

La importancia del escribir para el profesional de las ciencias de la educación*

FRANCISCO XAVIER SOLÉ ZAPATERO

*porqué es importante —repetimos,
fundamental— aprender y saber
escribir.*



Como el mismo título del la Ponencia lo indica, se trata de preguntarse, de preguntarnos, de cuestionarnos, el por qué resulta importante —y yo agregaría, fundamental— que el profesional de la ciencia que “enseña a enseñar” *escriba*. Es más, no sólo que *él* escriba, sino que, por un lado, sepa *cómo* enseñar a escribir y, por otra, que sepa enseñar el

Difícil pregunta —y todavía, más difícil respuesta— para alguien, como un servidor, que se dedica a enseñar desde hace 25 años, y quien todavía no ha podido respondérsela de manera adecuada y satisfactoria a sí mismo. Peor aún, para alguien que se dedica, desde hace algunos años, justamente a estudiar y enseñar a analizar lo que *otros* han escrito. Más peor todavía, para alguien que se dedica a tratar de comprender una de las *escriaturas* más difíciles y complejas que hasta ahora se conocen, la de la literatura, es decir, la poética, la novelesca, la cuentística, la ensayística, etcétera.

Si a lo anterior le agregamos que hacemos un enorme esfuerzo por tratar de enseñar qué es y cómo se puede estudiar la literatura latinoamericana, en general, y la mexicana, en particular, literaturas que tienen por característica

FRANCISCO XAVIER SOLÉ ZAPATERO: *Profesor-investigador de la Facultad de Humanidades de la Universidad Autónoma del Estado de México (UAEM)*

* Conferencia magistral para el Panel organizado por el Gobierno del Estado de México, la Secretaría de Educación, Cultura y Bienestar Social y el Instituto Superior de la Educación del Estado de México (ISCEEM), presentada en el Salón de Juntas del ISCEEM, Ex-rancho de los Uribe, Sta. Cruz Atzacapotzaltongo, Toluca, México, Mayo 9, 1997.

fundamental el estar basadas en una doble cultura: la “indígena” y la “occidental”, esto es, la mestiza, parecería que lo más correcto y adecuado sería sencillamente dar las gracias por su invitación y, de manera decorosa —aunque eso sí, de forma muy disimulada y silenciosa (digo, para no hacer el ridículo de manera tan aparatosa)—, emprender “la graciosa huida”.

Mas, puesto que la invitación fue tan amable —y dado que ya estamos aquí sentados, y que, al parecer, ya no hay escapatoria posible—, trataré de responder(les-me) mínimamente, limitadamente, de la mejor manera posible, precisamente a ustedes, iprofesionales de la ciencia de la enseñanza!, ide la ciencia que enseña a enseñar! —imenudo lío en el que me he metido!—, el porqué resulta fundamental que sepan y conozcan la importancia del escribir —como parte esencial y fundamental del enseñar a enseñar—, tanto de su propia escritura como la del enseñar a escribir a otros.

Mas —me dirán—, “Pero, ¡si todos sabemos escribir!” “Es más, ¡a todos los que enseñamos a enseñar, también ya saben escribir!” Aunque estoy seguro que después me aclararán: “Que no escribamos, eso es otra cosa!” Y es verdad: *todos sabemos escribir*. ¡No más faltaría que a estas alturas del partido no supiéramos hacerlo! Pero el problema no radica en eso: en saber si sabemos o no escribir, en el sentido literal del término; sino en preguntar(se-nos) por qué, si sabemos hacerlo, no lo hacemos. O, es más, en preguntarnos: por qué es importante escribir, cuál o cuáles pueden ser sus funciones, cuál o cuáles pueden ser sus objetivos, . . .

Parecería factible y adecuado decir —desde nuestra perspectiva como profesores, por supuesto— que el escribir consistiría, por una parte, en expresar por escrito lo que sabemos, lo que conocemos, y, por tanto, en dar a conocer a otros, por medio de la escritura, lo que queremos que otro sepan y conozcan; como, por otra, en enseñar a otros a saber como manifestar lo que saben y conocen, y, por tanto, lo que han aprendido a través de nosotros, de nuestra mediación como profesores.

Ya sé, ya sé. Ahora me dirán: “¡Pero si eso es lo que hacemos siempre!. Si bien es cierto que no por escrito, sí cuando menos en forma oral”. Y de nuevo tienen razón. Pero en esta ocasión sólo parecería

que sólo tienen la mitad de la razón, si no es que un poco menos.

Es verdad, para enseñar no tenemos *necesariamente* que escribir. Pero resulta —curiosamente— que, cuando damos clase, por lo general, utilizamos el pizarrón, sea para *escribir* ciertas ideas mínimas que nos parecen fundamentalmente importante acentuar para explicar el tema, sea para convertirlo en una especie de tablero de ajedrez, o mejor aún, un pizarrón de futbol americano, donde se muestran todas las posibles jugadas importantes —según nosotros, por supuesto— sobre la temática a tratar. (De hecho, yo pertenezco a este segundo grupo.)

Pero hay más. Cuando *preparamos* nuestras asignaturas, solemos *escribir en una* hoja, en un cuaderno, en una libreta —que se yo—, desde un esquema mínimo de los temas sobre los que vamos a *explayarnos*, hasta una guía completa —quizás hasta con algunas citas textuales— de las principales ideas que pretendemos explicar. (Adivinaron. También formo parte de este segundo equipo.)

Pero ahí no termina todo. Cuando *finaliza* el curso —o a veces a la mitad y al final del mismo; o cada mes; de hecho, depende de cada profesor—, les aplicamos un examen, *por escrito*, a los alumnos y les pedimos que nos entreguen, uno o más trabajos, *por escrito* de nuevo, de manera que nos muestren y demuestren, en forma fehaciente, por un lado, qué han aprendido y, por otra, qué tanto han aprendido.

Aquí, como se puede observar, las cosas se nos complican. Puesto que no sólo tenemos nosotros que preparar las preguntas del examen *por escrito*, sino que le pedimos a ellos —a los alumnos— que nos las respondan del mismo modo. (De hecho, y entre paréntesis, de la misma manera como a nosotros nos lo pedían cuando estudiábamos). Pero lo que es peor todavía: calificamos —o, lo que es lo mismo—, juzgamos, valoramos y jerarquizamos los conocimientos del alumno —y, por tanto, y como consecuencia, *nuestra capacidad como profesores para enseñar*— a través, de nuevo, de la *escritura*.

¡Carambas! ¡Y eso que estábamos segurísimos que para enseñar no se necesitaba escribir!. . . ¡Ironías de la vida!

Pero, me (les) pregunto, si nosotros no queremos escribir, no nos gusta o, simplemente, no somos

capaces de hacerlo, icon que carambas derecho exigimos al alumno que lo haga! Es más, ¡todavía nos damos el gusto de ponerlos a sufrir pidiéndoles que nos expresen su conocimientos —los que nosotros supuesta o realmente les hemos dado— por *escrito*. Y después, con delicado y penetrante sadismo, los calificamos a través de esos escritos! Y, por supuesto, ¡no tienen ni el más mínimo derecho de quejarse por semejante atropello!; como —ciertamente— tampoco lo tuvimos nosotros en la época que estudiábamos.

Desde esta perspectiva —clara y expresamente paródica— parecería pertinente plantearnos que: o empezamos a *escribir* con el fin de dar el ejemplo, o dejamos de hacer exámenes y pedir trabajos por *escrito*. Por supuesto, esto último resulta simple y llanamente una total aberración. Sin contar que, además, no sólo no resolvería el verdadero problema de fondo, sino que lo agravaría.

Seguramente al escuchar esta *profunda* idea los estudiantes —y ni que decir que alguno que otro profesor (y, lo confieso, entre ellos me encuentro yo mismo)— se habrán puesto felices: “¡Ya la hicimos!

¡Ya no va a ver más exámenes ni trabajos por escrito! ¡Se acabó el sufrimiento para el alumno y la dichosa calificada para el profesor!”

Pero, de plano, gachamente, nos falló! Pues resulta que, no es sólo necesario, sino fundamental hacerlo de esa manera. Y las razones, como es obvio, ¡no debo explicárselas a los

expertos en la materia!... Claro, existe la remota (o quizá no tan remota) posibilidad —y ojalá me equivoque— de que esté ya totalmente descontextualizado y no conozca las nuevas propuestas de enseñanza. Si ése es el caso, les rogaría que me lo dijeran, y les aseguro que brincaría de gusto.

Mas sea como fuere, sí parecería necesario plantearse el problema desde otra perspectiva, puesto que todavía no sabemos con exactitud —aunque empecemos a intuirlo—, el porqué es necesario e importante —por no decir fundamental— el *escribir* para los profesionales de la enseñanza, tema y fin de esta ponencia.

Decíamos. Si no podemos eludir, al parecer, ni los trabajos ni los exámenes, como tampoco el que nosotros, profesores, de alguna u otra manera —por poco que sea— tengamos que *escribir*, de qué manera podemos y debemos hacerlo de forma que coadyuve tanto a nuestro propio desarrollo profesional, como que realmente resulte útil a los alumnos.

Comencemos por el probable ciclo de la enseñanza.

Yo, profesor, enseño a los alumnos una serie de conocimientos dados —los cuales adquiero a partir de mis lecturas y mis estudios anteriores—, y que pido a mis alumnos que lean en tal o cual texto, con el fin de complementar los datos y razonamientos que les doy en clase. Al final, como ya vimos, para saber si el alumno ha comprendido lo leído y lo

explicado por mí, les pido uno o más exámenes y uno o más trabajos, con el fin de determinar el grado de aprendizaje; y de allí asignarles una *justa* calificación. Hasta aquí parece no haber ningún problema.

Más... ¿cómo podemos saber, cómo podemos asegurar, si realmente el

alumno ha aprendido lo que intentamos enseñarle? ¿Cómo sabemos si tan sólo repiten —con mayor o menor exactitud— lo que nosotros les explicamos y que ellos leyeron, o si lo hacen con verdadero conocimiento de causa? O dicho de otra manera, ¿cómo sabemos si el alumno, en un examen o en un trabajo, es o no capaz de expresar lo que sabe en



forma coherente, ordenada y valorativamente adecuada?

Esto, al parecer, nos remite al fondo del problema: ¿de qué manera podemos calificar con justicia *su* capacidad como estudiantes y *nuestra* capacidad como profesores, a través de los exámenes, trabajos, u otras instancias semejantes, que les imponemos, si no empezamos nosotros por enseñarles cómo hacerlo de manera adecuada?... ¿Problema metodológico insoluble? Quizás.

Con todo, tal vez esta pregunta pueda ser mínimamente respondida si tratamos de responder otras que están relacionadas con ella. Es decir, ¿qué es lo que debemos enseñar al alumno: una serie de conocimientos dados sobre tal o cual tema, las cuales, por cierto, en muchas ocasiones consideramos como “verdades” únicas y absolutas? ¿O debemos tal vez enseñarles, por el contrario, a *leer*, a *escribir* y a *comunicarse*, tanto oral como por escrito, sobre dicho tema, de manera que aprenda no sólo el conocimiento en sí mismo —de carácter imprescindible—, sino a encontrar las diferentes “verdades” que se contraponen y dialogan, sea dentro de un libro dado o entre libros, debido justamente de que parten de diferentes perspectivas teórico-metodológicas, socio-culturales e históricas?

De nuevo, desde mi limitada perspectiva —yo no enseño a enseñar, soy simplemente un profesor que ha aprendido con los años dizque a enseñar una materia dada—, la respuesta correcta es la segunda.

Mas, curiosamente, por este camino, en vez de simplificar y responder a la pregunta, la hemos complicado y complejizado, es más la hemos desdoblado. Ya no se trata sólo de *escribir* lo que se sabe, se conoce y se aprende, sino que ahora hay también, por lo visto, que aprender a *leer*. De hecho, son las dos caras de una misma moneda, puesto que lo que expresamos por *escrito* está conformado tanto por lo que *leímos* como por lo que *escuchamos* y *aprendimos*. Es decir, la *comunicación* de una información dada sobre tal o cual asignatura depende tanto de la *escritura* y la *lectura*, como del *intercambio* de ideas que tengamos con los *otros*. En síntesis, si no sabemos *leer* y *escuchar* de forma adecuada, con dificultad sabremos expresarlo por *escrito*.

Mas —me dirán de nuevo—, “¡Pero si todos sabemos leer!” Ciertamente, ¿pero leer qué? ¿Palabras,

frases, oraciones, enunciados en un cierto lenguaje? ¿O, por el contrario, el contenido o mensaje, complejo y contradictorio, expresado en dicho lenguaje? —entendiendo por “lenguaje” el correspondiente a cada ciencia, sea natural, social o humanística.

Y digo esto, porque resulta que, a pesar de que el lenguaje de una ciencia dada es *único* para ella —de hecho, es el vehículo que utiliza para dar a conocer lo conocimientos que va acumulando—, no es *unitario* en cuanto a las perspectivas con las que enfrenta al objeto de estudio, al objeto que se dedica a estudiar: en el caso de ustedes, la enseñanza misma.

Por ejemplo, no es lo mismo la sicología freudiana, que la sicología lacaniana o que la sicología jungiana; como tampoco es lo mismo, en el caso de la filosofía, la filosofía marxista, que la filosofía hegeliana o que la filosofía positivista.

Es verdad, esas ciencias, y las otras que existen, tratan de explicar, comprender, estudiar y, en algunos casos, hasta transformar una misma realidad: la que nos rodea, sea natural, individual, social o cultural. Mas, por lo mismo, cada una se dedica a estudiar una porción distinta y diferenciada de esa realidad: nos muestran diferentes facetas del mismo objeto. Y los científicos que se dedican a hacerlas progresar, si entienden cada día más de ese objeto llamado realidad, es justamente por que existen diversas maneras de enfocarlo, tanto dentro de cada ciencia particular como entre ellas mismas.

Si bien esto, como se sabe, no es tan sencillo como aquí lo planteamos, lo que si resulta cierto y es de capital importancia para nosotros, es el hecho de que una mismo *lenguaje científico* tiene —por llamarlo de algún modo— diferentes “dialectos”. Y por tanto, para que el científico pueda expresar por *escrito* su opinión respecto a lo que sabe, conoce o descubre, no le basta con utilizar uno de esos “dialectos”, *su* “dialecto”, sino que, precisamente por no estar de acuerdo con las otras posiciones, con los otros “dialectos” —que a final de cuentas tratan de explicar lo mismo que ella—, entra en polémica con ellos, *dialoga* polémicamente con ellos.

Para entenderlo mejor, bástenos recordar, como ejemplo, lo que sucede en la vida cotidiana cuando hablamos con los amigos de política, de religión, de fútbol, o de cualquier otro tema igual de polémico:

terminamos, por lo general, "peleando". O si se quiere, para decirlo de forma más elegante, *dialogando* polémicamente, y ello tanto desde una posición interna como externa, es decir, en forma explícita e implícita. Y si bien —como todos sabemos— en dichos casos nunca nos pondremos de acuerdo, también es cierto que siempre aprendemos cosas nuevas al respecto.

De hecho, en la ciencia —guardadas las distancias, por supuesto— sucede exactamente lo mismo. Es en la discusión, en el diálogo polémico, con otras posturas diferentes a las nuestras, donde realmente aprendemos cosas nuevas.



Por tanto, si bien

hay sólo una realidad, hay muchas maneras de entenderla y de expresarla oralmente y por *escrito*, y si el lector quiere *leer* adecuadamente, tiene que ser capaz de comprender las diferencias, de entender la polémica. Ciertamente, en muchas ocasiones oculta o semioculta en el texto, en un claro —más no siempre transparente— diálogo polémico interno-externo.

Mas, por lo mismo, para poder *escribir* y *comunicar* a los otros —en nuestro caso, a los alumnos— lo que queremos expresar sobre el tema, tenemos que ser, por una parte, capaces de *leer* y entender ese diálogo polémico, de manera de poder "participar" en el debate y adoptar nuestra propia posición al respecto; y por otra, enseñar al alumno que, para que pueda expresarse adecuadamente —sea por escrito u oralmente—, tiene también que ser capaz de entender qué es lo que se discute, de manera que también él pueda entrar en el debate, y organizar sus ideas al respecto.

Es claro que si se lograra este proceso "utópico" (utópico cuando menos por el momento, dado el tipo de educación con el que contamos y con el que enseñamos) de *comunicación dialógica* de *enseñanza-aprendizaje*, no sólo lograríamos hacer

más interesante nuestras clase y que el alumno aprendiera de manera activa los nuevos conocimientos y, por qué no, quizás hasta lograr que el alumno infiriera nuevos posibles resultados de la ciencia dada, sino que lograríamos nosotros mismos estar en un continuo proceso de evolución y transformación —tanto individual como social—, y evitar así el anquilosamiento "típico" del profesor consuetudinario.

He aquí, pues, desde mi perspectiva —definitivamente personal y, por tanto, subjetiva y limitada, si bien, eso sí, abierta al diálogo polémico— la importancia fundamental de la *lectura*, la *escritura* y la *comunicación dialógica* para el profesional de la

enseñanza: *leer* adecuadamente es poder comunicar; comunicar es poder *escribir*; poder *escribir* no es sólo aportar al alumno herramientas para su mejor aprendizaje, sino que nos da la oportunidad de entrar en el debate vivo del conocimiento mismo, sea para referirlo, confirmarlo o refutarlo, para aportar, en la medida de nuestras posibilidades, algún elemento nuevo.

Mas, para ello, resulta imprescindible que tanto el alumno como el profesor *lean*, *escriban* y se *comuniquen dialógicamente* entre sí, es decir que se conforme un diálogo polémico vivo. Y si bien por el momento pudiera parecer que ésta —como ya lo mencioné— pudiera parecer una meta utópica, recordare para terminar las famosas palabras de Bertolt Brecht, el importante escritor alemán que propuso el problema del distanciamiento en el teatro (léase "diálogo polémico interno") para que el público fuese receptivo y aprendiera de lo que escuchaba:

*Hay hombres que luchan un día y son buenos;
hay hombres que luchan un año y son mejores;
hay hombres que luchan muchos años y son muy buenos;
pero hay los que luchan toda la vida,
esos son los imprescindibles* •

