

LA LECTURA Y LA ESCRITURA AL FORO CINCO PUNTOS PARA INCITAR AL DIALOGO

FERNANDO VASQUEZ RODRIGUEZ

Coordinador Nacional, Area de Lectura y Escritura
Maestria en Educacion, Universidad Javeriana
Bogota

Estas ideas tienen como fuente mi propia experiencia no sólo en el campo educativo, sino también en esa otra zona mucho más visceral, en donde la lectura y la escritura se convierten en motivo cotidiano de existencia. En una opción de vida.

Dado el carácter propio de este evento, manteniendo ese espíritu de foro que nos convoca, no pretendo ser conclusivo ni sistemático. Me anima más bien un espíritu deliberativo, acaso incitador al diálogo, que busca sobre todo compartir con amigos de oficio, ciertas dudas o ciertos problemas alrededor de

A N F O R O

la lectura y la escritura que han estado o empiezan a aparecer frente a mi mesa de trabajo.

Valga entonces señalar algunos puntos sobre los cuales, y más ahora al frente de un énfasis en lectura y escritura de una Maestría en Educación, he venido aglutinando una serie de reflexiones y preocupaciones.

1. El papel formativo de la escritura autobiográfica. Este ha sido uno de los puntos sobre los cuales he estado trabajando en los últimos años. La escritura autobiográfica como una manera de reconocer, en el sentido de la agnición de la tragedia clásica, las marcas que nos determinan como lectores y escritores. Esa zona de impronta ha sido determinante para que los

profesores participantes de la Maestría hayan tomado distancia de un activismo educativo en donde no queda tiempo para el distanciamiento o la comprensión de la acción pedagógica. La autobiografía ha servido para poner al maestro en un lugar privilegiado, en el escenario socrático del "conócete a ti mismo". Pero, además, la escritura autobiográfica le ha permitido al maestro, a veces por primera vez, entrar en relación con la escritura. Sin miedo al error ortográfico o la falta de sintaxis, como un puro ejercicio de flujo o vaciado de conciencia. Permittedose el tachón, la repetición o la divagación infinita; permitiéndose el cuerpo. Y más aún. Tal encuentro le ha posibilitado bucear en mares o escenarios abisales no nece-





sariamente conocidos o recordados: el maestro ha descubierto la función catártica de la escritura. Y también como Edipo, en más de una ocasión, ha tenido que sacarse los ojos y exiliarse de Tebas; de sí mismo. Sin desconocer otro logro aún mayor. La escritura le ha permitido al maestro, así como afirmara Walter Ong, reestructurar su conciencia, le ha posibilitado entenderse como un otro, como un yo plural. Creo oportuno señalar que, en muchas de las maestras, la escritura autobiográfica también las ha llevado a un encuentro con los problemas de género, en cuanto distinción social de una escritura.

Palabras más, palabras menos, con la escritura autobiográfica el

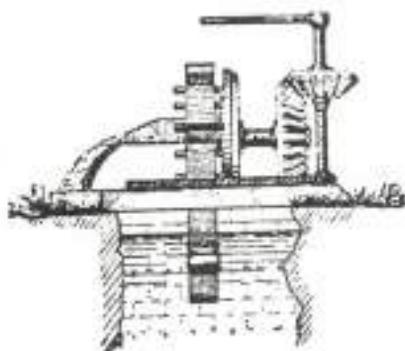
maestro ha reconocido que tiene una historia, legítima, válida, tan digna como la del molinero friulano descrita por Carlo Ginzburg en *El Queso y los Gusanos*. Quizá debería decir que el cuaderno de autobiografía, un cuaderno que por lo demás el maestro lleva durante los dos años de Maestría, se ha convertido en una manera de objetivar la historia. El maestro se ha visto a sí mismo como documento, como lugar humano para la autoreferencia, para la variación y el juego de voces. En ese ir y volver al cuaderno, en esa tarea de leer y releer, de escribir y reescribir, el maestro ha encontrado un terreno para la autoformación, para el encuentro sobre las propias necesidades de apren-

dizaje. O, para decirlo de otra manera, ha ido encontrando un campo propicio para la emergencia del deseo.

2. La dificultad para encontrar maestros de maestros que tengan escrituras. Este punto me parece de trascendental relevancia sobre todo cuando se piensa en programas de Maestría que pretenden abarcar o llegar no sólo a las grandes ciudades sino a buena parte de las regiones de nuestro país. No es fácil encontrar a maestros que puedan mostrar, en el sentido más genuino de magister, un repertorio de ensayos, unos textos, algunas formas de escritura. Hay demasiada oralidad en nuestra práctica docente. Casi siempre se da una especie de paradoja: el maestro que enseña a escribir, pocas veces muestra cómo es que él

hace la tarea. Por lo común, lo que hace el maestro es dar un repertorio de indicaciones, a veces sin ni siquiera una guía, muy someras y cargadas casi siempre de diminutivos: "Háganme un ensayito para la próxima clase". Tal carencia de escrituras repercute en los problemas de la evaluación porque, la mayoría de las veces, se convierte en una disputa entre lo que no le gusta al maestro y lo que parece gustarle al alumno. No temo equivocarme al decir que en nuestra práctica docente no abundan escrituras. Y pienso que eso tiene que ver con el hecho de que la escritura es una *techne*, un saber hacer que no se adquiere por mero deseo o por simple capricho. Es una de las tecnologías más complejas, más escurridizas y que, como toda técnica, demanda un oficio y un trato frecuente, un dominio en un repertorio de herramientas.

Por supuesto esta orfandad escritural de nuestros maestros conlleva a mantener todos los rasgos propios de una educación oralista: redundancia, agonismo, localismo, pensamiento concreto, preeminencia afectiva... El reino de la *doxa*. Pienso que la escritura, así como quería Estanislao Zuleta, facilita y propicia una crítica de la opinión, una manera de introducir en el aula el juicio, la abstracción, la mediatez.



Sopesamiento, intencionalidad, comprensión, hermenéica. La ausencia de escrituras coloca al educador en la tarea de Sisifo. Y convierte el trabajo investigativo en una estar empezando de cero cada día.

De allí que una de las líneas de investigación que hemos venido privilegiando en la Maestría sea precisamente la de las mediaciones escriturales en el acto pedagógico. Algo hemos avanzado sobre el mapa, el guión y la guía. Algo sobre el ensayo o la escritura argumentativa y, por supuesto, mucho más sobre la escritura autobiográfica y el diario de campo. Es más, nos hemos impuesto una norma un tanto draconiana: cualquier maestro que lleva a cabo una sesión o un módulo dentro del Área debe traer a clase sus escrituras. También debe hacer la tarea. De pronto, porque en esto de escribir el mostrar es superior a la simple instrucción. Y porque nos anima un principio, sólo acabamos de leer cuando empezamos a escribir. Y acabamos de escribir cuando publicamos.

3. El desplazamiento y la complejidad de la noción de texto escrito. Esta inquietud brota desde un sesgo muy en la línea de la semiótica contemporánea. En la Maestría, entendemos la cultura como texto. Luego, entonces, leer no es sólo decodificar el texto



A

escrito sino desarrollar las competencias para acceder a cualquier tipo de texto. Se trata de ser un lector plural, un lector semiotista. Desde la señalética hasta el lenguaje televisivo, desde los géneros o los formatos audiovisuales hasta los videojuegos o los hipertextos. Este lector plural, por lo mismo, no considera a la televisión como un enemigo del texto escrito, ni ve las escrituras electrónicas como desplazadoras del libro... Este lector plural es más bien un lector mimético o anfibio, un lector polifónico con capacidad para usar su ojo o su mano o su escucha, porque también hay textos para palpar u oler; porque el texto, en cuanto tejido articulado de signos, ya no está solamente en el libro, ni el aula, ni en la escuela. Porque el

texto es la calle y la ciudad, porque los textos atraviesan todos los escenarios de la vida cotidiana.

De acuerdo a estas reflexiones me preocupa constatar cuáles continúan siendo los textos privilegiados en nuestra puesta en escena pedagógica. Y cuáles seguimos penalizando, cuando no satanizando. Más otra preocupación igualmente gruesa: cuáles son los textos que aún el maestro no domina o ha apropiado, cuáles son sus analfabetismos más acuciantes. Pienso ahora, lo difícil que ha sido desarrollar en la Maestría el módulo de Autoedición e imagen didáctica. No sólo porque hay que generar toda una serie de reflexiones alrededor

de la alfabetidad visual, sino porque más del 80% de nuestros maestros a duras penas está familiarizado con un computador y un procesador de palabras. Sigue habiendo un endiosamiento o un miedo, es lo mismo, al aparato. Pero no hablo sólo de computadores. Me parece estar viendo a muchos maestros incapaces para manejar un proyector de filminas, un pro-

yectos de acetatos, una VHS, en fin, tecnologías que aunque no sean tan sofisticadas hablan todavía de unos analfabetismos sobre los cuales apenas somos consumidores y sobre los cuales ni siquiera alcanzamos a provocar cambios o desarrollos de punta.

A tal complejidad de la noción de texto sumaria las nuevas formas de

aprender.

Formas que ya no están solamente articuladas desde la representación sino desde la simulación. Formas de aprendizaje, por ejemplo, en donde no se dan reglas previas para jugar, donde

las reglas hay que ir hallándolas abductivamente. Esas otras formas de aprendizaje nos invitan a reflexionar sobre el papel de la lectura y la escritura, sobre las nuevas mediaciones y las transformaciones que generan, y, especialmente, sobre nuestras competencias para dialogar, para interactuar con esos otros textos tan cercanos o tan llamativos para las generaciones



más jóvenes. ¿Hablamos esos lenguajes? O nos estará pasando lo que Lauro de Oliveira Lima pronosticaba: cada día gastamos más tiempo y más recursos educando a una juventud para una sociedad que ya no existe.

4. El convencimiento de que la lectura es más que animación y que la literatura es más que un placebo o una entretención efectista. Para ninguno de nosotros, supongo,

la animación a la lectura es innecesaria o carente de utilidad. No es ese el punto al que me refiero. Lo que pasa es que el trabajo de enseñar a leer, y hablo muy especialmente

de lo que se hace en el bachillerato y las universidades, se ha centrado básicamente en la motivación, en tratar de sintonizar con el gusto del alumno; una especie de tarea fácil en donde cuenta más el encantamiento que la médula del problema. No sé si ustedes piensan igual que yo, en el sentido de que leer no es una actividad fácil. ¿Recuerdan esos lectores

que pedía Nietzsche?, ¿esos lectores capaces de rumiar los textos, de trabajar con ellos?, ¿de pasar por esas etapas de camello, de león y de niño?... La lectura, al menos así la entendemos en la Maestría, demanda conocer unas perspectivas, unos modelos y unos casos. Leer es, ante todo, reconocer cual es nuestra perspectiva de lectura. ¿leemos simbólicamente,

estructuralmente, semióticamente?

¿Cuál es nuestro modelo?, ¿es un modelo abductivo o de indicios?, ¿es una lectura más centrada en lo que se denomina estética de la recepción?, es decir, ¿se privilegia el gusto del lector?, o ¿leemos desde un modelo social, en

donde la lectura es entendida como una de las prácticas sociales, en donde priman los ideologías, las mentalidades y los imaginarios? Ninguna lectura es inocente. No hay lectura ingenua. Quien lee, lee desde un lugar y desde un interés.

Sobre este aspecto hemos venido desarrollando otra línea de investigación. No hemos preguntado, entre otras cosas, ¿con qué criterio elige





el maestro los textos que utiliza en el aula?. ¿cómo los usa?. ¿se ha preparado él para hacerlo?. ¿o piensa que por ser mero decodificador puede ser un lector competente para hacer una clase de lectura?. ¿Cómo evalúa esas lecturas?. ¿a qué le da valor y a qué no?. Mejor aún, ¿cuál es la perspectiva desde la cual lee este maestro?. ¿Va de acuerdo a la moda?. ¿Ha tenido alguna preparación para hacerlo? ¿Basta con el mero gusto?. ¿Cómo elige los textos?. ¿qué elige de ellos: fragmentos, capítulos? ¿Cómo lee los textos? ¿Privilegia el libro o la fotocopia?... Y Nos preocupa enormemente

el uso de placebo que se le está dando a la literatura, nos parece que a veces cumple más un papel de efecto que de verdadera enseñanza. Son muchos los maestros que usan el texto literario con una gran irresponsabilidad lectora, usándolo para decir cualquier cosa, a veces como puro pretexto. Y no hablo sólo de los profesores de humanidades, sino de otras áreas en donde se calman problemas de disciplina con un cuento y se busca mermar la complejidad de un tema colocándole a leer primero un sencillo poema o una novelita corta. Creo que por capturar audiencias momentáneas estamos sacrificando lectores adultos, lectores futuros.

A propósito de las anteriores reflexiones, en la Maestría hemos adelantado algunas propuestas sobre el "dar a leer". Sobre la importancia de prepararse, así como se prepara un papel para la actuación. "Habitar el texto" hemos llamado a tal práctica. Entonar, gesticular, marcar un territorio, generar líneas de fuerza, crear silencios, manejar la palabra... Quien es maestro de lectura no lo es sólo en cuanto interpreta un significado sino en tanto actúa un significante. Eso de una parte; de otra, nos hemos animado, así sea de una forma incipiente, a pedir el libro, el uso del libro, y cuando tenemos que acudir a las fotoco-

pías, siempre entregamos además de la portada y la página donde se reseña la editorial, el año y la edición, las hojas correspondientes al índice o la tabla de contenido. No damos fotocopias huérfanas. Y, esas fotocopias, están acompañadas de un mapa o de una guía que permite cierta carta de navegación para el lector. Finalmente, diferenciamos la promoción, la animación, la motivación a la lectura, de la enseñanza en sí misma. Y nos hemos impuesto la tarea de no usar la literatura como contentillo u objeto de entretención. Tratamos de no trivializarla. Le hemos apostado a la complejidad del acto de leer.

5. La evidencia de que no se aprende a escribir a partir de recomendaciones, sino desde un trabajo hombro a hombro, de tutoría. Y de allí la importancia del taller para aprender a escribir. Cuántos de nosotros —en nuestra educación de pregrado o posgrado—, al entregar un escrito recibimos comentarios como “tienes problemas de sintaxis”, “no sabes usar los signos de puntuación”, “no hay ilación entre los párrafos”... O se nos decía, de manera oral, que teníamos que mejorar la redacción. Todos estas recomendaciones, y de eso estoy cada vez más convencido, no constituyen de por sí una mejora en el aprendiza-

je de la escritura. Se requiere que el maestro se siente con el alumno, a la par, como el maestro de música o de danza, como el maestro en el taller de escultura o de pintura, que se coloque al lado para ir mostrándole al aprendiz cómo es que una palabra se repite, dónde están las fallas de redacción o de cohesión, dónde una puntuación es defectuosa y, a la vez, que le muestre cómo remediar tales problemas. Hay todo un poder del gesto, en esto de la didáctica de la escritura. Por eso, cada corrección de un escrito se convierte en un taller de largo aliento y que, por lo demás, no puede ser dado de manera general. Cada estudiante es un caso de escritura. Al entender la



escritura como una forma de composición, como un tipo de poesis, su aprendizaje demanda que pensemos en serio las características propias de un taller.

Precisamente, esa ha sido otra de las líneas de investigación, especialmente desarrollada en la regional de Medellín y ahora continuada por la regional de Bucaramanga. Permítanme contarles, así sea de manera somera, algunos de los hitos que hemos ido esclareciendo. Cuáles serían las características esenciales de un taller que, de paso, pueden aprovecharse para la enseñanza de la escritura.

Primero que todo, en el taller el cuerpo, la "physis", tiene un valor y una presencia inobjetable. Se escribe desde y con un cuerpo. Hay todo un repertorio de gestualidades, de trazos, que evidencian en la escritura una sanguinidad, una impronta, una manera de dejar entrever lo singular de una conciencia. El taller demanda una puesta en cuerpo. Pero, además, el taller conlleva una "techné", un saber hacer. Ni la mera especulación, ni el mero activismo. El saber del taller es un saber encarnado, un saber amarrado a una acción. La techné compromete, además, el dominio de unas herramientas y las herramientas más que medios son mediaciones. En el taller

se conoce haciendo. La escritura es una praxis. Una praxis en donde, entre varias cosas, el error no es penalizable sino el escenario cotidiano para el aprendizaje. Aprender a escribir, aún para escritores expertos, sigue siendo una continua praxis de ensayo y error, de corrección permanente. Quizá, escribir, al decir de Augusto Monterroso, no sea otra cosa que aprender a tachar. Nunca se acaba de aprender a escribir. La escritura sigue siendo una "nueva" tecnología.

De otro lado, la inteligencia propia del taller es una inteligencia práctica. "Metis", decían los griegos. El conocimiento del taller está lleno de astucias, de atajos, de previsiones; de oficio. Y la escritura, al menos eso es lo que hemos aprendido de escritores maestros, posee una gama de recursos, bien sea para iniciar, para conectar o corregir, o para darle fortaleza a una idea. Toda escritura tiene sus propias apostillas. Esos recursos nos vienen dados por la tradición, y si nos mantenemos fieles a Igor Strawinsky, sin el aprendizaje de ellos muy difícilmente podemos innovar. Hay un "ethos" que precede la sabiduría del taller. Desde luego, lo más importante del taller es la "poiesis"; se trata de producir. Más que hablar se trata de llevar a cabo una obra. Escribir y obrar. Por ende, el papel de

la “mimesis” en el taller es indispensable. Entre el aprendiz y el maestro se generan espacios de modelaje, de imitación, de repeticiones y variaciones...

Bastan estas observaciones para recalcar la necesidad y la complejidad de una didáctica de la escritura y la urgencia de reconocer cuáles son los métodos de escritura que

privilegiamos en nuestra práctica docente.

Las anteriores reflexiones — lo advertía desde el comienzo— no pretenden otra cosa que señalar, como los antiguos astrólogos, algunos lugares en el vasto cielo de la lectura y la escritura. Algunos hitos que, como las estrellas en el firmamento, nos permiten aventurar algunas hipótesis para nuestro trabajo cotidiano. □