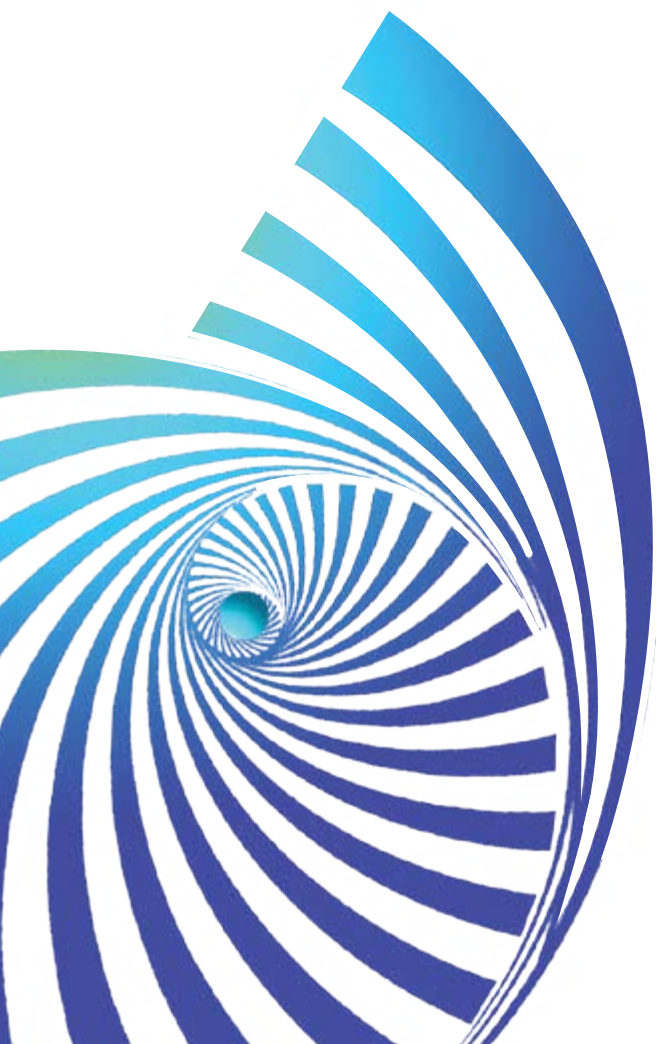


Metamorfosis de un **no** lector

Aportes a una demarcación de la
animación sociocultural de la lengua



En este libro se presenta la perspectiva de un maestro apasionado por los temas de lengua, alteridad y arte. La forma de presentación es a través de diversos géneros literarios que pretenden la demarcación de la llamada *animación sociocultural de la lengua*, con el fin de buscar la objetividad en los discursos complementarios que se utilizan y que combinan la seriedad demandada por el espíritu científico y el desenfado de la imaginación artística.

Los diversos ensayos incluidos son también narrativas autobiográficas, reflexiones dirigidas a responder muchas dudas de los estudiantes y del autor surgidas durante casi siete años como profesor titular en la Maestría en Educación con Especialidad en Animación Sociocultural de la Lengua.

Como profesor y músico por vocación, el autor recurre a su vida para representar la cultura propia y la extraña, centrándose en temas de lenguaje y lengua, convencido de que el pensamiento y la cultura se constituyen por el lenguaje.

Estas páginas dan cuenta de cómo un lector, sin mucha pasión por la lectura literaria, fue comprendiendo e interpretando los textos que los fundadores de esta experiencia curricular seleccionaron como bibliografía básica. Es la historia de la manera en que un profesor transformó su actitud ante la lectura literaria, y desarrolló su interpretación de la llamada animación sociocultural de la lengua (ASL), con la participación de sus alumnos en la construcción del concepto. No es una historia exhaustiva; es en muchos casos un conjunto de verdades lúdicas, junto con diversos procesos reflexivos del autor en su propia particularidad, que articulan una experiencia procedente de diversas conceptualizaciones.

Metamorfosis de un no lector. Aportes a una demarcación de la animación sociocultural de la lengua

Nicolás Juárez Garduño

Metamorfosis de un no lector.
Aportes a una demarcación de la animación sociocultural de la lengua
Nicolás Juárez Garduño

Primera edición, febrero de 2021

© Derechos reservados por la Universidad Pedagógica Nacional
Esta edición es propiedad de la Universidad Pedagógica Nacional, Carretera al Ajusco
núm. 24, col. Héroes de Padierna, Tlalpan, CP 14200, Ciudad de México
www.upn.mx

Esta obra fue dictaminada por pares académicos.
ISBN 978-607-413-397-4

HM716	Juárez Garduño, Nicolás
J8.5	Metamorfosis de un no lector : aportes a una demarcación de la animación sociocultural de la lengua / Nicolás Juárez Garduño. -- Ciudad de México : UPN, 2021. 1 archivo electrónico (199 p.); 2 MB ; archivo PDF. -- (Horizontes educativos) ISBN 978-607-413-397-4 1. ANIMACION SOCIOCULTURAL 2. LENGUAJE Y LENGUAS I. t. II. Serie

Queda prohibida la reproducción parcial o total de esta obra, por cualquier medio, sin la autorización expresa de la Universidad Pedagógica Nacional.
Hecho en México.

ÍNDICE

ADVERTENCIAS INTRODUCTORIAS	9
CAPÍTULO 1	
ALTERIDAD Y ACTO LECTOR	23
CAPÍTULO 2	
EL APORTE SEMIOLÓGICO Y SEMIÓTICO	
EN LA PERSPECTIVA SOCIOCULTURAL	37
CAPÍTULO 3	
LEER COMO ACTO UTILITARIO. LEER ES UN TRABAJO	43
CAPÍTULO 4	
LA “SOPA” DE LA RETÓRICA.	
IMPLICACIONES EN LAS PRÁCTICAS LETRADAS	49
CAPÍTULO 5	
LOS DOS VECTORES DE LA ANIMACIÓN DE LA LENGUA	63

CAPÍTULO 6	
EL TRABAJO PSICOLÓGICO EN LA ANIMACIÓN	
SOCIOCULTURAL DE LA LENGUA	69
CAPÍTULO 7	
EL PENSAR Y EL SENTIR EN ANIMACIÓN	
SOCIOCULTURAL DE LA LENGUA	71
CAPÍTULO 8	
LA ENSEÑANZA LITERARIA EN ASL:	
ENCUENTRO EMPÁTICO YO-OTRO	73
CAPÍTULO 9	
LA “LUZ EXTRA” DE LA NARRATIVA VS. LA “CASA OSCURA	
DEL SER”	79
CAPÍTULO 10	
¿CÓMO PASAR DEL CONTROL DEL APRENDIZAJE	
A LA EMANCIPACIÓN DE LA PERSONA PROPIA?	
HACER SITIO AL “OTRO”	81
CAPÍTULO 11	
MUNDO REPRESENTADO, CUERPO	
Y TRABAJO METACOGNITIVO.....	97
CAPÍTULO 12	
LEER COMO ACCESO A LA SIGNIFICACIÓN	
DESDE MÚLTIPLES INSCRIPCIONES.	
ADQUISICIÓN E INTERACCIÓN	103
CAPÍTULO 13	
INTERVENCIÓN Y HUELLA EN ANIMACIÓN	
SOCIOCULTURAL DE LA LENGUA (ASL)	107

CAPÍTULO 14	
NARRATIVA DRAMÁTICA PARA LA VIDA ESCOLAR.	
Y CADA PERSONA ES UNA LENGUA EN ASL	115
CAPÍTULO 15	
EL GUSTO LECTOR VS. EL INTERÉS LECTOR.....	129
CAPÍTULO 16	
LA “INVITACIÓN” EN ANIMACIÓN COMO CONSTRUCCIÓN	
DE LA PROXIMIDAD (LAS AYUDAS HERMENÉUTICA	
Y DESCONSTRUCTIVA)	133
CAPÍTULO 17	
EROS Y TOT	141
CAPÍTULO 18	
¿QUÉ SE EVALÚA EN ANIMACIÓN SOCIOCULTURAL	
DE LA LENGUA?	159
CAPÍTULO 19	
LA CONSTRUCCIÓN DE LA AUTONOMÍA Y EL AMOR	179
CONCLUSIONES.....	183
REFERENCIAS.....	197

ADVERTENCIAS INTRODUCTORIAS

No es desatinado decir que este texto es una narrativa al mismo tiempo que una historia de maestro. Presenta la perspectiva de un interlocutor en un espacio y un tiempo, de un maestro normalista que, obligado por sus padres, se convierte en maestro y termina su vida laboral apasionado por la docencia y los temas de lengua. El escrito es una mezcla de géneros literarios que en conjunto pretenden la demarcación de la llamada *animación sociocultural de la lengua*, con el fin de buscar la objetividad en los discursos complementarios que se utilizan allí, pero no dejan de ser la perspectiva o el punto de vista de ese escritor normalista y universitario. En tanto artista, un rasgo contingente de esa historia de vida, el discurso se produce una y otra vez, lo que genera un sesgo singular que seguramente será advertido en múltiples contradicciones entre la seriedad demandada por el espíritu científico y el desenfado de la imaginación artística.

Los diversos ensayos que he presentado son también cuentos, narrativas autobiográficas, historias del yo, reflexiones sueltas como quien se detiene en el claro de un bosque para filosofar y descansar; pero sobre todo son pretensiones de responder dudas de estudiantes, y por supuesto las propias, que se fueron presentando durante casi siete años como profesor titular en una Maestría en Educación con Especialidad en Animación Sociocultural de la Lengua.

No se podría esperar menos del autor, *Rockero*¹, quien, siendo profesor y músico por vocación, recurre a la vida propia como saberes legítimos para representar la cultura propia y la extraña, y hace suyo el ideario anti-*establishment* y anti-hipocresía (talante difícil de compaginar con la profesión docente, lo confieso). Hace 35 años ese profesor-rockero no hubiera calculado que cerraría su carrera docente centrado en temas de lenguaje y lengua, pues su especialidad habría sido el estudio de los procesos de constitución de la subjetividad, por eso la psicología y el psicoanálisis. Pero en tanto el pensamiento y la cultura se constituyen por el lenguaje, tarde o temprano los temas de lengua serían un campo multidisciplinario que permitiría tal destino.

No debería esperarse un discurso simple, “no complejo”, porque viene de la pedagogía y la teoría educativa, cruza la semiología, la filosofía, la cultura musical y la teoría estética, se detiene en los pasillos de la alteridad y se encuentra con diversos lenguajes: materno, extranjero, de señas, poético y literario. Los enfoques cuantitativos, si bien no representan el insumo o carácter del presente escrito, son sin embargo un censor sosiego que deambuló alrededor y, con chispeantes *glasnes*, susurró: “te estoy mirando”, y sin remedio por haber sido formado en la ENEP Iztacala, de la mano de los herederos intelectuales del pensamiento positivista de Emilio Ribes. Esa terrible herencia positivista, pero también la no positivista de muchos herederos conversos, habita y fuerza la disciplina intelectual y también la autocensura (afortunadamente solo en cierto sentido). Por lo anterior, el escrito puede aturdir, lo mismo que crisar con su “estilo sin estilo único”, ya que es una mezcla de géneros, como creo que será el destino de muchos informes científicos en ciencias sociales por mucho tiempo.

¹ Tuve la fortuna de participar en un disco histórico del rock mexicano con “Kenny y los eléctricos”, un par de participaciones en el rock urbano y otros artistas de música pop (Vago, Vittorino, Mercedes Ferrer).

Merodea también la perspectiva interpretativa y narrativa en investigación, y se verán incluidas reflexiones epistemológicas y metodológicas una y otra vez, así como diversos intentos de conceptualización a partir de lo que la experiencia empírica también aportó, no solo en cuanto a una investigación que yo mismo realicé acerca del placer y el gusto lectores (2012-2013), y a la que he dado continuidad, sino en relación con el uso de informaciones que fui recogiendo en mi trayectoria docente, y que pude analizar gracias a mi trayectoria etnográfica. Para comprender el gusto lector tuve que convivir con quienes gustan de la literatura, borrándose muchas veces las líneas divisorias, siendo más nativo antes que observador, pero siempre moviéndome de un sitio al otro. Eso mismo será una característica del narrador, una profunda identificación con posturas a lo largo del recorrido de seis años, lo mismo que rupturas y renuncias a otras formas de pensar y actuar.

El presente escrito es también evidencia de una transformación, la propia, la de mis estudiantes, y de la experiencia con múltiples y variados textos propuestos por el plan de estudios de la Especialidad en Animación Sociocultural de la Lengua y los que yo fui explorando y aportando en el camino.

El uso que hago de la retórica a lo largo del escrito expresa la concepción amplia que tengo de la lengua, misma que fui construyendo junto con mis alumnos y alumnas, colegas y no colegas. No exagero si digo que gran parte de mis aprendizajes durante esta larga temporada (de seis generaciones) vienen de ese contexto universitario denominado Universidad Pedagógica Nacional, en particular la Unidad Azcapotzalco y el programa de la Maestría en Educación Básica (MEB). Seguí las indicaciones de quien diseñó parte de la maquinaria, de la responsable curricular del plan de estudios, es decir, de quien concibió esa oferta de formación en animación lectora y escritora. Por eso digo que este escrito representa la aventura intelectual y la forma como viví esos discursos que fui conociendo en su mayoría con los mismos grupos de estudiantes.

Por supuesto que hice mis propias aportaciones cuando lo creí conveniente, primero con mis saberes previos de filosofía del

lenguaje, semiología, semiótica y psicoanálisis, y luego conforme hervían las discusiones fui tomando posiciones, me moví de ellas más de una vez, y sin caer en una impostura asumí responsabilidades, mismas que se verán metidas en cada idea que decidí dejar en el texto a pesar de no tener completamente claras muchas de ellas.

Al final de la construcción de este texto aún pensaba en su título, un escrito que se había alargado a más de 200 páginas a doble espacio, que pretendió recuperar aquellas reflexiones acerca de lo que la animación sociocultural de la lengua era al momento de la escritura final. La necesidad de cubrir un vacío conceptual había surgido en un foro para la presentación de avances en proyectos de intervención de alumnos de maestría en la Universidad Pedagógica Nacional. En ese momento Rosa Eugenia Álvarez, una alumna destacada entre sus compañeros de grupo por la elocuencia en su oralidad y en su escritura, su gran cultura y su siempre buena voluntad y de risa franca y amable, volteó al pódium donde nos encontrábamos los académicos responsables del programa de maestría y dijo: “Esto que presento a ustedes es un proyecto de animación sociocultural de la lengua, pero confieso que todavía no comprendo bien qué es exactamente eso de la animación sociocultural de la lengua”.

Me comprometí ese día públicamente a colmar ese hueco. A partir de entonces traté de buscar, como su profesor, respuestas que colmaran la ausencia de claridad en el asunto. No encontré en la búsqueda inmediata respuestas puntuales; incluso me acerqué a la doctora Angélica Jiménez (signo de fundación y quien me invitó a participar en el programa) y le pedí una definición; ella, “siempre sonrisa”, me advirtió que eso era un asunto no desarrollado aún, pero señaló que la denominación que ella misma había creado para la especialidad le había parecido adecuada en su momento. “Me gusto”, dijo con la paz de quien tiene plenas convicciones en su decir. A partir de allí realicé diversas búsquedas en cada uno de los textos que Angy, como le decían otros colegas, me había ofrecido para comprender lo que en ese momento me interesaba. Así me dotó de libros, legajos de fotocopias, antologías de enseñanza de la

lengua, fundamentos filosóficos del enfoque biográfico narrativo en educación, crítica y ensayos sobre poeticidad. En mi búsqueda recorrí caminos que me fueron abiertos por mis propios estudiantes durante seis generaciones de alumnos. Así descubrí a Alberto Manguel y Aidan Chambers, además de textos hermosos que yo mismo fui descubriendo de Rosa Montero, Sara Hirschman, Olena Klimenko y Hugo Hiriart, por mencionar algunos. Y si bien mi objetivo era claro, pronto me di cuenta de que Angélica Jiménez nos habría puesto en un camino creativo, que el programa de la especialidad era una obra abierta (parafraseando a Umberto Eco) que estaría expuesta a diversas interpretaciones en la puesta en marcha del currículum. Nuestros alumnos y nosotros, cada uno de los docentes, estábamos interpretando y llenando de sentido ese estanco denominado “animación sociocultural de la lengua”. Cuando comencé a escribir al respecto lo hice en forma muy elemental, buscando en las etimologías o en mis conocimientos previos todo aquello que pudiera sugerir esa denominación. Así comenzó la escritura, aunque ese desarrollo no exactamente se ve reflejado en el orden de los diversos ensayos y relatos que presento en el libro.

Pero el título del texto completo no podía ser solamente en relación con la búsqueda de definiciones. El inicio y el final de la escritura serían las figuras parentales que lo nombrarían; entonces el texto se denominó “Metamorfosis de un no lector: aportación a la demarcación de la animación sociocultural de la lengua” por referencia a la perspectiva biográfico-narrativa que era, y es todavía, un eje de toda la formación, y habría que ser consecuente con ello. De esa forma no se traicionaría lo que realmente es esta escritura, un conjunto de escrituras del “yo”, sus análisis y reflexiones, a veces encontradas por el emparejamiento de múltiples discursos complementarios y no siempre coherentes, cuyo designio original fue definir un concepto: la animación sociocultural de la lengua (ASL).

Se verá rápidamente que este escrito da cuenta de cómo un lector, sin mucha pasión por la lectura literaria, fue comprendiendo e interpretando los textos que los fundadores de esta experiencia

curricular seleccionaron como bibliografía básica. Es la historia de cómo un profesor fue transformando su actitud ante la lectura literaria, y cómo se constituyó su interpretación, de la llamada animación sociocultural de la lengua (ASL); y es también la historia de sus alumnos, de cómo ellos también interpretaron y construyeron aquel concepto. No es una historia exhaustiva, no está completa ni lo pretendió; no es una historia científica, pero la sigue al modo en que lo plantean De Certeau y Chartier. Es en muchos casos un conjunto de verdades lúdicas, en el mejor sentido barthesiano, junto con diversos procesos reflexivos del autor en su propia particularidad y que articulan una experiencia venida de diversas conceptualizaciones.

Aclaro que, en animación sociocultural de la lengua, la escuela es considerada como un lugar –parafraseando a nuestros colegas de la Herminio Almendros²– “en el que se procesa lo que pasa afuera”, se busca todo el tiempo vincular la teoría con la realidad de cada lector y cada escritor. Por esta razón este escrito es una ventana a la alteridad del mundo, surgida de múltiples fuentes, de autores, colegas y estudiantes.

Motivado por dos dictámenes (juicio ciego) que me hizo llegar el área de Fomento Editorial, como comentarios a este escrito, uno de los cuales lo denominó “escritura irreverente pero no errónea”, ni ofensiva, quiero señalar que tal irreverencia puede explicarse por la trayectoria del autor. Un conjunto de valores habita al escritor irreverente, representado en valores que han persistido consciente e inconscientemente, desde la teoría educativa, con el romanticismo de John Dewey y el radicalismo libertario de Summerhill, hasta la disciplina que imponen la pedagogía Freinet y la pedagogía por proyectos. Mi estilo docente, marcado todo el tiempo por una negación de la patética formalidad de las instituciones cerradas (en

² Escuela de educación básica, al sur de la Ciudad de México, donde hice algunas observaciones para mi trabajo recepcional en el Departamento de Investigaciones Educativas del Cinvestav.

mis inicios como profesor de primaria, durante casi tres años se abandonó la llamada “formación en patio” en el Centro Escolar México de la colonia Pensil, producto de mi lucha contra los métodos de disciplina militar que ya desde entonces me parecía inadecuada en educación pública. También recuerdo las asambleas que instituí todos los viernes, y que recordarán mis alumnos de aquellos años); el pensamiento divergente y espíritu creativo venido de mi formación musical y particularmente mi filiación a la música popular (jazz, rock). Nunca olvidaré una anécdota que marcó mi niñez cuando el gran John Lennon, burlándose de la nobleza, dijo: “los de atrás pueden aplaudir, los de adelante solo agiten sus joyas”, destacando las diferencias sociales y los privilegios; mi convencimiento de que las instituciones educativas no se benefician de las egolatrías o los narcisismos de grupo y que se debe transitar a instituciones abiertas, cooperativas, inclusivas y solidarias, apostando más a la construcción social del conocimiento que a la producción individual (este escrito sería en cierto sentido una contradicción; a cambio incluye montón de voces distintas). Aunque desprecié la cursilería que rodeaba a la palabra “amor” en cierta época, encontré que conceptos como la felicidad y el amor son valores reivindicados por pedagogos muy reconocidos (Bruner, 1986, por ejemplo). Hoy en día creo que el amor es el encuentro amable con la alteridad, con todo lo que eso significa, la aceptación de la diferencia y la ayuda incondicional; y las filosofías del lenguaje y la desconstrucción³ que me han salvado del “pensamiento único” y los caminos sin salida del pensamiento racional y el lenguaje cerrado que no admiten la polisemia.

Es necesario allanar nuestras producciones con los motivos profesionales y personales que les han dado origen, sobre todo ahora que los enfoques biográfico-narrativos han actualizado el estudio del ámbito personal como método de construcción de saberes

³ Utilizo en este documento indistintamente las palabras “desconstrucción” y “deconstrucción”, ya que les doy el mismo sentido filosófico que su autor Jacques Derrida, y como la palabra francesa *déconstruction* no lleva “S” en español suele omitirse la “S”, pero cuyo significado es el mismo que “desconstrucción”.

(pedagógicos y por supuesto científicos). Entre esos motivos puedo señalar dos: primero el que ya mencioné, el deseo de llenar un hueco conceptual en el programa de la Maestría en Educación con Especialidad en Animación Sociocultural de la Lengua; y el segundo, vinculado a mi propia biografía, la necesidad de dar continuidad a mis cavilaciones sobre el tema del placer lector, que directamente se ligaba a la necesidad de saber más acerca de mi falta de pasión por la lectura literaria.

Como ya referí, el nombre de la especialidad le fue dado por Angélica Jiménez Robles, profesora encargada del diseño de la especialidad, como un gesto intelectual que reconocía el lugar de los enfoques socioculturales en la comprensión y el fomento de la lengua. Cuando fui invitado por ella a participar como profesor titular de los cursos que allí se impartirían, ella arguyó que mi participación les haría bien a los alumnos interesados en temas de lenguaje en la escuela. No lo creí, a pesar de ser psicoanalista y músico, en cuyos ámbitos disciplinarios el lenguaje es tema de análisis en el primer caso y porque la música es en sí misma un lenguaje. Yo había impartido por muchos años cursos y seminarios de metodología de la investigación y epistemología en varias universidades (UNAM, UIC, UPN), lo cual, por supuesto, me había llevado a leer algunos temas de filosofía del lenguaje, lingüística, semiología, semiótica, análisis del discurso en el aula y teoría estética. Me sentí confiado de poder enseñarles algo a los estudiantes, a pesar de que también le expuse a mi colega que no gustaba yo de la lectura literaria tanto como de otros temas. En el fondo yo tenía mucha vergüenza por haber huido del oficio de profesor de primaria en 1981, justo cuando me asignaron grupo de primer grado, como castigo por no cortarme el pelo (ese miedo a la responsabilidad de enseñar a leer y escribir a otros se disipó cuando logré que mis hijos aprendieran a leer y escribir en forma lúdica y poniéndolos en contacto con prácticas del lenguaje en la vida cotidiana y con la literacidad digital). Ya desde el inicio, también golpeaba en mi conciencia, además de mis malos

recuerdos, y tener claro que yo no contaba con la especialidad en lengua como formación profesional, la respuesta que me dio Angélica cuando le pregunté ¿qué es la animación sociocultural de la lengua?: “No sé, fue lo que se me ocurrió en ese momento, había que entregar el Plan de Estudios terminado y así lo nombré, pero me gustó y me pareció apropiado”. No creí por supuesto lo que me dijo en ese instante; fue tiempo después cuando, tras reiterar la misma pregunta y recibir la misma o aproximada respuesta, lo di por hecho. Tomé en serio todo eso. He recordado que cuando se veía presionada por mis preguntas, ella se ponía solemne; entonces lentamente, dulcemente y con dicción impecable, llegó a decirme algo al respecto, o muchas cosas que no anoté, pero cuyos significados seguramente rondaron desde el año 2011 y hasta la fecha en mi cabeza, lo mismo que rondaron en los motivos de escribir sobre el tema y llenar el hueco conceptual explicado por Rosa Eugenia.

Como ya lo he comentado, el otro motivo que me llevó a agrupar distintas conceptualizaciones y disertaciones fueron las tantas veces que escuché la afirmación “como dice la animación sociocultural de la lengua”. Casi siempre fue ese el enunciado, otras veces se ponía énfasis en lo que los alumnos debían lograr como aprendizaje esperado. Entonces se indicaba algo así como “sus escritos deben mostrar evidencia de la animación sociocultural de la lengua”. En diversas ocasiones argumenté, en reuniones de Colegio de Profesores, o en clase con los y las estudiantes, que esa denominación era un capital propio de lo que estábamos haciendo, que estaba en construcción y que por tanto solo se circunscribía a la práctica real de lo que pedíamos que hicieran nuestros alumnos. “Animación Sociocultural” era un capital de Ander Egg, tanto como de otros autores y pedagogos (Ucar, Merino, etc.). La inclusión de un solo texto de Ander Egg en todo el plan de estudios de la especialidad, durante las primeras dos generaciones de la maestría, es evidencia de lo que digo. La doctora Angélica Jiménez había sido por largos años animadora de la lectura y la escritura en sus clases de licenciatura; utilizaba además la

lectura literaria y el término “animación a la lectura” era su medio docente natural, ella misma escritora de cuentos y poesía⁴ y gran lectora de literatura, por lo que yo no tuve dificultad en interpretar el término de animación por referencia al acercamiento lector vía la literatura de todas las épocas. Yo, en tanto psicoanalista y artista, no podía menos que interpretar en forma muy apegada a ella aquellos sentidos atribuidos a los tres componentes de la denominación: “animación”, “sociocultural” y “lengua”. Mi militancia cultural (decía un amigo de la carrera, Carlos Alcántara, que yo había decidido hacer la revolución a guitarrazos) me permitía identificarme plenamente con el segundo de los componentes del nombre de la especialidad (lo cultural).

Mi interpretación de la “animación sociocultural de la lengua” está sesgada por mi propia trayectoria y no pretendo decir que es la única forma de entenderla (yo que me he manifestado en contra del “pensamiento único” no podría abogar por una sola forma de entenderla, sobre todo porque, como ya lo he mencionado, constituyó un acto creativo abierto a su construcción desde su origen). Se podría argumentar en mi contra que la doctora Jiménez entendió a su manera el concepto de animación sociocultural, que deberíamos apegarnos al planteamiento socioantropológico en Ander Egg; pero eso descuida la idea del tercer componente, la lengua, la pasión de Angélica Jiménez. Es en este contexto de la producción literaria que yo mismo ubico la animación lectora y escritora. Creo que, si bien los proyectos de lengua muestran la importancia de las prácticas sociales del lenguaje, no por ello se refieren al taller sugerido por Ander Egg, pero se tocan irremediamente, porque son tendencias globales “sacar al sujeto del anonimato” y hacerlo partícipe de su propia realidad social. Y los discursos de género también rozan estas aspiraciones sociales –que los sujetos se empoderen y hagan valer sus derechos–, aunque en nuestro campo ese poder sea el de

⁴ Logró el primer lugar en concursos de cuento en dos ocasiones, lo que le valió la publicación de sus obras.

la palabra y la escritura (véase Jolibert, 2009). Se verá en adelante cómo esos discursos han mantenido un diálogo permanente, quiérase o no, pues son los espectros que rondan los diversos discursos que como colegas hemos producido. Yo por mi parte me hago responsable del mío en estas líneas. Alberto Manguel dice que prácticamente no hay nada por completo original en creación literaria; asumo la responsabilidad de lo aquí dicho y reconozco la deuda con todo el pensamiento que me rodeó.

Aquí presentaré un conjunto de disertaciones incompletas, inacabadas, provisionales, en discusión, reflexiones en voz alta, pero que en conjunto han sido las ideas que he puesto a consideración de diversas generaciones del posgrado y que son auténticas y reales porque han constituido las charlas y discusiones que he tenido con mis estudiantes y colegas desde 2011, a manera de notas de clase y resultados de investigación.

Lo que aquí presento no pretende ser exhaustivo ni representativo del programa de maestría, sino una parte del currículum real en cuanto a mí como docente se refiere y de la experiencia de mis estudiantes con dichos discursos. Son las disertaciones que he puesto a consideración de varias generaciones de la maestría. Son las reflexiones de alguien en formación: un docente sin formación directa en literatura o en lingüística, pero que se forma al parejo de sus estudiantes en temas de proyectos de lengua y reflexión acerca de temas de literacidad. Por esa razón he incluido anécdotas y conceptualizaciones de mis estudiantes; sin ellas mi demarcación sería un producto meramente narcisista.

Desde el inicio de mi trabajo docente en el posgrado pensé que, si lo esencial de leer es comprender, entonces deberíamos descifrar primero qué es la “comprensión” en lugar de entender qué es leer. Hasta el momento de escribir estas líneas no he compartido prácticamente ningún concepto del acto lector que ha llegado a mis manos. Siempre he notado problemas en cada uno de ellos, el principal, la ausencia del componente emocional y el privilegio de la comprensión como tarea intelectual. Por tal motivo este trabajo

alude a dicha ausencia, pero tampoco es un compendio de definiciones, sino señalización de los múltiples escollos que la formación y el trabajo docente han venido mostrándome en este rubro.

El presente trabajo se ha alimentado de múltiples voces, también de los múltiples textos, y por supuesto de mi propia experiencia lectora (y no lectora) y escritora (letras, cuento y poesía para canciones).

Si uno quiere saber qué es deconstrucción, psicoanálisis o constructivismo, lo mejor será acercarse a quienes acuñaron dichos conceptos y tratar de entender qué hicieron para llegar a ese pináculo. Por eso pienso que definir la animación sociocultural de la lengua solo puede entenderse si encontramos relatos de personas que la han practicado y la han ejercido. Es lo que yo hago aquí, pero no relato todo lo que mis colegas hacen; en su lugar narro la aventura intelectual por la que yo y mis alumnos hemos transitado en el contexto institucional denominado Maestría en Educación con Especialidad en Animación Sociocultural de la Lengua.

Aclaro que para mí este gran relato no es de ninguna manera solo un escrito anecdótico, porque cada ensayo incluido en él es testimonio de lo vivido, de lo pensado, de lo discutido en clase, en grupos colegiados, en corrillos, en pasillos, en binas, en el café (literario y no literario), así como de los problemas encontrados y analizados en un par de investigaciones. No me atrevería a decir categóricamente que este escrito es del todo un relato, porque implica una mezcla de géneros, pero a modo metacognitivo habrá relato de cómo se construyeron ciertas categorías. Este texto es relato, y también es respuesta. Con este escrito no he hecho otra cosa—además de la investigación que realicé acerca de “El placer de leer” (UPN: 2013-2014)—que responder a las necesidades de nuestros estudiantes de posgrado.

Este trabajo es un ajuste de cuentas conmigo mismo; explicaré el motivo: No soy maestro de vocación, ninguna inclinación natural ha marcado el paso de mis 38 años de experiencia docente; pero me considero una persona profesional y dedicada a las tareas

que emprendo, aunque no por ello acrítica ni sumisa. Mi mayor deuda como maestro fue cuando abandoné aquel grupo de primer año de primaria con el pretexto de una licencia sin goce de sueldo que duró casi cuatro años de mi vida, para reformular mi identidad profesional como psicólogo y músico. No regresé a la primaria desde 1992 y no tuve la oportunidad de impartir clases de nuevo en primer año y reivindicarme. Ahora como docente de educación superior creo haber sido mejor maestro, pero en cuanto a la tarea de enseñar a leer y escribir es este escrito mi reivindicación junto con mi experiencia de padre de tres hijos. Si no lo había hecho antes creo tener la respuesta: no sabía entonces qué era leer y escribir; por tanto, no me autoricé nunca a dictar cátedra al respecto. Espero que este escrito sea mi oportunidad para responder a mis alumnos, para poder por fin orientarlos en la dura tarea de saber qué es leer y escribir, mediante diversos ejemplos y digresiones que mostrarán la necesidad de reformular esos conceptos, de problematizarlos y “deconstruirlos”.

Podrá leerse en distinto orden, según el interés temático, o transitar desde el inicio. En ocasiones sugiero leer el apartado inmediato anterior, pues a veces llegan a agruparse las conceptualizaciones contenidas en el escrito, y cada lector lo advertirá fácilmente. El presente escrito, a modo de ensayos o fragmentos—y con ello sigue en mucho esa tendencia marcada por Wittgenstein de producir pensamiento íntegro y sin ningún prejuicio con los juegos del lenguaje—, una narrativa sin pretensión de lograr un estilo, expone un conjunto de problemas y las formas como se han encarado en un programa de maestría en temas de lengua para profesores de educación básica.

CAPÍTULO I
ALTERIDAD Y ACTO LECTOR

Rápidamente podría adelantar un aforismo del acto lector diciendo que “es como desfilarse desnudo entre los pasillos de la alteridad”, o como un “diálogo apasionado con la otredad”. El texto nos mira y ningún pudor nos convoca cuando leemos un texto. Esta retórica muestra la entrega, y la renuncia pegada a ella, de quien decide encerrarse y leer un texto literario, para encontrarse con “otros mundos” y “otras circunstancias” por las que no padecía antes de leer. La precariedad propia busca saciar la carencia en el encuentro con otros mundos, otros conocimientos y otras vidas.

La referencia a la desnudez es un acto de correspondencia entre el texto y lo que allí acontece y el sujeto lector. Debo esta demarcación en parte a los enfoques interaccionistas¹, toda vez que postulan que la comprensión del texto depende de las aportaciones del lector, las cuales sin duda son cruces de múltiples focos de cultura. De antemano dejo claro con ello que en mi perspectiva no existe acto lector sin el binomio entre el sujeto y la cultura, entre el deseo de

¹ Los interesados en el interaccionismo pueden consultar los textos de Louise Rosenblatt.

saber y el saber acumulado, no importa si ese deseo es pragmático y solo busca información.

No puedo imaginar un sujeto que busca información para resolver un problema sin la pasión, entendiendo por esta la marca y el límite, el dolor y la conciencia de su consideración para el logro de “algo más” (leer implica robarle el tiempo a otras cosas importantes de nuestra vida, como ya lo señaló Daniel Pennac [2008], e implica detenerse antes de tomar una decisión para poder tener el conocimiento suficiente que requiere la ejecución de una tarea). Al mismo tiempo la pasión significa tener “deseo de estar haciendo lo que se hace”, lo cual es estar contento consigo mismo a pesar del esfuerzo y el sacrificio.

Concebir así el trabajo del lector no es renunciar a la comprensión, componente sin el cual leer no es nada serio, sino rutinas de decodificación u oralización sin sentido, con más dolor que satisfacción. Por supuesto que el padecer se tolera por una ganancia de placer, y en mucho por la búsqueda de apropiación de “lo otro”, a lo que muchos llaman “buscar respuestas”. La comprensión, más como quien comprende a otro en su padecer, hace del lector una escucha clínica, como quien acepta ser soporte y apoyo para el otro que nos desnuda su dolor. Leer, por tanto, es corresponder a ese develamiento; implica además de todas las habilidades cognitivas un “componente actitudinal de recepción y apertura” ante lo que los escritores o los autores nos han querido contar o relatar (mundos aparte del propio).

Se avizora ya la implicación educativa de una concepción como esta, en la medida en que el complejo acto lector requeriría de muchas acciones más que solo usar libros técnicos centrados en la decodificación o en la cognición. De hecho, nos enfrentamos a la necesidad de definir lo que debemos entender por “comprender”, o “interpretar”, o “conocer”, puesto que muchos obstáculos epistemológicos se deben a posturas frente al objeto de conocimiento y más bien deberían denominarse obstáculos epistemofílicos. Las filias no son un asunto racional solamente (puesto que me

“desagradaría” un concepto que no conozco), son también asuntos pasionales, y los maestros nos beneficiaríamos de hacer ese trabajo destructivo, para entender por qué los alumnos no quieren o no les interesa leer o aprender frente a los textos que les proporcionamos en la escuela, técnicos o literarios.

Uso el término desconstrucción del campo derridiano y en particular, en el campo del lenguaje, para designar a una segunda, tercera, o más escrituras respecto de algo que parecería tener solo un sentido. Aquí utilizo una complejidad retórica que pretende explicar de manera diferente el acto de leer; el comportamiento lector de los estudiantes proviene de “otras escrituras”, que surgen de “sus otras culturas”. Desconstruir (o deconstruir) sería develar esas otras escrituras integradas en la comprensión, revelar las marcas de la urdimbre que constituye la cultura del sujeto que habla, o que escribe.

No pretendo agotar una definición; son demarcaciones que se han vuelto necesarias para aportar otros modos de explicar la lectura. Creo que esto no es distinto de leer acciones o comportamientos (de personas, naturaleza o astros). Se gana un discurso porque algo aporta el referente, sea conducta social o bien conocimiento textual, y porque logro integrar nuevos esquemas a mi viejo entendimiento.

Leer una acción, por ejemplo, y no un texto, es un acto humano de interpretación, por supuesto, y esa interpretación es acercarse un discurso, en el sentido dicho anteriormente. Pero, mejor dicho, es como construir un discurso mediante el cual damos sentido a las acciones y a los signos de la vida social (nuestra comprensión va más allá de lo alfabético) o natural.

Desde este punto de vista, leer es un acto muy creativo. “Leer es acercarse una lengua y un discurso”, sin lo cual la vida no puede comprenderse; esos discursos pasan a formar parte de nuestra existencia cotidiana y operan en forma espontánea y automática en los momentos que los usufructuamos. Por eso, “leer es un enriquecimiento”: entender es integrar fragmentos sensibles en un entramado dialógico que los rechaza o los idealiza, los hace de menos o los echa de menos.

Se ve fácilmente que una definición así del verbo “leer” debe incluir un desmontaje del modo como se supone que se logra la comprensión. Y se advierte también cuánto nos hace falta lo que la semiótica ha producido en el campo de la interpretación de signos de la vida cotidiana.

Es cierto que hay palabras que son actos (hacer cosas con palabras) y también los actos son verdaderos discursos, acciones encadenadas que dicen algo, sonidos seductores o simples gemidos. Cuando decimos que los actos son verdaderos discursos que deben leerse, en realidad convocamos a la comprensión y la inferencia casi inmediata que hacemos del comportamiento ajeno, y no es que deban leerse en sentido moral; de hecho, siempre los leemos, es decir interpretamos, a partir de múltiples discursos que hemos construido culturalmente (y muchas veces los malinterpretamos justo a partir del saber y de discursos previos, y este es otro tema).

Leer es por supuesto una forma de tener acceso al mundo de los adultos, a la cultura de un grupo y al modo de vida de una sociedad, mediante signos que arbitrariamente se han designado para recibir el sentido, y esos signos son en principio las letras; pero también logran, por desplazamiento, ser atribuidos a otros soportes extralingüísticos. En ese sentido, quienes no tenemos la afición de leer literatura también somos lectores y sabemos leer de algún modo. Ser analfabeta es estar fuera de la comprensión de un código alfabético, pero no con relación a otros códigos: cuánta gente de la tercera edad no ha sobrevivido en la vida social sin poder descifrar un texto. Esos modos de leer son los que debemos desentrañar para poder avanzar un poco con los niños y jóvenes escolares que no comprenden sus textos.

Pero si entendemos el acto lector como un comportamiento diferenciado, lo cual nos lleva a distinguir al “lector apasionado” del “lector no apasionado”, entonces esas diferencias nos convocan un esfuerzo intelectual adicional. Tendríamos que proponernos revisar esos discursos que cada lector (con o sin pasión) se ha allegado y que forman parte de su óptica de las cosas y de la vida social; ¿qué

nos haría huir de la alteridad del mundo en los textos, si bien accedemos al mundo por otros medios? La investigación tiene aquí un nicho de oportunidad y un deber de explicación.

Esos discursos adquiridos en pedagogía se denominan “conocimiento previo”. Podemos comenzar por distinguir ¿cuáles son las retóricas usadas?, y con mayor profundidad ¿cuáles son los dramas relatados al definirse como lector o no lector? La retórica no es ornato, ya lo explicó el lingüista ruso Roman Jakobson, la retórica determina los niveles de comunicabilidad. La retórica usada, los dobles sentidos, los sinsentidos, las reiteraciones, las inflexiones, muestran marcas que pueden ilustrar nuestra comprensión de los hábitos lectores. Diversos tipos de análisis del discurso ayudarán en esta tarea.

Lo importante es que esta forma de entender la lectura implica la revisión de esas diversas narrativas que confluyen en el apego o el desapego con la alteridad contenida en la cultura escrita. Intento verlo en la persona propia: yo soy poco lector, o no aficionado a la literatura, y tengo diversos escritos autobiográficos que aparentemente se contradicen al mostrar muchos orígenes posibles de ese disgusto lector, y no por eso tengo pocas posibilidades de comprender mi desapego de la literatura. La dificultad se presenta porque estoy buscando históricamente el origen del disgusto. Pero si me propongo renunciar a encontrar esa causa o causas únicas del desapego y simplemente exploro los diversos discursos que he construido, voy a ganar en autoafirmación de mi disgusto, así como de mi derecho a existir con ese déficit, y obtengo con ello una ganancia psíquica. Porque esos discursos que me allegué durante toda mi vida para entender la realidad externa operan automáticamente, no los advierto; son los cristales con que miro y no puedo simplemente desmontarlos de mi mirada, están allí amontonados junto con todas las otras competencias logradas, es decir, son estructurales. Puedo agregar otras narrativas, reescribir las ya existentes (o sea desconstruirlas) y eso es un proceso pedagógico de reconstrucción que apunta a mi enriquecimiento. Lo que hacemos en la maestría

con especialidad en animación sociocultural de la lengua, es precisamente hacer que los y las estudiantes identifiquen esas marcas en su propia escritura autobiográfica. Pienso que esto se hace en los enfoques narrativos en psicoterapia, los cuales han mostrado que podemos entender y transformar las prácticas a partir de modificar los guiones de esas narrativas personales; desconstruir y revelar las marcas de las prácticas y las historias propias ha servido para transformar el guion de muchas prácticas.

¿Pero qué hago con todo el cúmulo de obstáculos amontonados que no me liberan del desapego, que no me mueven a ir a las librerías y comprar pilas de libros? Recuerdo de muchas personas el enunciado “no faltará un libro que sea el que te jale a la lectura literaria, simplemente no ha llegado ese libro”. Siempre pensé que ese libro sería como una especie de mesías que me salvaría. Dos problemas advierto en esto: primero, que restringimos el concepto de lectura a lo alfabético, y segundo, que asignamos a un solo evento el origen del gusto lector. Es mejor renunciar a buscar las causas de nuestro hábito lector o no lector, buscando simples marcas biográficas, pues una causa tiene a su vez otras causas, lo que haría interminable el trabajo de búsqueda.

He tenido que irme a buscar entre el montón de discursos contruidos para poder avanzar, a la forma en que el enfoque biográfico narrativo sugiere, reflexionando sobre mi historia y mi presente. Lo que puedo decir como conclusión es que, centrado en esos momentos de pasión con relación a los libros, y comparándolos con las charlas interminables que he tenido con colegas de diversos ámbitos, destaca mi interés por las cosas de este mundo que se me presentan en cada lectura hecha por mí o por aquellos con quienes entablo la charla. Son esas informaciones nuevas o formas distintas de mirar las cosas lo que me atrae, lo que rompe el desapego, y prefiero la oralidad que la lectura de textos. Siempre que pienso en los enriquecimientos, con la literatura, pero venido de la oralidad, me digo a mí mismo y lo he dicho a los demás “se me antoja leer más”, convencido de que quien comparte en la oralidad lo ha tomado de

los textos. Y aun así, lo digo, no hay nada que me mueva a invertir mi dinero y salir corriendo a las librerías. La convicción permanente al escribir estas líneas es que no pasará. Lo que sí ha pasado es que abro más los ojos a la vida de los demás, y en eso creo que he aprendido a “leer” mejor, porque recibo la vida de “otros”, miro de diferente manera el mundo a mi alrededor, me interesa más la vida personal de los demás, y eso se lo debo a haber concebido la lectura como un modo de arrojarse a la intimidad de otros. Ese gusto por la vida de los demás está detrás de la lectura literaria sin ninguna duda. Supongo que le pasa a muchas personas poco lectoras y profesionistas, y también me baso en una investigación que hice sobre el gusto lector con entrevistas a animadores a la lectura, que la lectura utilitaria no es muy diferente de la lectura por placer, que todos bajamos o levantamos la mirada en los textos que leemos (o en los actos que leemos en la vida cotidiana), que nos saltamos muchos datos porque buscamos algo más, y eso lo he advertido una y otra vez en personas que se definen como lectoras ávidas, es decir, se saltan informaciones que en su momento les parecen irrelevantes para su curiosidad. Podríamos aventurar una hipótesis: que si hay pocos lectores (de textos) es porque su curiosidad queda saciada con tanta oralidad.

¿Qué tiene el lector ávido que no tengan los otros? Es como si tuvieran más interés por la vida de los demás, como si su interés egotista no tuviera suficiente consigo mismo, como si se alimentaran de otros modos de pensar simplemente estando cerca de ellos, a diferencia del lector interesado que encuentra una información y luego la hace suya para obtener los beneficios que busca. Un lector desinteresado del texto es como quien come por necesidad, mientras que un lector apasionado de los textos es como quien come degustando cada alimento que se lleva a la boca.

Es curioso, pero he notado que los lectores ávidos son también buenos oyentes y tienen mucha intuición; son en general capaces de definir asertivamente una situación cotidiana, lo cual aleja la lectura de lo alfabético. Y fuera de lo alfabético uno como lector, sin gran

apego a los textos literarios, repite en la escucha y en la vida cotidiana lo que hace con los libros (estas por supuesto son hipótesis surgidas de otras investigaciones que la ciencia puede recoger para continuar diseñando formas de comprobación o rechazo).

La pasión de un químico por obtener información relevante que le permita avanzar es equiparable al lector que no sale de su recámara porque quiere saber más de la historia de una novela, pero no se le consideraría al químico un “lector apasionado”, este último debe incluir su pasión por la escritura. Mirar las formas de construcción es acto de quienes leen con pasión (lo mismo señalé en una investigación que desafortunadamente no publiqué, como producto de año sabático en la UPN, en 2013). No es solo la búsqueda de información lo que cuenta para un lector apasionado, sino el acto de mirar y gozar.

Pero leer en sentido amplio, alfabético o no alfabético, sigue siendo como desfilas desnudo por los pasillos de la alteridad, porque el lector se muestra en toda su precariedad, en ese acto el sujeto es sensato, no tiene otro remedio: se conoce mostrándose. La precariedad como metáfora de la carencia de conocimiento, técnico, científico o social, es lo que mueve al sujeto lector a sentarse y trabajar con los textos. Uno busca la ropa contenida en los textos.

La otra forma de entender la lectura es decir que “leer es inscribirse en el campo de la alteridad”. La retórica de la bienvenida me sigue pareciendo imprescindible para comprender que leer es recibir algo o a alguien. No tengo nada que ocultar, puedes por tanto pasar a mi casa, este soy yo, y este talante configura una libertad que no tiene quien no sabe o no sabemos leer literatura. Presos de nosotros mismos, rechazamos el mundo que se nos abre en los textos, sobre todo literarios. Y como siempre sucede, uno puede ser competente en un ámbito del desarrollo y paradójicamente no serlo en otro (deberíamos por cierto hacer que nuestra mano izquierda copie a la derecha en lo que sabe hacer y viceversa).

Cuando pienso en Ana Frank y su inexplicable capacidad para escribir a edad tan temprana, no puedo dejar de imaginar un escritor

que solo use su imaginación fantástica para crear ideas. El sujeto que construye otras vidas se mueve indistintamente entre la imaginación propia y la de los demás, “está en otro” permanentemente. Lector y escritor ávidos viven entre los pasillos de la alteridad, les gusta, pasan de casa en casa, se les deja entrar, son transparentes y reciben todo lo que la alteridad les ofrece, son ávidos receptores de la vida ajena, escuchas atentas y miradas de suave sonrisa que alientan la recepción.

Quizá explorando entre las experiencias frustrantes con la lectura podemos alcanzar mayor comprensión de lo que es leer. “Saber leer es siempre ‘saber leer algo’”, porque leer es una práctica social y por tanto es una práctica situada, es decir, usando un modo de pensar antropológico, leer siempre se da “in situ”, o sea en situación. Yo no sé leer literatura, pero quizá sé leer otro tipo de textos, o de lenguajes. No sé leer una situación de cine, y no entiendo a no ser que vea dos o tres veces una película, pero memorizo sin gran problema situaciones de lecturas que tienen que ver con temas de locura, porque me interesa la práctica clínica. De tal modo que no saber leer es no saber leer ciertos textos y no todos los textos. Incluso la textualidad de la vida cotidiana requiere competencias para ser leída, es decir comprendida. El concepto de “lector auténtico” para referirse a quien lee textos literarios, e incluso textos largos, es limitado por abarcar demasiado. Así, una persona puede ser auténtico lector de textos técnicos, aunque no lo sea de textos literarios. Lo que estas reflexiones no abarcan, por cierto, son los fenómenos frustrantes en diversos contextos y situaciones.

Pongo por ejemplo mi caso: no gusto de leer literatura, me cansan las descripciones de personas y paisajes, lugares y objetos; pero también he tenido problema para leer partituras, por algo parecido, me cansa en el sentido de que avanzo lento en la interpretación. Tampoco me incumbe demasiado la vida de otras personas, mucho menos cuando son ficticias, y en el caso de la música no me cautiva saber cómo se mueve la música, es decir no me intereso por saber qué pasa con la dinámica, la agógica, los modos griegos o la lógica

tonal o melódica. Al mirar ambas situaciones, noto que falta en ambos casos la comprensión global. Pero para hacer esa interpretación, he debido colocar frente a mi caso, por comparación, la experiencia relatada de dos o más personas que considero buenos lectores, tanto de literatura como de música. Cuando he comparado, lo he hecho para emularlos, por ejemplo: Lluvia, pianista profesional y ejecutante en la orquesta de la Marina, me hizo ver que podía leer a primera vista porque se había entrenado, y traté de sacarle algunas informaciones para imitarla, descubriendo que debía rápidamente hojear las indicaciones de la partitura e incluirlas en una comprensión global de lo que podría estar sucediendo y de lo que por tanto debía yo interpretar en el instrumento. En el caso de la literatura, creo haber emulado a Gabriel Kevin, Silvia Radosh, Antonia Cruz y a Angélica Jiménez al darme cuenta de que no ponían todos los reparos que yo hacía ante un texto. Ellos simplemente se metían en el texto tratando de recibir lo que allí estaba metido entre letras y signos diversos, es decir, también hojeaban rápidamente tratando de encontrar algo. Al emularlos me di cuenta de que podía avanzar mucho más rápido. Era como romper los prejuicios del cansancio que sabía que me iba a proporcionar la lectura. Tuve que reaprender a leer ya viejo.

Aunque he aprendido que leer es aprender a hacerlo en situaciones concretas, leer en general también es tener ciertas disposiciones y estrategias de recepción. El estrés, aunque parezca obvio, es causa de rechazo. Si no sé leer me alejo, porque me angustia no comprender; tal es uno de los discursos que me habitan como “lector con dificultad”, no importa si soy académico con posdoctorado. Pero algo más se cruza para que la experiencia lectora sea frustrante: yo creo que aprendí a leer en la primaria, pero mal, aprendí una serie de vicios que luego fueron difíciles de extirpar, como oralizar sin comprender nada. En la temprana adultez, a los 23 años de mi juventud, encontré a Guillermo Michel en su libro *Aprende a aprender* y creo que fue lo mejor que me pudo haber pasado, porque allí aprendí que leer era cuestionar los textos, disentir de

los autores, dialogar con ellos, escribiendo en los márgenes y no solo subrayando, usando diccionarios y preguntándose todo lo que uno se quisiera preguntar a partir del texto (la idea de cuestionar un texto y su autor me dio confianza y poder). Esto me dio un impulso enorme; pero a la larga, y acomodándose perfectamente con mi neurosis obsesiva, ese hábito se convirtió en una loza que me dificultó avanzar en las lecturas, porque entonces no me permitía avanzar si no comprendía todas las palabras y las ideas que había en los textos (Bachelard tenía razón cuando decía que el obstáculo era epistemológico, que se hallaba en el conocimiento mismo y no le era exterior).

La alteridad tiene sus límites, uno sin querer se acerca otras formas de vivir al mismo tiempo que cansa tanta escucha o tanta lectura, de modo que irse permanentemente a los diccionarios para aprenderlo todo es un acto ingente y termina por cansar. Como se ha visto aquí, leer también es un trabajo económico al saltarse líneas (y lo dice el gran lector Roland Barthes a mediados del siglo XX), es buscar lo que uno quiere encontrar, o buscar lo interesante entre la paja de muchas cosas que suelen amontonarse en los textos, aun en los literarios (recuerdo que María de la Luz Ponce, quien era aficionada a la literatura e incluso sostenía un Libro Club en su comunidad, me decía que Saramago le parecía pesado y que solo pudo leerlo saltándose un montón de cosas aburridas).

Esto nos lleva al asunto de los códigos, porque cada situación, como ya ha sido estudiado, exige la apropiación de los códigos de cada disciplina o práctica. Por mucho que uno sepa leer, o que uno crea que sabe leer, deberá aprender a leer en cada nueva circunstancia (código). Por eso leer en sentido amplio es acercarse diversos discursos. Yo imagino a Emilia Ferreiro leyendo a Freud, y pienso que tendría dificultades para comprender sus textos, porque sus intereses son otros, no clínicos, y porque justo en ese ejemplo tan burdo, y dicho con todo respeto para Emilia, leer a Freud requiere acercarse otros discursos complementarios para comprenderlo, y el tiempo para acercarse esa cantidad de discursos es una elección que

parte también de intereses personales y profesionales que Emilia puede no tener. Porque Freud no es el de los 22 o 25 tomos (depende de la edición española o francesa), sino el Freud comentado, discutido, repudiado y amado, el que hemos aprendido en los siglos XX y XXI, un Freud adicionado, recargado, vitaminado con las visiones y las diversas lecturas que cada uno de sus lectores hemos hecho. Por eso el libro que todos hacemos de Freud no es Freud mismo en sus letras, en su literalidad, sino ese Freud perdonado, justificado y reivindicado en los más de cien años que le preceden a su existencia vigente y viva, o el repudiado en todo ese mismo tiempo. Si ella lee mi texto y reconoce en Freud, como lo hace Bruner (1986), algunas aportaciones a la psicología, seguro estará doblándose de risa de mis pensamientos; pero como creo que no ha sido su interés leer a Freud, me atrevo a fantasear e imaginarla en esa circunstancia. Lo que he querido decir es que aun una persona con todo el prestigio de sus tantos doctorados *honoris causa*, y gran lectora, como Emilia Ferreiro lo es, tendría reservas para comprender un texto fuera de su campo conceptual de referencia (código); de allí que “aprender a leer” sea acercarse esos discursos sin los cuales falta el referente. Y ojo, aquí la palabra “aprender” es “aprehender”, apropiación. No hago mío lo que no me interesa o con lo que no estoy de acuerdo (hay filias en el acto de leer).

El aprendizaje visto así es un proceso complejo cargado de resonancias afectivas de identificación o rechazo. Leer por tanto no es un asunto neutral, por eso a unos gusta Saramago y a otros cansa o no les gusta, y en la ciencia pasa algo similar, a unos les gustará Ferreiro y a otros no.

Tentados a encontrar una definición única del acto lector, se encuentra uno con muchas dificultades, de suerte que ser poco lector puede en realidad deberse a ser mal lector, a no saber recibir lo que la lectura ofrece, a concebir la tarea como algo pesado cuando debería ser algo complejo, sí, pero con más beneficio que perjuicio, al hecho de no saber que uno sabe leer otras cosas (no alfabéticas) y no poder extrapolar dicha competencia, o a que leer es leer en

situaciones concretas y que se tiene que aprender a leer en cada una de ellas.

Con todo lo que sabemos del acto lector, leer sigue siendo un hecho social muy complejo y aquí aportamos simplemente otros discursos, tomando como axioma eso que dijo Devereux (1975), que si solo explicamos una cosa con un solo discurso, en realidad no lo explicamos de manera alguna. He aquí otros discursos, el de la recepción de la alteridad, el de la semiótica que saca el acto lector de lo alfabético, el de la economía psíquica, entre otros que también hemos construido.

Y de los discursos que marcan mi propia escritura para intentar definir el acto lector, debo señalar las voces de los estudiantes lectores que una y otra vez me regalaron su experiencia subjetiva con relación al acto de leer, todo lo cual hace mucho más difícil la demarcación del hecho lector. Solo adelanto algo que se verá en otro momento, que leer por placer es como desear permanecer por mucho tiempo en un lugar, con los personajes y sus historias, las moléculas o los hoyos negros, lo cual se aprecia en los intentos de relectura, así como en las afirmaciones que lo señalan. ¿Leer es un comportamiento comandado por una especie de compulsión a la repetición o algo así? No me atrevería a decirlo categóricamente; lo cierto es que ese deseo le da forma a lo que podría considerarse la lectura por placer y no necesariamente a todo acto lector.

CAPÍTULO 2
EL APORTE SEMIOLÓGICO Y SEMIÓTICO
EN LA PERSPECTIVA SOCIOCULTURAL

Alguien que justifique su intervención docente y sus concepciones del lenguaje en relación con enfoques socioculturales tendría que cuestionar, en principio, el origen natural de los lenguajes, colocándolos en la perspectiva de las construcciones históricas y culturales. Hay estudios de semiótica, estética y por supuesto crítica literaria que han contribuido a desmitificar los enfoques naturalistas y que son imprescindibles para entender los hechos del lenguaje y de la lengua. Esos trabajos del pensamiento crítico han servido para mostrar que, entre lenguaje, realidad natural y social, las relaciones son atribuidas históricamente. El lenguaje no es copia de lo real, es su soporte, sin el cual el hombre fallecería ante la imposibilidad de pensar la realidad. Gracias al lenguaje habitamos la realidad. Entre pensamiento y lenguaje ya no hay sino una distinción teórica, uno preexiste al otro, y todo por la “cultura” que marca nuestras existencias. La conciencia individual proviene de la conciencia colectiva; se advierta o no, la cultura nos lleva de la mano del estado natural al estado social. Por eso la semiología es un cruce imprescindible en un enfoque de animación de la lengua (el calificativo “socio-cultural” al fin y al cabo queda implícito en la medida en que la

animación es un acto de un agente que quiere cambiar la realidad propia y la que le circunda, pero hay que decirlo de vez en cuando, porque a fin de cuentas representa un sesgo epistémico importante que marca el tipo de intervención y estilo docente del posgrado en animación sociocultural de la lengua.

La ausencia del calificativo (sociocultural) no impide pensar en el objetivo final que es el desarrollo del individuo en una sociedad determinada (las esferas de la lengua y el lenguaje son subsidiarias de ese desarrollo), porque a partir de los enfoques socioculturales e histórico-culturales, no se puede pensar el lenguaje sin referencia al binomio emisor-receptor. La comunicación es siempre social porque se construye siempre un mensaje para “otro”, desde múltiples posibilidades surgidas y construidas socialmente. Y se verá una y otra vez cómo las dimensiones social y cultural están implicadas en un enfoque semiótico abierto y crítico (aclárese porque en efecto hay discursos muy cerrados que no admiten segundas, y menos terceras explicaciones).

Pensar en el lenguaje es pensar en los signos (no hay otra forma del lenguaje sino a través de los signos, sean lingüísticos o no lingüísticos). Y sabemos desde Saussure que el signo es arbitrario, es decir, es construcción histórica, social y cultural, por lo que el lenguaje es asignación de sentido a signos. Las figuras retóricas muestran que los signos son intercambiables. Por eso tenemos sinónimos, símiles, analogías, metáforas, y no se diga alegorías, entre otros; solamente se salvarían de esa arbitrariedad las onomatopeyas. De ahí la importancia de los desarrollos conceptuales en semiótica, que se originan justo atribuyendo sentido a los actos (véase *Mitologías* de Roland Barthes, 2010).

Los “actos de habla” son fenómenos culturales analizables, son asignaciones de sentido muy complejas, son lenguaje casi siempre como lo son los enunciados escritos, pero también son actos que realizan algo, como nos lo enseñó John Langshaw Austin (1971), no solo “comunicamos”, también “hacemos cosas” con palabras, como cuando uno jura en una ceremonia nupcial. Y sabemos por

el psicoanálisis que también los actos son enunciaciones complejas, sintomáticas (complejos) y, por tanto, llevan en sí una significancia que puede ser descubierta, que podemos analizar e interpretar, y lo mejor, mediar. Aprender a interpretar signos, síntomas y actos, es también tarea de la escuela que quiere formar sujetos capaces de “leer de mejor manera” signos de la convivencia humana y los actos humanos en general (los problemas de comunicación pueden deberse a ausencia de ese “saber leer los actos” humanos).¹ La semiótica (pienso en *Mitologías* de Barthes) nos susurra figuras de pensamiento, de comportamiento, analizables: podría pensarse el análisis de las “hablas del comportamiento” (¿cómo debemos leer el comportamiento de un chico desobediente o rebelde en el contexto del aula, o los actos de resistencia de los sectores sociales a muchas de las disposiciones oficiales o empresariales?). Hablas del comportamiento no es un neologismo, está históricamente ya sugerido, pero traerlo a debate pretende ubicar los actos humanos como lenguaje, con significado y comunicabilidad. Por ejemplo: abrir la puerta a alguien que ha tocado el interfono puede tomarse como una cortesía, un mero acto funcional que responde a la demanda “ábreme la puerta”, pero hay aspectos de ese comportamiento que también representan una bienvenida y por tanto también un saludo. De esta forma podríamos definir el acto como un habla. Dicho de otra manera, si desde un interfono yo abro la puerta de acceso de un edificio a una persona a quien le tomará tres o cuatro minutos subir, y después la espero a que suba y le abro la segunda puerta cuando la miro por el ojo de la puerta, además de sonreírle justo al abrir la puerta, mi espera y todos mis comportamientos pueden tomarse como una simple cortesía, mera funcionalidad de los actos, pero también como actos que comunican en la medida en que son una bienvenida y también un saludo. Es la afirmación del anfitrión, o sea de alguien que le permite a otro habitar su propio

¹ La definición del “acto lector” es problemática si la atribuimos solo a lo alfabético, hay que insistir en ello.

espacio, aunque sea temporalmente. En el acto de abrir la puerta confluyen, por supuesto, diversos sentidos. De esta forma podríamos definir el acto (abrir la puerta) como un habla en sí, aunque no se diga explícitamente “buen día” o “buenas tardes” o “bienvenido”, el significado de la cortesía, en este caso, es que “esa persona puede entrar porque no tengo problema con ella”, e incluso “que puede entrar esa persona aun teniendo algún problema con ella”. De esta forma podríamos definir el acto como un habla, si por habla entendemos una metonimia del acto de la comunicación.

Por todo lo anterior la animación sociocultural de la lengua es también “animación a decir cosas con los actos”. Hay hablas que son actos, ya lo estudió Austin (1971), y tendremos que acostumbrarnos a pensar lo inverso. Y los comportamientos son asunto de la semiología y de la semiótica en la medida en que pretenden comunicarnos el comportamiento social, tal como sus objetos de análisis, a saber, el lenguaje, las ropas, los gestos, las imágenes o el cuerpo (en sus diferentes esteticidades como el peinado y las modas). De hecho, la política se basa en estos supuestos y los analistas políticos leen los comportamientos sociales o económicos; en función de su interpretación hacen cálculos y se atreven a predecir para luego con esas predicciones actuar y tomar decisiones políticas.

Sin todos estos saberes un animador de la lengua puede negarse la posibilidad de entender la complejidad de los actos comunicativos. Las “hablas del comportamiento” han sido estudiadas por la psicología, y se reconocen en la *bodily communication* por su complejidad, o en la antropología, en la que se exige, además, la consideración de verlos como actos molares sofisticados pero identificables en las rutinas, los rituales y los síntomas institucionales (para esto último véase Lourau, 1975). Sin estos saberes un animador de la lengua puede negarse la posibilidad de entender de otra manera la complejidad de los actos comunicativos. Y tarde o temprano nuestros estudiantes de la maestría en educación se han encontrado con estos discursos, sea porque los hemos aportado quienes venimos de campos disciplinarios distintos a la enseñanza de la lengua,

pero también por los discursos propios de la animación sociocultural de la lengua, que recogen para sí, desde su origen, los enfoques biográfico-narrativos. Es preciso recordar que en un ya célebre libro de Antonio Bolívar y colaboradores del año 2001 (p. 19) titulado *La investigación biográfico-narrativa en educación*, encontramos referida la semiótica de Roland Barthes. En este escrito se les darán algunos usos a las aportaciones de la semiótica.

CAPÍTULO 3

LEER COMO ACTO UTILITARIO. LEER ES UN TRABAJO

Cuando realizamos tareas diarias, cotidianas y simples, llevamos a cabo una tarea compleja que es discriminar algo de entre un conjunto amorfo de cosas, es decir distinguir un telón de fondo de un acontecimiento principal, o distinguir la composición del cuadro. Esa tarea es un trabajo intelectual, y los seres humanos no efectuamos ese comportamiento de igual modo; depende de la cultura, la historia familiar y personal. Cada sujeto individual se apropia de esas comprensiones según sus intereses y sus capacidades cognitivas, como la atención, la motivación de buscar algo o de sorprenderse simplemente con lo nuevo. He conocido personas que se regocijan al ir descubriendo capa por capa el escenario de la vida simple y cotidiana; son personas curiosas, ávidas de encontrar y discriminar, cuya pulsión no requiere una grúa para hallar razones del escrutinio visual (e incluso auditivo). Y todo eso implica un trabajo y una economía de fuerzas, de intereses, de precauciones, entre otras.

La práctica reflexiva me obliga a comparar estas virtudes con el acto lector, toda vez que leer no es pasar la mirada por signos gráficos y verbalizarlos sin pena; requiere un trabajo intelectual y corporal, para comprender cada cosa que aparece en nuestra imaginación

al reconocer los signos que leemos. Leer es imaginar, centrado en signos que convocan tales imaginaciones; de este modo es construir la realidad evocada por los signos, y es trabajo.

Lamentablemente para la esperanza de una pedagogía simple de introducción al mundo grafolecto, leer es un trabajo. Está determinado por los intereses y motivaciones del sujeto lector, sus diversas culturas y sus resistencias ya creadas para recibir otras culturas.

Si estoy en un restaurante comiendo y reparo en que no me han puesto cubiertos en la mesa, puedo lamentar la falta de atención del mesero, enojarme levemente por ello, y decidir pedirlos de inmediato, pero también puedo optar por buscar en la mesa contigua algún juego de cubiertos. He sido testigo de personas que hacen lo primero, quienes descubren después que, en la misma mesa, pero en lado opuesto, se hallaban otros juegos de cubiertos. Sucede que no se leyó el fondo visual más amplio de nuestro acontecimiento individual: “¡Ah!, mira allí hay unos cubiertos, pásamelos por favor”. Leer un texto es parecido, debemos mirar atrás, al lado, ampliar la búsqueda en otras páginas o líneas, en las notas al pie o finales, en la cuarta de forros o en los prolegómenos o introducciones. Es como cuando leemos muchas líneas o páginas y un tiempo después nos percatamos de que había claves para entender lo que entonces se nos dificultaba. Es decir, no habíamos construido la realidad que el texto encarna, no trabajamos lo suficiente y no tuvimos para ello la pulsión de discriminar.

Una estrategia común es saltarse líneas para comprender un texto, sirve a la economía psíquica y al interés auténtico, pues no discriminamos todo, nuestra atención no lo permitiría. Es como si quisiéramos escanear todo el fondo y la figura principal y registrarlo todo de una vez. Se requieren varias lecturas, incluso equivocarse y flojear, pero incluso al flojear se conoce el contenido del texto quitando lo accesorio.

Leer, como habitar el espacio público y privado, es un “trabajo del cuerpo”, por lo que la escuela debería ayudar a los lectores y lectoras traspasando competencias, creando ambientes con

resonancias afectivas que aligeren ese trabajo, ayudando a mirar en lo accesorio lo importante. Por eso creo que la estrategia de trabajar la cultura escrita mediante *libros-álbumes* es acertada. En este último caso, al ser un soporte con imágenes y poco texto, el lector se sumerge en sus propias interacciones, degusta y reflexiona, y si se hace colectivamente, pueden revisarse en los tiempos escolares historias completas. Si leer es un trabajo del cuerpo, leer colectivamente implica múltiples corporalidades, de ahí que la lectura compartida ayuda a descubrir las bondades de la literatura.

Esta definición de leer implica la resonancia utilitaria: la entrada en el mundo del trabajo. Leer no es solo algo lúdico sino una necesidad social y humana. “Leer es así habitar el espacio indiscriminado”, negociando las entradas y las salidas de dichos espacios, y eso ya se ha considerado como prácticas sociales del lenguaje.

Se usa el lenguaje, se utiliza y se usufructúa. Las prácticas didácticas cada vez más apegadas a una visión social del lenguaje se apoyan en estrategias de desarrollo de las competencias comunicativas mediante la producción de situaciones y textos auténticos, o sea prácticas auténticas de comunicación. Escribir, entonces, es utilitario, tanto como lúdico, en la medida en que implica satisfacciones cooperativas.

La oralidad, que se considera origen de la escritura y la lectura, lo cual es discutible, está desde el origen en el orden de las necesidades apremiantes. El llanto constituye una oralidad primigenia, muestra el descontento y comunica dolor o desacuerdo.

Un bebé de un año aproximadamente repite “agua” cuando quiere agua y no cuando se le pide que evoque la palabra “agua”, o cuando mira una botella de agua que está en su campo cercano. Si ese bebé repite la palabra cuando los adultos se lo piden, sin tener el agua en el campo visual, se debe a la asociación que hace el bebé de otros estímulos relacionados con la petición del adulto. Esta etapa tan concreta exige la presencia del mundo tangible para ser un estímulo del lenguaje. Este mismo bebé podría sufrir sin pedir agua cuando está deshidratado, podría simplemente ponerse de malas y

llorar, pedir un objeto cualquiera por desplazamiento del hambre en el deseo del objeto, y como el hambre es en realidad una necesidad y no deseo, sucumbirá al comportamiento emotivo hasta no saciar su hambre. No es sino hasta que el niño ha construido el significado de la sed que pedirá agua sin verla, y temo que será un poco más allá de un año de vida, por más que ese chico ya haya entrado en el campo del lenguaje. A menos que la sed sea ya excesiva, el estímulo del adulto que pide que el bebé repita la palabra “agua” podría desencadenar la respuesta. Por supuesto que el lenguaje queda apuntalado desde el comienzo de la vida en las necesidades de vida. El apremio de esta determina la utilidad del lenguaje sin agotarse este último en aquella.

Leer, hay que insistir, es sin duda un trabajo del cuerpo (tomo la idea de Roland Barthes, 1987, p. 38), y no leer es en muchos casos y en términos prácticos una inercia para no realizar ese trabajo (una especie de flojera). Pero esa flojera es más como una enfermedad, como si una persona, padeciendo una dolencia, concentrara en su propia persona todas las preocupaciones. Pasar de esta irracionalidad, o individualismo, al mundo social es tarea de la educación, sobre todo la escolar.

No leer sería un acto antisocial y leer sería su contrario en la medida en que la persona propia se abandona de sí para acercarse a otros. Usando el teatro de la retórica, una y otra vez uno puede constatar que el acto de leer, como opción de la voluntad, se asemeja más a la escena ya formulada en la que se acepta el acto de anfitrión. Los padres que desde muy pequeños dedican tiempo a leer con sus hijos ayudan mucho a hacer más fácil el tránsito por el trabajo.

La figura retórica (analogía) que reza “acercar a los niños a los textos o a la literatura” es efectiva para constatar lo que “leer” en realidad “es”: un acto de recibimiento del texto, de apertura a la alteridad que en ellos consta, y la construcción de herramientas para orientarse en la vida moderna.

La flojera de los poco lectores es bien un acto de cierre de puertas a la alteridad por vía de los textos, si bien no a toda alteridad,

pues hay otras vías de acceso, y otros trabajos, como la conversación en las personas analfabetas.

La física, con el principio de la termodinámica, demostró que todo trabajo es un desgaste y por tanto deja tras de sí una pérdida. Mostrar al sujeto en edad de formación que la lectura o la escritura proporcionan ganancias y no solo pérdidas es la tarea del educador o la educadora.

La consecuencia de las malas pedagogías que no han sabido acercar a los alumnos al hábito de leer, al gozo de encontrar, a la fortuna de tener múltiples salidas y respuestas, al gozo de servirse de otros y servir a otros, es la inercia y la inmovilidad. Una estrategia antigua es la de leer cuentos a los niños y niñas a la hora de dormir, que yo llamaría la “hora del anfitrión”. Los pequeños se duermen luego de haber recibido una historia, un mundo, por pequeño que sea el cuento o la historia. Esos niños aprenden el Don de Dar (válgase esta redundancia en el lenguaje del sentido de desposeerse). Las resonancias afectivas favorables a la recepción son aquello que el docente puede afinar y perfeccionar. El lector debe aprender ese trabajo de anfitrión, destendiendo la cama, bajando la intensidad de la luz, recostándose o sentándose cómodamente para relatar las historias.

Si el maestro sabe la importancia de todo esto, hará lo posible por destacar los enriquecimientos que los participantes aportan en cada diálogo colectivo con relación a lecturas e interpretaciones diversas y difíciles.

Leer es un acto utilitario tanto individual como social y el concepto de “analfabetismo funcional” muestra que, en efecto, la lectura no está en conocer las letras, su oralización y su textualización, sino en la comprensión, que en nuestro caso es “recepción” de otros horizontes de sentido.

CAPÍTULO 4

LA “SOPA” DE LA RETÓRICA.

IMPLICACIONES EN LAS PRÁCTICAS LETRADAS

Parto de un principio general: “leer” refiere a un asunto complejo, lo mismo que “escribir”, justo por la cantidad de metáforas y analogías usadas para explicar y comprender estos verbos. Uno de los problemas que podría presentar la comprensión del acto de leer es la retórica empleada para designarlo. Si hablamos de “prácticas letradas”, estamos usando metonimia y nos apegamos con ella a la “letra” y por tanto a la escritura, al signo inscrito o impreso. Si hablamos de “procesos de literacidad”, la retórica se empareja aludiendo a una totalidad menos apegada al signo de la letra (por la inclusión de la mediación sociocultural implícita en todo acto significativo) pero aún en su dominio. Si decimos “prácticas sociales del lenguaje”, nuestra retórica vuelve a la metonimia haciendo del cuerpo (la lengua) un signo afectado por la interacción entre sujetos que se hablan y se dicen cosas para operar en el mundo social.

¿Tiene alguna implicación en el entendimiento y en la explicación de los procesos lectores el uso de determinadas retóricas (analogías, metáforas, y algunas otras)? Creo que sí. Por ejemplo: si pienso que leer es una práctica letrada, entonces no permitiré que se le atribuya el término lectura al acto de comprender una

secuencia de acciones de una persona, ni a la comprensión que un niño de dos años logra al hojear un libro de imágenes. Tampoco el uso de sofisticados dispositivos, como decir que esos actos son “preletrados” o “prealfabéticos”, resuelve el problema, sino que lo aplaza. Leer en las perspectivas socioculturales ha sido referido casi con exclusividad al asunto de la “letra” (lo alfabético es mucho más restringido). En un epígrafe de Daniel Cassany, quien se adscribe al enfoque sociocultural de la lengua, pero de autora argentina, Emilia Ferreiro, se advierte una clave para desmarañar un poco el problema que aquí refiero: “Leer y escribir son construcciones sociales. Cada época y cada circunstancia histórica dan nuevos sentidos a esos verbos” (2006, p. 7). De entrada, se resuelve el problema aludiendo a una figura gramatical “el verbo”, es decir, el lenguaje de la acción. Pero lo fundamental es que, siendo construcciones sociales, leer y escribir no tienen una esencia plenamente identificable más que en su referencia como verbos que dan cuenta de una acción socialmente producida, puesto que cada época histórica y cada comprensión socialmente construida les hará valer distintos atributos. El mismo Cassany más adelante cita otro epígrafe de Virginia Zavala: “No hay una manera ‘esencial’ o ‘natural’ de leer y escribir [...] los significados y las prácticas letradas son el producto de la cultura, la historia y los discursos” (*ibid.*, p. 21). Interesante deslizamiento causal hacia los “discursos” diferenciados que, a manera de causalidades, también producen consecuencias diferenciadas. En pocas palabras, tales construcciones conceptuales todavía no nos dicen lo que es leer y escribir.

Habría así distintas prácticas lectoras, según la época, y por tanto distintas conceptualizaciones para cada una de esas prácticas. Pensar así ayuda a comprender la complejidad; no habría esencialidades sino distintas construcciones referidas por sus respectivas conceptualizaciones.

Un conjunto retórico puede ser juzgado incompleto, parcial y siempre será arbitrario, porque intenta dar cuenta de una realidad, imaginada o acaecida, y esto puede comprenderse con las mismas

consideraciones socioculturales que ha planteado Ferreiro; las definiciones son lenguaje (y yo digo: no hay de “otra sopa”). Veamos un solo caso, dice Cassany: “denominamos analfabeto funcional a quien no puede *comprender*¹ la prosa, aunque pueda oralizarla en voz alta” (*ibid.*). Es obvio que aquí “analfabeto” es retórica referida a la letra (alfabeto), pero el que ha oralizado reconoce las letras y las verbaliza, por lo que la palabra “analfabeto” ha recuperado para sí los significados de la comprensión, o sea funciones intelectuales complejas que suceden en otros comportamientos no relacionados con la letra (prosa), a menos que la letra sea un significante que hace las veces de “representante” de mucho más. La referencia al alfabeto es simple “significante”, en este caso de dichas destrezas mentales, porque si revisamos las funciones cognitivas o destrezas mentales (palabras de Cassany) requeridas en la comprensión, a saber: “anticipar lo que dirá un escrito, aportar nuestros conocimientos previos, hacer hipótesis y verificarlas, elaborar inferencias para comprender el significado de un texto”, y seguramente otras más, el “analfabeto funcional” las habría disociado del acto de la oralización. Trato de entender todo esto mediante una analogía con el lenguaje musical. Me valgo entonces de una anécdota en la que Tonatiuh Mejía, un joven estudiante de la licenciatura en piano en la escuela de Bellas Artes, definió el acto de “leer música” no como un acto de saber seguir las notas en el instrumento, sino como un acto de comprensión de todo lo que pasaba en la escritura musical. Pienso como músico y digo: se refiere a saber en qué tonalidad está la pieza escrita, en qué velocidad está sugerida, las modulaciones (si es que las hay) o los intercambios modales, el uso de los modos griegos, la afinación en kilohercios del piano de la época, que por su puesto hacía que se escuchara menos brillante la música en una época que en otra, etc. Y entonces pienso que en el contexto alfabético tendría que saberse en qué estructuras discursivas se forman las historias contadas, qué géneros literarios se mezclan para dar

¹ La cursiva es mía.

cuenta del relato, los estilos discursivos y las influencias de época, las formas de habitar y usar el lenguaje, entre otros. Evidentemente en ambos casos la reflexión sobre el lenguaje usado es fundamental para poder distinguir lo que es leer de lo que no es leer, sino simplemente oralizar o hacer sonar notas musicales. Ya desde aquí al acto lector se le atribuye la característica de la “metacognición” y el trabajo “metalingüístico”, un trabajo intelectual de conciencia sobre el lenguaje y lo conocido por él. En el caso de la literacidad, sería importante ver cómo en la vida cotidiana se va tomando conciencia del lenguaje y de su uso y perfeccionamiento.

En ambos casos, alfabético o no alfabético (letrado o musical), leer es “comprender algo más” y no solo juntar signos y sonorizarlos. Pero ya la palabra comprender implica una retórica, aunque es mucho más complejo distinguirla. Si no es así, atengámonos a contestar ¿por qué no se usa el verbo “interpretar” en lugar de “comprender”? El “entendimiento” implica una especie de “*insight*”, es decir penetración, algo a la vista, perspicacia, intuición, revelación, o sea muchos de esos fenómenos que no obstante son también retóricas. De todas ellas me parece que las de “revelación” y “a la vista” son claramente identificables como figuras retóricas, pues comprender es como si lograra uno “dar cuerpo” a las cosas que se nos dicen o que leemos (lograr “ver” la forma de las cosas), y curiosamente son las más apegadas al acto de leer que requiere del sentido de la vista. Y, dicho de antemano, leer se aleja de la mirada cuando el verbo funciona como “significante” de algo más allá de la “letra”, pero se mantiene en la mirada en la medida en que el ojo actúa como metáfora de algo en lo que la comprensión resulta (el ciego logra comprender un mundo sensiblemente ajeno). Como cuando uno dice “ya me quedó claro”, en donde “claro” es retórica de la luz y por tanto de la mirada.

Si leo un texto literario y no recuerdo nada es quizá porque las imágenes no lograron su concreción, no hubo nada a la vista que realmente se pareciera a la “mirada interna”, y en el terreno teórico un texto que no deja huella es porque no hubo “revelación” alguna.

Octavio Paz dijo que solo con los “ojos del espíritu” se mira lo que dice la poesía.² ¿Solo la poesía?, ¿no habría que llevar estas metáforas a la prosa y la comunicación en general? De hecho, la palabra “huella” es retórica de la vista. Si un texto teórico no me dejó huella, nada desde el punto de vista mnémico, es porque no logró darme entendimiento, o sea no me sirvió para la comprensión de algo del mundo. La comprensión sería una especie de hologramática (por referencia al holograma), no sería bidimensional. En ambos casos la retórica de la mirada ayuda a mantenernos en la comprensión, pero se ve cómo el cuerpo, la mirada y el ojo, se mantienen como garantía de que se ha leído. Y si logro esa revelación sin el auxilio de muchas de esas destrezas mentales listadas por los teóricos de la comprensión de los procesos grafolectos, es quizá porque solo estoy usando la intuición, algo que podría incluir la inferencia, pero podría no recurrir a ella, por algo es intuición, y sin embargo también la intuición sería revelación de algo sin explicar claramente cómo se ha llegado a ella. Se notará que he usado la palabra “huella” en tanto memoria. La huella entonces es signo de escritura, por lo que “la lectura, en un sentido profundo es también escritura, cuando ha sido eficiente, es decir, leer sería eficiente si también le agregamos la memoria, o sea la escritura interna, si algo comprendido es retenido”.

No soy un exégeta del tema de la comprensión lectora, pero mi intercambio permanente con maestras de español, lectores ávidos de textos literarios y colegas egresados de disciplinas relacionadas con las letras, me ha puesto en contacto con ideas que me han sugerido que leer es mucho más que lo relacionado con la mirada, pero no alejada del cuerpo (Antonia Cruz me refirió un día que en la antigüedad dominaba la lectura en voz alta porque se creía que la comprensión entraba por los oídos; citaba una idea de Margit Frenk). Los ciegos dejarían entrar la lectura por los dedos, siguiendo la retórica de la mirada, miran con los dedos, pero en verdad

² Octavio Paz, en *La llama doble*, define la poesía como una mirada de los ojos del espíritu (2014, p. 9).

construyen la comprensión mediante signos táctiles, imaginan, memorizan el mundo a través de sus manos cuando leen (tocan) en Braille. La comprensión en los ciegos de nacimiento muestra el esfuerzo que los discursos tienen en la conformación de la comprensión del texto. Las analogías son necesarias e imprescindibles, el mundo como holograma solo sería conformado por múltiples discursos. Si no hay llegada de algo en su memoria no habría acontecido la lectura; de allí que, como veremos en adelante, la lectura eficiente es un proceso en el que se tiene contacto con el mundo, se le recibe de los textos literarios, se le deja entrar, se le acoge (y en esta última retórica del anfitrión ya se ve cuán importante es “el sentir” en el logro eficiente de la lectura). “Crear el mundo en tu imaginación” es el acto más importante de la lectura. Entender requiere de una retórica más, la de la alteridad y la de la creación, porque de no ser así leer sería un acto frío, y en realidad leer es dejar pasar el mundo a nuestro interior, “construirlo” con la mirada interna. Dejar pasar el mundo implica una actitud de recepción, de anfitrión que lo escucha y lo interpela; por ello, comprender no es un acto ingenuo ni automático sobre las letras o sobre cualquier tipo de signos, y viceversa con la no comprensión.

Cassany y Ferreiro, y la orientación sociocultural en general, resuelven parte de esta problemática cuando agregan el componente sociocultural a la comprensión, al citar las formas diversas que cada cultura tiene de acercarse a los textos y a su escritura. No se lee de la misma manera un cuento que un poema o un artículo periodístico que un chat en internet.

Leer no puede circunscribirse a una esencia única y universal, en eso hay muchos avances. Creo que es válido sostener que también la forma de leer es determinada por los discursos. La retórica sí importa y sí nos dice mucho sobre lo que entendemos por leer, y sobre cómo pretendemos hacerlo, según la tendencia que marcan nuestras figuras literarias o retóricas.

Jairo Sánchez (exalumno de la MEB) define sus “círculos de lectura” como ‘venir a un banquete’, en el que cada uno trae algo

para compartir con los demás, el mejor de los manjares’, parecido a un café literario. La retórica alimenticia es suya. Me parece que es distinto al café literario, ya que en este último el café real es un dispositivo para compartir ideas y promover la lectura literaria y la convivencia a partir de ella. Puede ser lo mismo, pero equiparar alimento con idea es más complejo y está mucho más relacionado con la metáfora alimenticia; además, tiene implicaciones pedagógicas distintas, porque al concebir como alimento selecto, seleccionado para los demás, la retórica exige la equiparación con algo vital, lo cual recuerda esas líneas de Rosa Montero: “dejar de leer es la muerte instantánea” (Montero, 2011) y por tanto la importancia concedida en el día a día de la rutina escolar cambia. Algo que ayudaría a entender la diferencia es la técnica usada por Virginia González (maestra de primaria), en sus *Croquetas literarias*, cuyo alimento para las mascotas literarias eran palabras, ideas, discursos. De ese modo el docente se lanza a otra aventura mucho más creativa, aunque también más exhausta, porque requiere el análisis discursivo con el que diseña y analiza su trabajo docente.

Como podemos ver, las implicaciones en la práctica docente del tipo de discurso usado para definir los conceptos de las prácticas letradas son muchas. Si la “cultura escrita” es por tanto una retórica topológica, quizá como docentes demos importancia a los estancos de conocimiento literario y usaremos lugares como el rincón de lectura o la biblioteca circulante para que los niños los habiten; por eso hablamos del “acceso a la cultura escrita”. Pero si la literacidad (en tanto retórica menos concreta) es vista como prácticas sociales del lenguaje, quizá mi trabajo docente privilegie la interacción con textos de todo tipo, originados en diversas fuentes. Por tanto, es importante que el maestro reflexione sobre las retóricas usadas en su discurso acerca de las prácticas letradas.

Las prácticas de animación lectora pueden no ser exitosas debido a la falta de análisis del nivel discursivo con que se conceptualizan. No sería suficiente con agregar el calificativo “sociocultural” a la “animación lectora o escritora”, para generar interacciones que

redundan en el desarrollo de la lengua de los grupos de aprendizaje; es preciso revisar el componente simbólico de la lengua usado para el diseño de experiencias educativas y su constatación.

La retórica es importante siempre que trate de definir un concepto, ya que usamos una gran cantidad de figuras retóricas y literarias para lograr una definición, y esto es mucho más real cuando intentamos ser mucho más precisos. No hay de “otra sopa”, nos valemos de analogías, comparaciones, metáforas, metonimias, prosopopeyas, elipsis, alegorías, entre otros.

La poeticidad no es un asunto de ornato, no se trata de que “suenen” bien las ideas, o de que se “vean” bien nuestras construcciones discursivas, se trata sobre todo de comunicar lo mejor posible nuestras ideas y nuestros sentimientos, nuestras propuestas de vida o nuestros desacuerdos con ellas. Nuestros estudiantes de posgrado en animación sociocultural de la lengua han hecho esfuerzos muy honestos por buscar nuevas retóricas para dar cuenta de los logros y las intenciones educativas, incluso para el diseño de sus intervenciones.

Recuerdo a Jairo Sánchez tratando de describir lo mejor posible sus pensamientos durante la intervención y la escritura de esta:

Todavía *no sé* explicarme cuál será la razón por la que decidí dedicarme a la docencia, reviso unos años atrás y me encuentro con un Jairo decidido a estudiar una licenciatura siempre con miras a ser docente, informática o ingeniería química; pero siempre con la intención de ejercer como docente; *no sé* si esto es innato; mandato divino, creo que *algo puede haber* de eso, a menos que sea para *resignificar* la labor docente, lo digo por aquellos que según yo fueron malos maestros.³

He destacado con negrita y cursiva lo que a mi parecer son retóricas distintas de las usadas en ciencias duras o en enfoques sociológicos

³ Esto fue narrado en su borrador de tesis por Jairo Sánchez en 2015. Aunque en la versión final de 2017 fue limpiada la idea, pueden encontrarse ecos en el capítulo I de la tesis publicada. Este asunto lo comenté con él mismo en 2020.

mucho más científicistas y apegados a las analogías de la física (por ejemplo “causa-efecto”, “factor-reacción”, “logro-evidencia”). Son varias las ideas importantes de la reflexión de Jairo; la primera es el reconocimiento tácito de la “ausencia de un saber” acerca de la persona propia, lo que habla por las escrituras del yo y el problema de establecer una estructura clara de los motivos y la temporalidad de los sucesos acaecidos (¿acaecerían alguna vez en verdad?). Reflexionar de esta manera es parte del enfoque de animación sociocultural de la lengua, porque es reconocer los problemas de la narrativa autobiográfica y los elementos ficcionales involucrados, así como de lo inefable del relato pedagógico y personal:

Aquella conversación hizo eco en mí, no era posible que uno de mis alumnos viera en mí a su victimario, sus palabras me hicieron cambiar de actitud, y *creo* que fue en ese momento cuando empecé a tener una relación cordial y más cercana con mis alumnos (Sánchez, 2017, p. 21).

En esta voz de Jairo, cuyo verbo “creer” es revelador, se ve cuán difícil es establecer una causalidad histórica a los acontecimientos, incluso a los logros palpables. La memoria, esa aliada de la vida, nos traiciona ocultándonos la certeza clara y diáfana. La retórica, como la poeticidad, son reveladores de contenidos profundos).

Lo segundo es en verdad una profunda creencia implícita en las certezas construidas: “‘algo’ puede haber de ‘eso’”. ¿Cuánto hay de ese “algo” y qué es “eso” que puede haber? Aquí la historia como ciencia de lo acontecido es un discurso necesario en animación sociocultural de la lengua que tendría la obligación de contestar la pregunta. Justo las verdaderas causas de lo atribuible, de la vocación, la inclinación y el interés por la profesión docente se escapan como agua entre las manos, sabemos que lo tenemos acorralado, pero ese “algo” no da la cara. Son certezas abiertas con las que se trabaja en un enfoque de animación sociocultural de la lengua, sin menoscabar el monto de seriedad exigido en el trabajo profesional (ojo, no dije científico, pero curiosamente “seriedad” es el lenguaje

usado por Bourdieu para referirse a lo que distingue hacer ciencia de simplemente seguir las instrucciones de los métodos científicos (véase su libro *Homus Academicus*, en particular el capítulo “Un libro para quemar”).

El cambio de retórica no es juego de palabras, pero sí son juegos del lenguaje al modo wittgensteiniano. Algo de causa siempre habrá, sin duda, pero en todo caso “multicausalidad”, en la que encontraremos sobre todo el tercer elemento destacado por Jairo: la “resignificación”. Si ningún dato biográfico puede ser confiable, por lo menos no como garante de causalidad exacta y aprehensible, sí lo es en cuanto “significa algo” para el sujeto de la enunciación: el “yo” que habla de “sí mismo”. Los enfoques interpretativos, desde Geertz, pero incluyendo algún tipo de interaccionismo simbólico también, han dado cuenta del comportamiento humano vía el trabajo interpretativo, hermenéutico o etnográfico, justo a partir de lo que las personas significan acerca de su propia acción social e individual. De tal modo que el “ser” con el que tratamos en relatos pedagógicos, es decir, la presunta esencia material de nuestras narrativas es en gran medida pura significatividad (no digo significación para no dejar fuera todo aporte significativo e incluso de la significancia de la que hablaba Barthes en *Lo obvio y lo obtuso* (1986) para referirse incluso a la música que comunica algo sin ser significado).

Me han llamado la atención diversas figuras retóricas usadas en el contexto de la animación, y la retórica alimenticia no fue la excepción: “Considero que en conjunto fueron los *ingredientes* que animaron a los alumnos a escribir, a expresarse, a que la escritura dejara de ser una técnica y que cumpliera con su cometido: la expresión, que escribieran para comunicar” (Sánchez, 2017, p. 102). Aquí no es a todas luces clara la referencia a los ingredientes en la cocina, pues podrían ser químicos; sin embargo, solo una página más adelante Jairo nos relata algo en términos irrefutables:

¿cómo?, cuando el escenario está dispuesto para presenciar el mejor de los actos: la lectura, un acto que nos convierte en lectores; precisamente, cuando

el escritor se abandona ante nosotros y nos hace partícipes del mejor de los *manjares*, un texto, en el que su sentir, sus pensamientos y emociones cobran vida (*ibid.*).

Pero lo que sí es clara es la oposición entre esos “ingredientes” especiales y la “técnica”. Cuando reflexionaba acerca de estas retóricas y sus implicaciones para la comprensión de los actos humanos, recordé que yo mismo en clase he usado esa retórica alimenticia cuando decía a mis alumnos: “vamos lentos, pero no importa, el buen pan, lo mismo que el amor, se cuecen a fuego lento”. Los manjares son esas historias que nos arrebatan del mundo para su deleite, los ingredientes serían estas historias que el docente prepara a fin de hacer que esos manjares lleguen a la mesa.

El uso de diferentes figuras retóricas por parte de nuestros alumnos (en animación sociocultural de la lengua), como la analogía, la metáfora, la ironía, el hipérbaton, ha sido un asunto intencional. Siguen a Clifford Geertz, quien sugiere cambiar de analogías venidas de la física a analogías que den cuenta de las significaciones de la cultura, pero también a Rosa Montero en su recomendación de cambiar de analogías masculinas por un modo de ver el mundo desde la posición femenina. Cambian sus palabras para hacerse entender mejor ellas mismas, no solo como elocuencia para el otro (objeto de la retórica). Expresiones como “el lado más *amable* de la lectura escolar” o “disfrutar la *presencia* del otro”, han sido construcciones que han pretendido demostrar los puntos de llegada de una animación sociocultural de la lengua real, y responden a retóricas distintas como “placer por el texto” o “socialización de la lectura”. Estas nuevas retóricas meten su cuchara para ampliar nuestro lenguaje con el que queremos construir formas diversas y alternativas de enseñanza, así como de comprensión de la lengua y sus transformaciones histórico-culturales en contextos situados.

Decía una persona que se postulaba como alumno del posgrado en animación sociocultural de la lengua: “sin embargo me he dado

cuenta que, con un trato más amigable nos *ganamos* la confianza y el respeto de los alumnos”.

Ya había leído algunas líneas de la exposición de motivos de este sustentante (creo que fue Néstor D. Ávalos), luego de lo cual me había formado la imagen de un postulante serio y con conciencia clara de que los estilos docentes determinan el tipo de logros educativos, pero aquí en lo citado se encontraron como dos balas en un campo de guerra, dos pensamientos distintos. Por un lado, me parecía que dicho recurso retórico referido al campo semántico de la economía (*ganamos*) aportaba y abonaba a nuestro universo con la idea del “capital afectivo”. Ganamos, dice el maestro, pero ¿qué ganamos?, ¿solo el respeto y la confianza? He allí el segundo razonamiento, los maestros no vamos a las escuelas a ganar confianza ni respeto, eso sería un acto egotista. El verdadero fin es la expansión del “otro”, sus aprendizajes y su crecimiento en todas direcciones, y cada especialidad aporta lo suyo. Sin conciencia de ese campo de “alteridad” estamos perdidos en el universo de las producciones propias. Ganamos, entonces, aprecio, y satisfacemos con ello nuestras necesidades afectivas no resueltas, nos ahorramos eso sí el pago de honorarios de una psicoterapia que atienda el campo del “Yo” y las enfermedades narcisistas. No obstante, la retórica, que también parecía hacernos regresar a las analogías “económicas” y “físicas”, en realidad es mera retórica: ¿qué es la confianza y el respeto?, ¿son una consecuencia o un factor de cambio? La mirada silenciosa de los aprendizajes que tuvimos en nuestras clases de metodología de la investigación hacen tarde o temprano su efecto y son muchas veces útiles para disciplinar el pensamiento alevoso que no tiene reparo en todo tipo de generalizaciones alegres que evitan la reflexión profunda, crítica y permanente. Causa y efecto, o factor y resultado, no importa la retórica, establecen relaciones. Ese es el trabajo con espíritu científico que se requiere en la docencia. Decía Geertz (1987) que tratar de mostrar las bases en las que uno cree, siempre con excesos, hallar respaldo, en eso consiste el trabajo científico en los enfoques interpretativos (Geertz se mueve

en la antropología). El respaldo que buscamos es de tipo retórico, porque las viejas analogías ya no sirven para andar con seguridad. Pero no las deseamos, ayudan para ver, en este caso concreto, que la confianza y el respeto son indispensables como “causa” de un talante “docente ‘amigable’”, que a la vez son trampolín para ese tan ansiado crecimiento y expansión de los “otros” que son el aprendizaje y el desarrollo de nuestros alumnos.

Esas analogías pueden coexistir con las del “capital afectivo”, si les hallamos un lugar retórico en las categorías pedagógicas y se vuelven por tanto un recurso didáctico: es importante otorgar al registro de los afectos su lugar merecido a la hora del diseño de estrategias didácticas. Con esto no solo favorecemos la animación de la lengua, puesto que contribuimos a alfabetizar emocionalmente un aula, sino que le concedemos al capital afectivo su espacio curricular por derecho propio como aprendizaje esperado: los alumnos respetan al maestro y esa autoridad reconocida (no otorgada) permite la identificación sana con los contenidos del curso y las actividades sugeridas por maestros y alumnos.

Más adelante veremos que la retórica sí determina el pensamiento y las explicaciones de nuestras experiencias vividas. Allí veremos que finalmente los sucesos de nuestra vida dejan marcas, pero no siempre son de la índole de la “causa” física (véase este trabajo, p. 39).

CAPÍTULO 5

LOS DOS VECTORES DE LA ANIMACIÓN DE LA LENGUA

El presente apartado intenta mostrar en primera instancia que la denominación “animación sociocultural de la lengua” expresa un doble movimiento que va tanto de la “animación SC a la lengua”, como de “la lengua a la animación SC”. Para comprender esto último debemos, por supuesto, agregar el adjetivo “sociocultural” (SC). La mayor parte de las referencias que los animadores han hecho van principalmente en el primer sentido, pero veremos cómo la comprensión del segundo vector es también productiva y profundamente social, en la medida en que se piensa la socialización del sujeto por referencia al encuentro con “su” propia alteridad en la lengua y “la” alteridad de los otros en sus “otros” lenguajes, “otras” culturas, “otros” modos de comprensión, etcétera.

Uno de los aportes hermenéuticos mostrará que no solo es un reto conocer de otras culturas, sino de la propia. Decir que el sujeto de la era del conocimiento debe acercarse y conocer otros mundos es válido, tanto como decir que el sujeto moderno se desconoce a sí mismo, y que la educación debe diseñar dispositivos de acercamiento a la persona propia en diversas direcciones (uso de la lengua para la animación del sujeto, animación para que el sujeto

descubra en la lengua una poderosa potencia para sí, animación al conocimiento del mundo que rodea a los sujetos y animación vía la literatura para el descubrimiento y fortalecimiento del individuo creativo en su faceta cooperativa). El enfoque de la narrativa autobiográfica encamina los esfuerzos pedagógicos también usando el relato de la mirada propia, como forma de apropiación del mundo en tanto persona insertada en él. Dicha perspectiva enfoca la escritura como indagación de la persona propia, entendida la narrativa como comprensión del lugar que ocupa su historia en su intervención y cómo esta determina el desarrollo de los “otros”, es decir los alumnos. Y conocerse a sí mismo no es tarea sencilla. Se requiere cruzar múltiples discursos, coadyuvantes en la comprensión de la incidencia propia, de la implicación del sujeto a través de prácticas que, de no ser “des-construidas” (problematizadas, cuestionadas, analizadas, advertidas, reconocidas, dialogadas, escritas, relatadas, relacionadas, proyectadas, pero sobre todo re-escritas) pueden estar dificultando y obstaculizando el logro educativo. La verdadera emancipación es la propia, desgaja de la enajenación. La libertad solo se consigue mediante el esfuerzo proyectivo y autocrítico en los relatos.

Las competencias lingüísticas y comunicativas se ven beneficiadas por la conciencia del componente sociocultural que define las prácticas letradas. En ese sentido la animación de la lengua siempre es sociocultural, pero la conciencia de que el lenguaje no es un asunto biológico y automático, sino una construcción sociocultural, nos lleva por diseños y prácticas educativas comprometidas con el trabajo colaborativo y las interacciones ricas y con resonancias afectivas de respeto y apreciación de la persona ajena. Solo así el sujeto interiorizará formas razonables de convivencia. Creo, sin temor a equivocarme, que este es el uso más corriente de la denominación “animación sociocultural” que le hemos dado en nuestras aulas de posgrado. La lengua, en este sentido, siempre es una práctica social, y obviamente las implicaciones docentes de esta concepción son distinguibles de las prácticas rutinarias y mecánicas de enseñanza

de la lengua (o de las lenguas). Y es indudable que la convivencia en el aula (social) debe provenir del impulso de toda producción de lenguaje. Una poesía coral, o un diseño de cartel, o la elaboración de un oficio para pedir permiso de uso del auditorio de la escuela, o la producción de un guion de teatro, con una perspectiva socio-cultural, deben rematar en mejores lazos y formas de solución de conflictos: entre padres e hijos, entre maestros y padres de familia, entre autoridades y maestros, entre los niños y su comunidad de pares, y otros.

El sujeto que sabe expresarse oralmente o por escrito debe ser un sujeto que no tenga miedo de aventurarse a proponer soluciones y seguirlas hasta su consecución. Ese tipo de ciudadanos requiere el mundo globalizado, por eso este segundo vector es tan importante. Lograr que lo entiendan nuestros maestros de educación básica (en el área de Español) no es sencillo; es todo un reto, que se den cuenta de que para ello es menester la conciencia de que el lenguaje por sí mismo no es suficiente, se requiere de la filosofía, particularmente de la ética, del arte literario como libro-álbumes y cuentacuentos. Yo he dado a leer a mis alumnos a Emmanuel Lévinas, justo su ensayo sobre el poeta francés Maurice Blanchot, en donde establece que el arte por sí mismo es una estatua, que requiere de la ética. Muchos ejemplos se agrupan para reforzar la idea del filósofo lituano Emmanuel Lévinas, personas muy preparadas y muy instruidas que se venden o se corrompen, que son insensibles ante el dolor ajeno, que se pervierten institucionalmente usando a los estudiantes para su beneficio personal, sin que destaque o medie su cultura literaria o universal (en mi tesis doctoral digo algo distinto, pero más adelante abordaré estos aspectos relacionados con el asunto del arte y el pseudo-arte).

La propuesta de animación sociocultural de la lengua parte desde luego de las propuestas narrativas surgidas en el siglo XX, que miran la narrativa como una forma distinta de conocimiento y paralela al pensamiento positivo, y en particular nosotros la hemos conceptualizado desde tres grandes grupos de acciones:

1. Hacia la construcción de la experiencia pedagógica. Este rubro impone pensar en las mediaciones pedagógicas utilizadas y que constituyen el grueso de los conocimientos previos de los estudiantes, el conocimiento de otras experiencias ajenas que pueden modificar o ampliar esos conocimientos pedagógicos.
2. Hacia la reflexión de la experiencia personal. La experiencia personal implica la historia grupal, familiar, las diversas inscripciones institucionales que despliegan su identidad, la historia de los diversos vínculos de pareja, los avatares propios y ontogénicos, mientras que la experiencia pedagógica se centra en la historia de cada individuo en los ámbitos educativos. Este rubro exige el trabajo reflexivo, abierto y crítico mediante el cual puede identificarse el valor de cada experiencia, así como los problemas que los educadores o las educadoras enfrentan a diario en sus espacios de trabajo. Las herramientas de reflexión son diversas, desde los enfoques histórico-culturales, socioconstructivistas, hasta los enfoques psicoeducativos que ubican el vínculo y la teoría del apego, la semiótica y la semiología, lo que incluye por supuesto el pensamiento psicodinámico que tanto ha dialogado con la semiótica.
3. Hacia la construcción del relato de la experiencia. Este rubro posibilita herramientas para la construcción del relato. Son útiles en ese sentido la perspectiva biográfico-narrativa y diversos enfoques de la etnografía en la educación, así como las aportaciones de la semiótica y la enseñanza de la lengua, y por supuesto el análisis literario y la retórica.

Primer esquema (lo social impacta en la lengua)		
Proyectos, secuencias didácticas	desarrollan las →	competencias comunicativas
Segundo esquema (la lengua impacta en lo social)		
la participación social y comunitaria: mejora de la cultura de la que provienen los sujetos.	redundan en ←	Las prácticas sociales del lenguaje (lectura, escritura, oralidad)
conozco mi mundo, amplío mi capacidad comunicativa y relacional, incido en mi medio. ←	se conocen "otros mundos", otras culturas, otras sociedades, otras lenguas, otras formas de pensar y resolver los problemas y por tanto ←	A través del desarrollo de la lengua como práctica social ←

Figura 1. Representación de los vectores del desarrollo según la denominación

CAPÍTULO 6
EL TRABAJO PSICOLÓGICO EN LA ANIMACIÓN
SOCIOCULTURAL DE LA LENGUA

En el enfoque hermenéutico, la meta final es “hacer propio lo que antes era extraño” (Ure, 2001, p. 43), hablando etnográficamente “hacer que la cultura ágrafa se vuelva comprensible”, y en ese sentido hablamos con la “retórica de las posesiones”, de “apropiación”. Pero, siguiendo esas retóricas ¿cómo dejo entrar a un extraño en mi casa para conocerlo? El trabajo psicológico va de la mano del trabajo pedagógico, puesto que el trabajo para vencer las resistencias es fundamental, por lo que se verá más adelante que la “animación a la cultura extraña” requiere pensarse desde discursos complementarios de otras disciplinas semiológicas, desconstructivas y de múltiples disciplinas psicológicas incluyendo el psicoanálisis (véase pág. 46 de este texto). La perspectiva del andamiaje tal como la han entendido pensadores como Bruner y Vygotsky es ya un lugar común que apenas rozaré aquí, debido a que intento desde este escrito trabajar con puntos de reflexión emergentes y complementarios; pero sin duda representan un eje central a través de la cual se complementa el sentido de lo que aquí se propone.

Los nuevos estudios en literacidad han mostrado que esta es cruzada por la dimensión política; comprender textos no es un asunto neutro. Las expectativas de una educación integral, democrática, responsable y justa no pueden evadir este sesgo, por lo que un enfoque sociocultural es desde ya un enfoque político que exige dispositivos que regulen la relación de autoridad en la enseñanza de la lengua, el acceso a otras culturas ajenas y ágrafas (para empezar la del vecino, la del vecindario). Si bien solo de pasada se tendrán en cuenta estos asuntos, deberán desarrollarse posteriores aproximaciones. Aquí damos un primer paso.

Ser amable con los alumnos para ganarse respeto y confianza es entrar de lleno en el asunto del poder, por tanto, del campo de lo simbólico. Los grupos operativos en los años setenta y ochenta mostraron un dispositivo para atender los problemas grupales, y lo esencial del líder consistía en interpretar los actos simbólicos que empañaban el trabajo cooperativo de aprendizaje. Si bien esta teoría no tuvo un éxito y una popularidad como otros discursos, mostró la importancia del campo de lo simbólico. El líder es un elemento del poder, una autoridad eficaz que impide lazos que obstaculizan la tarea grupal o lo favorecen. Cuando el poder se ejerce estamos en el campo de la política, pero cuando se analiza estamos en el campo de lo psicológico. Ambos ámbitos requieren su consideración, aunque se tengan que trabajar por separado (como lo planteaba George Devereux en su “teoría complementarista” y su apuesta por la multidisciplinaria en lugar de la interdisciplinaria). En la medida en que la denominación de nuestra experiencia pedagógica llamada animación sociocultural de la lengua incluye las competencias para la vida, el enfoque psicológico se vuelve imprescindible; no importa que ese enfoque sea en realidad un conjunto de múltiples discursos psicológicos.

CAPÍTULO 7

EL PENSAR Y EL SENTIR EN ANIMACIÓN SOCIOCULTURAL DE LA LENGUA

Animar en la escuela es, aunque suene tautológico, “animar a hablar” y “decir lo que se piensa y se siente” con relación a sucesos del mundo cotidiano, la vida social y el mundo interno; animar es “animar a escuchar” lo que otros piensan y sienten también; animar es “animar a pensar”; animar es “animar a pensar con otros” y “animar a elaborar soluciones individuales y colectivas” u opiniones acerca de la vida diaria y los sucesos que “marcan” nuestra existencia, y animar es “animar a pensar en el lenguaje que usamos”, para apreciar mejor las producciones culturales de la lengua. Y en este sentido, en tanto concibamos los lenguajes como productos culturales, animación sociocultural de la lengua sería –y está enunciado en esta denominación– “animar a ampliar las producciones de la lengua”, y por todo lo anterior “animar a escribir con conciencia de esa ampliación”. Y además de todo esto, animar es “animar a sentir”, decimos lo que pensamos y sentimos en cada situación que vivimos, sea escolar o extraescolar.

Puede verse lo que nuestros alumnos hacen cuando pretenden realizar actos diferentes en las aulas, cuando dicen, por ejemplo:

Esta actividad fue el detonante *para que* cada alumno siguiera escribiendo, así también para ir ganando confianza y sentirse autores del texto que estaba escribiendo y digo autor, porque ya no serían las palabras de Lissa See, cada estudiante estaba plasmando por escrito lo que había comprendido, aunque todavía no sé si sea válida la palabra “comprender”, pero en las cartas se encontraba todo aquello que el alumno se había apropiado (Sánchez, 2017, p. 79).

Nuestros alumnos que son a la vez maestros o educadores pretenden algo más que acercar a sus alumnos al logro de una competencia técnica; por el contrario, les interesa hacer de esos chicos personas con confianza, con poder de decir y expresar al modo que un autor lo hace, no esperando que alguien los autorice, escribiendo y jalando hacia sí recursos para su vida propia. Escribir sí, pero además “ganar confianza”, lograr sujetos seguros de que algo tienen que decir, para lo cual deben los estudiantes montarse en los hombros de los autores, ¿cómo?, siendo ellos mismos “autores” y además “sintiéndose autores”. Por eso nuestro pensar va de la mano de nuestro sentir.

CAPÍTULO 8

LA ENSEÑANZA LITERARIA EN ASL: ENCUENTRO EMPÁTICO YO-OTRO

Los estudiantes de carrera docente argentinos consideraron (estudio referido por Tedesco y Tenti, 2002, p. 6) que el principal objetivo educativo por atender no son los saberes (15%), sino “transmitir valores” (36%), lo cual, sin exagerar la interpretación, toca las competencias para la vida. Esto muestra que hay cosas que han estado pasando en la mente y conciencia de los educadores (por lo menos argentinos). Otro tipo de experiencias realizadas en otras partes del mundo muestran que son tendencias globales. Pienso, por ejemplo, en el trabajo de Sara Hirschman (2011), entre otros (véase también Rosenblatt, 2002), cuando señala:

Se producía entonces una “concientización”, una toma de conciencia, en la medida en que la gente profundizaba en la comprensión de su situación y en sus esfuerzos por mejorar el control sobre ella: la gente adquiría una seguridad nueva y pasaba a comprometerse activamente en un proceso de aprendizaje que sustituía lo que Freire rechazaba con desdén como educación “bancaria”, en la que los profesores depositaban información nueva que juzgan importante en las mentes de estudiantes crédulos y pasivos (Hirschman, 2011, p. 40).

Un aspecto para tomar en cuenta de esas experiencias educativas basadas en textos literarios es la experiencia privada que se pone en la escena de lo público: los puntos de vista propios se vuelven de todos cuando son aprehendidos en espacios de diálogo y lectura colectiva. Lo que era “mi experiencia” se vuelve entonces “la experiencia”. Argumentar en favor de estas estrategias para la vida es una tarea difícil si lo intentamos desde únicamente artefactos discursivos.

Nuestros alumnos de posgrado han mostrado en sus intervenciones cómo esas prácticas de enseñanza literaria reducen (con el enfoque de la animación sociocultural de la lengua, la pedagogía por proyectos, la enseñanza literaria, enfoques comunicativos y funcionales, semiótica, filosofía del lenguaje, pedagogía Freinet, y en general diversas perspectivas socioculturalistas) los conflictos en el aula (véase Dueñas, 2016) y con eso desarrollan competencias relacionales. En ASL hay un fuerte vínculo entre el mundo de vida y las intervenciones educativas.

Uno de los aspectos de la denominación usada para referirse a una de las perspectivas de la enseñanza de la lengua (animación sociocultural de la lengua) es la relación entre el individuo y su sociedad, entre el individuo y las producciones de su cultura. Nos preguntamos entonces ¿cómo se inserta la persona propia en el entramado de las determinaciones culturales y sociales? Los relatos de carácter autobiográfico señalan varios puntos de vista de dicha fenomenología, es decir, de la convergencia entre lo público y lo privado. Cuando se narra algo singular ¿se pierde la especificidad de lo social? ¿O en todo caso se recupera lo común? Max Van Manen señala: “Al elaborar descripciones personales de las experiencias vividas, el fenomenólogo sabe que las propias experiencias pueden ser al mismo tiempo las experiencias de los demás” (2003, p. 72). El “animador sociocultural de la lengua” se posiciona en esa encrucijada, vivir la experiencia de los demás al mismo tiempo que la propia. En ese cruce el sujeto toma conciencia también de que su experiencia puede ser única y singular, creativa o incluso no asertiva.

Todo el tiempo, el sujeto de la intervención, el agente educativo que genera, el que detona, se exige un pensamiento desconstruccionista, o sea una posición pluridisciplinaria, que aboga por los discursos complementarios capaces de poner a raya la visión propia, la presunta objetividad, y la coloca en el concurso de muchas otras. No habría otra manera de pensar la “animación sociocultural de la lengua”, si consideramos, como señala Devereux (1975), que al explicar algo desde un solo discurso en realidad no se explica en manera alguna.

Esto toca de pasada la idea de que una denominación que incluye los términos “animación” y “sociocultural” merece ser problematizada. El concepto de “animación sociocultural” de Ander Egg representa una propuesta pedagógica participativa que saca al individuo del anonimato. Y en mi punto de vista lo posiciona como un “sujeto deseante” que es capaz de autorregular su incidencia en el mundo. Esto ya de por sí representa una aportación indiscutible y legítima para establecer una definición pedagógica, pero la animación tiene otros desarrollos que se pueden advertir en otro concepto: la “animación a la lectura”.

El término animación en sí mismo se ha usado en diversos discursos, se advierte también en la perspectiva de la recepción de Rosenblatt (2002) y en otros discursos pedagógicos centrados en la enseñanza literaria, como Chambers (2008) y Hirschman (2011). De estas últimas perspectivas rescatamos la referencia a la alteridad como objetivo educativo (la comunidad). La literatura es en sí un entramado múltiple de citas de diversos lugares y momentos históricos –tal como lo señaló Barthes (1987, 2010–, como diversos focos de cultura, de culturas diversas y visiones dispares, individuales y grupales. En ese sentido la animación sociocultural reivindica el lugar del “otro” en el proceso de socialización, pero despunta de un sujeto salido del anonimato y protagonista del cambio social. La segunda fila del cuadro siguiente es el ideal.

Yo	Otro	La egolatría obnubila al Otro, el Yo no se interesa por el bienestar alterno.
Yo (deseante del cambio)	Otro (comunidad)	El Yo considera al Otro pero no desaparece.
Yo (siempre disponible)	Otro (vector constante de la acción del Yo)	El Yo desaparece enajenado del Otro.

Sarah Hirschman se pregunta ¿de dónde sacan los escritores de literatura tanto lenguaje, tantos modismos y tanta variedad de pensamiento y lenguajes? Ella misma contesta: “de otros”. Los escritores bajan al ámbito de la alteridad para enriquecer sus escritos y sus historias. Por sí misma la literatura nos pone en contacto con múltiples mundos culturales. Por eso una propuesta pedagógica centrada en la lectura de textos literarios debería bastar para calificarse como “sociocultural”, pero en realidad no sucede así. En educación debe hacerse explícita la intencionalidad, de otro modo el sujeto se pierde en esa urdimbre literaria (el animador sociocultural dirige la mirada de un grupo y de una experiencia literaria).

Si el lector es una persona sensible, puede advertir los enriquecimientos, ubicar su origen y vislumbrar su construcción como producción multicultural; pero de no ser así, el proceso de lectura requiere esa “animación” de ver al otro como alteridad y no como proyección narcisista de sus propias inferencias. Por ello, la animación sociocultural, basada en la enseñanza literaria, puede concebirse como una estrategia educativa de encuentro creativo, comprensivo y crítico con esos mundos alternos, es decir, con la otredad que nos enriquece junto al padecer ajeno y nos ubica en el amplio espectro de las producciones humanas empáticas y solidarias.

La perspectiva sociocultural exige pensar que las producciones humanas son diversas en primera instancia, que rebasan al sujeto singular, de la misma manera que lo hace la lengua como código al que cada individuo se circunscribe desde que nace. Una distinción importante que debe hacerse al considerar el concepto “animación sociocultural de la lengua” es esa distinción entre “lenguaje” y “lengua”.

La identidad de la perspectiva en animación sociocultural de la lengua consiste en que no es una educación lingüística, parte del reconocimiento de que los lenguajes son prácticas sociales. Por eso no formamos sujetos expertos en ortografía, porque ella por sí misma es una construcción cultural inmersa en necesidades humanas más extensas, mientras que el acento en la lengua exige un abanico mucho mayor de recursos teóricos y reflexivos de los fenómenos sociolingüísticos y de la comunicación en sentido amplio (alfabética y no alfabética).

CAPÍTULO 9
LA “LUZ EXTRA” DE LA NARRATIVA VS. LA “CASA OSCURA DEL SER”

La animación sociocultural de la lengua no es solo un producto de trabajo social o de animación social, es por el objeto directo (de la lengua) un capital único frente a otras perspectivas de trabajo pedagógico con la lengua. Los enfoques biográfico-narrativos, estando detrás de esta denominación, repercuten en la perspectiva pedagógica que hemos estado impulsando. Por consiguiente, nuestros alumnos han interpretado de diversas maneras los materiales estudiados para construir la perspectiva trazada, y han elaborado retóricas interesantes que ubican el lenguaje narrativo como un poder elucidatorio trascendental en el desarrollo de los estudiantes:

Cuando se hace la reflexión a través de la narrativa de un proyecto en específico, los docentes nos damos cuenta de detalles que a veces pasamos por alto porque el reflector, la *luz extra*¹ que le damos al narrar para otros, nos hace sensibles a un proceso que tuvo fallas, expectativas que no se cumplieron, avances en algunos pero no en todos los alumnos.²

¹ La cursiva es mía.

² Montserrat Moreno, en un borrador de tesis (2018), me comunicó esto, como su

Un poder así, luminiscencia del Ser, hubiera regocijado al poeta Hölderlin, quien señaló que el lenguaje es “la casa del Ser”; es por el lenguaje que “la cosa es”, de otra manera estaría condenada a su invisibilidad permanente. Nuestros estudiantes parecen ir más allá del poeta; han contribuido bastante, añadiendo a “la casa oscura” de la palabra y el lenguaje ese poder luminiscente de la narrativa.

Requerimos, por tanto, no de la palabra o de la unidad básica que es la frase, sino de discursos, de verdaderas narrativas (respecto a la unidad de la palabra, véase en este trabajo, p. 151). Esto lo entendemos bien en el posgrado de animación sociocultural de la lengua.

director de tesis, y en la versión final retiró dicha comunicación, que a mi modo de ver representa una construcción conceptual que aporta a la epistemología de las prácticas narradas.

CAPÍTULO 10 ¿CÓMO PASAR DEL CONTROL DEL APRENDIZAJE A LA EMANCIPACIÓN DE LA PERSONA PROPIA? HACER SITIO AL “OTRO”

La perspectiva de animación sociocultural de la lengua en educación parte de la consideración de los enfoques biográfico-narrativos para la formación y profesionalización de los estudiantes, no porque interese crear investigadores, sino porque esos enfoques suponen que la narrativa autobiográfica permite generar saberes pedagógicos y reconocer los que la experiencia cotidiana produce. En ese esfuerzo de generar maestros reflexivos se pone en escena el lenguaje biográfico (autobiográfico). Estos enfoques suponen también “desestabilizar las certezas naturalizadas” venidas de la racionalidad dominante, lo cual tiene muchas implicaciones. La primera y más importante es que el estudiante en formación de la maestría debe asumir un papel activo en tanto escritor. Activo también por cuanto tendría que ser un ente en recepción, porque al entrar al trabajo reflexivo supone una transformación, o sea estar abierto a nuevos enfoques y a otras perspectivas de comprensión del quehacer propio. Se planta ante sí mismo como narrador y autor de múltiples escrituras, las autoriza y por eso es autor, no requiere de un censor

externo para su autorización, puesto que ve en esas narrativas la forma legítima de comprender y transformar su lugar en el mundo.

La apuesta pedagógica por la recepción de otras culturas (alteridad) apunta hacia la construcción de personas comprensivas, inclusivas y solidarias. Significa sensibilizar y estar atento con respecto a otros modos de interpretar los textos y la realidad social. Y aquí son útiles las palabras de Jerome Bruner (1986) de “grandeza” y “excelencia” como factores igualmente importantes, lo que significa que el maestro sugiere y estimula esas actitudes con su propia acción y generando tipos de interacción de tolerancia y escucha atenta de los otros.

La desnaturalización de las concepciones dominantes es también comprender la realidad como una construcción de lenguaje y no tomando el lenguaje (discursos académicos) como realidades “dadas” y “no problemáticas”; implica pensar todo el tiempo en la fragilidad de dichas construcciones y por tanto se exige una actitud “deconstructiva” que reescribe permanentemente cada propuesta discursiva, incluso la propia. Se verá cuán importante se nos presenta el recurso deconstructivo, como forma de escribir encima de otra escritura, así como revelar las violencias ejercidas desde una visión hegemónica sobre otra dominada pero existente y en resistencia.

Los enfoques autobiográficos surgen históricamente en el contexto del control de la fe (véase Delory Montberger, 2009), como una manifestación del poder disciplinario que se ha sofisticado mediante el uso del “examen” (pienso aquí como Michel Foucault, en *Vigilar y castigar* [1976]), el maestro reflexivo, por tanto, se ubica entre ese control venido de afuera y el autocontrol emancipatorio. Toda escritura en la escuela debe apuntar a la expansión de la persona propia y no a su sumisión a las tareas escolares. Hacer esta distinción es todo un reto para los animadores, que les cuesta trabajo reconocer en la escritura del “Yo” un bien; si escriben y se sienten bien es porque hablan de sí mismos, y el tránsito a la reflexividad, el análisis y la deconstrucción se les dificulta. Encontrar las marcas

de las historias personales, familiares, de pareja, y escolares, en el “ser docente” actual, lleva su tiempo. En mi caso sirvió la pedagogía para la creatividad de muchos otros autores, en especial de Olena Klimenko, pero sobre todo poner énfasis en que el trabajo conceptual, profesional, es un trabajo creativo, en cuyo caso es útil el estudio de las figuras retóricas. La autobiografía emancipa porque autoafirma, da confianza y humaniza (hace ver las potencias de otros como posibilidades propias, hace creer que todo conocimiento es producción humana). Y la conceptualización es resultado de la búsqueda de explicaciones y sentidos de la historia personal, buscando y construyendo relaciones entre eventos que parecían no tenerlas. El *insight*¹ producido es tremendamente heurístico.

No hay escuela que escape del deber de hacer que los estudiantes cumplan con ciertos propósitos. Sus producciones están siendo miradas todo el tiempo por el poder disciplinario, pero un enfoque sociocultural de animación de la lengua exige que el maestro se mire a sí mismo en su interacción con alumnos y contenidos escolares para mejorar su desempeño. Esto implica “dar fe” de sus aprendizajes y otorgar una certificación institucional, así como “dar fe” de la propia intervención. Pero no podemos exigir a los estudiantes que narren y se auto-observen si como docentes de ellos no hacemos lo mismo, es necesario modelar esos procesos (de ahí que compartí mis propias notas autobiográficas y reflexivas, y sé de colegas que hacen lo mismo con sus alumnos y alumnas). En este último sentido se ha planteado la cuestión ¿cómo pasar del control del aprendizaje a la emancipación de la persona propia? Dicho de otro modo ¿cómo hacer que el estudiante y la escuela pasen de un modo de control de los aprendizajes a un modo de certificación que lo trascienda? En esto hay mucho por pensar y crear en términos pedagógicos. Por ejemplo, podemos cascar una nuez contra otra diciendo ¿es posible eliminar el control del proceso de la narrativa?

¹ Palabra inglesa usada en psicoterapia para designar una toma de conciencia inesperada, o cuando concatenamos dos eventos que parecen no tener ningún vínculo.

¿Quién escribe puede superar la idea de que lo escrito será leído y puesto en el escenario de lo público? Cuando las alumnas dicen: “la biografía es un modo de presentarnos a los demás y a nosotras mismas” en realidad están mostrando que ese cruce institucional es insalvable, algo así como “pasar revista” ante la mirada y el escrutinio público. Podemos hacer que las resonancias afectivas en el aula no sean de intimidación sino de comprensión, lo cual implica un cambio radical en la formación docente, debemos aceptar en primera instancia la escritura del “yo” de nuestros estudiantes.

Si la narrativa apunta a la desnaturalización es porque el aspecto sociohistórico en la comprensión de la educación es ineludible. Quien escribe sobre sí mismo lo debe hacer pensando en su contexto más general, lo mismo que en las circunstancias que lo rodean en la proximidad. La intertextualidad (fusión de contextos) es ineludible, por eso la desconstrucción de cada línea, de cada guion, de cada parlamento aprendido y seguido a lo largo de la vida propia son necesarios, pero para lograrlo se debe perfeccionar y eso solo se hace por aproximaciones sucesivas. No hay relaciones causa-efecto tan lineales en las ciencias del comportamiento; hay en todo caso multi-causalidad, muy compleja, en la que el tema del significado de los actos parece mucho más sensato. Pero desconstrucción no es solo desmontar, sino re-escritura reflexiva y sensatez. Esto último puede parecer accesorio y no lo es; la sensatez es fundamental para evadir el autoengaño y evitar considerar los verdaderos alcances de cada formulación (que es lenguaje).

La forma como el pensamiento humano se conduce es inevitablemente compleja, y rechazamos muchas veces formulaciones que parecen disparatadas (lo sabemos ahora con las aportaciones del pensamiento semiótico y psicoanalítico acerca de otros modos de conducirse del psiquismo inconsciente, por ejemplo, el efecto *après coup*, en el que una consecuencia se vuelve causa). Las narrativas pueden “presentar” las significancias amontonadas y traslapadas, incluso como lo sugería Aidan Chambers (2008), como hologramas, sin linealidad. Hacer esto en la narrativa es todavía difícil, a

pesar de tener a Cortázar en el horizonte. Esto no significa renunciar al establecimiento de conexiones sensatas y fundamentadas, simplemente que estas no se siempre son lineales; tal cosa representa también la “desnaturalización” del lenguaje.

El origen social, cultural e histórico del comportamiento humano es, por tanto, complejo pero accesible, si disponemos de dispositivos creados para hacerle frente a dicha urdimbre histórica y social. En eso un escritor no debe escatimar, usando nuevas analogías fuera del campo de la física newtoniana (véase introducción al libro de Geertz, 1987), usando retóricas femeninas (Montero, 2003) o alternativas provenientes de otros focos de culturas, marginadas, en resistencia, sofocadas, que permitan reconstruir la experiencia humana para mejorar los modos de explicación y comprensión, pero también los modos de coexistir, sentir y pensar (por ejemplo, en vez de decir *el hombre* para referirse al género humano podemos comenzar a decir la humanidad, y con eso cambiamos muchas cosas).

La perspectiva narrativa funciona, como formación profesional en desarrollo de la lengua, porque es pensar también en el lenguaje, eso es pensar metacognitivamente; no solo significa identificar lo que se está aprendiendo y cómo, o en qué medida, sino cómo se mueve afectivamente el sujeto y qué retóricas usa para tal fin. Tal como el amor, escribir implica “una renuncia” autopercebida y autoasumida, así el alumno debe saber lo que gana con cada escritura de la historia propia. Metacognición significa no solo conocer, sino tomar conciencia de cómo se ha logrado ese conocimiento, de los métodos de obtención y construcción de dicha información y conscientización. De otro modo la narrativa se vuelve un método de control del maestro o de la institución escolar que suplente el examen en forma de cuestionario por un examen disfrazado de “no examen”. Deja de ser control y es emancipatoria, aquella narrativa que empodera, que aumenta el saber del Yo, que expande las potencias de la persona. La persona propia no puede ser emancipada si la persona propia no tiene expresión propia. La animación sociocultural no implica la ausencia de la persona, a pesar de privilegiar el trabajo

cooperativo, sino su enriquecimiento. Jairo Sánchez lo expresa muy bien cuando relata lo que en su experiencia había sido lamentablemente la escuela tradicional:

La idea de escribir legible es sinónimo de escribir bien, no interesa lo que pueda expresar el alumno mediante la escritura, lo que importa es la claridad con la que realiza el trazo, importa que haya copiado bien, que haya transcrito todo lo que el maestro anota en el pizarrón o lo que haya dictado, importa que conteste preguntas, que haga tareas completas, que sean entregadas en tiempo y forma (Sánchez, 2017, p. 51).

La animación sociocultural de la lengua promueve un cambio en el estatuto de la relación de poder entre maestro y alumnos. ¿Cómo ocurre el cambio? Primero el docente ha de reconocer que ha sido muy directivo, o incluso “castrante” al grado de evitar toda iniciativa, luego no debe olvidar que el objetivo educativo final es hacer sujetos autónomos capaces de autorregularse, autogobernarse y participar en el cambio de su entorno, con iniciativas propias, y quizá como prerrequisito, el propio profesor debe ser un maestro liberado. Y si usáramos el plural se destacaría que la verdadera autonomía implica la capacidad para influir positivamente en los grupos de pertenencia, es decir, pensar el “yo” en plural como un “nosotros”. El sujeto que se basta a sí mismo debe saber ponerse de acuerdo con un gran número de perspectivas que encontrará en el mundo, disentir de ellas si tiene propuestas o modos diversos de pensar. Dicho de otro modo, la autonomía no es un egotismo absoluto, sino una forma de tener criterios propios para caminar con los demás; la alteridad es el contexto sin el cual la autonomía es falsa autonomía o egotismo puro. Nuestros alumnos de la especialidad en animación sociocultural de la lengua lo saben, por eso puntualizan sus logros o, dicho de manera popular, “los cacarean”:

Gran sorpresa me llevé el día de la presentación, cuando iba entrando al salón, Leydi me hizo el siguiente comentario: “profe qué pasaría si le desobedecemos,

es que entre algunas compañeras y yo nos organizamos para dar té durante el foro”. “No pasa nada, lo importante es que ustedes lo hayan hecho por iniciativa propia, que sean ustedes quienes le den un toque especial a la presentación”, comenté. Las amigas más cercanas a Leydi previeron todo detalle, llevaron un garrafón con agua, cientos de bolsitas de té y endulzante, una gran cantidad de vasos. Insisto, esto último fue iniciativa propia. Señala Luis: “¿cómo van a dar té a esta hora?”, Leydi comentó: “qué tiene, el té se toma frío o caliente”.

La participación e iniciativa de alumnos como Carlos, Abigail y Leydi me permiten recuperar las palabras de Panadero y Tapia (2014) “Si las expectativas del alumno le hacen sentirse capaz de tener éxito es más probable que esté motivado para autorregularse, ocurriendo lo contrario si piensa que podría fracasar” (Sánchez, 2017, pp. 90, 91).

Debemos apreciar que estar motivado es la marca² de que se ha logrado la animación. Lo mejor está en el hecho de que los sujetos aprenden a “automotivarse”, o sea que se “autoaniman”. La figura del profesor no ha estado ausente durante la autorregulación; de hecho, es permanente (*holding*) y vigila todo el tiempo el proceso y sus propias reacciones a todo lo que pasa. Por eso el maestro también debe estar animado y autorregularse, porque tiene un cuerpo y una afectividad que se expresan en todo el curso de su intervención. El maestro animado sabe que debe desaparecer del telón, y disfruta tras bambalinas o en primera fila del logro de sus estudiantes. Animarse a no participar no es lo que se propone, sino animarse a participar haciendo sitio al “otro”.

La participación del profesor es la de un analista de su propia posición simbólica, es una “lucha contra un yugo”. Jairo Sánchez (2017, p. 91) dice “romper con el yugo al que estaban sometidos:

² Para mostrar los logros de la intervención, tomé de Bruner (1986) la palabra “marca”, que explica mejor los acontecimientos humanos que la palabra “evidencia”, jerga forense; “marca” revela una escritura y es más adecuada al campo de intervención de la animación sociocultural de la lengua; finalmente los sucesos de nuestra vida dejan marcas, pero no siempre son de la índole de la “causa” física.

una escuela y un profesor tradicionales”. El maestro formula preguntas pertinentes, dirige la atención a aspectos que su experiencia y conocimiento le dictan importantes, y esa intervención (meter la cuchara) es presencia, aunque parezca ausencia (parece eufemísticamente invisible en el “cacareo” del logro: “fue iniciativa propia” de los alumnos). El maestro solo se retira, no desaparece.

Los niños hacen lo que ven, y si el profesor ha sido un andamiaje real y constante, seguro sus alumnos han adquirido formas diferentes y alternativas de preguntar, lugares a donde mirar, experiencias novedosas y singulares, etc. El profesor o educadora pueden sentirse satisfechos si cobran conciencia de que sus alumnos ahora caminan “solos” mediante proyectos en los que gestionan su tiempo colectivo y personal, en los que crecen como ciudadanos que debaten y diseñan formas de solución a los problemas que cada proyecto representa, y esa participación docente es siempre silenciosa labor de hormiga, y labor que avisa: “es hora de la intervención”; tal como el psicoanalista siente, “es hora de la interpretación”, no antes ni después, justo en el momento oportuno, con táctica, con tacto. El tacto representa un modo clínico del ejercicio docente, un escuchar el padecimiento y reclinarse ante él para comprenderlo y saber qué hacer (Piaget usaba el método clínico para estudiar el desarrollo). “Modo oportuno” es lo que el médico hace luego de escuchar, ver, “oler” (en los hospitales), examinar diversos estudios, palpar; entonces diagnostica y receta. Y este trabajo paciente de escucha y tacto es poner también la intuición y el principio de realidad, lo cual implica el trabajo arduo del docente, quien pone el cuerpo, las emociones, las ideologías y su “ser” entero al servicio del trabajo de educar.

Nuestros alumnos que entienden todas las implicaciones de una animación sociocultural de la lengua dan uno o dos pasos atrás para que “el otro aparezca” y ese movimiento de retirada es la cúspide de su labor, en nuestro caso el verdadero trabajo colaborativo (y no solo en equipo):

Las letras impresas empezaron a tomar sentido para quienes leyeron el texto, el deseo ya no era ganar la campaña, tampoco era el libro en sí mismo, lo realmente importante era compartir; no solo la historia, el sufrimiento de la protagonista, la cultura de un pueblo del que, de no haber leído *Abanico de Seda*, no tendríamos conocimiento de su existencia; sino, la experiencia de la lectura (Sánchez, 2017, p. 92).

La cultura, nuevamente el concepto semiótico, es ese tejido invisible de múltiples citas venidas de diversas sociedades y tiempos; por eso “compartir la lectura”, o mejor “la experiencia de la lectura”, es poner a consideración de una comunidad de personas la cultura toda y es por tanto incluir el componente “sociocultural” en el contexto de “la lengua”, por eso también la enseñanza literaria bien conducida es un trabajo profundamente socializante.

El maestro debe estar atento a lo que es el verdadero trabajo colaborativo, porque ese cambio de estatuto en la relación maestro-alumno es modificar nuestras concepciones de intervención. Debe saber, por ejemplo, que el “rol suplementario” es distinto que el “rol complementario” en la teoría de grupos, lleva a establecer otras relaciones:

Quando Ximena mencionó –las protagonistas hacían un juramento ante una, una una, (olvidó la idea) acompañados de la casamentera–, Paola agregó: –una diosa–. Más adelante, le indicó a Abigail: –¿di qué es el Nushu!–, a Mariana le pidió: –¿díles para qué es el cuarto de las mujeres!– (Sánchez, 2017, p. 93).

Podemos ver que en un grupo que ha logrado buenos niveles de trabajo colaborativo, los integrantes se ayudan, pero no se superponen, no hablan por el otro, animan al “otro” a que hable por sí mismo (“díles para qué...”), cada uno se retira a tiempo para que “el otro” aparezca. El otro es, por supuesto, el semejante o la semejante con quien se interactúa, pero es también la cultura, las otras culturas que se encuentran en las diversas formas de hablar, de mirar, de escuchar, de tocar, de sentir y de pensar, por lo que una clase basada en

animación de la lengua haría mal en corregir demasiado los modismos y el lenguaje coloquial. Ante estos casos lo mejor es no censurar sino afirmar que, junto a esos modos, hay otros muchos modos de decir y que cada uno corresponde a códigos distintos de contextos diversos. La idea no es montar una cultura sobre otra, sino reconocerles su espacio complementario. La idea del complementarismo de George Devereux (1975) nos ha ayudado mucho en esto.

Quizá uno de los aspectos que más me impactó de la práctica de nuestros alumnos-maestros fueron las escrituras de sus niños y jóvenes, en particular sus referencias a la libertad y la productividad. Eh aquí la voz de varios de ellos:

Naomi: Hacer textos libres fue tan divertido porque al momento en que escribía sin darme cuenta las palabras o ideas venían solas.

Ximena: Mediante ese texto me podía desahogar, podía llorar, ponerme feliz y expresar todo lo que siento (Sánchez, 2017, p. 102).

El provecho que los alumnos y maestros podríamos sacar de estos relatos es la conciencia de que podemos combinar momentos de libertad (textos libres) con las demandas institucionales y que tal acompañamiento es posible. Una persona que sabe que las “ideas vienen solas”, cuando se escribe libremente, puede hacer uso de esta condición psicológica cuando no sepa ni a dónde ir con la pluma en la mano, lo cual es una ganancia del trabajo metacognitivo³ que esos niños hacen cuando cobran confianza y conciencia de que escribiendo surgen las ideas y las palabras. Pero todavía más, cuando un alumno encuentra en la escritura un modo de desahogo entonces se ha empoderado, porque ha descubierto “para sí” una práctica social del lenguaje surgida en la escuela.

³ Josette Jolibert (2009) nos ha enseñado mucho sobre cómo lograr el trabajo metacognitivo y metalingüístico con niños.

EL OTRO ESPECULAR VS. LA ALTERIDAD ENRIQUECEDORA

¿Por qué animar a los sujetos a desarrollar la lengua? Respondamos sin más esta pregunta: para mejorar la comunicación humana y por tanto la convivencia. Pero, ojo, las nuevas perspectivas de animación de la lengua van más allá de la transmisión de información o la enunciación correcta de las ideas. La comunicación no solo es transmisión de información, como ya se ha dicho; transmitir información es solo eso, “transmisión”, pero leer y comunicarse es hoy en día otra cosa, implica reflexionar con otro u otros sobre aquello que se lee y se observa; por tanto, implica enriquecimientos.

La praxis aquí se da en la producción de pensamiento diverso y la toma de postura, porque los lenguajes son productos culturales, son verdaderas prácticas sociales; se hacen cosas con las palabras y en ese sentido se actúa con ellas. La comunicación es sobre todo una forma de interacción con el mundo social, pero también con el mundo natural, lo que implica la empatía con el mundo social y con la naturaleza: el hombre “escucha” y luego respeta el medio ambiente natural, porque sabe que si escupe al cielo se escupe a sí mismo (como lo pensaban los Pieles Rojas y todo el mundo precolombino).

Hay, por supuesto, un aspecto egoísta de este cuidado por el “otro”, una dimensión afectiva y subjetiva que debe ser considerada, utilitaria y pragmática; por eso debe uno detenerse e identificarla, para no rebasar el uso social del “otro”. En ese sentido la comunicación es y seguirá siendo un fenómeno humano muy complejo; por lo tanto, decir “comunicar-se” es preferible que hablar de “comunicación”. Comunicarse implica dos personas, dos entidades, una de las cuales le es negada al otro, no es absorbida por el yo y mantiene su integridad; en consecuencia, a pesar de que el otro sea utilizado por una persona, le es reconocida su jurisdicción simbólica, en pocas palabras se camina con él y no a costa de él (el otro). Comunicarse es, por tanto, “darse” en la relación humana y no solo transmitir ideas. Comunicarse es un acto que se revela en la retórica de los intercambios.

Comunicarse es decirse a sí mismo lo que “se” piensa, al mismo tiempo que decirlo a otro para escuchar lo que este piensa y dice. En la verdadera comunicación hay por supuesto una utilidad del “yo” que se “siente menos solo” al comunicarse, se apoya, y encuentra en “los demás” otras respuestas y otras formas de leer el mundo. Sin ese otro no hay comunicación “verdadera”, pero tampoco la hay si el otro es especular, o sea proyección de las expectativas del “yo” propio, sin que la persona desempeñe un papel para ese otro (recuerdo de nuevo que Marx sugería que está igualmente enajenado el sujeto que no es capaz de ser objeto para otro sujeto).

Hay una especie de egoísmo implícito (como cuando uno exige que se respeten las reglas que todos acatan, por ejemplo, formarse en una fila) que es motor del comportamiento social, pero no es narcisismo puro en donde el otro reflejado es un espejismo (otro especular). La palabra “reflexionar” se piensa como sinónimo de pensar, pero podemos interpretarla como “reflejarse” para mirarse y pensarse, para tomar distancia de uno mismo.

PRESENTARSE ANTE EL OTRO Y COMPRENDERLO DESDE EL MUNDO AFECTIVO PROPIO

Si algo debemos entender por animación sociocultural de la lengua es sin duda una postura educativa que pretende movilizar a los sujetos (animarlos) al contacto con otros sujetos y grupos, animarlos a “adentrarse en *otros* territorios” (sociocultural) a través de la lengua (o las “lenguas”), y desarrollar esta al mismo tiempo. En este sentido sería la lengua la responsable y no el objeto de la acción a la manera de la “animación a la lectura” tradicional, cuya preposición define el vector de la intencionalidad educativa (véase este trabajo, p. 74). La simultaneidad define la prioridad de ambas cosas, porque el lenguaje se entiende como práctica social y por tanto no se pueden separar. Desde la perspectiva de las prácticas sociales del lenguaje, la “animación lectora” (y ahora escritora) es socializadora.

Visto así, la lengua es responsable de acercar a los niños aún más al registro de la alteridad y con ello se contribuye al proceso de socialización. Con niños pequeños se debe primero contribuir a generar un código común para lograr la comunicación. Es importante trabajar en dirección del “nosotros”, sin el cual no habría implicación en una tarea común y tampoco cooperación. Sin procesos de alfabetización emocional los chicos no pueden pasar a la toma de rol, porque es a partir de la experiencia del mundo interno y de todos los afectos que provoca la vida en sociedad que los maestros y educadoras pueden incitar a los jóvenes a ponerse en el punto de vista de los demás, principio de la socialización.

Cada aprendizaje logrado es un tabique que prepara el ascenso de cada pequeño. El aprendizaje significa por supuesto plasticidad, una mayor adaptación al cambio y mejor manejo de las ansiedades. Pero esas ansiedades tienen un nombre, deben nombrarse para reconocerse, por eso la animación social de la lengua es un impulso para la “lengua de los sentidos”. Hacer que los chicos estén en la tarea requiere de la paciencia y la creatividad del educador, tanto como de su propia inteligencia emocional, dado el pensamiento tan egocéntrico del pequeño preescolar.

Una de las metas educativas principales es “la adaptación activa a la realidad”. Culpas, temores, voracidad, temor a la pérdida, temor a ser atacado, constituyen el mundo afectivo que rodea al niño. La multidisciplina y no la interdisciplina se constituye en perspectiva de análisis e intervención, en el entendido de discursos complementarios, y no suplementarios, de aproximación al campo de la lengua y el lenguaje. Por ejemplo, la búsqueda de un código común en el trabajo grupal acepta diversas aproximaciones teóricas que lo explican, sin que por ello se pierda la especificidad de cada perspectiva teórica o disciplinaria de abordamiento de la comunicación.

Un ejemplo concreto de una intervención que bien podría ser considerado “animación sociocultural de la lengua” es el trabajo de Hirschman sobre los temas inesperados surgidos en su estrategia, que expresa con exactitud lo que la alteridad “es”, algo ajeno

a las producciones del “yo”. El uso de la lectura para estos fines es sin duda lúdico, entendiendo por esto un espacio transicional de soltura que permite a los sujetos “sentir”, “pensar”, “ser” y “actuar”. Por otro lado, el relato es el contacto con la realidad alterna, mejor dicho, con el “otro” que somos los autores o lectores.

La realidad del profesor frente a grupo le puede ser ajena en la medida en que la tiene tan cerca que no la puede enfocar claramente. Por consiguiente se requiere la escritura de la vida propia, para tomar distancia y comprender los propósitos inconscientes y los sesgos personales que pueden, a modo de necesidades afectivas no resueltas, determinar el tipo de relaciones con los alumnos. Los relatos autobiográficos son necesarios por esta y otras razones. Un enfoque sociocultural de animación de la lengua parte de los enfoques biográfico-narrativos para lograr esa concientización. No es solo el problema de conectar el pasado con el presente, que es a lo que los estudiantes se enfrentan, dice Hilda Macías: “El reto al que me enfrento es el de conectar el pasado con el presente para impulsar un proyecto”⁴.

El trabajo autobiográfico es también una forma de presentarse ante un lector (el mundo de vida), es lo que alguien ha decidido publicar de la persona propia, pero ante todo a sí mismo: “la autobiografía [...] es la forma que a mi parecer presenta de manera más nítida al lector y a mí misma esta personalidad del animador que pretendemos ser”⁵. Escribir es hacer que sucedan las cosas (nos lo decía en sus clases Elsie Rockwell), en la escritura “se es”, no antes ni después. Las conexiones del pasado con el presente podrán no ser relaciones de causa-efecto, son formas discursivas de “presentar” y “presentarse” a sí mismos una “forma de ser” o de “seguir siendo”. Se recompone la vida en cada escritura. Digamos que la

⁴ Hilda Macías es egresada de la Maestría en Educación Básica de la Universidad Pedagógica Nacional, con Especialidad en Animación Sociocultural de la Lengua y el extracto aquí tratado fue parte de un borrador de tesis que presentó en mi clase (UPN 095, 2015).

⁵ *Ibid.*

autobiografía es una forma de actuar para uno mismo y de esta forma tomar conciencia de lo que somos, a partir de lo que alcanza a recordar nuestra memoria, pero sobre todo de lo que la escritura del ahora puede mostrarnos más nítidamente.

Hacer sitio al otro es también concederle el tiempo (dar el tiempo) y darle la palabra (“dar el tiempo” es una categoría usada en el pensamiento deconstructivo de Jacques Derrida). El enfoque de animación sociocultural de la lengua implica justo trabajar con discursos complementarios como el freinetismo y la filosofía deconstructiva, toda vez que para el primer caso se “concede la palabra”, un lugar de privilegio para la vida, por lo que se dedica mucho tiempo a las técnicas Freinet, y en el segundo se reconceptualiza el tiempo en forma de “don”, o sea de cosa intercambiable que puede incluso “darse”. En el trabajo de nuestros alumnos, a quienes se acercó al enfoque de Celestin Freinet, se aprecia la utilidad otorgada y una de las formas en que se lo han apropiado:

En repetidas ocasiones he mencionado que el trabajo de intervención fue una aventura, una aventura a lo desconocido, una aventura de retos; lograr que los alumnos se expresaran por escrito vendría a ser una aventura sin precedentes en el aula, podría decirse que ahora sí estaba por alcanzar una máxima de Freinet: “dar la palabra al niño”, una palabra sin limitaciones, sin tapujos; los alumnos podían decir lo que les viniera en gana, ser el propio juez del contexto inmediato, la escuela. Los textos libres y el diario de clase vendrían a ser el instrumento en un intento por lograr este cometido con los estudiantes (Sánchez, 2017, p. 99).

Dar la palabra es una figura retórica que representa empoderamiento en tanto el poder se realiza en las interacciones sociales en las que los niños usan la palabra para proponer modificaciones y mejoras en sus espacios de trabajo y convivencia. Pero esa palabra “otorgada”, en el mejor sentido retórico, no sería tampoco real si “por el tiempo” no fuera posible. El maestro que “da el tiempo” se reparte también en cuerpo y alma, y esto tampoco es una literalidad, pero

se acerca mucho a lo que cada docente debe sacrificar para que el “otro aparezca”. El otro, sea en la oralidad o en la escritura, aparece cuando hay lectores activos. Los niños que no hablan en clase ya no existen, y no son deseables. Ser sujeto implica poner su deseo en el sitio del otro, es decir, plantear con palabras su presencia y sus expectativas frente a las de los demás, todo lo cual solo es posible en trabajo colaborativo. Nuestros alumnos han abonado para comprender esto al presentarnos los instrumentos usados para ello: un diario de clase y textos libres, por ejemplo. Estos ejemplos nos han servido para responder la pregunta ¿cómo se hace eso de dar la palabra? Para que no se quede en simple retórica, se deben inventar más instrumentos que permitan a los niños tomar la palabra que se les da, porque una cosa es “dar la palabra” y otra “recibirla”.

En animación sociocultural de la lengua no hay coerción sino invitación a hacer las cosas, sugerencia en vez de imperativos. Las diferencias no son mínimas, son cualitativas. El maestro que en voz alta recuerda que José no ha escrito nada en el diario de clase solo señala, no interpreta ni interpela, y eso es una invitación. Incluso todavía hay formas más sutiles:

Para la escritura de los textos, tanto del diario como del texto libre, se requirió voluntad para escribir, no fue una encomienda, una tarea, no hubo coerción, no hubo turnos para escribir. Ante la pregunta: ¿Quién quiere llevarse el diario?, algunas manos se levantaban, al mismo tiempo, invitaban a hacerlo a quienes no se habían aventurado a escribir (Sánchez, 2017, p. 103).

CAPÍTULO II

MUNDO REPRESENTADO, CUERPO Y TRABAJO METACOGNITIVO

Se han complejizado las nociones usadas para entender en general el comportamiento individual y social. Debido a ello hemos tenido que recurrir a múltiples discursos, entre los cuales sin duda están esos juegos del lenguaje llamados filosofía, semiótica o psicoanálisis, debido a la dimensión subjetiva difícil de aprehender desde los enfoques cientificistas y objetivistas, e incluso desde los enfoques socioculturales. De hecho, lo sociocultural puede entenderse también como esa dimensión simbólica que cruza al individuo con su alteridad (y en verdad lo traspasa mediante un mundo de significaciones que lo constituyen en su totalidad psíquica, histórica y biológica; esta última es por cierto una naturaleza simbolizada por la cultura). El carácter simbólico de la comunicación incluye esa dimensión subjetiva al tratar el asunto de la representación.

Los símbolos son representantes de la realidad, como cuando alguien toca a nuestra casa para hacer valer el fuero de aquella, se presenta por tanto en su representación (analogía usada en el discurso lacaniano). En tanto sustitutos de la realidad, esos representantes tienen poder sobre nosotros. El psiquismo humano se ve afectado profundamente por este desplazamiento. Toda la química del

cuerpo reacciona a los fenómenos del pensamiento y la comunicación, por lo que el componente sociocultural constituye no solo un conjunto de determinaciones que forman al individuo, sino también un medio de la acción de ese individuo. La mediación no es entonces la presencia de un agente educativo encarnado en la persona, sino un agente educativo fuera de las personas; es en verdad un texto de la vida, mejor dicho, los guiones a partir de los cuales hacemos variaciones y nuevas construcciones, de allí que importe sobremedida el análisis simbólico de la comunicación.

Partimos de la noción de que se lee a través de otros textos, o sea de otros tejidos, cita a cita, foco cultural a foco cultural, de cabo a rabo. La significación se halla muchas veces, como lo señalaba Eduardo Remedi (1989, p. 45), en elementos externos al texto.¹ Estos asuntos (leer lo escrito desde otro escrito) ya fueron pensados, como decía anteriormente, por la filosofía y el psicoanálisis, cuando se ha pensado en los juegos del lenguaje como formas de vida. No obstante, desde otra discursividad también puede entenderse esto: lo dijo Barthes cuando pensó en la multiplicidad de focos de cultura que es el lenguaje. Uno lee un texto siempre desde otro texto, es más, desde múltiples textos. Hacemos esto cuando leemos y nos cuesta trabajo comprender un texto, recurrimos a otros textos en busca de esa comprensión que nos falta (usamos para ello las tecnologías de la información y la comunicación); los conocimientos previos son parte de ese componente sociocultural. Tener conciencia de ese componente, es decir, de los múltiples focos de cultura con que leemos, es ya una desconstrucción, porque escribimos encima de otra escritura, le superponemos diálogos múltiples a la realidad para entenderla.

Las prácticas educativas podrían entender de este modo la mediación, como agente educativo capaz de intervenir entre el sujeto

¹ La extrapolación es mía. La idea original de Remedi es: "Si el acceso a la significación requiere de un trabajo de puesta en relación de elementos simultáneos y otros ausentes [...] no se puede prejuzgar en el momento de la observación cuáles son los actos más significativos y cuáles no lo son" (Remedi *et al.*, 1989, p. 45).

educativo y el saber acumulado, y generar más comprensión y comunicación. Así las mediaciones serían puentes que se despliegan para lograr la comprensión (el profesor puede estar presente y no lograr la mediación, porque no se ha hecho el esfuerzo de indagar qué puentes faltan). Por eso no basta con ponerles enfrente textos a los destinatarios del acto educativo; hay que esforzarse por hacer explícitos los múltiples textos desde los cuales se lee y son leídos los fenómenos culturales; la verdadera mediación debe por tanto ser expuesta. Esa es una forma destructiva de entender la mediación, que se hace tangible en educación cuando destacamos el trabajo metacognitivo en los estudiantes, con la ampliación de la conciencia de lo que se está aprendiendo y lo que se ha aprendido en la escuela, pero también es pensar el lenguaje o mejor dicho los lenguajes que cruzan nuestro encuentro con el mundo social y escolar. En este punto pensar el lenguaje no es conciencia metalingüística, que también debe incluirse en la educación en lengua, porque incluye el trabajo de escritura, de construir otros lenguajes y otros discursos encima de los que ya tenemos, lo que revela las violencias impuestas en donde no parece haberlas, pero sobre todo afirma otros modos alternativos de pensar y sentir.

Los textos, por supuesto, son portadores de una carga afectiva de mucha relevancia, por lo que una educación que no incorpore la expresión de estos fenómenos afectivos ayuda poco a comprenderlos; falta también ahí la mediación. La metacognición es inclusión del aspecto subjetivo y afectivo que se halla dentro del fenómeno de la comunicación. La atención a la subjetividad es atención a estos aspectos, por lo que animar socioculturalmente la lengua es reconocerle esos cruces, hacerlos explícitos, pensar en ellos, con ellos, darles el valor que les corresponde por derecho propio. Sin duda Jerome Bruner tomó en cuenta esto cuando tituló uno de sus grandes libros *El saber y el sentir*.

Uno lee un escrito desde otro escrito, ya lo sugirieron Lacan y Derrida, Barthes, Chambers y otros; pero hace falta sugerir también, puntualizarlo, decir que un texto también es leído desde un cuerpo

que siente y se ve afectado por el mundo simbólico, en su felicidad y en su tristeza. Pilar Urreta, la coreógrafa mexicana, ha planteado en sus cartografías el supuesto de que la forma de mirar y sentarnos se relaciona con un texto específico “el evangelio de Pedro”. Aquí el texto atraviesa el cuerpo y el sentir, y supone Urreta que un texto distinto, por ejemplo el evangelio de Miriam, habría traído como consecuencias otras formas de mirar y sentir el cuerpo. Leer desde mi propio cuerpo y desde las historias que lo cruzan ha sido parte integral de una práctica de animación sociocultural de la lengua, por lo menos en las experiencias en el aula que yo he dirigido, porque he creído, como lo señaló Roland Barthes (1987, p. 38), que leer es un trabajo del cuerpo, un cuerpo simbolizado y marcado por la historia que lo precede. Son los esquemas mentales e ideológicos de una época los que dirigen nuestra forma de mirar, tocar, sentarnos, sentir el cuerpo propio y el cuerpo del otro, etcétera.

Si puntualizar es usar la puntuación para detenerse en algo que un sujeto considera importante pensar y expresar, usar todos los signos de puntuación (paréntesis, puntos suspensivos, comillas, notas al pie, cursivas, negritas, tachados, subrayados, resaltados, corchetes angulares) para comunicar mejor, la puntualización en este sentido figurado es detenerse en el claro del bosque, es hacer una amplificación, un zoom del suceso de pensamiento acerca de una porción de la vida, por eso aquí se puntualiza el trabajo del cuerpo que recibe y lee.

Leer, comprender, comunicar, y sobre todo escribir, son en realidad verdaderas construcciones culturales e históricas complejas, que incluyen el cuerpo y todo lo que implica. La lengua como denominación es, de hecho, una metáfora, un significativo hecho de “cuerpo” que atrae sobre sí los fenómenos de la comunicación y de la convivencia humanas. En la medida en que el lenguaje, en su uso, es un fenómeno externo, el uso creativo de los diversos lenguajes redundará en la interiorización de procesos creativos en el pensamiento. Por consiguiente, en animación sociocultural de la lengua, el cuerpo se está transformando, porque se piensa y se siente,

se escribe acerca de él y se trasciende la forma tradicional de concebirlo, por eso se incluye la alfabetización emocional.

Más plasticidad se requiere para moverse entre las arenas de los nuevos retos educativos, lo que significa arriesgarse al pensamiento divergente (algunos lo llaman pensamiento lateral). Divergente significa diferente, alternativo con respecto a las prácticas tradicionales; implica apostar por las prácticas más creativas, cruzando el campo estético y lúdico en el pensamiento, complementarias del pensamiento y prácticas convergentes que son, por supuesto, necesarias para la vida social (si leo un cuento corto relacionado con un tema teórico para ver si así encontramos otros modos de comprenderlo, entonces pienso divergentemente, busco una mediación, que consiste en el uso de otros textos para aprehender otro texto).

Pero podemos usar los cuentos o relatos que cada estudiante lleva consigo al entrar al aula, incluso la literacidad vernácula; se ve con esto último que la mediación no es sino una posición que el sujeto puede ocupar al usar conscientemente otros textos para leer un texto. La mediación es así ampliación de las diferencias y por tanto extensión de la cultura adquirida, y en eso el docente es clave, quien no lo sabe no lo intentará. Esto fue sugerido en el terreno de la antropología, cuando se pensó relacionar más a los crisantemos con las espadas que péndulos con planetas (véase el prólogo de Reinoso del libro *Interpretación de las culturas* de Clifford Geertz). Wittgenstein fue arriesgado cuando pensó que podríamos leer de atrás para adelante, de en medio hacia atrás, o comenzar a leer aleatoriamente sus propios textos (citado por De Certeau, 1996, p.15), apostando por el fragmento, y Cortázar lo concretó en *Rayuela*, mostrando que el texto es multidimensional y no lineal. Si queremos alumnos creativos tenemos que decírselo, exponerlos a lo divergente, y eso es mediación, como quien “mete su cuchara”, una especie de animación a ver en el texto otros textos, incluso los que ponemos para comprenderlo.

No importa cuál sea el medio, la mediación solo lo es en la medida que haya alguien interesado verdaderamente en “comunicar-se”,

es decir, “darse”, y no solo en la transmisión de información, alguien que quiera recuperar sujetos completos, con cuerpo, sentimiento y espíritu. De tal modo que la evaluación de estos logros no pasa por el rasero de la constatación de normas establecidas molecularmente, sino en la narrativa de lo acontecido en la que se ponen en juego los múltiples textos, todo lo cual es construcción de nuevas retóricas que permitan construir y dar cuenta de lo construido. Para ello se hace necesario el reconocimiento de la función poética del lenguaje, que de entrada es aceptar lo inesperado, tomar conciencia de ello, expresarlo como un surgimiento importante. La narrativa del punto de vista del narrador, la poeticidad que se pone en juego, y la mediación como modo de detenerse en ella (sin menospreciar la sonoridad que muchas veces le es inherente, pero como algo más allá del sentido literal), son componentes que permiten en su conjunto la conciencia de muchas determinaciones sociohistóricas y por tanto la ampliación del sujeto educado. Los enfoques narrativos permiten la autoafirmación de la persona, como sujeto psíquico que reconoce sus producciones y como sujeto de derecho que se empodera y expresa sus necesidades y expectativas, y debemos hacer que la narrativa le ayude, de paso, también para la reconstrucción del mundo representado en su propio cuerpo.

CAPÍTULO 12
**LEER COMO ACCESO A LA SIGNIFICACIÓN
DESDE MÚLTIPLES INSCRIPCIONES.
ADQUISICIÓN E INTERACCIÓN**

Hemos advertido cierta problemática al definir la competencia comunicativa por referencia al traspaso y recepción de información; por eso trabajamos con la idea interaccionista de que comunicar es relacionarse con el mundo de la lectoescritura o el mundo simbólico que los productos culturales ponen a disposición todo tiempo en la vida cotidiana, en cuyo caso los sujetos de la comunicación son el hablante o el lector y los textos. Cuando el lector da su tiempo y sus afectos al libro, o a cualquier texto, sucede la interacción entre los sujetos de la comunicación (no solo el lector es afectado por los textos, estos son afectados en cada interpretación que el lector produce). Decir que el lector participa en la comprensión de un texto es decir que el sujeto es capaz de reconocer y participar en la memoria registrada en un conjunto de inscripciones de diversa índole. Nuevamente es necesario insistir en que, si modificamos nuestra concepción del acto de leer, en correspondencia cambian nuestras definiciones de competencia lectora. Si leer es, sobre todo comprender, pero aún más que comprender, entonces la competencia lectora

en automático se transforma también.¹ Si leer es participar en la obra cultural, producida por la humanidad a lo largo de su desarrollo, se comprende por qué la simple decodificación o la adquisición de información no tienen sentido auténtico. La participación implica una actividad creativa y una interacción, en la que leer supone hacerse de algo, adquirir algo.

La idea de un lector competente es para mí como cuando un portero de un equipo de fútbol piensa atinadamente en la intención del atacante que lo va a encarar para ser “fusilado” y, como resultado de su buena intuición (lectura), salva a su equipo de recibir un gol. Esta idea apareció justo en una charla con Jorge Puerta, un exfutbolista que me respondió así cuando le pregunté si había sido buen portero: “primero tienes que tener buenos reflejos, y sobre todo saber ver la intención del que va a disparar”. Saber ver fue su expresión, pero puede bien ser reemplazada por “saber leer”, en vista de que el verbo “ver” es una figura retórica en el contexto discursivo del relato de un futbolista, toda vez que la intención en realidad no se ve, sino que se infiere. Ese “ver” o “leer” implica capacidades múltiples, pero la más importante es la habilidad de inferir lo que va a pasar, pero esto no es posible sin “mirar” al futbolista. No obstante, aquí mirar no es solamente una literalidad, porque ese mirar es recordar movimientos que anticipan la “intención” del atacante y que han sido ya reconocidos en la experiencia previa. Lo mismo sucede cuando estamos frente a un texto; la eficiencia del lector está en hacer esas anticipaciones basadas en experiencias y saberes previos, para lograr la comprensión y avanzar en los objetivos más personales o sociales, como trabajar y cumplir con tareas encomendadas, o hacer volar la imaginación para satisfacer el hambre de otras historias.

¹ La competencia lectora es “la capacidad de un individuo para comprender, emplear información y reflexionar a partir de textos escritos, con el fin de lograr sus metas individuales, desarrollar sus conocimientos y potencial personal, y participar en la sociedad”. Sánchez (2017, p. 28) refiere esta definición de Saúl.

Tenemos en estos ejemplos de la vida cotidiana y mundana elocuentes muestras de la independencia y similitud de ambos registros: la lectura de los actos humanos (del futbolista y el portero) y la lectura alfabética. Muchos de los sentidos atribuidos o rescatados del texto se hallan justo fuera de este, el acceso a la significación proviene de múltiples lugares y de múltiples textos que participan en el acto lector. Un niño de un año y medio ha adquirido ya montón de recursos que lo inscriben en el orden simbólico como prerequisite de la competencia lectora.

CAPÍTULO 13
INTERVENCIÓN Y HUELLA EN ANIMACIÓN
SOCIOCULTURAL DE LA LENGUA (ASL)

Estimular, sensibilizar y por supuesto animar, en educación contemporánea, es ya un avance con respecto a métodos rígidos para la comprensión lectora y la comunicación escrita. Pero el estímulo, no como cebo, sino como seducción para el conocimiento y la cultura universal, representa una intervención peculiar, es decir, poner en el “otro” algo más, un deseo por el saber. Creo que esto sucede sobre todo si un maestro lo mira como el “estímulo hacia la voluntad de aprendizaje”. Y esta frase, que tomo de Hilda Macías, de los avances de su relato pedagógico como trabajo de titulación de maestría (UPN 095, 2015), muestra que la “animación sociocultural de la lengua” queda atravesada por el campo del “deseo” (la “voluntad” de aprender). Ahora bien, nada nos garantiza que alcancemos esa meta en los alumnos; pero el deseo de que el “otro aprenda” es sin duda una garantía de que el docente seguirá intentando hacer todo para que en los estudiantes nazca el deseo de “crecer”, sobre todo “culturalmente”.

La intervención así entendida es aparecer en el escenario de vida del “otro” para luego “desaparecer” definitivamente; intervención como dejar huella, al mismo tiempo que invisibilidad.

Es cierto que no se desaparece del “otro” en tanto resto, en tanto huella y crecimiento. El maestro solo se retira como autor del estímulo para que el sujeto autónomo y el desarrollo aparezcan. Mientras desaparece por completo esa incidencia, mientras está interviniendo, solo desaparece un poco de la situación, simplemente se aparta y mira de lejos, permite el juego espontáneo en verdad creativo de la persona y sostiene el proceso con su “andamiaje” cuando es requerido directamente por los sujetos o por las circunstancias pedagógicas (siempre me gusta recordar en clase las mil observaciones de niños que Bruner [2002] hizo, en sus disertaciones sobre el juego, con las que afirma que los niños pequeños mientras juegan solo requieren percatarse de vez en cuando de la presencia de los adultos sin solicitar demasiado su intervención). En animación sociocultural de la lengua ha aparecido esta reflexión en las aulas; como ya se ha visto fue sugerido por una de nuestras estudiantes como tema de la voluntad de aprender. Si bien es cierto que esta aspiración es muy añeja en el ideario pedagógico de las teorías del siglo XX, la retórica aquí parece renovada y fresca, como si nos hubiéramos olvidado de la criticada enseñanza fría y el vacío formalismo que tanto fue criticado por Dewey desde finales del siglo XIX.

En ASL el docente está atento al deseo del “otro” por aprender y por conocer, lo acompaña hasta que aquel aparezca, hasta que la voluntad dé cuenta de la autonomía que es el mayor logro de la educación; se ocupa un lugar en los escenarios del “otro” hasta que algo suceda, esa es la mejor intervención, y es mejor en el sentido en que revela el “dar” socialmente, el resultado de esta intervención muestra lo adquirido como consecuencia de lo que una vez dado ya no se puede quitar. La intervención permanece así a costa del autor pedagógico, y lo que interviene es la voluntad del educador de lograr voluntades alternas; pero solo se verifica porque ha sido puntual y concisa, no tanto la intervención como la marca que deja en la memoria del sujeto, sino como invisibilidad de la presencia adecuada y de buena fe.

La idea de ayuda sigue vigente en el proceso de conceptualizar la intervención docente, llámesele andamiaje o “coucheo”, tutoría o facilitación. Intervenir es abrir, es decir, abrirse al aprendizaje y la cultura heredada, pero también abrir camino a la “alteridad”, tanto la de otras culturas y otros lenguajes como la que con creatividad y trabajo va creando el sujeto una vez autónomo y más consciente de su posición en el mundo. La ASL crea personas creativas en el campo de la lengua, pero con la conciencia de que serán creativas en todas las áreas del desarrollo, incluso en la resolución de problemas colectivos. La ASL no puede ser insensible a las dificultades de convivencia, y supone, ya sin tanta ingenuidad o amorosamente, que por medio de la literatura y la creación propias se consigue avanzar en esa dirección; a tal grado que una de nuestras egresadas, Magda Dueñas, tituló su propuesta como una pedagogía amorosa, basada en la enseñanza literaria. No creo que haya maestro responsable que no intervenga en la vida de alguien en ese sentido; el problema es discernir el significado de esas ayudas, qué puertas y ventanas deben abrirse. El problema es saber ¿qué tipo de huella queremos dejar en los chicos y las chicas que pasan por las aulas? Esa discusión sigue vigente en los procesos de formación de maestros, quienes en su mayoría buscan la receta, el algoritmo que resuelva todo.

El vacío formalismo parece hallarse entre las causas del desprecio a la reflexión de resonancia filosófica que siempre estira todo hasta hacerlo caer ante nuestra mirada expectante, o que prueba la resistencia de los idearios pedagógicos y los imaginarios pensados para lograrlos. En eso la teoría educativa sigue haciendo mucha falta; el conocimiento de las teorías educativas contemporáneas y clásicas nos vuelve a colocar ante los retos viejos y actuales. No es que el romanticismo de Rousseau y el de Dewey hayan caducado, sino que muchas veces los educadores no los conocen, así como ignoran también las adecuaciones que históricamente se les han hecho. Se requiere más estudio de historia de la educación, porque aún falta atender las dimensiones afectivo-emocionales y la experiencia creadora compartida que esos viejos discursos pusieron en

primer plano, y lo nuevo no necesariamente supera lo anterior; por eso en ASL hace tanta falta la historia y la teoría educativa. El diálogo abierto con múltiples discursos permitirá crecer y aprender de muchos puntos de vista, solo así nos acercamos al paradigma del pensamiento complejo en educación, no por recetas o banco de estrategias didácticas.

Al final el “deseo de transformación” y mejora “del otro” se sitúa como la mejor intervención. Por el deseo del “otro”, sucede la intervención. Pero veces se ha confundido el deseo auténtico, por el bien del otro, con la proyección narcisista del deseo del educador. Por eso en ASL hemos revisado el pensamiento de Lévinas (2000) que alerta de un engrandecimiento del Yo disfrazado de altruismo. El maestro omnipresente puede no estar enseñando nada, ni desarrollar algo verdaderamente “distinto” en los estudiantes; no es la presencia concreta del educador el “objeto-causa” del cambio deseado, sino el “sujeto deseante” del cambio. Al final siempre hay, y ha habido, maestros que no sabemos por qué los consideramos buenos maestros, pero lo hacemos en tanto sentimos o intuimos en ellos una buena “presencia” en nosotros. Les reconocemos una autoridad, lo que representa ese orden simbólico instalado. Pero el deseo requiere de un sujeto que reciba las esperanzas. El estímulo necesita la plasticidad del agente receptor, el cual tiene que ser activo y libre. Piénsese en Summerhill, particularmente la lectura de Catherine Millot (1982), quien señala que uno de los factores del éxito pedagógico de dicha propuesta educativa es la presencia permanente de la autoridad, pero no los puestos unipersonales ni las jefaturas y direcciones, sino la presencia de ley concretada en las asambleas de los viernes, y a ello se debe que un proyecto tan libertario se salve del fracaso. Si Millot tiene razón, las técnicas que sean, incluso las Freinet, pasan por ese lugar simbólico. El problema de pensar la dirección de la intervención es fundamental, si la ley es “deseo del otro”, si le desea al otro un mejor porvenir, entonces la dirección es por el otro. Si la dirección es el engrandecimiento narcisista del educador, el destino se pervierte.

El poder en ocasiones puede llegar hasta los excesos en su afán de lograr el cambio, se vuelve imposición, cae entonces la seguridad y la autonomía deseadas. Por eso en ASL hemos apostado por una resignificación y transformación del estatuto maestro-alumno. En eso coincidimos con muchos otros proyectos educativos de diversos niveles escolares (Herminio Almendros, Paidós, Instituto Escuela, Escuela Activa, y muchos procesos individuales y grupales que ha documentado y fomentado la *Red del lenguaje por la transformación de la escuela*).

La ley concreta, no abstracta, de la que hablamos aquí, es la que nos lanza como educadores hacia afuera de nosotros mismos; nos ubica en el contexto, un texto que reza: “mi lugar es para ayudar al otro, para enriquecer al mundo con mejores personas, y ninguna otra cosa es más apremiante”. La mediación entre el niño y el educador es esa ley que establece un compromiso entre los dos, no hay relación de dos sino de tres. La relación de dos no es posible, es eso una perversión. El maestro tiene “razón de ser” solo porque está legitimado institucionalmente para enseñar, es por el conocimiento (o el aprendizaje o el desarrollo) que se da tanto la posibilidad de dejar marca como la separación y el respeto por el otro. Por todo ello, si necesitamos cuestionarnos permanentemente por las direcciones de nuestras intervenciones, tenemos que saber que sí existen las mejores intervenciones, ninguna de las cuales podría presumir de ahorrarse el camino hacia la alteridad. Y conocer al “otro” no es tarea fácil, porque podemos estar proyectando en la persona del “otro” nuestras propias necesidades afectivas no resueltas.

En animación sociocultural de la lengua se parte de concebir el lenguaje como producto histórico y cultural; por lo tanto, se debe llevar a los alumnos a pensar que cada palabra –si bien requiere un contexto de otras palabras y de otros interlocutores que determinan los fracasos o éxitos de la comunicación para adquirir su verdadera significación– por sí misma está referida a su propia historicidad. Derrida pone en cuestión la unidad de la palabra, justo en su libro *De la gramatología*, en el sentido de que no hay sino

polisemia. Cada palabra puede ser referida a su propio origen, tiene historia por mucho que esté aislada; pero para ello debemos saber que hay estudios del lenguaje que nos ofrecen sus genealogías y sus filologías. Las etimologías ayudan a ver un poco de esa historicidad, pero cada palabra ha pasado por múltiples culturas y voces, y se han transformado a veces incluso hasta significar lo contrario del significado original (y vale la pena considerar el planteamiento deconstructivo en el sentido en que en el origen no habría sino *diferencia*).

Ahora bien, la intervención en animación de la lengua es siempre humana y, por tanto, real y la conciencia de esta realidad debe a los animadores forzar al pensamiento filosófico que trata de reordenar lo que parece estar en orden y por tanto ya no se cuestiona en modo alguno. Me gusta que mis alumnos destaquen autocriticamente sus prácticas, aunque pienso que a veces les falta un poco más de conceptualización, y en eso hemos trabajado duro, por ejemplo: identificar ciertas amenazas como “no saldrán a recreo si...”, que no es otra cosa que “intimidación en el aula”, pero que no se nombra ni se reconoce de este modo. No nos gusta aceptarlo, pero así actúa el docente “real”. Recuerdo una investigación mía que publicó el DIE del Cinvestav acerca los procesos de socialización en nivel preescolar (1998). Allí tuve la ocasión de ver y escuchar a maestras comprometidas y convencidas de los enfoques contemporáneos en educación. No obstante, en ocasiones tuvieron que gritar a sus grupos para llamar la atención o para evitar una agresión entre los mismos niños. La autocrítica (reflexión en acción) permite ver las huellas que dejamos durante la intervención, registrando a veces lo que conscientemente no quisiéramos revelar. Encontraremos asimismo prácticas mecánicas entre maestros convencidos de su poca utilidad, porque eso representa la práctica. Es difícil evitar este sesgo, por muchas razones. Lo cierto es que un docente preocupado por no faltar a su función debe hallar su cauce entre ser una autoridad eficiente y un maestro empático, que entiende la necesidad de transitar a prácticas más flexibles, complejas y democráticas, así como mayor sensibilización en lugar de imposición.

Un maestro convencido de la importancia de promover una “enseñanza desarrollante” sabe sacar provecho de muchas circunstancias, por ejemplo, de la importancia de la emulación como estímulo y sensibilización, así como de los procesos de competencia entre grupos; porque no se trata de competir para anular al otro, sino de confiar en que uno puede hacer lo mismo que el otro y crecer como el otro lo hace. La emulación fue destacada por Vygotsky y me parece que sigue siendo poco valorada. Hay una muestra de eso en una voz femenina, Abigail, alumna de Jairo Sánchez:

En esta campaña hicimos varios cafés literarios para explicar cómo íbamos a llevar a cabo nuestra campaña de valores, en el primer café literario nos daba mucha pena participar, pero como iban pasando los demás grupos íbamos agarrando más confianza. Lo más importante es que todos teníamos la libertad de hablar y opinar en cualquier momento (Sánchez, 2017, pp. 96-97).

La confianza se logra al “mirar” que los demás “pueden hacer cosas” que uno suponía imposibles en la persona propia. Y por supuesto que intervenir en animación sociocultural de la lengua implica en primera instancia no coartar la “libertad” de expresión y opinión, y sobre todo la sensatez de ese acto de expresión dirigido a la persona propia como autocrítica. La complejidad de estos procesos nos debe impulsar a los animadores a aceptar autorreflexivamente ese lado oscuro para poder recuperarlo y transformarlo. Crítica al yo propio; es conciencia del déficit, sí, pero también conciencia del alcance de las potencias propias. La autocrítica es una especie de deconstrucción, en el sentido de nuevas escrituras hechas sobre viejas escrituras, es narrarse en el momento mismo de la construcción. Las huellas de las viejas escrituras siempre estarán allí en la autobiografía, como muestra de nuestra identidad siempre “de relevo”.

CAPÍTULO 14
NARRATIVA DRAMÁTICA PARA LA VIDA ESCOLAR.
Y CADA PERSONA ES UNA LENGUA EN ASL

He de decir que algo denominado teatro pedagógico no es un invento mío, pues la mayor parte de los docentes lo usamos casi a diario en nuestro trabajo cotidiano, aunque no he escuchado una denominación con ese nombre que me impulse a seguir algo así como una fórmula dramática en el quehacer docente.¹ Lo que sí me corresponde es el énfasis que he dado a esa denominación en mis clases, no solo de animación sociocultural de la lengua, sino en mi recorrido como docente en las licenciaturas de la Universidad Pedagógica Nacional. Al principio lo hice como una toma de conciencia del drama o la comedia que habitualmente usamos cuando narramos a otros nuestros pensamientos, cuando justificamos nuestras acciones en clase o en reuniones colegiadas, o cuando simplemente actuamos nuestras emociones más automáticas. Creo que casi todos pasamos por todos esos aspectos, pero el tercero suele presentarse en forma irracional, luego de lo cual se lamentan las consecuencias (hacemos el drama). Cuando se logra mezclar la intención en el uso de esos

¹ Algunos planes de estudio de la carrera de teatro incluyen una materia denominada “Teatro pedagógico”.

recursos emocionales, dramáticos, es decir, aun cuando aparecen en forma automática e inadvertida y el docente se atreve a usar sus propias reacciones e incluso canalizarlas o amplificarlas, puede sacar mucho provecho para sus diversos proyectos. Pero lo más importante es que solemos usar el teatro al narrar nuestras expectativas o nuestras justificaciones y que no le damos a ese relato dramático casi ninguna importancia. Por eso siempre dediqué algún tiempo, pero con alumnos de las seis generaciones de posgrado, al tema del teatro pedagógico. No creo haber profundizado mucho con todos los grupos, ni recuerdo haber tenido demasiada interlocución ni con alumnos ni con colegas. Quizá, en efecto, no tenga demasiada importancia; pero en tanto ha sido un tema recurrente, lo documento aquí en forma de diversas reflexiones y textos.

Algo que no pensamos con frecuencia en las aulas, cuando estamos en posición de aprendizaje de los valores, es que el respeto por las reglas y las formas de comportamiento aceptables para la buena convivencia son una ganancia y no algo que se otorga. Suele pensarse lo contrario: que el respeto es algo que damos a los “otros”. El Yo se amplía cuando incorporamos al “otro” psíquicamente; esa es la ganancia para el desarrollo. Debo a un trabajo de la alumna de licenciatura, Adriana Marín, haberme detenido y pensar mucho más en estas cuestiones. Ella presentaba una caracterización de la obediencia como uno de los valores por inculcar en chicos de preescolar. Ella escribió lo siguiente: “El niño puede aprender a ser obediente: al saber *qué es lo que sus padres o maestras quieren*; al conocer la satisfacción que su obediencia producirá”². Se ha hecho claro ya que la socialización implica la inscripción del sujeto en el campo de la alteridad, y es válido cualquier esfuerzo para que los chicos miren y consideren a “los otros” representándoselos. Miramos así el respeto por las reglas como una forma de entender el deseo y las demandas del “otro”. La empatía, que tan de moda se ha puesto en educación desde comienzos del siglo XXI, exige un recurso del teatro: colocarse

² La cursiva es mía e intento destacar el lugar del deseo otorgado en esta definición.

en el punto de vista del otro. El sujeto que es capaz de ponerse en los zapatos del otro obtendrá una ganancia en su personalidad y en su desarrollo social, toda vez que ese enriquecimiento psíquico se expresa en los procesos cognitivos que el sujeto moviliza al hacer el esfuerzo dramático de “ponerse en otro”. En ese sentido el teatro pedagógico puede ser una herramienta para desarrollar esas capacidades histriónicas de hablar, pensar o sentir como otros.

El verdadero teatro pedagógico no sería el montaje de textos aprendidos de memoria, sino el esfuerzo educativo de usar la dramatización como forma de comprensión del universo afectivo del propio ser humano y de sus semejantes pertenecientes incluso a otras culturas. Los padres y educadores suelen a veces exigir de los estudiantes el respeto como una mascarada, como una fachada, sin importar si hay comprensión de la importancia de las reglas entre los sujetos, lo relevante es el comportamiento que se produce, lo que vemos; pero el fracaso en construir una sociedad centrada en valores humanos se debe quizá a la falta de esa práctica de *alfabetización emocional* que es necesaria para hacer una buena actuación; lo que el Yo siente, en educación, debe ser referido a lo que el Otro siente. En el teatro como arte profesional se sabe que una actuación puede ser acartonada (demasiado formal), amanerada o forzada, poco natural o de plano poco convincente, y en general ese defecto se debe a que el actor no entra en la psicología del personaje, no profundiza emocionalmente en él; es como “reír de dientes para afuera”, sin sentir la emoción de la risa. Incluso el control emocional sería una ganancia para la personalidad de los niños que practican ese tipo de alfabetización emocional por medio del “teatro pedagógico”, de la misma forma como un actor puede controlar sus emociones y pasar de una a otra con cierta facilidad (la inteligencia emocional sería una competencia conseguida también por este tipo de intervención).³

³ No encuentro directamente un puente entre esto y el famoso “psicodrama” de Levy Moreno, pero vale la pena acotarlo para mostrar los múltiples esfuerzos que mediante el relato dramático intentan lograrse en “salud mental”.

Y aunque la teoría de la inteligencia emocional sirve para entender esto, la alfabetización aquí implica precisamente todas las competencias comunicativas que tiene el término alfabetización: no solo conocer y dar nombre a las emociones propias, sino también leer a los demás, leer sus deseos, su voluntad, sus dolores y pesares, explicarlas y hacer inferencias que sirvan al sujeto para una mejor adaptación social. Y como decía Adriana Marín “satisfacer al otro”, aunque yo no diría satisfacer al otro con “mi obediencia”, sino satisfacerlo en la medida en que lo comprendo y por ende lo respeto, en la medida en que le doy un sitio en mi espacio psíquico.

El teatro es un tipo de relato, junto a la novela, el periodismo o el cuento (incluso en poesía se hicieron grandes relatos, la Iliada, el Cantar de los Cantares y no sé si también la epopeya de Gilgamesh). En ese sentido, el teatro como composición (¿y no es lo que hacen los niños cuando juegan espontáneamente, crear y componer historias asignando papeles, diseñando locaciones y usando utilerías para construir las, pasar de una emoción a otra, advertirlas y señalarlas?) debería ser una tarea fundamental de la práctica pedagógica en las aulas de cualquier nivel, pero cuyo efecto real para el buen desarrollo sería en los niveles básicos de la escolaridad. Una solución a los problemas entre los individuos y los grupos podría estar basada en saber elaborar los relatos de lo que aporta el punto de vista personal. Muchas veces no son creíbles nuestros relatos porque la forma de hacerlos es mediocre en actuación, porque no hemos desarrollado la capacidad fina de describir un suceso humano, en el que intervengan señas del cuerpo, lenguaje no verbal en general, el contexto, y muchas veces incluso sobredimensionamos las cosas debido a una mala percepción, en la que proyectamos nuestro contexto interno y no medimos su impacto en nuestros procesos cognitivos.

El entrenamiento en teatro pedagógico exige práctica en estos menesteres de autopercepción, de introspección permanente y sentada, pues el conocimiento propio, como el conocimiento del “otro”, se basan en una correcta delimitación de lo objetivo y lo subjetivo, y

esto último implica identificar lo que siento y lo que el otro siente, aceptarlo por duro que sea. Aunque esto parezca difícil, debemos intentar lograrlo. Precisamente porque es difícil debemos esforzarnos todo el tiempo. Los juegos de imitación, la competencia por lograr una mejor interpretación de diversas circunstancias humanas lleva necesariamente a desarrollar esas capacidades narrativas tan imprescindibles para la convivencia. El relato como composición no es otra cosa que el diseño de situaciones en las que se describe cómo actúa un personaje, qué siente, cuáles son sus preocupaciones, cuáles son sus expectativas y sus resistencias, qué dificultades lo atraviesan, para entender por qué actúa de la forma como lo hace. La ganancia del teatro pedagógico no ha sido suficientemente reconocida en las escuelas, donde el teatro funciona como actividad de relleno, de ornato o de relajamiento, o para cubrir los festivales y ceremonias semanales. Yo puedo dar cuenta, debido a mis más de diez años de experiencia clínica como psicoterapeuta, de la importancia del trabajo con guiñoles o muñecos de teatro. Los niños proyectan en ellos su propio mundo interno y por medio de esa comunicación los terapeutas podemos comprenderlos y ayudarlos en su trayecto atropellado o detenido en el desarrollo. Las mejores interpretaciones se dan en el juego. El trabajo psicoanalítico tiene la terrible peculiaridad de no poder desarrollarse, si no se ha entrado en el espacio de juego, en la zona transicional que el “como sí” implica. Esa capacidad de entrar en el campo simbólico e imaginario es posible si hay resonancias afectivas que lo permitan, y ese es el trabajo psicoanalítico con niños pequeños, pero también el de la pedagogía.

El teatro pedagógico puede hacerse desde las acciones que el docente lleva a cabo usando el recurso dramático para llamar la atención de aspectos que desde el punto de vista educativo vale la pena destacar, pensar y también actuar (incidir). Aquí, en forma diversa del teatro épico de Brecht —en el que se usaban recursos para distraer al espectador del guion y hacerlo detenerse en la escena y el contenido sobre el cual el director de teatro quiere centrarse— el

teatro mismo, y no los accesorios, es usado para distraer (atraer) y llamar la atención sobre algo importante.

Otra forma de teatro pedagógico es el uso de *sketches* para reflexionar sobre saberes, valores u otros temas de la vida social y grupal o los conflictos individuales que afectan a los participantes (a manera de situaciones dilemáticas o dilemas morales). En esta segunda opción los alumnos colaboran para poner en escena y construir sus guiones, lo que implica movilizar el trabajo colaborativo y las competencias relacionales de los participantes. El teatro pedagógico aquí es el uso de una especie de relato distinto al narrativo, pero finalmente relato.⁴

Otra forma del teatro pedagógico, no como recurso adicional o como un pegote en medio de las estrategias didácticas, sino íntegro, es el discurso mismo del profesor, como “cuentacuentos”. Es como levantar el volumen de voz, cambiar la textura o la modulación de la voz, hacer gestos, caminar de maneras distintas en el aula, sentarse de determinada forma, todo lo cual es parte inherente del discurso del profesor.

El teatro pedagógico que aquí se destaca lleva consigo la conciencia de que, conscientemente o no, los profesores hacemos esto y que debe analizarse y debatirse metacognitivamente.

Aquí otro modo de vislumbrar un teatro pedagógico es hacer cortes en la discursividad para mostrar y modalizar ante los estudiantes los juegos dramáticos que se están llevando a cabo a partir de la *retórica* y la *poeticidad* puestas en juego en el discurso docente. Un ejemplo claro es cuando como maestro digo a los alumnos: “espero sobrevivir y verlos la próxima clase”, luego de lo cual tomo conciencia de la retórica puesta en juego, o sea que la vida se pone en riesgo, y hago un corte interpretativo diciendo: “vean lo que dije,

⁴ Pienso en la poesía (que no ha sido considerada como un relato en el diccionario de retórica de Beristáin) concebida como forma que condiciona y sustenta el relato, en el sentido jakobsoniano de la poeticidad como función del lenguaje, no como ornato, sino a manera de una forma que permite la comunicación y la suscita.

parece que en efecto se juega la vida en lo que acabo de relatarles, pues de otra manera no pensaría con esa retórica sino en otra”. Detenerse es mostrar la dramática en la discursividad propia y esto no es otra cosa que “trabajo metacognitivo”. Hacer esto requiere de una capacidad constante de auto-observación del discurso propio; si uno quiere que el grupo de estudiantes lo haga en sus propios discursos, debemos poner el ejemplo. Esas “expresiones dramáticas” las ejercemos en esta modalidad casi todos los días de nuestra existencia docente, pero no cobramos conciencia y no aprovechamos esos deslices dramáticos para analizar los juegos retóricos, las narrativas actuadas, las expectativas y los deseos entretejidos en el discurso, tanto del maestro como del alumno, pero el maestro debe poner el ejemplo, modelar estos cortes en el discurso.

Sin lugar a dudas intervenir en una perspectiva sociocultural implica considerar los estilos docentes y las disposiciones escolares. En cuanto a los estilos se puede decir que ya no implica transmitir contenidos que se creen necesarios, sino estimular a los sujetos para que se hagan responsables de su propio desarrollo, fomentar la voluntad de saber y crecer. Si la letra con sangre ya no entra, o si no queremos tener enormes charcos estorbando el desarrollo, entonces debemos “animar” a los sujetos a establecer ese contrato de aprendizaje consigo mismos. No es fácil hacerlo. Me ha gustado la forma como Hilda Macías lo ha descrito en su relato de intervención: “El docente funge ya no como un impositor de actividades sino solo como un *actor de estímulo hacia la voluntad de aprendizaje*”⁵ por parte de los alumnos”⁶

Me gusta la retórica puesta en juego, porque el maestro se mira en ese discurso como un “actor”, y esa semántica remite al diálogo creativo que se tendría que poner en juego; pero también porque el acento ya no recae en los contenidos, sino que la intervención se

⁵ La cursiva es mía.

⁶ He señalado anteriormente que Hilda Macías dio a conocer estas conceptualizaciones suyas en mi clase durante su formación en la Maestría en Educación Básica, UPN Azcapotzalco, 2015; seguramente conservó estas ideas en su tesis de grado.

considera un “estímulo” dirigido a la “voluntad de aprender”. Como si el docente jugara insensatamente y asumiera los riesgos de no lograrlo. La retórica ya no es mecanicista, se sitúa en el arte dramático y como este (pienso en Brecht), en hacer ver al otro una circunstancia. La retórica implica la acción (actor), pero no es mecánica. Me recuerda una retórica que yo mismo he usado con mis alumnos cuando he dicho que “yo hago teatro pedagógico”, como una forma de hacer viva la clase y cada reflexión allí puesta en escena, de lograr momentos catárticos, de hacer salir el interior de los afectos y los pensamientos más íntimos, de mostrarse en toda la complejidad a los otros para lograr un discurso convincente y no un frío formalismo. Un teatro bien hecho logra meter a los espectadores en la trama y en las reflexiones relatadas allí. Como consecuencia, una pedagogía mala es como el teatro malo, no dejan huella más que para destacar lo superficial, o sea los errores de actuación o de edición del montaje. Pero incluso, como en el teatro épico, un “error” puede ser usado en forma intencional para atraer la atención hacia algo que el docente quiere destacar. La intención, en última instancia, es generar atención y voluntad de aprender y crecer. ¿No es lo que pretenden proyectos como Summerhill?, ¿hacer que los sujetos se den cuenta de la importancia de desarrollarse en diversas disciplinas y que se acerquen a ellas por su propia voluntad? La letra con sangre sí entra, y es posible que esté contaminada de rencor y prenda como la polio, y que deje secuelas imposibles de superar. Concebir la animación por el teatro pedagógico es dar un giro en la intervención educativa, es de antemano tener voluntad de hacer las cosas de maneras distintas, más creativas y, por supuesto, menos impositivas.

Si algo me hizo sentir el efecto de una narrativa de género dramático ha sido un relato de uno de mis alumnos de maestría (Jairo Sánchez), quien muestra con elocuencia qué tanto “animar socioculturalmente” a un lector es también hacerlo vivir el dolor ajeno. Yo tenía años de decir que hacía “teatro pedagógico” en las aulas, tratando de pensar esto como la incorporación de elementos del

arte dramático para convencer y explicar a los alumnos algo que considero importante de puntualizar y destacar. Me enfrentaba al texto de Jairo, su mirada en un texto con gran efecto de realidad, que introducía resonancias afectivas que hacían pensar al modo del teatro épico de Brecht, todo lo cual me parecía que debía ser parte de la “animación sociocultural de la lengua”. Me dije a mí mismo: claro, la animación es sociocultural si lleva consigo la voz del otro, de los otros abandonados por el lenguaje (no sería posible animar a alguien a perder su lengua materna). Su trabajo en comunidades muy abandonadas y marginadas le permitió a Jairo darse cuenta de las relaciones de poder implícitas en el acto de educar, y se hacían mucho más evidentes en la tan ansiada alfabetización:

Naturalmente, los alumnos también hablaban náhuatl; en este momento no tengo el calificativo para definir lo que sucedía cuando los niños cruzaban el portón de la escuela, su lengua materna quedaba en las afueras esperando su salida, en las aulas y patios el español era, si no obligado, sí necesario. No había dificultad para expresarse en español, ahora caigo en la cuenta de que el problema no era el idioma, sino los profesores, estábamos en un lugar al que no pertenecíamos, un lugar que era completamente ajeno a nuestra cultura, una lucha de poder predominaba en nuestra práctica docente que invitaba a someter a otros, ese bilingüismo característico obligaba a los niños a desprenderse de su lengua para estar en sintonía con los profesores, con los libros de texto. ¡Qué sistema educativo el nuestro!... Recuerdo aquellos días en los que la lluvia y densas nubes no dejaban asomar los rayos del sol, llegaban los alumnos corriendo a la escuela, esperando cualquier oportunidad para salir de casa mientras la lluvia disminuía, nadie llegaba con el calzado limpio, ese no era el problema. Recuerdo al primer grupo que tuve a mi cargo en esta escuela: José del Rosario, Alfredo, Lucero, Eduardo, entre otros. Lucero y Eduardo caminaban más de una hora para llegar a la escuela, un camino entre las colinas, los matorrales, las gotas de rocío, producto de la condensación de la humedad del aire, los atajos para llegar más rápido a la escuela. Me parecía increíble cómo su deseo por aprender no disminuía, llegaban extremadamente puntuales, antes de 7:30 ya estaban esperando a que el portón de la escuela se abriera. Qué

lástima que en aquel entonces no se me ocurrió realizar un café literario para aminorar el frío. El calzado y uniforme escolar permanecían mojados durante todo el día, su cuerpo se hizo insensible al frío [...] la comunidad me confería la enorme responsabilidad de hacer que los alumnos, cuando menos, supieran leer con fluidez, hacer alguna que otra operación básica. Era lo mínimo que esperaban los padres de familia... Siempre consideré pertinente detenerme para atender esas necesidades, de lo contrario, mi práctica carecería de sentido y se tornaría burda, caería en el círculo vicioso de hacer como que enseño y mis alumnos como que aprenden. Una máxima de Saint Onge: *Yo explico; pero ellos... aprenden.* [...] Cómo leer con ellos una novela picaresca del siglo XVI. *Lazarillo de Tormes*. Cómo hacer para que ellos realizaran un comentario literario, cómo elaborar la reseña de una novela, cómo leer *Cuentos centroamericanos*, triste realidad, mis alumnos no habían tenido un acercamiento con cuentos infantiles e ilustrados, cómo animarlos a que leyeran a los poetas españoles a quienes se ha denominado “Generación del 27”, cómo leer y hacer una puesta en escena de la obra de Pedro Calderón de la Barca: *La vida es un sueño*. Imposible (Sánchez, 2017, pp. 24-26).

Este maestro que dice que su “sentido” se perdería de no responder a la demanda de la comunidad, a una necesidad social, revela una inclinación y vocación auténtica: que la escuela sirva para algo, ya que ha penetrado sus hogares, sus almas y sus vidas, lo cual es menos que un ajuste de cuentas y en todo caso una compensación. Jairo era un alumno preocupado por la congruencia, decía que “no puede animar el que no esté animado”, cosa que yo cuestioné en un par de ocasiones. Pero aquí Jairo y su poeticidad no eran un recurso de lenguaje por el lenguaje, de arte por el arte, nada de cosa desinteresada, todo lo contrario, su poeticidad era eso que Borges quería, una poesía que hace ver el lenguaje como algo muy vivo. Uno podría intentar sacar provecho de su escritura, tratando de hallar en ella las claves y fórmulas de la animación, como decir que no ha hecho otra cosa que incorporar elementos afectivos (tristeza, pena ajena ante el implacable ejercicio de un poder disfrazado de “no poder”, etc.). Pero no hay fórmulas. Jairo con su relato, un verdadero

monólogo dramático, logra hacer que el alma se estremezca y tome conciencia de la violencia de las lenguas, porque así lo ha establecido, son sus propósitos, su razón “divina” o producto del “destino” como solía relatarlo.

Ese efecto de realidad es sin duda una construcción del lenguaje, el relato es responsable a través de un poco de dramatismo. Eso también es animación sociocultural de la lengua por la lengua, porque la lengua no es abstracta; hablamos más bien de lenguas en pugna, de culturas encontradas, otras veces conciliadas por la circunstancia, como horizonte de futuro al que no se puede fallar. La dimensión ética está implicada en el acto de la animación de la lengua, porque cada lengua debe ser animada a reconocerse en el espejo de la vida escolar. ¿Cómo? He allí los retos que demandan de nuestra creatividad más comprometida hacer que cada chico vea en los demás otras lenguas, ninguna de las cuales es única o superior.

Teatro pedagógico es también usar recursos dramáticos en la vida cotidiana en forma intencional, cuya meta sería la transformación de los vínculos interpersonales, por eso el *teatro épico* es en realidad un *recurso ético*. Piénsese, por ejemplo, en una alumna que no contesta a la pregunta de un profesor que incluye un halago de tipo seductor; abstinencia que es una especie de escansión (ruptura). Pero aquí la escansión no representa un tiempo fuera, una desaparición del oyente (en el aula podría ser el coordinador de la experiencia que tampoco responde a la demanda del alumno y con ello actúa; no pienso en el *acting out*), porque su silencio es ya una intervención. La alumna, en vez de contestar a la demanda implícita, decide leer un poema de un escritor latinoamericano. ¿Esto es escansión o teatro pedagógico? Pienso en las dos cosas; por un lado, la escansión emularía una acción psicoterapéutica de romper el flujo significativo para hacer pensar y resignificar el síntoma, al mismo tiempo al pensar en teatro pienso por supuesto en el dramaturgo alemán Bertolt Brecht, quien quería poner a pensar al espectador con recursos que rompieran la continuidad de la dramatización e incrementando con ello los niveles de conciencia. En el caso que

aquí expongo la alumna en tanto oyente actuaría un papel en la escena, quizá la tramoyista que en este caso cambiaría la escena y el telón, una especie de escansión que fuerza la toma de conciencia del tipo de contrato que se estaría rompiendo, también a modo del teatro épico. Habría casos en que los maestros intuitivamente no se engancharían en un diálogo que pretendiera hacerle ver al alumno su error. Eso sería simple educación o simple pedagogía, mientras que el teatro pedagógico implica actuar un papel, salirse del dictamen y simplemente prender fuego a la mecha para que arda el sentido autocrítico del otro, con una acción y pensamiento divergentes que cambian a modo de un tramoyista los muebles y el escenario para pasar a otra escena (creo que fue Aristófanes quien señaló que educar es más como prender un fuego, y por supuesto que el teatro pedagógico tendría que distinguirse del teatro común en la medida en que se hacen esfuerzos para encaminar a los sujetos a nuestras intenciones como generaciones adultas o especialistas). Ese paso a otra escena, que bien podría ser un guion violento (y cuánto no hay de eso en las aulas) y que decide no serlo, que simplemente es desplazado por otro que nada tiene que ver con ese guion natural del enojo (el poema latinoamericano) es un elemento “escansivo”. Usando otra analogía, sería como si una pareja discute acaloradamente y uno de los participantes se ve descontrolado en su actuar emocional, la otra parte simplemente abandona el guion de la pelea, para sugerir que el tema no es gracioso ni grato, pero en vez de engancharse en la discusión, decide recordar un cuento o poema cualquiera, lo mejor sería que no tuviera que ver con el acto real. Lo ideal es tomar un texto al lado o encima de cualquier mueble y leer al azar cualquier cosa con la intención de dar sentido a la nueva escena. Ha funcionado esto muy bien en casos de personas con capacidad para simbolizar. Para que esta estrategia funcione, la otra parte afectada debería tener cierta plasticidad y darse cuenta de que, con el acto subrepticio, se le ha instado a razonar sobre sus actos, porque sin esa plasticidad, la parte afectada insistiría en seguir el tema antes del cambio de tramoya o lo tomaría como una

indiferencia agresiva y aumentaría su enojo. En esto los pedagogos deben recordar la sugerencia de Wittgenstein de leer de múltiples maneras un texto, de atrás para adelante, de en medio hacia atrás, etcétera, ya que aprender a leer así es *aprender la plasticidad ejerciéndola*. El cambio abrupto de tema en una conversación es algo común y la escansión no siempre es consciente. Un falso teatro pedagógico haría que el coordinador, o el locutor, pretendan que se ha transitado a otra escena, cuando lo que ha cambiado es la utilería, pero los argumentos son los mismos. Esto último es más una imposición y una argucia para no cambiar nada. Una forma de hacer reflexionar al interlocutor es mediante esa especie de “teatro épico”, que yo llamo pedagógico porque se da en formas circunstanciales en la vida, en las aulas o en los pasillos, es intencional, o se programa y se ensaya, pero intercalado entre las actividades docentes. Aunque este tipo de estrategia podría servir para la resolución de conflictos, se requiere saber lo que se está haciendo, tener conciencia clara de lo que uno pretende; de otra manera no se harían los esfuerzos necesarios y prudentes, y podría estarse repitiendo la escena. Además, el maestro o maestra debe entender lo que sería la inteligencia emocional, suya y del grupo.

Cuando la persona tiene poca plasticidad (un caso fuerte de celos o un trastorno de carácter) es casi imposible trabajar con escansiones, porque se tomarían como agresiones, y no como ocasiones para pensar en lo dicho o lo hecho. Y allí quizá no haya más remedio que quitarse el maquillaje y abandonar el recinto (el teatro). Este modo de operar es fiel a la teoría del pensamiento divergente, pero cuando no funciona indudablemente entra en acción el pensamiento convergente. Una persona descontrolada quizá merezca más la intervención de un ministerio público que del arte dramático. El teatro pedagógico es perfectamente comprensible desde el pensamiento divergente, que es inesperado.

La capacidad creativa del docente que decide usar recursos dramáticos estará todo tiempo a prueba, de allí que la cultura general sea un prerrequisito en la formación de un animador sociocultural

que lo use. En tanto la animación sociocultural apunta a desarrollar competencias para la mejor convivencia, para la mejora de su ambiente social más inmediato no puede abstenerse de apuntar a la solución de esos problemas. El teatro, en tanto relato, es un medio de animación sociocultural de la lengua. Aquí la lengua se ve reforzada por la conciencia social y política que funciona como motor del arte (tanto del teatro como de los productos de la lengua). ¿Y no son acaso el eufemismo o la ironía formas retóricas inteligentes y civilizadas que contribuyen al relato y la comunicación? La dimensión ética es sin duda el registro del cual parten estas reflexiones, porque el arte por el arte no se sostiene demasiado.⁷

El teatro pedagógico exige el trabajo reflexivo y metacognitivo del profesor en primer lugar, pero también de los alumnos que sean llevados a optar por estas estrategias. Recuerdo que en mis grupos de posgrado los y las estudiantes construían figuras retóricas muy creativas que los llevaban a reflexionar seriamente sobre la interacción humana, incluso cuando alguien evadía la tarea haciendo cualquier cosa que no fuera eufemismo o ironía –sino literalidad y ofensa– era invitado a reflexionar sobre sus resistencias. La ironía del tipo “claro, como soy el tonto”, para indicar lo contrario, representa una dramatización. La búsqueda de mejores ironías o mejores eufemismos facilitaría la construcción de sujetos más críticos, propositivos y creativos.

⁷ Vuelvo a recordar a Emmanuel Lévinas (a quien han leído también nuestros estudiantes de la Maestría en Animación Sociocultural de la Lengua), ya que él no cree en la potencia autónoma del arte, piensa que este requiere de la ética. Véase Lévinas, 2000.

CAPÍTULO 15

EL GUSTO LECTOR VS. EL INTERÉS LECTOR

Me he visto obligado por la necesidad a distinguir estos dos hechos; el primero refiere a una dimensión emocional y estética, mientras que el segundo, a una dimensión práctica e incluso utilitaria. El primero incluye al segundo, pero el segundo no requiere la condición del primero. Los hechos del interés y del gusto son distintos. Cuando pensamos en el gusto lector como una meta educativa en realidad nos referimos a una exquisitez del desarrollo cultural, porque representa un pináculo del desarrollo humano, como si este último no fuera tal sin el desarrollo de una cualidad más allá de competencia, entendida esta última como habilidad. Leer por gusto, dicen quienes lo han pensado y lo han tratado de definir (pienso en Garrido, Pennac, Solé, Manguel, Barthes y otros), es un hecho superior, es decir, “se es” mucho más grande cuando se lee por gusto que cuando se lee por tarea u obligación. Como si el factor estético, lúdico y emotivo de la elección lectora estuviera por encima de la simple competencia racional adquirida para comunicarse.

La pregunta obligada al pensar esto es acerca del lugar del “gusto” en el pensamiento pedagógico. Leer por interés, por ejemplo, es un comportamiento humano que requiere la participación de habilidades sociocognitivas para ser eficiente, pero también necesita

habilidades emocionales para vérselas con todo lo que el mundo de la lectoescritura le exige al cuerpo. Leer sería, por tanto, un comportamiento que implica esas potencialidades, pero a la vez las potencia, y desarrolla otras habilidades y otras virtudes humanas y culturales. Lo primero es que hay habilidades de pensamiento que son necesarias para leer, si no se quiere dejar sin descifrar el sentido de un texto. Esas habilidades se van desarrollando en el vínculo humano utilitario y práctico. Leer el clima, el cielo, el rostro de preocupación en un encuentro social, decidir si optar por el camino derecho o izquierdo son habilidades que se van desarrollando en el apremio de la vida, y en ese sentido el interés lector queda ligado a ese apuntalamiento. El caso del gusto es diferente, solo porque ese apuntalamiento aparece invisibilizado y se destaca y privilegia lo superfluo y lúdico, lo que no es apremio por la vida, lo sublime y más alto.

Vamos a más. Podríamos pensar la pregunta con otra distinta: ¿Qué es educar en el *aprecio* y en el *disfrute* de la lectura y de la escritura literarias? Serán preguntas obligadas todo el tiempo, a pesar de haberlas contestado una y otra vez, por la exigencia que la sociedad le impone a la legitimidad de toda educación. Sería más fácil pensar en estas preguntas si a la vez ubicamos el gusto lector con más especificidad y le agregamos un objeto: “leer literatura por gusto”.

Puede apreciarse en la siguiente viñeta una triada a la que podríamos achacarle la responsabilidad del logro, en este caso no de lectura sino de un gusto por la escritura, lo cual revela el logro en la animación de los chicos de secundaria:

Al principio [escriben alumnos de primaria] la carta familiar se nos hizo desgastante y aburrido ya que siempre teníamos algunos errores como el saludo, la redacción, las palabras “sobre el libro”, la cual hemos corregido con la palabra “acerca del libro”. Pero después de algunos modelos de cartas familiares nos empezó a agrandar porque ya sabíamos mejor cómo redactar. Al final lo

logramos gracias a algunos modelos de cartas y con la ayuda del profesor (Sánchez, 2017, p. 80).

Esos tres elementos, como podrá observarse, representan el “conocimiento” (“ya sabíamos”), la “ayuda” del profesor y los “modelos” de cartas. Evidentemente este “gusto” por escribir se asienta en un “logro”, en la conciencia de haber superado un obstáculo (lo desgastante y aburrido de la actividad). Como se puede apreciar, escritura y lectura son dos caras de la misma moneda y el gusto refiere a “lo logrado” y no a una competencia específica.

Algunos tipos de animación a la lectura oral parecerían lograrse sin mucha imposición y surgida a veces a pesar del uso de los imperativos que encarnan el poder; es analógicamente hablando (analogía que yo he usado en otras investigaciones. Véase Juárez, 1998) “como arrojar a la alberca a alguien para que pierda el miedo”:

“Muy bien, el número veintiuno de la lista será el primero en leer su carta y cuando termine dirá un número para saber quién será el alumno que continúe leyendo. ¡Vaya manera de animar a la lectura!” (autocrítica de Jairo Sánchez, 2017, p. 81).

En verdad, aquí el gusto no es tan “desinteresado”, ni tan lúdico; se obtiene del acto que lo soporta, o sea que surge de prácticas convergentes.

CAPÍTULO 16

LA “INVITACIÓN” EN ANIMACIÓN COMO CONSTRUCCIÓN DE LA PROXIMIDAD (LAS AYUDAS HERMENÉUTICA Y DESCONSTRUCTIVA)

Otro modo de entender la construcción de la alteridad es trabajar la comprensión de textos como apertura a otros mundos, y ayuda a esto la forma como la hermenéutica lo ha planteado: “Comprender es apropiarse o recibir el mundo que se me abre, en el cual puedo realizar el sentido de mi propia existencia” (Ure, 2001, p. 43). Todavía, con esto, no sabemos cómo se logra que el sujeto acepte entrar en este juego interpretativo, ni lo que haría que ese sujeto logre producirse un goce al destinarse a la comprensión; pero avanzamos un poco al percatarnos de que leer y comprender son también actos de encuentro con “otros” y sus mundos, o mejor dicho, que “comprender” es aceptar que “por el mundo nos constituimos” y por eso lo aceptamos y lo reconocemos; también, y dicho de otra manera, “comprender” es “existir en el mundo” y no solo “vivir en el mundo”, lo que implica justo ese “dar sentido” a la propia existencia como a las cosas.

Recientemente pregunté a una colega, también psicóloga, pero de otra especialidad en posgrado, acerca de las mujeres que no manifiestan su rechazo a tener hijos, entonces ella dijo: “hoy en día hay

diferentes formas de realización de la mujer y no solo la maternidad”. Esto parece un lugar común, pero sirve para mirar en la retórica el asunto de la constitución de la persona propia, es decir, *la realización*, más allá de lo biológico, vía la recepción de “otros” mundos, de “otras” narrativas. Es lo que ha dicho la hermenéutica, “*la realización del sentido de la propia existencia ‘en’ el mundo que se nos abre en la comprensión*”. “Uno debe realizarse” significa que uno debe aparecer en el relato que hace del mundo, es un distanciamiento propositivo que tiene que ver con la identidad que solo se realiza mediante el lenguaje, la forma como nos explicamos a nosotros mismos. Y hay que reconocer también, al percatarnos de estas aportaciones filosóficas sobre la noción de comprender (la cual por cierto es el núcleo de muchas definiciones del verbo “leer”, no solo de la filosofía), que una definición diferente de ese “existir en el mundo” es también la que se refiere a ese reconocimiento de la persona propia como parte del mundo social y natural, inclusión que lo lleva a descolocarse del *sí mismo* y encontrarse con la *alteridad*. “Estamos en el mundo” en la medida en que lo aceptamos y lo reconocemos, y lo aceptamos porque “nos da sentido” a nosotros y a la angustia que el mundo provoca (así quedó planteado en el existencialismo).

Concedo que hay un poco de egoísmo en esta forma de definir la comprensión. Comprender en efecto implica la referencia a la utilidad que encontramos en el mundo siempre exterior a la persona que comprende (“exterior” como metáfora siempre de lo “otro”). Pero la hermenéutica –particularmente Ricoeur– muestra que la comprensión del mundo del otro es a la vez comprensión del mundo propio, esa es su peculiaridad interpretativa: incluir al intérprete. ¿Qué es la interpretación? ¿Qué es la comprensión? Justo la reducción de las distancias, temporal y experiencial entre el hablante y el intérprete, entre lo que “dice el texto” y “el mundo del que se habla”. Esa *proximidad* (no solo topológica) es acercar dos mundos, dos lenguas, dos sujetos y por tanto pensar la *proximidad* es tocar el asunto de las *resistencias* que el lector puede manifestar antes de abrirse a otro mundo, antes de acercarse a “otros”, y allí

tenemos una posible respuesta a la *resistencia lectora*. Quizá al *poco lector* o al *no lector* debería considerársele *un temeroso de la proximidad*, o *un amante de las distancias*, y quizá las pedagogías deberían encaminarse a *hacer que los no lectores se sientan más amados y aceptados por ese mundo exterior*.

Cuando ahora a mí (y permítaseme decir *yo*, quien fuera en otro tiempo un verdadero “odiador de la lectura”) me cuentan historias, soy feliz, extraño a las personas que ya no me cuentan historias y antes lo hacían, siento que *me hace falta que me amen*, o que *me aman menos*, y cómo no voy a sentir eso si los cuentacuentos literalmente aman y aman cada vez que cuentan y vuelven a contar. El libro es el más común *cuentacuentos* que conozco; pero prefiero las historias orales, gusto de las entrevistas a los escritores, colecciono sus documentales, de Borges, Paz, Cortázar, Rulfo, o pego la oreja cuando en las secciones de cultura se habla de algún escritor y este es transcrito en su oralidad. Sin embargo, ahora me gustan las historias y antes no; y ese “antes” iba acompañado de mi resistencia a leer literatura, sobre todo novelas que son las obras más extensas, con muchas historias dentro de otras historias.

El hábito de leer puede pensarse desde esta reducción de la distancia, de la construcción de personas menos temerosas, más amorosas y verdaderamente amadas. *Comprender* es un acto de amor en la medida que entendamos por esto “aceptar al otro”, recibirlo, desearlo en su verdadera alteridad, en su distancia. Un niño que comprende es un ser que recibe, que acepta recibir. Esta dinámica del rechazo o aceptación se halla detrás de muchos fracasos en la lectura. Antes hubiera evitado estas palabras (amorosas, amadas, y similares), las hubiera considerado cursilerías y nimiedades, antes de haber descubierto que, a través de las historias, quienes me las contaban lo hacían como una forma de mostrar su amor, de compartir su amor por la literatura y por supuesto, con ella, “el mundo”. Cuando me faltaron las historias me sentí menos amado, y entonces recordé esas ideas de Amado Nervo “la ausencia es un ingrediente que devuelve al amor, el gusto que la costumbre le hizo perder”,

porque la persona que cuenta una historia “da el tiempo”, se lo roba a los dioses para dárnoslo a los lectores: no sentirse amado es como quien ya no recibe el fuego prometeico. Supe ya muy viejo que había faltado alguien que simplemente compartiera su saber, sus historias, su regocijo, no alguien que tuviera una profunda necesidad egoísta de *contar-se* (aquí recuerdo a Chejov cuando, en uno de sus cuentos, señalaba: “Era por completo inútil continuar la conversación. Mi padre se adoraba a sí mismo, y solo concedía importancia a sus propias palabras. Lo que decían los demás no tenía valor alguno para él”), sino alguien como Sherezade, quien salva y se salva en cada historia que cuenta. Quien cuenta una historia con esta intención hace animación sociocultural de la lengua, y traspasa con ello el campo de la alteridad incorporándose a ella y dejando de lado el narcisismo aislante.

Quien cuenta una historia *escoge* a la vez *a su lector* y esa elección la vive uno, en tanto oyente, como amor dirigido a la persona propia. Y como, en efecto, *après coup* uno se entera de ese amor cuando ya el lector no tuvo el tiempo para darnos, para leernos y transmitirnos más historias. La objetividad de estos asuntos las trasunta un enfoque hermenéutico e interpretativo abierto capaz de incorporar el componente psico-afectivo del acto lector, y se complementa con las innumerables ocasiones en que nuestros alumnos han referido esos actos amorosos con sus alumnos en sus proyectos de lengua que han documentado por seis generaciones, hasta el grado de nombrarlos una “pedagogía amorosa” (Dueñas, 2016). Un ambiente en el aula de temor e intimidación no es lo más apropiado para animar al *acercamiento lector*; esto ya se ha dicho y se ha aceptado entre los animadores sensibles y conscientes, y crear condiciones para el acercamiento a los textos (que es acercamiento entre, por lo menos, dos mundos) es un principio para superar las resistencias, si bien no la solución definitiva. Esa pasión prometeica del *cuentacuentos* que vive en cada animador sociocultural de la lengua es la culpable casi siempre del hábito de tratar todo el tiempo con textos literarios, se transmite contagiando, leyendo poesía o cuentos en las

clases, muchas veces solo por hacerlo, sin más objetivo que compartir una experiencia estética y personal.

No obstante, sigue abierta la cuestión ¿qué cosa haría que un sujeto decida tomarse la molestia de comprender un texto? ¿Un deseo de proximidad? ¿Por qué motivos un sujeto querría conocer y permitir abrir las puertas a otros “delirios” que no fueran los suyos? Un texto es un objeto cultural, por lo que, en tanto objeto de lengua, puede contribuir a la animación sociocultural siempre y cuando haya mediaciones adecuadas. De esas mediaciones, “la invitación”, retóricamente hablando, es de las más comunes en ASL. “Invitar a conocer otros mundos” es otra forma de entender la animación sociocultural de la lengua, es decir, promover el acercamiento a otras culturas, tal como haríamos para acercar a un bebé a los objetos que lo rodean, al mundo parlante y significativo, con pausa, con tacto, en un ambiente con resonancias afectivas que permitan reducir y acortar las distancias con los objetos significativos del mundo. Para Ricoeur, dice Mariano Ure, “el hombre habita en un universo significativo, es el hombre, entonces, quien debe esforzarse por adquirir la sensibilidad suficiente para captar el sentido y la referencia de los discursos que se le dirigen. Todos los hechos humanos nos dicen algo, algo sobre nosotros mismos y sobre el mundo en el que vivimos” (Ure, 2001, p. 41).

Poner en común una experiencia es la propuesta implícita de esta forma de entender la comprensión de textos, entre un lector-intérprete y un hablante-autor, aunque la hermenéutica se refiere a la comunidad entre estos dos componentes de la comunicación. La educación puede realizar su trabajo de andamiaje, haciendo trabajo con grupos, en los cuales la puesta en común se da entre una multiplicidad de referencias comprensivas, y sabemos, desde la teoría de grupos, que un sujeto se siente menos solo cuando pone en común su propia fatalidad, lo hace sentirse “menos solo” y con ello reduce montos de ansiedad sin los cuales es más fácil abrir espacio a lo extraño para que ocurra tal apropiación de sentido y la apropiación de culturas y mundos alternos.

Se ha visto en las obras más destacadas de Ronseblatt, Hirschman, Chambers, entre otros, que la lectura colectiva favorece la comprensión. Hay, por supuesto, un problema en creer –como lo ha señalado Jacques Derrida– en “la unidad de la palabra”: “De la gramatología pone en cuestión la unidad ‘palabra’ y todos los privilegios que, en general, se le reconocen, sobre todo bajo la forma nominal. Por consiguiente, solo un discurso, o, mejor, una escritura, puede suplir esta incapacidad de la palabra para bastar a un ‘pensamiento’” (véase Derrida, 1997). Si un discurso ayuda a superar la incapacidad de la palabra, múltiples discursos lo hacen mejor, de ahí la importancia de la lectura compartida. Se ve fácilmente que las estrategias de lectura literaria, o cualquier otro tipo de lectura colectiva, sirven al propósito de construir un texto común, y con ello la comprensión-traducción se facilita, no solo reduciendo ansiedades, sino aportando lenguajes a la causa de la reducción de la distancia entre lo que una lengua materna puede hacer y lo que múltiples lenguas logran en conjunto. La lectura literaria colectiva es profundamente socializadora, si se mira desde estas aristas desconstructivas y hermenéuticas.

El trabajo desconstructivo muestra la precariedad del lenguaje, no por referencia a su negatividad e imposibilidad comunicativa o traductora, sino por su exceso de significancia. La comprensión es apertura a otros mundos, eso ya lo hemos aceptado; pero con Ricoeur la apropiación va más allá de la posesión egoísta, por eso dice: “Si se puede decir que coincidimos con algo, no es con la vida interior de otro ego, sino con la revelación de una forma posible de mirar las cosas, lo que constituye el genuino referencial del texto” (citado en Ure, 2001, p. 44), por lo que la apropiación es una especie de “desposeimiento del yo egoísta o narcisista” (*ibid.*), y por tanto un enriquecimiento del “yo” mediante la inclusión de múltiples miradas. Recibir un mensaje, o recibir un texto, son formas retóricas de plantear la apertura y el enriquecimiento del yo, tal como Jerome Bruner (1986) lo señala: “lo que para nosotros es más profético acerca de Freud, en esta segunda mitad del siglo, no es su lucha

contra las trabas del rígido moralismo, sino su fórmula: ‘Donde hubo Id que haya Ego’”. En ese libro Bruner (1986, p. 152) repiensa el problema de si la educación debe partir de los intereses del niño y justo cuestiona ese romanticismo y recuerda que Dewey apostaba por una ampliación del mundo de intereses, lo cual es sin duda un enriquecimiento del “yo”.¹ La apertura que plantea Ricoeur es herida porque abre a otras posibilidades, y ese costo es el esfuerzo de la comprensión, como quien siendo anfitrión no solo se autocumpliera, sino que hace todo un esfuerzo de recibimiento y atención de los invitados, lo cual implica el “bello hueco de la voz”, el silencio de la cortesía, la mirada empática y la sonrisa genuina de encontrarse con otras miradas. Por eso comprender al otro es “comprender-se”, pero no en un juego especular, sino empático.

La “lectura de goce” y la “lectura de placer”, tal como lo ha conceptualizado Roland Barthes, parten de esa distinción entre una lectura cómoda (denominada así por Chambers) y una lectura enriquecedora pero exigente, al modo como Kafka definía una buena lectura, como el “hacha que parte los mares helados”:

A mí me parece que uno solo debería leer libros que lo muerdan y lo hieran. Si el libro que estamos leyendo no nos despierta con una bofetada, ¿qué caso tiene leer? ¿Hacernos felices, como tú me escribes? Por Dios, seríamos igual de felices sin libros, y los libros que nos hacen felices podríamos escribirlos nosotros mismos en un momento. Por otro lado, necesitamos libros que actúen sobre nosotros como una desgracia que nos haga sufrir terriblemente, como la muerte de alguien a quien queremos más que a nosotros mismos [...] un libro debe ser el hacha que quiebra el mar helado delante nuestro (Chambers, 2008, p. 37).

¹ Como plantea Lévinas en *Sobre Maurice Blanchot*, de la conducta filantrópica, hay ahí engrandecimiento narcisista, pero no enriquecimiento genuino (no es alteridad radical, que se opondría verdaderamente a esa posesión del “yo”). La posesión narcisista queda investida de la significatividad del propio yo, en vez de ocupar un lugar propio y una construcción de afuera.

Mientras el placer nos hace felices, el goce abre horizontes. La retórica de Kafka es elocuente y sorprendente, no solo por la metáfora del sufrimiento-surgimiento, sino por la referencia a la alteridad, al otro representado en “la desgracia [...] como la muerte de alguien a quien queremos más que a nosotros mismos”.

Nuestros alumnos, que escriben sus relatos pedagógicos como garantes de la misión que se debe cumplir en una propuesta de animación (ASL), arrastran su lápiz evocando sus propuestas de valores. Una de esas propuestas es relevar el valor de la confianza. Nuestros alumnos y alumnas saben que esa confianza es una meta educativa, y en eso se parecen a otras propuestas de valores como Summerhill y la pedagogía Freinet, con particularidades muy distintas, pero con fuerte énfasis en lograr que los alumnos sean personas seguras y confiadas en sus potencialidades de gestión de su propia vida y de los aprendizajes y vínculos en el aula. La voz de Esther Torres en su tesis de maestría es paradigmática de esto:

Cada año, después de dos semanas de iniciado el ciclo escolar, recuerdo e identifico a cada uno de ellos por su nombre; mi justificación, la empatía, el acercamiento y la confianza, considero que les demuestra mi interés por conocerlos y ofrecerles un trato humano (Torres, p. 41).

La empatía es estar en otro, distinto a la alienación narcisista, y significa un encuentro con la alteridad, por eso es importante en el terreno educativo, porque de esa forma se desarrolla mejor el proyecto socializante de la escuela.

CAPÍTULO 17 EROS Y TOT

Como ningún otro, el hecho que nos es más significativo es el que nos abre a otros mundos, el que nos revela algo desconocido. De esa misma forma, un día se me presentó la ocasión de experimentar (o concebir mentalmente) la alteridad y su lugar en la comprensión de los asuntos de “lengua”. Todo quedó en ese momento reducido al enunciado “no me gusta leer porque *no sé* leer” (la ausencia de saber representa también la alteridad). Era una conciencia penosa de la persona propia, en la medida en que, al enunciar tal cosa, debía bajar la cabeza y asumir que no era mero “disgusto lector” sino mera “discapacidad lectora”, lo que le ocurría a mi persona. En ese momento era perfectamente claro que mi ausencia de placer por la literatura era producto de un “no saber”, de una ignorancia. Sirven aquí las palabras de Roger Chartier: “somos también lo que ignoramos de nosotros mismos”, por lo que es otredad en la medida en que representa algo que me es ajeno, y es también alteridad eso que nos pertenece pero que representa determinaciones de otros focos de cultura sin que estemos conscientes de ello.

Pero ¿cómo llegué a ese momento de reflexión de consecuencias autopunitivas y autocríticas? Usaré un hecho que me aconteció hace algunos meses. Mi esposa y yo veníamos de hacer compras en

el mercado; ella vio pasar en bicicleta a un trabajador de la construcción que nos hacía arreglos en casa y a quien habíamos dejado solo en nuestra casa para ir a surtir la despensa. Entonces ella me dijo: “Es el de barbitas...yo creo que se va a su casa a comer, pero va a regresar a trabajar.” Yo no reparé en toda la complejidad que había detrás de ese decir; su oralidad parecía en todo caso una simple descripción sin mayor complejidad. Un momento después y dado que yo confundí a otro ciclista con el trabajador barbudo, ella corrigió: “Nooooo, ese no es, este lleva mochila y el otro no llevaba su mochila, por eso creo que va a regresar”; entonces fue cuando presté atención a eso que estaba pasando en nuestros discursos. Hay una especie de signos (algo así como un *acto locutivo*) en la descripción: “Un hombre en bicicleta y sin mochila cruza por nuestro camino, lo vemos pasar con la conciencia de que le conocemos y sabemos que lo hemos dejado haciendo trabajos de albañilería”. Lo que sigue es lo que mi esposa ha querido decir (algo así como un *acto ilocutivo*): “he visto pasar al albañil de barbitas que arreglaba nuestra casa, y es seguro que regresará porque no lleva su mochila”. En el segundo significado podemos advertir algo más que una descripción, hay inferencia y construcción de significados complejos.

Yo pienso que este hecho muestra que podemos leer los actos de las personas que nos rodean; pero nos concentramos (atención focal) exclusivamente en aquellos hechos que podemos significar, así como en aquellos que llaman nuestra atención por ser signos familiares y conocidos, o sea conocimientos previos. *Leer* sería entonces inferir, sacar conclusiones, luego de describir, o sea nombrar y reconocer signos de nuestra familiaridad, lo que por lo tanto es “hacer una historia con sentido” a partir de nociones previas. De tal manera que en este caso “leer en la vida cotidiana” es un “acto creativo de significado en situación”.

Ahora regreso a esa penosa conciencia de “no saber leer”. Primero y de antemano queda bastante claro que se pueden leer los actos en la medida en que son signos, lo que la semiótica ha aportado elocuentemente para mostrarlo. Segundo, leer no es describir, ni

formar las imágenes mentales que los signos despiertan y suscitan, puesto que falta la interpretación que es asignación de sentido a dichos signos (alfabéticos, gráficos, visuales, auditivos, en acto, entre otros). De qué otra manera podríamos sostener la afirmación de que las artes son lenguajes, si no es porque cada vehículo es portador de sentido y deberá ser interpretado por auditores o lectores. Decir que un león lee, en los comportamientos de una gacela, su temor, así como la factibilidad de un ataque exitoso, no es aventurado. Tampoco el acto lector en el ser humano debe su motor en cierta medida, como el león, a la necesidad de sobrevivencia. Lo exclusivo del humano, tanto en el campo de los signos de la naturaleza como de la cultura, es precisamente la plasticidad de dicho acto lector, llevada al extremo de su potencia y alejada por lo mismo de esa elementalidad en la que el animal salvaje queda sumido. Una lectura eficiente puede llevar al éxito al león como a un lector de textos literarios, o a una persona que lee adecuadamente el comportamiento de otro sujeto. Pero aquí, como en casi todo lo social, leer es abrirse al campo de la alteridad, para lograr la sobrevivencia natural o la cultural. Leer es de este modo “dejar pasar un mundo en la persona propia”, pero es dejar pasar también una propuesta de reflexión o de acción, es abrirse a la memoria social y cultural. Alfabetizar tiene que ver con “hacer que lo público se vuelva privado”, pues lo que antes pertenecía a “otro” (otra lengua, otros signos, otros paradigmas de pensamiento) pasa a formar parte de las posesiones. La retórica que reza “adquirir la competencia lectora” se refiere al movimiento por el cual lo público se vuelve privado. Y, como han mostrado Chambers y Manguel, lo privado del autor se vuelve público, de allí que el mundo que recibimos en los textos sea de personas concretas en su intimidad hecha noticia de todos los que los leen. Ese movimiento (no sé si dialéctico o no) entre lo público y lo privado es el motor de la lectura; en este planteamiento cerrarse a la lectura de algo es como tener un motor descompuesto, más como una discapacidad que como una resistencia moral. Recibir el mundo es entenderlo, es atribuirle causas y sentidos. Las

cosas del mundo se vuelven entonces signos para otros signos (los seres humanos somos percibidos como signos, nunca como cosas sin sentido, no importa si ese signo tiene por significado “ser un desconocido”). Ese reconocimiento de signos quizá sea evidencia de algo que ha sido leído (de leer).

Entonces la experiencia imaginativa del autor, si la consideramos por referencia a un mundo privado, se convierte en la experiencia de muchos en el acto lector. Y la erótica como campo de experiencia aparece inmediatamente; un objeto se ofrece, se insinúa, pero requiere de un sujeto que lo deje pasar, que acepte la insinuación. Cualquier interferencia en esta relación es causa probable de la falta de hábito lector. El erotismo (y se verá qué tan cerca estamos de esto) lanza al sujeto del campo de la naturaleza al de la cultura, todo a través de la ley que rige, que marca, que separa, que evita, es decir, que prohíbe. El texto lleva la marca de esta limitación: se usa el lenguaje y con ello se habla de algo y se evita hablar de algo al mismo tiempo: el autor prefiere seducir con sus letras a los lectores. Para ello, el autor, cuyo prerrequisito ha sido elegir a los lectores (hacerlos implícitos), ha de decir las cosas de tal modo que mantenga la atención del lector y por lo tanto ha de abstenerse de decir las cosas de forma que lo haga levantarse de la silla y abandonar el texto. El autor quiere ser bien recibido en la casa del lector, se preocupa por hacer que este lo tenga como un valor supremo y una autoridad digna de ser tomada en cuenta. La prohibición precede al sujeto en la medida en que el erotismo es heredero de una conducta fundamental: la prohibición sobre los cuerpos vivos, su distancia y su contacto (en esto sigo el planteamiento de George Bataille en su libro *El erotismo*). Vale recordar que en esa perspectiva las otras dos conductas fundamentales son el trabajo y la regulación sobre los cuerpos muertos. La omisión de los temas que vehiculiza el lenguaje (o los lenguajes) y que están de antemano presentes en la cultura del niño que ingresa en la escuela, anteceden al nacimiento y por ello son la referencia de la cultura cuando se inserta en ella. Los lapsus en la lectura o los *lapsus lingue* muestran que así funciona. Hay

incidentes de la vida cotidiana que nos muestran ese movimiento, en el ambiente textualizado de las calles, y en los incidentes que parecen no tener importancia. Veámoslo: uno como ser humano, con cuerpo, células y hormonas, voltea a ver a otras personas según los signos que pueden provocar un llamamiento o una curiosidad, digámoslo en términos concretos: una persona que nos gusta puede llamarnos la atención sin que participe en ello la conciencia, en otros términos el cuerpo de cierta persona puede llamarnos la atención en forma casi automática, pero el acto de voltear, o sea la decisión de mirarla y encararla sin ataduras depende del grado de apego a la cultura. Notamos que lo hemos hecho cuando aparece la tendencia a no mirar o dirigir la mirada en otra dirección. Si voy acompañado de mi pareja sentimental trataré de no ser tan obvio, descortés o cínico, pero si voy solo podría darme otro tipo de licencia, que por supuesto tampoco contravenga la prohibición implícita que me impone la presencia de la persona observada. ¿Y esto es también leer? Lo es, porque *leer* es también considerar el conjunto de las reglas sociales y culturales. El erotismo es ese mostrar que oculta, o ese mirar que no mira o que procura no mirar, o mirar de determinada manera. Hace poco un colega me confiaba que a su hijo adolescente le enseñó a mirar a las mujeres (con eso le enseña a leer, le da reglas), porque se había vuelto cínico y evidente. Y le dijo que saber mirar era como quien mira a un horizonte lejano mientras al mismo tiempo miraba a la mujer que caminaba en su dirección, lo cual implica un mirar no focal, sino, usando la jerga de la fotografía, mirar en “gran angular”; como si le diera la opción de no alterar una prohibición mientras que al mismo tiempo puede transgredirla. El famoso “superyó” que se le debe al trabajo teórico del psicoanálisis está allí vigilando, representante de la conciencia moral, exige acceso a la cultura y el alejamiento de lo natural, un apego a la vergüenza y la evitación del acto sinvergüenza para finalmente sobrevivir como sujeto de cultura. Leer por tanto es también considerar esa dimensión de la ley que nos despierta del acto automático y nos lanza al acto socialmente aceptado. ¿Por qué traer

a colación el erotismo?, porque es uno de los campos que mejor muestran que “leer es” un asunto que nos devuelve a nuestro lugar simbólico. Excluidos de una relación “de dos”, pasamos a reconocer el tercero “en la ley” por la que es posible la convivencia. Sin eso no hay libertad posible, no hay “socialidad” y nos mantenemos en el terreno del salvaje. No importan los libros comprados y a los que se les dedica tiempo para usufructuarlos si no hay recepción, leer está en otra parte, lo que implica que quien “ha leído mucho” no necesariamente “ha leído”; muchos “lectores” han sido psicópatas y asesinos; basta conocer algo de historia universal. No importa si la lectura de actos en la calle implica menos trasgresión que cuando uno lee literatura erótica. Leer tarde o temprano nos enfrenta al cuerpo erotizado, al destino de esa naturaleza que nos condena y a la cultura que la contiene, que le da forma y continente. No será una coincidencia que en los tiempos actuales *el derecho* cada vez se impone más sobre el acto de “mirar a otros” en el espacio público. El escritor (pienso en Bataille o Sade) es quizá más consciente de los límites del lector y pone cebos para seguirlos; pero el lector es quien lo padece, quien decide levantar la mirada y extraviarse, alejarse o dar rienda suelta al impulso. El texto escrito es una erotología en la medida en que, como en los objetos de la comunicación digital, tiene una utilidad estética que se usufructúa hasta el cansancio. Tocamos las partes de un aparato con cierta ganancia táctil y visual (lo mismo que un libro), por eso conscientemente cambiamos el fondo de pantalla de nuestros dispositivos de trabajo, de tal modo que se aprecia ese vínculo entre la cultura y el campo erotizado, entre trabajo y experiencia estética (sensible). ¿Y qué hay de oler? ¿Se toca y se huele un libro con esa misma experiencia estética con que tocamos muchos otros objetos? Eros es amor, atracción, abundancia, ligadura, construcción (aunque también fatalidad y pobreza). Yace en cada cultura una referencia escrita y oral a ese campo de la atracción. ¿No se emparenta la pasión de leer o escribir con el trato que damos a la persona amada? Rosa Montero, la escritora y periodista española, refiere al amor de su vida por su pasión por

las letras. “Tráiganme un libro, que es el último deseo de un lector”, dicen que fueron las últimas palabras de Fernando Pessoa.

Si bien los individuos tuvieron que hacerse gregarios para sobrevivir, la comunicación en última instancia es el conjuro de la soledad, como si lo natural pasara a un segundo plano y el reconocimiento del semejante fuera cosa apremiante. Debido a ello leer se vuelve vital para las sociedades, la enseñanza literaria se defiende con muchos argumentos válidos (Rosenblatt, Hirschman, Chambers, entre otros); por ende, las sociedades avanzadas invierten en generar sujetos activos, lectores comprometidos con su desarrollo creativo y crítico, no porque no funcione su sentido utilitario, por el contrario, el sentido más utilitario de dicha práctica está garantizado, uno se siente menos desamparado al leer acerca de otras penas. Un lector de novelas no es aquel que se entretiene, sino alguien que busca respuestas y las construye en el tiempo en que queda absorbido y absorto con las historias y las ideas que encuentra en los textos y se convierte así en alguien que no puede estar solo. Pero una aclaración es necesaria: así como un músico que lee música no es aquel que sabe tocar las notas cifradas en un pentagrama, sino aquel que entiende qué está pasando con la música, aquel que comprende los cambios tonales, los modos usados, la estructura rítmica, y es capaz de identificar los géneros usados, y reconoce diversas frases melódicas que son identidad de una época (como el bajo de Alberti en la música clásica y previa), quien lee un texto alfabético o un acto cotidiano no es aquel que se mantiene en el terreno locutivo. El libro de Aron Copland sobre *Cómo escuchar la música* debería llamarse “Cómo leer música” y no estar destinado a músicos sino a los oyentes comunes; de hecho, Copland pensó ese texto para estos últimos destinatarios. Hoy en día leer no puede conceptualizarse exclusivamente como descifrar signos alfabéticos, los riesgos de esta concepción son fatales para el desenvolvimiento de un sujeto educado. Hoy en día, y esto es ubicar la conceptualización del acto lector en una perspectiva social, leer debe ser un acto colectivo, en dúo, en trío, en auditorio o en familia; es la puesta en común de la

experiencia del “cuerpo total”, un cuerpo en el que se asientan pensamientos, ideas, emociones y padecimientos. La lectura individual seguirá siendo, cuando el acto lector sea completo (“completo” es distinto de “auténtico”, concedo que este concepto es problemático), un acto social, es decir un encuentro con la alteridad, es sufrir y gozar con otros, con lo que son otros en otros lugares y con otras lenguas, y entre más complejo sea el acto lector más se acercará la reflexividad a la comprensión de la persona propia (tan dividida como desconocida en su multiplicidad histórica y cultural).

Ahora que se ha adentrado el ruido del “lector auténtico” debo vincularlo con la noción de “placer del texto” o mejor dicho con el de “lector por placer” (y a lo mejor hay que cambiarlo por “lector que padece”). ¿Qué placer? ¿El colectivo?, en tanto el autor vive en las letras, ¿el de ambos deseos de encuentro, el del éxito de ese encuentro? El *placer es* múltiple, nunca es único, siempre es molar y un conjunto de diversas satisfacciones, tanto culturales como morales (leo y soy socialmente aceptable, leo y me siento menos solo, leo y aprendo, leo y me entretengo, etcétera). El individuo (vygotkianamente hablando), en tanto destilado de lo social, nunca será por tanto aislado, incluye la alteridad, pero desde esta perspectiva surge el problema de responder por las psicopatías y los narcisismos: ¿hay individuo o no?, ¿hay un defecto en la maquinaria social que lo creó? El problema no es si soy un lector auténtico en tanto busco leer por placer (e incluyo por tanto a “otro” u “otra”), porque un lector auténtico es todo aquel que abre su mente y su cuerpo a la alteridad, a lo extranjero, lo raro, lo ágrafo y lo diferente, para comprenderlo para aceptarlo y recorrerlo, y también porque acepta que otro, el autor, “lo quiere” mantener en el texto, en tanto “lee y por tanto está en el mundo”. Un lector auténtico lo sería porque usa la lengua para vincularse con el mundo exterior, por ejemplo mirando una cartelera para decidir qué película entrar a ver, considerando sus objetivos individuales o considerando el gusto de sus invitados, o un chico que busca novia mediante redes sociales, o un sujeto que busca trabajo en la sección de empleos del periódico

impreso y cuyo placer está en la buena noticia o en la avidez con que busca información. Creo que ser el lector auténtico, no importa si es por “placer literario” o no, implica colocarse en el mundo, en la alteridad y pensarse a sí mismo en ese mundo. Muchos de los problemas de la interacción humana no se deben a la ausencia de información ni a la poca cantidad de textos leídos, sino al hecho de que no ha habido una “lectura auténtica”. Un acto lector auténtico por supuesto que implica el placer (como yo lo he señalado arriba, siempre existe), pero con la consideración de que el placer es bidireccional o multidireccional, es el cruce de quien acepta a otro en su espacio privado y le hace un lugar, y quien acepta es a la vez reconocido en su desconocimiento (¿quién es el que escucha e interpreta?, ¿la clase social, la cultura, un paradigma o matriz ideológica, una necesidad?). Ese acto ético, en los tiempos modernos con tendencia a la ruptura del tejido social, es componente primordial del acto auténtico de lectura como bien social: la otra lectura individual no sirve a estos propósitos. En esto Lévinas, con su concepto de “otro radicalmente otro”, ha ayudado a pensar el texto poético de Blanchot, pero también el arte en general y por supuesto “lo humano”. ¿El placer queda asociado a las prácticas sociales del lenguaje? ¿Se es lector por placer irremediablemente si me apego a los textos? En estos tiempos de ruptura del tejido social “lector por placer” (no lector auténtico) no es otra cosa que un apasionado del “otro”, y la pasión es dolor como agrado, es placer y padecer al mismo tiempo, porque el acto erótico implica una relación de dos o más de dos; incluso “la ley” que impone las restricciones a la mirada, al cuerpo en general, representa a un “tercero”. Se cubre este invistiéndolo de un interés propio, individual y social, porque nunca un interés singular queda exento de ser una apropiación de “otro”, nunca tendremos la certeza de originalidad absoluta. Lo esencial en la conceptualización del acto lector está en esa apertura, que es enriquecimiento personal. La persona es una construcción social, se quiera o no; pero no debemos confundir el uso del “otro” sin consideración ética de su alteridad, de su padecer y su placer; pues falta

justo lo social, y el reconocimiento del “otro” radicalmente “otro”, el que se nos niega, el que se niega a ser reabsorbido por el “yo” y que nos plantea un límite y una distancia topológica clara. El acto lector así visto queda atravesado por el campo del “derecho” del “otro”.

Si voy por una calle y miro un cuerpo, en mi caso femenino y soy heterosexual, el cuerpo y sus formas pueden hacerme voltear y realizar un enfoque, mirar aquí es desde ya “signo”, pero es automático y es por tanto signo natural en la medida en que no hay convocatoria. Y le doy un sentido cuando ubico el acto en la conciencia, entonces dejo la ausencia de la persona y entro en el campo erotizado, es decir, en el campo de los lugares, de los signos entre los cuales soy un signo para otros y por tanto me está vedado ocupar un signo para el que no tengo lugar. Me atrevo a decir que es cuando pasamos del campo de lo imaginario al campo de lo simbólico. Lo mismo sucede cuando leemos un texto, o irremediamente lo tenemos que leer; leo porque soy jalado por los textos, pero eso no me hace lector, lo soy en la medida en que tomo conciencia de lo que estoy leyendo, en la medida en que la persona “abre las puertas” al sentido, entonces la memoria es posible, porque la memoria es escritura. Si solo leo y no hay puertas de memoria abiertas, si no hay escritura (memoria) entonces no leo, sigo un canon de descifrado de signos y sentidos. Puedo leer *Cien años de soledad* y no recordar nada años después, aun cuando lo haya leído detenidamente en siete u ocho meses. Hace falta la apertura, la posición de anfitrión que recibe a alguien, a quien cortés y pacientemente se le indica tomar asiento; hace falta advertir sus encantos y mostrar los propios. “No leo si no advierto los encantos de lo que recibo, al mismo tiempo que acepto los límites que ese acto me impone”. La cortesía es reconocimiento del rostro, es trabajo de reconocimiento. Es posible que quien tenga problemas de relación con las personas, quien tenga dificultades para mirar a la gente a la cara, tenga los mismos problemas para encarar los personajes y sus vicisitudes en una novela o cuento. Hölderlin creía que el lenguaje era la casa del ser, y alguien enuncia en su tesis de maestría “somos palabra” (Cruz, 2015), y en realidad

se refieren a ese campo de los intercambios. Leer sería algo así como entrar en otros seres, en otras casas; es ver en las palabras el rostro de los demás, de sus penas y sus desventuras. Freud, siguiendo la visión aristotélica del teatro, también veía en la literatura una forma de proyectar los temores, de controlarlos, siendo el héroe o heroína desde lejos, en el lenguaje, pero también se es héroe o heroína por identificación con sus grandes logros. En pocas palabras, *leer sería padecer o gozar con el otro, junto al otro*, por identificación. Por eso es importante la diversidad en los temas de literatura que los maestros seleccionan para sus estudiantes, debido a que ampliamos su capacidad de comprensión (y aquí comprensión en el sentido etnográfico, no de interpretar un sentido único en el texto, sino de ponerse en los zapatos del otro).

Leer es, de cabo a rabo, lugar de los intercambios. Un sujeto recibe a otro, y allí ya hubo un primer intercambio, otro sujeto hizo un esfuerzo de transportación, que es ya una renuncia y un “don”, y he ahí un segundo intercambio. Agreguemos una nueva problematización y consideremos el acto lector en un niño de preescolar; pensemos cómo leen los niños de esta edad, sobre todo en los primeros grados. Decía Ethel Krauze (comunicación de Antonia Cruz) que en ese caso los niños han leído un texto cuando su maestra lee un cuento. Aceptémoslo de entrada, los niños a quienes se les cuenta un cuento han leído: ¿qué es leer entonces? ¿No queda más claro en este hecho que leer es recibir y dar? Los niños que en verdad ponen atención han leído, porque han planteado preguntas, han inferido, se han quejado, han sido impacientes y se adelantan con comentarios que ofrecen perspectivas que el texto mismo ha suscitado; comprometen todo su “cuerpo”, que incluye sus formas de mirar y de interpretar, de amar o de odiar. Si el niño no pregunta nada, parece que no ha leído. *Leer es* una acción de doble entrada, se da y se recibe por el mismo canal; por eso es importante que los niños de preescolar participen en los comentarios orales luego de un texto leído por la educadora. Y cuando platicamos esperamos que nos respondan, con un simple asentimiento por lo menos de la mirada.

Se ve cuánto nos hacen falta para conceptualizar el acto lector los asuntos de la alteridad. Pensar la lectura metacognitivamente es observar esos movimientos de intercambio en la persona propia. “El libro que hacemos todos” (Chambers, 2008) es una metáfora hasta que aceptamos que hoy en día el conocimiento se construye socialmente. ¿Necesitamos de otros para entender *Cien años de soledad*? Yo digo que sí. Y cuando lo entendamos, haremos de la memoria un asunto que exigirá su explicación. El niño que formula una pregunta ha pasado del campo de lo automático al campo de la convocatoria, ha sido llamado a escena y pone su parte para que la comunicación se realice. Si cuestiona es porque una huella del texto ha quedado en su memoria, porque ese sujeto tiene un vínculo activo con los textos. En todo caso, un lector auténtico no es el que obtiene placer, sino el que pone interés, una persona atenta a la alteridad, no importa si ese interés lo hace leer libros largos o simples letreros de una tienda de abarrotes (Katia Mandoki [2006] ha puesto en entredicho el supuesto desinterés del arte). No es gratuita la figura retórica con la que nos referimos a quien sabe escuchar (ya vimos su similitud con la lectura): “pon atención”. Poner es colocar, pero también es dar mi ser para que el otro aparezca. Si leo música puedo imaginar lo que Beethoven quiso decir, pero para ello requiero preguntar ¿quién es Beethoven?, ¿por qué le decían el sordo de Bonn?, ¿por qué comía solo y no tuvo esposa?, ¿debí haber leído su testamento? Pero sobre todo hacer caso a todas las indicaciones de dinámica y agógica que Beethoven hizo para transmitir su obra al mundo, para acariciar a dicho mundo con la música. Lo otro es hacer sonar sonidos y silencios, articulados según un orden y, como me decía el músico Felipe Souza, “eso son tuercas y tornillos”. Tocar música requiere de abrir esos canales de intercambio, como hoy en día leer significa saber más del libro, del autor, de sus intenciones, cuestionar el lenguaje, las traducciones, compararse con los otros, usar a los otros, dejarse utilizar en las versiones que damos, cuestionar otras versiones e incorporarlas aun en su negatividad. Esto último es relevante, nos lanza al campo erotizado. Eduardo Juárez compartía

una idea interesante diciendo que Marx sugería que “quien no tenía capacidad de ser objeto para otro sujeto estaba igualmente enajenado, tanto como quien solo fungía como objeto para otro sujeto”. Leer es entonces empoderarse, es incluir la perspectiva femenina, porque leer debe ser un acto libre, de liberación de toda atadura, no importa si al final termina el sujeto por “elegir su propia tragedia” (parafraseando a Octavio Paz en su noción del amor). Amar, soñar y leer comparten, según Pennac (2008), su resistencia al imperativo (lee, sueña, ama). Uno ama irremediamente a una o varias personas, pero al final las elegimos a costa de nuestra desventura. La elección erótica es también finalmente mirar donde se puede mirar, en un horizonte no focalizado en el que aparecemos y desaparecemos para mirar más allá y más acá. Pero leer en la perspectiva de Pennac (2008) es irremediable, como el amor, una elección inexorable de una pasión entre tantas. “No puedo amarte, amo a otra persona”, por eso postula el “derecho a no leer”, que debe ser cuidadosamente situado, es decir, siempre se “lee algo”, no “se lee en general”. Cuando Ethel Krauze (1992) dice que quien no lee tiene otros amantes, no se equivoca, pero quizá falte el “objeto directo” de esa acción lectora: “leer literatura”. Por eso, si consideramos un concepto amplio de la lectura, leer es elegir qué leer. Sin duda leer es interpretar, sea el campo de lenguaje que sea, y la interpretación es acercarse un horizonte de sentido sobre el cual se ha decidido estacionar el interés. Puedo ir buscando un anuncio en una calle, y aunque busque un signo entre tantos, podría un conjunto de signos remitirme a algo que no buscaba, algo que podría cambiar incluso mi objetivo de búsqueda; pero eso depende de lo que pueda seducirme y darme algo más de lo que buscaba. Leer (y es posible que no solo por placer) es sin lugar a dudas ese proceso de intercambio en el que doy el tiempo, la mirada y por tanto el cuerpo, la audición incluida, las penas y las alegrías, un acto simbólico en el que me posiciono frente a las distintas alternativas, con conciencia de quien soy y de dónde saco lo que digo, lo mismo que conciencia de división, de todo lo que me constituye viniendo de múltiples focos de cultura.

Del mismo modo que leemos signos de diversos lenguajes, también escribimos en esas diversas escrituras. Si construyo un discurso oral escribo mentalmente en la memoria, por eso la escritura no puede desprenderse de la oralidad, porque se emparentan. Escribir es organizar en un espacio un conjunto de signos con sentido y acordes a un campo de significancia. Se es escritor auténtico (parafraseando a Garrido y su “lector auténtico”) cuando se usa como práctica social la letra impresa; pero soy un escritor apasionado si destino mi tiempo y mi cuerpo como elección preferente (valga esta digresión, quizá lo que Garrido apunta es lo que Chambers señala cuando distingue entre el escritor que “escribe sobre algo” y el autor que simplemente “escribe”, uno lo hace por un interés, el otro lo hace irremediamente, como una necesidad, tal como se mueve la pasión). Hoy en día leer y escribir son dos caras de una misma moneda y, siguiendo esta retórica, fluye humanidad en el intercambio. Si los escritores han preocupado a sus lectores con historias terribles de sometimiento del hombre por el hombre (*La granja, El mundo feliz, Momo*, etc.), también lo han hecho con historias de autosometimiento y autoconsentimiento (*Romeo y Julieta, Siddartha, Justine* y otras). Animar a los alumnos a escribir es exhortarlos a cambiar el mundo, porque siendo el mundo escritura y lenguaje debemos reescribirlo, pero animarlos a pensar el mundo juntos reescribiendo historias es hoy en día un ejercicio de responsabilidad. No hay mundo futuro sin esa lectura colectiva, como no lo hay sin la escritura colectiva (yo que privilegié el trabajo individual hoy en día he transitado a otra cosa con múltiples coautorías de letras para canciones). La ciencia dura ha dado sus pasos incluyendo autorías colectivas en sus producciones para publicación en revistas arbitradas, que muestran lo terrenal de la construcción social del conocimiento. La ciencia social, dicho sea de paso, está todavía lejos de esos procesos de autorías colectivas de más de ocho o diez personas en ciencias duras (basta ver la cantidad de autores en las referencias a experimentos). Invitar a leer colectivamente es un asunto de responsabilidad, porque esos textos construidos en

forma colectiva enriquecen y ayudan a desarrollar competencias para la vida y la convivencia; pero invitar a escribir juntos también tiene las mismas implicaciones, complementa la convivencia y, una vez realizada la escritura colectiva, se deben mirar otras colectividades para superar también el “narcisismo colectivo”. Sin embargo, así como debemos cambiar nuestra noción de “leer” por un concepto amplio y abierto, debe pasar lo mismo con la “escritura”, debemos cambiar la idea de *qué es escribir*. Sin destinatario no hay escritura ni textos auténticos en el campo de las aulas, pero los remitentes colectivos deben proliferar. Aquí hay que trabajar doble para negociar los lugares. Debemos cambiar nuestra idea de leer de izquierda a derecha, así como la idea de que la estructura de un texto es exclusiva de un solo orden. En el cine se han dado ya ciertos pasos, y Greenaway mostró ya que pueden colocarse imágenes en movimiento simultáneas, traslapadas, cine, teatro, poética, video, fotografía, entre otras. Hay muchas formas de expresar y decir algo individualmente, pero en colectivo podría ser mucho más fácil si entendemos que escribir es poner signos en el camino de los demás, un acto de seducción que llama como el canto de las sirenas. El que escribe (y si es ente grupal, mejor) tiene objetivos, el primero es “dar algo a alguien”. Esa necesidad hace de la escritura una práctica social. ¿Cómo construir en colectivo? ¿Coinciden múltiples pensamientos y deseos en expresar algo a alguien? En ciencias duras se anexan los apellidos de los diversos autores; el primero y el último basan su importancia según el campo y el laboratorio. A veces ser el último es lo más codiciado, es mostrar la dirección, la trayectoria y el prestigio. Pero allí lo fundamental es el concepto de autoría, y este va de la mano de la construcción colectiva, por lo que alguien que apoyó prestando un microscopio es considerado parte de la construcción. Así escribir es ser fiel a la construcción de conocimientos. Quien escribe toma ideas de otros, palabras de otros, modos de construir de otros, como quien hace una sonata tipo Mozart o un minuetto tipo Chopin; le agrega cosas diferentes, pero sobre todo crea historias creíbles, verosímiles y ese es el lugar de la elocuencia

para lograr convencer, pero en todo caso ese convencer y lograr entrar en el recinto del anfitrión. El campo de la escritura exige estirar nuestros análisis para lograr comprender su lugar en las aulas de educación básica, y el cuento (texto corto) o la anécdota, el poema dirigido y dedicado o el teatro en la vida cotidiana, las alegorías, los libros álbumes y todo recurso que pretenda decir algo, servirían mejor para comprender lo que podría ser una práctica auténtica de escritura. Quien escribe (o lee) textos largos es un apasionado de la compañía, no le gusta la soledad, requiere, como Sherezada, prolongar el tiempo para estar menos solo, y sobre todo para salvarse de la muerte. A fin de que sus destinatarios estén y se sientan menos solos, “el escritor gusta de salvar al lector de su propia violencia”. El éxito de esos textos no está en cuántos volúmenes vendan las librerías, sino en lograr un texto completo, la obra, que ya no es el papel impreso, sino la historia contada, la reflexión sugerida y bien armada, bien presentada, con pausa y sin prisa. Escribir y leer con pausa quizá sea, comprendiendo todo lo demás, la mejor estrategia para acercar a los alumnos a la lengua como bien social, es dar tiempo a los jóvenes para que se abran al mundo y descubran el suyo propio.

El autor es quien se autoriza a decir o hacer algo que parece original, es de entrada un Tot, un dios que inventa una escritura (en el lenguaje que sea), pero sobre todo que busca trascender el tiempo, por eso deja marcas y huellas, porque la angustia de muerte lo apresura a expresar lo que en su juicio es necesario decir. El autor es siempre un moribundo que dicta lo que supone que serán sus últimas palabras, y si reclama la autoría es porque se hace responsable de su dictado; y el dictado colectivo es voz sin dueño que no obstante “da la cara”. El nombre propio (no importa si es colectivo) es sin duda una forma de “entrega” del ser. La importancia de la identidad está enmarcada en la eticidad de la letra. No es amar a ciegas y en la oscuridad, de tal modo que se sufre en los reflectores que el “otro” siempre reclama.

Comprender la importancia de la escritura colectiva quizá no sea, para quienes no fuimos formados en ella, un “bien supremo”;

serán los chicos que fueron construyendo textos simples y creativos los que prueben lo terrenal de su potencia (el mejor ejemplo es la ayuda que la educadora presta en preescolar). Los chicos pequeños no están interesados en coautorías ni en derechos de autor, se entregan a la construcción colectiva “desinteresada”, y lo profundamente educativo es el ambiente con resonancias afectivas que permitan transitar por la vida con respeto por los mundos diferentes y con amor, que es el motor de la atracción y los cuidados del “otro”. Si el verbo amar se asemeja al verbo leer, el amor se asemeja al texto. El texto colectivo será una prueba de esa existencia terrenal. Un niño recordará su infancia olvidada mediante objetos creados, pero la obra colectiva recordará el tránsito colectivo y su posibilidad concreta. “Tú hiciste esto cuando estabas en preescolar”, solemos decir los padres a los hijos, no importa cuánto de ficción haya en ese comentario, toda vez que muchas veces es la educadora quien conduce y sugiere contenidos. Y llegará un momento en que al haber transitado del “yo” al “nosotros” recordemos a nuestros hijos: “Esto fue un trabajo en el que tú participaste y mira qué hermoso quedó”. Soñar pedagógicamente es muy arriesgado. Como Tot, el dios de la escritura y el tiempo, y mediante proyectos pedagógicos, se escribirán y se inventarán esos mundos posibles que hoy son imposibles para muchas comunidades que, como amantes olvidadas de las manos amorosas, no son tocadas por lenguajes y maestros auténticos. La ampliación de las nociones de leer y escribir sigue siendo imperativo. Lo sabemos quienes hemos padecido el terrible dolor de leer, porque no sabemos leer, porque aprendimos bien las normas de una práctica nefasta de mirar solo signos, de vomitar en los exámenes todo lo que reteníamos para ese fin espurio, sin encuentro con la alteridad, sin posibilidad alguna de reconocernos a nosotros mismos y sobre todo sin usar el lenguaje en todas sus potencias, sin mirar colectivamente el mundo.

CAPÍTULO 18
¿QUÉ SE EVALÚA EN ANIMACIÓN SOCIOCULTURAL
DE LA LENGUA?

La evaluación en general no es lo que se trata aquí, sino un evaluar situado, en un espacio y un tiempo, por eso primero pensamos en quiénes somos y qué queremos lograr con nuestras prácticas. En animación sociocultural de la lengua se busca sacar del anonimato al sujeto, hacerlo partícipe de su propio entorno, se pretende estimular la experiencia creativa y solidaria entre los sujetos, mediante proyectos de lengua y prácticas de oralidad y escritura provenientes de la enseñanza literaria. Mediante todo esto se intenta acercar la cultura originaria de diversos mundos, estimular, como lo ha señalado Alberto Manguel (2019), la empatía por el sufrimiento de los demás, hacer a los sujetos más humanos y comprometidos con el semejante; por tanto, evaluar en este contexto situado es constatar la medida en que todo esto se va logrando con el trabajo individual y sobre todo colectivo de los grupos de animación. Veamos algunas aristas de esto:

Evaluar es una forma de indagación del logro académico. Esta jerga nos remite por supuesto a la investigación y en ella yace escondida la significancia de la medición, es decir, tal jerga nos impone el deber de “dar cuenta” del rendimiento escolar. El maestro

que planea sus actividades pretende también establecer actividades que determinen los resultados. Es inevitable que esos pensamientos planificadores lleven consigo la referencia a la relación causa-efecto proveniente de la física, como si de eventos naturales y físicos se tratara. Las ciencias sociales han mostrado cuán equivocados hemos estado en usar como primera referencia ese paradigma, ya que de entrada los productos culturales son construcciones significantes, es decir que dicen algo, son portadores de sentido antes que causas de algo, y claro que demandan algo, que sugieren algo o que expresan simplemente modos de pensar el mundo social y natural. Cada comportamiento es un texto que lleva consigo una multiplicidad de significados. Nadie es ajeno a su entorno sociocultural e histórico, y en eso nadie estaría en desacuerdo, pero en cuanto se conciben los actos humanos con un enfoque semiótico de cultura tratamos los materiales discursivos y textuales de otro modo al de las ciencias naturales. Así, las determinaciones son complejas y no siguen el patrón simple de una causa y un efecto (aunque a gran escala es útil la estadística). No hay un algoritmo que explique y prediga las producciones de la cultura. La perspectiva biográfico-narrativa y los enfoques interpretativos de investigación educativa han mostrado otros caminos para relatar y dar “cuenta” de los avatares de la vida escolar. La educación no se da como en el laboratorio, no hay control preciso de las variables del entorno; la urgencia de la situación inmediata exige mucho de la improvisación y de la intuición docente. Los maestros, como ya dijo Peter Woods (1993), trabajan con “certezas abiertas”, porque, a pesar de las certezas que da el conocimiento de experiencias de otros pedagogos o educadores o las disciplinas afines como la psicología o la sociología, el maestro se lanza a una aventura experimental muchas veces sin hipótesis y otras veces tanteando unas cuantas, pero todo el tiempo como pensamiento práctico. Cazden dijo alguna vez que, si un maestro debiera tener una certeza absoluta de todo lo que acontece en el proceso escolar, seguramente no haría nada. La familia educa lo mismo que la escuela, es decir, socializa y con ello transmite una carga de valores y

cultural que sirve a los grupos para regular el comportamiento y todo ello se hace con certezas abiertas. Lo primero que hacen los padres es mantener la vida de un niño, y esto incluye como rémora, a remolque de esta sobrevivencia, la iniciación en el lenguaje. ¿Y estas agencias de socialización evalúan incluso en la intuición? La forma de iniciar al sujeto en la comunicación no aparece de una vez y para siempre, se origina en las intuiciones de los educadores cuyo crío demanda que sean satisfechas sus diversas necesidades surgidas de su contacto con el mundo natural social y cultural. Esto se realiza a través de rituales, de lemas, de hábitos diversificados producto del encuentro de distintas culturas de los padres y abuelos principalmente, o de los que fungen como cuidadores en la primera infancia. Es decir que la famosa causa (orígenes) de nuestros modos de ser docentes, profesionales, sociales, entre otros, no aparece en un momento bien identificado, la mayoría de las veces no, sino como resultado de prácticas reiterativas y continuadas (como ya lo ha mostrado Philip Jackson en su célebre libro *La vida en las aulas*). De ahí que la observación de esos rituales, lemas, afiches, objetos significativos del entorno, así como las motivaciones de los actores socializadores halladas en los idearios pedagógicos de los educadores y sus escuelas, como de la carga de valores de los cuidadores en casa o en instituciones encargadas de ello, tienen que considerarse como lugares de significación, es decir, colocarse al lado de lo que estudiamos focalmente, interpretados.

En nuestro caso, el uso de métodos cuantitativos para “dar cuenta” de un ánimo creado por la animación a la lectura y la escritura es un asunto serio nada fácil. Podremos dar cuenta, mediante una gráfica sencilla, de la frecuencia de respuestas de nuestros alumnos, por ejemplo: ¿qué alumno participó más? Y eso podemos tomarlo como indicador del gusto por participar, del interés en el tema y la pasión lograda. La causa identificada, es decir, la estrategia didáctica usada, todavía requiere un trabajo adicional: la demarcación de esas presuntas causas. No ahorraremos ese trabajo teórico, que implica un sesgo cualitativo e interpretativo insalvable.

La evaluación también es objeto de retórica. Pensemos en una escala, la clásica del 1 al 10. Si uso la retórica de la aritmética simple, de la suma en particular, o la retórica de los números ordinales, primero o último, claramente las distinguimos de la retórica cualitativa en términos de “mejor” o “peor”. Esta última no es necesariamente escalable sino por un juicio cualitativo, porque siempre preguntaremos a los demás ¿por qué es mejor, o por qué es peor? Pensemos en lenguaje: ¿digamos entonces que hay una mejor forma de comprender un texto que otra? Ninguna respuesta usaría la retórica de los números sin alguna falla. ¿Si alguien comprende mejor es porque se apega a la idea original del autor?, ¿o porque logra elaborar discursos con eso que se ha leído y no solo se es consumidor de información? Se ve fácilmente que la evaluación depende de la expectativa y la conceptualización de quien evalúa. La retórica de “lo mejor y lo peor” ayuda, pero no resuelve; ambos términos dependen de las concepciones de estos.

Las retóricas del siglo XXI son deudoras de un pragmatismo impresionante. Las analogías usadas son mecánicas, económicas, en pocas palabras utilitaristas. Los egresados de nuestros programas académicos, por lo menos en la UPN, exigen recetas, fórmulas, sugerencias metódicas prácticas que les ayuden a desarrollar competencias y resolver problemas concretos en el día a día del ambiente del aula. La teoría educativa queda, en muchos programas de formación de posgrado, ausente, como si no fuera importante la historia de la educación, la filosofía de la educación y la historia de las ideas. Importa más si el autor o el texto consultado tiene menos de diez años de publicación que todo el acervo educativo acumulado desde los griegos (o antes). Por ejemplo, esa referencia atribuida a Aristófanes de que educar es menos que llenar un vaso de agua y más como encender un fuego, nos lleva a una retórica compleja, metafórica y alegórica. Esas retóricas son deudoras de la época en que se acuñan, por eso en nuestra época posmoderna basada en “el valor de cambio”, la educación concibe el aprendizaje y la educación en general por referencias retóricas al “capital humano” o al “capital

cultural”. ¿Qué pensaría Marx de la referencia de Aristófanes? Quizá lo tildaría de idealista por su referencia al fuego. Prometeo era en el pensamiento griego evidentemente una referencia importante. Hoy, yo diría que un Prometeo moderno no robaría el fuego para entregárselo a los mortales, sino el tiempo que nos han robado los modos de vida y la dinámica socioeconómica en la que estamos atrapados. Estamos atrapados en la “Matrix”, respondemos a las dinámicas cotidianas y no logramos hacer planeaciones de largo plazo (pienso obviamente en el caso mexicano). Sería interesante comparar las formas de pensar el tiempo entre los cubanos y los mexicanos, en vista de que a los cubanos se les ha infundido la idea de los planes quinquenales (el largo plazo) y el pensamiento de los educadores mexicanos que prácticamente vamos a merced de un presentismo que cambia cada sexenio, o incluso antes. El enfoque de la animación sociocultural de la lengua quedaría más cerca de la denuncia de Michael Ende en su novela *Momo* (donde los hombres grises roban el tiempo a las personas) que del pragmatismo filosófico y educativo.

La evaluación propuesta por Josette Jolibert y Christine Sraiki (2009) exige la participación de las personas en los procesos metacognitivos, porque el sujeto necesita pensar en su lugar en el mundo, su lugar como sujeto cognoscente, no solo conocer sino pensar qué pasa en él cuando conoce. Esto ha sido resuelto por nuestros alumnos de posgrado, ubicando, en dos columnas, por una parte lo que se hizo y por otra parte lo que se aprendió. Esto es práctico y muestra que conceptos complejos como la metacognición son posibles en niños pequeños; pero con ese cuadro de doble columna apenas damos unos pasos pequeños, los procesos reflexivos que demanda la metacognición son de largo plazo. Por otro lado, si se piensa, como Daniel Pennac, que leer es equiparable a los verbos soñar o amar, tendremos difícil la tarea de evaluar el amor y el soñar. Pero sí podremos atestiguar nuestros sentimientos amorosos o nuestros sueños. No importan las dificultades, lo importante es reconocerlos, para poder objetivarlos. El trabajo cualitativo es

arduo, complejo, requiere tiempo, por eso yo me he opuesto a los grupos numerosos, que son la tendencia dada la masificación de la pobreza. Nunca se me olvidó la recomendación de Piaget con relación al número de alumnos recomendados por grupo: máximo quince, decía el epistemólogo suizo en su libro *Psicología y pedagogía*. Y siempre me he preguntado por qué la política educativa en México no ha puesto atención a esa recomendación; hay grupos de preescolar de hasta 50 alumnos. Qué vergüenza para nuestra política educativa el estar tan rezagada históricamente. Recuerdo haber discutido muy enérgicamente, siendo miembro de una comisión negociadora de la Sección Democrática del SNTE a finales de los años ochenta, cuando nuestros adversarios políticos de seguro se rieron mucho de ver que teníamos profundas diferencias. En ese caso yo citaba esa referencia de Piaget y mis colegas democráticos decían que yo era casi un traidor por ceder políticamente. Importaba más la política entre la gente de izquierda que los argumentos científicos de personas serias como el epistemólogo ginebrino. Parece que la cantidad es un asunto de rendimiento político mayor que la calidad que el maestro puede ofrecer a grupos pequeños.

Pensemos en evaluar si los chicos en una lectura han logrado “imaginar posibles finales de un cuento”. ¿Cómo evaluamos esto? Por supuesto, tendremos que narrar lo que han dicho y pensado, pero antes de hacer esto deberemos registrar esas respuestas. En consecuencia, tenemos que usar registros magnetofónicos o digitales, de otro modo ¿cómo haremos la constatación de lo imaginado? Nada de esto, como podemos ver, pasará por una aritmética simple. ¿Cuántas imaginaciones fueron posibles? Aunque tuviéramos a los alumnos conectados a electrodos y máquinas contadoras de radiaciones o encefalogramas avanzados, esto no nos haría avanzar un milímetro. ¿Cuántas hipótesis formularon?, ¿cuántas inferencias hicieron?, ¿cuántas se formularon a partir de la conversación? Sería ingente la tarea de evaluar con absoluta precisión todo lo que pasa en cada pensamiento de cada participante en una lectura colectiva. En “el libro que todos hacemos”, concepto de Chambers o en la

lectura colectiva de Hirschman, ¿qué significa que cada interpretación sea válida? Si la evaluación es constatación, verificación, examen, cotejo, ¿cómo se traduce esta lectura colectiva y la diversidad de pensamientos producidos en una nota académica?

Pero no es imposible una evaluación, es difícil pero posible. Se requiere formar profesores con pensamiento abierto, flexible y permeable, capaz de sorprenderse ante las muestras de creatividad en el pensamiento de los participantes de la animación sociocultural de la lengua, pero sobre todo, es preciso tomar muchas notas de campo. Todo recurso cuantitativo será válido si no ocupa el papel suplementario de otros recursos, en particular de los narrativos. La capacidad del maestro de sintetizar en pocas palabras, con enunciados claros, los logros y el “desarrollo próximo” de cada alumno es parte de las competencias docentes requeridas en animación sociocultural de la lengua. Desarrollemos la capacidad de asombro en los maestros y tendremos menos profetas y más enseñanza desarrollante, tendremos mejores observadores, mejores oyentes de la alteridad. Desarrollemos la capacidad creativa en nuestros profesores y profesarán menos y mejor; harán sitio al “otro” que es el destino final de todo discurso docente. El maestro moderno cada vez habla menos y mejor, busca la eficiencia en sus enunciados, entendiendo por esta la capacidad de comprender mejor lo que el otro hace y de sabérselo comunicar. El peor maestro es el que se enoja porque el alumno no entiende lo que dice. Ahí el mejor maestro se apega a un estilo clínico, es decir, es capaz de escuchar el dolor que el aprendizaje impone en cada uno de los sujetos de la educación. La paciencia es parte de las competencias de todo nuevo educador y animador. Evaluar es una tarea de tacto, de ojo clínico, de encuentro con el dolor humano, no solo un asunto de técnicas de registro. Mis mejores años como docente han sido los que me dieron la experiencia de escuchar el sufrimiento de mis alumnos cada vez que no entendían algo, mientras que los peores fueron años de narcisismo, en cuyo caso solo miraba mis expectativas y la distancia entre ellas y lo que los alumnos en realidad lograban hacer. De eso no tengo duda.

Cada uno puede pensar lo que sea con respecto a un texto leído, y ese es el principio de toda evaluación. A partir de ahí viene todo lo que se logra comentando cada opinión y pensamiento individual en los grupos escolares, y ese hecho tiene un profundo significado en la vida social y cultural de cada participante. Los sujetos son capaces de autorregular sus propios procesos cognitivos, y lo hacen cada vez mejor en la medida en que son oyentes atentos y reflexivos. Pero la reflexividad se aprende y se perfecciona admitiendo la reflexividad de los otros, de las otras culturas que se cruzan en cada encuentro escolar, lo cual debe destacar el animador.

El respeto por cada foco de cultura es condición facilitadora del pensamiento colectivo, profundo y humano. ¿Y cómo se evalúa todo esto? Con escrituras, diversas escrituras como las rúbricas, las listas de cotejo, las viñetas de los resultados y los procesos complejos que cada escritura y diálogo de los alumnos muestran en cada situación del aula, las gráficas de frecuencia de actitudes y comportamientos bien identificados, entre otros, pero nada de eso suplirá la capacidad y la sensibilidad de un maestro que va en busca de los logros de sus estudiantes y no de las ausencias y las fallas. Esto implica una actitud especial del animador sociocultural de la lengua, además de mucha inteligencia y paciencia. Uno de mis mayores aprendizajes a lo largo de mis 32 años de experiencia docente ha sido darme cuenta de que es posible lograr más cuando se confía en la potencialidad de los estudiantes que cuando se los considera presuntos culpables (de ignorancia). Cuando recuerdo lo que pasaba en el proyecto educativo en Summerhill, o en experiencias mexicanas como la escuela Herminio Almendros, Euterpe, Paidós, y muchas otras, el elemento que en mi memoria las agrupa y las hace similares es justamente la confianza en que los niños pueden tener pequeños logros y que la suma de ellos es un resultado a largo plazo de éxito en su desarrollo. Otro elemento común de las escuelas que acabo de nombrar es la referencia constante “al amor”, como base de la relación educativa, y entiéndase que ese concepto tan abstracto se cuele en sus discursos e idearios pedagógicos, y se

concreta en sus apuestas de libertad y respeto por la individualidad de cada chico que pisa sus escuelas, pero sobre todo en esa estrategia de hacerse a un lado para que “el otro” aparezca.

Cada sujeto lector interpreta lo que escucha o lee según su época y su cultura, y entender eso es parte del enfoque sociocultural. Evaluar es reconocer esas diferencias, identificarlas y nombrarlas, no poner notas reprobatorias. En esto la animación sociocultural de la lengua (ASL) sigue lo que la didáctica crítica de los años setenta sugería: que evaluar no es acreditar ni calificar.

¿Pero entonces debe aceptarse todo lo que se produce y dice en los grupos de animación sociocultural de la lengua? Tajantemente sí. Si alguien piensa de manera radical y se pregunta sorprendido: ¿Debe uno como maestro aceptar la interpretación del hijo de un delincuente en la clase, o incluso peor, de un joven que ya muestra esas tendencias surgidas de un ambiente social culturalmente carenciado? Sí, sin duda. Ese chico quizá no ha tenido oportunidad de conocer otras interpretaciones y tener acceso a otros mundos y otros dolores, y cada chico que lo escuche podrá entender parte de las razones por las que hace la interpretación que hace. La evaluación entendida así es comprensión. La primera evaluación en ASL no es respecto de algún logro de aprendizaje, sino de la cultura de base familiar o comunitaria. Es una convicción freiriana decir que quien quiere cambiar una comunidad primero debe llegar con actitud de aprendizaje. Solo quizá después de ello pueda uno como educador enseñarle algo a la comunidad. En educación se usa la jerga clínica, que se suele denominar primera evaluación diagnóstica.

Decir que el maestro evalúa es decir que primero ha identificado el dolor, el pesar del estudiante ante el conocimiento y su desarrollo, luego de lo cual lleva a cabo algo, es decir interviene. La intervención es así andamiaje, o sea un acompañamiento comprensivo y solidario que está dirigido a suplir carencias o reducir distancias, culturalmente hablando. Lo que podemos señalarle a los alumnos en cuanto a sus logros no es otra cosa que un espejo en el que pueden ver su crecimiento a veces no advertido. Nos sirven

las rúbricas preestablecidas, en efecto, pero la creatividad del educador para construir nuevas conceptualizaciones es mucho mejor, ya que el maestro elaborará tantas rúbricas como necesite, sin pensar en estancos fijos (e irreflexivos) de conductas como lo establecía la taxonomía de Bloom. Esta concepción de evaluación exige nuevas condiciones docentes y laborales, ya que estas prácticas de constatación se verán afectadas por las políticas insensibles que sigan exponiendo a los maestros a condiciones de sobrepoblación. Es un asunto ya común decir que, mientras no se invierta en educación, tendremos pobreza social. No importa cuánto estiremos este axioma, lo cierto es que van de la mano las concepciones de evaluación y los logros educativos, no son cosas separadas.

Hoy en día la animación sociocultural tanto del lenguaje como mediante los lenguajes es también darle igual importancia tanto al autor como al escritor (lo primero alienta, lo segundo ayuda a perfeccionar). Desde la primera generación de nuestra maestría, con una provocación de Gregorio Hernández, en uno de sus textos publicado en la revista *Masiosare*, hemos pensado cada vez más en la distinción entre lector y escritor en el mismo sentido en que pensaríamos en consumidor y productor. Esa distinción ha encontrado una resonancia en lo que Barthes y Chambers han señalado como diferencia entre “autor” y “escritor”. Privilegiar al autor paradójicamente ha traído como consecuencia que tengamos cada vez mejores escritores en los grupos de animación sociocultural de la lengua. Se piensa más en la lengua cuando actuamos como escritores que como autores, pero la posición de autor, que propone las ideas, fomenta el sentido de escribir textos auténticos. La posición de autor empodera, eleva la autoestima y es por tanto emancipatoria, porque afirma al sujeto que sale por tanto del anonimato. El autor que privilegiamos no es onanista, porque se inscribe en un enfoque sociocultural que lo salva de ese abismo. Evaluar cada posición no es complejo para el ámbito de la educación básica y pública, y las tesis de nuestros estudiantes muestran que ha sido posible. Esta amalgama ha sido posible gracias a la textualización

colectiva, que implica la autocorrección y la coevaluación. Esta última –nuevamente lo señalamos– no es “co-calificación”; esto sería un error, la verdadera coevaluación es compartir competencias, ayudar al otro a perfeccionar sus procesos de construcción textual, no es asignar una nota al compañero, esto no es válido de ninguna manera y genera verdaderas carnicerías en el aula. La coevaluación que nos ha funcionado más es la que tiene que ver con la libertad de expresión para señalar las responsabilidades compartidas y la omisión de estas para el logro de un proyecto colectivo, lo que denominamos “autorregulación”. Evaluar en grupo es también evitar la personalización de los errores cometidos en los textos, es centrarse en la escritura como comunicación, y para ello el animador debe estar libre de estas tentaciones de calificar a la persona que escribe.

Los reportes de lectura, en formatos prefijados, que luego llegan a los padres de familia para constatar que la escuela funge con su tarea de iniciar a los niños en la cultura de la lectoescritura, serán en adelante algo muy distinto en la medida en que cambiemos nuestras concepciones de la lectura y la escritura. Un reporte de lectura tendrá que incluir la experiencia del docente con relación a los efectos de cada escrito producido por sus alumnos en su propia persona. En esto ayuda la perspectiva etnográfica que ha aportado la herramienta del diario de campo. Esta tarea exige modificar los viejos hábitos y transitar a concepciones lúdicas que hagan del saber una pasión y una necesidad, y no un deber y una tarea fatídica.

Una frase que he leído en los relatos de nuestros alumnos ya con bastante regularidad, como si de clones se tratara, es la siguiente: “profesora ¿cuándo nos lee otro cuento?”. Pienso que tanta reiteración dice algo importante, que la necesidad de la repetición de la experiencia lectora con resonancias afectivas de amabilidad, reconocimiento y disfrute de la presencia del “otro” (los demás semejantes), es evidencia de que la intervención ha acaecido, que se han hecho logros importantes. Los docentes sabemos que esos logros no son nunca con todos, que el “ideal” debe dar paso a ese “real” que muestra que los tiempos de todos son distintos. Pero hemos visto

que poco a poco nuestros alumnos-maestros van encontrando el modo de evaluar el placer y la pasión (véase, por ejemplo, la tesis de Norma Olivia Matus [2016]), lo que significa constatar la presencia de una pasión en frases como la arriba citada. Pero, en tanto el placer es molar, es decir, un compuesto de varias satisfacciones, nuestros alumnos han ampliado su narrativa hasta llevarnos a esa pasión que aparentemente es difícil de objetivar, y nos relatan la disputa por llevarse el diario escolar a casa para escribir algo en él, no solo para registrar una memoria, sino también para construir una reflexividad colectiva.

Los alumnos que formamos en animación sociocultural de la lengua ponen atención no a la medición de la velocidad de la lectura oral o al número de significados aprendidos, sino a la creación de comunidad lectora o escritora, al interés y al gusto logrados, y al involucramiento. Para ello se debe tener el ojo del espíritu abierto y afilado, con idea clara de la diferencia entre enseñar gramática y enseñar las competencias comunicativa, social, literaria y participativa. Ejemplos: “nunca nadie solicitó comprar el libro, más de medio grupo lo adquirió”; “durante el descanso los alumnos se reunían para leer en pequeños grupos”; “terminaron de leer el libro sin que yo lo haya requerido”; “usaban sus tiempos libres”; “se disputaban el turno para escribir en el diario”; “escribieron más de 40 personas en el diario escolar”. Con esto nuestros maestros en formación de posgrado dan relevancia a aspectos lúdicos y al texto elegido libremente, mediante actividades que pretenden hacer de los libros no algo pesado sino algo que se debe buscar por voluntad propia, convencidos de que en los textos hay algo que los espera, que les llama, que los envolverá y los enriquecerá con vidas e historias de otros. La evaluación de la animación ha sido objetivada como el interés por hacer de la experiencia propia una experiencia pública, y es en verdad el gusto por “el otro” como destinatario de la experiencia privada. “Aparecer en la escena del otro” es posible si construyo una escritura que se va a conocer en lo inmediato (mañana o la siguiente clase), por ejemplo a través del diario escolar.

La búsqueda personal o colectiva de ese disfrute con las vidas de “otros”, los compañeros de clase y la comunidad que logra participar en ella, y no solo los “otros” lugares y las “otras” épocas, hace de la animación de la lengua algo distinto a la enseñanza tradicional de la lengua; de otra manera la animación sociocultural no es sino otra forma más de socialización inserta en más de “lo mismo”. Por eso en nuestras aulas se revisa la pedagogía Freinet, con sus distintas técnicas de diario escolar, texto libre y otras que se han perfeccionado por otros colectivos de profesores.

Entre lo mismo y lo otro debe haber profundas diferencias. Haber logrado el gusto por acercarse a otras culturas, y ser parte del cambio social de otros, es la verdadera evidencia del logro que nos proponemos. Haber creado esa necesidad es el signo de satisfacción docente más importante. Cuando las cosas van más lejos se advierte inmediatamente: “maestro, me puede prestar este libro, se lo estoy leyendo a mi hermanito”. El traspaso de este talante de acercar a los estudiantes a los textos viene como una identificación que no siempre se logra; pero cuando sucede es de lo más satisfactorio, mucho más cuando estas situaciones se repiten en un mismo grupo de trabajo:

Por su parte, Saúl también se llevó un libro a casa. Después de la experiencia de leer a su hermano pequeño comentó: “cuando yo leía a mi hermanito y él estaba muy atento, mi mamá llegó, estábamos quietos, sentados en el piso, todo estaba en silencio. Nos preguntó en tono molesto: ¿ahora qué travesura hicieron?, nada respondimos” [...] Cuando me traje el libro de *Ramón Preocupón* mi hermano el más pequeño me lo quitó cuando lo estaba leyendo, él empezó a ver los dibujos, me llamó y me fue contando la historia como él se la imaginaba y después le pregunté que si quería que se lo leyera y me contestó que sí. Se lo empecé a contar y él se puso muy feliz (Sánchez, 2017, p. 117).

Si se piensa, al leer los comentarios de estos chicos, que pocas veces pueden lograrse esos niveles de identificación y de traspaso del gusto por leer y leer a otros, debería uno advertir que quizá esto

se deba a que los docentes no aplicamos instrumentos de autoinforme para saber qué pasó con la experiencia de la lectura. Además del diseño de esos instrumentos (cuestionarios), es también importante el diseño de actividades y sobre todo que el profesor esté profundamente convencido de lo que logrará, de sus propósitos. En la siguiente viñeta podrá advertirse lo que digo: “Me gustaría compartir la lectura con mi familia y ser el que cree un club de lectura donde nosotros vayamos al club con un libro, un texto para compartírnos” (*ibid.*, p. 119).

El niño que dijo esto fue “contagiado” por las actividades diseñadas por su profesor. Quedó maravillado por la experiencia escolar de resonancias afectivas que él mismo quiere repetir al compartirlas con otros. No es tan ingenua la actitud de leer a otros, no surge tan espontáneamente en los niños. Son imitaciones complejas, verdaderos deseos de “compartir” su propia experiencia originada en la escuela. Compartir la lectura, que debería ser parte de los propósitos de toda enseñanza literaria, y por supuesto de la animación sociocultural de la lengua, no puede alcanzarse por imperativos (“de tarea compartirán la lectura”), aunque confieso que comprendo que siempre hay un imperativo implícito en el simple hecho de que la escuela tiene una función social.

Lo que las tesis de nuestros egresados de la maestría (ASL) han mostrado es que hay diversos tipos de experiencias por las que se puede lograr el contagio sin el imperativo explícito, sin el tono de imperativo. Si he usado la retórica del contagio (infección), es porque es el modo más cercano a lo que en realidad sucedió. Una actitud (docente) prendió en los alumnos de nuestros maestros egresados, pero esa retórica me recuerda también lo que la poeta mexicana Ethel Krauze ha dicho al respecto de “cómo acercarse a la poesía”: es como contagiar a alguien.

REGISTRO DE LA AUTONOMÍA Y REGISTRO DE LA PARTICIPACIÓN COLECTIVA

Siendo “la salida del anonimato” una de nuestras denominaciones socorridas en animación sociocultural, la cual como hemos ya dicho tomamos de Ander Egg, y que se ha puesto como uno de los núcleos de trabajo, se piensa en un sujeto que se vuelve protagonista de sus propias transformaciones y de su grupo de pertenencia. La decisión de ser parte de los cambios en las comunidades de las que forma parte la persona se puede entender como decisión hasta cierto punto autónoma. Evaluar la autonomía implica (como lo aprendí de mis estudiantes que trabajaban con niños muy pequeños) pensar que la autonomía es poder darles a los niños la oportunidad de que ellos puedan elegir lo que quieren aprender, o lo que quieren hacer durante un proyecto o un periodo determinado, o lo que quieren transformar en su mundo complejo que es la escuela. Evaluar esto es complejo pero posible. Impone que cada docente piense y escriba acerca de sus propias acciones con los contenidos académicos y con las personalidades de sus alumnos; si no, ¿de qué forma podría evaluar la autonomía de ellos?, ¿contra qué podría compararlos? Si está atento a la manera como controla todos los tiempos y las actividades, podrá darse cuenta de cuánto los alumnos han querido tomar el control de su propio aprendizaje. La autonomía tiene parámetros claros, y se puede observar frente al control adulto e institucional. Por supuesto que se debe adaptar la idea de autonomía a niños muy pequeños, y esas conductas y actitudes hacia la autonomía son perfectamente observables si definimos esa autonomía como comportamientos claramente identificables, a saber: proponer temas para pensar y comentar, modos de organización, personas con las que asociarse para alguna tarea, formas de regular la conducta entre ellos, hipótesis que expliquen los conflictos entre ellos, maneras de ser que mejoren la convivencia, actividades para divertirse y retos que superar, entre otros. Y esto se ve cuando el maestro tiene procesos

de auto-observación y pone mucha atención en cuánto control viene impuesto desde afuera.

Ese registro, desde luego una escritura, no es otra cosa que la huella de lo acontecido. No importa si eso sucedido proviene del pensamiento y las expectativas o de los hechos vividos; es la mezcla de todo, una parte de pasado y una escritura (lengua) acerca de ese pasado, y así se tratan estos asuntos en la ciencia de la historia (Chartier, 2000). El diario del maestro sería entonces la herramienta por excelencia para estos asuntos, pero las notas de campo tomadas al vuelo, en una servilleta, en la mano, o simplemente en la memoria, también son útiles siempre y cuando se elaboren lo más cerca del tiempo en que suceden los acontecimientos (insistimos en que la etnografía ha aportado mucho al respecto). Se deben considerar como criterios de observación y evaluación tanto el logro colectivo de una “obra” (invitación, poema, canción, oficio, carta, cartel, entre otros), como el hecho de que cada participante se haya involucrado activamente en cumplir su encomienda o en solicitar regulaciones para el logro final de la actividad. Podemos así decir que un alumno ha participado en una experiencia de autonomía cuando se obtiene el producto final, o sea cuando se llega al final y se piensa y se platica en colectivo lo que se ha conseguido, o sea cuando hay metacognición, es decir, cuando el maestro ha puesto énfasis e indaga, junto con cada participante de un grupo, en lo que se ha aprendido y en cómo se ha aprendido durante un proyecto escolar. Si queremos que nuestros alumnos sean creativos, decía Olena Klimenko (2008), tenemos que hacerles ver que de ellos esperamos creatividad; se lo debemos decir explícitamente a un grupo. Llevemos este razonamiento a nuestro campo, que también es el de la creatividad social. Si queremos que nuestros alumnos sean autónomos, se lo debemos decir, y también señalar (evaluar) cuándo ha sucedido, ellos aprenderán a reconocer lo que han logrado y que además es lo que esperamos de ellos como alumnos. Entonces usaremos expresiones como “se han organizado”, “han producido una obra colectiva”, “ustedes propusieron este proyecto”, “ustedes

quisieron transformar esta situación”, etcétera. Y así, si queremos que nuestros alumnos sean más afectuosos entre ellos, más amigables y comprensivos, debemos señalarlo cuando sucede: “ustedes supieron perdonarse y salir adelante”. Esto es difícil de entender si esperamos que sean todos los estudiantes quienes adquieran todas las competencias requeridas para el proyecto. Es preferible concebir la obra como en el teatro: si la obra es exitosa y es premiada y elogiada, se reconoce toda la obra, se premia la representación, porque son responsables todos, incluyendo los tramoyistas, encargados de la utilería, los músicos, el director, el guionista, el productor, y cada uno de los que participaron con la iluminación. La comprensión de esto requiere que se acepte la construcción colectiva de las obras y los conocimientos producidos, y no la búsqueda de homogeneidad, lo cual implica reconocer la peculiaridad del trabajo colaborativo, que incluye por supuesto la parte singular que hace que la “obra” suceda. De tal modo, siguiendo la analogía con el teatro, en una compañía de teatro, cada participante puede sentirse orgulloso de haber puesto algo de sí para lograr sus objetivos, incluyendo los que estuvieron desde el inicio y que tuvieron que ausentarse o que ya no estén.

La evaluación del trabajo colaborativo choca a veces con la necesidad de evaluar las competencias individuales y es preciso distinguir ambos niveles, no confundirlos y permitir el gusto y regocijo por el logro colectivo, al mismo tiempo que el reconocimiento de lo que el sujeto ha aportado. La comprensión de la construcción social del conocimiento ayuda para repensar la obra como construcción cultural cuya urdimbre es compleja, y en la que no es fácil apreciar el derecho de autor individual.

Ese cambio del que constantemente hablamos en las aulas para dar un salto hacia la realidad, esa idea de que la escuela debe conectarse con el mundo exterior, no son temas nuevos, los planteó John Dewey, los plantearon Durkheim y Freinet, Piaget y Bruner, incluso Makarenko y A. S. Neill en Summerhill (aunque no creo que el ideario de Summerhill sea un discurso socorrido en las aulas

de la animación sociocultural de la lengua, por lo menos en los grupos que yo he atendido se ha contrastado, por la importancia que dan a la “voluntad de asistir a clase”, que refiere a un indicio de autonomía). Todas estas experiencias que acabo de mencionar nos han hecho pensar que la escuela, como me lo dijo un día una de las fundadoras de la escuela Herminio Almendros, “es el lugar donde se procesa lo que pasa afuera”. Y lo que pasa afuera es tan diverso que valdrá la pena tener clases tan ricas, tan auténticas experiencias de vida, y seguir haciendo lo que hasta ahora han hecho nuestros estudiantes.

¿Pero, cómo se evalúa ese vínculo con el afuera? Se evalúa del mismo modo que la autonomía y el trabajo colaborativo, realizando ese ejercicio metacognitivo de narrar lo que se aprende en esas experiencias de pensar lo que pasa afuera, de lo que esos chicos aportan con ese afuera, permitiéndoles sugerir temas, actividades, valores, sentimientos acerca de lo que sienten cuando experimentan “el afuera”. Los temas sociales son materia de trabajo en las aulas.

La objetivación de la objetivación, que nos ha sugerido Pierre Bourdieu en su *Homo Academicus*, no es otra cosa en animación sociocultural de la lengua que ese trabajo narrativo de las aventuras intelectuales con el acto de conocer de cada uno de nuestros estudiantes, y en ASL se le denomina “metacognición”. Recuerdo un trabajo de una de nuestras alumnas, quien, para hacer metacognición con su grupo de preescolar, les preguntaba qué sintieron, qué recordaron, qué hicieron, y para preguntarles qué aprendieron les decía: “¿qué se llevan?”.

LA ESCRITURA AUTOBIOGRÁFICA: LOS AUTOINFORMES Y EL INFORME DEL “OTRO”

Los autoinformes son útiles desde una perspectiva “biográfico-narrativa”, pues son una forma de dar cuenta de los procesos introspectivos a través de los cuales obtenemos y relacionamos datos de

nuestros mundos interno y externo. Con ello mejoramos en auto-comprensión, autoconciencia y autoestima. Pero en esta dirección del autoconocimiento la autocomplacencia es un riesgo; por lo tanto, y para elaborar mejores narrativas, la persona que desea ampliar el conocimiento propio debe preguntar a los demás acerca de sí mismo, con preguntas simples: ¿cómo me perciben en relación con el manejo de las emociones propias y de los demás? Esa combinación, entre autoinforme y evaluación de los demás sobre el comportamiento o la obra propia, es necesaria en pedagogías contemporáneas que pretendan formar sujetos más responsables del comportamiento propio y en el escrutinio público en el cual debe participar todo ciudadano.

Un maestro o un educador debe tener empatía, lo cual implica capacidad para manejar y comprender las emociones de los demás, en este caso de los estudiantes. Muchos de los problemas en el aula son de comunicación, debido a que los maestros no están preparados para un manejo inteligente de sus emociones y las de los demás. Muchas veces los maestros no son capaces de percibir correctamente a los demás ni de autoperibirse con cierta objetividad. Esa incapacidad puede estar detrás de los problemas de convivencia y comunicación humanas. Pienso que un enfoque “sociocultural” tendría que entenderse precisamente como una perspectiva educativa que intenta partir del respeto a los sentimientos y creencias de los demás, porque ese sería el principio del entendimiento (una especie de conciencia antropológica de las culturas ágrafas, o sea del “otro”, del “bárbaro”). Hacer la autobiografía es recurrir a esos “otros”, los semejantes que conviven con la persona propia y padecen o agradecen los comportamientos propios; y recurrir a esos “otros” es narrarlos, incorporar sus críticas acerca de la persona que se narra, o sea del biógrafo.

CAPÍTULO 19

LA CONSTRUCCIÓN DE LA AUTONOMÍA Y EL AMOR

No es excesivo insistir en el ambiente propicio, puesto que un ambiente de inseguridad no animará a los sujetos a expresarse ni a proponer nada. Se estimula a los estudiantes a intentar nuevas formas de relación maestro-alumno. La autonomía con responsabilidad son atributos de un sujeto que tuvo la oportunidad de pensar en las consecuencias de sus actos. Y se ha documentado en los relatos pedagógicos que los estudiantes tienen la oportunidad de hablar y escribir sobre estos asuntos.

Quienes hemos aprendido de la animación sociocultural de la lengua con estudiantes de posgrado hacemos eco inevitablemente en otros espacios de licenciatura. Alguna vez Erika Zariñana dijo, con relación a niños de preescolar, que “esta autonomía que los niños van adquiriendo les ayuda también a ser más responsables de sus actos y que puedan ver las consecuencias de estos”. Por supuesto, un niño tiene más posibilidades de sobrevivir tanto en la escuela como en la realidad exterior si es capaz de valorar las consecuencias de sus decisiones y acciones. No siempre se tiene al adulto cerca para advertir consecuencias. Saber esto es llevar a los niños a sugerir, desde los niveles de preescolar y maternas, actividades que los conducen a reflexionar y advertir las consecuencias de sus actos.

Esto propicia naturalmente la construcción de la autonomía, de niños reflexivos y pendientes de lo que pueden lograr con diversas acciones. Y de esta manera, mediante la animación, se encamina a estos chicos a adquirir fortalezas sociales e individuales.

La construcción de la identidad personal es una meta de los niveles educativos iniciales, y para lograrla se requieren muchas acciones en las que los chicos sepan distinguir su propia persona, con conciencia de las consecuencias de sus actos y sus palabras, así como su sentir y el de los demás. Formar grupos autónomos es complejo y difícil, pero posible, si se tiene la voluntad de ceder el turno a los demás, ya que la autonomía se desarrolla también en la práctica de tomar acuerdos, porque ser autónomo es también conceder, respetar a otro y a otros (y por supuesto a otras). Ese desprendimiento aleja al niño del pensamiento egocéntrico y se consigue en las asambleas diarias o semanales, en el diálogo, en la atención que las educadoras y maestras ponen en entender y comprender a sus estudiantes (*holding* o sostenimiento), pues solo así se adquiere la idea de responsabilidad ligada a la autonomía, sobre la base de un andamiaje amoroso, o sea que apunte al desarrollo y la mejora del otro.

Parecería una digresión hablar del amor, pero si nos apegamos a la noción de amor de Octavio Paz, la cual me parece una de las más útiles en educación, el amor se emparenta con la educación en tanto amar es mirar y aceptar al otro en su unicidad y singularidad. ¿Y acaso educar no es socializar y mirar al otro, construir un ser que respeta al otro? Cuando Magda Dueñas en su tesis de maestría (2016) dijo que hacer esto es hacer una pedagogía amorosa, no estaba equivocada; se requiere construir pasión para ejercer mejor el trabajo docente, y esto no es ninguna cursilería. Obviamente, si al maestro no le nace esa pasión (*tiene que*), por vocación, por historia familiar, el educador o educadora *tienen que* construir ese deseo de ayudar para lograr en los niños y niñas el poder de ser tolerante y paciente. Si no es tierno y amoroso con sus niños, porque viene de una historia en la que no se desarrolló esa capacidad amorosa, el maestro deberá forzar un poco las cosas, pero es posible

conseguirlo. La psicología de la adultez y la vejez han mostrado que en cada etapa evolutiva los aprendizajes nuevos son posibles. Del mismo modo en los estudiantes se *tiene que* construir la idea de respetar y aprender de su experiencia en la escuela, cuando no hay capacidad amorosa de base familiar.

Uno espera que esos lectores auténticos a los que aspira la educación, que lo hacen por pasión y por placer, nazcan por su propio convencimiento, lo que a veces olvidamos es que ese convencimiento no necesariamente surge de uno mismo, sino del deseo de otro. Adviértase el imperativo de los enunciados anteriores (los alumnos *tienen que*, el maestro *tiene que*), “tener que” se esconde en la esperanza de autonomía, y recordemos que la autonomía es la meta última de la educación y es un deber social atribuido a la escuela. Toda educación amorosa es una súplica de amor (por el “otro”), en un lenguaje que no puede evitar el imperativo. Y se evalúa esto narrando y relatando; el maestro tiene que escribir y registrar esas interacciones, esas motivaciones propias y las consecuencias de sus intervenciones, exitosas o frustrantes.

CONCLUSIONES

El título de este conjunto de textos que he presentado en realidad expresa que una buena parte de la experiencia no ha sido solo de un recuperador de definiciones sobre la animación sociocultural de la lengua, puesto que fueron notas de clase que en su mayoría conocieron mis alumnos y alumnas. Esas reflexiones y escrituras, dudas hipótesis, juegos del lenguaje, ficciones, anécdotas y ensayos, representan los momentos de animación de mi propia persona. Todo lo escrito aquí es muestra o efecto de la animación sociocultural de la lengua, que operó en mí como maestro y como lector, como alumno de mis propios estudiantes y de mis colegas que pretendieron intervenir en la persona que soy. Las notas de clase fueron en su momento mi propia lectura e interpretación, del mismo modo que lo fueron las lecturas que cada uno de mis alumnos y alumnas realizó y compartió en clase. Algunos de los ensayos los fui enriqueciendo o corrigiendo después de tantos aprendizajes, pero quise dejar algunos de los ensayos y de las reflexiones originarias tal como surgieron, como una forma de autobiografía intelectual.

La metamorfosis aludida ocurre en varios sentidos, porque, casi cuando estaba a punto de terminar los últimos ensayos, sentí una tristeza que nunca antes había imaginado: estaba pensando en ese momento en poner final a mi trayectoria académica, y ese era

también un proyecto paralelo, de tal modo que este texto sería una especie de legado responsable, el cumplimiento de un compromiso público que hice con aquella alumna llamada Eugenia Álvarez, quien puso en mi horizonte ese nicho de trabajo, un vacío conceptual de la incipiente maestría, a saber, la ausencia de una denominación firme de la “animación sociocultural de la lengua”. Pero mi tristeza era mucho más auténtica; sabía que esos nuevos proyectos personales me alejarían de las historias. Un día me vi caminando en espera de las historias que mis alumnas me contaban. Había aprendido a disfrutar de la literatura a través del generoso trabajo de quienes me compartieron su gusto por la literatura en forma oral (Eugenia, Antonia, Luz, Gabriel, Jairo, entre otros). Nunca imaginé que me vería atrapado y contagiado de ese gusto. Así fue como compré varios libros de literatura universal; por primera vez lo hice no por ser más culto o por crecimiento personal, sino por simple hambre de historias. Me sentí el sultán sin su Scherezada. Si bien no tenía la obsesión de encerrarme con un libro, en su lugar tenía la añoranza de la oralidad. Entonces me hizo sentido aquello que María de la Luz Ponce me dijo en una de las entrevistas que realicé en un proyecto acerca del “placer de leer”: “hay un modo de decir las cosas que es superior”. Añoré entonces los modos en que la mayoría de mis alumnos usaron, siempre con poeticidad, cada línea y cada discurso dirigido a mí o a otros. Yo me había desilusionado de la ciencia social durante una estancia posdoctoral, y estaba convencido de no volver jamás a la investigación, me parecía que había sido víctima de un fraude. Pero mi entrada como profesor de la maestría (en temas de lengua) me dio la oportunidad de conocer los enfoques biográfico-narrativos y me reencontré con la investigación social aplicada, una derivación de la investigación acción. Ese tránsito me hizo virar mi ánimo y también mi mirada intelectual. Conocí a autores, como: Lomas, Tuzón, Pennac, Garrido, Petite, Jolibert, Lerner, La Cueva, Lodi, Solé, De la Garza, Pulido, Ander Egg, Rosenblatt, Chambers, Manguel, Rosa Montero, Ethel Krauze, y a muchos otros que desde mi punto de vista constituyen

la intertextualidad de la animación sociocultural de la lengua. Eso promovió en mí una nueva transformación, la de mi talante docente. Si bien yo había coqueteado desde principios del siglo XXI con la educación artística y las teorías del juego, y desde allí fui metamorfoseando mi propia historia de maestro, fue durante los seis años como titular de cursos de la maestría en educación cuando verdaderamente sentí la transformación. Mi pensamiento se tornó aún más divergente de lo que ya era, lo cual se unió a mi talante crítico en la universidad, y pude ver mi conversión en la valoración que yo hacía de la educación. Pude lamentar no haber dado yo mismo la suficiente importancia a la educación básica de mis hijos, pues confíe en la educación pública que fue mi propia fuente, sin darme cuenta de que en mi papel de padre pude haber hecho mucho más por ellos. Lamenté no haber buscado proyecto educativo para mis hijos cuando ellos ya casi habían terminado su primaria. Mi propia personalidad timorata, reacia a las juntas de padres de familia y a involucrarse con las tareas escolares, me alejaron de la posibilidad de dar más importancia a la escuela y a esos años fundamentales en la vida de una persona. Ahora me veía dando clase a alumnos ya adultos, maestros profesionalizándose que me veían como un especialista en el tema. Creo que fui un compañero de ellos por seis generaciones, más que un especialista, y así lo hice saber a mis alumnos. Aún recuerdo cuando, durante mi primera clase, en 2011, me presenté ante ellos diciendo que “no me gustaba leer”. También recuerdo a Antonia Cruz, quien se acercó a mí tiempo después para decirme que la había desilusionado por haber dicho tal cosa: “qué desilusión”, dijo ella. Hoy es una colega a quien le tengo un gran aprecio y con quien comparto muchas reflexiones sobre la lengua y su enseñanza. Pero si algo queda, si hay algo permanente en mi persona y en mi estilo docente, lo aprendí durante los años noventa: que los maestros trabajamos con certezas abiertas.

No he pretendido crear conocimientos finales ni únicos, aunque la tentación siempre subyace, quizá herencia del pensamiento griego y toda esa mitología de dioses que crean muchas de cosas,

dioses de todo lo que nos acontece y de todas las cosas. Sé que las reflexiones vertidas aquí son tentativas, son ideas para pensar, que no aportaron un ápice a la noción de leer, pues solo parafraseo aportaciones de la hermenéutica y la semiótica, aunque creo haber descubierto en mi propia persona lo que es “leer” y lo que era “no leer” a partir de la retórica de “la recepción” y de “las posesiones” en la que creo sí haber hecho algunas contribuciones. Los maestros trabajamos con esas certezas, como lo señaló Peter Woods en *La escuela por dentro* (Woods, 1993) y con certezas abiertas damos respuestas tentativas porque respondemos a la expectativa que se tiene de nosotros; pero en el fondo, siendo sensatos, sabemos que “aún es poco lo que sabemos”. Agradezco a Angélica Jiménez por haberme puesto en esta ruta, por haber creído que yo tenía la experiencia y los conocimientos necesarios para ayudar a los alumnos a pensar los asuntos de la lengua. El que ha pensado más en la lengua he sido yo, un etnógrafo que se convirtió en nativo y se transformó haciendo lo que nadie le había enseñado, porque sus padres nunca fueron verdaderos lectores apasionados y convencidos del valor de la lectura literaria. De todos esos autores que he citado, uno en especial es Jerome Bruner, a quien también conocí en los años noventa, motivado por David Alarid Dieguez, quien respondió a mi pregunta: ¿a qué autor reconoces, tú que todo críticas? No me decepcionó Bruner, cada texto que he leído de él ha sido nutritivo intelectualmente. Es un autor siempre generoso, que ha sabido recuperar del conocimiento universal todo lo que ayude a pensar mejor la educación. No fue sino una década después de leerlo que descubrí en él un puente con el psicoanálisis, su texto *El pensar y el sentir*, en donde reivindica dos veces a Sigmund Freud, como alguien que dio la dura lucha contra la rígida moral victoriana, pero sobre todo por su frase “donde hubo Id que haya Ego”. Bruner es, desde mi punto de vista, un significante-puente entre todo lo ágrafo para los enfoques socioculturales y el pensamiento acerca de la subjetividad humana producido hasta ahora, incluyendo el pensamiento *deconstructivo* y la semiótica barthesiana. A todas las generaciones de la

MEB con Especialidad en Animación Sociocultural de la Lengua les relaté la anécdota de Bruner acerca del cubrebocas como ejemplo de que las soluciones están a la mano y que a veces son soluciones que no vemos (en la facultad de medicina en Inglaterra no podían hacer que los estudiantes realizaran la práctica de la respiración de boca a boca, hasta que a un colega se le ocurrió pedir cubrebocas; ese día todos los estudiantes hicieron el ejercicio). La búsqueda del cubrebocas, opción simple pero que a nadie se le ocurrió por décadas, me recuerda el cuento zapoteco “La niña que siempre tenía hambre”, en cuyo caso siempre que la niña tenía hambre o sed a la abuela se le ocurrían múltiples soluciones, algunas incluso crueles o ridículas; y la enseñanza de este cuento es que lo importante no es la solución, sino la tenacidad y la confianza en observar qué pasa con cada estrategia propuesta, al final de lo cual lograremos vencer el problema. Así es el trabajo docente, una lucha constante que explora multitud de alternativas hasta lograr la obra educativa, la autonomía en el acto de leer, escribir y aprender por su propia cuenta.

Al final pienso en Bourdieu, en su libro *Homus Academicus* (2008) (véase el capítulo “¿Un ‘libro para quemar?’”), en el cual cuestiona si al seguir el método científico se está haciendo ciencia. Bourdieu dice que no, pues basta con pensar en un ayudante que siga el método y concluir que ese chico no está haciendo ciencia. ¿Dónde está la ciencia entonces? El concepto de “seriedad” es la clave. Y para ello debemos pensar unas cosas más, como que la persona seria es aquella en la que se puede confiar, y el lenguaje serio es aquel que se escribe de tal modo que se puede confiar en él, porque hay mucho trabajo reflexivo y sensato. En ciencias sociales es necesario seguir deslindándose de las ciencias duras y esa idea ayuda. La poeticidad sigue siendo, en tanto retórica, en tanto función del lenguaje, y no como ornato, el recurso que nos permite dar cuenta con seriedad de la realidad que producimos, aquello que afina las interpretaciones densas sugeridas por Geertz, del conocimiento que construimos luego de haber estado inmersos en momentos y lugares de la vida cultural y social. La historia es nuestro modelo,

el enfoque biográfico narrativo como relato de saberes construidos siendo docentes e investigadores simultáneamente, descubridores y constructores de realidad.

Llevar a los lectores allí, al sitio de la observación, al sitio de la intervención y al éxito, no es fácil; debemos arrastrar la pluma por muchas horas y semanas, meses y años. El saber histórico como empeño científico, como nos lo han mostrado Michel De Certeau, Roger Chartier, Momberger, Suárez o Bolívar, es el empeño de “seriedad”, puesto en cada ocasión que narramos nuestra experiencia emocional e intelectual, cuando ponemos a prueba el poder de la poeticidad, que, como señaló Borges en una entrevista, da cuenta de una realidad muy viva. El “efecto de realidad” es aquello que solo puede lograr la narrativa reflexiva y seria, es la única que puede llevarnos ante esos niños y niñas que se empoderan, que ganan competencias lingüísticas y comunicativas para la vida real. Y la animación sociocultural a través de proyectos de lengua o mediante la lectura literaria es una apuesta importante que se lanza hasta las laderas de la alteridad. Las prácticas sociales del lenguaje son una perspectiva que ha permitido a nuestros alumnos-maestros comprender la complejidad de los asuntos de la lengua, comprender la necesidad de trabajar con textos y oralidades auténticas, de usar los conocimientos previos de nuestros alumnos, sin lo cual la enseñanza de la lengua es el eco del conquistador (véase tesis de Jairo Sánchez, 2017, capítulo II).

¿Cómo evalúo este trabajo? He señalado a mis alumnos que si uno pone un huevo debe cacarearlo, no solo como estímulo pedagógico de la creatividad, sino por el valor de conceptualización que tiene definir el logro, pero también como trabajo metacognitivo que sería tomar conciencia de lo producido conceptualmente hablando.

Puedo decir que este texto da cuenta de un proceso de transformación, el mío, pero también de muchos discursos que se enfrentaron para poder dar vida a este libro. Y justo en el enunciado anterior, la frase “dar cuenta” (contar es un asunto de la aritmética

simple, pero por la retórica también lo es de la narrativa, de “contar un cuento”) refiere a una sola cosa de la que puede uno “dar cuenta”: los dispositivos que dispusimos para observar los fenómenos de lengua. Es dar cuenta de la mirada, de cuántas veces miramos los asuntos del lenguaje, pero también de los esfuerzos de descripción para contar mejor la vida que se enfrentó en el campo educativo. Los relatos de nuestros alumnos son modos de contar la experiencia emocional y no solo cognitiva, a la par de la dura y apasionante experiencia con los niños y adolescentes que llegan a la universidad a través de esos cuentos, así como la consternación ante el contexto social y mundial que a esos niños les ha tocado vivir. Es también mostrar lo privado en el terreno público, y eso es otro aspecto de la ciencia social, que la distingue de la investigación policiaca, por supuesto no científica. En la ciencia se debe someter a escrutinio público el método y los propósitos, los resultados y las perspectivas.

Nuestros alumnos podrán anexar sus rúbricas con las que evalúan, sus listas de cotejo de las competencias logradas, de tablas de frecuencia, gráficas de pastel, sociogramas, escalas de actitud o de opinión, entre otros; pero lo importante está en la narrativa, en esa lengua que nos lleva a ese efecto de realidad a partir del cual nos convencemos de que una estrategia pedagógica puede funcionar en determinadas condiciones (el aprendizaje siempre es situado). Creo que ese es el espíritu científico con que debe encararse el trabajo pedagógico. La poeticidad, tal como la definió Jakobson, ha desempeñado un papel fundamental en animación sociocultural de la lengua al ser una de las encargadas de hacer verosímil lo narrado, al cumplir su función comunicativa.

La verdad de la que da cuenta la ASL, como narrativa para la vida, la conforma un conjunto de recursos dispuestos para mirar (*mirar* como significante de la observación, que no es literal con lo que el ojo puede hacer, va más allá, incluso con los ojos del alma). Nuestra verdad, en ciencia social, es comprometida, no es neutral por imparcial que parezca. Daré a conocer una estrategia mía que he puesto a prueba cuando los grupos muestran problemas de

puntualidad. Cuando esto sucedía, yo cerraba la puerta con seguro, la cual estuvo abierta casi siempre, y pegaba un papelote en la puerta con el rótulo “Celular Virtual”, un fólter simple que indicaba: “Si llegaste tarde y quieres entrar a la clase, debes enviar por debajo de la puerta un mensaje que explique por qué razón quieres ser aceptado a pesar de haber llegado tarde”.

Entonces, quien estaba en tal situación tomaba del fólter (“Celular virtual”) uno de los papeles destinados para notas, lo pasaba por debajo de la puerta y el grupo lo leía y decidía a partir de los argumentos si se le permitía la entrada. Concedo que a algunos estudiantes esto les parecía una niñería y no participaban, se quedaban afuera o simplemente hacían ruido afuera y terminábamos por dejarlos entrar, eran estudiantes que no entraban al espacio lúdico; pero servía porque se reducía siempre la impuntualidad. Muchos alumnos escribieron cosas con mucha poeticidad, como: “no quiero perderme las participaciones de mis compañeros, he valorado que son como alimento”, o “me acarician las palabras de mis compañeros y mi profesor”. Siempre que llevé a cabo la estrategia del celular virtual jamás se repitió. Y siempre fueron aceptados todos los que enviaron su mensaje virtual. Nos hacían reír las súplicas casi poéticas, hacíamos lúdico el suceso de impuntualidad, pensábamos en el lenguaje, y lo pensaba también quien construía su texto, y eso les dejaba profundas marcas mnémicas, es decir, se entendía el mensaje. Lo fantástico de esto fue que cada integrante que quería entrar en el grupo lo hacía con recursos narrativos y siempre convencieron. No se podría decir científicamente que este recurso es causa de que los alumnos dejaran de llegar tarde. Pero creo que puede explicarse por referencia a la “marca”; en nuestro caso “el celular virtual” marcó a los integrantes del grupo y les dejó claro que la puntualidad era importante. Es un trabajo de la significación con la memoria. No es una causa en la forma de la ciencia dura, pero “el celular virtual” sí expresa un elemento significativo que, al permanecer en la memoria, modificó la puntualidad en la clase. Creo que, en el contexto de lengua de nuestra especialidad, el suceso fue una

especie de teatro pedagógico, un relato dramático que a la manera de Brecht pretendió crear conciencia de un problema de comportamiento grupal. En otros términos, fue usar el recurso lúdico para crear conciencia de un problema de puntualidad.

“Sospechar de lo que uno va sospechando” me permite –como paráfrasis de Edmundo O’Gorman– decir de una forma diferente lo que en mi concepción es la “objetivación de la objetivación”, tal como la pensó Pierre Bourdieu en las ciencias sociales. De casi todo lo que he dicho aquí tengo duda; son solo narraciones de reflexiones, de pensamiento, de categorización y conceptualización, de libertad creadora para sospechar de casi todo, como el niño que aprende a obtener respuestas diciendo a todo: “qué se llama” o “por qué”.

Algo que mis acérrimos críticos intelectuales han visto como obsesión moralista o neurótica, y que mis colegas y amigos cercanos han considerado una cualidad mía, como una autoflagelación que me ha hecho persona honesta, es mi tendencia a cuestionar todo, incluso a mí mismo. Soy como todos, ser humano y, aunque sea un lugar común decirlo, soy también algo defectuoso y cometo errores y hasta atropellos; pero en la noche pago con mucha culpa mis atrevimientos, muchos de los cuales siempre son de buena fe y guiados por un espíritu crítico. Objetivar mi propia escritura es develar estos sesgos que el lector seguramente advirtió.

Conozco el alcance de estas casi sesenta mil líneas. Ya no me pertenecen, porque el autor siempre muere al soplar los textos y esparcirlos por el mundo de lectores diversos. Cuando uno como autor se aleja del texto, quedan las palabras y forman ciudades cosmopolitas, habitan nuevos espacios y crean nuevos lazos y nuevas alianzas; las palabras incluso son rechazadas por otros discursos que tienen gustos diferentes, luego se asocian y se maridan con quien jamás calculó el autor, como los hijos que se casan con los vástagos de las familias menos esperadas. Así son los textos que uno escribe, como los hijos con vida y destino propios. No sé cuál será su porvenir, confío y espero que vivan lo que tengan que vivir. Yo me quedo con las certezas abiertas.

Dicho de paso, la certeza abierta planteada por Peter Woods me recuerda la noción de “obra abierta” de Umberto Eco, la obra que no cierra, que no tiene un final claro y moralista. Una obra así pone a raya su soberbia.

De las pocas certezas que me quedan puedo decir que la animación sociocultural de la lengua (ASL) también es una educación para la alteridad, un recurso pedagógico que a través de los productos culturales de lengua apunta a la socialización para las sociedades complejas, que demandan aprender a vivir juntos siendo tan diferentes. Por eso creo que a la ASL le hacen falta los discursos complementarios, como planteó Devereux (1975), también la semiótica que nos saca de lo alfabético y enriquece aportando una noción de la lectura más abierta y también un concepto de cultura semiótico (Barthes y Geertz). Y a la ASL también le hacen falta esos discursos que le ponen cuerpo al acto lector (Barthes); por esa razón hice que todos los alumnos de cinco generaciones realizaran la escritura en el cuerpo de sus compañeros de clase. En ese papel natural, el más delicado, la piel de sus compañeros y compañeras, los alumnos debían escribir unas cuantas palabras que comunicaran a la persona un significado relacionado con ella, y conservo fotografías que muestran los lugares más insospechados para que ahí un compañero escribiera, como un tobillo, un hombro, la parte interna del brazo y otros. A la ASL le hace falta la estética de la vida cotidiana que, junto a la lingüística de Jakobson, nos muestra la importancia de pensar la poeticidad para la narrativa y los relatos pedagógicos. Y por supuesto, sin enseñanza literaria, a la ASL le faltaría su medio predilecto, es decir su materia prima, que es magma de la alteridad, todos esos mundos y culturas que aportan a nuestras cortas miradas nuevas y variadas experiencias de pensamiento y de vida.

Y no pensamos la cultura ahora solo como producto de consumo o como determinaciones inevitables de la existencia, sino también, como nos lo enseñó Bruner, como la cultura que creamos en la vida escolar, es decir como creatividad y potencia. La creatividad ha sido concebida como un bien social (Klimenko, 2008, p. 198), y casi nadie

dudaría del potencial social de una persona con una creatividad real y probada, que por su parte contribuye a la solución de problemas. Además, una persona que crea todo el tiempo no puede menos que consternarse ante la destrucción que pone siempre en suspenso el proyecto socializador. Lo que se esconde en esta implicación creativa es la asunción por cada individuo de ese proyecto social, es decir, una persona que se asume autónoma, con gran fuerza de voluntad para el trabajo sostenido, que además defiende su derecho a dedicarse casi en forma exclusiva a cierta tarea (artística, científica, ciudadana o tecnológica), con exclusión de otras tareas (a las que también podría dedicarse), en realidad muestra la decantación en sí de aquel proyecto de civilización. ¿Qué sociedad no se congratula de haber educado bien a sus ciudadanos y haber conseguido que cada uno haga suya la misión de socialización? De tal modo, lograr una persona creativa es haber construido el bien social. Ese proceso es invisible a la conciencia y una vez alcanzada la objetivación de esa objetivación, o sea la conciencia de que la persona propia es resultado de todo ese proceso, se genera la convicción de la importancia que esa educación tiene para la creatividad y la que tendrá para una sociedad compleja. Lo que el sujeto lleva a cabo por su creatividad lo hace por la creación de su persona y su comunidad, de allí que lo que contribuye a la creatividad con la lengua oral o escrita redunde en el proyecto socializante. Que nuestros alumnos de la Maestría en Educación con Especialidad en Animación Sociocultural de la Lengua desarrollen en cada clase sus competencias literarias y creativas seguirá siendo uno de los elementos curriculares que le dan identidad.

Y ya que el término identidad se coló al final, precisaré unas líneas. El título que finalmente da identidad a este texto (o conjunto de textos) no es nada fraudulento. ¿Qué metamorfosis ha sido posible? Ya he comentado que la primera es haberme interesado en temas de lengua como jamás imaginé que lo haría, de lo cual dan cuenta todas las reflexiones y toda la imaginación puesta en juego, todo lo cual ha llevado su tiempo, muchos años. Otra transformación ha sido en cuanto al estilo docente. Aún recuerdo los años

noventa, la mitad de los cuales me dejaron un sabor amargo. Yo había ejercido la docencia como siempre, tratando de emular a los buenos maestros que tuve en las universidades donde estudié, y tristemente, hay que decirlo, fueron modelos duros, de férrea disciplina e implacables con la mediocridad. Me devolvieron algo de mi identidad algunos comentarios de amigos y amigas, a saber: “Nicolás es intolerante con la mediocridad”, o “me encontré una exalumna tuya y te recordó como alguien que sabía mucho pero que daba miedo”. No quise reconocerme en esas cualidades; sin embargo, no tenía idea de cómo transitar a otra cosa y lo peor, aún no me planteaba transitar a nada. Los años de inicio de siglo me pusieron ante todas las posibilidades. Era un nuevo siglo y ese espíritu me impulsó a pensar en mi persona y en mi “ser docente”. Además, yo tenía una salud precaria y confiaba en que, haciendo solo aquello que me causara un interés personal, podría mejorar mi ánimo y mi salud; por eso hice un diplomado en Composición Musical en una escuela del sur de la Ciudad de México, y ese acercamiento a la música, que había abandonado casi por diez largos años, marcó mi propia transformación. Pude unir lo que estaba psicóticamente dividido, mi parte artística con mi parte intelectual. El talante docente fue en forma natural metamorfoseándose. Asumí entonces las materias de educación artística, temas de juego en la educación preescolar y primaria, y abandoné los temas de epistemología y currículum. Entonces ya no quería investigar si no era en el ámbito de esos temas. Descubrí ese complemento, al mismo tiempo que me encontré con una terrible enfermedad que me inmovilizó por 21 días y 300 noches. Mi año sabático me salvó de tener que vivir de incapacidades médicas; pero la parte intelectual quedó intacta y pude comenzar estudios doctorales en la UAM Xochimilco (el tema fue la experiencia creativa en músicos contemporáneos). Fueron años de altas y bajas de salud, porque en mi servicio médico los especialistas no daban con la causa de mis pesares físicos. El tiempo me permitió la adaptación y aprendí a controlar la enfermedad; incluso me sentí curado. Años después

fui invitado a dar clases en la Maestría en Educación Básica de la Unidad 095 de la UPN, y el viraje a los temas del lenguaje fue lo mejor que pudo pasarme. Descubrí que un lector no apasionado de la literatura, pero sí de la filosofía y el psicoanálisis, tenía razones suficientes para odiar la lectura: como ya lo dije muchas líneas arriba, “no sabía leer literatura”. Leer es ahora para mí el encuentro con la vida, es la recepción de lo ágrafo y lo alterno, y si ese encuentro es gozoso, la vida se vive mejor. Incluso llegué a perdonar a mis acérrimos enemigos intelectuales, a quienes por lo menos concedí la virtud de no solemnizar demasiado el acto lector, de gozarlo mucho más que yo. Comprendí a mis amigos y amigas lectores por placer.

Ethel Krauze y su visión de la forma de acercarse a la poesía me ayudaron en ese proceso de desacralización de mis hábitos lectores y a sentirme menos culpable por tener otros amantes (la música). Aprendí de mis hermanos (de Vangelis, su soltura y facilidad para comprender las escrituras de Roland Barthes, de Alan, la filosofía), de la misma filosofía me sirvieron las recomendaciones de Wittgenstein acerca de los juegos del lenguaje recordadas por Michel De Certeau (de leer un texto desde todos los modos posibles, cosa que otros aprenden con Cortázar, o como leer desde en medio y hacia atrás). Me consternaron para bien los derechos del lector de Pennac (sobre todo el primer derecho “a no leer”), un seminario con Fernando García Masip durante todo el año 2005 acerca del pensamiento deconstructivo (Derrida fue trascendental en mi transformación). Todo eso y muchas cosas más que he relatado aquí me ayudaron a adquirir una concepción abierta de la lectura y la escritura. Durante esta transformación fui inmensamente feliz con los logros de nuestros estudiantes de maestría, quienes con sus relatos pedagógicos me llevaron hasta sus grupos, me compartieron la alegría y las dificultades enfrentadas en sus proyectos de lengua y comunidad, me convencieron de que podemos ser mejores ciudadanos en estas sociedades complejas, y me hicieron sentir parte de todos esos logros, parte como causa y parte como objeto de transformación, como uno de los resultados de ese aprendizaje colectivo

que es la enseñanza en lengua (con un marco deconstructivo en el que los enfoques socioculturales adquieren mayor significatividad).

Sin duda, aunque reconozco los límites de las definiciones, me atrevo a decir que la animación sociocultural de la lengua es la humedad que hace aparecer y florecer ante nuestros ojos el mundo de los demás, pero también es como el agua que vertimos sobre la tierra secada por el exceso de nosotros mismos, e incluso por el exceso de los demás. Hacer que un sujeto se autorice a narrar su propia vida escolar y personal ha sido el alma de la animación.

La concepción de creatividad que les hemos exigido a cada uno de nuestros estudiantes reconoce que la inspiración es el momento en que la espada de la imaginación decide atravesarnos, luego de escuchar nuestro grito de auxilio desesperado. Y cada texto, cada relato de intervención educativa en temas de lengua, que descansan en la biblioteca de nuestra universidad hasta que alguien se interese en hacerles hablar, son muestra de que la animación puede lograrse a pesar de las adversidades institucionales y personales.

REFERENCIAS

- Ander-Egg, E. (1989). *La animación y los animadores*. España: Narcea.
- Austin, J. (1971). *Cómo hacer cosas con palabras*. Barcelona, España: Paidós.
- Barthes, R. (1973). *El grado cero de la escritura*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI.
- Barthes, R. (1986). *Lo obvio y lo obtuso*. Barcelona, España: Paidós.
- Barthes, R. (1987). *El susurro del lenguaje*. Barcelona, España: Paidós.
- Barthes, R. (2004). *El placer del texto*. México: Siglo XXI.
- Barthes, R. (2010). *Mitologías*. México: Siglo XXI.
- Bataille, G. (1991). *El erotismo*. México: Tusquets.
- Bolívar, A. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación*. Madrid, España: La muralla.
- Bourdieu, P. (2008). *Homo Academicus*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI.
- Bruner, J. (1986). Después de John Dewey qué. En *El saber y el sentir*. México: Editorial Pax.
- Bruner, J. (2002). Juego, pensamiento y lenguaje. En *Acción, pensamiento y lenguaje* (pp. 211-219). Madrid, España: Alianza.
- Copland, A. (2006). *Cómo escuchar música*. México: FCE.
- Chambers, A. (2008). *Conversaciones*. México: FCE.
- Chartier, R. (2000). *Cultura escrita, literatura e historia*. México: FCE.
- Cruz, A. (2015). *Despertar el interés por la lectura en jóvenes de educación secundaria, a través de un taller de cuentos*. Tesis de maestría. UPN
- De Certeau, M. (1996). *La invención de lo cotidiano. 1 Artes de hacer*. México: Universidad Iberoamericana.
- De la Peña, L. (1995). Jakobson, una concepción poética del lenguaje. *Jornada Semanal* (299). *La Jornada*.

- Delory-Momberger, C. (2009). *Biografía y educación. Figuras del individuo-proyecto*. Buenos Aires, Argentina: UBA-FFL/Clacso.
- Derrida, J. (1997). Carta a un amigo japonés. En *El tiempo de una tesis: Deconstrucción e implicaciones conceptuales*. Barcelona, España: Proyecto A Ediciones.
- Derrida, J. (2008). *De la gramatología*. México: Siglo veintiuno editores.
- Devereux, G. (1975). *Etnopsicoanálisis complementarista*. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu.
- Dueñas, M. (2016). *Bajo la sombra de una pedagogía amorosa*. Tesis de maestría. México: UPN.
- Foucault, M. (1976). *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. México: Siglo veintiuno editores.
- Garrido, F. (2003). *Cómo leer (mejor) en voz alta. Una guía para contagiar la afición a leer*. México: Ángeles Editores.
- Geertz, C. (1987). *La interpretación de las culturas*. México: Gedisa.
- Heidegger, M. (1992). *Hölderlin y la esencia de la poesía*. México: FCE.
- Hernández, G. (2004). ¿Se puede leer sin escribir? *Masiosare* (330).
- Hirschman, S. (2011). *Gente y cuentos. ¿A quién pertenece la literatura?* México: FCE.
- Jolibert, J. y Sraïki, C. (2009). *Niños que construyen su poder de leer y escribir*. Buenos Aires, Argentina: Manantial.
- Juárez, N. (1998). *El lado oscuro del proyecto socializante: el narcisismo*. Tesis de maestría. DIE-Cinvestav.
- Juárez, N. (2014). *Lectores auténticos y placer de leer*. Reporte de Investigación. México: UPN.
- Klimenko, O. (2008). La creatividad como un desafío para la educación del siglo XXI. *Educación y educadores*, 11 (2), 191-210.
- Krauze, E. (1992). *Cómo acercarse a la poesía*. México: Limusa.
- Lévinas, E. (2000). *Sobre Maurice Blanchot*. Madrid, España: Mínima Trotta.
- Lomas, C. (2011). El aprendizaje de la comunicación en las aulas. En *La enseñanza de la lengua desde la pedagogía por proyectos*. México: Azolotl-UPN-LEO.
- Lourau, R. (1975). *El análisis institucional*. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu.
- Mandoki, K. (2006). *Estética cotidiana y juegos de la cultura*. México: Siglo veintiuno editores.
- Manguel, A. (2010). *La ciudad de las palabras*. México: Almadia.
- Matus, N. (2016). *El diario escolar y el diccionario para armar y desarmar el placer cotidiano de escribir*. México: UPN.
- Millot, C. (1982). *Freud antipedagogo*. Barcelona, España: Paidós.
- Montero, R. (2003). *La loca de la casa*. México: Alfaguara.
- Montero, R. (2011). *El amor de mi vida*. México: Santillana.

- Neill, A. S. (1963). *Summerhill. Un punto de vista radical sobre la educación de los niños*. México: FCE.
- Paz, O. (2014). *La llama doble*. México: Seix Barral.
- Pennac, D. (2008). *Como una novela*. Barcelona, España: Anagrama.
- Remedi, E. et al. (1989). *El lugar del psicoanálisis en la investigación educativa. Aportes a la identidad y quehacer docentes*. México: Documentos DIE-Cinvestav.
- Rosenblatt, L. (2002). *La literatura como exploración*. México: FCE.
- Sánchez, J. (2017). *La lectura y la escritura. Un respiro de libertad*. Tesis de maestría. México: UPN.
- Suárez, D. et al. (2006). Documentación narrativa de experiencias pedagógicas. Una manera de indagar el mundo y la experiencia escolares. *Entre Maestr@s. Revista para Maestr@s de Educación Básica*. México: UPN.
- Torres, E. (2016). *Historia y lenguaje. Alumnos que leen y producen textos*. Tesis de maestría. México: UPN.
- Tedesco, J.C. y Tenti, E. (2002). *Nuevos docentes y nuevos alumnos. Conferencia Regional "El desempeño de los maestros en América Latina y el Caribe: Nuevas prioridades"*. Brasilia, Brasil: Unesco MEC.
- Ure, M. (2001). ¿Qué es la interpretación? En *El diálogo Yo-Tú como teoría hermenéutica en Martín Buber*. Buenos Aires, Argentina: Eudeba.
- Van Manen, M. (2003). En *Antología "Ser Maestro"*, LEP 2008, México: UPN.
- Woods, P. (1993). *La escuela por dentro*. Barcelona, España: Paidós.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

Esteban Moctezuma Barragán *Secretario de Educación Pública*
Francisco Luciano Concheiro Bórquez *Subsecretario de Educación Superior*

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

Rosa María Torres Hernández *Rectora*
María Guadalupe Olivier Téllez *Secretaria Académica*
Karla Ramírez Cruz *Secretaria Administrativa*
Rosenda Ruiz Figueroa *Directora de Biblioteca y Apoyo Académico*
Abril Boliver Jiménez *Directora de Difusión y Extensión Universitaria*
Juan Martín Martínez Becerra *Director de Planeación*
Yolanda López Contreras *Directora de Unidades UPN*
Yiseth Osorio Osorio *Directora de Servicios Jurídicos*
Silvia Adriana Tapia Covarrubias *Directora de Comunicación Social*

COORDINADORES DE ÁREA

Adalberto Rangel Ruiz de la Peña *Política Educativa, Procesos Institucionales y Gestión*
Amalia Nivón Bolán *Diversidad e Interculturalidad*
Pedro Bollás García *Aprendizaje y Enseñanza en Ciencias, Humanidades y Artes*
Leticia Suárez Gómez *Tecnologías de la Información y Modelos Alternativos*
Eva Francisca Rautenberg Petersen *Teoría Pedagógica y Formación Docente*
Rosalía Menéndez Martínez *Posgrado*
Rosa María Castillo del Carmen *Centro de Enseñanza y Aprendizaje de Lenguas*

COMITÉ EDITORIAL UPN

Rosa María Torres Hernández *Presidenta*
María Guadalupe Olivier Téllez *Secretaria Ejecutiva*
Abril Boliver Jiménez *Coordinadora Técnica*

VOCALES ACADÉMICOS

José Antonio Serrano Castañeda
Gabriela Victoria Czarny Krischautzky
Ángel Daniel López y Mota
María del Carmen Mónica García Pelayo
Juan Pablo Ortiz Dávila
Claudia Alaníz Hernández

Subdirector de Fomento Editorial *Guillermo Torales Caballero*
Formación y diseño de portada *Margarita Morales Sánchez*
Edición y corrección de estilo *Gabriela Montes de Oca Vega*

Esta primera edición de *Metamorfosis de un no lector. Aportes a una demarcación de la animación sociocultural de la lengua* estuvo a cargo de la Subdirección de Fomento Editorial, de la Dirección de Difusión y Extensión Universitaria, de la Universidad Pedagógica Nacional, y se publicó en febrero de 2021.