

LA ALFABETIZACIÓN ACADÉMICA COMO RESPONSABILIDAD ENSEÑANTE, ENTRE LA HOSTILIDAD Y LA HOSPITALIDAD AL ESTUDIANTE-INMIGRANTE.

Nora Graziano, Universidad Nacional de Tres de Febrero.

ngraziano@untref.edu.ar

Resumen: El artículo recupera reflexivamente la experiencia de taller realizada con profesores/as de la Licenciatura en Psicomotricidad de la Universidad Nacional de Tres de Febrero (Argentina) en torno al tema de la “Producción de conocimiento”. Los encuentros tematizaron dos preocupaciones de la formación universitaria. Por un lado el problema creciente de las dificultades que tienen los/as estudiantes para la elaboración de sus tesis de graduación y por otro, relacionado con el anterior la dificultad cotidiana que enfrentan los/as estudiantes en la realización de las tareas académicas de lectura y escritura a lo largo de su formación.

Se pone en debate el sentido y alcances de la *alfabetización académica* como responsabilidad enseñante para con el *estudiante-inmigrante* con un doble propósito. El de aportar a la comprensión de la complejidad de la construcción del conocimiento en un campo disciplinar y/o profesional. Y el de problematizar la responsabilidad del colectivo institucional, tanto sobre las mediaciones necesarias para la alfabetización académica como sobre los límites de las pretensiones que ésta intervención pueda tener sobre los efectos o formas de apropiación singular que hacen los/as estudiantes.

Las hipótesis centrales sostienen que en las tareas de enseñar a leer, escribir propias de la alfabetización académica se ponen en juego procesos cognitivos, éticos y políticos inherentes a la formación profesional/disciplinar de los/as estudiantes. Simultáneamente que en el sentido otorgado a estos procesos se resuelven formas de producción de subjetividad y gestos de hostilidad u hospitalidad de los *establecidos-docentes* para con *el/la extrajero-forastero-inmigrante-estudiante* recién llegado/a a la cultura académica. Y por último que la opción por la hospitalidad nos interroga sobre los límites o condiciones que ponemos para acoger al *otro/a*.

ACADEMIC ALPHABETIZATION AS A TEACHING RESPONSIBILITY, BETWEEN HOSTILITY AND HOSPITALITY TOWARDS THE IMMIGRANT-STUDENT.

Summary: The article reflexively recovers the workshop experience carried about with teachers who are students of the Psychomotor Education Degree course at the UNTREF (Tres de Febrero National University, Argentina). It deals with the issue of “The production of knowledge”. The

meetings addressed two issues of the university education.

On the one hand, the problem of the increasing difficulty that students find to elaborate their graduation thesis and, on the other hand, which is related to the latter, the daily difficulty they face throughout their training, in the completion of their academic reading and writing tasks.

The article questions, with a double aim, the sense and scope of the *academic alphabetization* as a teaching responsibility with the *immigrant-student*: the aim of aiding the understanding of the complexity of knowledge building in the Psychomotor education and /or professional field. And the aim of questioning the responsibility of the teachers staff, on the necessary mediations for academic alphabetization as well as on the limits of the pretensions that this intervention might have on the effects or ways of the singular appropriation that students make.

The central hypotheses explain that in the typical academic alphabetization tasks of teaching to read or write, cognitive, ethical and political processes inherent to the students' professional / subject education are put into practice. Simultaneously, when sense is provided to these processes, the ways of production of subjectivity and the gestures of hostility or hospitality of the *established –teachers* with the *foreign-outsider-immigrant-student* who has recently arrived to the academic culture are solved.

Finally, the article describes that the choice for hospitality questions the teachers' staff about the limits or conditions that they include when they take in the *other* student.

Palabras claves: alfabetización académica, hostilidad-hospitalidad; estudiante-inmigrante; docente-establecido; hospitalidad condicionada-absoluta

Key words: academic alphabetization, hostility-hospitality; student-immigrant; established-teacher, absolute –conditioned hospitality

La alfabetización académica como responsabilidad enseñante, entre la hostilidad y la hospitalidad al estudiante-inmigrante.

“Hace unos quince mil millones de años, según dicen los entendidos, un huevo incandescente estalló en medio de la nada y dio nacimiento a los cielos y a las estrellas y a los mundos.

Hace unos cuatro mil o cuatro mil quinientos millones de años, año más, año menos, la primera célula bebió el caldo del mar, y le gustó, y se duplicó para tener a quién convidar el trago.

Hace unos dos millones de años, la mujer y el hombre, casi monos, se irguieron sobre sus patas y alzaron los brazos y se abrazaron y se entraron, y por primera vez tuvieron la alegría y el pánico de verse, cara a cara, mientras estaban en eso.

Hace unos cuatrocientos cincuenta mil años, la mujer y el hombre frotaron dos piedras y encendieron el primer fuego, que los ayudó a defenderse del invierno.

Hace unos trescientos mil años, la mujer y el hombre se dijeron las primeras palabras y creyeron que podían entenderse.

Y en eso estamos, todavía: queriendo ser dos, muertos de miedo, muertos de frío, buscando palabras.

Días y noches de amor y de guerra - Eduardo Galeano

Introducción

El presente texto es el emergente reflexivo del Taller sobre “Producción de Conocimiento” realizado durante el mes de abril del año 2011 con docentes de la Licenciatura en Psicomotricidad de la Universidad Nacional de Tres de Febrero (Argentina). Se encuentra en curso la sistematización de la producción colectiva (reflexiones conceptuales, propuestas de intervención y comentarios de los/as participantes), en relación a la cual el presente texto constituye una síntesis del debate conceptual desarrollado.

El taller tuvo como objetivo tematizar dos preocupaciones de la formación de grado (recientemente también de posgrado). Por un lado el problema creciente de las dificultades que tienen los/as estudiantes, que terminaron sus recorridos académicos, para la elaboración de sus tesis de graduación y por otro, relacionado con el anterior la dificultad cotidiana que enfrentan los/as estudiantes en la realización de las tareas académicas de lectura y escritura a lo largo de su formación. Estas preocupaciones depositan cierta expectativa “desmesurada” e “instantánea” en que los “seminarios de tesis” insertos en el final de la carrera, resuelvan ambos problemas. La experiencia acumulada ha demostrado que esto en general no sucede o que por lo menos, la actividad desarrollada en esa instancia, resulta insuficiente.

De allí que poner en debate entre los/as docentes el sentido y alcances de la “alfabetización académica” persigue un doble propósito. Por un lado el de aportar a la comprensión de la complejidad de la construcción del conocimiento en un campo disciplinar y/o profesional. Por otro lado, el de problematizar la responsabilidad del colectivo institucional, tanto sobre las mediaciones necesarias para la alfabetización académica como sobre los límites de las pretensiones que ésta intervención pueda tener sobre los efectos o formas de apropiación singular que hacen los/as estudiantes.

Lejos de ser un recorrido acabado, el presente texto pretende instalar el problema, presentar sus hipótesis de trabajo y explicitar algunos supuestos que las configuran y sustentan.

Hipótesis de trabajo y explicitación de supuestos

En el mencionado taller se sometieron a discusión las siguientes hipótesis de trabajo:

- a) Que las tareas centrales de la “alfabetización académica” en cualquier nivel educativo son las de enseñar a leer, escribir y hablar y que en cada caso necesitan ser reactualizadas y redefinidas.
- b) Que en el devenir de estas tareas se ponen en juego procesos cognitivos, éticos y políticos relativos a la producción, circulación y apropiación de la palabra.
- c) Que en el sentido otorgado a estos procesos se resuelven diferentes formas de producción de subjetividad: estudiante, docente y profesional como así también los gestos de hostilidad u hospitalidad de los *establecidos-docentes* para con *el/la extrajero-forastero-inmigrante-estudiante* recién llegado/a a la cultura académica.
- d) Que el gesto hospitalario plantea la cuestión de su definición como “condicionado” o “absoluto” en su acogida al *otro/a*.

A modo de agenda problemática se explicitan a continuación algunos supuestos que sostienen el debate propuesto por las hipótesis antes enunciadas.

“¿Signos mudos? ¿Hombres sordos? Champollion interrogó a la piedra Rosetta, durante toda su juventud, sin recibir más respuesta que un obstinado silencio. Ya el pobre esta comido por el hambre y el desaliento, cuando un día se planteó una posibilidad que nadie nunca se había planteado: ¿Y si los jeroglíficos fueran sonidos, además de ser símbolos? ¿Si fueran también algo así como letras de un abecedario?

Ese día las tumbas y el reino muerto habló”

Piedra que dice Eduardo Galeano

1.- Que la educación es una práctica sociocultural mediadora entre saberes y prácticas. Esto supone entenderla como un proceso de construcción de sentidos, de lecturas y escrituras “*del mundo y la palabra*”¹, desde una posición, una historia, un sector social, una cultura, etc., que van tejiendo y rearticulando una “*identidad narrativa*” (RICOEUR, P. 1984) que nos define como subjetividad.

Para P. Freire la relación del hombre con el mundo supone simultánea e indivisiblemente un acto de conocimiento y un acto político, en la medida en que se comprende para cambiar aquello que impide a los sujetos la plenitud de su propia humanidad. De allí que la lectura del mundo, lejos de ser un acto contemplativo se transforma en el punto medular de la praxis que nos constituye en sujetos. La lectura y la acción *con* el mundo dan lugar a la cultura, que también debe ser objeto de lectura y resignificación. Su concepto de cultura es fuertemente semiótico. Al estar el hombre *con* el mundo, teje a través de una pluralidad de relaciones un entramado de significaciones que requieren ser reinterpretadas en diferentes niveles de comprensión.

Para P. Ricoeur los significados emergentes de este proceso dinámico de lectura/otorgamiento de sentido al mundo, “*brotan*” de “*la intersección del mundo del texto con el mundo del lector*”(RICOEUR, P. 1984: 51) El mundo “*es un conjunto de referencias abiertas por los textos.*”(…) *Los textos hablan de mundos posibles y de maneras posibles de orientarse en esos mundos*”. (RICOEUR, P. 1988: 39-40) En *Educación y política*, señala que: “*Desde el punto de vista hermenéutico, es decir desde el punto de vista de la interpretación de la experiencia literaria, un texto tiene una*

¹ “Lo que he dicho y repetido sin cansarme es que no podemos dejar de lado, despreciando como inservible, lo que los educandos –ya sean niños que llegan a la escuela o jóvenes y adultos en centros de educación popular – traen consigo de comprensión del mundo, en las más variadas dimensiones de su práctica dentro de la práctica social de que forman parte. Su habla, su manera de contar, de calcular, sus saberes en torno al llamado otro mundo, su religiosidad, sus saberes en torno a la salud, el cuerpo, la sexualidad, la vida, la muerte, la fuerza de los santos, los conjuros. FREIRE, P (2005a) *Pedagogía de la esperanza. Un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI. Pp.81-82

significación muy distinta de la que le reconoce el análisis estructural extraída de la lingüística: es una mediación entre el hombre y el mundo, entre el hombre y el hombre, entre el hombre y él mismo. La mediación entre el hombre y el mundo es lo que se denomina referencialidad; la mediación entre el hombre y el hombre es la comunicabilidad; la mediación entre el hombre y él mismo es la comprensión de sí.”

(RICOEUR, P. 1984: 51-52) En esta línea sostiene que lo que llamamos “vida” es una “capacidad pre-narrativa”, y cuestiona el simplismo de la ecuación entre “la vida y lo vivido”, a partir de la tesis de que “Una vida no es sino un fenómeno biológico hasta tanto no sea interpretada”. Insiste en la idea de “identidad narrativa” ya que “aquello que llamamos subjetividad no es ni una sucesión incoherente de acontecimientos, ni una sustancialidad inmutable inaccesible al devenir. Es justamente el tipo de identidad que sólo puede crear la composición narrativa por su dinamismo.” (RICOEUR, P. 1984: 57)

El carácter sociocultural de las prácticas educativas, nos permite inferir entonces que la diversidad de formas de institucionalización de lo educativo configura a su vez comunidades y culturas signadas por tradiciones, historia y prácticas comunes. Así podemos reconocer, sin desconocer sus peculiaridades o variabilidad interna, diferencias según niveles educativos, disciplinas, etc., a las que denominaremos “culturas académicas”. En el caso particular de la universidad se rearticulan tradiciones diversas tanto institucionales, como pedagógicas, profesionales y disciplinares, entre otras, constituyéndola como un espacio cultural signado por el “cruce de culturas”.²

Los/as “académicos/as” en general y los/as que constituyen un campo disciplinar/profesional en particular se reconocen como “habitantes/establecidos” de esa cultura, mientras que los/as estudiantes, portadores/as de lecturas del mundo y la palabra e identidades narrativas construidas en otras redes socioculturales, son en relación a “esta” cultura académica, forasteros/extranjeros/inmigrantes que tienen deseos de instalarse y habitarla para hacerse parte de ese colectivo. La “alfabetización académica” sería entonces el proceso mediador a través del cual este pasaje se materializa.

² Hacemos alusión al concepto de A. I. Pérez Gómez en torno a la escuela, ampliando su sentido a la universidad como institución educativa, entendiendo que también expresa la complejidad del entrecruzamiento cultural señalado por el autor. Cfr. PEREZ GOMEZ, A. I. (1999) *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. España: Morata.

“Ghanesa es panzón, por lo mucho que le gustan los caramelos y tiene orejas y trompa de elefante. Pero escribe con manos de gente.

El es maestro de iniciaciones, él ayuda a que la gente empiece sus obras. Sin él, nada en la India tendría comienzo. En el arte de la escritura, y en todo lo demás, el comienzo es lo más importante. Cualquier principio es un grandioso momento de la vida, enseñaba Ghanesa, y las primeras palabras de una carta o de un libro son tan fundadoras como los primeros ladrillos de una casa o de un templo”

Escribir si. Eduardo Galeano

2. Que la alfabetización académica es una tarea y una responsabilidad del conjunto del colectivo institucional docente a lo largo de toda la formación.

Carlino, en un texto ya clásico sobre la enseñanza en el nivel superior, reflexiona sobre el problema de la lectura y la escritura, desde una perspectiva psicolingüística proveniente de las teorías cognitivas del aprendizaje y de la pedagogía en su conjunto. El concepto de “*alfabetización académica*” (CARLINO, P. 2005) alude al conjunto de nociones y estrategias necesarias para participar en la cultura discursiva de las disciplinas así como en las actividades de producción y análisis de textos requeridos para aprender en la universidad, extensivo a otros niveles educativos. Este concepto pone de manifiesto dos cuestiones relevantes: 1) Los modos de leer y escribir, de buscar, adquirir, elaborar y comunicar conocimiento no son iguales en todos los ámbitos, sino que están sujetos a las especificidades disciplinares y a los niveles de complejidad con los cuales se trabaja. 2) La lectura y la escritura no son procesos que se concluyen en algún momento de la formación, sino que por el contrario demandan ser reactualizados en cada experiencia de formación adecuándolos, reformulándolos y complejizándolos en el proceso mismo de aprendizaje. A partir de estos planteos, la autora cuestiona las objeciones de los/as profesores/as a que la lectura y la escritura deban ser tomadas como tareas pedagógicas en el nivel superior, ya que las considera sustantivas y constituyentes del aprendizaje universitario.

Reconocer la relación intrínseca entre lectura-escritura y agregaríamos “habla” y la formación en un campo disciplinar/profesional determinado en el contexto de las instituciones educativas, demandaría de los/as docentes acciones mediadoras que permitan a los/las estudiantes conocer los signos, normas, usos y prácticas que identifican a los “habitantes/establecidos” en esa cultura. Un aprendizaje que los/as propios/as “académicos/as” tuvieron que hacer para constituirse como tales ya que la

pertenencia a la “cultura académica” es siempre el resultado de un proceso de “instalación migratoria” y nunca un atributo natural o de nacimiento. Dicho en otras palabras muchas veces asumimos ilusoriamente nuestra identidad narrativa profesional/disciplinar como “nativos/as”³ de la cultura académica a la que pertenecemos cuando en realidad siempre es el proceso más el producto de una “migración/establecimiento” mediada por la educación. De allí que sea necesario que esta “cierta borradura” de las instancias formativas, que nos constituyeron con diversos sentidos, intencionalidad y mayor o menor explicitación pedagógica, sea recuperada como objeto de reflexión para que pueda traducirse en acciones que medien intencionalmente en el “establecimiento” de otros/as forasteros/as-extranjeros/as-inmigrantes en la cultura académica que habitamos.

Al hablar de “forasteros”⁴, “extranjeros”⁵, “inmigrantes”⁶ y “establecidos”⁷, hacemos alusión a categorías presentes en los desarrollos de Alfred Schütz y Norbert Elias, entre otros, que las han tematizado desde ópticas diferentes.

El análisis del filósofo A. Schütz, de origen austriaco y migrado a EEUU en 1939, aporta elementos para comprender el paso del “forastero” a su instalación en un nuevo grupo: *“Recién después de haber reunido así cierto conocimiento de la función interpretativa*

³ “Nativo, va .adj. Relativo al país o lugar en que uno ha nacido: [tierra nativa](#). Natural de un país o lugar: [folclore nativo](#). También s. Innato”. Diccionario de la lengua española © 2005 Espasa-Calpe

⁴ “Forastero, ra adj. y s. Que es o viene de fuera del lugar; extranjero: [no es de aquí, es forastero](#)” Diccionario de la lengua española © 2005 Espasa-Calpe. [Resulta interesante el intercambio en entre usuarios de Internet](#), a partir de la distinción entre extranjero y forastero: “De acuerdo en que extranjero es para personas de otro país. Forastero era una palabra muy habitual en el entorno rural que yo conocía, para designar a los que no eran del pueblo: *En Fiestas el pueblo se llena de forasteros.*”

⁵ Se define como extranjero a aquella persona que no forma parte de la comunidad política que se adopta como referencia. En todos los Estados existe una regulación acerca de la entrada y salida de los extranjeros del territorio nacional. Según el diccionario: “extranjero, ra: adj. y s. Que es o viene de otro país: [costumbre extranjera](#); [el turismo atrae a muchos extranjeros](#). m. Toda nación que no es la propia: [fueron de vacaciones al extranjero](#). El extranjero en griego *xenos*.” Diccionario de la lengua española © 2005 Espasa-Calpe.

⁶ “Inmigrante adj. y com. [Persona] que llega a un país distinto del propio para establecerse en él: [inmigrantes ilegales](#). Inmigración es la entrada a un país de personas que nacieron o proceden de otro lugar.” “Representa una de las dos opciones o alternativas del término [migración](#), que se aplica a los movimientos de personas de un lugar a otro y estos desplazamientos conllevan un cambio de residencia bien sea temporal o definitivo. Las dos opciones de los movimientos migratorios son: [emigración](#), que es la salida de personas de un país, región o lugar determinados para dirigirse a otro distinto e inmigración, que es la entrada en un país, región o lugar determinados procedentes de otras partes. De manera que una emigración lleva como contrapartida posterior una inmigración en el país o lugar de llegada.” Diccionario de la lengua española © 2005 Espasa-Calpe.

⁷ “Establecido: Del verbo [establecer](#): ([conjuglar](#)) establecido es el participio establecer: tr. Fundar, instituir, crear: [estableció una nueva sucursal en la plaza](#). Ordenar, mandar lo que se debe hacer: [han establecido las nuevas normas de seguridad laboral](#). Sentar un principio o demostrar una teoría de valor general: [estableció las bases constitucionales](#). prnl. Fijar uno su residencia en alguna parte: [se establecieron en Francia](#). Empezar un negocio o profesión: [se estableció como electricista](#).” Diccionario de la lengua española © 2005 Espasa-Calpe.

de la nueva pauta cultural, puede el forastero comenzar a adoptarla como esquema de su propia expresión. Cualquiera que estudie un idioma extranjero conoce la diferencia entre las dos etapas de conocimiento, que ha recibido plena atención de los psicólogos que investigaron la teoría del aprendizaje. Es la diferencia entre la comprensión pasiva de una lengua y su dominio activo como medio para concretar los propios actos y pensamientos.” (SCHUTZ, A. 1974) y por último concluye que: “La adaptación del recién llegado al endogrupo que al principio le parecía extraño y desconocido, es un proceso continuo de indagación en la pauta cultural del grupo abordado. Si este proceso tiene éxito, dicha pauta y sus elementos pasarán a ser, para el recién llegado, algo que va de suyo, una manera de vida, incuestionable, un refugio y una protección. Pero entonces el forastero ya no será forastero, y sus problemas específicos habrán quedado resueltos.” (SCHUTZ, A. 1974) El autor insiste en la idea de analizar la “seudo naturalidad” de la pauta cultural de quienes han crecido dentro de la comunidad, que considera “incuestionadas” “las actitudes típicas” que ella exige ya que “va de suyo” y es fuente de seguridad y tranquilidad colectiva.

Para el sociólogo alemán N. Elías el estudio de la comunidad urbana de Winston Parva le permite analizar las razones por las cuales se produce una “aguda división” entre un grupo más reciente de residentes tratados como “forasteros” por el grupo “establecido de antaño”. “Este último cerraba filas y estigmatizaba a los forasteros como individuos de menor valor humano. Los establecidos estaban convencidos de que dichos forasteros carecían de la virtud humana suprema, del carisma de grupo distintivo, que el grupo dominante se atribuía a si mismo” (ELIAS, N. 2003: 220) Entre sus conclusiones, el autor señala que los “establecidos” sintieron la amenaza de los “forasteros” en tres aspectos: “contra su monopolio de los recursos de poder; contra su carisma de grupo y contra sus normas. Respondieron a lo que experimentaban como un ataque cerrando filas contra los forasteros, excluyéndolos y humillándolos. Los forasteros no pretendían en modo alguno atacar a los antiguos residentes. Sin embargo, se vieron en una posición desgraciada, a menudo humillante.” (ELIAS, N. 2003: 251)

En ambos casos el término “forastero” alude a alguien proveniente de una geografía, cultura o sociedad considerada externa a la mismidad que lo recibe.⁸ En el desarrollo de

⁸ Es importante destacar, en el caso de la universidad donde este debate se instaló, la Universidad Nacional de Tres de Febrero, que la institución forma parte del proceso de apertura de universidades en el conurbano bonaerense y que se han constituido territorialmente con docentes que provienen de otras universidades y domicilios, ajenos al lugar donde el/la otro/estudiante es cuando menos “establecido”. En relación a esta variable geográfica-cultural, es su territorio y nosotros/as los/as docentes somos los/as

este trabajo nos inclinamos por la opción de nombrar como “inmigrante” a el/la extranjero-forastero-estudiante ya que no sólo proviene del “afuera” sino que pretende establecerse, habitar la cultura académica y ser reconocido como parte de ella a través de su formación profesional y acreditación institucional.

P. Carlino señala, en relación al tema que nos ocupa, la necesidad de “dar la bienvenida a las culturas académicas” como forma de “acoger al forastero” (CARLINO, P. 2005: 91) , como gesto de hospitalidad que se materializa en las mediaciones necesarias para que pueda incorporarse a un colectivo diferente del cual es originario.

A partir de los aportes mencionados, cabe preguntarse entonces, cuando nos “quejamos” sobre las dificultades de los/las estudiantes, por que “no saben leer o estudiar”, por que “no saben escribir”, por que “no saben expresarse correctamente” o por que “no entienden nuestras explicaciones” ¿En que medida estos juicios expresan una consideración de que esas habilidades y saberes disciplinares/profesionales son atributos cuasi naturales de quien aspira a ser un/a “académico/a-profesional” y no el resultado del aprendizaje necesario que hicimos en nuestro propio proceso de establecimiento como habitantes de la cultura académica? ¿Asumimos como parte de nuestra tarea pedagógica generar instancias de enseñanza que permitan a los *inmigrantes* establecerse y compartir los códigos lingüísticos, valores y prácticas propias de nuestra comunidad? Y por último, ¿Reconocemos que esta tarea pedagógica es simultánea e inseparablemente una responsabilidad ético política de hospitalidad frente al otro/a que tiene derecho a habitar la cultura académica? Avanzar en estas reflexiones, supone a su vez indagar sobre la hostilidad y la hospitalidad como gestos posibles frente al/la inmigrante, problematizando además los límites o condiciones que ponemos a la hospitalidad.

extranjeros/as-forasteros/as. Llegamos sin conocer su territorio, sus prácticas, sus hábitos y costumbres y mayoritariamente conservamos nuestra residencia de origen. Otro tanto podría señalarse en torno a la variable etaria, a modo de complejidad relativa a la posición desde la cual se determina la extranjería y exterioridad del otro/a con respecto a la mismidad de referencia.

“A orillas de otro mar, otro alfarero se retira en sus años tardíos. Se nublan los ojos, las manos le tiemblan, ha llegado la hora del adiós. Entonces, ocurre la ceremonia de la iniciación: el alfarero viejo ofrece al alfarero joven su pieza mejor.

Así manda la tradición entre los indios del noroeste de América: el artista que se va entrega su obra maestra al artista que se inicia. Y el alfarero joven no guarda esa vasija perfecta para contemplarla y admirarla, sino que la estrella contra el suelo, recoge los pedacitos y los incorpora a su arcilla.”

Ventana sobre la memoria” - Eduardo Galeano

3.- Que la hostilidad u hospitalidad son gestos posibles frente al extranjero/a-inmigrante.

Esto supone considerar que estos gestos se resuelven en los procesos de circulación, apropiación y enunciación de la palabra y la construcción narrativa de la identidad/voz del/la estudiante/profesional. En aras de la comprensión de las posiciones en debate, y de forma un tanto esquemática, podríamos proponer dos gestos posibles frente al otro/a inmigrante/estudiante que quiere habitar la cultura académica:

Entenderemos como *gesto de hostilidad*⁹ aquella forma de responder repeliendo al otro/a. Prejuzgando sus capacidades (acompañadas de juicios tales como “no les dá”, “no pueden”, no están preparados”, etc.) o poniendo el acento en sus dificultades a modo de prerrequisitos ausentes (“no saben tales o cuales cosas”, “no tienen la base necesaria de la escuela secundaria”, etc.). En todos los casos, en forma más o menos explícita, en forma más o menos conciente, el/la inmigrante es puesto/a en un lugar de falta o carencia de saberes o habilidades previas requeridas para la vida académica. Los establecidos sospechan además de las posibilidades de su futura instalación y lo que es más importante aún, no consideran que deban o puedan hacer algo para “reparar” o “superar” el obstáculo inicial. En este caso, y en relación al tema de la “alfabetización”, leer, escribir y hablar se consideran habilidades independientes de la formación disciplinar/profesional, adjudicando a su ausencia el fracaso del/la estudiante en sus estudios universitarios. La hostilidad no asume como inherente a la formación la dificultad de acceder a un campo de saberes que tiene sus propias exigencias de comunicación y expresión, y no considera que ésta deba hacerse responsable de ofrecer

⁹ “f. Oposición, enemistad, antipatía: respondió con hostilidad a mis requerimientos. pl. Conflicto armado entre pueblos o ejércitos: las hostilidades continuaron a pesar de la tregua. Romper las hostilidades loc. MIL. Iniciar un conflicto bélico atacando al enemigo: rompieron las hostilidades de noche y por sorpresa, cuando el enemigo dormía.” Diccionario de la lengua española © 2005 Espasa-Calpe.

mediaciones enseñantes para que este aprendizaje acontezca.

Entenderemos como *gesto de hospitalidad*¹⁰, por el contrario, aquella forma de responder responsablemente frente a la problematización de la alfabetización académica, que asume que enseñar a leer, escribir y hablar son inseparables de la formación académica misma ya que expresan el carácter novedoso y complejo del acercamiento a un campo disciplinar/profesional particular en el contexto universitario al mismo tiempo que reconoce la alteridad del/la estudiante como otro/a.¹¹

Volviendo a P. Freire, el gesto de hospitalidad supone asumir que la lectura y escritura de la palabra, (la alfabetización inicial en el caso de los analfabetos y la académica en nuestro caso), reconstituye aquella lectura del mundo en otro plano de significación. Los actos de lectura se rearticulan en un continuo de construcción y reconstrucción de sentido: *leer el mundo-leer la palabra-volver a leer la lectura del mundo hecha anteriormente*. En este sentido el acto de leer no se reduce a la repetición de palabras sino al acto de pronunciación de una palabra creadora de cultura que resignifica el sentido otorgado previamente al mundo, a nuestra relación con él y con los/as otros/as. Enseñar a decir y a comprender lo dicho a través de la lectura, la escritura y el habla, es simultáneamente una tarea antropológica, política y pedagógica que busca la expresión de la singularidad en la voz del/a estudiante.

De allí que el problema de la circulación de la palabra se transforma en la cuestión pedagógica medular que da sentido ético político a la educación en tanto que permite u obstaculiza el proceso de construcción de subjetividades libres. *“Ahora, ya nadie educa a nadie, así como tampoco nadie se educa a sí mismo, los hombres se educan en comunión, y el mundo es el mediador”* (FREIRE, P.2005b: 92) Leer, escribir y hablar se transforman en acciones imprescindibles del acto de estudiar desde una perspectiva

¹⁰«Hospitalidad: Cualidad de acoger y agasajar con amabilidad y generosidad a los invitados o a los extraños.¹ “Hospitalidad” se traduce del griego *filoxenia*, que significa literalmente “amor (afecto o bondad) a los extraños”.¹ En latín *hospitare*, significa "recibir como invitado". Existen algunas palabras con raíces latinas que están estrechamente relacionadas como hospital, hospicio y hostel. En cada una de estas palabras, el significado principal se centra en un anfitrión que da la bienvenida y responde a las necesidades de las personas que se encuentran temporalmente ausentes de sus hogares. La frase "recibir como invitado" implica al anfitrión prepararse para cumplir los requerimientos básicos de un invitado. Los requerimientos de un huésped son tradicionalmente alimentación, bebidas y alojamiento o refugio”. Wikipedia disponible en http://es.wikipedia.org/wiki/Hospitalidad#cite_note-ReferenceA-0#cite_note-ReferenceA-0

¹¹ En este punto es interesante comentar un ejercicio inicial propuesto al conjunto de profesoras y profesores del taller provenientes en su totalidad del campo de las Cs. Sociales y Humanidades: Se les pidió leer y comentar por escrito y en forma oral un pequeño fragmento de Albert Einstein del libro *El significado de la relatividad. Planeta. España. 1985* En la puesta en común quedó de manifiesto que si bien todos éramos alfabetizados y además teníamos formación académica, resultaba como mínimo “complicado” y por momentos imposible la comprensión y comunicación de lo leído.

crítica de la construcción del conocimiento ya que supone asumir “... *frente al texto o al objeto de la curiosidad, la forma crítica de ser o de estar siendo sujeto de la curiosidad, sujeto de lectura, sujeto del proceso de conocer en el que se encuentra. Leer es procurar o buscar crear la comprensión de lo leído; de ahí la importancia de la enseñanza correcta de la lectura y de la escritura, entre otros puntos fundamentales. Es que enseñar a leer es comprometerse con una experiencia creativa alrededor de la comprensión.*” (FREIRE, P. 2002: 31-32) Destaca el valor epistemológico y ético político de *la pregunta*, que se define, en Freire, por oposición a cierta tradición pedagógica moderna (opresora y bancaria), que a su entender, ha estado más instalada en la transmisión de respuestas y certezas que en el ejercicio de la capacidad de preguntar. En *Hacia una pedagogía de la pregunta* (FREIRE P. y FAUNDEZ, A. 1986) desarrolla junto a A. Faundez que si no somos capaces de preguntarnos y de generar preguntas en el otro, entonces no hay posibilidad de construir conocimiento. Si no hay curiosidad, si solo hay certezas y respuestas externas y lejanas a las preocupaciones de los/as otros/as (estudiantes y colegas) obturamos y nos obturamos la riqueza que se abre a partir de la pregunta para construir nuevo conocimiento, para interrogar lo que ya sabemos, y para avanzar a nuevas formas de entender /leer el mundo y la palabra. Cabe destacar que el conocimiento emergente de la pregunta, es un acto vital (gestual, corporal además de oral o escrito) y cotidiano, que se complejiza en niveles diferentes de problematización, pero que comparten la misma fuerza constructiva de la pregunta. La lectura y la escritura entendidas como actos inquisidores de creación y recreación de sentido están inseparablemente ligadas al aprendizaje que los/as educadores/as hacemos al enseñar: “*El aprendizaje del educador, al enseñar, no se da necesariamente a través de la rectificación de los errores que comete el aprendiz. El aprendizaje del educador al educar se verifica en la medida en que el educador humilde y abierto se encuentre permanentemente disponible para repensar lo pensado, revisar sus posiciones; en que busca involucrarse con la curiosidad del alumno y los diferentes caminos y senderos que ella lo hace recorrer.*” (FREIRE, P. 2002:28)

Desde esta perspectiva enseñar a leer, escribir y hablar es ofrecer mediaciones y ámbitos democráticos para la “toma de la palabra”¹². Así como la posibilidad de conocimiento en Freire

¹² “La existencia, en tanto humana, no puede ser muda, silenciosa, ni tampoco nutrirse de falsas palabras sino de palabras verdaderas con las cuales los hombres transforman el mundo. Existir, humanamente, es ‘pronunciar’ el mundo, es transformarlo. El mundo pronunciado, así su vez retorna problematizado a los sujetos pronunciantes, exigiendo de ellos un nuevo pronunciamiento. Los hombres no se hacen en el silencio, sino en la palabra, en el trabajo, en la acción, en la reflexión. Mas si decir la palabra verdadera, que es trabajo, que es praxis, es transformar el mundo, decirla no es privilegio de algunos hombres, sino derecho de todos los hombres. Precisamente por esto, nadie puede decir la palabra verdadera solo o decirla

está dado por el espacio abierto por la pregunta, la posibilidad del ejercicio ético político de la educación esta dada por el *diálogo*. La pregunta no es un acto solitario aún cuando estemos solos, ya que la pregunta emerge de mi relación con el mundo y con los otros. Es la alteridad la que estimula mi pregunta. La educación es precisamente un diálogo entre sujetos que son capaces de construir espacios de interacción que posibiliten la pregunta y la construcción del conocimiento común. Es importante puntualizar que el diálogo supone: a) pensarnos como sujetos que tienen saberes, historia y pertenecen a la cultura pero que se saben inacabados y vulnerables, y por lo tanto predispuestos a participar en un movimiento de búsqueda constante; b) comprometernos e implicarnos con el otro en la tarea que nos convoca, sabiendo que en esas acciones se ponen en juego la constitución de nuestras propias subjetividades; c) disponernos a escuchar paciente y críticamente al otro, a hablar *con él /ella* y no *a él/ella* ni *sobre él/ella*; reconociéndolo en su alteridad; d) decidimos a tomar la palabra, no desde el lugar de la certeza o la verdad, pero sí desde el deseo de aportar lo que sabemos o pensamos en nuestro compromiso con el diálogo.

La hospitalidad al extranjero/a-inmigrante se definiría entonces por la disponibilidad inquisitiva y dialogante que pueda ofrecer el espacio educativo a un otro/a que llega con sus propias formas de leer y decir el mundo para una relectura y re-enunciación enriquecidas con los aportes que la formación le otorgue. No para reemplazar una lectura incorrecta o ilegítima del mundo, sino para construir formas más complejas de comprensión de los saberes y prácticas que constituyen el campo disciplinar/profesional y que le permitirán a su vez construir su propia identidad narrativa como profesional

Entender a la alfabetización académica como un gesto de hospitalidad frente al/la inmigrante y asumir la responsabilidad de generar espacios dialógicos de construcción y circulación de la palabra plantea su vez el problema de los límites de las pretensiones del “anfitrión-establecido” con respecto al/la recién llegado/a. O bien le ponemos como condición que para habitar la cultura académica debe repetir determinados discursos y prácticas replicando los modelos profesionales legitimados a los cuales adscribimos. O bien aceptamos que el/la otro/a, construirá su identidad narrativa profesional de forma inédita y renovada muchas veces por oposición al perfil de desempeño valorado positivamente por nosotros los establecidos. Es en tal sentido que la distinción de J.

para los otros, en un acto de prescripción con el cual quita a los demás el derecho a decirlo. Decir la palabra, referida al mundo que se ha de transformar, implica un encuentro de los hombres para esta transformación” FREIRE, P. *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires. Siglo XXI.2005. Pp.106-107

Derridá entre hospitalidad “condicionada” y “absoluta” (DERRIDA, J y DUFOURMANTELLE, A. 2000) resulta relevante para pensar el problema. Siguiendo la propuesta de su maestro, E. Levinás señala que: *“Acoger al otro en su lengua es tener en cuenta naturalmente su idioma, no pedirle que renuncie a su lengua y a todo lo que ésta encarna, es decir, unas normas, una cultura (lo que se denomina una cultura), unas costumbres, etc. La lengua es un cuerpo, no se le puede pedir que renuncie a eso... Se trata de una tradición, de una memoria, de nombres propios. Evidentemente, también resulta difícil pedirle hoy en día a un Estado-nación que renuncie a exigirles a aquellos a los que acoge que aprendan su lengua, su cultura en cierto modo.*

Es el modelo integracionista que domina hoy día en Francia, por parte de la izquierda y de la derecha. Se dice que está bien acoger al extranjero, pero a condición de la integración, es decir, de que el extranjero, el inmigrante o el nuevo ciudadano francés reconozca los valores de laicidad, de república, de lengua francesa, de cultura francesa. Lo comprendo. La decisión justa ha de hallarse, una vez más, entre el exceso del modelo integracionista que desembocaría simplemente en borrar toda alteridad, en pedirle al otro que se olvide, desde el momento en que llega, de toda su memoria, de toda su lengua, de toda su cultura, y el modelo opuesto que consistiría en renunciar a exigir que el arribante aprenda nuestra lengua. Por consiguiente, tanto en el terreno político como en el terreno de la traducción poética o filosófica, el acontecimiento que hay que inventar es un acontecimiento de traducción. No de traducción en la homogeneidad unívoca, sino en el encuentro de idiomas que concuerdan, que se aceptan sin renunciar en la mayor medida posible a su singularidad. En todo momento se trata de una elección difícil.” (DERRIDA, J. 1997: 56)

El problema de la hospitalidad “condicionada” es que demanda el olvido cultural de sí al “recién llegado” y le antepone requisitos, normas y prácticas acordes a “modelos de desempeño” preconcebidos para ser aceptado en la comunidad. La hospitalidad “absoluta”, por el contrario, reconoce al otro/a como una alteridad radical que no repite, sino que por el contrario es capaz de innovar y subvertir las formas de desempeño imperantes y construir otras. Entre ambas se debate el sentido de la enseñanza. La alfabetización académica solo será “hospitalaria” si es un ejercicio ético político de reconocimiento y de participación como alteridad en un espacio de diálogo

“intercultural” (CULLEN, C. 2003) que hace de lo educativo un espacio público que cuestiona los intentos de poner límites a la alteridad para pertenecer a la cultura académica profesional y asume que la voz del estudiante expresa una singularidad que se resiste a todo intento de ser violentada en pos de una identidad narrativa única. Como hemos señalado en un trabajo anterior elaborado por la cátedra de Filosofía de la educación (2004):

“Poner la palabra producida y la voz en debate con otras palabras y voces da lugar a la comunicación como diálogo entre voces diferentes, como espacio de escucha y de mirada que permite ver, debatir y reconocernos. La configuración del espacio educativo como espacio público supone la publicidad de la producción y recreación de ideas, la exposición al contraste y al cuestionamiento de todos. Lo público no es monocorde sino polifónico, por momentos disonante pero siempre plural. ‘Permítanme explicar un poco esta dialéctica. El ámbito público es el resultado más el proceso de relacionarnos con el conocimiento. Lo público emerge solamente en la lucha por el reconocimiento entre el deseo de aprender, que nos conecta con la singularidad y la diferencia de la vida y el poder de enseñar, que nos conecta con lo universal y lo común de la vida. La vida no está en un trasmundo, pero tampoco está en un sujeto trascendental. Conectarnos con el deseo de aprender es conectarnos con lo más profundo de la memoria.’” (CULLEN, C. en VVAA: 2004).

A modo de síntesis final

Podríamos señalar que entender a la alfabetización académica como gesto de hospitalidad que nos hace responsables frente al estudiante-inmigrante que quiere establecerse en la cultura académica para construir su propia identidad narrativa profesional siendo reconocido como alteridad, pone en juego diferentes supuestos:

- Supuesto hermenéutico: La realidad, el mundo, a cultura en general y una cultura académica en particular son “textos” posibles de ser codificados y decodificados, leídos e interpretados dinámicamente otorgando significaciones diversas acorde a los contextos interpretativos y los sujetos que los interpretan.
- Supuesto cognitivo: La lectura, escritura y habla son parte de un mismo proceso de comprensión-interpretación. Supone reelaboraciones de sentido que ponen en juego la producción de sentido (conocimiento) y de subjetividad (singular y social). La lectura,

escritura y enunciación del mundo y la palabra se rearticulan en un continuo que posibilita procesos cada vez más complejos de comprensión/interpretación. De allí que lejos de ser habilidades estáticas y concluidas en algún momento de la vida, se reactualizan en cada situación de conocimiento y en cada campo de saber y contexto específico.

- Supuesto ético político: La circulación de la palabra, tanto en la interpretación como en la producción textual y la enunciación de posiciones y comprensiones, pone en el centro el problema de la democratización del espacio educativo público (político) y legitima el derecho de todos/as a participar de la cultura académica desde su reconocimiento (ético) como alteridad portadora y constructora de interpretaciones diversas que constituyen su particular voz.

- Supuesto pedagógico: Aprender a leer, escribir y hablar como procesos cognitivos y ético políticos de construcción de sentido requieren de la intervención docente y de espacios apropiados y jerarquizados, pero al mismo tiempo de una reflexión crítica que no pretenda que la “mediación necesaria” se transforme en una sustitución del/la otro/a o espere la mera repetición de la palabra ya enunciada.

Referencias Bibliográficas

CULLEN, C. y REIGADAS, M.C (coords) (2003) *Globalización y nuevas ciudadanía* Mar del Plata: Ed. Suárez.

CARLINO, P. (2005) *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

DERRIDA, J y DUFOURMANTELLE, A. (2000) *La hospitalidad*. Buenos Aires: Ediciones de la Flor.

DERRIDA, J (2001) Entrevista en *Staccato*, 19 de diciembre de 1997, traducción de Cristina de Peretti y Francisco Vidarte en DERRIDA, J., (2001) *¡Palabra!*, Buenos Aires: Trotta

FREIRE, P. (2005a) *Pedagogía de la esperanza. Un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. Buenos Ares: Siglo XXI.

FREIRE, P. (2005b) *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI.

FREIRE, P. (2002) *Cartas a quien pretende enseñar*. Buenos Aires: Siglo XXI.

FREIRE P. y FAUNDEZ, A. (1986) *Hacia una Pedagogía de la pregunta*. Buenos Aires: Ediciones Aurora 1986.

PEREZ GOMEZ, A. I. (1999) *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. España: Morata.

RICOEUR, P. (1984) *Educación y Política. De la Historia Personal a la Comunión de Libertades*. Buenos Aires: Docencia.

RICOEUR, P. (1988) *Hermenéutica y acción*. Buenos Aires: Docencia.

SCHUTZ, A. (1974) "El forastero. Ensayo de psicología social" En *Estudios sobre teoría social*. Buenos Aires: Amorrortu. 1974.

VVAA (2004) "El espacio pedagógico de la palabra". Ficha de Cátedra de Filosofía de la Educación. Licenciatura en Ciencias de la Educación. FFyL. UBA. MIMEO.

Fuentes electrónicas:

Diccionario de la lengua española © 2005 Espasa-Calpe. (Consultado 4/08/11)

<http://www.wordreference.com/definicion/>

ELIAS, N. (2003) "Ensayo acerca de las relaciones entre establecidos y forasteros",

Reis. Revista Española de Investigaciones Sociológicas, núm. 104, pp. 219-251. España

(Consultado 4/08/11) <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/997/99717903010.pdf>