

Lectura, escritura y formación

Sonia Luquez
UNER
sonialuquez@yahoo.com.ar

Resumen

En este trabajo comparto algunas reflexiones producidas a modo de apertura o presentación de las *vi Jornadas de Educación e Igualdad*, organizadas temáticamente en torno a la formación y las prácticas de lectura y escritura. Resultó un desafío abordar esos temas (que dan título al presente artículo) porque abundan las publicaciones, hay numerosas investigaciones desde diferentes campos disciplinares así como autores relevantes en el campo de estudio. En esa situación, que podríamos caracterizar como de exceso de escritura, es difícil decidir qué comunicar y seleccionar algo valioso de compartir en la instancia que nos convocaba. Decidí referir a experiencias de aprendizajes que fueron relevantes en mi trayecto reflexivo como docente e investigadora que se ha ocupado de las prácticas de lectura y escritura.

Palabras clave: lectura - escritura - formación - texto intentado - traducción

Reading, writing and education

Abstract

In this work I share some reflections produced as an opening or presentation of the *VI Conference on Education and Equality*, organized thematically around education and reading and writing practices. It was a challenge to address these issues (which give headline to this article) because there are many publications, there are numerous research from different disciplinary fields as well as relevant authors in the field of study. In that situation, which we could characterize as an excess of writing, it is difficult to decide what to communicate and select something valuable to share in the instance that convened us. I decided to refer to learning experiences that were relevant in my reflective journey as a teacher and researcher who has dealt with reading and writing practices.

Keywords: reading - writing - education - text attempted - translation

La invitación a conversar sobre lectura, escritura y formación me ha llevado a reconstruir, para compartir aquí, algunas experiencias de aprendizaje que fueron importantes en mi propio trayecto reflexivo sobre las prácticas de lectura y escritura. Destaco estas, entre otras posibles, por varias razones: son instancias donde fue evidente que comprendía (aprendía) algo clave respecto de la escritura y la lectura, remiten a ciertos modos de mirar esas prácticas y han sido una suerte de gran orientación tanto para abordar el trabajo con la lectura y la escritura en las prácticas de formación de los estudiantes, como para escribir y discutir al respecto de ellas.

Las sintetizaría, pues, en dos formulaciones que, creo yo, pueden ser pretextos para tematizar las prácticas de lectura y escritura en clave de la formación: *De escritores debutantes y textos intentados* y *Lectura, interpretación y traducción*.

De escritores debutantes y textos intentados

La primera tematización tiene que ver con la experiencia de investigación¹, en particular el estudio de la revisión en escrituras infantiles y las decisiones de los niños para posicionarse como revisores y editores.

Trabajar con Emilia Ferreiro implicó pensar las escrituras infantiles desde un lugar privilegiado. Si bien lo clásico en una perspectiva piagetiana es pensar críticamente el adultomorfismo, Ferreiro ha llevado a otro nivel ese precepto en sus investigaciones, al pensar cómo funciona y de qué modo ordena la producción de los objetos de estudio y de los resultados de investigación en relación con los puntos de vista infantiles y la escritura como objeto de conocimiento (Ferreiro, 2013).

En esta línea, al reconstruir el objeto de estudio «revisión de textos», problematizamos ciertas concepciones asentadas sobre esta y, en particular, las explicaciones sobre el proceso de escritura y el lugar adjudicado a la producción escrita infantil. Subyacía, en esta problematización, tanto el reconocimiento como una valoración crítica de las explicaciones provenientes de perspectivas cognitivistas que circulaban y aún circulan. Estas explicaciones, muy sustentadas en un conjunto de investigaciones realmente serias, sostenían algunas conclusiones importantes sobre la revisión: explicaciones sobre el proceso de escritura que incluían la revisión como una actividad recursiva; el planteo de que la revisión era crucial respecto de la calidad textual, y que la tarea de revisar textos era propia de los escritores expertos frente a los novatos, es decir, la modalidad del proceso de escritura y dentro de él la revisión, permiten establecer diferencias entre escritores expertos e inexpertos (o novatos).

Las escrituras infantiles, en estos estudios, son abordadas en las combinaciones antes planteadas y esas investigaciones generalmente incluyen, además, la comparación de las producciones de escritores expertos con las de inexpertos. ¿Qué era lo que estas perspectivas no consideraban? Pues, justamente, aquello que resulta uno de los aportes centrales de la perspectiva psicogenética de la apropiación de la escritura: el punto de

¹ Refiero a mi tesis de Maestría que realicé en México entre 2000 y 2003, bajo la dirección de la Dra. Emilia Ferreiro.

vista del sujeto en clave de las conceptualizaciones infantiles sobre la escritura como objeto cultural.

Así pudimos diferenciar preguntas tales como ¿los niños saben o no saben revisar convencionalmente? ¿Cuáles son las diferentes capacidades de producción escrita en escolares de diferentes grados?, respecto de otras que nos interesaban más y que resultaron de mayor valor heurístico: ¿Cómo conceptualizan los niños las tareas de revisión? ¿Qué sucede si la situación propuesta a los niños no replica el proceso de escritura experto sino que se centra en la revisión como tarea? ¿Y si el texto a revisar es una historia tradicional?

En la formulación de esas preguntas operan ciertos desplazamientos: primero, poner en valor el punto de vista del sujeto, en este caso, imaginar a los niños como revisores y darles la tarea de revisar un texto es equivalente a la idea inaugural de Ferreiro cuando les propone escribir lo que aún no saben escribir convencionalmente. En segundo lugar, considerar la tarea de revisión en clave de las prácticas sociales de lectura y escritura y de un quehacer de los sujetos involucrados en la producción de lo escrito (lo que implicó buscar información sobre prácticas de editores y revisores, sobre cómo se establecen los textos y las tareas del revisor en los orígenes del código y a lo largo de la historia de la cultura escrita libresca y los posibles cambios en prácticas lectoras y escritoras con las pantallas).

Estas asunciones resultan centrales para no hacer una lectura normativa de las producciones escritas infantiles y, en este sentido, se acuña la noción de *escritores debutantes*, como una categoría que busca poner en primer plano lo que sí pueden hacer los niños con ciertas escrituras y en ciertas condiciones. En este sentido, lejos de la idea de contraponer escritores expertos e inexpertos, consideramos que todo escritor es alguna vez un *escritor debutante*, siempre hay algo para hacer por primera vez y hay algo nuevo por saber en relación con leer y escribir.

Resulta importante no confundir estas reflexiones con una simpatía hacia «lo infantil», que reproduciría cierto menosprecio. La intención ha sido habilitar una actitud teórico-epistemológica, más aún, una sensibilidad particular hacia esos puntos de vista habitualmente devaluados. Me gustaría pensar que se acerca a lo que sostiene Pierre Bourdieu en «El espacio de los puntos de vista» (1998: 9-10), en tanto se trata de abandonar el punto de vista único, dominante, en el que se sitúa el observador y dar lugar a la representación compleja de los diversos puntos de vista, con las dificultades y desafíos que supone para el analista dar cuenta de las perspectivas de los escritores debutantes, las posiciones que asumen y sus interpretaciones de ciertas prácticas sociales.

El otro dato clave que quisiera destacar especialmente para esta presentación es que si escribir es un proceso, hay textualizaciones, en plural. Las prácticas escolarizadas, y también las académicas, claro está, priorizan la escritura terminada, la versión final podríamos decir. Sin embargo,

el *texto intentado*, que no coincide con el texto final o con el fijado convencionalmente como el mejor logrado; es el que permite comprender los procesos de construcción involucrados, las búsquedas de los escritores. He aquí un punto fundamental para comprender la distancia entre evaluar la escritura e investigar la escritura, pero no solamente, también resulta central para enseñar a leer y escribir porque los textos intentados son los que permiten construir conocimiento, conceptualizar esas prácticas, es decir, saber leer y escribir pero también *saber acerca de lo que se sabe* (la diferencia entre tener éxito y comprender, diría Piaget).

Cito de forma recurrente a Claire Blanche-Benveniste (1998) pues me resulta reveladora su afirmación cuando compara la tarea de los filólogos que estudian manuscritos antiguos y la de los investigadores que transcriben las producciones infantiles. Dice así:

Los textos que redactan los escolares están, desde ciertos puntos de vista, en la misma condición que los textos antiguos: no son interpretables si no se les establecen las normas modernas de escritura. Pero para establecer estas normas, es necesario hacer, como en el caso de los filólogos, una apuesta optimista sobre la coherencia de los textos. (Blanche-Benveniste, 1998: 138)

Justamente, habilitar situaciones como la que hoy nos convocó² a exponer nuestras escrituras es, sin duda, hacer una apuesta optimista respecto de las posibilidades de comunicar experiencias de formación mientras están sucediendo.

Paula Carlino (2012) sostiene que una de las cosas que hacen los profesores universitarios que siguen enseñando a leer es tender puentes entre la cultura de los estudiantes y las distintas culturas académicas:

como estudiantes, estos docentes enseñan, junto a los contenidos que imparten, a leer como miembros de sus comunidades disciplinares: enseñan a identificar la postura del autor y las posiciones que se mencionan de otros autores, desarrollan la historia o el contexto de estas posturas, alientan a reconocer cuál es la controversia planteada, cuáles son las razones que esgrime el autor del texto para sostener sus ideas, y finalmente ayudan a evaluar estos argumentos a la luz de los métodos propios de cada área del saber. (Carlino 2012: 7)

La cita previa nos permite ubicar lo que ustedes —estudiantes— han transitado de manera recurrente a lo largo de la cursada, en las cátedras y los espacios del plan de estudios. Y quisiera decir que ahora estamos en otra escena, que es una vuelta de tuerca sobre las experiencias del escribir y del leer académicos ya conocidas, ya transitadas y en ese movimiento apropiadas.

A lo largo del trayecto de la carrera leemos y escribimos, de diferentes maneras: tomamos apuntes, hacemos síntesis orales o escritas de las lecturas, leemos a otros, leemos lo que escribimos. Sin duda somos lectores y escritores, pero este ejercicio de los roles no lleva de suyo, en el sentido de que no implica, directamente, la reflexión sobre las prácticas mismas. Los docentes, como dice Carlino, hacen o no para que las situaciones incluyan

² Las VI Jornadas Debates sobre Educación e Igualdad: comunicación de trabajos finales en educación, discapacidad y vínculo pedagógico

o no el trabajo sobre la lectura y la escritura, promueven o no ciertas exploraciones, dan lugar o no a ciertas relaciones con los saberes, pretenden o no la problematización y el debate.

En este caso la situación, presentar lo escrito a un auditorio de la comunidad académica, y el género discursivo, escritura de un *paper* que será leído o presentado; plantean otra experiencia para los estudiantes-escritores, diferente de la instancia de evaluación más habitual del examen parcial o final, domiciliario o presencial. En efecto, se genera otra práctica de escritura donde, y esto quiero destacar, la revisión cumple un papel fundamental: la adecuación de la textualidad a los destinatarios, su comunicabilidad, su precisión, todas esas búsquedas dan lugar a un proceso de escritura con sucesivos textos intentados hasta la última versión escrita, que sin embargo no es la última versión pues resta la presentación.

También, si aconteció que han escrito en parejas o en grupos, si el texto ha sido revisado por los docentes; la escritura se vuelve una instancia compartida en varios niveles, con todo lo que ello implica y supone: tomar decisiones y proponer, textualizar con otro y dialogar con otro sobre lo escrito, y poner, sacar, mejorar, cambiar, leer varias veces, seleccionar qué citar, en fin, una serie de actividades que van mostrando las diversas interpretaciones y usos de los textos leídos, de la teoría. Se teje así una trama donde se está obligado a explicitar y argumentar.

Me parece de gran interés justamente esta configuración. La situación fue planificada como una instancia en la que comparten sus trabajos estudiantes de primer año y de cuarto año, profesores, ayudantes, investigadores. Todos nos involucramos en el trabajo de la escritura y tuvimos que pensar qué comunicar en nuestra presentación. Si bien algunos podemos ser considerados expertos y otros se pensarán como nóveles en estas prácticas, lo central aquí es el intercambio y, parafraseando nuevamente a Carlino (2012), poder transitar esta tarea común desde dos referencias que nos nuclean: los obstáculos y las bienvenidas.

Lectura, interpretación y traducción

Hablamos de la revisión en relación a las prácticas de lectura y escritura académicas o, como preferimos decir en el título, relativas a la formación. Quisiera traer a colación también el quehacer del traductor porque la traducción cruza las lecturas y las escrituras; como dice George Steiner (1995), *está implícita en todo acto de comunicación*.

¿Qué sería traducir? La idea de traducción como directamente «pasar» de una lengua a otra es una idea ingenua por varios motivos. Jorge Luis Borges decía irónicamente que había dos formas de traducir: la literalidad y la perífrasis.³ Y que ambas traicionan el original, es decir que para Borges «traducir es traicionar», tanto si la traducción es literal, fiel al original, o por el contrario, se condice por completo con una re-escritura. Sostiene que quien conoce la lengua y la cultura de origen del autor de la obra traduce mejor y que siempre es mejor considerar la obra que el autor como

³ Suzanne Jill Levine en Borges sobre la traducción. *Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, vol. 13, núm. 1, 2012, pp. 9-39.

criterio para decidir. En fin, que la traducción promueve el debate sobre la interpretación y, en verdad, no hay una teoría acabada de la traducción porque cualquier teorización se enfrenta a las tensiones, casi aporías, que señalara con sagacidad Borges.

Paul Ricoeur (2005), por su parte, sostiene que quien traduce decide, produce otro texto que mantiene una relación siempre problemática con el original. Problemática porque es feliz e infeliz a la vez. Este autor define a la traducción desde lo valioso del quehacer mismo, que implica el trabajo con la rememoración y el recuerdo (que permite emparentar) y con la resistencia (que pone en primer plano la diferencia). Otras cuestiones que plantea dan cuenta de una teoría de la interpretación y de la lectura construida en la reflexión sobre el trabajo de la traducción. Y este trabajo, este quehacer, es el que vale finalmente: la traducción existe, se traduce y se revisa lo traducido, se vuelve a retraducir, se discute la traducción.

Lo que nunca se logra en ninguna traducción es atrapar el sentido del original, no hay identidad posible, pero esto sucede porque el sentido no es sino producción de sentido, en palabras de Ricoeur, *construcción de lo comparable*.

Y de algún modo, los quehaceres de la escritura se podrían pensar también en esa configuración, que no es identidad, tampoco imposibilidad, más bien otra cosa. Tal vez: traición, apropiación, reescritura, interpretación.

Me explico. La traducción, como quehacer y como reflexividad sobre la complejidad de toda interpretación, me parece, tiene un parecido de familia con la revisión. El trabajo de la construcción de lo comparable y la presunción de que todo texto es un texto intentado remiten a juegos del lenguaje que comparten un énfasis en las prácticas y en los puntos de vista subjetivos, más que en los escritos como productos textuales.

Encuentro una familiaridad potente entre la idea de texto intentado y la de construcción de lo comparable en tanto son categorías que refieren a la producción de sentidos y nos enfrentan con la duplicidad (existe la posibilidad de malentendido tanto como la posibilidad de la traducción feliz), con la extranjería (la diferencia) y con la problemática construcción de lo común. Todo ello, me parece, requiere un trabajo subjetivo, es decir, no solo hay requerimientos cognitivos, no simplemente hay que consolidar interpretaciones válidas sino que esa tarea pareciera ser la de constituirse en intérprete y lector. En ese trabajo subjetivo podemos encontrar un lazo entre lectura, escritura y formación.

Bibliografía

BLANCHE-BENVENISTE, Claire (1998). *Estudios lingüísticos sobre la relación entre oralidad y escritura*. Barcelona: Gedisa.

BOURDIEU, Pierre (1993). El espacio de los puntos de vista. En: Bourdieu, Pierre (director). *La miseria del mundo*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

CARLINO, Paula (2012). Leer textos científicos y académicos en la educación superior: obstáculos y bienvenidas a una cultura nueva. Disponible en: <https://sites.google.com/site/giceolem2010/universidad>

FERREIRO, Emilia (2013). El ingreso a la escritura y a las culturas de lo escrito. Textos de investigación. México: Siglo XXI Editores.

JILL LEVINE, Suzanne (2012). Borges sobre la traducción. *Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, vol. 13, núm. 1, 2012, pp. 9-39. Disponible en: <http://www.redalyc.org/pdf/2010/201024387002.pdf>

RICOEUR, Paul (2005). *Sobre la traducción*. Buenos Aires: Paidós.

STEINER, George (1995). *Después de Babel*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Datos de la autora

Sonia Liliana Luquez es profesora en Ciencias de la Educación (FCedu-UNER) y magister en Ciencias en la Especialidad de Investigaciones Educativas (DIE-CINVESTAV-IPN) México.

Es profesora en la cátedra Psicología Educacional II, de los Profesorados de Educación Primaria, de Educación Primaria con Orientación Rural, de Nivel Inicial y de Nivel Inicial con Orientación Rural (FHAyCS-UADER). Profesora en las cátedras Teorías de la Educación (Plan 1985) y Seminario de Educación Especial (Planes 2012) de las carreras de Licenciatura y Profesorado en Ciencias de la Educación (FCedu-UNER).