

LECTURA Y ESCRITURA: DOS CARAS DE UN MISMO PROCESO

Marta Torino de Morales
Consejo de Investigación. Sede Regional Tartagal
Universidad Nacional de Salta

El tema de la convocatoria: «la lectura como reescritura» nos llevó a reflexionar sobre nuestra práctica docente y de investigación. Seguramente antes no lo habíamos enfocado así, pero no había duda de que se trataba de una mirada muy semejante a la perspectiva que desarrollábamos en nuestro actual proyecto de investigación, por el que intentábamos encontrar nuevas vías para asumir, desde la cátedra universitaria, la alfabetización de nuestros estudiantes.

En efecto, siempre habíamos concebido el proceso de lectura como una «escritura prelitera» que había que transformar en literal, esto es, «poner en letra», etapa en la que se iniciaba la tarea más ardua de *co-construcción* con el alumno, porque entonces había que negociar significados aportados por la transacción que cada uno realizó con el texto para, luego, poner en forma escrita la lectura realizada, esto es, marcar sobre el papel la significación producida mediante un nuevo código, el de la lengua escrita.

Sin embargo, la palabra *reescritura* nos condujo a buscar conceptos que nos permitieran enfocar el tema de la lectura, ajustándolo a una concepción teórica que posibilitara un replanteo del problema desde el punto de vista de la enseñanza. Y entonces surgió la concepción derrideana de escritura: la escritura como *huella*, como inscripción de lo humano en el mundo. Como diría Derrida, no se trata del mismo concepto de *escritura* que maneja la lingüística (‘notación lineal de la cadena hablada’), sino que él se refiere a ‘una escritura que ocurre dentro y *antes* del habla’ (Ph. Sollers, en Derrida, 1971: x). De ella dice, más adelante, que es «irreductible a la lengua, interior a ella [...], en la medida en que ‘la lengua no es sino una especie de la escritura’» (Ibid.: xi). ¿Cuál es la noción a la que está aludiendo Derrida cuando habla así de *escritura*? Sin duda, la primera huella del hombre en la creación es, por fuerza de necesidad, clasificar lo que lo rodea, *significándolo*. Esto es ya una escritura, una inscripción, distinta de lo meramente natural, diferente. Sin embargo, la significación

otorgada a las cosas y aconteceres solo se hace perceptible en el habla, que sería primero de señales o quizá fonética –no lo sabemos–, pero sin duda un habla que ya encerraba en sí la escritura –en tanto significación–, pues no es concebible un habla sin significado. Coincidimos aquí con el filósofo francés: en este sentido, la lengua no es sino una especie de la escritura.

Pero volvamos a encarar lo que ocurre en el proceso de lectura. Frente a un texto, el lector va otorgando sentido a los signos que se le ofrecen en la circunstancia particular en que lee, y apelando a su memoria, que trae al momento todas sus experiencias –no simplemente lo que le ocurrió, sino lo que hizo con ello, lo que significaron para sí–, va dialogando con el texto. Ese itinerario es, en su totalidad, un proceso de producción y de conformación de significados nuevos, no ya los que formaban parte de su memoria, ni tampoco los que la lengua escrita, en ese papel, le permitía evocar. Se trata de una nueva escritura en el sentido derrideano, un proceso de significación generado, no solo desde el texto, sino desde ambos: el lector y el texto en un contexto particular.

Para decirlo de otra manera: se trata de la reescritura del texto base, en que ambos –el lector y el texto– no son ya los mismos que antes del encuentro. El lector, según sus propósitos, debe orientar los significantes del texto para someterlos a su propia lógica. El producto es un nuevo texto, reescrito sobre la base del anterior. Pero quien lee también es «otro»: la relación con el texto ha modificado sus esquemas conceptuales; hasta sus valores pueden haber cambiado. La reescritura de un texto, es decir, su lectura, es un proceso de transformación que toca cada uno de los términos implicados en él. Es, por ello, una auténtica resignificación: gran parte de lo que cada lector recoge del texto es, sin duda, lo que él mismo sembró.

Por esto, porque cada lector reescribe lo leído, no es posible sostener que quien aprendió a hacerlo ha adquirido una destreza definitiva. Hay diferentes formas de leer, y cada texto pide una posición determinada, una técnica específica. Aquí es necesario señalar que la lectura de textos académicos exige una preparación, aún en lectores avezados.

El concepto de *alfabetización académica* ilustra, precisamente, esta postura. Comprende «el conjunto de nociones y estrategias necesarias para participar en la cultura discursiva de las disciplinas así como en las actividades de producción y análisis de textos, requeridas para aprender en la Universidad» (Carlino, P., 2005: 13).

Esta noción, que proviene del término inglés *literacy*, hace referencia a un campo más amplio del que denota la palabra española *alfabetización*, y se refiere al conjunto de prácticas vinculadas con la cultura escrita. De hecho, al existir diversidad de tipos de texto, de temas, de propósitos y de contextos en los que se lee y se escribe, se plantean siempre nuevos desafíos para el lector-escritor, nuevos modos de leer y de escribir. Existen, por tanto, diferentes culturas escritas, y una de ellas es la cultura académica, en cuyas normas y protocolos, debe iniciarse el alumno que ingresa en la Universidad.

Para quienes trabajamos en contacto con ellos, es importante encarar el trabajo con los textos desde la perspectiva del tipo de lectura que cada disciplina exige. Esto es así porque comprender y producir textos no son habilidades que se adquieren en forma separada del aprendizaje, del saber sustantivo de cada ciencia. Por el contrario, cada área del saber requiere estrategias específicas para el abordaje de los textos que les son propios. De allí que los docentes de las distintas cátedras deben encarar con sus alumnos, las prácticas letradas pertinentes a cada una de ellas. Es precisamente porque reconocemos diferentes modos de leer, que la noción de *reescritura* resulta productiva.

Si la escritura, en la concepción derrideana, supone la marca que cada uno es capaz de imprimir en la materialidad que se le ofrece, y si esta marca puede entenderse como la significación que el diálogo con el texto produce, entonces es menester introducir al alumno en las estrategias necesarias para negociar sus propios significados experienciales con los que el texto suscita. Y esta tarea de aprendizaje necesita la asistencia del especialista en cada área, ya que, como decíamos, en cada texto, en cada disciplina, hay una lógica de los significantes que es la de la ciencia a la que el texto se adscribe.

Desde un modelo de enseñanza que va más allá del simple «decir el conocimiento» e involucra una verdadera «transformación del conocimiento», tal como lo conciben Scardamalia y Bereiter (1992), el docente no se limitará a decir a los estudiantes lo que sabe sobre un tema, sino a enseñarle los modos de indagar, de aprender y de pensar propios de la cultura académica. Si asume esta perspectiva, el profesor podrá proponer actividades que promuevan en los estudiantes la reconstrucción, la reescritura del cuerpo de nociones y modos de trabajo de un campo de estudio determinado.

Es importante señalar que la lectura-escritura así encarada no tiene como propósito subsanar las deficiencias que traen en este campo los alumnos que ingresan en

la Universidad, falencias que siempre se atribuyen al nivel educativo anterior, en este caso, al Polimodal. Las causas de estas dificultades habría que buscarlas también en los nuevos desafíos que debe afrontar el estudiante cuando se ve expuesto a la cultura científico-académica, en la que dominan los discursos razonados, con predominio de la argumentación o la exposición. Para integrarse efectivamente a este nuevo ámbito, es necesario que el alumno desarrolle competencias específicas para comprender y producir estos géneros académicos.

Es por esta razón por la que los cursos o talleres para ingresantes en el nivel superior no resultan eficientes ni tampoco la alternativa de concentrar en una cátedra la exclusividad de este tipo de prácticas de lectura y escritura.

Es claro, entonces, que comprender y producir textos académicos no constituye una continuidad de lo que los estudiantes debían haber aprendido en el nivel polimodal. Son nuevas formas de producción discursiva y de consulta de textos, propios del mundo académico –en general– y de cada disciplina –en particular–.

Por otro lado, ciertas prácticas que son normales en quienes integran el mundo académico, como leer reescribiendo los textos, en función de lo que se conoce acerca del tema, del contexto en el que se inserta la lectura, de las necesidades o propósitos que la motivan, en suma, de los significados que cada uno ha ido acumulando por las experiencias que el contacto con otros textos o con distintos entornos han proporcionado, no son frecuentes en el común de los estudiantes, los que en su mayoría escriben o leen para ser evaluados. Incorporar en el estudiante la práctica de lectura como reescritura, como transacción de significados entre él y el texto, dentro de un ámbito particular, posibilitará que el alumno, al percibir cómo cada lectura produce una nueva significación, en virtud de su propio aporte al texto, pueda experimentar la gratificación que suscita el conocimiento nuevo, del que él se siente partícipe.

Si en nuestro rol docente, queremos verdaderamente «transformar el conocimiento», debemos diseñar actividades que propicien prácticas de escritura y de lectura que no impliquen solamente transcribir en la página en blanco lo que ya se sabe o extraer lo que el texto contiene, respectivamente, sino que involucren el desafío de reescribir el conocimiento según las categorías de análisis y según los modos de pensamiento que cada texto requiera.

Bibliografía:

- CARLINO, P. (coord.) (2004): «Escribir y leer en la Universidad: responsabilidad compartida entre alumnos, docentes e instituciones», en *Textos en contexto*. N.º 6. Buenos Aires: Lectura y Vida.
- 2006. *Escribir, leer y aprender en la Universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- SOLLERS, Ph. «Introducción». En DERRIDA, J. 1971. *De la gramatología*. México: Siglo XXI.