

PANEL

LA DIMENSIÓN PRAGMÁTICA DE LA ESCRITURA EN EL CONTEXTO UNIVERSITARIO

Fabio Jurado Valencia
Instituto de Investigación en Educación
Universidad Nacional de Colombia

No se puede aprender a escribir sin saber para qué sirve hacerlo. Dominar las convenciones (las combinaciones entre las letras, entre las palabras y entre las frases) no es saber escribir; es decir, se puede saber juntar letras para armar palabras y juntar palabras para armar frases, pero esto no es, por sí mismo, escribir. Comprender lo que es el acto de escribir implica preguntarse por su utilidad (para qué sirve) y por sus efectos de recepción en alguien que ha de interpretarla: es lo primero. Ya se ha mostrado en muchas investigaciones cómo los niños aprenden a escribir con más gusto cuando saben que lo que escriben sirve para satisfacer a otros, para pedir algo que necesitan, para reclamar, para informar, para representar lo que sueñan, para mentir y manipular, para ponerle nombre a los dibujos y contar historias. Esto es contrario a la idea según la cual la escritura es hacer planas, copiar lo que está consignado en los libros o bajar de la internet la información sin procesarla analíticamente. En el primer caso, se vive un continuum de asombros. En el segundo, prevalece la actividad mecánica y alienadora de la mente.

El origen de la escritura constituye el mejor testimonio de las intenciones pragmáticas de su uso. De un lado, los grupos humanos han necesitado de un sistema de representación que permita retener en la perennidad los grandes eventos de la historia y las ocurrencias de los hombres y, de otro lado, han requerido de un sistema que garantice el cumplimiento de las normas jurídicas, que regule la compra y venta o intercambio de bienes, que respalde los acuerdos entre las personas y sirva para establecer un orden en las formas contables de la sociedad. Hoy diremos que la escritura funciona, además, como contrato académico en tanto no hay otra forma más potente, si bien no la única, para caracterizar los procesos intelectuales en el contexto académico y universitario.

Puede decirse que la escritura, a través de su historia, ha estado determinada por dos extremos: como forma de poder y como forma de democratización; como forma de poder, porque las leyes están reguladas por la escritura de alguien o de un grupo y porque quien sabe escribir está en condiciones de manipular a otros; como forma de democratización, porque ejercer la escritura y, por supuesto, vivir la lectura, posibilita establecer relaciones intelectuales con alguna igualdad y, por lo tanto, estar en condiciones para la concertación y para reconocer las diferencias ideológicas con los demás; democratización porque la escritura y la lectura presuponen el acceso al saber universal y, con ello, la comprensión de los fenómenos sociales y políticos.

La escritura es un instrumento poderoso en la potenciación del pensamiento, por cuanto implica un razonamiento muy fino y un modo de obrar cauteloso y ponderado con las palabras. Es paradójico, sin embargo, que hoy cuando la educación escolarizada ha arropado a índices amplios de la población, la escritura y la lectura no hayan logrado sus efectos en la formación de un ciudadano crítico y comprometido con un determinado proyecto social. Nos aterra, por ejemplo, que personas que han pasado por más de once años de escolaridad, o que han pasado por la universidad y aún con posgrados, vendan por unos cuantos pesos el derecho al voto en las elecciones parlamentarias y gubernamentales. Esto significa que se ha alfabetizado pero no se ha formado para leer y escribir y, en consecuencia, para actuar con criterio. Es decir, las personas han sido alfabetizadas pero no han logrado penetrar plenamente al mundo asombroso de la lectura y la escritura.

Así como Pedro Salinas (1954) afirma que lo que ha producido la escuela son leedores y no lectores, puede también decirse que ha producido escribidores y no escritores. Pero es un reto para quienes trabajamos en el espacio de la educación escolarizada (escuelas y universidades) propiciar el salto hacia la asunción de la escritura, y con ésta la lectura, como una práctica decisiva para la emancipación y para el reconocimiento a la heterodoxia: algo inherente a la condición humana.

Qué es lo que le da soporte al discurso del profesor universitario en el aula, es una pregunta necesaria para indagar por los modos de leer y de escribir de los estudiantes universitarios. Tácitamente estamos señalando que según los códigos prevalecientes en el discurso del profesor los estudiantes tienden (tienden, no es una generalidad) a usar los textos de cierto modo: según sean esos códigos. Entonces hay aquí una posición frente a la lectura y la escritura: se lee según lo que se necesita, de tal modo que si sólo se necesita leer literalmente (como devolver, sea de manera oral o por escrito, información consignada en el libro) es porque los códigos circulantes en el contexto de la academia hacen sentir esa necesidad: la de devolver algo que parece prestado: es lo propio de la educación bancaria.

En el contexto de la academia universitaria pueden circular muchas frases acuñadas, como las que recalcan en la importancia de leer críticamente, pero si la asunción de la lectura por parte del profesor no trasvasa esos niveles primarios (la de resumir lo que los textos exponen en sus estructuras superficiales), que son sólo la entrada al universo profundo de todo texto, no es posible que emerja la lectura crítica en los estudiantes; al contrario, se resistirán a ello. Y si no emerge la lectura crítica no puede esperarse que emerja la escritura coherente y genuina, la escritura como representación de la posición de alguien.

No hay algo más complejo que comprender cómo funciona, o cómo es, una lectura inferencial y una lectura crítica, cuando la academia desde la escuela básica ha anclado sus horizontes en el fragmentarismo textual y en la devolución de información (lectura literal). No es aprendiendo la definición de lo que es una inferencia y de lo que es hacer una crítica textual que el lector se constituye como tal, sino haciendo lecturas inferenciales y lecturas críticas y éstas sólo se logran desde la interlocución con el otro; este otro es el profesor, pero también es el amigo

o es el papá o el hermano mayor, o es la comunidad académica en la que se mueve el lector. Entonces cabe preguntarnos por la calidad de las discusiones, cuando las hay, en torno a los materiales textuales que constituyen los referentes para la construcción de conocimiento en un campo de formación profesional.

Si el trabajo en las aulas se reduce a la recontextualización de fuentes, desde la competencia para la glosa y la paráfrasis, oral o escrita, lo cual no hay que invalidar pero sí trascender, es ésta una modalidad que empuja hacia la asunción de los textos como depositarios de verdades universales. Lo problemático está en que no se trascienda esta competencia y se caiga en la rutina, es decir, en no dar el paso hacia la duda, hacia el sentido de lo inconcluso, de la búsqueda y hacia el carácter de inacabamiento de los saberes científicos, como presupuesto necesario para dar el paso hacia la lectura crítica.

Una manera de rastrear los niveles de lectura crítica en los estudiantes lo constituye la identificación de las otras voces que todo acto de interpretación presupone: voces que provienen de la experiencia y de otras lecturas. Son voces ya incorporadas en ese proceso dialógico que se construye en el pensamiento reflexivo y analítico de la escritura, luego de pasar por muchas lecturas y discusiones. La escenificación de la experiencia a través de la palabra (la experiencia pedagógica en este caso) es un marcador del grado de autenticidad de la escritura y de lo dicho en ella: esto que está aquí escrito es irrepetible.

LA ESCRITURA COMO OBJETO DE INVESTIGACIÓN EN EL AULA

La investigación de campo, dice Wittrock, “exige las facultades de observación, comparación, contraste y reflexión que poseen todos los seres humanos”. Investigar sobre cómo se lee y escribe en la universidad, indagando por los modos como se abordan conceptos y problemas específicos de las disciplinas de estudio, presupone necesariamente ir al terreno –el aula- desde donde se podrán comprender mejor los obstáculos para acceder al conocimiento y, en consecuencia, poder identificar las dificultades para leer y escribir, asumiendo esta dificultad como algo natural.

Aquí es necesario analizar la dificultad desde nuestras realidades: no se puede pretender que los estudiantes universitarios en los primeros semestres de las carreras sean lectores y escritores expertos, cuando la educación previa no los ha formado para ello. Para comprenderlo mejor debemos preguntarnos si las carreras que los estudiantes eligen tienen algo que ver con lo que les ofrecieron en lo que se da en llamar “educación media” en Colombia. La primera fisura del sistema se encuentra en esta situación: resulta que la educación media en Colombia son dos años, de los cuales el último (grado once) está dedicado a repasar y a adiestrar a los muchachos para las pruebas de Estado o para la prueba de admisión a la Universidad Nacional.

Chile tiene cuatro años para el ciclo de “enseñanza media”; Argentina, tiene tres años para la “educación polimodal”; México también tiene tres años para la

educación “preparatoria”; son tres años en Brasil y en Uruguay. En todos los casos, es un ciclo en el que los jóvenes eligen un campo en el que profundizan (ciencias, humanidades, artes, tecnología...) y que se espera puedan enlazar con campos de formación en la universidad o con el trabajo. No son modelos perfectos porque la educación perfecta no existe, pero no es lo mismo escoger una carrera por azar o por un imaginario social que establecer un enlace entre aquello en lo que fue iniciado en la educación media y las carreras que le son afines. Los problemas con la escritura los hallamos en este punto: no se puede escribir adecuadamente sobre cosas que no le atañen a uno; es decir, quien ha elegido una carrera en ingeniería por azar no podrá ni comprender ni hablar ni escribir de manera consistente y coherente sobre los códigos implicados en esa área, porque allí no hay pasión sino azar; estará allí por inercia y seguramente se resignará a aprobar raspando si no es tan valiente para detenerse y dar el paso hacia otro campo que puede ser el suyo.

Digamos que la escritura es la representación de la representación, en tanto en ella se intenta configurar lo que el pensamiento elabora sobre la base de otro pensamiento –el pensamiento vehiculado en los textos-. Lo que resalta aquí, al poner la escritura de los jóvenes en el escenario de otra escritura –la escritura que da cuenta de una indagación-, es la aprehensión de otro modo de ver los procesos de lectura y de escritura por parte del docente. Se suspende la mirada prescriptiva, descalificadora y discriminatoria para reconocer las diferencias y el logro. No se trata entonces de buscar la carencia sino de buscar lo que ya se tiene, para desde allí –desde esta forma de balance- definir estrategias para la cualificación permanente, que no es más que la continuación de un proceso que nunca se cierra: aprendemos a leer y a escribir durante toda la vida, descubriendo siempre lo que es leer y escribir, es decir, en el juego metacomunicativo: si quienes escribimos con cierta regularidad dejáramos de hacerlo por unos cuantos meses, tendríamos grandes dificultades para arrancar de nuevo; de hecho ocurre, cuando en el contexto universitario nos corresponde abandonar transitoriamente la escritura propiamente académica para hacer escritura meramente burocrática.

El horizonte pedagógico desde la metacomunicación presupone tener la disposición del profesor para leer estructuras profundas en los escritos de sus estudiantes y no anclar la mirada únicamente en las estructuras superficiales (la deficiente redacción se dice). Leer estructuras profundas en discursos escritos con anomalías sintácticas revela un compromiso y una actitud pedagógica consecuente con el oficio de ser maestro: si hay estructura profunda, esto es, si hay construcción de sentido, es el punto de partida para la interacción con el estudiante; en este reconocimiento de la estructura profunda el profesor asume el rol de un corrector de estilo porque aspira a que sus estudiantes descubran la anomalía y procedan con la reescritura, algo inherente a todos los que escribimos: a todos nos corrigen. Pero de nuevo aparece el dilema sobre qué tanto escriben los profesores universitarios, para sus clases como para los medios académicos: revistas, web y libros. Hemos de considerar que sólo quien escribe con una cierta regularidad puede fungir de interlocutor con otros que también escriben. Y en la academia universitaria se ha de escribir en todas las áreas. El compromiso de ayudar a cualificar, progresivamente, la escritura de los estudiantes compromete a los profesores de todas las carreras porque se aprende a

leer y a escribir según los códigos recurrentes en cada carrera.

Es necesario preguntarnos cuándo la lectura y la escritura no logran sus efectos y sus propósitos y por qué tanto la lectura como la escritura llegan a ser inútiles e improductivas. Es decir, en qué circunstancias es preferible no leer ni escribir. Una primera circunstancia es de carácter pragmático: si no necesito comunicarme a través de la escritura, porque no tengo nada que comunicar con alguna trascendencia, entonces por mucho que me insistan sobre la importancia del escribir o de hablar sobre los textos no podré hacerlo de manera genuina. Una segunda circunstancia es de carácter axiológico: si se me impone la escritura como un deber (académico, económico, ideológico, familiar, etc.) y no como una asunción personal, como posibilidad de interacción con los otros, entonces el escribir será sólo una mimetización, en donde, por supuesto, no habrá destinatario, porque el discurso fingido no forma destinatarios.

Vista así, la escritura, a la vez lectura, parece instaurar una necesaria dimensión afectiva y de identidad entre el sujeto que la ejerce y la acción misma de hacerla posible. Es una identidad entre sujeto y hacer: el sujeto *hace* para auto-reconocerse o para completarse, aún a pesar de los obstáculos y las dificultades. Si esta relación de identidad -que es búsqueda- no se actualiza en el acto del escribir, la "buena voluntad" no basta. Zuleta, con Nietzsche, diría que aquí se trata más bien de una "voluntad de dominio", de un empuje y de una persistencia por hacer de la lectura-escritura una posibilidad de la comunicación, con todo lo que le es afín: la persuasión, la divergencia, la provocación, la interlocución.

"La escritura es la manifestación íntegra del discurso", dice Ricoeur, y nosotros diremos por ahora que la escritura abre camino para comprender lo complejo que son los discursos mismos, por cuanto el leer, el leer como producción de sentido, es un acto de escritura, o un acto de representación simbólica en nuestro pensamiento: al leer reconstruimos la escritura que ha suscitado el acto del leer, porque el acto de interpretar es de cierto modo un acto de escritura y el acto de la escritura es una actividad dialogante con alguien que está tácito.

La comunicación electrónica es otro asunto inherente a la educación. El permanente contacto con la realidad virtual a través de sus diferentes mecanismos ha conducido a una reconceptualización de prácticas tan definitivas en la escuela, como lo son la lectura y la escritura. Es necesario reconocer que los efectos obsesivos hacia la lectura tiene su origen en esa capacidad de juego de la mente, en donde simultáneamente se construyen campos diversos de sentido y, en consecuencia, se generan tensiones tónicas y orgánicas en el lector, y esto es precisamente lo que los niños vivencian cuando viajan por internet o se desplazan en máquinas virtuales. También aquí cabe preguntarse cuándo la academia podrá recurrir a estas experiencias para fortalecer la capacidad de lectura y de escritura, en tanto potencialidad de los niños y los jóvenes. Porque no es que los jóvenes universitarios no sepan leer ni escribir, ni no quieran hacerlo, sino que hay unos modos de leer y de escribir distintos a los modos canónicos, y es desde estos modos que la institución educativa, en sus distintos estadios, tiene que propiciar condiciones para

su fortalecimiento.

En general, el tema de la escritura en el contexto universitario es un campo que está abierto a la investigación. Lo cierto es que la lectura es posible también por un diálogo con el texto, lo que supone reconocer que los textos piensan, provocan y seducen hacia la acción. En otro momento he llamado la atención sobre la fuerza dialogante con los textos cuando en ellos dejamos las huellas a través de múltiples signos que nos inventamos, como los tipos de subrayados, dibujitos al margen e inclusive enunciados y remisiones a otros textos. Es decir, el lector simbólico también alega, como lo hace igualmente cuando escribe, o a la vez que lee, insistamos, escribe. Alegar en el trayecto de la lectura es insinuar una fuerza hacia la escritura. ¿Puede la escuela, incluida aquí la universidad, formar sujetos dialogantes? Presumo que sí. Pero el asunto tiene que ver con la formación pedagógica del profesorado universitario y con la identidad en el oficio de ser maestros.

SOBRE LAS CATEGORÍAS O LOS NIVELES DE COMPETENCIA EN LA COMPRESIÓN Y LA PRODUCCIÓN DE TEXTO.

Respecto al término competencia es necesario aclarar que no se trata del acto de competir con otros ni se trata de la competitividad en el ámbito del mercado; se trata de un saber-hacer que todo sujeto porta en un determinado campo, que siempre es diferente en cada sujeto y que sólo es posible identificar en la acción misma; se trata de un dominio y de un acumulado de experiencias de distinto tipo, que le ayuda al sujeto a desenvolverse en la vida práctica y a construir horizonte intelectual y social, siempre en relación con el otro.

Dice Gardner (1994) que "como especie, los seres humanos somos capaces de un amplio número de competencias simbólicas, cuyo alcance se extiende más allá de la lógica y del lenguaje en su atuendo científico". En efecto, uno se asombra por las maneras como los seres humanos, y sobre todo los niños no escolarizados, que tienen que trabajar vendiendo tomates o cebollas en la plaza de mercado, acuden a ciertas configuraciones simbólicas de lógicas no convencionales, para comprender los conceptos de cantidad, suma, resta y multiplicación o para solucionar los problemas afines. Es en el desempeño de una labor que dichas competencias emergen, como una fuerza que responde a una necesidad del sujeto que actúa y que hace; este actuar, o desempeño, es posible, por la competencia, que no es más que el saber-actuar en una determinada situación. El reconocimiento de los estados de competencia ha de constituir el punto de referencia para definir aquello que las cualificaría: sólo si se sabe qué es lo que se sabe hacer se podrá definir lo que se debería saber hacer, según sean las prospecciones de los sujetos.

El trabajo pedagógico para la formación en la lectura-escritura debe orientarse desde los materiales textuales, que los estudiantes pueden usar las veces que sean necesarias. De cierto modo, con esta estrategia se insinúa cómo la mejor manera para garantizar una producción intelectual de los estudiantes es la de trabajar con todos los materiales posibles en el análisis y desarrollo de un tópico o problema, a

diferencia del examen canónico (no mirar a los lados, no tener papelitos, no abrir el libro...) en donde la capacidad memorística es la que decide, supuestamente, los logros de los estudiantes.

La academia universitaria vive prisionera de imaginarios que legitiman su poder; recientemente propusimos para la prueba de admisión a la Maestría en Educación, de la Universidad Nacional, una estrategia que rompía con el modelo tradicional del examen; consistía en que previo al examen el aspirante debía leer un artículo sobre educación que habíamos puesto en la página web, debía bajar de dicha página el artículo (primera prueba: saber bajar materiales de internet), leerlo, subrayarlo, hacer anotaciones, en últimas: usarlo (segunda prueba: saber procesar un texto en la perspectiva de producir un texto propio); en el transcurso del examen podía utilizarlo de nuevo, apoyarse en él para escribir según una consigna dada y según el contexto particular (tercera prueba: se trata de una prueba de selección y se ponen en juego sus saberes sobre la práctica de la escritura). Pues bien, los aplicadores no permitieron que usaran el artículo, les parecía extraño que en un examen se usaran los textos, que leyeran un material ajeno a lo que estaba consignado en la página sobre la cual debían escribir. Los aspirantes se atuvieron a lo que recordaban y los propósitos de la prueba se desvirtuaron: se trataba de indagar por el uso directo de una fuente en la producción de un escrito, como saber enlazar lo que dice un autor y lo que puede plantear quien escribe, sea como reafirmación o como réplica de aquél.

El reto pedagógico de todo maestro radica en el tipo de problema o de tópico que le propone al estudiante para activar sus competencias, ayudándose de todos los materiales posibles e inclusive interactuando con los compañeros; es asumir entonces la evaluación no como la práctica panóptica sino como una práctica para el fortalecimiento del aprendizaje, en donde se espera que los saberes construidos constituyan redes convergentes y en donde se supone que el sujeto sigue aprendiendo. Dice Gardner, al respecto, que "en lugar de imponerse de forma externa en momentos inoportunos durante el curso, la evaluación tendría que formar parte del entorno natural de aprendizaje." (1998: 188)

En "el entorno natural del aprendizaje" los saberes dialogan y se representan en esos esquemas que Novack denominó mapa conceptual y que aquí podríamos llamar macroestructura cognitiva. La fuerza de la escritura está orientada siempre por unos esquemas previos y estos esquemas devienen de la experiencia de la lectura: según como uno lee, uno escribe. En esto radica la potencia de la pedagogía: se trata de analizar cómo funcionan los textos para aprender a dominarlos y a producirlos; no se trata de enseñar a leer y a escribir, porque esto no es posible; se trata de aprender a interpretar los múltiples textos de la cultura en un proceso de interlocución; un interlocutor fundamental, insistamos, es el maestro.

De allí la necesidad de hablar sobre los textos en los distintos escenarios que comprometen a la vida académica y más allá de dichos escenarios: la lectura se afianza, se materializa, en unos tiempos posteriores al del acto mismo de leer. Los simposios internos de los estudiantes en cada carrera constituyen una manera

entre otras para socializar la experiencia de trabajo con estos materiales que le dan fundamento a la formación profesional: los textos, como dispositivos de los acervos investigativos de un campo.

BIBLIOGRAFIA

- Bajtín, Mijail. (1982) *Estética de la creación verbal*, México, Siglo XXI.
- _____ (1997) *Hacia una filosofía del acto ético*, Barcelona, Anthopos.
- Calsamiglia, H. y Tusón, A. (1999). *Las cosas del decir*. Barcelona. Ariel.
- Ducrot, Oswald. (1988) *Polifonía y argumentación*, Cali, Univalle.
- Eco, Umberto. (1994) *La búsqueda de la lengua perfecta*, Barcelona, Crítica.
- _____ (1997) *Cinco escritos morales*, Madrid, Lumen.
- Freire, Paulo (1997). *La educación en la ciudad*. México. Siglo XXI.
- Garrido, Felipe (1999). *El buen lector se hace, no nace*. México. Planeta Ariel.
- Gardner, Howard (2.000). *La educación de la mente y el conocimiento de las disciplinas*. Barcelona. Paidós.
- _____ (2.001). *La inteligencia reformulada*. Barcelona. Paidós.
- Halliday, M.A.K. (1984). *El lenguaje como semiótica social*. Barcelona. Paidós.
- Jurado, Fabio (2.001). "Formación del profesorado y prácticas educativas en el área del lenguaje y de la literatura en América Latina". Revista Textos. N° 27. Barcelona. Editorial Grao.
- _____ (1997) *Investigación, escritura y educación*. Bogotá. Universidad Nacional.
- _____ y Verónica Sánchez (2001). "La práctica como motor de la transformación de la formación docente". En: *La formación docente en América Latina*. Bogotá. Universidad Nacional de Colombia – Cooperativa Editorial Magisterio – Red Latinoamericana.
- Lomas, Carlos (comp.) (2.001). *¿Educar o segregar? Materiales para la transformación de la educación secundaria*. Bogotá. Universidad Nacional de Colombia – Cooperativa Editorial Magisterio.
- _____ et. al. (2006). *Enseñar lenguaje para aprender a comunicar(se). La educación lingüística y el aprendizaje de las competencias comunicativas*. T. I y II. Magisterio. Bogotá.
- Wittrock, Merlin (1989). *La investigación de la enseñanza*. Barcelona. Paidós.