificación hace avanzar los procesos interpretativos que lleva adelante el lector. Entonces, se puede pensar que los hábitos epocales que propician lecturas rápidas y fragmentadas conspiran contra el tipo de lectura –atenta, demorada- que les exigimos a nuestros alumnos desplegar para apropiarse de un saber disciplinar que los orienten en el trabajo profesional, de investigación o académico. No sólo la Psicología, sino que todo discurso disciplinar “*es exigente en su producción y pide idéntica exigencia a los lectores*” (Jarkowski, Anibal, 2013). Hoy existe cierta necesidad, según Chartier, de promover en los jóvenes una relación sostenida con el pasado, contrarrestando la sensación de vivir en un “*presente permanente*” por ello propone que “*el ingreso en este mundo digital debe acompañarse de una relación sostenida con el pasado que es todavía un presente. Es decir, el pasado presente de la existencia de algunos textos u obras con una forma que permite -más que la digital- una comprensión y una construcción del sentido y por ende, del individuo en su relación crítica con la sociedad, o con los otros o con la naturaleza.*” (Chartier, cita realizada por Jarkowski, Anibal, 2013)

Por otra parte, el profesor Cristian Ferrer propone diferenciar tecnología de técnica. Advierte que toda tecnología constituye una práctica política: nunca es neutral, aunque se presente como natural y deseable. Nos dice que una técnica es un “*modo de relación con las cosas que determina formas de sensibilidad, modos de pensar y de ver y modos de habitar el mundo*” (Ferrer, s/f) Asimismo, toda tecnología es una construcción lingüística que supone una pedagogía así como una erótica. Ferrer insiste en que las condiciones de existencia actuales no preparan al hombre para el dolor –ese que es ordinario, cotidiano, inevitable por el hecho de ser mortales, falibles, imperfectos, en fin, “humanos”- sino que lo empujan a experiencias de placer, de consumo mientras le exige –cada vez más- un funcionamiento maquinal. En este marco las tecnologías letradas tenderán a ser usadas con fines utilitarios, como bienes de consumo, como entretenimiento, como prótesis y extensión de nuestra corporeidad puestas al servicio de ofrecernos confort. Claro que también pueden tener otros usos: constituirse en gestos de amor en situaciones límites, devenir alimento espiritual frente a las tribulaciones que el vivir nos suscita, una forma de unirnos a nuestros antepasados y apropiarnos de la herencia que nos legaron. Pero estos usos no utilitarios, suponen un trabajo de pensamiento y emocional difícil, costoso. Y en este marco, Ferrer (2011) comparte la reflexión que sigue sobre el trabajo docente... “*Las dificultades que cualquiera arrastra para poder contagiar el placer y la pasión por la lectura son enormes (...)* Pero quizás la falla reside en que nos hemos vuelto incapaces de transmitir una herencia: el legado que nos ha dejado el pueblo de los muertos luego de su gran migración, es decir, la memoria histórica y cultural acumulada a lo largo de los siglos”.

## **VII La docencia hoy ¿pacto o ruptura entre generaciones?**

*Vuelvo a leer a Michel Petit (2004), la transmisión del hábito de la lectura es una tarea sutil, sostiene y agrega: “A veces, los discursos que hay en torno a la lectura tienen algo que va en contra de lo que pretendemos defender”. Ya que si algo atenta contra el deseo de leer o de escribir es imponerlos como un deber, es el presentar esta práctica como una receta a ser implementada en pasos asépticos y ordenados. Creo que se han podido apreciar alguno de los complejos relieves de las prácticas de lectura y de escritura contextualizadas, ya que están atravesadas por ideales múltiples así como por valores y afectos. Prácticas en que sedimentan aquellos*

vínculos establecidos a lo largo de nuestra historia. Prácticas que propician encuentros y desencuentros interpersonales, singulares en los espacios de enseñanza. Prácticas que suscitan también sentires, deseos, temores...

Y más allá de las formas de nombrar –que pueden tener fuerza performativa a veces- se hace necesario recordar que una “clase” no deviene “clase” porque la nombremos así, ni un alumno tampoco es “alumno” –“nuestro”- al inicio de una cursada, devendrá alumno o no. Como nosotros –aunque todas las etiquetas y los diplomas y los cargos ganados y concursados, a veces con tanto esfuerzo, así nos lo hagan creer- no somos “docentes” de esos estudiantes ni bien se inicia una cursada: tendremos la chance de devenir sus docentes o no... Para algunos seremos docentes, para otros no, algunos devendrán alumnos mientras otros usaran el espacio ofrecido para rechazar la propuesta de transmisión puesta a rodar... Y la clase puede ser un espacio en que se haga lugar a la diferencia: incluso esa que habita en el rechazo... hay veces que ese rechazo es el camino en que uno de los participante se va volviendo alumno, nos va haciendo/reconociendo como docentes... Entonces me parece interesante subrayar una idea que tomo prestada de una colega: la clase no es “clase” cuando entramos en ella. Hay que convertirla en clase, es decir, hay que convertirla en espacio para vivir cierta “experiencia”: en que se ofrezca la oportunidad de compartir ciertos significados, en que se haga espacio para el construir “entre” los participantes esa experiencia, en que tendrá lugar no sólo lo común, sino también lo diferente. Y es una construcción que lleva tiempo.

*Dussel (2011) valora la función docente como mediador cultural y propone que para que una transmisión, una enseñanza tenga lugar es necesario que el docente sea valiente y se atreva a sostener una asimetría respecto de sus alumnos. En esa asimetría habita la tensión entre “imponer” en forma paternalista una palabra que busque su réplica como constatación de enseñanza y “dar la libertad” de dejar a los alumnos “decir cualquier cosa”, legitimar el lugar de la “mera opinión”, del “todo vale”. Asimetría que permita inventar estrategias que faciliten al alumno atisbar lo nada sencillo de la tarea de “tomar la palabra” en el aula. Para ella, educar supondrá entonces, sostener la tensión entre “conservación y renovación” a fin de habilitar a las nuevas generaciones a ocupar nuevos lugares, “sus lugares”. Así, sostén de una asimetría, construcción de un nuevo lugar de autoridad, van de la mano de la responsabilidad inherente a la función docente, responsabilidad que “reemplaza a ‘mandato’ que suele tener el rasgo de lo inapelable y lo divino.”*

## **VIII. Cierre**

A través de la enseñanza, a veces, es posible preservar esas creaciones, ese fuego que nuestros ancestros se han preocupado por mantener vivo y que nosotros, enseñantes buscamos que dure (Bárcena, 2009). Y en las escenas de transmisión que generamos, la lectura y la escritura pueden devenir un “gesto protector” de la cultura, a condición de ser adoptado, recreado, cuestionado, re-inventado por los nuevos. Porque muchas son las formas en que el pasado puede constituirse en objeto de apropiación, acto que muestra la afiliación de esos nuevos a la cultura. Las preguntas movilizadas fueron guiando algunos recorridos que lejos de clausurarse al hallar alguna respuesta –nunca unívoca- se bifurcan y multiplican. Así fui compartiendo que además de ejercerse a partir de estructuras lingüísticas varias o contenidos disciplinares específicos, que además de devenir prácticas sociales que propician la constitución de sujetos diversos, que además de estar jaqueadas por ciertas características de la circulación del conocimiento en tiempos de internet, que además de ser vehículo –el leer y el es-

cribir- también son la materia con que se teje y produce nuestro pensamiento –incluso a veces a pesar nuestro- y son la materia con que se teje nuestra identidad –permitiéndonos devenir provisoriamente “*esto que vaya a saber si somos*”, como tan bellamente lo decía Cortázar, no? De allí que a pesar de todos los obstáculos, los sinsabores o las decepciones provisionales considere que vale la pena empeñarse en esa tarea que es la enseñanza: se trata de ofrecer algo, a la espera de que en otros surja el deseo de tomarlo y en ese tomar hacerse responsable de su cuidado. Ahora, ya ha llegado el tiempo de dejar reposar las preguntas para que mañana vuelvan a moverse inquietas para seguir explorando los significados del leer y escribir en espacios contextualizados como la Universidad. Y hacer lugar a los significados por pensar aún. Considerar los pueda quizás ayudarnos a inventar estrategias que faciliten esa carrera de obstáculos que emprenden los estudiantes que anhelan licenciarse. Facilitar la carrera, no evitarla. Porque aprender (incluso cuando es un acto movido por el salvajismo, es decir, por el deseo y no por la imposición) es una tarea que requiere tiempo, que requiere esfuerzo. Y la enseñanza no hace de lo lento rápido, ni del esfuerzo comodidad sino que posibilita que en la lentitud, en el esfuerzo el estudiante pueda hallar los sentidos y la serenidad para proseguir con empeño la ambición que lo mueve: tejer un proyecto futuro, gracias a la apropiación de algunos trozos de la cultura humana, esa construcción provisoria que se enraiza en lo profundo de la historia.

#### BIBLIOGRAFÍA

- Bárcena, F. (2009) “Aprendices del tiempo. La educación entre generaciones”, en Revista *Todavía*. Buenos Aires, Fundación OSDE, mayo de 2009.
- Becher, T. (1993) *Las Disciplinas y la identidad de los académicos*. Revista *Pensamiento Universitario* Nº 1, Noviembre.
- Brito, A. (2013) Clase 9 “Leer y escribir en la universidad”. Especialización en Lectura, escritura y educación. Flacso.
- Cano, F. (2011) “Para una reflexión sobre la escritura”, clase 24, Posgrado Diplomatura Superior en Lectura, Escritura y Educación. Argentina, FLACSO.
- Carr, N. (2011) ¿Google nos está volviendo estúpidos? en <http://www.elchepito.com/google-nos-esta-volviendo-estupidos-por-nicholas-carr/> Diario Clarín, 12 de Junio del 2014. D’Atri, Darío, “Debate global en Barcelona sobre las nuevas formas del periodismo”.
- Dussell, I. (2011) “Dilemas de la autoridad pedagógica en la enseñanza de la lectura y la escritura”. Clase 9. Posgrado de Lectura, escritura y educación. Flacso.
- Ferrer, C. (2012) *La letra y su molde. Meditaciones sobre lectura, escritura y tecnología*. Clase 16. Diplomatura Lectura, Escritura y Educación. FLACSO. Argentina.
- Ferrer, C. (2013) *Tecnología, cuerpo y cultura*. Clase 1 Facultad Libre de Rosario. Video en [http://es.mashpedia.com/Christian\\_Ferrer](http://es.mashpedia.com/Christian_Ferrer)
- Ferrer, C. (s/f) “Técnica y sociedad” en [www.me.gov.ar](http://www.me.gov.ar) en [http://www.me.gov.ar/curriform/publica/porvenir\\_ferrer.pdf](http://www.me.gov.ar/curriform/publica/porvenir_ferrer.pdf)
- Jarkowski, A., (2013) Clase 6 “¿Habrá sucedido en el pasado?” de la Especialización en Lectura, escritura y educación. Flacso.
- Kohan, M. (2013) 6 de diciembre, intervención en el foro de cierre de la Especialización en Lectura, Escritura y Educación. FLACSO. Argentina.
- Larrosa, J. (2003) *El ensayo y la escritura académica*. Revista *Propuesta Educativa*, Año 12, Nº 26, Buenos Aires . FLACSO.
- Larrosa, J. (2013) *Una invitación a la escritura*. Especialización en Lectura, Escritura y Educación. FLACSO. Argentina.
- Link, D. (2011) “Leer el mundo, construir el mundo”. Clase 17 del Postgrado Lectura, escritura y educación. Buenos Aires. Flacso.
- Montes, G. (s/f) “La gran ocasión, la escuela como sociedad de lectura”. Plan Nacional de Lectura. En [www.planlectura.educ.ar](http://www.planlectura.educ.ar), [http://planlectura.educ.ar/pdf/La\\_gran\\_ocasion.pdf](http://planlectura.educ.ar/pdf/La_gran_ocasion.pdf) [fecha de consulta: diciembre, 2010]
- Ortega y Gasset, J. “El significado de la universidad” en Bonvecchio, Claudio (1991) *El mito de la universidad*. Siglo veintiuno editores.
- Petit, M. (2004) Ponencia presentada en el Seminario Internacional “La lectura, de lo íntimo a lo público”, celebrado durante la XXIV Feria Internacional del Libro Infantil y Juvenil en la Ciudad de México, en noviembre de 2004. Texto tomado de Leer & Liar, lectura y familia, Michèle Petit, México. Dirección General de Publicaciones del CONACULTA (CONSEJO NACIONAL PARA LACULTURA Y LAS ARTES). Colección *Lecturas sobre lecturas*/16, 2005, 64 pp.
- Petit, M. (2009) “Transmitir el hábito de la lectura es una tarea sutil”. Entrevista. En *Diario Página 12*, <http://www.pagina12.com.ar/diario/suplementos/espectaculos/2-13825-2009-05-11.html> [fecha de consulta: enero 2011]
- Petit, M. (2011). “Al principio fue la experiencia lectora del Otro”. Clase 1 del Postgrado Lectura, escritura y educación. Flacso.
- Schön, D. (1987) *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona: Paidós. 2008.
- Silvestri, A. (2011) *Reformulación y escritura*. Clase, 26. Posgrado Diplomatura Superior en Lectura, Escritura y Educación. Argentina, FLACSO.
- Vigotsky, L. ( 2001 ) *Pensamiento y Lenguaje*, en Tomo II de sus Obras Completas. Madrid: Antonio Machado Libros.
- Winnicott, D. (1990) *El gesto espontáneo*. España: Paidós.
- Young, M. (2013) *Disciplina versus habilidades, un análisis sociológico*. En Stubrin, Adolfo y Díaz, Natalia (compiladores) *Tensiones entre disciplinas y competencias en el currículum universitario*. Santa Fé [Argentina]: Universidad Nacional de Litoral (UNL).