

LEER, CONVERSAR, EDUCAR*

REFLEXIONES SOBRE SU CONJUGACIÓN

María Eugenia Dubois

Postgrado de Lectura y Escritura
Facultad de Humanidades y Educación
Universidad de Los Andes
Venezuela

Me gustaría, ante todo, darles una explicación sobre el título de esta conferencia, “Leer, conversar, educar”, dado que puede parecer un tanto extraño, en especial si se toma en cuenta el subtítulo que dice: “Reflexiones sobre su conjugación”. Por supuesto no tengo la pretensión de hacer ningún análisis gramatical. He tomado, simplemente, la palabra “conjugación” en su sentido de “unir, enlazar” porque es mi intención reflexionar en esta oportunidad sobre el entrelazamiento de esos tres modos de acción en distintos momentos del tiempo y plantear algunos interrogantes sobre cómo los utilizamos en la docencia. Esta explicación no sería completa si no les aclarara que mis

* I Seminario Internacional Promoción de Lectura y Valores. Mérida, Venezuela, septiembre de 1998.

reflexiones están basadas en la lectura de varias obras leídas últimamente, en las que aprendí muchas cosas, algunas de las cuales quiero compartir hoy con ustedes. Iré mencionando obras y autores a medida que avancemos en la charla.

Comencemos con el verbo *leer*, verbo que además de tener, como dice Daniel Pennac (1993), aversión al imperativo, igual que “amar”, “soñar”, también tiene, en sus acciones, aversión a la uniformidad. El “gesto, aparentemente idéntico de leer un texto”, señalan Cavallo y Chartier (1998) difiere en verdad profundamente entre “lectores que no comparten las mismas técnicas intelectuales, que no mantienen una relación semejante con lo escrito, que no otorgan ni el mismo significado, ni el mismo valor” a los textos leídos (1998, p. 12).

Sabemos por experiencia que no hay dos personas que lean de igual manera ni para quienes leer sea algo sentido, experimentado en la misma forma. Italo Calvino, en su novela *Si una noche de invierno un viajero*, describe muy bien esas diferencias en el diálogo que sostienen varios lectores en una biblioteca. Uno de ellos declara que su forma de leer es, apenas leídas unas cuantas líneas, dejar vagar sus ojos y su mente tras la imagen, pensamiento o sentimientos despertados por el texto, creando una cadena de fantasía y razonamiento que debe perseguir hasta el final. “El estímulo de la lectura me es indispensable”, dice el lector, “y de una lectura sustanciosa, aunque solo consiga leer unas cuantas páginas de cada libro. Pero ya esas pocas páginas encierran para mí universos enteros, a cuyo fondo no consigo llegar” (1980, p. 247). Otro de los

lectores, en cambio, dice que “no puede apartarse de las líneas escritas ni un instante”, por miedo a perder “cualquier precioso indicio” que le permita descubrir la “sustancia última” del libro. Un tercero declara que no puede dejar de releer los libros ya leídos, pero que “en cada relectura le parece leer por primera vez un libro nuevo”, por lo cual se pregunta si la lectura no será “una construcción que toma forma al juntar un gran número de variables y no puede repetirse dos veces siguiendo el mismo dibujo” (1980, p. 248). Intervienen otros lectores que van dando cada uno su opinión y el último de ellos sostiene que el momento que más le importa “es el que precede a la lectura” y que la sola promesa de la lectura le basta “para poner en marcha su imaginación” (1980, p. 249).

Lo interesante de las declaraciones que Calvino pone en boca de sus personajes es que, al revelar las distintas formas de leer de cada lector, nos hace recapacitar en la mezcla de todas ellas que llevamos en nosotros mismos. En efecto, ¿quién no se ha detenido más de una vez en medio de una página para dejar vagar sus ojos y recrear su mente en el cuadro evocado por el texto? ¿Quién no ha experimentado la relectura de un libro como si fuera la primera vez? ¿Quién no se ha emocionado ante lo que nos promete la lectura de un nuevo libro, cualquier libro, pero con mayor razón si es de nuestro autor favorito?

Las maneras de leer, además, no solo varían según los lectores, las situaciones, los textos; esa variación, extendida también a las comunidades de lectores y a las tradiciones de lectura, tiene

una larga trayectoria desde el punto de vista histórico, muy bien documentada, por cierto, en la obra de Cavallo y Chartier, *Historia de la lectura en el mundo occidental* (1998).

Hay prácticas que han desaparecido o han sido marginalizadas en el mundo actual, como por ejemplo la lectura en voz alta que cumplía una doble finalidad, comunicar lo escrito a quienes no lo podían descifrar y fomentar ciertas formas de sociabilidad, en la familia, los grupos, la comunidad de trabajo o de cultos (Cavallo y Chartier, 1998). En la Edad Media, hasta los siglos XVI y XVII, “la lectura estaba dirigida al oído, era sobre todo una lectura oral y los ‘lectores’ de los textos eran en verdad oyentes de una voz lectora” (1998, p. 15).

Sin necesidad de ir tan lejos en el tiempo, a mediados del siglo XIX, la práctica de compartir la lectura oral era todavía habitual. A manera de anécdota, Alberto Manguel, en su obra *Una historia de la lectura* cuenta que en la Cuba todavía española, en los alrededores de 1860, en una fábrica de cigarreros –la industria cigarrera cubana era una de las principales de la época– se había instituido la costumbre de utilizar lectores para que hicieran lecturas públicas del periódico durante el trabajo. De esta manera, todos los obreros, entre quienes en ese tiempo se contaban muchos analfabetos, tenían acceso al periódico *La Aurora*, fundado por un cigarrero y poeta, y en el que vieron la luz no solo artículos políticos sino también otros sobre ciencia y literatura, además de poemas y relatos breves. Esas lecturas públicas tuvieron mucho éxito hasta que, quizá por eso mismo, se

las acusó de subversivas y el gobernador de Cuba publicó un edicto prohibiéndolas.

Lo cierto es que tanto en América como en la Europa del siglo XIX, la lectura pública en familia, reuniones, veladas literarias, es decir, la lectura como experiencia comunitaria era algo corriente, y es precisamente el alejamiento de esa experiencia, reducida ahora a unas pocas circunstancias – en la relación entre niños y adultos, en la escuela, la universidad, la Iglesia– lo que Chartier considera como una de las desgracias del libro en el mundo actual, el “haberse alejado de lo comunitario, del encuentro con los otros” (1998b).

No hay duda de que la lectura oral en el grupo familiar, en reuniones o tertulias propiciaba la conjugación, el entrelazamiento de las acciones de leer y conversar, por el hecho de que daba pie al intercambio de opiniones, comentarios, críticas, ideas. Pero, al mismo tiempo, también conjugaba con ellas otra acción, la de educar, puesto que a través de situaciones de ese tipo, se educaba, consciente o inconscientemente, en los valores propios de cada familia, de cada grupo o comunidad.

Manguel señala, por ejemplo, que en la rectoría de Steventon “los miembros de la familia Austen leían unos para otros a todas las horas del día y opinaban sobre lo apropiado de cada elección” (1998b), como lo confirma la misma Jane Austen en muchas de sus cartas y comentarios escritos. ¿Hasta qué punto influyeron esas prácticas para hacer de Jane Austen la gran escritora que fue? No podemos asegurarlo, pero podemos intuirlo

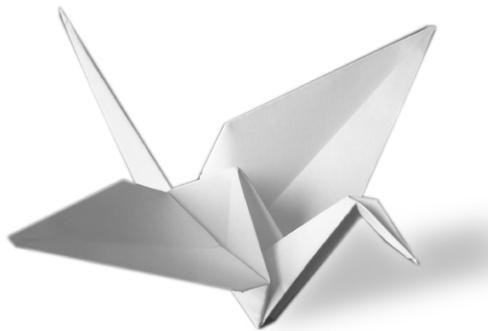
a través de su propia obra y de las críticas sobre lecturas y autores que hacen con frecuencia los personajes de sus novelas, las que nos revelan, al mismo tiempo, las ideas y valores típicos de ciertas clases sociales en la Inglaterra de principios del siglo XIX.

A estas alturas ustedes pueden estar preguntándose qué tiene todo esto que ver con nosotros. Ya no se lee en familia, casi no se conversa, y la televisión y los nuevos medios interactivos acaparan cada vez más el tiempo de niños y adultos. Voy a comentar este punto más adelante, pero desde ya mi respuesta es que precisamente por eso tiene mucho que ver con nosotros, con todos los que nos interesamos en los desafíos que nos plantea la educación de manera constante. No estoy tratando de que miremos el pasado con nostalgia, sino con la esperanza, quizás, de que alguna reflexión sobre ese pasado nos ayude a enfrentar el presente.

La importancia de educar en la literatura es un tema que ha sido abordado en muchas ocasiones, pero sobre el cual, a mi juicio, nunca se insistirá lo suficiente. La experiencia literaria nos brinda la mejor oportunidad para reflexionar acerca del mundo, la naturaleza, la vida. Al confrontarnos con otras maneras de ser y de pensar, con otras escalas de valores, nos abre el camino para la comprensión y aceptación de los otros y de nosotros mismos.

Sobre este aspecto formativo de la lectura Italo Calvino dice algo muy lindo en su obra *Por qué leer los clásicos*, y es lo que sigue:

Las lecturas de juventud pueden ser poco provechosas por impaciencia, distracción, inexperiencia de la vida. Pueden ser (tal vez al mismo tiempo) formativas en el sentido de que dan una forma a la experiencia futura, proporcionando modelos, contenidos, términos de comparación, esquemas de clasificación, escalas de valores, paradigmas de belleza: cosas todas ellas que siguen actuando, aunque del libro leído en la juventud poco o nada se recuerde. Al releerlo en la edad madura, sucede que vuelven a encontrarse esas constantes que ahora forman parte de nuestros mecanismos internos y cuyo origen habíamos olvidado. Hay en la obra una fuerza especial que consigue hacerse olvidar como tal, pero que deja su simiente. (1995, p. 14)



Y de acuerdo con esto, entre muchas otras definiciones que da de los clásicos, Calvino apunta la siguiente:

“Los clásicos son libros que ejercen una influencia particular ya sea cuando se imponen por inolvidables, ya sea cuando se esconden en los pliegues de la memoria mimetizándose con el inconsciente colectivo o individual.” (1995, p. 14)

En mi opinión, una de las metas prioritarias de la educación de hoy debería ser abrir para la literatura el mayor espacio posible en todas las aulas, desde el preescolar a la universidad. Leer literatura y conversar sobre literatura es una manera de aprender a leer y a conversar, pero es también una manera de educar a nuestros alumnos y de educarnos nosotros mismos.

He usado varias veces ya en esta charla el verbo conversar sin precisarlo en ningún caso, y creo que ha llegado el momento de hacerlo. Debo reconocer que el acto de conversar ha adquirido para mí dimensiones insospechadas desde que leí la obra de un biólogo, Humberto Maturana, al que considero en gran parte responsable de que se me haya ocurrido el título de esta conferencia.

El primer libro que leí de Humberto Maturana, *El sentido de lo humano*, me llamó la atención por lo mismo que dice Sima Nisis en el prólogo a la última edición: por ser esta la obra de un biólogo “que en su andar nos conversa de emociones, lenguaje, amor y vida”. La profunda sensibilidad ante los problemas humanos que impregna esa obra no podía menos que hacerme pensar en lo mucho que podemos aprender los educadores cuando nos hacemos receptivos ante otros enfoques, otras disciplinas, otras maneras de considerar el mundo y la vida.

A veces siento que los docentes estamos encerrados en nuestra profesión, abrumados por la preocupación de lo inmediato, por resolver los problemas cotidianos de la enseñanza, sin tiempo para tomar distancia y considerar la educación desde una perspectiva global con todas sus implicaciones: biológicas, psicológicas, sociales, intelectuales, éticas, estéticas, históricas, culturales.

Pero volvamos al verbo conversar, palabra derivada del latín cuyo significado es “convivir en compañía”, o de acuerdo con otra derivación, que es la que

toma Maturana, “dar vueltas con”, es decir, dar vueltas con otro. Y Maturana se pregunta, en una de sus últimas obras, titulada *Desde la biología a la psicología*, “¿Qué ocurre en el dar vueltas juntos de los que conversan, y qué pasa allí con las emociones, el lenguaje y la razón?” (1995, p. 87).

Hay que decir que para este autor la existencia humana se realiza en el lenguaje y lo racional, pero siempre desde lo emocional. Al movernos en el lenguaje, en interacciones con otros, es decir en el conversar, “cambian nuestras emociones y cambia el curso de nuestro razonar”. Lo que define lo humano no es lo racional sino lo emocional, y es el amor la emoción central en nuestra historia evolutiva. “El que esto es así –sostiene Maturana– lo prueba el hecho de que la mayor parte de las enfermedades humanas, somáticas y psíquicas, pertenecen al ámbito de interferencia con el amor” (1995, p. 94).

Nuestro discurso y nuestro razonar cambian con nuestro emocionar, hay cosas que podemos o no podemos hacer cuando estamos en una determinada emoción y “hay argumentos que podemos aceptar como válidos y que no aceptaríamos bajo otra emoción” (1997, p. 15). Dado que “todo quehacer humano se da en el conversar –afirma Maturana– el tipo de conversaciones en las cuales nos involucramos define nuestro bienestar o nuestro sufrimiento” (ídem).

Ahora bien, ¿qué nos dice todo esto a los docentes? ¿Cómo conjugamos nosotros el conversar y el educar en nuestro diario quehacer? ¿No deberíamos quizá plantearnos dos preguntas? La primera: ¿Hacemos lugar a la conversación en nuestras aulas? La segunda: ¿Qué tipo de conversación es la que mantenemos?

Con respecto a la primera yo abrigo ciertas dudas; en general explicamos, analizamos, corregimos, interrogamos, pero... ¿de verdad conversamos? Y cuando lo hacemos, ¿a qué conversaciones damos lugar y por lo tanto, a qué emociones respondemos y cuáles provocamos en los demás? Cabría una tercera pregunta: ¿Cómo puede influir nuestro conversar, o nuestro no conversar, en la enseñanza y en el aprendizaje? Es difícil contestar estas preguntas, pero es imperativo que reflexionemos sobre ellas porque, sin darnos cuenta, podemos estar interfiriendo en aquello que es precisamente nuestra misión: educar, entendiendo educar en su sentido de “sacar de adentro”, de ayudar a crecer o, por lo menos, de dejar crecer libremente todo lo que está en germen en cada ser humano.

Rafael Echeverría, un filósofo que en su libro *Ontología del lenguaje* reconoce la influencia, entre otros, de Humberto Maturana, coincide con este al afirmar que:

“El lenguaje puede afectar las emociones así como las emociones pueden afectar el lenguaje. Debido a nuestro estado emocional, entablaremos ciertas conversaciones y no estaremos disponibles para otras.” (1996, p. 356)

Al explicar después que toda persona comprende un campo emocional particular, que es el que establece límites diferentes para la transformación de esa persona, escribe lo siguiente:

Consideramos el aspecto emocional de la persona como el aspecto más importante cuando se trata, por ejemplo, de aprendizaje y de entrenamiento. El campo emocional de la persona es el factor que define sus límites para el cambio y la superación personal. No estamos diciendo que el lado emocional de la persona determine, de una vez y para siempre, hasta dónde sería posible que alguien pudiese cambiar. Nuestras posibilidades inherentes de cambio son prácticamente infinitas y en este sentido no estamos sujetos a límites inamovibles.

Pero sin cambiar el estado emocional en que la persona se encuentra, nuestras oportunidades para producir cambios serán muy limitadas. Sin embargo, si tenemos el cuidado de cambiar primero el contexto emocional en el cual puede tener lugar el aprendizaje o el entrenamiento, podemos ampliar inmediatamente la disposición de alguien a la transformación. (1996, pp. 356-357)

Y agrega algo más: “Si alguien no está en el estado emocional adecuado, no verá las nuevas posibilidades que se le muestran” (1996, p. 357).

Creo que estos planteamientos nos obligan a pensar muy seriamente respecto de nuestra actuación en el aula, al clima de calidez o frialdad, de aceptación o rechazo que podemos crear en ella y, sobre todo, del tono de nuestras conversaciones con los alumnos. Las palabras pueden ser dichas con suavidad o aspereza, pueden despertar alegría o pesadumbre, pueden ser generosas o mezquinas, pueden comunicarnos fortaleza o debilidad, pueden herir

o acariciar, pero es importante recordar que, en cualquier caso, no pueden borrarse una vez dichas, de ahí que sean capaces de hacer tanto bien o causar tanto daño.

El último punto, al que vaya referirme muy brevemente, es el que quedó pendiente hace unos momentos. Se trata de pensar cómo conjugamos leer, conversar y educar con el uso cada vez más frecuente de las nuevas tecnologías, en especial los multimedia o los medios interactivos. Hablar de bondades o perjuicios de estos medios es muy difícil –tienen quizá de ambos, en igual o distinta proporción– pero además no sé hasta qué punto es útil hacerlo, porque, queramos o no, ya los tenemos incorporados a nuestra vida y a la de una gran parte de nuestros niños y jóvenes.

El desafío que enfrentamos, sin embargo, es grande porque la rapidez con la cual está avanzando la tecnología hace que la distancia con la escuela sea cada vez mayor. Por ejemplo, mientras la escuela se esfuerza todavía por darle orden y secuencias al aprendizaje, los medios electrónicos permiten a los niños imprimirle un orden arbitrario a lo que aprenden, solo regulado por la voluntad del propio niño, que es, creo, la forma natural en la que aprende todo lo que aprende. Otro ejemplo es la separación cada día más grande entre los contenidos de la enseñanza escolar y los que el niño recibe a través de la televisión o de Internet. ¿Podremos hacer algo en este aspecto? ¿Sería bueno hacerlo? Confieso que no lo sé.

Debo hacer otra confesión. Cuando estaba escribiendo esta conferencia, precisamente esta última parte, quería plantear como un temor mío el

siguiente: ¿Cómo afecta a los niños el mundo de discontinuidades que le ofrecen las nuevas tecnologías y cómo puede la escuela ayudarlos a enfrentarlas y manejarlas? Sin embargo, después de una conversación con Daniel Goldin, siempre exquisitamente estimulantes y esclarecedoras, cambió mi pensamiento: ¿No estaremos pretendiendo ser omnipotentes con respecto a la educación? ¿No puede ser que los niños estén manejando esas discontinuidades, como muchas otras cosas, mejor que nosotros en un mundo, además, en el que la discontinuidad es la nota característica?

Tampoco lo sé. Lo que sí sé, o mejor dicho lo que sí creo, es que leer y conversar son precisamente los dos medios que tenemos a nuestro alcance para enfrentar los desafíos tecnológicos. El acceso a todo tipo de información en cantidades nunca antes previstas, es una de las ventajas innegables de la nueva tecnología; pero información no es conocimiento. Para que se transforme en conocimiento es necesario meditar sobre ella, elaborarla, conectarla con otras informaciones y otros conocimientos. Creo que si leemos con sentido crítico, sea en el libro o en la pantalla del computador, y si conversamos y reflexionamos sobre lo que leemos y sobre lo que no leemos, eso puede ayudarnos a todos, niños y adultos, a hacer nuestras propias elecciones sobre cómo y para qué vamos a hacer uso de los nuevos medios. Es también la manera de seguir sintiéndonos humanos en un mundo cada vez más tecnológico.

Les dije al principio que quería compartir algunas de mis lecturas con ustedes y la única forma



era haciendo hablar a los mismos autores. El contenido de esta conferencia les pertenece y es uno de ellos, Humberto Maturana, quien escribe la última página que dice así:

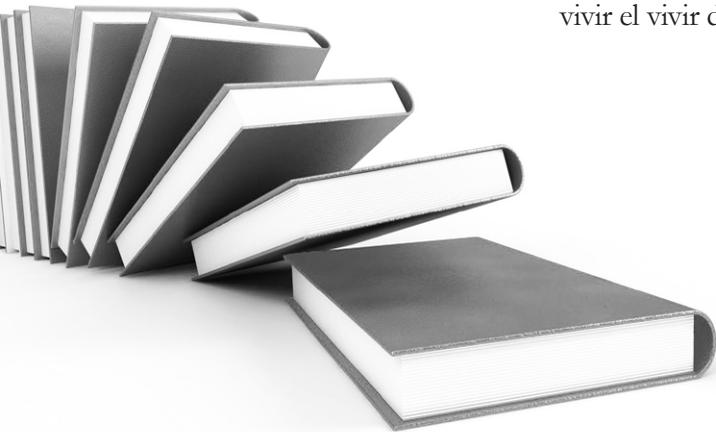
Vivimos un momento histórico en el que en gran medida se ha perdido el sentido social de la vida como un aspecto íntimo del vivir individual, en un desmesurado énfasis en lo tecnológico y mercantil. En otros momentos de la historia y en otras culturas, nuestros niños crecían con un sentido espiritual de su conexión con el mundo que vivían. Como hemos perdido ese sentido íntimo, buscamos un sentido externo en la técnica, el control del otro, o el control del mundo bajo distintas formas filosóficas, religiosas o políticas. En este proceso hemos desvalorizado nuestras emociones y las desconocemos o las negamos, perdiendo conciencia de ellas y volviéndonos ciegos ante los fundamentos de nuestro ser. Así buscamos una justificación racional para todo nuestro quehacer, y no vemos que el fundamento

de todo lo que hacemos es emocional y está en nuestras preferencias, deseos, gustos, ambiciones, miedos, envidias... y que usamos la razón para justificar u ocultar nuestras emociones. Tenemos miedo a ser conscientes de ellas, y no vemos que lo que nos mueve son siempre motivos, no razones. Pero esto puede cambiar si aceptamos mirarnos en nuestro emocioar sabiendo que solo al ser conscientes de él podemos ser responsables de nuestro quehacer. (1998, p. 361)

[...]

¿Qué mundo queremos que nuestros hijos vivan? ¿Un mundo de honestidad o un mundo de engaño? Todos los así llamados valores (honestidad, respeto por sí mismo y por el otro, sinceridad, colaboración, valor, etc.) que decimos son fundamentales en la convivencia social pertenecen al dominio del amor: ¿los queremos o queremos su negación? Este es el dilema que vivimos, y como todo dilema pertenece al emocioar, no a la razón. [...]

Estética, espiritualidad y ética dependen del amor, del estar dispuestos a crear un mundo social, un mundo de convivencia fundado en el respeto por sí mismo y por el otro, un mundo de mutuo respeto en el que uno y el otro somos visibles en nuestra legitimidad precisamente porque no tenemos que justificar nuestra existencia. Es solo el ser amorosos lo que nos permite y nos permitirá ser y escoger en nuestro vivir el vivir del “Homo sapiens amans”. (1998, p. 363)



Referencias bibliográficas

- Calvino, I. (1980). *Si una noche de invierno un viajero*. Barcelona: Bruguera.
- Calvino, I. (1995). *Por qué leer los clásicos*. Barcelona: Tusquets.
- Cavallo, G. y Chartier, R. (1998). *Historia de la lectura en el mundo occidental*. Madrid: Taurus.
- Echeverría, R. (1996). *Ontología del lenguaje*. Santiago de Chile: Dolmen.
- Manguel, A. (1998 a). *Una historia de la lectura*. Madrid: Alianza.
- Manguel, A. (1998 b). “Entrevista” en *La Nación*. Buenos Aires: 23 de agosto.
- Maturana, H. (1995). *Desde la biología a la psicología*. Santiago de Chile: Editorial Universitaria.
- Maturana, H. (1997). *El sentido de lo humano*. Santiago de Chile: Dolmen.
- Maturana, H. y Bloch, S. (1998). *Biología del emocionar y Alba Emoting*. Santiago de Chile: Dolmen.
- Pennac, D. (1993). *Como una novela*. Barcelona: Anagrama.