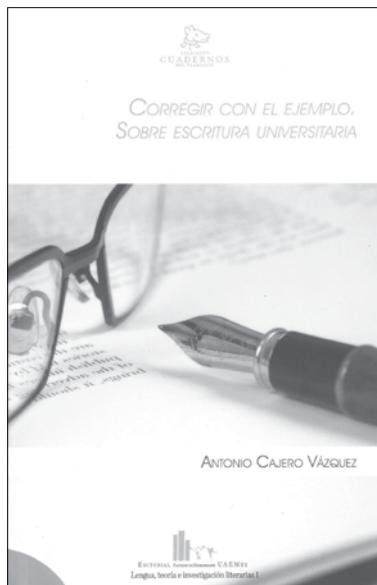


La escritura en la universidad

GERMÁN IVÁN MARTÍNEZ

Recientemente, en un examen profesional en el que participé como jurado, el sustentante defendía, con algunas dificultades, el trabajo escrito que había realizado durante el último año de su preparación profesional. Yo conocía el texto, pues le había hecho algunas observaciones en cuanto a su estructura y contenido. Dicho trabajo, luego de varias revisiones y correcciones, había mejorado bastante, ya que se lograron suprimir varias preposiciones que eran usadas de manera incorrecta. Cacofonías, redundancias, anfibologías, digresiones, anglicismos, barbarismos, incluso algunos idiotismos fueron identificados y eliminados. Pero si el texto escrito tenía errores, fue sorprendente la enorme cantidad de pleonasmos y dislates que profirió el sustentante durante su disertación. Decía, por ejemplo, que durante su trabajo logró que los estudiantes “produjeran productos”, mientras él “preveía anticipadamente”, “daba hincapié”, “volvía a repetir”, “llegaba a sus conclusiones suyas”, hacía que los alumnos “salieran afuera del aula”, “trabajarán colegiadamente en conjunto”... Dijo, además, que al final evaluó los trabajos de sus estudiantes “usando litorales”.



Antonio Cajero Vázquez, *Corregir con el ejemplo. Sobre escritura universitaria*, México, Facultad de Humanidades / UAEMéx, 2013.

Éstos y otros vicios de dicción nos llevan a pronunciar o usar incorrectamente palabras que confunden, limitan o hasta impiden la comunicación verbal y escrita. Ya Helena Beristáin (2006), en su *Gramática estructural de la lengua española*, había advertido que el método didáctico de la enseñanza de una segunda lengua, aplicado a las clases de español, había tenido una influencia negativa en la formación de los estudiantes y que ya era necesario que éstos adquirieran “conciencia de las estructuras idiomáticas que constantemente utiliza[n]” (p. XI).

En *El lenguaje en México*, José G. Moreno de Alba considera un lugar común pensar que en nuestro país no se habla bien el español, se enseña mal en las escuelas, no existe el hábito de la lectura y nuestra lengua sufre una notable —y negativa— influencia de los

medios de comunicación, particularmente de la prensa y la televisión. Reconoce, sin embargo, que el Estado ha desatendido la estructura general del sistema educativo y se ha olvidado de la educación media superior o bachillerato. Desde su perspectiva,

el español, junto con las matemáticas, debe verse como el instrumento indispensable para llegar a cualquier otro tipo de conocimientos. No se trata simplemente de aprender gramática o de memorizar datos sobre algunos escritores, sino de ejercitar científicamente la capacidad de comprender textos de cualquier naturaleza, científicos o literarios, y de expresarse con coherencia, tanto en lengua hablada como escrita (1999: 97).

Moreno de Alba expresa, además, que en la educación básica la enseñanza de la gramática carece muchas veces de orden y método; que muchos docentes y libros de texto no cuentan con una base teórica sólida y que, de manera reiterada, la enseñanza del español que se da en los llamados talleres, termina “siendo un caótico batidillo de lecturas y ejercicios de redacción mal planeados, y sobre todo, mal evaluados por el maestro” (p. 98).

Hace diez años apareció el libro *La enseñanza secundaria en el siglo XXI. Un desafío para América Latina y el Caribe*. En él, Luis Eduardo González compiló los principales aspectos que fueron abordados en

un taller efectuado en la Oficina Regional de Educación de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco), en Santiago de Chile. Dicho taller, denominado “Relevancia de la educación secundaria general para las necesidades de la región en el siglo XXI”, abordó varios de los problemas que aquejan al nivel pero, en lo que toca al comportamiento escolar, refiere que hay

mala ortografía, pobreza de vocabulario, bajo nivel de lectura comprensiva, capacidad de lectura insuficiente, desconocimiento de datos elementales de historia, dificultades notables para situar orgánicamente los acontecimientos y fenómenos en el tiempo y el espacio, pérdida de interés por el libro y la lectura en general, dificultades de expresión oral y escrita, falta de hábitos de estudio, bajo nivel de concentración mental, etc. (2003: 25).

Y la pregunta: quienes deben enseñar todo esto, ¿lo saben? Antonio Cajero Vázquez, en *Corregir con el ejemplo. Sobre escritura universitaria*, refiere que el problema fundamental se halla “en que quienes enseñan a escribir, en general, no han escrito en su vida un párrafo impecable; no pueden explicar por qué ponen un signo de puntuación y no otro; no jerarquizan y menos ordenan ideas; peor aún: no leen” (2013: 10). Ya Gabriel Zaid había escrito en *Los demasiados libros* que el problema no está “en los millones

de pobres que apenas saben leer y escribir, sino en los millones de universitarios que no quieren leer, sino escribir” (1996: 54). Y es que si los universitarios, mexicanos o no, que quieren ser leídos leyeran, el mundo sería otro sin duda.

En México, a la Secretaría de Educación Pública (SEP) le llevó noventa años alcanzar, casi por completo, la alfabetización de la población. Digo casi, porque aún hay 5.4 millones de personas que no saben leer ni escribir y más de la mitad de ellos son mujeres e indígenas. Pero hoy la SEP tiene un reto mayor. Ya no se trata de enseñar a leer y escribir a quienes no saben, sino hacer que lean y escriban los que no quieren. Antonio Cajero apunta al respecto algo fundamental: “la escritura se halla en el fondo de todas las actividades del ser humano” (2013: 11), y no “hay acto vital que no tenga implícito el sello de la escritura: desde el acta de nacimiento hasta el testamento y el acta de defunción o, en un caso trágico, la carta postretera del suicida” (p. 12).

Es cierto, dentro del sistema escolar el lenguaje ha sido incomprendido, maltratado, incluso reprimido; las causas del bajo rendimiento en español se asocian, entre otras cosas, al hecho de que en la escuela las habilidades lingüísticas *básicas* (escuchar, hablar, leer y escribir) se trabajan por separado y no parten de situaciones comunicativas reales. Con relación a lo dicho, Delia Lerner (2003) opina que el “primer

aspecto que debe ser analizado es el abismo que separa la práctica escolar de la práctica social de la lectura y la escritura: la lengua escrita, creada para representar y comunicar significados, aparece en general en la escuela fragmentada en pedacitos no significativos” (p. 49). Es verdad, también hay otros problemas: en la escuela prima un lecturismo obsesivo y un exceso de gramaticalismo; se desconocen técnicas lingüísticas creativas, se privilegia la memorización sobre la comprensión y hay un acercamiento forzado a la lectura y la escritura. La misma Lerner señala que “enseñar a leer y escribir es un desafío que trasciende ampliamente la alfabetización en sentido estricto. El desafío que hoy enfrenta la escuela es el de incorporar a todos los alumnos a la cultura de lo escrito, es el de lograr que todos sus exalumnos lleguen a ser miembros plenos de la comunidad de lectores y escritores” (2003: 25).

No obstante, Liliana Tolchinsky y Rosa Simó (2001) advierten del riesgo que se corre cuando el esfuerzo educativo se concentra en aprender el sistema de escritura desvinculándolo de sus usos funcionales. Para ellas, “aprender a leer y a escribir consiste en ir participando de manera cada vez más competente en una comunidad que usa la lengua escrita tanto para comunicarse en las actividades de su vida presente como para conectarse con el saber acumulado” (p. 11).

La lectura y la escritura son habilidades, prácticas, pero también productos discursivos en los que se ponen en juego ideas, lo mismo que sentimientos y afecciones. Daniel Cassany (2006) ha dicho al respecto que “aprender una disciplina requiere forzosamente saber procesar sus discursos” (p. 12). Paula Carlino (2006) ha señalado igualmente que el acceso a una especialidad, esto es, a un campo específico del saber humano, depende de una alfabetización académica, que no es otra cosa que una iniciación en las prácticas discursivas propias de una disciplina. “La escritura sirve de cedazo no sólo a la inteligencia, sino a las emociones” (Cajero, 2013: 12) y es preciso lidiar cotidianamente contra el sentido común y una escasa cultura lingüística que está vinculada, muy a nuestro pesar, a un cúmulo de falacias que se volvieron en nosotros indelebles, porque vinieron (in) justamente de nuestros maestros. No hay “una conciencia lingüística y menos una competencia comunicativa o gramatical impulsada desde el salón de clases” (Cajero, 2013: 18). Por ello, frente a la incapacidad de comunicar, al empobrecimiento del idioma, al abandono del libro, la lectura y la cada vez más evidente irresponsabilidad ante la lengua, debemos esforzarnos por mejorar la enseñanza del español en la educación básica, por desarrollar, a partir de la lectura y la escritura, habilidades (cognitivas y prácticas) en la educación media superior y superior; promover una conciencia respecto a nuestra lengua y emprender

una lucha contra la deformación del lenguaje, para evitar la demolición del idioma o, como prefería decir Carlos Monsiváis, la “minusvalía del español”.

En el libro de Antonio Cajero, el lector encontrará los errores de dicción y de lenguaje más comunes, los usos, abusos y desusos en la acentuación, la puntuación y la sintaxis, los sofismas y las ambigüedades que emergen de instituciones canónicas que dicen defender la lengua cuando muchas veces la atacan; los vicios que reproduce nuestra ignorancia gramatical, las explicaciones pseudopedagógicas que vienen de la irresponsabilidad y el descuido de los propios docentes; los hábitos lingüísticos, las imprecisiones e incluso las vaguedades que se ligan a cierta pedantería que predomina entre los (ultra) correctores de estilo.

El autor es generoso con el lector. En su texto no sólo habla del empleo correcto e incorrecto de preposiciones, signos de puntuación, acentos y palabras; no sólo da cuenta de adiciones u omisiones indebidas, de expresiones que brotan de la pereza mental y la comodidad expresiva, de errores léxicos, sintácticos y semánticos; también revisa de forma rápida —aunque no superficial—, normas de gramática y ortografía, da ejemplos y contraejemplos, y con ello esclarece mejor muchas de las dificultades que se tienen al escribir.

Corregir con el ejemplo. Sobre escritura universitaria cumple entonces con su misión. Invita al

lector a adquirir una conciencia lingüística que le permita comprender mejor cuando escucha, hablar con fluidez y corrección, leer de manera comprensiva y escribir coherente y correctamente. Asimismo, permite a estudiantes y profesores, al igual que a comunicadores y escritores, dar solución a las dudas más comunes en la escritura. *Corregir con el ejemplo* no sólo es el título del libro, sino también un exhorto a los docentes para fomentar, desde las aulas, el gusto por la lengua y crear una responsabilidad ante ella. LC

REFERENCIAS

- Beristáin, Helena (2006), *Gramática estructural de la lengua española*, México, UNAM/Limusa.
- Cajero Vázquez, Antonio (2013), *Corregir con el ejemplo. Sobre escritura universitaria*, México, Facultad de Humanidades/UAEMéx.
- Carlino, Paula (2006), *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*, Buenos Aires, FCE.
- Cassany, Daniel (2006), *Taller de textos. Leer, escribir y comentar en el aula*, Barcelona, Paidós.
- González, Luis Eduardo (comp.) (2003), *La enseñanza secundaria en el siglo XXI. Un desafío para América Latina y el Caribe*, México, Unesco/OREALC.
- Lerner, Delia (2003), *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*, México, FCE, col. Espacios para la Lectura.
- Moreno de Alba, José G. (1999), *El lenguaje en México*, México, Siglo XXI.
- Tolchinsky, Liliana y Simó Rosa (2001), *Escribir y leer a través del currículum*, Barcelona, ICE/Horsori.
- Zaid, Gabriel (1996), *Los demasiados libros*, México, Océano.

Jorge Arzate Salgado

El bien y el mal: una potencia irreductible

GERMÁN IVÁN MARTÍNEZ. Doctor en Enseñanza Superior por el Centro de Investigación y Docencia en Humanidades del Estado de Morelos. Ha publicado en diversos medios editoriales, entre los que destacan: *Confluencia-Región Centro Sur* (revista de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior), *Magisterio* (revista de la Dirección General de Educación Normal y Desarrollo Docente), *La Lámpara de Diógenes* (revista de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla), el suplemento *La Jornada Semanal* del diario *La Jornada* y algunas revistas de la Universidad Autónoma del Estado de México. Profesor e investigador de la Escuela Normal de Tenancingo y responsable del Área Editorial del Departamento de Investigación e Innovación Educativa de la misma institución.