

LA RECUPERACION DEL DESEO COMO BASE PARA UNA ENSEÑANZA DE LA PRODUCCION DE TEXTOS

GRACIELA FALBO

**Profesora e Investigadora de
la Facultad de Periodismo y
Comunicación Social (UNLP)
Autora de libros de cuentos y
novelas infantiles-juveniles
Actualmente dirige la
Unidad de Divulgación
Científica (UDIC) de la
Facultad de Periodismo y
Comunicación Social (UNLP)**

En una encuesta realizada hace unos años en un Jardín de Infantes se les preguntó a los alumnos qué propondrían ellos si se les dejaba elegir los temas de la enseñanza. Una de las respuestas fue “trepar árboles”. ¿Y qué enseñarías?, preguntó la maestra al encuestado. A no tener miedo -respondió el niño.

Esa respuesta vino a mi cabeza muchas veces cuando volvía a cruzarme con las dificultades que se plantean en la enseñanza de producción de textos en los diferentes niveles educativos. Dificultades que comienzan en la escuela primaria, recrudescen en la secundaria y se hacen patentes en la universidad.

Mientras en los anaqueles de la librerías es cada vez mayor la oferta de libros con nuevas metodologías y didácticas para la enseñanza de la producción escrita y los maestros y profesores se encuentran preocupados por conseguir las recetas que abundan, al confrontar los resultados deseados con los obtenidos, no se termina de revetir una sensación de impotencia.

Haciendo una reseña histórica de los métodos utilizados en la enseñanza de la lengua en la escuela, es posible empezar a desbrozar algunas posibles razones que permiten abrir nuevas miradas sobre el tema.

Desde un comienzo los distintos métodos de aprendizaje de la lengua en la escuela inicial estuvieron sujetos a ideologías que alejaban al alumno de la experiencia con su propio lenguaje.

Es inevitable que junto con el método de enseñanza de la lengua que se elija -cualquiera sea- se elija y se imponga también una mirada del mundo, no siempre explícita ni tampoco conciente. De esto es imposible escapar porque es con las palabras con lo que se construyen las ideas.

En uno de sus libros (1), el investigador Jean- Paul Bronckart, hace un repaso de los diferentes métodos de enseñanza de la lengua en la escuela y de los objetivos que les dieron origen. Es posible comprender, desde ese marco histórico, cómo en la base de ciertos conflictos actuales -en la enseñanza de la producción de textos- subyacen determinadas ideas, algunas de las cuales sufrieron distorsiones desde su objetivo inaugural y otras que se imaginan superadas.

Desde sus comienzos, la enseñanza de la lengua es en su esencia normativa y elitista. En el siglo XVII su objetivo primordial era que quienes aprendieran, accedieran a una norma cultural que emanaba del poder y de los “buenos autores”

Con la aplicación de la gramática tradicional, se afirman los intentos de centralizar la lengua. Se piensa entonces que la gramática en razón de su doble pertinencia -latín y lengua materna- y de su pretensión lógica, podía ser usada como método de enseñanza y de este modo, se la hizo pasar insensiblemente de su condición de instrumento, a la de objetivo a alcanzar. Se comenzaron a confundir los medios con los fines y, el dominar la gramática, fue considerado garantía de razonamiento sano, inteligente, “universal”.

Más tarde, cuando se instaura la escuela gratuita y obligatoria, se ve como reivindicatorio darles a las clases bajas la oportunidad de aprender a manejar el lenguaje culto. Pero la reivindicación tendía a la unificación en un modelo. A continuación, la crítica metodológica se dirige contra el carácter discriminatorio -respecto de las clases sociales desfavorecidas- de ese tipo de enseñanza que antes se había reivindicado. Surgen nuevos postulados: se recurre a un nuevo modo de descripción de la lengua y nace la lingüística aplicada, cuyo fin es pedagógico. Pero, como lo señala Galisson², en la práctica se ve que es imposible su uso metodológico ya que la rapidez de evolución de las teorías lingüísticas hace ilusoria una formación permanente eficaz del cuerpo docente. Por otro lado se vuelve a crear un conflicto entre medios y fines y se subordinan las nociones que se toman del campo lingüístico a la clarificación de los objetivos pedagógicos.

En la actualidad, las nuevas ideas dicen que la pedagogía de la lengua debe contribuir al desarrollo y a la creatividad de la expresión, incluso a la "liberación" por el texto y la palabra. Pese a esto, el fracaso escolar sigue.

Partiendo de sus investigaciones sobre la enseñanza de la lengua materna en las escuelas, Bronckart concluye que esto último se debe a que el consenso de la comunidad permanece conciente o inconcientemente aferrada a los modelos tradicionales. Así la evaluación del alumno se hace sobre ejercicios del análisis y ortografía y no sobre su capacidad de expresión y, en general, el trabajo del docente se juzga en relación a las finalidades normativas tradicionales.

Es posible que el mito de "un grado cero de escritura"; un lenguaje sin ambigüedad semántica, unívoco, lógico que permita resolver de una sola vez los problemas de la producción escrita, sea lo que subyace bajo este consenso. Y tal vez sea una de las razones por las que la escuela da prioridad al texto informativo, desentendiéndose de este modo de la inquietud que produce el permi-

tir que aflore la expresión. Ese temor que parece olvidar que -de todos modos- la lengua evoluciona constantemente y que "todos los fenómenos evolutivos de la lengua tienen su raíz en la esfera del individuo"³.

El árbol y la asignatura pendiente

Un concepto de psicología del desarrollo⁴ dice que un niño que se desarrolla normalmente comienza muy pronto a hablar. Basta que el medio ponga un modelo concreto -la lengua materna- para que la capacidad innata del niño emerja y pueda construir su lengua. Analógicamente se puede trasladar este mismo concepto al aprendizaje de la lecto-escritura. Pero, al iniciarse en este código el niño tarda más de dos años.

¿Qué ocurre después con esta inteligencia cuando se espera aborde una mayor complejidad en la producción del texto escrito?

Tal vez haya una clave en la respuesta del niño que puso como asignatura pendiente en el jardín de infantes, la de aprender a trepar a los árboles y que curiosamente se parece al concepto de Vigotsky⁵ -sostenido en rigurosas investigaciones- de que cualquier cosa que los niños hacen hoy con ayuda, mañana lo podrán hacer solos, siempre y cuando se trate de algo que ellos quieren hacer.

Para el niño encuestado, estaba claro que se aprende experimentando algo que se desea aprender, ayudado por un par que ya hizo la experiencia y que comprende que la valla que hay que sortear es, posiblemente, el miedo. Quizá la clave esté en el deseo y el distanciamiento que de él tiene la escuela en su tendencia a homogeneizar y a uniformar los intereses.

Los alumnos ejercitan su escritura basándose en consignas imprecisas, la mayor parte de las veces sugeridas a través de un título. Los objetivos del texto no han sido definidos, son textos sin destinatario y eso marca su impersonalidad. Tampoco tienen como guía, por lo general, criterios de evaluación claramente establecidos, a excepción de los errores

ortográficos o de sintaxis. Muchas veces esta evaluación depende también de la concepción estética -la mayor parte de las veces difusa- del maestro de turno. Bajo estas condiciones, el alumno debe inducir de su experiencia escolar y de su conocimiento del docente, lo que se espera que produzca. Esta forma de escribir "adivinando" o llegando a este modelo por aproximaciones, lo aleja insensiblemente de la posibilidad de construir el texto reconociéndose desde su propia modalidad enunciativa. Al punto de terminar ajениándose de su escritura.

Un ejemplo de esto es una experiencia que tuve con una alumna de quinto año de colegio secundario que tenía problemas con su redacción. Ella no entendía algunas correcciones que la profesora hacía a sus textos. En uno de los textos había escrito "díjole" por "le dijo". La profesora se lo había corregido diciéndole que se trataba de un arcaísmo. La alumna no estaba conforme con la corrección, no la "entendía". Desde mi punto de vista, la causa que daba origen a esa marca de subjetividad en el texto seguía siendo, para ella, correcta y eso era lo que no le permitía entender.

Le pregunté por qué había usado esa forma tan alejada de su expresión. Su respuesta dejó clara la causa: ella había querido escribir en un registro formal. Intentando inferir la formas léxicas que definían ese registro había llegado a la conclusión de que era adecuado "díjole", ¿por qué? Porque la carga semántica que para ella tenía esa forma enunciativa estaba tan lejos de su propio discurso como, ella suponía, era la distancia psicológica que debía mantener de sí misma al usar el registro formal. Desde esta situación comunicativa había construido el texto. Había escrito sin reconocerse primero como sujeto enunciativo. Cuando descubrió esto, hizo suyo el texto y pudo recomponer su escritura.

En mis talleres de escritura para adultos, veo cómo los métodos de enseñanza escolares basados en el análisis de textos y en un

tipo de producción que tiende a la unicidad expresiva ha dejado huellas que se manifiestan en bloqueos.

Muchas veces son bloqueos los problemas que se interpretan como fracasos en la escritura: desde la ortografía hasta la vaguedad y la pobreza en la expresión.

El escritor que como profesional conoce los problemas que debe enfrentar en su tarea, sabe que estos bloqueos se generan cuando la atención no está puesta en escribir sino en no cometer errores.

Cuando la atención se fija en el error más que en el logro, lo que se enseña es a desconfiar de la propia expresión, se enseña el miedo.

Generalmente se piensa que el que produce un mal texto lo hace porque no tiene clara la idea que quiere transmitir. Sin embargo -la mayor parte de las veces- esto sucede porque se ha reprimido e ignorado uno de los sentidos de la escritura: el de escribir para pensar las ideas.

Apuntando a esto dice Frank Smith⁶, “La escritura más productiva que todos hacemos puede ser una escritura que nadie más va a leer y que por lo tanto difícilmente pueda caer bajo la categoría de ‘transmisión de información’. Y puede ser ese género de escritura expresiva y personal el que motive a los niños a convertirse en escritores, más que la escritura para otros (quienes en la experiencia infantil, pueden ser demasiados exigentes y desalentadores cuando se les muestra un texto)”.

En muchos adultos la parálisis frente a la escritura se debe a que han sido exigidos y se vuelven exigentes con ellos mismos por eso no pueden reconocerse como seres creativos y por eso desestiman el valor de su escritura. Tampoco comprenden el sentido de ésta como intercambio de experiencias con otras personas, como goce estético y exploración de su sensibilidad. Sólo cuando comienzan a recuperar la confianza en el propio modo de enunciar, se disuelven los bloqueos y comienzan a resolverse las dificultades.

Cuando esto sucede, el aprendiz consigue desarrollar su capacidad de producir textos imaginativos y originales.

Y aprende del mismo modo que cuando era niño aprendió a hablar y como se inició en el código escrito: ayudado por el grupo de pares, sin miedos y habiendo recuperado lo significativo de su experiencia.

Escritura creativa: espacio de libertad

El taller de escritura creativa se funda en la diversidad expresiva. Recupera el deseo como motor de la creatividad y la confianza como elemento de sostén.

Lo opuesto a creatividad es pensar la lengua que Martinet define como “lengua repertorio”: frases o palabras en las que subyace la idea simplista de que el mundo está ordenado con anterioridad a la visión que los hombres tiene del mismo, en categorías de objetos perfectamente distintos. Afirmarse sobre un mundo previamente ordenado y sujetarse a él dá cierta seguridad. Pero es también un modo seguro de distanciarse de la experiencia de creación.

Cuando se lo ha alejado de la posibilidad de explorar su sensibilidad con la palabra, el aprendiz debe andar a tientas por modelos de decir formalizados, antes de haberse podido reconocer su propia expresión. De este modo queda afuera de contacto con su ser sensible, su afectividad y no es extraño que se bloquee su deseo.

Es posible imaginar la producción de un texto como un gran rompecabezas para armar o como un incierto laberinto de sentidos que se escabullen al nombrar, pero lo que es seguro es que sin la pasión del que escribe el texto no cuajará. Alejar a alguien del contacto con su propia expresión, es el mejor modo de matar el deseo.

En la frondosa copa del árbol de la lengua hay tantas ideas como hojas, tantas hojas como personas, cada persona es en sí misma una idea. Y una idea se forma de la emoción, de la sensibilidad, de la imaginación, de la

intuición, de la experiencia de este conjunto y de la aceptación de esa experiencia como valiosa.

La imaginación, el reconocer la sensibilidad y la aceptación y la confianza en el modo de nombrar del otro, es la base de una enseñanza de la producción de escritura. Lo que se transmite es confianza y respeto por la expresión propia, lo que se fomenta es la libertad expresiva que permita reconocer ante todo la propia voz, el modo propio de decir, de mirar el mundo y la afirmación de la afectividad.

Aceptar la afectividad en el aprendizaje es entender que el que aprende está actuando desde su integridad como sujeto: emocional, espiritual e intelectual.

De este modo la escritura se convierte en una praxis, un conocimiento que en la experiencia transforma.

Por eso esta metodología requiere la formación de un espacio de juego interno de todos cuantos en ella participan, incluyendo el maestro.

El espacio de aprendizaje externo, el aula, es la formación de una comunidad de pares, que estimule a pensar y a actuar en una búsqueda cooperativa que promueve el encuentro de textos estimulantes y significativos.

Apuntando a esto dice Frank Smith (1994) “Los niños deben practicar la lectura y la escritura de la misma manera que los médicos practican la medicina o los astrónomos la astronomía; como una vocación. Las posibilidades del lenguaje escrito deben ser ejercitados, pero sólo de la forma en la que ejercitamos nuestros derechos civiles, o sea, poniendo en práctica algo que nos pertenece”.

Cuando la producción de la escritura se profundiza sobre el reconocimiento de la propia voz y el deseo por conocer y descubrir el mundo nombrándolo y escuchándolo nombrar de las infinitas maneras que este propone -más tarde o más temprano- el aprendizaje está asegurado.

En el año 1987 realicé, en un cuarto grado de una escuela primaria de La Plata, un taller piloto de escritura creativa. El objetivo era comprobar si esta propuesta se adecuaba al contexto escolar. El taller funcionaría adentro de las actividades normales del aula, como una actividad más. El otro objetivo era comprobar la hipótesis de que los alumnos podían incorporar los procedimientos de escritura en el taller. Escribir y leer con soltura. Solucionar problemas de sintaxis, ortografía, reflexionar sobre el texto, madurar su expresión y desarrollar el gusto por la lectura.

La consigna era escribir.

Llevaba mis ganas, libros que quería compartir, mi antigua experiencia como alumna sufriente de la hora de lengua tradicional.

También llevaba la convicción de que en todo niño hay una visión del mundo más amplia que la perspectiva de lo cotidiano y que, al devolverle la confianza en la validez de su expresión y el intercambio de esta con sus pares, aflora en él una expresión rica y vigorosa, que nace de una mirada entusiasmada por la vida curiosa, exploradora, sensible, deseosa de comunicar.

Con esas ideas entré en el aula.

Los primeros días no conseguí mucho. Para esos alumnos era una desconocida, otra maestra que iba a enseñar algo que no entendían bien. Qué era eso, ¿un juego o una clase? Lo que les proponía se escapaba a la convención escolar.

Así que, en los primeros encuentros, la clase se desordenaba. Hasta que encontré el ritmo del grupo. Fue cuando me dí cuenta de que -por mejores que fueran mis consignas no debía imponerlas.

Mis alumnos me enseñaron el método. Era el modo en el que entraban en sus juegos; el famoso "dale que". Dale que lle-

gamos a Marte y nos atacaban una flota de platos voladores... dale que yo era... y vos... El "dale que" es un método eficaz que abre la puerta del juego e invita a compartirlo.

A partir de eso lo único que tuve que hacer fue "tirar" mi consigna, como una pelota, al centro del grupo, alguien la iba a tomar.

Cuando la tomaban, empezaba el juego de la imaginación y la consigna se enriquecía o cambiaba con las propuestas de todos.

Eso sí, se requiere entender que el desorden inicial es parte del acto creativo. Ser receptivo, y capaz de hacer un ejercicio de renuncia, no aferrarse a la consigna inicial, participar del juego como un jugador más. Es casi imposible ir con una clase estructurada. Pero cuando uno sumerge las redes en el lenguaje tiene que confiar en que siempre habrá pesca.

Si la consigna era interesante y generaba debate, lo único que tenía que hacer era establecer un límite de tiempo de negociación que dejara tiempo para escribir y, por fin, leer las producciones. Cuando empezaban a escribir, escribían sin parar. Sonaba el timbre del recreo y ninguno lo escuchaba. O algunas veces sí lo escuchaban y elegían no salir. No salían al recreo porque estaban en el recreo.

Durante un año escribieron todo tipo de materiales. Desde adivinanzas hasta novelas por entrega. También hicieron ejercicio del debate, de la argumentación y de la escucha.

Ellos mismos corregían sus textos con interés, porque eran "sus" textos y se ocupaban muy bien de que se entendiera exactamente lo que habían querido decir. Reflexionaban sobre sus textos como cualquier escritor adulto con los suyos.

Su tarea de escritura era significativa. No era para la escuela, ni para la maestra, sino para ellos mismos.

Esta experiencia tuvo su culminación en el episodio que sigue.

A pesar de que todos trabajaban, uno se había quedado afuera. El que no participaba era Fernando, un chico alto, gordote, que parecía algo mayor que los otros y que mientras todos trabajaban permanecía callado en su silla. Varias veces lo alenté a sumarse al trabajo del grupo, pero no quiso y no volví a insistir. Estoy convencida de que un ambiente estimulante, tarde o temprano alienta al rezagado.

Y así fue, no se si fue una consigna especialmente interesante lo que motivó a querer comprobar qué era eso que provocaba tanto interés en los otros como para hacer que se perdieran los recreos.

Fernando se sentó al lado de su amigo Luis y se puso a copiar en una hoja lo que el otro escribía. No me dí cuenta de lo que estaba pasando hasta que Luis me llamó furioso.

-Señorita, ¿este chico se está copiando!- lo acusó.

Fernando miró para otro lado con cara de inocente.

-Te felicito- le dije a Luis y agregué- Si yo estuviera escribiendo algo tan hermoso que alguien lo quiere copiar me sentiría orgullosa. Esa respuesta tan extraña a la práctica escolar no la esperaba ninguno de los dos.

No era un recurso didáctico ni una artimaña para suavizar el problema. Lo dije hablando con ambos de igual a igual, con confianza en los dos.

Luis enderezó su cuerpo -que estaba curvado sobre el texto para protegerlo del plagio- y ostentosamente lo tiró hacia atrás como diciendo "copiate todo lo que quieras". Entonces el otro se puso a escribir su propio texto.

Fernando era un chico que en la escuela llaman problemas de aprendizaje. Era repetidor, y lengua era uno de sus puntos flojos. Como reconoció más tarde la maes-

tra, "jamás había escrito una oración completa", hasta ese día que escribió un cuento de una carilla.

La confianza en él había dado resultado. En un ambiente propicio, todos somos creativos.

La base sobre la que se sostiene el método del taller de escritura creativa, se puede resumir en lo siguiente:

-Confianza en que cada uno explora lo que necesita explorar sin presiones y cuando llega su momento.

-Convicción de que todos tienen actitudes creativas.

-Certeza de que si se da la oportunidad con una consigna significativa, estas actitudes se ponen en juego.

-Escucha atenta a las ideas que se presentan y a su revalorización.

-Sentimiento -de parte del tallerista- de que en el acto creador no importa la edad, los mecanismos que se ponen en juego, son los mismos para todos.

-Respeto por lo que cada uno puede dar en cada momento.

-Registro -por propia experiencia- de los placeres y dificultades que ofrece la concreción de un texto.

-Cooperación de todos con todos.

Aceptar que la enseñanza- aprendizaje que se produce en el taller no es vertical, sino circular. El grupo se promueve y se apoya entre sí (Fernando aprendió con Luis).

-Para que pueda aflorar la sensibilidad del otro es necesario que aflore mi propia sensibilidad.

-Capacidad de ser flexible y receptivo.

-Tolerar los sistemas abiertos.

-Sentido del humor, curiosidad, juego y entrega.

Trabajé dos años en esa escuela. Para mí esta experiencia fue suficientemente significativa como para entender que era con los maestros y no con los chicos con quienes tenía que trabajar en talleres de escritura. Con los maestros, que tienen que enseñar a escribir cuando ellos mismos no se han podido experimentar en

una práctica de escritura.

NOTAS

1.-Bronckart, J. P. **Las ciencias del lenguaje. ¿Un desafío para la enseñanza?** Oficina Internacional de Educación - UNESCO 1985

2.-Galisson R. **La didactique des langues étrangères.** París, Cle International, 1980

3.-Saussure F. **Curso de Lingüística general.** Buenos Aires. Losada. 1945

4.-Mc. Neil D. **Adquisition of Languaje.** Nueva York, hasper & Row, 1970

5.-Vygotsky, Lev S. **Mind in Society.** Cambridge, Mass: Harvard University Press, 1978

6.-Smith Frank. **De cómo la educación apostó al caballo equivocado.** Buenos Aires, AIQUE, 1994.

7.-Martinet, A. **Elementos de Lingüística general.** Madrid Grados, 1970.