

# ¡Eso que usted escribió en la pizarra!

Eritza Liendo M.

*Escuela de Comunicación Social*



*Eritza Liendo en su recorrido  
Del pensamiento a la palabra  
en la X Semana del Traductor  
y del Intérprete*

Bien sean de naturaleza artística, creativa, abstracta, concreta, racional, etc., los productos de la mente fluyen, muchas veces, de manera caótica o aleatoria como respuesta a estímulos internos o externos. Esta aseveración no pretende, en modo alguno, allanar el terreno de la psicología, pues no es esa nuestra área de experticia. Antes, por el contrario, es apenas un punto de partida para reflexionar sobre la experiencia compartida con un grupo de estudiantes universitarios durante la X Semana del Traductor y del Intérprete, organizada, a finales de 2012, por la Escuela de Idiomas Modernos de la Universidad Central de Venezuela.

Como docente con más de 15 años de experiencia en el área de la redacción y la producción de discurso (en la Escuela de Comunicación Social de la UCV), me atrevo a asegurar sin temor a equivocarme que la principal dificultad de muchos jóvenes estudiantes universitarios es no saber cómo decir lo que quieren decir. Ciertamente, por supuesto, que existen los casos excepcionales: los casos de esos jóvenes que, habiendo cursado con solvencia un buen bachillerato o habiendo vivido una experiencia de hogar que los sensibilizara ante la lectura, no presentan mayores dificultades al momento de expresarse oralmente o por escrito.

Lo más común —y es lamentable decirlo— es que un alto porcentaje de estudiantes repruebe sus primeros ejercicios de redacción hasta que se hacen a la idea de que la buena escritura es asunto de habilidades, destrezas, competencias y estrategias. Fue sobre la base de esa conclusión que les propusimos a los organizadores de los talleres para la X Semana del Traductor y del Intérprete una actividad que les acercara a los cursantes la posibilidad de poner en blanco y negro su situación con respecto al hecho de expresarse por escrito.

Bajo el título *Del pensamiento a la palabra*, y en ocho horas académicas de duración, tratamos de poner a los jóvenes participantes en contacto con algunas de las premisas que sustentan la noción de textualidad. En ese sentido, y a partir de los planteamientos formulados por Beaugrande y Dressler en *Introducción a la lingüística del texto* (1981) propusimos, en primera instancia, un ejercicio de comprensión lectora que les brindara a los jóvenes la posibilidad de establecer —desde sus propias competencias como lectores— las diferencias entre un escrito que es un texto y otro que no lo es.

La primera sorpresa sobrevino cuando se percataron de que no todo lo que se escribe es texto; la segunda, cuando descubrieron —por decirlo de alguna manera— que la noción de texto no es exclusiva de la escritura. De ese punto en adelante, las preguntas no se hicieron esperar y, entre todos, hicimos propicia la circunstancia para hacer evaluaciones no sujetas a calificación. Es importante hacer esta acotación porque, definitivamente, la reacción de los alumnos varía de modo cualitativo cuando saben que van a ser calificados con una nota y cuando no van a ser calificados. La disposición no es la misma.

Así pues, la apelación a los criterios de la textualidad propuestos por Beaugrande y Dressler surgió casi espontáneamente como una consecuencia lógica de la pregunta “¿por qué eso que usted escribió en la pizarra no es un texto?”. No podía serlo porque:

1. Tenía serias fallas de puntuación
2. Carecía de progresión temática
3. No estaba apegado a la llamada *ley de relación*

Aunque parezca una simpleza, la pregunta “¿por qué eso que usted escribió en la pizarra no es un texto?” es una pregunta clave porque, en rigor, su referente no es lo que ellos estaban leyendo en la pizarra sino el tipo de cosas que suelen escribir cuando se ven impelidos a producir un discurso (trátese de informes, breves ensayos, argumentaciones o, simplemente, sus respuestas a preguntas teóricas).

Por supuesto, y comoquiera que era parte del contenido programático del taller que ofrecimos, aprovechamos para explicar que la puntuación es parte de uno de los criterios de la textualidad propuestos por los autores antes citados, y se refiere a la cohesión. De hecho, cohesión y coherencia pertenecen a los criterios de orden lingüístico. Explicamos, en ese punto, cómo el uso de los signos de puntuación afecta

formal y conceptualmente el contenido que se está manejando (o que se pretende manejar); que la puntuación no puede ni debe ser aleatoria sino que debe responder a una lógica del sentido. Un texto, por ejemplo, no se sostiene solo a fuerza de comas y puntos y aparte.

“Eso que usted escribió en la pizarra” carecía de progresión temática, y la progresión temática, junto con la ley de relación, la ley de repetición y la regla de no contradicción forman parte de la coherencia. Si algo que se escribe no tiene coherencia, ¿con qué cuenta para ser un texto?

Al hablar de la cohesión y de la coherencia, aprovechamos para reflexionar sobre la apariencia de verosimilitud que favorece la confusión entre un texto y un no texto. Por fuerza mayor, se impuso la sabiduría del refranero: no todo lo que brilla es oro, es decir, por muy bien que pudiera sonar algo que se dice o que se lee, eso no significa que resista el más mínimo análisis... ¡Por eso muchos jóvenes fallan en sus pruebas escritas incluso haciendo su mejor esfuerzo! El docente casi siempre evalúa el resultado, no el proceso.

“Eso que usted escribió en la pizarra” carecía de ley de relación, por lo tanto, no ofrecía a nadie una representación del mundo tal como lo conocemos. Una mujer que va de compras con su mejor amiga y se gasta un dineral, aunque no tenga ni amiga ni plata es algo que escapa a cualquier posibilidad en nuestro mundo conocido. De nada vale especular y tratar de embutir ese fragmento en un universo que lo haga posible cuando se supone que está aludiendo a una realidad cotidiana. Eso sería tanto como esperar que el docente, frente a cada texto fallido (formal o conceptualmente) se las apañe para “acomodarlo” en términos de aceptabilidad. El texto debe funcionar por sí mismo. Sobre este último punto hay muy interesantes posturas que no nos da tiempo de desarrollar en esta breve reflexión.

Vamos viendo, pues, cómo a partir de sus propias intuiciones y competencias, los estudiantes que participaron en el taller fueron demandando, con sus preguntas, las mismas razones que invoca el docente cuando corrige y cuando evalúa.

Al lado, pues, de la cohesión y la coherencia (que son criterios de orden lingüístico), Beaugrande y Dressler proponen otros cinco criterios:

1. intertextualidad
2. situacionalidad
3. aceptabilidad
4. intencionalidad e
5. informatividad.

Debió quedar lo suficientemente claro para los participantes (a pesar de que fueron apenas ocho horas académicas) que *nihil novum sub solem*, que cuanto escriban siempre va a estar vinculado con un discurso previo (inscribirse dentro de un orden temático y dentro de un modo de organizar el discurso). Eso debe evidenciarse en sus textos, y en eso consiste la intertextualidad. Sus textos deben ser pertinentes, estar debidamente contextualizados, deben dar cuenta de situacionalidad.

En ese mismo orden de ideas, se explicó por qué “Eso que usted escribió en la pizarra” era inadmisibles como texto: ¡porque estaba mal escrito! Y un texto fallido carece de aceptabilidad. En todo caso, no le corresponde al receptor hacer todo el esfuerzo para adivinar (o tratar de averiguar) qué quiso decir quien escribió. En docencia, eso ni siquiera es ético.

Por último, aunque no por ello menos importante, un buen texto debe manejar un sano equilibrio entre tema y rema. Una manera expedita de definir tema es diciendo que es eso que ya pertenece al dominio público y, por consecuencia, constituye una zona de encuentro entre emisor y receptor. Pongamos por ejemplo el caso de la inseguridad o de la polarización política. Al respecto ya existe un discurso y a ambos temas se pueden asociar muchos lugares comunes y sentencias consagradas por el uso. Lo interesante, entonces, sería, ir más allá de esos lugares comunes: trabajar sobre el rema, y hacer otros aportes que le permitan al receptor redimensionar el mismo problema a partir de un punto de vista diferente.

El taller *Del pensamiento a la palabra* transcurrió en estos mismos términos, y al cabo de las ocho horas académicas que duró debió funcionar como un mecanismo activador del extrañamiento que les permitiera a los cursantes reconocer por qué algunas de las cosas que ellos a veces escriben *tampoco* son un texto.



*“Poner a los jóvenes participantes en contacto con algunas de las premisas que sustentan la noción de textualidad” fue el propósito de Eritza Liendo en su taller*