

OSCAR W. OSORIO. *Nace en La Tulia, Valle, Colombia, en 1965. Tiene una Maestría en Literatura Latinoamericana y Colombiana de la Universidad del Valle (Colombia). Es estudiante del Programa Doctoral en Hispanic and Luso-Brasilian Literatures, en el Graduate Center (CUNY), N. Y. Es profesor universitario. Ha publicado ensayos, cuentos, reseñas, poemas, artículos y crónicas en diferentes revistas y periódicos. Es autor de varios libros inéditos. Actualmente prepara, en colaboración con James Valderrama, un amplio reportaje escrito sobre los sangrientos acontecimientos de Diner's, ocurridos en Cali en 1984. Es miembro fundador del Taller Literario Botella y Luna.*

El texto en la pedagogía de la lengua materna

DECIA Pennac: “El verbo leer no tolera el imperativo”. Pretender que nuestros alumnos¹ estudien por la imposición, por miedo al castigo o a la sanción social, es una necedad y una aberración. Cuando chicos, nuestros padres (más bien nuestras madres) gastaban su tiempo en cuidar que nuestra terrible curiosidad no acabara en tragedia, que nuestra pasión por conocer no terminara lastimándonos; cuando chicos, la palabra se derretía meliflua en la boca, se hacía agua – por eso es que babeábamos tanto-, y se hacía música, arrullo. Pero, en algún momento se perdió el encanto por el conocimiento y la pasión por la palabra. Por la imposición y el castigo, transmutamos la ambrosía en hiel.

Este rompimiento ocurre en dos escenarios fundamentales: en la casa y en la escuela (y en la casa, por la escuela). Las planas, las lecciones, los premios, los castigos, la memorización sin contexto ni aplicación, el olvido del principio de la necesidad y el

goce como movilizadores del deseo, la indeterminación de los actores del proceso educativo, la falta de creatividad y de ganas, son las actividades y actitudes que provocan este rompimiento. Y es sobre ellas que debemos reflexionar, si queremos una escolaridad y una comunicación humana más plenas y felices.

Afortunadamente son muchas y muy esperanzadoras las experiencias de renuncia al viejo modelo que procuran armonizar las carencias y necesidades específicas de los participantes del proceso educativo, el juego y el contexto de la escuela, la familia y la sociedad, con el acceso al conocimiento en disciplinas particulares, en el marco de una metodología fundamentada en el desarrollo de la autonomía y de la solidaridad social. Nos vamos descargando poco a poco de la pesada carga de los programas rígidos y de las evaluaciones a destajo. Habrá que continuar este camino y lograr, además, una mayor y mejor integración con las herramientas de la informática.

¿Pero qué hacemos con los cientos de miles de estudiantes que han vivido los rigores del viejo modelo y que, ya en la universidad, no logran una buena sistematización de su pensamiento; que no logran desprenderse de la sensación de que entrar a un salón de clase es como ingresar a una sala de operación (donde el cirujano-profesor los duerme y luego los “raja”); que sienten una venenosa irritación frente a la lectura y la

¹ Esta reflexión está nutrida por la experiencia de cuatro años de trabajo en el Área de Español del Plan de Nivelación Universitaria de la Universidad del Valle (que tuve el privilegio de coordinar durante dos años), por el diálogo permanente sobre el quehacer docente con mis colegas del Área y del programa en general; y, muy especialmente, está inspirada en las charlas y las asesorías y las discusiones y las “mamadas de gallo” del profesor Tito Nelson Oviedo, el gran orientador de dicha área y de su modelo pedagógico. En este sentido, este ensayo se refiere muy particularmente al tema de la enseñanza de Español en los programas de nivelación universitaria y de los primeros semestres de universidad, pero creo que sus consideraciones generales son aplicables en cualquier programa de enseñanza de lengua materna.

escritura; que padecen dolores de parto para entender o plantear las más sencillas conceptualizaciones; que no logran acceder con plenitud y con gozo al discurso académico? ¿Mantenernos en la idea –que cultivan con pasión irresponsable gran parte de nuestros sabios profesores universitarios– de que la educación básica no es un problema de la educación superior, de que a la universidad se viene preparado y el que no aguante que se vaya, y seguir evaluando a nuestros estudiantes con instrumentos abstractos, en la convicción de que nuestra sabiduría es proporcional al número de estudiantes que pierden los parciales? ¿O hacer como si no ocurriese nada, hacernos los de la vista gorda? ¿O afrontar con seriedad el problema y asumir, con responsabilidad social, la tarea de subsanar (al menos en parte) las enormes deficiencias actitudinales y aptitudinales con que los estudiantes afrontan el quehacer académico?

Lo metodológico

El compromiso educativo esencial de los docentes es procurar que tanto nosotros mismos como los estudiantes logremos o mantengamos una actitud positiva: en lo afectivo, en lo social y en lo académico. Habrá que provocar un acercamiento más placentero, más lúdico, más desprevenido; así como más riguroso, disciplinado y exigente a la clase y lo académico. Para ello, los profesores debemos fortalecer la relación afectiva-académica y la comunicación con los estudiantes; así como propender por la construcción de un espíritu de solidaridad social.

Los discentes tienen básicamente dos maneras de mirarnos: sabios (o bobos) y verdugos. Es importante que ellos dejen de pensarnos como los depositarios de la sabiduría, como la gran teta de la que mana el maravilloso néctar del conocimiento; un conocimiento, además, divorciado de la experiencia de la cotidianidad; y es

igualmente importante que ellos se olviden del fuste amenazante en nuestras manos. Debemos ofrecernos a los estudiantes como los guías de una aventura maravillosa, pero una aventura que nosotros no viviremos por ellos, una aventura propia.² Es el estudiante el actor de su propio proceso de conocimiento, es él quien debe sistematizar su información, producir sus textos, hacer sus correcciones; el profesor irá señalando los errores y los aciertos, proponiéndole estrategias, caminos posibles, incitándolo a la búsqueda. El profesor no es un puente al conocimiento –el puente es los libros, los medios de comunicación, la vida– sino un facilitador, un cooperador, un orientador del esfuerzo de los estudiantes.

Lo primero, es, entonces, despojarnos de nuestra pretensión de sabiduría, bajarnos del pedestal y sostener una relación más horizontal con los estudiantes, más cooperativa, más solidaria. Esto pasa necesariamente por una individualización de la masa amorfa en que convertimos, tradicionalmente, a nuestros grupos de estudiantes y fijarnos en los sujetos esperanzados, frustrados, felices, angustiados, impasibles; pobres, ricos; solos, amenazados, enamorados, extraviados. Pasa también por entender sus ambiciones y expectativas, intereses y limitaciones: Detenernos a conocer y reconocer a los individuos con los que nos hemos comprometido a hacer un camino.

Lo segundo, es procurar rescatarlos de su apatía por la clase y de su horror por el proceso del conocimiento y, poco a poco, ayudarlos a lograr una mayor sensibilización positiva por los mismos. Esto implica, necesariamente, cambiar el modelo de premios y castigos que concentraba el

² El Guía conduce al grupo, informa de los peligros de la región, orienta los caminos más seguros, los bebederos de agua limpia y los pozos envenenados, los sitios para acampar; pero no camina por el explorador.

interés en los resultados y no en los procesos –el valor del viaje está en el camino y no en la meta-; exige también que los estudiantes reciban una imagen más amigable de la figura del profesor, más humana, más cierta, menos agresiva y perfectiva; y reclama concertar los contextos sociales, familiares y escolares del profesor y los estudiantes.

Lo tercero, es no permitir la confusión –en ellos y en nosotros- entre lúdica y facilismo. Es importante unir a un enorme grado de exigencia una gran felicidad; al rigor académico, la pasión por el conocimiento; a la disciplina, la versatilidad y la creatividad; al compromiso, la libertad. No se trata de que los estudiantes no se aburran en la clase, se trata de que logren conciliar con sus intereses y sus pasiones los rigores de la academia; no se trata de que escriban lo que les provoque y como se les antoje sino de que tengan claridad sobre sus motivaciones y las exigencias de una buena comunicación.

Pero, en fin, las estrategias y los modelos pueden ser variados. Las implementaciones, las metodologías, los contenidos, son siempre negociables. A mí me parece que lo que debe cambiar fundamentalmente es la actitud. Creo que el problema de la educación es un problema de actitud. No debemos persistir en la actitud de sabios, desapasionados de nuestra profesión, distantes de nuestros estudiantes, perezosos frente a las transformaciones; debemos renunciar al convencimiento inconvencible de que hacemos las cosas bien y ya, de que el problema de la incomunicación con los muchachos es de ellos y no de nosotros, de que nosotros ya nos quemamos las pestañas. Como decía el profesor Oviedo, “hay que ser humildes, concebírnos como servidores”: Una humildad orgullosa, inteligente y solidaria. El compromiso fundamental de un docente frente a un discente es ayudarlo a construir una actitud positiva, de respeto por

el otro, de amor por el conocimiento, de disposición al cambio.

La textualidad

Hay que precisar que la enseñanza de la lengua no tiene, o no debe tener, el propósito de formar lingüistas, ni filósofos del lenguaje, ni sintaxistas. Estos cursos deben concentrarse en ayudar al estudiante a que mejore su apropiación de la lengua a través del procesamiento textual. Esto implica necesariamente que el texto es nuestro objeto de trabajo.

Tradicionalmente, cuando hablamos de texto nos remitimos al texto verbal escrito. Es extraño, por ejemplo, que los estudiantes familiaricen la noción de texto con un audiovisual, con una historieta ilustrada o con una pintura. “¿De qué texto estás hablando, si lo que vimos fue una película?”, nos inquietan los alumnos. Y es que, a pesar de que nuestros estudiantes tienen una mayor competencia como lectores de textos icónicos, auditivos y audiovisuales, nos hemos empeñado en trabajar casi que exclusivamente el texto verbal escrito; persistimos en la idolatría del libro, de lo impreso. Ahora bien, resulta claro que, tanto en el área de lengua materna como en el trabajo académico en general, es inevitable la primacía de lo escrito; pero esto no es óbice para que insistamos en la necesidad de extender la reflexión sobre la textualidad: hay primacía pero no exclusividad.

Pero, además de esta especialización (o restricción) a la que hemos llegado, hay una reducción aún mayor: hemos cultivado la idea de que el texto escrito es igual a la información que éste contiene expresamente; entonces, el trabajo sobre el texto suele concentrarse en la información (extraer o “meter”), en la constatación de unas ideas, en la precisión o asimilación de unas instrucciones (generalmente las más

explícitas); y prescindimos de la arquitectura del texto, de sus implicaturas, de su hondura, de su entorno, de su magia: del hechizo. Entonces, no importa la estructura social y familiar rígida e injusta del reino, ni la pusilanimidad del padre rey, ni la idealización del amor y el sueño romántico que se rebela, ni la solidaridad extraordinaria y la dignificación del trabajo de los enanos; no importa la función social de la moraleja, ni el valor histórico y social de la fábula; no importan las metáforas, los juegos discursivos, la estructura de los cuentos de hadas. No, lo importante es que nuestros estudiantes nos digan que la madrastra era mala y Blanca Nieves buena, y que los enanos eran chiquitos, y que al final Blanca Nieves encontró a su príncipe azul. A eso se reduce el texto. Convertimos la piel del texto en una cáscara de banano que hay que abrir y desechar para extraer la pulpa: el contenido. Así, nuestros estudiantes no viven la lectura, extraen información; no se relacionan con el texto, lo usan: los acostumbramos a entrar al palacio a dormir, a la Capilla Sixtina a rezar, a ir a la fiesta a comer y a bailar; les enseñamos que las pirámides de Egipto son para tomarse fotos y que el amor es un coito.

Este culto a la información ha logrado que los jóvenes escritores se concentren en el qué decir y puedan comunicar oralmente algunas ideas, pero a la hora de enfrentar la escritura nace un abismo infranqueable entre lo que ellos quieren decir y lo que sus textos dicen. La razón de este hiato la encontramos en la ausencia de atención, que les hemos inculcado, sobre los otros aspectos de la textualidad: saben qué decir, pero no saben cómo decirlo. No hemos construido con ellos una mirada sobre la organización textual. Los hemos “adiestrado” para que descubran qué dice el texto, pero no cómo lo dice. Ni quién lo dice. Esta deificación de los contenidos ha generado una especie de absolutismo en el saber: allí está la verdad;

no la verdad de un sujeto, no la interpretación que un sujeto hace de la realidad, sino la realidad misma hecha texto: sin contexto, ni relativización, ni ideología, ni autor; una verdad incuestionable, inflexible, pesada. De esta aberración nos habla Cassany:

Quando descubrí que tanto las matemáticas como la historia, la física y todas las demás disciplinas del saber humano tienen *autores*, con nombres y apellidos, me sentí estafado. De pequeño, en la escuela, me lo enseñaron todo sin mencionarme ni un científico de los que trabajaron en cada campo (quizá sólo Newton y Galileo, por lo de la manzana y lo del juicio), de modo que entendía el saber como algo absoluto, objetivo e independiente de las personas. No se podía estar en desacuerdo o entenderlo de otra manera; era así y punto.³

El reinado de la dimensión ideativa ha ofrecido, pues, una sombra extraordinaria a las otras dimensiones del texto. Se presume que la significación se juega exclusivamente en el terreno de las ideas, y nos olvidamos de que la adecuación formal, la estrategia discursiva, la situación y el contexto de la enunciación, la formación ideológica y discursiva del enunciador y el enunciatario, precoercionan al texto, lo definen.

Cada texto (como producto y estructura de discurso) es un tejido de variados elementos referenciales que incluye cadenas de sonidos/grafías como formas físicas de palabras que se organizan en secuencias que obedecen a estrategias de estructuración conducentes a una forma aparentemente apta para la producción, percepción e interpretación de mensajes (procesos de pensamiento: mundos de referencia significados, ideas y relaciones lógicas, actitudes psico-socio-comunicativas; valoración cultural).⁴

³ Cassany, Daniel, *La Cocina de la Escritura*, Editorial Anagrama, SA, Barcelona, 1995, pág. 19.

⁴ Oviedo, Tito Nelson, *Educación: lenguaje y constitución de sujetos sociales*, pág. 16. Texto mecanografiado.

Es decir, el texto es, fundamentalmente, una estructura de significación determinada por diversos fenómenos y circunstancias: propósitos, situaciones, estrategias de producción, formaciones ideológicas y discursivas, estructuración retórica, marco semiótico, estilo, tipología textual, etc. Dicha estructura de significación y los factores que la determinan son categorías que no se restringen a la verbalidad, que no dependen de un soporte expresivo en particular, y que se materializan en un tejido complejo que podemos analizar en cinco dimensiones fundamentales: lo material, lo gramatical, lo retórico-discursivo, lo ideativo y lo actitudinal.⁵

Tenemos entonces que empezar por hacer este reconocimiento. Tenemos que recobrar la mirada de 360°, procurar que nuestros estudiantes se pregunten por las implicaturas; que aprendan a leer y a poner información entre líneas y secuencias; que piensen en la situación y en el contexto en que se emite un mensaje; que tengan en cuenta al destinatario; que sean sensibles a la adecuación formal, al ritmo, a los juegos del lenguaje; que piensen en la pertinencia y en los posibles efectos del discurso; que tengan claridad sobre cómo el estilo es la más alta representación del estado espiritual, de la competencia en el lenguaje, de la claridad mental de los sujetos.

Hay que procurar estimular en los estudiantes distintas competencias para el procesamiento textual, competencias como la sistematización y jerarquización de la información, competencias que incluyan el reconocimiento de las implicaturas y de las distintas estrategias que se utilizan para hilvanar las ideas entre sí y con el todo textual. Hay que cooperar con los estudiantes en la construcción de una noción

⁵ En la página 16 y siguientes del texto citado, el profesor Oviedo ahonda en el análisis de estas cinco dimensiones.

más compleja, más rica y clara de la textualidad, que les permita disponerse de una mejor manera para el trabajo académico en general, construirse como sujetos más autónomos y con mayores perspectivas para incorporarse a los nuevos modos de generar y de interpretar discursos.

Habrá quien diga que estamos hablando de un curso de lengua y que, entonces, la pertinencia de la exploración de una noción más compleja de la textualidad es discutible. Yo diría que no se trata de hacer un estudio aislado de cada una de las diferentes tipologías textuales, sino más bien de levantar la mirada, desde el texto verbal, a otras tipologías textuales, con las que los estudiantes están más familiarizados y menos desfavorablemente prevenidos. Por otro lado, es claro que el trabajo de interpretación se puede hacer desde cualquier modalidad de texto, pero el de producción, en los cursos de lengua, se circunscribe específicamente al texto verbal, oral y escrito.

El procesamiento textual y las macroestructuras

La macroestructura es una herramienta de trabajo especialmente eficaz para lograr afinar los procesos de sistematización del pensamiento, y, por ende, es importante como herramienta en el procesamiento textual, en los procesos de lectura y escritura⁶. En la lectura como punto de llegada y en la escritura como punto de partida y como brújula de la textualización.

La macroestructura es una radiografía de la información del texto, que respeta rigurosamente la jerarquización de las ideas. En el proceso de lectura es importante que los estudiantes hagan una lectura

⁶ La macroestructura es una herramienta útil en los procesos de interpretación y producción de cualquier tipo de textos que desarrollen ideas o acontecimientos (verbales, fílmicos, iconográficos).

informativa inicial y luego, en una segunda lectura, subrayen las ideas que ellos consideran importantes en el texto; posteriormente, deben examinar que tipo de relación mantienen entre sí estas ideas, para hacer el proceso de integración (de las ideas que son afines, y que desarrollan ideas más generales) y para discriminar las ideas que construyen nodos de información distintos. Al final, el estudiante podrá elaborar un esquema en el que explicita el tema, la idea central, las ideas principales que desarrollan la idea central, las ideas secundarias que desarrollan cada una de las ideas principales, y, si se quiere, las ideas secundarias menores que desarrollan cada una de las ideas secundarias mayores. Este sistema tiene la ventaja de que vuelve gráfico (un sistema con el que los estudiantes han desarrollado menos resistencia) lo que está desarrollado en el texto verbal. Esto aporta una enorme claridad a la lectura y ayuda al desarrollo de un pensamiento menos caótico.

En el proceso de escritura, la macroestructura es el punto de llegada de la sistematización de las ideas (que puede partir de una lluvia de ideas, y desarrollarse en un proceso de selección, integración y jerarquización de las ideas; una especie de lectura de nuestro pensamiento), y la brújula que orientará la generación del texto. La macroestructura, entonces, opera como un boceto, que vamos transformando en la medida en que se nos ocurren nuevas ideas, otras variantes, otros desarrollos.

En el proceso de lectura, la macroestructura está supeditada al texto que la origina (pues

es una fotografía de su espectro semántico), y debe ser fiel a su contenido. En el proceso de escritura, el texto no está supeditado a la macroestructura, no tiene que ser fiel a ella; el texto es libre de variar el trazado, de escapar a su precoerción, pero para el escritor debe ser claro el porqué de esta variación, qué busca, hacia dónde dirige el barco.

No sobra decir que la macroestructura remite exclusivamente a lo ideativo, al tejido de ideas que tiene (lectura) o debe tener (escritura) un texto. Y no sobra insistir en que es importante hacer notar al estudiante que esta macroestructura se materializa en un tejido complejo: una estructura física (con unas normas, unos juegos, unos ritmos) que en última instancia nos desnuda ante el mundo.

No pretendo proponer que el trabajo sobre la textualidad se reduzca al entrenamiento en el trabajo con macroestructuras, pues eso sería contradictorio con espíritu de esta reflexión. Pero sí me parece importante destacar el valor que en los procesos de lectura y escritura de un texto tiene dicha herramienta. Claro, insisto, hay que ampliar la mirada a los otros niveles de la textualidad, procurando desdibujar la barrera que la escuela tradicional ha interpuesto entre los estudiantes y el texto verbal, y en la búsqueda de rescatar, lenta y eficazmente, la sensibilidad perdida en la relación de los estudiantes con la palabra escrita. Éste es el compromiso primero y fundamental en la enseñanza de la lengua materna.