El texto en la pedagogía de la lengua materna[1]

Oscar W. Osorio

Resumen

El texto es el centro de hacer de toda aproximación didáctica a la lengua materna. Ello requiere una mirada amplia sobre los diversos tipos textuales y sobre la compleja estructura que es un texto. Tradicionalmente se reduce la atención a los textos escritos, dejando de lado otras realizaciones (audiovisuales, iconográficas) y otros materiales de lenguaje con los cuales los estudiantes están muy familiarizados. Es fundamental que los muchachos entiendan que el texto escrito es sólo una de estas realizaciones y que la comunicación humana es más rica en expresiones. Otra práctica común es concentrar el trabajo sobre el texto en la dimensión ideativa. Se hace necesario que los jóvenes reconozcan que el texto es

Abstract

The written text is the center from which every approach to the maternal language teaching has to be done. This requires a general vision over the several text variations and over the complex structure of a written text. Traditionally it is condensed in the attention given to written texts, neglecting any other procedures such as audiovisuals, iconographic and other language material the students are well acquainted with. It is fundamental that the students get to understand that the written text is only one of those accomplishments and that communication among men is far more rich in expressions. Another very common practice is to concentrate the work on the written text and the

[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.

una estructura de significación compleja que podemos analizar en varias dimensiones. Este ensayo hace una serie de reflexiones en ese sentido.

formulation of ideas in all its dimension. It becomes necessary that students understand and accept that the written text is a structure of complex meaning that we could analyze in its wide range. This essay proposes a series of reflections in this sense.

Resumo

O texto é o centro de toda aproximação didática da língua materna. Isso requer uma visão mais ampla sobre os diversos tipos de textos e sobre a complexa estrutura que ele representa. Tradicionalmente só prestamos atenção aos textos escritos, deixando de lado outras realizações (audiovisuais, iconográficas) e outros materiais de linguagem com os quais os estudantes estão familiarizados. É fundamental que os estudantes entendam que o texto escrito é apenas uma dessas realizações e que a comunicação humana é mais rica em expressões. Outra prática comum é concentrar o trabalho sobre dimensão da idéia do texto. É necesario que os jovens reconheçam que o texto é uma estrutura de significação complexa que podemos analisar en varias dimensões. Este ensaio faz uma série de reflexões nesse sentido.

Palabras clave
Didáctica de la literatura
Lengua materna
Pedagogía
Textualidad

keywords
Didactics of litterature
Mother tongue
pedagogy
Textuality

Palavras chave
Didática da literatura
Língua materna
Pedagogia
Textualidade

Decía Pennac: "El verbo leer no tolera el imperativo". Pretender que nuestros alumnos[2] estudien por la imposición, por miedo al castigo o a la sanción social, es una necedad y una aberración. Cuando estábamos chicos, los padres (más bien las madres) gastaban su tiempo en cuidar que nuestra terrible curiosidad no terminara 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 de cada 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

[2] 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 extensibles a cualquier programa de enseñanza de lengua materna.

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 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 buscar un acercamiento más placentero, más lúdico, más desprevenido, y 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, según se mire) 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; 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.[3] 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 —los libros, los medios, la vida son el puente— 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, frustados, 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 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

[3] 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.

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. 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 inconmovible 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, concebirnos como servidores": una humildad orgullosa, inteligente y solidaria. El compromiso fundamental de un docente frente a un discente es ayudarle 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 inquieren 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 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. Así, 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 —con simpleza, sí— 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 es 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 relatividad, ni ideología, ni autor; una verdad incuestionable, inflexible, pesada. De esta aberración nos habla Cassany:

> Cuando 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.[4]

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 pre-coercionan 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 significada, ideas y relaciones lógicas, actitudes psico-socio-comunicativas; valoración cultural).[5]

Es decir, el texto es 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

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

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

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.[6]

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 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 los diferentes tipos textuales, sino más bien de levantar la mirada, desde el texto verbal, a otras tipologías, 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.

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

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 escritura.[7] 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 informativa inicial y luego, en un segundo momento, 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 explicite 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 ocurran nuevas ideas, otras variantes, otros desarrollos.

[7] Me parece que la macroestructura es útil en los procesos de interpretación y producción de cualquier tipo de textos que desarrollen ideas o acontecimientos (verbales, fílmicos, iconográficos), pero en adelante me voy a referir exclusivamente al texto verbal.

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 al tejido de ideas o acontecimientos 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 el 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 buscando rescatar, lenta y eficazmente, la sensibilidad perdida en la relación de los estudiantes con la palabra escrita. Este es el compromiso primero y fundamental en la enseñanza de la lengua materna.

Oscar W. Osorio

Profesor de la Escuela de Estudios Literarios de la Universidad del Valle. Licenciado en Literatura y Magíster en Literatura Colombiana y Latinoamericana (tesis con calificación meritoria) en la Universidad del Valle. Estudios de doctorado en *Hispanic and Luso-Brazilian Literatures, en Graduate Center* (CUNY), New York. Ha publicado los libros: *La balada del sicario y otros infaustos* (Cali: Botella y Luna, 2002), *Historia de una pájara sin alas* (Cali: Universidad del Valle, 2003), *La mirada de los condenados: la masacre de Diners Club* (Cali: Botella y Luna, 2003), *Poliafonía* (Cali, Universidad del Valle, 2004); hace parte de la antología de poesía *Encuentro 10 poetas latinoamericanos en USA* (New York: Sin Frontera Editores, Cali: Botella y Luna, 2003) y del libro de ensayos *Nueva novela colombiana: ocho aproximaciones críticas* (New York: Sin Fronteras Editores, Cali: Botella y Luna, 2004).

Recibido en: 17/10/2006
Aprobado en: 16/11/2006