

El ego docente y la lectura por encargo.

Jorge Pradella (*)

Fecha de recepción: agosto 2013

Fecha de aceptación: octubre 2013

Versión final: diciembre 2013

Resumen: El intercambio esencial que se produce entre profesores y estudiantes tiene que ver con el conocimiento, y en ese proceso surgen numerosas vías que recorren caminos de ida y vuelta. Sin embargo existe una instancia en la cual la comunicación adopta cierta univocidad, y es cuando el docente presenta la bibliografía y pide la lectura de la misma. Se dice que esta parte del diálogo docente-alumno es en mayor grado de un solo sentido porque se trata de un momento de demanda. El profesor pide a sus estudiantes que lean, y que lean un material que él seleccionó y que es pertinente a la asignatura, ya sea por su contenido teórico o porque puede estimularles la curiosidad. Se instala entonces un momento de tensión entre las expectativas y necesidades del docente y las expectativas y necesidades de los alumnos. Una tensión que puede ser explotada en dos sentidos: a favor del ego docente o a favor de la construcción de conocimiento por parte de los estudiantes. Si el profesor, centrado en su ego, desampara a los estudiantes en esta etapa, librándolos a un viaje sin brújula en un terreno desconocido, se colocará en la privilegiada posición de faro, de baliza, pero provocará más de una frustración. Si el profesor desanda su propia lectura del material y acompaña a sus alumnos, les estará dando alas para encarar la independencia de lectura, para armarse un andamiaje que los capacite para futuros desafíos similares. Este trabajo intenta facilitar algunos puntos de reflexión respecto del rol comprometido del docente a la hora de la imprescindible asignación de lecturas.

Palabras clave: asimetría - lectura - herramienta - cooperación - bibliografía.

[Resúmenes en inglés y portugués en la página 176]

Un profesor, en algún momento de su carrera, debe asumir el rol de un asesino por encargo.

Un asesino por encargo con un solo y excluyente objetivo, al cual deberá ultimar todas las veces que haga falta —se lo sabe un sujeto resistente y capaz de revivir— y sin dudarle ni un instante. El profesor debe tener la decisión de acabar con ese enemigo silencioso y sagaz: su ego. Y esta operación de aniquilamiento es esencial en una de las tantas tareas que cumple en su labor, que es la de asignar una lectura a sus estudiantes, y máxime si esa lectura supone un contenido intrincado, áspero. Porque hay una tendencia a explotar ese momento como la oportunidad para remarcar la asimetría, sana y necesaria en muchos aspectos, que existe entre el docente y los estudiantes. Darles a leer un texto que el profesor sabe que es difícil y no aportarles una guía es aprovechar para auto-revitalizar el ego y puntualizarles: “es muy difícil, casi imposible, pero yo lo entendí”. La tentación es grande y un halo de misterio sacerdotal, de saber arcano se apodera de la voluntad de la persona-docente, que no quiere revelar aquellos caminos que lo llevaron a abordar el texto sin dificultades o por lo menos con las mínimas. Entonces, en este caso, como figura heroica debe aparecer el asesino por encargo y aniquilar el ego. Desactivado el enemigo, el profesor debe abrir las puertas del material bibliográfico de par en par, señalar atajos, indicar los párrafos no centrales, llamar la atención sobre los esenciales y proveer las claves para una lectura cohesiva, relacional y no memorística. Si el profesor no hace eso, apuesta por un fracaso inicial: el de los estudiantes, pero el suyo también. Y se produce para los alumnos una sensación de orfandad ante la lectura que no produce ningún beneficio a la relación docente-estudiante y, desde ya, a la posibilidad de la construcción de conocimiento. Respecto de esto, Paula

Carlino (2005, pág. 68) expresa:

Esperamos que lean y que entiendan de determinada forma pero no solemos ocuparnos de enseñarles que lo hagan. Leer queda como tarea sólo a cargo de los estudiantes. Su comprensión no resulta orientada por nuestra experiencia. La lectura que realizan es huérfana.

Entonces los alumnos quedan expuestos, enfrentados a un texto que no les es amigable, ya que viene cargado de las expectativas del docente —que dio por hecho que podrían leerlo, y más: entenderlo— y sus propias expectativas y presiones relacionadas con la aprobación de la asignatura.

Sería facilista abonar teorías acerca de que los jóvenes no leen porque no pueden, no quieren o no les interesa, pero no aportaría soluciones. Lo cierto es que la lectura en la instancia universitaria es esencial, pero no como herramienta para ampliar la brecha natural entre docente y estudiante, sino como mediadora en el proceso de construcción de saber y de acercamiento a las teorías. En este caso, Carlino (2005, pág. 68) lo puntualiza de la siguiente manera: “es necesario que los alumnos lean la bibliografía; no basta con los apuntes que toman. Y es preciso que lo hagan de forma comprometida, en recurrentes instancias, aprehendiendo lo importante que tienen los textos para una determinada asignatura”.

A la luz de esta reflexión, ¿qué sentido tiene que los alumnos enfrenten un texto que los frustre? Si el texto los frustra, la asignatura los frustra.

En ese sentido es posible poner en práctica algunos caminos que pueden allanar un poco la tarea de abordar una lectura. Por ejemplo, el profesor, antes de asignar la lectura, debe proveer de un marco contextual previo, en

el cual se expliciten datos biográficos del autor, contexto de producción de la obra y un mapa conceptual de lectura, basado éste en el conocimiento que el docente tiene acerca del material.

Luego, para estimular la entrada a la bibliografía con ciertas expectativas, se puede formular una serie de preguntas de respuesta indirecta, vale decir, que el estudiante no pueda responderlas transcribiendo un párrafo directo, sino que tenga que hacer una lectura exploratoria que lo obligue a “navegar” transversalmente la totalidad del material.

A partir de la lectura individual extra áulica, será conveniente hacer una puesta en común general que permita al docente detectar a aquellos estudiantes que demuestren haber entendido mejor el texto. Esto permite formar grupos de trabajo cooperativo en los cuales se genere una tutoría entre pares, pero teniendo en cuenta lo que señala Néstor Roselli (1999, pág. 83), que es muy claro al respecto: “[...] en contextos de trabajo cooperativo entre iguales, no es conveniente que exista una función tutorial implícita, producto de una desigualdad manifiesta, coexistiendo con el rol explícito de «uno más de los miembros»”.

La consigna de los grupos de trabajo es que debatan acerca de las respuestas producidas en la lectura individual, para generar otras nuevas, consensuadas, para discutir las en clase. Finalmente se recomienda volver a recomendar la lectura personal fuera del ámbito del aula, para que la comprensión se internalice.

Si bien toda esta tarea, desde el principio, debe tener como marco la contención del profesor, en realidad apunta a generar una capacidad de lectura independiente, desdibujando de esa manera el concepto de la lectura por encargo y de la afirmación del profesor como figura central y referencial.

En conclusión, el docente, a la hora de encarar la recomendación de lectura o de señalar bibliografía obligatoria, debe colocarse en el rol de catalizador, de generador y no de centro de saber. Dar un paso al costado y quebrar los sellos místicos que ha creído instalar ante un determinado contenido y facilitar que los estudiantes accedan a los textos, los entiendan y los dominen, y que hagan de la bibliografía una herramienta funcional a la construcción de conocimiento y no un factor de asimetría.

Referencias bibliográficas:

- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Roselli, N. (1999). *La construcción sociocognitiva entre iguales*. Rosario: IRICE.
- Apuntes de cátedra.

Nota: Este trabajo fue desarrollado en la asignatura Introducción a las Estrategias de Enseñanza a cargo del profesor Carlos Caram en el marco del Programa de Capacitación Docente.

Abstract: The key exchange that occurs between teachers and

students has to do with the knowledge, and in the process emerge numerous walking paths and back roads. However, there is an instance in which communication takes certain uniqueness, and this is when the teacher presents the literature and calls reading it. It is said that this part of the teacher-student dialogue is a greater degree of one-way because it is a time of demand. The teacher asks students to read, and to read material that he selected and that is relevant to the subject, either by its content or because it may encourage them theoretical curiosity. It then installs a time of tension between the expectations and needs of the teacher and the expectations and needs of students. A tension that can be exploited in two ways: in favor of teaching ego or for the construction of knowledge by students. If teachers focused on their ego, forsake students at this stage, delivering them on a journey without a compass in uncharted waters, will be placed in the privileged position of lighthouse beacon, but will cause more of a frustration. If professors retrace their own reading material and accompanying students will be giving wings to address the independence of reading, to arm a scaffolding to enable them to future similar challenges. This paper attempts to provide some thoughts about the role of the teacher committed when allocating the necessary readings.

Keywords: asymmetry - reading - tool - cooperation - bibliography.

Resumo: O intercâmbio essencial que se produz entre professores e estudantes tem que ver com o conhecimento, e nesse processo surgem numerosas vias que percorrem caminhos de ida e volta. No entanto existe uma instância na qual a comunicação adota certa univocidade, e é quando o docente apresenta a bibliografia e pede a leitura da mesma. Diz-se que esta parte do diálogo docente-aluno é em maior grau de um só sentido porque se trata de um momento de demanda. O professor pede a seus estudantes que leiam, e que leiam um material que ele selecionou e que é pertinente à matéria, já seja por seu conteúdo teórico ou porque pode lhes estimular a curiosidade. Instala-se então um momento de tensão entre as expectativas e necessidades do docente e as expectativas e necessidades dos alunos. Uma tensão que pode ser explodida em dois sentidos: a favor do ego docente ou a favor da construção de conhecimento por parte dos estudantes. Se o professor, centrado em seu ego, desampara aos estudantes nesta etapa, livrando-os a uma viagem sem bússola num terreno desconhecido, será colocado na privilegiada posição de faro, de baliza, mas provocará mais de uma frustração. Se o professor refaz sua própria leitura do material e acompanha a seus alunos, lhes estará dando asas para encarar a independência de leitura, para se armar um andaime que os capacite para futuros desafios similares. Este trabalho tenta facilitar alguns pontos de reflexão respecto do papel comprometido do docente à hora da imprescindível designação de leituras.

Palavras chave: asimetría - leitura - ferramenta - cooperação - bibliografía.

(*) **Jorge Pradella:** Licenciado en Publicidad, especializado en semiótica y análisis del discurso. Docente de la Universidad de Palermo en el Departamento de Investigación y Expresión de la Facultad de Diseño y Comunicación.