

¿Todo o nada? Reflexiones sobre la articulación entre la teoría y la práctica

La alfabetización académica como metodología en educación superior

Pablo Quatrini

quatrini.pablo@gmail.com

Resumen

El presente es un resumen de un trabajo que representa , en parte, una experiencia docente vivida en el marco de la materia *Alfabetización Académica* de la Universidad Provincial de Ezeiza, en donde nos preguntamos cómo es posible articular lo teórico y lo práctico (y no morir en el intento) dentro de una misma materia, bajo un mismo programa.

En dicho trabajo de reflexión hacemos hincapié en que lo teórico y lo práctico no debe presentarse como categorías binarias, sino, zonas exploratorias. Consideramos, que por un lado, podemos desnaturalizar lo práctico como “light”, poco riguroso, sin brillo académico y desmitificar, por otro, que lo teórico es un constructo aterrador y aplastante sobre los alumnos, sobretodo si éstos no vienen de una tradición universitaria o son primera generación de universitarios.

El dictado de la materia *Alfabetización Académica* propone ver conceptos más teóricos como géneros discursivos, reglas de escritura académica, abordaje para diferentes textos, de una manera más práctica, con ejercicios que involucren diferentes recursos audiovisuales, periodísticos, lúdicos, literarios. Pero a la hora de poner “el cuerpo”, es decir, a la hora del ejercicio profesional, nos exigimos observar si es viable esa articulación, si es la mejor alternativa posible, si hay otros métodos.

1. Relato preliminar

Esta ponencia surge de la experiencia como docente de la materia *Alfabetización Académica* dictada durante el primer cuatrimestre de 2013 en la Universidad Provincial de Ezeiza¹. La asignatura tiene una duración de cuatro horas reloj semanales y en ese mismo espacio de tiempo se dicta tanto lo teórico como lo práctico.

Alfabetización Académica pertenece al tramo inicial de varias tecnicaturas (Técnico en Turismo, Técnico en Software, entre otras), lo cual permitía que en el mismo espacio aúlico confluyesen alumnos de diferentes carreras. La materia buscaba, al menos durante ese primer cuatrimestre, que el alumnado, más allá de la especificidad de cada tecnicatura, pudiese leer, escribir y aprender en la universidad (Carlino:2005). Qué, cómo, por qué leer, escribir, interpretar en la universidad eran las preguntas que atravesaban el programa de la materia.

La titular de la cátedra era la licenciada Alejandra Rodríguez² y junto a ella, integrábamos la misma un equipo de docentes (licenciados y/o profesores en educación, arte, filosofía, comunicación) donde a través de un programa y unos contenidos comunes teníamos la libertad de decidir qué actividades eran los más pertinentes, agregar textos que considerábamos adecuados, realizar dinámicas que serían un aporte a los temas a desarrollar. De ahí el interés de rescatar esa experiencia.

Por un lado, la ponencia reflexiona sobre estas prácticas, cómo se entrelaza lo teórico y lo práctico desde una lógica de taller (usando sus principios) sin caer en un taller (porque la experiencia de alfabetización académica no es un taller, está enmarcada como una materia) y por otro lado, reflexiona sobre la postura del docente en procesos de escritura, lectura y aprendizaje en la universidad.

2. Contexto

Una de las políticas públicas en materia educativa de los últimos años fue la creación de universidades públicas para estudiantes que hayan terminado el secundario a

¹ La sede está ubicada en barrio Uno, en el partido bonaerense de Ezeiza, a tres kilómetros del aeropuerto internacional Ministro Pistarini. Hasta fines de 2013 la universidad pertenecía a la órbita provincial, pero estaba en gestiones para pasar a la órbita nacional.

² Alejandra Rodríguez es Licenciada en Artes Combinadas (UBA). Maestranda en Sociología de la Cultura y el Análisis Cultural (IDAES-UNSAM) e integrante el equipo técnico pedagógico del Área de Capacitación del Ministerio de Educación de la Nación.

lo largo y ancho del país. En el primer, segundo y tercer cordón del conurbano también han surgido éstas, ~~tante~~ con financiamiento nacional o provincial. Las mismas tienen una lógica de impartir carreras que no haya en un perímetro determinado. El partido bonaerense de Ezeiza es la primera vez que tiene universidad en su territorio y una de sus metas es que sus estudiantes (y futuros profesionales) puedan desenvolverse en la industria aeroportuaria dada la cercanía del aeropuerto internacional.

La experiencia docente en *Alfabetización Académica* permite observar dificultades previas que traen los estudiantes de diferentes estratos educativos como el primario, el secundario, en estudios terciarios y también universitarios. Algunas de esas experiencias están atravesadas de fracasos y estas universidades con fuerte anclaje territorial (no sólo por lo cercano, sino por lo simbólico de tener un acceso universitario cercano).

Estos recorridos que contienen fracasos y dificultades, que traen los educandos sobre sus espaldas (acá no hay metáfora, es la representación de sus discursos) nos deben interpelar a los docentes del campo de la alfabetización académica ya que son una de las condiciones de producción que tenemos para poder desarrollarnos profesionalmente. En este marco, resulta relevante preguntarnos por qué un estudiante no incorpora una metodología³ adecuada para interpretar un texto y poder “bajarlo” a un escrito o expresar las ideas principales de éste oralmente.

Siguiendo con los interrogantes, Carlino (2005) vuelve a hacia dentro en los límites universitarios y se cuestiona: ¿por qué no comprenden las consignas? ¿Por qué no participan en clase? ¿Por qué no leen, no interpretan o no prestan atención? La materia *Alfabetización Académica* parte desde este punto: poder dialogar con esa metodología en el aula, poder implementarla y que el estudiante se apropie de ella o la resignifique con su *bagage* cultural. Algunas reflexiones y propuestas intentaremos ensayar en estas líneas.

Desde la perspectiva de Bourdieu (1995) pensamos con qué capital cultural vienen esos educandos para transitar el campo universitario y otros como el laboral. Y también qué lógicas se usan para obtener más rédito o ganancias en término bourdianos. En este

³ Aclaremos que usamos el término “metodología” y no “herramienta” porque sostenemos que la metodología se construye, que es más democrática, que hace partícipe al sujeto, que puede ser un campo vasto, amplio y creativo y no una herramienta que pareciera ser que como docentes debemos brindarlas y el alumnado adquirir para realizar su trabajo.

contexto global, donde todo el tiempo surgen emergentes constantes en material de trabajo, en lo social, en lo económico, la universidad no es ajena.

Ese *aprender* saberes está relacionado a lo macro (lo específico de cada carrera, disciplina) y a los otros saberes universitarios: tener consciencia de los plazos, obligaciones dentro de la cursada, tomar apuntes, estar al día con los textos y propuestas académicas. Marcar las lógicas que tiene el campo universitario, como sosteníamos antes, es otro saber a aprender.

3. Teoría y práctica

Empecemos por desmitificar el constructo de que lo teórico es estructurado, alejado de la realidad y que lo práctico está relacionado a los talleres (exclusivamente a eso y de forma despectiva), a lo poco riguroso y que no está aparentado con el desarrollo laboral, como *hobbie* o categoría menor, como es puesto, muchas veces, en los Curriculum Vitae debajo de lo académico.

La materia aborda diferentes temas que pueden ir contestando los interrogantes anteriores. Algunos puntos del programa eran la diferenciación de textos argumentativos y expositivos-explicativos, conocer otros conectores, realizar un informe de lectura, producción de textos, la formulación de preguntas pertinentes, armar exposiciones orales, trabajos individuales y grupales, creación de mapas conceptuales, utilización de recursos cohesivos y de coherencia, revisión de estilos diferentes de escritura (literario, periodístico). Todo el tiempo pone en práctica lo visto conceptualmente.

La asignatura no escapa a las instancias clásicas de evaluación, de cumplir objetivos generales y específicos, de tener sus fundamentaciones y normas de cursada. Sin embargo, la innovación pedagógica parte de interpelar a los educandos con una metodología más participativa, creando condiciones de creatividad y capacidad de investigación. Hay una puesta en poner el acento sobre el que aprende, como sostiene Ander Egg, de "carácter poidocéntrico" (1999), donde hay un proceso de adquisición de conocimiento, el cual actúa como algo personal e intransferible, pero que transmite esa práctica en el aprender haciendo, que no implica la práctica por la práctica misma ni tampoco cualquier práctica cooperativa y participativa. Una práctica concreta de esa articulación entre teoría y práctica es el armado o elaboración de un texto argumentativo

se basaba en la conceptualización de esos textos. La transmisión de un saber se hacía de forma teórica y seguía con una puesta práctica.

Tomamos de Kahn (2004) la postura crítica frente al espacio de la transmisión cuando por medio de esta figura como formación cuestiona en nombre de que se establece qué es un conocimiento, o porque hay conocimientos más legítimos que otros. Estas figuras nos permiten en el trabajo dar cuenta de la problemática de la transmisión dentro de una institución que cuenta con una tradición, pero a la vez debe mantenerse actualizada frente a los caminos que la interpelan. ¿Qué saber es más legítimo? ¿Es más legítimo teorizar sobre retórica o tratar de que con solo la imaginación puedan crear un texto argumentativo? Otra vez apelamos a la relación entre lo teórico y lo práctico, donde el conocimiento superó los límites de ese saber supuestamente hegemónico. El conocimiento se construye a través de la diferencia, de un Otro distinto, y desde la diversidad. Derrida, Laclau y Butler denominan ese proceso como “afuera constituido” (Hall:2003). Pero por momentos esa autoreferencia queda flotando. Aníbal **Ford** relata en *La marca de la bestia* una anécdota: “en cierto momento, en el mundo académico, se contaba un chiste: estaban conversando un antropólogo y su informante y pasaban y pasaban las horas, hasta que el informante, ya cansado, le pregunta al antropólogo: ¿cuándo hablamos de mi?”. (1995: 296).

Pensar esa transmisión del saber a través de nuevas prácticas, como por ejemplo empezar leyendo el programa de la materia, dar guías que orienten la lectura, hacer un cronograma de las clases para ordenar las actividades a lo largo del cuatrimestre, colaborar en la preparación de los exámenes. Carlino nos propone “señalar las relaciones que hay entre los contenidos curriculares que figuran en cada unidad del programa y los contenidos temáticos de los textos”(2005:93).

Siguiendo a esta autora, hay que idear “estrategias de aprendizaje” y por ende, se considera a la alfabetización como habilidades básicas que al ingresar a la universidad uno ya debe saber. No sólo en leer y escribir, sino en adquirir, buscar, comunicar y elaborar saberes. Y donde una actividad no está separada de la otra como categorías estancas o independientes. “Nadie aprende por recepción pasiva: para apropiarse de un saber colectivo, los alumnos han de transformarlo. Los docentes tienen que prever esta acción cognitiva del sujeto y propiciarla”. (153).

El diálogo permanente entre teoría y práctica dentro del ámbito educativo apela a la construcción y sostenimiento de la tridimensionalidad de las relaciones entre docentes-alumnos, docentes-docentes y alumnos-alumnos (Ander Egg; 1999 46). Este tejido de redes, de intercambio en un contexto educativo ayuda a visibilizar que el progreso del saber no es lineal sino de forma circular. Uno va pasando por esos mismos temas, pero cada vez aprende más, alimentado por esas relaciones y no meramente un recorrido individual o una actividad autoestructurante.

No estigmatizamos a la clase magistral como recurso pedagógico. La consideramos como un recurso más el momento expositivo que no sólo es significativa por el contenido (fondo) sino por la forma: el docente debe llevar el hilo de la clase articulando con la clase pasada, la siguiente y el programa de la misma. Dentro del marco(o *frame* para Goffman) la exposición a cargo del docente es un elemento más, que marca ese qué, cómo y porqué de cada actividad.

Retomando lo último expuesto, sostenemos que a Paulo Freire se lo interpreta de manera errónea. Se cree que para que una clase sea más democrática los alumnos deben hablar más que el docente o que sólo a través de la práctica se aprende. Entonces volvemos a Ander Egg: "No hay mejor teoría que la práctica", donde plantea la relación entre las dos instancias, retomar los saberes populares, los que trae el alumno, rescatar esa experiencia, que la clase no sea un cúmulo de voces incesante que expresan deseos individuales y no caer en la creencia de cuanto más se hable, más se está participando. El rol de la participación tiene que ver con otro axioma: comprometerse con la causa, modificar esa realidad, cuestionar lo dado. Cuando Freire habla de educación dialógica hace referencia a eso, salir del lugar yoico, de dejar de relacionar un determinado saber con un individuo y pensar colectivamente, críticamente. Hacernos preguntas. Por eso en *Alfabetización Académica* había un ejercicio de hacer preguntas. Preguntarse el para qué de la universidad, del para qué de la alfabetización académica. A eso refiere Freire cuando trata de transformar la educación bancaria con sus visiones y aportes (Freire-Shor:2014).

Una de las actividades propuestas dentro de la cursada fue armar un debate de temas polémicos y actuales en ese momento: inundaciones y minería cielo abierto⁴. Los docentes a través de la explicación de qué son los textos argumentativos, qué elementos

⁴ Semanas atrás, tanto en la ciudad autónoma de Buenos Aires y en La Plata se habían vivido inundaciones con trágicas consecuencias. Por eso era un tema candente en la agenda periodística.

contienen y cómo posicionarse en un debate, tanto en temas más académicos (solidez de argumentos, coherencia entre ellos) por un lado, y por otro, la comunicación en el tono de la voz, en la postura corporal. El ejercicio consistía en que cada participante debía tener un posicionamiento y ocupar el lugar de un actor civil: un empresario un gobernante, un vecino, un trabajador. Poder investigar antes del tema, construir argumentos y expresarlo era parte de la actividad. Avanzar en la constitución de una metodología participativa viendo estos ejercicios nos hace ratificar que no existe el gen de la participación sino que hay que estimular, incentivar, entrenar para el trabajo cooperativo, incorporando la pedagogía de la pregunta (Ander Egg) que deslegitima a la de la respuesta.

4. Escribir y leer en la universidad

Acordemos, como sostuvimos al principio, que Carlino habla de la alfabetización académica como un campo donde entra el saber leer, escribir y aprender en la universidad. Por eso lo homologamos en este apartado, a “escribir y leer”.

“Escribir implica volver a pensar” (Carlino). La investigadora sostiene que hace falta enfocar en la progresión temática de los escritos de los alumnos, no solamente en ortografía y gramática. Cuando se expresan, en el debate de minería a cielo abierto o las inundaciones, con la batería de argumentos, también hay que dar cuenta de esa progresión temática. “La progresión temática es la forma que un texto va articulando una idea a continuación de la otra, es decir, el modo en que una información nueva se relaciona con otra información dada previamente en el texto. Es como procesa el desarrollo del tema tratado; la manera por la cual se hace avanzar lo que el texto dice; el encadenamiento de los conceptos que se van presentando a lo largo del texto” (2005:43).

Por otra parte, como práctica, la lectura es una de las invitadas a la escena pedagógica. En el territorio conflictivo de la práctica docente, eso incluye una lectura activa por parte de los alumnos: deben discernir entre lo accesorio y lo central de los textos. “Los universitarios, especialmente en los primeros años de su carrera, recién están empezando a familiarizarse con las reglas de lectura propias de determinadas disciplinas” (Carlino;2005). No siempre la salida a los textos difícil o a los temas llenos de encrucijadas es lo lúdico, a veces hace falta leer más detenidamente los temas, esgrimir las posturas, contextualizar la obra de esos autores, tener en claro a que textos o temas hacen referencia.

También la práctica de no leer críticamente en la escuela media es una falencia que se arrastra, pero no es la única variable de su no-desempeño como estudiantes universitarios. Gottschalk y Hjortshoj(2004): “La impresión de que los universitarios no saben cómo leer depende, con frecuencia, del hecho de que no saben por qué están leyendo los textos asignados. Esta falta de propósito, a su vez, obedece a la forma en que la lectura es propuesta en las materias: como una actividad indiferenciada y solitaria, para ser realizada con el vago fin de saber qué dice el texto” (2004:121).

Cuando hacemos apología de la pedagogía de la pregunta, es decir, hacer énfasis en la formulación de preguntas, antes que en expresar todas las respuestas, no pensamos en lectores, sino en interlocutores, esto facilita el puente de la transmisión, donde el saber “es dado como un cadáver de información- y no como una conexión viva con al realidad de cada uno de ellos (Freire-Shor;2014).

El pedagogo brasilero sostiene dos cuestiones: Por un lado, también que el docente, en su cotidianeidad, se arriesga a practicar una pedagogía transformadora y, por otro, cuestiona el concepto de rigor, el cual lo retomamos para ratificar que el conocer no es un relajo, sino que es un trabajo, una constancia y una frecuencia que requiere una disciplina. Esto es lo que hemos denominado práctica, ejercicios, dinámica de grupo o en lo teórico, donde en realidad se confunde rigor con autoritarismo, “sin libertad sólo puedo repetir lo que me han dicho”(2014:127). La idea de que el taller (o en nuestro caso, el ejercicio práctico) es poco riguroso está anclado en el imaginario, pero “ tratar las ideas, los hechos y los problemas con rigor, pero siempre con un estilo liviano, como el de los bailarines, de una manera amistosa” (2014:19).

Estimular la experimentación era otra veta de la materia. Estimulación en relación a pensar la clase como micropolítica, como un laboratorio, un territorio en disputa, donde se combate por la apropiación de la hegemonía (Alabarces1994), o también, estimular para combatir el silencio pedagógico, la nada que representa ese silencio, como nos recuerda el tango⁵. “El hecho es que las relaciones entre el subsistema de la educación y el sistema global de la sociedad no son mecánicas. Son relaciones históricas, dialécticas, contradictorias” (Carlino;2005). Desnaturalizar lecturas, escrituras y aprendizajes para incorporar otros nuevos son productos de esa estimulación de la experimentación.

⁵ “Nada” es un tango escrito por Julio Sosa. El título de esta ponencia refiere, en parte, a ese tango. Recomendamos la versión de Juan Carlos Baglietto y Lito Vitale.

5. Aprender a concluir. Ni todo ni nada.

Para concluir queremos dar cuenta de algunas propuestas, críticas pertinentes de la experiencia vivida y reflexiones sobre el arte de articular la cuestión teórico-práctica y como, desde los educandos, se vive una tensión cuando en realidad no hay categorías binarias (lo teórico y práctico como lugares estancos) sino son zonas exploratorias, de cruces, de búsquedas, de congruencias:

- Para empezar, el sistema de tutorías, que no es lo mismo que la alfabetización académica, pero que trabaja con algunas concepciones de ese campo, ha empezado a implementarse dentro el ámbito universitario. Un ejemplo de ellos es en la universidad de La Matanza, ubicada en el partido bonaerense de nombre homónimo que trabaja con estudiantes de los primeros años de todas las carreras. “Algunas universidades argentinas han comenzado ocuparse incipientemente de estas cuestiones, en general, a partir de su preocupación por la baja tasa de retención del alumnado en los primeros años, y han empezado a promover acciones de alfabetización académica con fines institucionales destinado al desarrollo profesional docente, y en algunos casos, a ampliar las horas de consulta destinada a los estudiantes”(Carlino:1995;94).
- No sólo alcanza que se reproduzcan universidades como si fuesen hongos después de la lluvia. Se necesitan otros tipos de estimulación para los educandos perduren, entiendan el sentido de los estudios superiores, puedan hacer trayectorias vastas usando por ejemplo, las metodologías de la alfabetización académica.
- La ampliación del abordaje de lo educativo se debe a diferentes cambios que se desarrollaron en el orden del saber. Barbero (2002) toma el concepto de saber debido a que implica flexibilizar la idea de conocimiento, éste último asociado a un conocimiento valido por la ciencia. El saber es más amplio y no un dominio de intelectuales o especialistas.
- Contextualizar a los autores: saber, por ejemplo, en qué época vivió y escribió Freud.
- “El uso de metáforas, de analogías, de ejemplos, de construcciones verbales, en el recorrido académico que empieza a zurcar con la alfabetización académica es relevante.

- El análisis socio-cultural-económico en el que surgen, entre ellas, la universidad provincial de Ezeiza, no es ajeno. Hay que contextualizar el surgimiento de esas universidades con los destinatarios posibles. Un territorio sobrepoblado (las dos terceras partes del país viven entre la Ciudad de Buenos Aires y el primer, segundo y tercer cordón de la provincia del mismo nombre), con desigualdades sociales muy marcadas. Este análisis no puede ser obviado por ningún docente de nuestra área a la hora de planificar, dar y evaluar la clase.
- “La modernidad privilegió la escritura como forma de conocimiento. Dio una vuelta de tuerca sobre una larga representación de otras maneras de percibir, de recibir, de construir información, conocimiento, acción, sentido” (Ford;1994:69). Ford nos está diciendo que el cuerpo fue borrado al igual que la oralidad, los saberes populares, entre otros. En la clase de *Alfabetización Académica* retomamos esos saberes, ponemos el cuerpo para interpretar los índices de los educandos: el no entendimiento, el aburrimiento, el desapego a la metodología.

Finalmente, en la articulación que deseamos establecer como parte del proceso de aprendizaje, retomamos lo que Freire expresó como educación dialógica: Freire “La educación dialógica es una posición epistemológica y no una invención excéntrica o una práctica extraña venida de una parte exótica de mundo” (Freire-Shor;2014).

Bibliografía

- Alabarces, Pablo (1994): “Estudio preliminar: Apuntes para una introducción a la lectura de los textos gramscianos”, Documento de Cátedra Teorías y Prácticas de la Comunicación II, Carreras de Ciencias de la Comunicación, FCS, UBA.
- Ander Egg, Ezequiel (1999): *El taller como alternativa de renovación pedagógica*, Magisterio del Río de la Plata, Buenos Aires.
- Barbero, Jesús(2002): “Ensanchando territorios”, en Revista *Nosotros de comunicación/Educación*, N°1, La Plata.

- Bourdieu, P. y Wacquant, L. (1995): "La lógica de los campos", en *Respuestas para una antropología reflexiva*, Grijalbo, México.
- Carlino, Paula (2005): *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*, Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires.
- Ford, Aníbal (1994): "Conexiones. El conjunto de índices, abducción, cuerpo: entre los comienzos de nuestra modernidad y la crisis actual", en *Navegaciones. Crisis, comunicación y cultura*, Amorrortu, Buenos Aires.
- Ford, Aníbal (1995): "La honda de David", en *Revista Causas y Azares*, N°2, 1995.
- Freire, P-Shor, I (2014): *Miedo y osadía*, Siglo XXI editores, Buenos Aires.
- FRELAT-KHAN, Brigitte (2004) "Las figuras de la transmisión", en Frigerio, Graciela y Diker, Gabriela. *La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos. Un concepto para la educación*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas-CEM.
- Gottschalk, K y K. Hjortshoj (2004): *The Elements of Teaching Writing*, Boston, BedfordSt. Martin's
- Hall, Stuart (2003): "Introducción. ¿Quién necesita identidad?", en Hall, Stuart y du Guy, Paul, en *Cuestiones de identidad cultural*, Amorrortu, Buenos Aires.