

Lectura y prácticas escolares

Leer y escribir

E. Palou de Carranza

Si pensamos en la lectura y la escritura como prácticas sociales interactivas en las que se involucra por una parte, al individuo productor o consumidor, transformado por estas prácticas sociales y por otra parte, al objeto producido por la actividad, el texto por leer o por producir (o leído / comprendido, o escrito) como objeto cultural de consumo, marcado por las interacciones que lo precedieron o respondiendo a futuras interacciones que deben ser respetadas o transgredidas, vemos abrirse un escenario extraordinario e inabarcable de estudios y esfuerzos por explicar la naturaleza de estas relaciones en la expresión del lenguaje humano.

Ahora si nos centramos en la incidencia que estas actividades sociales tienen en la formación del individuo distinguimos dos momentos de capital importancia: el aprendizaje de la lectura y de la escritura y la práctica personal de dichas competencias. El primero, que se desarrolla casi exclusivamente en la escuela, aparece como una primera experiencia de socialización de tipo específicamente “moderno” pero al mismo tiempo como la iniciación a un proceso de individuación, fundador de la sociabilidad occidental. *“Es en la escuela , en clase donde se comienza a dirigirse a él (al niño) sistemáticamente como “individuo” definido solamente por sus actos , sus palabras, por lo que él efectúa por sí (...)es hijo de sus obras, fuera del entorno de los lazos familiares que le daban identidad y consistencia sin haberlas buscado” (Martine Burgos, 1992).* Pero también es cierto que descubre a sus

pares, al grupo, y con ellos las reglas de convivencia, de orden y de armonía donde los discursos y los relatos, el nombre, los mensajes lo inician en esa sociabilidad particular de su cultura. Es decir, la escuela es el lugar privilegiado donde el niño socializa su experiencia de separación, encuentra los modelos de su relación con el mundo y descubre su existencia de sujeto social, individualizado así como también la necesaria adecuación de su conducta a las normas generadas por una colectividad. La adquisición de “instrumentos simbólicos” como la lectura y la escritura son claves en este proceso de descubrimiento.

Atendiendo a la lectura como tema de esta reflexión, el primer momento de aprendizaje parece coincidir con los objetivos que la escuela primaria se impone respecto de esta competencia cuando se trata de comprender los textos en su legibilidad y reglas de construcción, pero cuando se expresa el objetivo de desarrollar la imaginación, se apunta a un nivel más íntimo e individual que debe atender al desarrollo de la comprensión a través del reconocimiento de las formas arquetípicas y universales, a través de la inversión de los deseos del alumno, de su experiencia y de sus saberes para ahondar dicha comprensión y lograr en la interacción con los textos, una personal interpretación.

Este segundo momento, este nivel más refinado, aparece como el objetivo (frecuentemente no logrado) del segundo ciclo de la escuela. Es un objetivo que involucra nuevamente al individuo, pero ahora en su libertad, en su crecimiento personal en la práctica social, coincidente además con la adolescencia. En fin, el proceso de adquisición de la competencia lectora aparece como dialéctico cuando trata de armonizar la natural ambivalencia de los textos con la comprensión literal por un lado y por el otro, con la activación de la imaginación y el desenvolvimiento libre, personal y responsable de la interpretación, escondida a menudo en la polisemia de los elementos textuales y en las intencionalidades explícitas e implícitas.

¿La escuela alcanza estos objetivos?

Naturalmente si pensamos en un fracaso, las reflexiones nos llevan a un complicado análisis del momento histórico. En una reducción teórica muy general nos aventuramos a afirmar que las corrientes lingüísticas que explicaban la estructura del texto como objeto trascendente, transpuestas a la escuela, se reflejaron en el objetivo de formar expertos en análisis. Las teorías del aprendizaje sobre las que se apoyó esta transposición propusieron como logro, un nuevo comportamiento lingüístico : el del conocedor del texto, en el desarrollo casi exclusivo del saber más sobre el texto . Es decir la elección de la escuela estuvo puesta en el estudio de los textos literarios más que en la lectura de los textos, en las significaciones lingüísticas más que en el sentido, y por consiguiente privilegió *“la percepción verbal en detrimento de la aprehensión del sentido y por la forma adoptada de presentar los textos negó al alumno toda posibilidad de tener hacia ellos un comportamiento activo (formulación de hipótesis, relevamiento de indicios, interpretación, etc.)”* (GérardVigner,1979).

Aunque nuevas teorías lingüísticas (interactivas) y nuevas posiciones cognitivas nos han ilustrado acerca del acto de leer, no es fácil en la práctica, ni personal ni menos aún escolar, delimitar los subprocesos que comportan la actividad de lectura total como acto de lector competente. Leer, comprender e interpretar son actividades que dependen del Sujeto pero que son también tributarias de los condicionamientos del texto sobre el cual el Sujeto ejerce su actividad (Ives Reuter,1992). La comprensión y la interpretación son difíciles de separar. La construcción del sentido depende de la actividad del lector que invierte en ella sus diferencias, sus representaciones, sus conocimientos, sus afectos, su contexto personal y social. A su vez, el texto por su agenciamiento propone diversas interpretaciones pero condiciona y orienta cierto número de lecturas posibles. En esto adherimos a los conceptos

de Umberto Eco cuando concluye: *“En resumen, decir que un texto es potencialmente sin fin no significa que todo acto de interpretación pueda tener éxito (...) El texto interpretado impone restricciones a sus intérpretes. Los límites de la interpretación coinciden con los derechos del texto”* . (U. Eco 1992)

“A menudo los textos dicen más de lo que sus autores creen decir, pero menos de lo que muchos lectores incontinentes querrían que dijese” (U. Eco, 1992)

¿Que los alumnos comprendan o interpreten?

Aunque como subprocesos de la competencia lectora, la comprensión y la interpretación presentan límites difusos en las situaciones corrientes, la escuela parece distinguir entre estos conceptos como entre dos niveles de competencia lectora que alcanzaría el alumno respondiendo también a dos modos de lectura posibles que el texto puede ofrecer. Distingue entre un nivel de sentido “primero, común e indiscutible” y otro de interrogación sobre este sentido primero o de integración de otros marcos. Desde el punto de vista didáctico según lo plantea Ives Reuter, esta posición podría ser interesante en el sentido de lograr primero un aprendizaje sobre la observación de los condicionamientos del texto para pasar al modo de funcionamiento de las lecturas. Esto obliga a formalizar el Objeto y las operaciones del Sujeto pero al mismo tiempo impone que se distingan los límites entre los procesos en situación corriente y los que la situación escolar ha impuesto.

En situación escolar, comprender ha sido responder a la pregunta *¿Qué dice el texto?* Para obtener como respuesta solamente un sentido literal compartido por todos y en cierta forma indiscutible. Es este sentido el que se verifica en los resúmenes y se plantea en las descripciones técnicas del análisis del texto (macro y micro). La comprensión se construye en un enunciado –resumen cuyo contenido debe ser aceptado por el docente, responder a la pregunta inicial y ser equivalente al texto-fuente en función del nivel de comprensión de

los alumnos. Esta comprensión se presenta como paso indispensable y previo a la interpretación.

Interpretar como objetivo superior, significa responder a la pregunta *¿Qué quiere decir el texto?*, *¿Cómo lo dice o cómo se construye ese sentido?* y *¿Por qué los lectores lo entienden de esa forma?*. En clase, la interpretación implica relevar datos explícitos e implícitos y reorganizarlos. Es preciso admitir que la escuela no proporciona habitualmente una metodología para esta dimensión interpretativa, parte de la reunión del mayor número de datos, la no contradicción de los mismos, y sobre la actividad de explicación - justificación, conformándose en la mayoría de los casos al discurso literario escolarizado sobre el interés, la originalidad, el valor de verdad o moral del texto. En muchos casos se privilegia esta segunda dimensión sobre el relevamiento de los datos o marcos con la siguiente dificultad para explicar y justificar, por parte de los alumnos. La interpretación se construye aparentemente en el paso de la comprensión a la argumentación y de la confrontación del texto con la fuerza interpretativa apoyada también en una “teoría” interpretativa que la fundamenta.

El problema del objetivo de este enfoque es que en el intento de allanar la complejidad del sistema semiótico del texto para facilitar al alumno el acceso a su sentido (no a sus posibles sentidos) no considera que el texto es antes que nada una *“estructura de realización”* que *“no puede ser idéntica al producto (de la lectura) ya que es solamente la participación del lector lo que permite la construcción del sentido* (W. Iser, 1985) o esa búsqueda de sentido que Paul Ricoeur (1984) designa como *“refiguración de la obra”*.

El trabajo en el aula se realiza sobre el texto prescindiendo, a causa de la supuesta falta de competencia del lector-alumno, de su participación del lector como actor y constructor del sentido y esta participación es a menudo ignorada en la propuesta teórica del docente.

¿Lector experto o lector ordinario?

Resumiendo los aspectos analizados y conociendo los resultados escolares pareciera entonces que la escuela no logra desarrollar la interacción que como Sujeto, cada alumno debe conseguir con el mundo de los discursos y mantener como Sujeto social, pero en nombre propio, el diálogo dialéctico y creador, con la obra.

Al respecto, nuevamente U. Eco (1992) nos recuerda que el mejor medio de sensibilizar a los jóvenes en la posibilidad de una lectura “*crítica*” es proporcionarles, primero, la ocasión de ser lectores “*semánticos*”, y nos deja la siguiente distinción:

“La interpretación semántica o semiótica es el resultado del proceso por el que el destinatario, frente a la manifestación lineal del texto la llena de sentido. La interpretación semiótica, trata a su vez, de explicar por qué razones estructurales, el texto puede producir esas interpretaciones semánticas (u otras alternativas)”.

Luego, no se trata de negar la necesidad de desarrollar y profundizar progresivamente la comprensión del texto en sus dimensiones lingüísticas, estructurales y textuales sino preguntarse acerca de la significación que esta comprensión tendrá para el alumno. Esta importancia está ligada a una práctica de lectura “ordinaria”, a una práctica de interpretación espontánea en la medida de las “competencias” del lector, que son fruto de sus experiencias anteriores, en un momento dado de su discurso de vida.

La gran pregunta para los docentes y para los propios alumnos se centra en la calidad de estas competencias lectoras que los primeros pretenden alcanzar para sus alumnos y que éstos creen tener.

La investigación proporciona estudios como los de J. Leenhart y P. Jozsa (1982), que aportan tipologías y nociones esclarecedoras acerca de *modos y sistemas* de lectura, distinguiendo los primeros, por la implicación intelectual del sujeto y los segundos, por la

integración de los valores. Estas tipologías nos permitirían juzgar en forma diferente un modo de leer y una movilización o motivación a través de la lectura y puede ser progresar, de la comprensión a la interpretación.

La didáctica de la lectura puede, a su vez, atender e interpretar las representaciones de los sujetos lectores (y de sus maestros) que constituyen a menudo fuentes de bloqueos así como proponer actividades creadoras y liberadoras.

El docente debe admitir que los alumnos comprenden (o creen comprender) lo que leen pero no ven la necesidad de explicar o justificar con claridad lo comprendido (sobre todo a su maestro) o no poseen los medios discursivos para que su explicación sea (escolarmente) aceptable; que tienen miedo de no encontrar el “*sentido único*” o la respuesta “*correcta*” (validada en el aula) para decir o contar lo que dice el texto; que no comprenden todo, ya que por esto y para esto necesitan aprender y construir sus estrategias de abordaje de los textos; que para “*interpretar*” tienen que estar convencidos de que esa interpretación suya “*subjetiva*” vale la pena de ser justificada y cuando lo creen, saber y poder validarla en términos de pruebas concretas explicitadas en el texto o fundamentadas en las convicciones, creencias, valores, experiencias sociales e individuales.

Por su parte, el docente tiene que estar dispuesto a acompañar una marcha de descubrimientos de sus alumnos, acompasada por diferentes tiempos personales pero en la que también implique todos sus valores de lector ordinario, atento y motivado, lector que sigue sintiendo más allá de su conocimiento como lector experto.

Enseñar a construir el sentido

Sin ignorar las diversas posiciones epistemológicas y los debates ideológicos que tanto la elección de los textos como su tratamiento didáctico suscitan, podemos decir que el docente- mediador de esta construcción de la competencia lectora del alumno debe

proporcionar una diversidad tal de discursos que permitan un ir y venir desde los textos evidentes a los textos difíciles (o polifónicos) y aún desde la presentación diferenciada de los textos habituales (literarios); mostrar a los alumnos que la construcción del texto está en relación con los efectos de sentido luego que existen instrumentos operatorios (frecuentemente lingüísticos) para captar la organización textual y que estos instrumentos (y las estrategias de su aplicación) pueden ser utilizados en diferentes marcos interpretativos (instrumentos transferibles); ayudar a acrecentar en el descubrimiento (y en la investigación) el bagaje cultural constituido por saberes reales y experienciales provenientes de todas las interacciones sociales; permitir el ensayo y la expresión creativos de la producción de textos y discursos (exposición, escritura, reescritura, etc.) en situación de motivación e implicación personal ya que comprender y comparar el esfuerzo creativo propio con el de los expertos prepara la interpretación centrada en el juicio valorativo (efectos de sentido, posibilidades de los recursos, etc); entender que la interpretación funciona como respuestas que posicionan al texto respecto del mundo, de los otros textos, del autor y del lector y que estas respuestas son resultado de operaciones internas (conexión, inferencias, simetrías, posiciones de sentido) y externas (marcos, relaciones entre referentes, situaciones y posiciones psicológicas, sociales, etc.) y finalmente verificar y contrastar las tendencias interpretativas sobre el mismo texto, en otros, para ampliar la competencia metatextual, para producir discursos interpretativos (diálogos, debates, etc.) con el consiguiente trabajo sobre la argumentación, la justificación y la explicación.

En conclusión, el docente debe tratar de recorrer como lector ordinario con sus alumnos el camino interactivo de contactos y descubrimientos en el texto. De su entusiasmo por este tipo de lectura depende muchas veces la motivación de los alumnos. Como lector experto debe respetar esas estrategias de descubrimiento y mediar para hacerlas operativas y

transferibles. Y esto no sólo frente a la letra del texto sino frente al mundo que éste expresa, a la experiencia que el acto de leer encierra.

Notas bibliográficas

Burgos, Martine (1992) *Lecteurs experts, lecteurs convers, de quelques lectures, en lycée professionnel et ailleurs. Pratiques* n° 76 Cresef Metz.

Eco, Umberto (1992) *Los límites de la interpretación* Ed. Lumen. Barcelona.

Iser, Wolfgang (1985) *L' acte de lecture* Mardaga ed. Paris.

Leenhardt, Jacques y Jozsa, Pierre (1982) *Lire la lecture*. Paris Le Sycomore.

Reuter, Yves (1992) *Comprendre, interpréter, expliquer des textes en situation scolaire. Pratiques* n°76. Cresef. Metz.

Ricoeur, Paul (1978) *Temps et récit III*. Paris Le Seuil.

Vigner, Gérard (1979) *Lire: du texte au sens*. Clé International. Paris

Autora: Dra Elsa Palou de Carranza. Profesora Titular en las Cátedras de Lingüística y Didáctica en el Profesorado de Francés Dpto de Lenguas Fac. de Cs. Humanas e Investigadora de la SeCyT en la Universidad Nacional de Río Cuarto Argentina