

El tema de este trabajo es la lectura y la escritura vinculadas a la promoción y el acompañamiento del aprendizaje. La pregunta que surge, en este marco, es la siguiente: ¿alcanza con conocer y comunicar? ¿Basta con saber y saber enseñar para aspirar a algún logro? ¿Qué se necesita, en definitiva, para enseñar a leer y escribir? Este texto plantea, desde la realidad de lo pedagógico, que no se trata de transmisión o recepción de significados sino de construcción de los mismos. En este sentido, un educador puede impulsar la escritura de sus estudiantes si a su vez ha escrito, si ha construido significado en su propia obra.

LA LECTURA Y LA ESCRITURA EN LA CONSTRUCCIÓN DE SUJETOS INDIVIDUALES Y SOCIALES.

El siglo XX, desde sus comienzos con los aportes a la educación por parte del movimiento denominado “escuela nueva” hasta su cierre con la conjunción de las búsquedas pedagógicas y las tecnologías de la información y de la comunicación, permitió un conocimiento inédito en la historia de la humanidad de los procesos de aprendizaje y desarrollo. Herederos de esa tradición, quienes hemos inaugurado este nuevo milenio tenemos la obligación, hasta la misión diríamos, de continuar en esa senda. Todos quienes participamos en este encuentro dedicado a la lectura y la escritura, nos movemos de una manera u otra en el rico ámbito de la promoción y el acompañamiento del aprendizaje.

Venimos trabajando desde la década del 80 en una corriente que se define precisamente por la promoción y el acompañamiento del aprendizaje. Me refiero a la mediación pedagógica, que en nuestra experiencia personal comenzó en Centroamérica, en una labor conjunta con Francisco Gutiérrez Pérez, educador empecinado como yo en tomar como punto de partida los alcances de la comunicación social en las relaciones de enseñanza y de aprendizaje.

Si la mediación pedagógica consiste en la promoción y el acompañamiento del aprendizaje, la pregunta fundamental es por los recursos de mediación que el educador y la institución educativa disponen para cumplir con esa tarea. En el ámbito de la educación superior la respuesta ha estado casi siempre a flor de labios: no es posible enseñar lo que no se conoce o se mal conoce. Por lo tanto, la mediación tiene su base en el saber científico del docente. Y no sólo en la educación superior. La válida preocupación por el dominio de los contenidos se extiende a todos los niveles de la enseñanza y buena parte de la formación en las escuelas normales se orienta en esa dirección.

Pero, es sabido también a esta altura de los tiempos, hay otra línea de trabajo que no puede de ninguna manera quedar fuera de esa tarea en la cual, insisto, estamos comprometidos todos quienes participamos en este encuentro. Me refiero a la capacitación pedagógica. Puede usted conocer mucho, pero si no sabe cómo llegar a los otros, como mediar sus conocimientos, tendrá problemas por demás

conocidos y denunciados. No se trata sólo de contar con eruditos en determinada temática, sino también con recursos para lograr lo que Simón Rodríguez pedía para quienes se mueven en la educación:

“El buen maestro enseña a aprender y ayuda a comprender.”

¿Son suficientes ambas capacidades (la del conocer y la del comunicar)? Una persona dedicada a la promoción y el acompañamiento del aprendizaje de la práctica y el goce de la lectura y la escritura, ¿con saber y saber enseñar puede aspirar a logros en la temática que nos convoca?

Retomemos a alguien que conocía bastante de mediaciones, Lev Vygotsky. Este autor ruso planteó, sobre la base de sus investigaciones y de su capacidad para la teoría, una verdad incontrovertible: el aprendizaje en los estadios iniciales de desarrollo de un ser humano, pasa siempre a través de otro ser humano. Para incorporar el lenguaje que le permitirá abrirse una interioridad, el niño tiene a su disposición el lenguaje de su madre.

“... en el desarrollo del niño, lo que es posible adquirir al final, y como resultado del proceso de desarrollo, estaba ya disponible en el ambiente desde el comienzo mismo”. Se trata, en el caso del niño, de la forma final o ideal ofrecida por el adulto¹.

La madre o el adulto que la sustituya constituyen una *zona de desarrollo* del niño, una alternativa para subir en los peldaños de la humanización. En el ejemplo que estamos dando las cosas son claras: la madre cuenta con el lenguaje, es parte de su bagaje, de su tesoro personal. Por lo tanto, el aprendizaje del niño dependerá de lo que ha atesorado su madre a lo largo de la existencia.

Bien. ¿Pero qué sucede cuando tal zona no cuenta con recursos para seguir impulsando determinado tipo de desarrollo? Muy sencillo, el niño pasa a otro estadio que no tiene por qué llenar la familia: la escuela. Allí hay quienes se han capacitado para continuar ofreciendo alternativas para el desarrollo, en líneas tales como la escritura, el manejo de los números, los grados de abstracción que permitirán avanzar hacia un pensamiento capaz de comprender el mundo y actuar dentro de él.

¿Y cuando la escuela ya no es suficiente? Entonces se abre el camino de la universidad. Así, la zona de desarrollo se extiende a lo largo de más de veinte años, siempre y cuando se cuente con las posibilidades sociales y económicas de acceder a la educación en general y a la educación superior en particular.

Bien, todo muy claro: en cada uno de esos momentos usted necesita personas capacitadas en el saber y en el saber comunicar, en los contenidos y en la práctica pedagógica. Pero, ¿es eso suficiente para cerrar el capítulo de la enseñanza de la lectura y la escritura? ¿Se constituye alguien en zona de desarrollo en estas líneas por su saber y su saber hacer pedagógico? Puesto que hemos hablado tanto de

construcción de conocimientos, ¿estamos bien contruidos como educadores para promover y acompañar el aprendizaje y la práctica de la lectura y la escritura en todos los niveles del sistema educativo? ¿Se ha atesorado lo suficiente como para cumplir con esa labor? ¿Se puede acaso *prestar* lo que no se tiene?

Construirse como intelectual

Los educadores formamos parte de un universo caracterizado de manera genérica como de los *intelectuales*. La definición del diccionario Salvat no nos ayuda demasiado a la comprensión de ese concepto: alguien “que se dedica al trabajo que requiere el empleo de la inteligencia”. Además, la expresión es bastante discriminatoria, porque tiene por detrás la figura de trabajos que no requerían tal empleo, como por ejemplo el protagonizado por los campesinos.

Prefiero, a los fines de esta presentación, retomar la vieja tradición del intelectual como hombre dedicado a pensar la realidad, a expresarla, a enseñarla, a criticarla, a denunciarla.

Es en ese sentido que los educadores somos todos intelectuales. Nos construimos por productos de otros intelectuales, expresados fundamentalmente a través de libros, por contacto con intelectuales, por búsquedas que ahora hemos podido ampliar al universo posibilitado por Internet. Bien, volvemos a los puntos desarrollados en el apartado anterior: como intelectuales dedicados a la educación, nos formamos en determinados contenidos y en la capacidad de comunicarlos.

Pero la tradición indica un ingrediente por demás precioso al que no hemos prestado la debida atención: un intelectual no cumple su función solamente hablando, dando clases. También escribe y mucho. Produce constantemente obra, ya sea a través de artículos o de libros completos. La relación de la figura del intelectual con la escritura es clara y constante en las distintas versiones y maneras de actuar que se le reconoce.

Vamos a decirlo de esta manera:

Los educadores son una especial clase de intelectuales condenados a menudo a enseñar sin haberse construido a través de la escritura y sin haber producido obra intelectual.

Y cuando digo “obra intelectual” no me refiero solamente a la tendencia a identificar escritura con escritura literaria. Hablo de obra no sólo en esa línea, sino también en todos los posibles senderos del saber. Obra, por lo tanto, en el campo de la matemática, de la física, de la economía, de la sociología, de la comunicación social, del arte, del lenguaje, de la psicología, de la medicina, de la ingeniería, por mencionar sólo algunas alternativas.

Veamos lo que sucede en distintos niveles del sistema: conozco de sobra universidades con dos o tres mil docentes en las cuales apenas trescientos o cuatrocientos han producido algún tipo de obra. Cuando se pasa a los estudios de enseñanza media y a la primaria, el panorama es similar. Primero, por la falsa creencia en el papel atribuido exclusivamente a la universidad para la creación de conocimientos; segundo, porque en la formación no se hace énfasis en la posibilidad de crear obra y de enseñar también a partir de ella; tercero, porque pesa como un mundo la visión de unos pocos seres privilegiados para escribir por sabe dios qué musa o qué chispa de genialidad, en tanto que el resto de los mortales no dispone de esa condición.

Puedo llevar al máximo la ironía, para el caso del viejo discurso universitario, con palabras de Simón Rodríguez:

“Para catedrático cualquiera vive, basta con ser dueño de la materia, y si no lo es, con leer por la noche y marcar con la uña, tiene su lección preparada.”

No pretendo tensar la cuerda de las generalizaciones. Conocemos magníficas creaciones en el campo de la poesía, de la narrativa; conocemos autobiografías, relaciones de experiencias comunitarias, trabajos sobre distintas temáticas propias del campo de la educación. Pero todas ellas siguen siendo excepcionales, si se toman en cuenta las cifras de educadoras y educadores en los países de la región. Y, en todo caso, muchas de esas excepciones nacen de la inquietud, del impulso individual y muy poco de políticas institucionales.

Frente a tales cifras, quienes producen obra son, en todos los casos, una minoría.

Volvamos ahora a la zona de desarrollo. ¿Qué podrá ofrecer de su bagaje personal, de su tesoro interior, a la promoción de la escritura en todos los niveles del sistema quien nada ha escrito, quien no ha producido obra? Vivimos una realidad que nos marca con fuerza: muchos educadores no terminan de construirse como intelectuales sustentados por su propia obra, algo se frustra en su profesión por esa ausencia de producción, por esa carencia generalizada de obras escritas.

He utilizado más de una vez la expresión “en todos los niveles del sistema”. El problema de la lectura y la escritura va mucho más allá de la primera enseñanza, no nos podemos desentender de él en ningún ciclo, incluyendo los estudios universitarios.

Nuestra experiencia

A los fines de esta exposición, me centraré en la experiencia vivida en Centroamérica, fundamentalmente en Guatemala, y en Mendoza, Argentina, en torno a la creación intelectual de educadores universitarios. Con Francisco Gutiérrez, en dos proyectos trabajados en las Universidades Rafael Landívar y San Carlos de Guatemala, partimos de la comprobación que vengo señalando: muchos educadores de ese nivel en general no escriben. Por lo tanto, cuando la rutina se establece de esta manera: alguien lee y al día siguiente habla, asistimos a una suerte de cultura oral. En todo caso, el docente es un consumidor de información escrita por otros. Desde tal forma de trabajo, difícilmente pedirá a los estudiantes que vayan más allá del consumo de información. Círculo completo: yo no escribo, tú no escribes.

Cuando hablo de escritura me refiero a obra propia, a creación intelectual, no a apuntes de clase, no a exámenes, no a unas pocas líneas con pretensión científica. Y reitero que esta reflexión va más allá de la creación literaria, que practico y me parece preciosa, pero el mundo de la creación es mucho más amplio.

Esa comprobación nos llevó con Francisco a proponer un recurso destinado a impulsar la escritura en los educadores, el texto paralelo, definido como:

El seguimiento y el registro del aprendizaje por parte del propio aprendiz².

Me detengo en la experiencia de la Universidad San Carlos de Guatemala. Los aprendices eran educadores de esa casa de estudios, todos colegas de distintas disciplinas, inscriptos en dos líneas de especialización: en docencia y en investigación, cada una de las cuales constaba de cinco módulos. Para aprobar un módulo el participante debía producir un texto paralelo.

Continué esa experiencia en Mendoza en 1995, con una Carrera de Postgrado de Docencia Universitaria, conformada por cuatro módulos:

- La enseñanza en la universidad
- El aprendizaje en la universidad
- La educación superior
- La pedagogía universitaria

En este momento está cursando la octava promoción y entregan sus trabajos finales los colegas de la séptima. De las seis primeras han egresado 903 personas. Como para cada módulo es preciso hacer un texto paralelo, tenemos más de 3600 productos intelectuales de nuestros docentes.

Del viejo discurso universitario al texto

Corresponde, en primer lugar, diferenciar un texto paralelo de viejas formas de trabajo del discurso universitario. Dentro de ellas, reconocemos la tendencia a la verbalización oral, un modelo científico de comunicación basado en el traspaso de conceptos, una organización que se concentra en las sesiones presenciales en el aula y por lo tanto, se fragmenta de clase en clase, una serie de lugares comunes con relación a la objetividad, el rigor, el valor de lo expresado por el docente o por los libros a estudiar, que en los últimos años se han convertido en fotocopias, en fin, como señalamos, un consumo de información más que una producción ordenada, orgánica de la misma.

Un texto paralelo es, en nuestra experiencia, el producto del aprendizaje escrito por el propio aprendiz, sobre la base de una guía de prácticas dirigidas al trabajo con impresos, con otros educadores, con los estudiantes de los propios cursos, con el contexto, entre otras posibilidades. Tales prácticas incluyen, sin duda, aspectos científicos. En el caso de nuestro postgrado se viene a aprender docencia universitaria, pero también aspectos personales. A modo de ejemplo: en una práctica podemos pedir el desarrollo del concepto de currículo. Y en otra orientamos la atención hacia la experiencia personal, pidiendo que se recuerde, de la propia vida de estudiante, con qué y con quienes se aprendió y con qué y con quiénes se mal aprendió. El texto se va construyendo así en un diálogo con autores y con uno mismo, por lo que el producto final puede caracterizarse como “objetivo-subjetivo”. El viejo discurso universitario ha pretendido quedarse con la primera parte de esa expresión, pero un texto que recoja lo vivido por alguien es de una enorme riqueza, porque se integra el propio ser a la tarea de conocer y producir ciencia.

Veamos la segunda parte de la expresión: el material comienza a conformarse en forma paralela, simultánea al acto de aprender. Hay un ritmo de escritura pedido por el postgrado, una rutina en todo el sentido del término, una exigencia de detenerse a diario en esa tarea tan ausente en el sistema educativo. La escritura deja de ser una carencia, pierde el carácter de práctica excepcional, se vuelve cotidiana, irrumpe en el día a día; de a poco, pero sin pausa, se va construyendo un autor o una autora.

Dirijamos ahora la mirada a la primera parte de la expresión: *texto*. No aludimos con ese término a unas pocas páginas, tampoco a apuntes de clase y mucho menos a notas introductorias a algún autor cuya información deberá ser consumida. Nos referimos a una obra intelectual producto de un proceso de creación, en el cual se ha empleado todo el tiempo necesario; a una estructura que sostiene el todo y orienta al lector; a la maravillosa construcción posible sobre esa estructura, con los infinitos juegos del lenguaje, tanto en la elección de cada palabra como en la combinación de las mismas; a algo escrito para ser leído, desde un esfuerzo de comunicación con el propósito de dar, de ofrecer no sólo lo que otros han dicho, sino lo que uno dice y siente.

Si en algún lugar podemos utilizar con sentido la palabra “construcción” es en este producto intelectual. Construir un texto puede llevar años, como lo ilustran no

pocas biografías de escritores, o meses en nuestro caso. Una construcción al término de la cual salimos contruidos. Por lo tanto, en la construcción de conocimientos, en la construcción de nosotros mismos, la producción textual añade un punto de anclaje riquísimo, porque no se trata de construir en el aire, sino de llegar a productos a los cuales hemos dedicado tiempo y energías.

Nuestras comprobaciones

Luego de más de quince años de utilización de este recurso, estamos en condiciones de presentar comprobaciones en torno a lo que sucede con los aprendices en esa forma de construcción por la escritura. Situamos nuestro análisis desde el encuadre teórico del aprendizaje significativo. Veamos lo que aporta el chileno Víctor Molina:

“...cuando se investiga en este campo, es preciso tomar en cuenta la articulación; investigar, por lo tanto, qué y cómo se enseña, qué y cómo se aprende y qué se ha logrado en términos de desarrollo del aprendiz. Es esa naturaleza de lo pedagógico la que busca rescatar, precisamente, el argumento de negociación de significados. Se trata de una propuesta de autores como Ausubel, Novak y Bruner que implica lo siguiente: en la realidad de lo pedagógico no se trata de una transmisión de significados, ni, por lo tanto, de una mera recepción de significados. El sujeto en situación de aprendizaje construye su propios significados en negociación con los significados ofrecidos por el sistema educativo³.”

A continuación incluyo conclusiones de un seminario de reflexión sobre la construcción de textos desde el punto de vista del aprendizaje significativo. El mismo fue realizado en el año 2000, con el equipo de la Especialización en Docencia Universitaria⁴.

La escritura

¿Por qué puede ser significativo para una persona adulta dedicada a la educación utilizar la escritura como recurso fundamental de aprendizaje? Nuestra experiencia de lectura de más de 3000 textos paralelos nos ha permitido reconocer lo siguiente:

El aprender a través de la escritura constituyó en la mayoría de los casos un aprendizaje que casi nadie había hecho y que poco había sido puesto en práctica con los estudiantes. Por supuesto que todo el mundo escribe, pero no siempre se lo hace involucrándose en la propia expresión, recogiendo experiencias personales, arriesgando puntos de vista, entrevistando a colegas, discutiendo con algún autor.

La escritura requerida desde el punto de vista de la comunicación (hablar desde mí, hablar con alguien, hablar para alguien) como condición de estos textos, pide una manera diferente de ejercitarla. Se vuelve más íntima, necesita momentos personales, en estos tiempos en que casi no tenemos un minuto para nosotros mismos, se vuelve una práctica en la cual me siento bien conmigo mismo, en la cual me gratifico.

La escritura pensada en función de un lector, hace que se espere también la palabra del otro y de esa manera se rompa de alguna forma la soledad del educador.

La escritura, entonces, no sólo como construcción de un texto, sino como construcción de uno mismo. Es que nos expresamos, y somos, a través de la obra, y el texto paralelo busca siempre convertirse en una obra personal y a la vez ligada a los temas de estudio.

Por la escritura emerge la diferencia, en esa palabra escrita de manera morosa, surge un sello personal. La construcción del sujeto está íntimamente vinculada al hecho de constituirse en un sujeto de escritura. En el fondo uno habla en la escritura de manera autobiográfica.

La escritura puede dar lugar al aprendizaje significativo cuando permite la expresión de la propia experiencia y de las propias maneras de comunicar, cuando acerca la letra a la vida, cuando abre caminos a la construcción del propio discurso, cuando genera obra en el sentido de algo construido por mí en lo cual se juega lo mejor de mí mismo.

La estima

Es preciso insistir en la diferencia existente entre una educación orientada a lograr respuestas uniformes y otra que busca diferencias. En el caso del texto paralelo buscamos diferencias. Como se trata de una construcción "objetivo-subjetiva", es imposible que haya un texto igual a otro ya que los modos de construir desde la propia profesión jamás podrán ser idénticos.

Si no hay diferencias, no es posible reconstruir la estima por uno mismo. Cuando un docente, o una institución, pretenden igualar en el peor sentido del término (es decir, hacer que todos reduzcan sus posibilidades y sus seres a un mínimo común denominador que termina siendo un máximo dominador), quedan fuera la búsqueda de la aventura pedagógica, pero sobre todo queda fuera la valoración de lo que es cada uno.

Hay instituciones que por su organización y por el lugar acordado a cada docente, van desde un comienzo en contra de esa estima personal, tanto por los bajos salarios como por la estructura piramidal de la distribución de los cargos.

Y así nos encontramos con educadores que durante años han sufrido una des-estima, la cual no es fácil de sobrellevar durante toda una vida profesional. El protagonismo en la creación de la propia obra constituye un camino para remontar esta desestima.

La estima se relaciona de manera directa con la personalización. Al personalizar nos vamos revalorizando en nuestra producción y en nuestras relaciones.

Es significativo un aprendizaje que permite remontar la des-estima, que abre alternativas a la estima personal y ello se logra por la revalorización de lo que uno ha hecho y es capaz de hacer y por una intensa personalización, expresada en nuestro caso en la creación de obra.

La aventura

No siempre acercamos al espacio de la educación la palabra aventura. Aunque hay quienes lo han hecho y con todo el sentido del término, como Maurice Merleau-Ponty en *Las aventuras de la dialéctica* y Arturo Roig en *La aventura del pensamiento latinoamericano*⁵. Es precisamente Roig quien retoma el concepto a partir de El Quijote, obra de aventuras como ninguna otra.

No vacilamos en calificar la construcción de textos como una aventura pedagógica, en el sentido de aventurar la propia palabra y la propia imaginación para lograr transformaciones en uno mismo y en la educación.

Al aventurar uno se hace más libre. Pero se puede aventurar cuando más capacitado se está en la temática a enseñar, cuando más se conoce a los interlocutores (los estudiantes) y cuando se dispone de más recursos de lenguaje.

Lo terrible, en un espacio de creación de conocimientos y de construcción de cultura como debiera ser el educativo en todos sus niveles, es no aventurar. Quien nada aventura termina por no reconocer el valor pedagógico de lo imprevisible y termina por negar la historia, no la lejana y abstracta, sino la propia y la de los jóvenes que tiene a su cargo. Los textos paralelos encierran una inmensa cantidad de propuestas innovadoras, verdadera aventura pedagógica construida por los educadores.

Es significativo un aprendizaje que abre el camino a la aventura, entendida como la posibilidad de aventurar el propio discurso, las propias maneras de percibir, de imaginar y de crear.

La construcción de un texto paralelo, de cuatro por cada participante en nuestro postgrado en Docencia Universitaria, permite una autovaloración y una desinhibición discursiva, una ruptura con viejas ataduras de la propia palabra y

una reflexión en torno a la posibilidad de pedir también a los estudiantes producción escrita.

Los riesgos del llamado “pensamiento rápido”

Una de las condiciones de posibilidad de un texto paralelo, y de toda otra creación intelectual, es el tiempo. Con este tema cerraremos más adelante nuestra conferencia. Digamos ahora que vivimos inmersos en la ideología de la aceleración, de la velocidad, de la instantaneidad, de lo relatado por Lewis Carroll, en el capítulo 2 de *Alicia a través del espejo*:

“-¡Ahora, ahora! -gritó la Reina- ¡Más rápido, más rápido!

Y fueron tan rápido que al final parecía como si estuviesen deslizándose por los aires, sin apenas tocar el suelo con los pies; hasta que de pronto, cuando Alicia ya creía que no iba a poder más, pararon y se encontró sentada en el suelo, mareada y casi sin poder respirar.

La Reina la apoyó contra el tronco de un árbol y le dijo amablemente:

-Ahora puedes descansar un poco.

Alicia miró alrededor suyo con gran sorpresa.

-Pero ¿cómo? ¡Si parece que hemos estado bajo este árbol todo el tiempo! ¡Todo está igual que antes!

-¡Pues claro que sí! -convino la Reina-. Y ¿cómo si no?

-Bueno, lo que es en mi país -aclaró Alicia, jadeando aún bastante- cuando se corre tan rápido como lo hemos estado haciendo y durante algún tiempo, se suele llegar a alguna otra parte...

-¡Un país bastante lento! -replicó la Reina-. Lo que es aquí, como ves, hace falta correr todo cuanto una pueda para permanecer en el mismo sitio. Si se quiere llegar a otra parte hay que correr por lo menos dos veces más rápido.”

Dentro de esa incitación a la velocidad, me detendré en una de sus variantes, que ha penetrado con toda fuerza en distintos campos del quehacer humano y, de manera especial, en el educativo. Me refiero al *pensamiento rápido*. Puesto que vivimos en sociedades aceleradas hasta el vértigo, se nos incita a seguir ese ritmo también en las formas de pensar y de decidir.

El pensamiento rápido aparece, como antecedente más claro, en el arte de la guerra y no es casual que muchas de sus formulaciones estén teñidas del lenguaje bélico, desde la palabra estrategia que consiste en pensar en el otro, pero el otro se mueve y me fuerza a actuar sobre la marcha. Ocupa un lugar central en la mercadotecnia, con la constante prédica de ser hábil en resolver situaciones de cambio inmediato. Está a la base de los videojuegos, con la capacidad de reacción a estímulos lumínicos que llevan a tomar decisiones en fracciones de segundo. Se ha hecho presente en algunas formulaciones de las psicoterapias breves, como si fuera tan sencillo resolver esos abismos que conforman nuestro ser.

No es propósito de esta presentación detenernos en el ámbito privilegiado del pensamiento rápido: los medios de comunicación social. Cuando todo se apuesta a la descontextualización, a la generalización de unas pocas notas de un fenómeno para hacerlas aparecer como si fueran absolutas, al manoseo de la intimidad en los *reality* y los *talk shows*, a la deshistorización de nuestras sociedades, el reinado del pensamiento rápido en la cultura cotidiana del espectáculo resulta indiscutible.

En mayo de 2002 el escritor mexicano Carlos Monsiváis ofreció una conferencia en el II Encuentro de la Radio para una Cultura de Paz, en San José de Costa Rica. Dijo entonces textualmente: “El Gran Hermano es el peor atentado que se haya hecho a los ideales de la educación”.

La frase puede sonar un poco extraña, pero si pensamos en ella caemos en la cuenta de lo que significa un programa semejante: sin haber hecho un esfuerzo en la vida, sin contar nada más que con el propio cuerpo y con una buena dosis de trivialidad, puede uno convertirse en héroe, ganar dinero, pasarse días y días a la vista de muchos televidentes, sin trabajar ni esforzarse en otra cosa que intrigar y fingir. Es decir: todo los ideales del trabajo, de preparar un futuro, de sacrificarse para lograr algo, van a dar al basurero ante estos modelos sociales basados en el azar, en la astucia para destruir al otro, en las pseudo-emociones y en los pseudo-conflictos.

Y ha entrado, como anticipamos, con un halo de legitimidad en el terreno de la educación. Puesto que la vida es cada vez más incierta, puesto que el futuro se cierne como una amenaza, puesto que de más en más a los jóvenes les tocará sobrevivir, en lugar de vivir, orientemos la formación hacia un buen juego de cintura para resolver situaciones, volvamos la mirada hacia una racionalidad de superficie, técnica, desentendida de esas tonterías sobre la condición humana y sobre la necesidad de contextualizar y de profundizar. Necesitamos verdaderos guerreros del mercado y para ello lo mejor es trabajar sobre las armas de la seducción, la eficacia y la competencia. No hay tiempo para otra cosa, no hay tiempo que perder.

En fin, el pensamiento rápido ligado a la ideología de la explosión de nuestras capacidades cerebrales a través de las tecnologías de la información y de la

comunicación. Hay marejadas de materiales dedicados a anunciarnos el fin del ser humano formado al abrigo de la escritura tradicional. Pronto todos podremos navegar en océanos de creatividad, nos volveremos autores de nuestras propias obras, basta con manipular y combinar lo que otros han hecho e introducir algo. El canto de las sirenas nos trae ahora el elogio de la interactividad, de la iniciativa del lector, de la ruptura con la tiranía de un texto tradicional frente al cual no nos quedaba otra cosa que seguir el orden impuesto por su autor. Se pasa de ese determinismo a infinitas relaciones, avanzamos, como señala Ana Calvo Revilla, a una presencia constante del diálogo, a una polifonía, a lo multivocal, en el sentido de la combinación de infinitas voces.

“El hipertexto fomenta un tipo de lectura nerviosa, impaciente, distraída, en búsqueda de nuevos enlaces, de nuevos conocimientos, alejada de los hábitos requeridos por la lectura reflexiva⁶.”

Lo mismo puede decirse, añadido, de la escritura.

Pensar rápido, dice esta ideología, es proyectar al máximo las potencialidades del cerebro. Que quede claro que no nos inscribimos en la larga lista de los tecnófobos que rechazan en bloque todo lo aportado por esas tecnologías. Pero tampoco nos contamos entre los deslumbrados empecinados en tirar por la borda todo lo realizado por el ser humano a lo largo de siglos.

El reinado del pensamiento rápido ha creado en muchos contextos latinoamericanos profesionales formados para no reflexionar sobre las consecuencias de sus acciones, ha dado lugar a un desprecio por lo acumulado por generaciones enteras, como sucedió en el caso de empresas privatizadas en mi país, que pasaron a manos de improvisados yuppies, dueños de una gran habilidad para moverse sobre la marcha y de una soberbia sin márgenes. No es con pensamiento rápido, ni con acorralamiento del tiempo, como se humaniza en el campo de la educación, si seguimos pensando a ésta como el espacio de la formación de seres humanos orientados hacia el respeto al derecho ajeno, a la ciudadanía, a la construcción de sociedad.

Y no es con pensamiento rápido que defenderemos e impulsaremos en todos los niveles del sistema educativo la lectura y, sobre todo, la escritura. Veamos algunas voces de alerta, comenzando por Susan Sontag:

“Lo intelectual es un vino raro que hay que cultivar para que madure, lo cual significa tomarse tiempo para pensar. Si estás en una sociedad saturada de información, en la que se supone que todo el mundo tiene que tener una respuesta rápida a todo, eso significa que se piensa demasiado rápido. Pensar y leer son actos lentos, que necesitan tiempo...”⁷

Pensar, leer y... escribir, añadido.

“El pensamiento rápido e interactivo, señala Michael Heim, da poca posibilidad al funcionamiento de la concentración contemplativa (...) La escritura en el papel es disciplina, la escritura digital es rendimiento. (...) Se está sacrificando el cuerpo creativo individual por un cuerpo automatizado y homogéneo de significados simbólicos, que no pueden poseer ya la monumentalidad de la obra individual.⁸”

Retomemos nuestra propuesta, basada en la experiencia de la construcción de textos paralelos: un educador está en capacidad de impulsar la escritura de sus estudiantes si a su vez ha escrito, si se ha embarcado en la maravillosa aventura de construir su propia obra. Nada más lejos del pensamiento rápido que esta construcción.

El necesario tiempo

Desde que comenzamos nuestra experiencia, por los 80, lo primero que apareció como condición para la producción de textos fue la necesidad de disponer de tiempo. Esto se ha mantenido hasta ahora, en las declaraciones de quienes cursan la octava promoción de nuestro postgrado, la palabra tiempo aparece como una constante. Pero lo hace asociada a afirmaciones que vale la pena transcribir aquí:

“He descubierto lo terriblemente alejado de mí que estaba. Ahora definiendo mi tiempo personal, el tiempo de la escritura es sagrado para mí.”

“No se puede elaborar un texto con pedazos de tiempo robados a las actividades diarias. No se puede trabajar media hora aquí y media hora allá. El tiempo de concentración no puede ser fragmentario, necesito abstraerme de tanta carrera por la supervivencia para poner lo mejor de mí en el texto.”

“Estoy aprendiendo a recuperar un poco de serenidad. El tiempo de la escritura es también el tiempo de la memoria. Me doy cuenta ahora que he pasado años sin pensar en mí mismo, sin recuperar lo que he venido siendo.”

“No se elabora un texto a las corridas. No es cuestión de escribir lo que sale sobre la marcha. Cada palabra necesita reflexión, búsqueda. Y para eso hay que pensar, hay que estar con uno mismo.”

“Gracias a la escritura, he tomado conciencia de lo prisionero que estaba de ese ritmo demencial que no me dejaba tiempo para nada, y sobre todo, tiempo para mí mismo.”

Podemos decirlo de esta manera:

Cuando dispongo de tiempo, dispongo de mi libertad.

¿Será que la escritura es una relación entre seres libres? ¿Será que está más preparado para actuar como mediador pedagógico quien ha acumulado mayores experiencias de libertad? ¿Será que alguien bien construido, también a través de la escritura, puede apoyar a otros en su construcción, también a través de la escritura? ¿Será, como anticipamos, que no se puede comunicar la necesidad de serenidad, de búsqueda en uno mismo y en el contexto, si se vive en un desenfreno provocado por la incitación al pensamiento rápido y por la presión por sobrevivir? El tiempo de la escritura no es el de la feroz carrera destinada a dejarnos, agotados, en el mismo lugar.

Nuestra experiencia nos permite responder de modo afirmativo todas esas preguntas. La escritura se inscribe en un ejercicio de serenidad a la hora de practicarla y, por ende, se inscribe en una pedagogía de la serenidad a la hora de promover y acompañar su práctica entre los estudiantes de cualquier nivel del sistema. Pero no hay promoción ni acompañamiento de fondo en la creación escrita, si quienes tienen a su cargo esa mediación pedagógica no se han construido a sí mismos a través de la producción intelectual.

La escritura como resistencia

Demos un paso más en esta reflexión sobre la escritura y el tiempo necesario para ella. Y hagámoslo tomando en consideración estos terribles alientos de guerra que emponzoñan el planeta todo. Las guerras no se practican sólo de la manera en que la sostienen en la actualidad los mercaderes de la violencia y de la muerte. Si nos atenemos al resultado de cualquiera de ellas, podemos dar cuenta de países destruidos por las armas, lo que significa la pérdida de posibilidades de alimentación, de vivienda, de seres queridos, a lo que se añade las hambrunas, el estrechamiento de la cotidianidad a la supervivencia. Pero hay otras formas de guerra, cuando por ejemplo la clase dirigente de un país en poco más de diez años, triplica los índices de pobreza, enajena las riquezas, destruye los sistemas de salud y reservas morales, convierte a millones de seres en mendicantes y abandonados. No hablar de guerra en estos casos, es no entender nada.

Lo peor de esta guerra sorda, cotidiana, es la agresión al tiempo de las grandes mayorías de la población, en la cual estamos los educadores. Dos extremos de esa agresión: la reducción de la temporalidad que un ser dispone en su existencia, por un terrible esfuerzo por sobrevivir. El otro extremo es la también terrible ampliación del tiempo, por el desempleo y la soledad, tiempo imposible de llenar, tiempo inútil que se escurre como la vida entre los dedos.

Vivimos una guerra contra lo más esencial de un ser humano: el tiempo con sentido, el tiempo de la serenidad, del goce, de la creación, del amor, de la cópula, de la risa, de la reflexión, de la dignidad de cada vida de esta especie tan

castigada en estos comienzos de siglo; de la contemplación, de la escritura, del juego con tus hijos y tus nietos. Guerra dirigida sin máscara alguna a reducirnos la libertad, que se expresa en tiempo con sentido.

No podemos separar la práctica de la lectura y la escritura del contexto de guerra en el cual estamos irremediabilmente insertos. Nuestro trabajo fundado en la producción de textos paralelos se inscribe en una resistencia a esta agresión cotidiana, dirigida a sembrar como granos de arena las legiones de los pobres de la Tierra. Nuestra insistencia en la escritura como revalorización de un educador como ser humano y como intelectual capaz de producir obra, busca ser un proyecto alternativo a las continuas andanadas de los artífices y predicadores del pensamiento rápido.

He titulado esta conferencia “La lectura y la escritura en la construcción de sujetos individuales y sociales”. Y he situado, con toda intención, el ámbito de dicha construcción en los estudios universitarios, porque la tarea de promover y acompañar el aprendizaje en las líneas que hoy nos convocan a este encuentro no termina de ninguna manera en los primeros tramos de la enseñanza.

Hablo de sujetos individuales para aludir a cada una y cada uno de nosotros. Sujetos individuales bien contruidos, con su tiempo y su libertad necesarios para lograrse de modo digno. Hablo de sujetos sociales para aludir a quienes conformamos distintas vertientes de la práctica humana en cualquier país. Pienso, entonces, en los educadores como sujetos sociales. No hay construcción de éstos sin la construcción individual, pero no hay destino de los individuos sin una presencia en la sociedad.

Necesitamos una máxima ambición en nuestros programas de lectura y de escritura. Necesitamos entroncar las acciones en un movimiento de resistencia a condiciones de vida que se vuelven día a día más inhumanas.

El tiempo de la escritura es para nosotros el tiempo de la libertad. Nuestra mayor aspiración es que ese tiempo sea permitido a todos los educadores para que, desde su construcción como sujetos individuales y sociales, puedan a su vez impulsar la escritura y la libertad entre sus estudiantes.

Daniel Prieto Castillo
Mendoza, Abril de 2003

Bibliografía

Antonio M. Battro y Percival J. Denham *La educación digital, texto completo en* http://www.universidadabierta.edu.mx/SerEst/FormBas/MetDelAp/BattroPercival_EdDigital.htm

Ausubel D., Novak, Hanesian, *Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo*, México, Trillas, 1983.

Bruner, Jerome, *Realidad mental y mundos posibles. (Los actos de la Imaginación que dan sentido a la experiencia)*. Barcelona, Gedisa, 1989.

Castells, M., *La era de la información. Economía, Sociedad y Cultura*. Alianza Editorial, 1998.

Chomsky, Noam, Piaget, Jean y otros, *Teorías del Lenguaje-Teorías del Aprendizaje*, Barcelona, Crítica, 1983.

Drucker, Peter, *Las fronteras de la administración*, Buenos Aires, Sudamericana, 1987.

Enzensberger, Hans Magnus. "Los apóstoles del capitalismo digital", Buenos Aires, Diario Clarín, 30 de enero de 2000.

Freud, Sigmundo, *El malestar en la cultura*, Madrid, Alianza, 1990.

González Requena, Jesús. *El discurso televisivo, espectáculo de la modernidad*, Madrid, Cátedra, 1995.

González, Fermín y Novak, Joseph, *Aprendizaje significativo. Técnicas y aplicaciones*. Madrid, Cincel, 1993.

Liotard, J.F. *La posmodernidad (explicada a los niños)*. Barcelona, Gedisa, 1994.

Marabotto, Irma. Grau, Jorge. "Hacia la informatización del aprendizaje. Estrategias y horizontes. Buenos Aires, FUNDEC, 1991.

Merleau-Ponty, Maurice. *Las aventuras de la dialéctica*. Buenos Aires, La Pleyade, 1991.

Morin, Edgar, *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Barcelona, Paidós, 2001.

Negroponte, Nicholas, *Ser digital*. Buenos Aires, Atlántida, 1994.

Paper, Seymour, *Jaillissement de l'esprit, ordinateurs et apprentissage*. Paris, Ed. Flammarion, 1980.

Pérez Gómez Al. y Sacristán, Jimeno. *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid, Morata, 1992.

Piaget, Jean, *Introducción a la epistemología genética*. Buenos Aires, Paidós, 1986.

Prieto Castillo, Daniel "Notas sobre el trabajo discursivo", en *El discurso pedagógico*, Ciriza Alejandra y otros. Guatemala, RNTC, 1992.

Prieto Castillo, Daniel, *Voluntad de verdad y voluntad de espectáculo*. Quito, Ed. CIESPAL, 1984.

Prieto Castillo, Daniel, *Apuntes sobre la imagen y el sonido*. Mendoza, Ediciones Culturales, 1994.

Prieto Castillo, Daniel, *Diseño y comunicación*. México, Coyoacán, 2000.

Prieto Castillo, Daniel, *La comunicación en la educación*. Buenos Aires, Ciccus, La Crujía, 1999.

Prieto Castillo, Daniel, *La fiesta del lenguaje*, México, Coyoacán, 1999.

Prieto Castillo, Daniel, *Universidad, comunicación y desarrollo*. La Plata, PLANGESCO, 2000.

Prieto Castillo, Daniel, *Voluntad de verdad y voluntad de espectáculo*. Quito, CIESPAL, 1987.

Roig, Arturo, *El pensamiento latinoamericano y su aventura*. Buenos Aires, Centro Editor de América Latina, 1994.

Tedesco, Juan Carlos, "La política educativa en la sociedad del conocimiento y de la información". Revista Aportes para el Estado y la Administración Gubernamental, Buenos Aires, 2001.

Todorov, *La conquista de América, la cuestión del otro*. México, Siglo XXI, 1987.

UNESCO. Documento preparatorio de la Conferencia Internacional sobre la Sociedad de la Información, a realizarse en Ginebra, en diciembre de 2003.

Vygotsky, L., *El desarrollo de los Procesos Psicológicos Superiores*. Barcelona, Crítica, 1979.

¹ Vygotsky, Lev, "El papel del ambiente en el desarrollo del niño", en *La genialidad y otros textos inéditos*, Buenos Aires, Ed. Almagesto, 1998.

² Gutiérrez Pérez, Francisco; Prieto Castillo, Daniel, *La mediación pedagógica, apuntes para una educación alternativa*, San José de Costa Rica, RNTC, 1991; Gutiérrez y Prieto, *Mediación pedagógica para la educación popular*, San José de Costa Rica, RNTC, 1994.

³ Molina, Víctor; Prieto Castillo, Daniel, *El aprendizaje en la universidad*, Mendoza, Ed. Facultad de Filosofía y Letras, UNCuyo, 2003, 4ª. edición, p. 63.

⁴ Desde 1995 venimos trabajando en la Universidad Nacional de Cuyo, Mendoza, Argentina, con un equipo encargado del postgrado, integrado por Elsa Cabrini, María Teresa Guajardo, María del Carmen Schilardi, Marta Pisi, Jorge Hidalgo y yo.

⁵ Merleau-Ponty, Maurice, *Las aventuras de la dialéctica*, Buenos Aires, La Pleyade, 1991; Roig, Arturo, *El pensamiento latinoamericano y su aventura*. Buenos Aires, Centro Editor de América Latina, 1994.

⁶ Calvo Revilla, Ana, "Lectura y escritura en el hipertexto", Madrid, Departamento de Periodismo, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Comunicación, Universidad San Pablo, 2000; *Espéculo. Revista de estudios literarios*, Universidad Complutense de Madrid.

⁷ Sontag, Susan, Entrevista de Margarita Riviere, Buenos Aires, diario Ámbito Financiero, 2/3/1999.

⁸ Heim, Michael. "Critique of the Word in Process", en su libro *Electric Language: a Philosophical Study of Word Processing*, Ed. New Haven: Yale University Press, 1987.