

Educar en la lengua escrita, educar por la lengua escrita¹

María Eugenia Dubois*

Se han llenado tantas páginas en los últimos años sobre los procesos de lectura y escritura, y sobre la enseñanza y aprendizaje de esos procesos, que a veces nos sentimos tentados a preguntar si es posible agregar algo más a lo mucho hablado y escrito sobre esos temas. Sin embargo, debemos reconocerlos como inagotables en dos sentidos: por un lado, porque nuevas investigaciones, nuevos análisis, incluso un matiz diferente o un énfasis peculiar nos revelan a menudo facetas insospechadas; por otro, porque aun los aspectos ya analizados pueden provocar nuevas consideraciones cuando insistimos sobre ellos.

Entre esos aspectos, hay uno que reviste para mí una importancia especial por considerar que está en la base de nuestra profesión docente. Lo he abordado en otras oportunidades, pero me propongo retomarlo en esta charla confiando en que mi insistencia en el mismo nos pueda conducir a nuevas reflexiones. El aspecto escogido tiene que ver con el hecho de **educar** a nuestros niños y a nuestros jóvenes, en este caso particular con el hecho de **educarlos** en la lengua escrita y de **educarlos** por, o a través de, la lengua escrita.

Los educadores, en todo tiempo y lugar, nos hemos preocupado por encontrar la mejor forma de enseñar a leer y a escribir. Desde la antigua polémica sobre los métodos, hasta la actual discusión entre representantes de distintas teorías sobre las características de esos procesos y sobre la manera de orientar su desarrollo, los docentes, en unión de especialistas e investigadores, no hemos cesado de interrogarnos acerca de la vía más conducente al aprendizaje de la lectura y de la escritura. En el camino hemos encontrado diferentes respuestas que siempre han satisfecho a algunos y dejado descontentos a otros. Y es natural que así suceda dado, que esos procesos están inextricablemente ligados a profundas convicciones ideológicas, intelectuales, espirituales, que alimentamos cada uno de nosotros como seres humanos y que guían nuestras acciones en el campo profesional.

La docencia, se ha dicho repetidas veces, no es neutral. Nuestros valores, nuestros sentimientos, nuestros prejuicios, nuestras teorías, son todos elementos que, consciente o inconscientemente, tiñen a diario nuestra práctica pedagógica. La forma de abordar un tema, el material escogido, el análisis que de él se haga, el tipo de tareas asignadas, así como el clima general de la clase y, sobre todo, el trato con los alumnos, nos revelan, a poco que reflexionemos sobre ello, muchas de nuestras actitudes frente a la vida, los seres humanos, el mundo, el aprendizaje, la educación. Precisamente esta última es el motivo de mi preocupación porque, a través de observarme a mí misma y a muchos otros docentes, he llegado a la conclusión de que estamos

¹ Este artículo reproduce la conferencia dada por la autora en CODICEN, Montevideo, Uruguay, el 3 de abril de 1997.

* Profesora del Postgrado de Lectura y Escritura de la Universidad de Los Andes, Mérida, Venezuela.

más dedicados a **enseñar** que a **educar**, que estamos perdiendo nuestra identificación como educadores para conservarnos tan sólo como **enseñantes**.

Es un hecho triste, además de peligroso. Triste porque significa limitarnos en nuestra misión. La enseñanza está implícita en la educación; quien educa también enseña, pero lo opuesto no es necesariamente cierto, es posible enseñar sin cuidarse de educar. Peligroso porque nos lleva a no experimentar responsabilidad frente al desarrollo y el ejercicio de todas las capacidades personales, intelectuales, morales, espirituales de nuestros estudiantes que constituyen, en su conjunto, el fundamento de toda educación.

El propio sistema educativo influye además para hacernos sentir más "enseñantes" que "educadores" por su énfasis, por lo menos en la práctica, en el cumplimiento de metas y objetivos relacionados con la adquisición de conocimientos antes que con el desarrollo de actitudes y de valores, de maneras de pensar y de obrar.

Es curioso, pero tanto docentes como padres y representantes nos hemos acostumbrado a medir el éxito escolar de nuestros niños y jóvenes únicamente en términos de conocimientos adquiridos. Los comentarios de unos y de otros siempre se refieren a lo que el niño o joven sabe o no sabe sobre lengua, matemática, historia, geografía o ciencias; difícilmente sobre aspectos tales como la perspectiva y la apreciación que ese niño o joven tiene del ambiente escolar, su valoración del compañerismo y la amistad, su ubicación en el grupo de la clase, su autodisciplina, su alegría o desamor frente al aprendizaje, su capacidad para afrontar problemas, su sentido de justicia, su lealtad. En otras palabras, no nos inquietamos lo suficiente por analizar cómo vive el alumno su experiencia escolar ni qué siente a su respecto.

Theodore Roszak, en su obra **Persona/Planeta** (1985), se refiere a este tema cuando se pregunta porqué nuestras preocupaciones no van más allá del hecho de que los alumnos no sepan leer ni escribir.

"¿Por qué no preocuparnos igualmente de que no sepan manejar su vida, su imaginación, sus emociones, de que no sepan enfrentarse a la ansiedad, la agresión y la envidia, de que no puedan expresar confianza y ternura?" (p.254-5).

Ahora bien, ¿qué entiendo yo por **educar en la lectura y la escritura**? ¿Qué debería ser, con relación a esa área, lo más importante para nosotros como educadores? Desde mi punto de vista, antes que la forma de **enseñar** a leer y a escribir, la forma de hacer **experimentar** al alumno –niño, joven o adulto– la lectura y la escritura; antes que la estrategia usada por los docentes, la situación vivida por el alumno. Lo fundamental en el proceso educativo, a mi juicio, más que la enseñanza de algo, es la calidad de la experiencia del estudiante con respecto a ese algo. Todo lo que ahora sabemos sobre lectura y escritura nos permite comprender esos procesos, pero a la vez tener la certeza de que sólo podemos conocerlos de verdad a través de experimentarlos y de reflexionar sobre ellos. Cómo siente y cómo vive el alumno la experiencia de la lectura y la escritura, eso es lo que más importa al

educador. Nuestra tarea como docentes es de extrema delicadeza y complejidad. Debemos mantener un constante equilibrio entre fuerzas contrapuestas: el impulso de hacer oír nuestra voz y la convicción de que el estudiante necesita encontrar la suya propia, la urgencia de empujar al alumno a alcanzar la meta y el deseo de verlo llegar por su propio esfuerzo; la voluntad de adecuar nuestra práctica a nuestras convicciones y la necesidad de responder a las exigencias del sistema.

Los docentes, además, no podemos olvidar que estamos educando individuos aun cuando actuemos frente a grupos. Es la individualidad –no el individualismo– (Donald Arstine, 1995) la que interesa a la educación. Individualista es

“la persona que tiende a obrar con prescindencia de los demás”

y no es eso lo que busca la educación. Individuo, en cambio, es para Arstine

“la persona cuya educación le ha permitido desarrollar, sobre la base de su propio razonamiento, un conjunto de capacidades y talentos únicos”.

Ese desarrollo del ser individual del alumno es la verdadera preocupación de la educación y es esa misma individualidad la que debe ser respetada en el lector y en el escritor, durante el desarrollo de los procesos de lectura y escritura.

Por otro, lado, la educación en la lectura es la que puede convertir a ésta en **deseante**, de acuerdo con la expresión de Roland Barthes (1987). La **lectura deseante** tiene para Barthes dos rasgos fundamentales.

“Al encerrarse para leer, al hacer de la lectura un estado absolutamente apartado, clandestino, en el que resulta abolido el mundo entero, el lector –el leyente– se identifica con otros dos seres humanos –muy próximos entre sí, a decir verdad– cuyo estado requiere igualmente una violenta separación: el enamorado y el místico; de Teresa de Avila se sabe que hacia de la lectura un sustituto de la oración mental; y el enamorado, como sabemos, lleva la marca de un apartamiento de la realidad, se desinteresa del mundo exterior” (p.45).

El segundo rasgo de la lectura deseante, según Barthes, es que en ella

“todas las conmociones del cuerpo están presentes, mezcladas, enredadas: la fascinación, la vacación, el dolor, la voluptuosidad” y agrega: “la lectura produce un cuerpo alterado, pero no **troceado**” (p. 46).

Educar entonces en la lectura es hacer de ella ese objeto “deseante”, algo que no es posible lograr sólo a través de métodos específicos de enseñanza, sino, más importante aún, de realidades, de vivencias que se les permita experimentar a los alumnos. Para ello es necesario que los estudiantes puedan escoger libremente lo que quieren leer, por lo menos dentro de un rango de posibilidades. El deseo es privativo del sujeto, está profundamente vinculado a sus impulsos más íntimos, por lo tanto, es difícil pensar en una lectura “deseante” cuando ésta es impuesta desde afuera. Los docentes deberíamos preguntarnos hasta qué punto la lectura obligatoria en la escuela, el liceo, la universidad, es la responsable de la existencia de tantos “no lectores” adultos. Permitir y estimular que los estudiantes busquen su propio

camino en la lectura es el primer paso para convertir a ésta en objeto del "deseo".

La misma idea, expresada de otra manera, se percibe en Willinsky (1990) cuando se refiere a la necesidad de estimular el desarrollo de una especie de "relación orgánica entre el lector y el texto", para lo cual considera indispensable el contacto con buena literatura. Citando además a Margaret Meek afirma que el tiempo que se gasta con buenos libros constituye la mejor lección de lectura y transcribe el siguiente comentario de esa autora:

"Nosotros aprendimos a leer competente y sensitivamente a causa de que nos dimos a nosotros mismos lo que Sartre llamó "lecciones privadas", por estar envueltos en lo que leíamos. También encontramos que podíamos compartir lo que leíamos con otra gente, nuestros amigos, nuestros colegas, aun nuestros oponentes aunque argumentáramos con ellos. Las lecciones de lectura no formaban parte de un curso de lectura, excepto del curso que nos dábamos a nosotros mismos con los textos" (en Willinsky: 70).

En cuanto a la escritura, ¿qué significa **educar** en ella al estudiante? A mi juicio, lo educamos en la escritura cuando le damos la misma libertad requerida por la lectura, cuando creamos los espacios necesarios para que el alumno pueda expresar, a través de ella, sus vivencias, sus ideas, sus sentimientos, sus opiniones; cuando le brindamos tiempo para la reflexión, la revisión, la discusión de los significados que quiere transmitir; cuando lo alentamos a **entrar** en sus propios escritos para aprender de ellos.

Nos resulta a veces difícil a los docentes, comprender que la escritura debe surgir, al igual que la lectura, del deseo o de la necesidad de hacerla, no de una necesidad impuesta desde afuera, sino de una necesidad propia del individuo. Muestra de ello son los sorprendentes escritos de los niños cuando se les da libertad para hacerlos. Lo fantástico y lo cotidiano, lo real y lo absurdo, la alegría y el dolor, el miedo y la risa, se entremezclan en formas insólitas en las producciones infantiles. Los niños parecen disfrutar de la escritura desde muy pequeños. ¿Qué pasa después? ¿Por qué nos convertimos en adultos renuentes a expresarnos por escrito? ¿Tienen razón quienes atribuyen a la escuela la responsabilidad de ese hecho por su insistencia en que los niños escriban cosas sin sentido para ellos? ¿Colaboramos los docentes en la construcción de una trampa en la que nosotros mismos caemos? Preguntas que ameritan, sin duda, una profunda reflexión.

Aceptar entonces la libertad del escritor significa aceptar e incluso estimular el uso del modo expresivo: la vinculación de la escritura con los intereses, inquietudes, sentimientos del escritor, es decir, con su vida y con su mundo. En la actualidad están apareciendo muchos trabajos que hablan de la escritura expresiva y se discute si debe dársele prioridad aun en los cursos de enseñanza avanzada. Para unos, el modo expresivo precedería al persuasivo y al informativo en el desarrollo lingüístico del escritor. Para otros, en cambio, el modo persuasivo tomaría precedencia sobre el expresivo dado que se origina en el "lenguaje regulador" aprendido por los niños desde temprana edad. Un tercer grupo, el más numeroso, se inclina a pensar que los diferentes modos de la escritura están igualmente disponibles para los usuarios de todas las edades. El problema surge tan sólo cuando no permitimos que ellos afloren de

manera natural, según las necesidades del escritor. En todo caso, pienso que la elección personal en materia de lectura y escritura es el primer paso para adquirir el gusto por ambas actividades, después de lo cual es más fácil obligarnos a leer y a escribir sobre temas que no son de nuestro interés.

Además de educar en la lengua escrita, los docentes podemos educar por, o a través de, la lengua escrita. Hay dos aspectos interesantes a señalar: el primero se refiere a la educación en los valores éticos; el segundo a la educación en áreas del conocimiento.

La contribución de la lectura, en particular de la literatura, al desarrollo de los valores éticos, es un tema que se destaca en la obra de Louise Rosenblatt y ha sido, además, especialmente tratado por esta autora en un hermoso artículo titulado: **Lenguaje, literatura y valores** (1985).

Para Rosenblatt, las actitudes éticas se ven reforzadas por la literatura dado que no es posible "tratar de manera vital" ninguna obra literaria sin confrontar algunos problemas de ética. En el artículo mencionado ella enfatiza la necesidad de aprender a reflexionar sobre los valores que guían nuestras elecciones, sobre todo en momentos como los actuales en los que ya no se trata de elegir entre lo bueno y lo malo sino entre cosas, bienes o ideas que parecen tener el mismo valor. La literatura, "cuando es leída como literatura" puede estimular la habilidad para llevar a cabo esa reflexión.

La aseveración de Rosenblatt, en el sentido de que la literatura sea leída como tal, encaja dentro de su teoría transaccional según la cual el lector puede adoptar frente al texto una **postura eferente**, cuando la atención está centrada en **retener** lo leído **después** de realizada la lectura, o una **postura estética**, cuando la atención del lector es absorbida por lo que está **viviendo durante** y a través de la lectura. No son posturas excluyentes sino predominantes, se puede muy bien pasar de una a otra en la lectura de un mismo texto, así como también es posible leer cualquier texto desde una postura u otra. Los docentes, sin embargo, acostumbramos favorecer solamente una de ellas, la eferente, cuando interrogamos a los alumnos sobre hechos, personajes, cuestiones de estilo, después de la lectura de un texto. Aun tratándose de poemas u obras literarias los obligamos a adoptar una postura eferente, negándoles así la posibilidad de evocar pensamientos, imágenes, sentimientos, emociones, de tener experiencias vicarias a través de la lectura. Es muy aleccionador lo que nos cuenta Evelyn Arizpe (1996), ensayista mexicana, sobre el caso de un adolescente al que la maestra se había referido como alumno problema, carente de interés por la lectura. En la entrevista con la autora, ante la pregunta de si había algo que le gustara leer el joven contestó:

"Lo que pasa es que prefiero leer poesía. Mi hermano mayor me prestó un libro de poesías con escenas muy impresionantes. Por ejemplo, aparece un ángel descarnado y el poeta nos da a entender que es su inspiración que lo va a visitar en sus días más claros. La poesía en clase no me gusta porque va encauzada a otro tema, no la leemos, sino que vemos si contiene lexemas o gramemas. Me gustaría analizarla más profundamente".

En la transacción con el texto, durante la lectura estética, el lector hace a un lado los aspectos públicos del lenguaje para atender tan sólo a los aspectos privados, a la gama de respuestas, únicas, personales, evocadas por las palabras del texto. No importa de qué texto se trate, lo verdaderamente importante es lo que el lector **hace** con él dependiendo de la postura que adopte. En tal sentido cualquier lectura puede ser estética siempre que el lector

“atienda a lo que vive a través de la experiencia engendrada por el texto”.

La lectura de la obra literaria, cuando se permite al estudiante la libre adopción de una postura, puede ejercer una profunda influencia sobre su desarrollo personal, social, intelectual. Puede conducirlo a reflexionar sobre sus actitudes, sus ideas, sus valores, al confrontarlo con otras actitudes, otros valores, otras maneras de sentir y de pensar. Por otro lado, la discusión y reflexión sobre los valores sociales y personales, estimulada por medio de la literatura, puede contribuir a desarrollar la capacidad para pensar y actuar éticamente en todos los órdenes de la vida. En nuestras manos está la posibilidad de que eso suceda, dependiendo de que sepamos crear en la clase un ambiente propicio a la libre discusión y reflexión, sin trabas de ninguna especie, en el que todas las opiniones sean igualmente aceptadas y respetadas.

En cuanto a la posibilidad de educar por medio de la lengua escrita en diferentes áreas del conocimiento quisiera destacar el hecho de que la lectura de obras literarias, hasta hace muy poco tiempo, sólo parecía tener cabida en el área de lengua. Afortunadamente en los últimos años ha variado esa situación y han empezado a difundirse trabajos en los que se habla de la enseñanza de la historia, las ciencias sociales, o la geografía con apoyo de la lectura de obras literarias. En cuanto a la geografía, por ejemplo, algunos estudios han demostrado que la comprensión de los alumnos respecto a esa disciplina mejora cuando se combinan los recursos tradicionales con el estudio de la literatura. Otro tanto seguramente debe suceder en las demás áreas.

La enorme importancia que tiene, a mi juicio, la lectura de obras literarias en otros ámbitos del saber es que ellas brindan la posibilidad de reflexionar críticamente acerca de dominios sobre los cuales acostumbramos tan sólo a impartir conocimientos: la historia, la psicología, la política, la ecología. A nuestros alumnos, por lo general, no se les concede tiempo ni espacio para pensar respecto al mundo en que viven, mucho menos respecto al mundo habitado por los demás. Permitir que la literatura entre a las clases ocupadas por esas disciplinas es abrir las puertas a la reflexión sobre la sociedad, la cultura, las relaciones humanas, la naturaleza, el universo, la vida. Reflexión que podría ayudar a los jóvenes a disipar la confusión y desorientación en la que muchos de ellos están sumidos.

Los dos rasgos esenciales de la literatura señalados por Rosenblatt:

“su poder para dar experiencia vicaria y su descripción de una gran diversidad de personalidades y de conductas” (1938, p. 199).

hacen de ella un medio educacional de incalculable valor. Su gran influencia es, además, a nivel emocional, dado que no contiene afirmaciones abstractas sobre códigos morales, sino tipos de personalidades a los que se ve actuar de cierta manera bajo el influjo de emociones dictadas por una situación particular (Rosenblatt, 1938).

Por último, quisiera decir que no se me escapa la dificultad de llevar a la práctica lo que acabo de exponer. Por esa razón, voy a cerrar esta charla, compartiendo con ustedes mis propias reflexiones y mis propias dudas respecto a mi actuación como docente. Cuando pienso en esta profesión, en la que llevo casi cuarenta años, soy consciente de haber cometido muchos errores; algunos he podido enmendarlos, otros deben sobrevivir en varios de mis alumnos.

Y aunque siempre me persiguió la duda, a lo largo de mi vida profesional, de si lo que yo estaba haciendo era lo mejor que podía hacer, debo reconocer que hubo de pasar mucho tiempo antes de ser capaz de formularme las preguntas que hoy son para mí fundamentales: ¿Cómo orientar a mis estudiantes para que lleguen a ser, además de profesionales competentes, ciudadanos participativos y críticos, buenos integrantes de la familia y la comunidad, personas honestas, íntegras, leales a sus convicciones y principios? ¿Cómo superar el riesgo de que se conviertan en seres satisfechos con el *status quo* en lugar de personas preocupadas por mejorar su mundo, por hacerlo cada vez más justo, más sano, más cooperativo, más equilibrado? Porque si mi meta no es contribuir a hacer de cada niño y de cada joven un ser humano mejor, capaz de desarrollar al máximo todas sus potencialidades para bien de sí mismo y de los demás ¿de qué sirve llamarme educadora?

Referencias bibliográficas

- Arizpe, E. (1996) "Leyendo **El ladrón** o quién nos robó el gusto por la lectura." **Espacios para la lectura**. Año II, 3 y 4.
- Arstine, D. (1995) **Democracy and the Arts of Schooling**. Albany, State University of New York Press.
- Barthes, R. (1987) **El susurro del lenguaje**. Buenos Aires, Paidós.
- Dubois, M.E. (1996) "La lectura y los valores en el pensamiento de Louise Rosenblatt." **Espacios para la lectura**. Año II, 3 y 4.
- Rosenblatt, L.M. (1938) **Literature as Exploration**. New York, Appleton Century. 4th. ed. 1983. New York, The Modern Language Association of America.
- Rosenblatt, L.M. (1985) "Language, Literature and Values." En S.N. Tchudi (Ed.) **Language, Schooling and Society**. Upper Montclair, N.J., Boynton/Cook.
- Rosenblatt, L.M. (1996) "La teoría transaccional de la lectura y la escritura." En **Textos en contexto 1. Los procesos de lectura y escritura**. Buenos Aires, Lectura y Vida.
- Roszak, T. (1985) **Persona / Planeta**. Barcelona, Kairós.
- Willinsky, J. (1990) **The New literacy**. Routledge, London.