

La lectura y la escritura: procesos dialógicos y recursivos

Josefa Pérez Terán
UPEL-Instituto Pedagógico de Miranda
José Manuel Siso Martínez

RESUMEN

La lectura y la escritura forman parte de las funciones psicológicas de orden superior, puesto que ambas se valen de la autorregulación voluntaria, de la realización consciente y del uso de signos para la mediación (Vigotski, 1973). Desde esa perspectiva podemos decir que tales procesos se sustentan en los principios de recursividad y dialogicidad propios del pensamiento complejo (Morin, Ciurana y Motta 2003). Este trabajo es apenas el inicio de una investigación mucho más abarcante en el que realizamos una reflexión acerca del porqué la lectura y la escritura como actividades intelectuales se sustentan en los principios de recursividad y dialogicidad inherentes al pensamiento complejo. En este sentido, abordamos los siguientes tópicos: (a) la lectura y la escritura como actividades de orden superior en el contexto universitario y (b) el pensamiento complejo y sus principios. A manera de conclusión, retomamos y adaptamos lo que expresa Morin (2000), al señalar que la educación debe promover una inteligencia general para actuar sobre lo complejo de manera multidimensional, en el marco de una concepción global.

Palabras clave: Lectura y escritura, Procesos dialógicos y recursivos, Pensamiento complejo.

* Recibido: junio 2006.

* Aceptado: mayo 2007.

ABSTRACT

READING AND WRITING: DIALOGIC AND RECURSIVE PROCESSES

Reading and writing are part of the psychological functions' higher order, since both are based on voluntary self – regulation, conscience practice and the use of signs for mediation, (Vygotsky 1973). From this perspective both processes are supported by the dialogic and recursive principles that characterize complex thought (Morin, Ciurana y Motta 2003). This is but the beginning of a much larger research where we reflect on the reasons why reading and writing, as intellectual activities, are supported by recursive and dialogic principles inherent to complex thought. Consequently we covered the following topics: (a) reading and writing as higher order activities in the higher education context and (b) complex thought and its principles. As a concluding remark we retake and adapt what Morin (2000) states, education must promote a general intelligence to act upon complex matters in a multidimensional way, in the framework of a global conception.

Key words: Reading and Writing, Dialogic and Recursive Processes, Complex Thought.

Introducción

No cabe la menor duda de que la lectura y la escritura como prácticas académicas universitarias, se han convertido en el dolor de cabeza para la mayoría de los jóvenes que ingresan cada año a la Educación Superior en el campo de las Ciencias Sociales. El porqué de esta aseveración se debe a que los estudiantes desde el primer semestre o primer año tienen la obligación de hacer uso “adecuado” de ambas prácticas a fin de aprehender los saberes correspondientes a los cursos de su especialidad, re-elaborar los propios; y en consecuencia responder exitosamente a los objetivos propuestos en los respectivos programas de estudio.

Sin embargo, Carlino (2005) nos señala que aprender en la universidad no es un logro que está garantizado, sino que depende de la interacción entre los estudiantes, los docentes y la institución. Lo que más llama la atención de sus valiosos aportes en este campo tan amado y odiado a la misma vez es que el éxito de nuestros estudiantes como lectores y escritores depende de lo que haga el que está aprendiendo; de las condiciones que brindamos los docentes y las que nos aporta la institución a objeto de que el alumno ponga a andar sus procesos cognoscitivos.

La autora (ob.cit.), además expone y argumenta en su obra una serie de planteamientos que tenemos que considerar: (a) el deber que tenemos los docentes de Educación Superior de alfabetizar académicamente a nuestros estudiantes; (b) los modos de leer y escribir, de buscar, adquirir, construir y comunicar conocimiento no son iguales en todos los ámbitos; (c) la alfabetización no es una habilidad básica que se logra de una vez y por siempre; (d) la idea de aprender a producir e interpretar la lengua escrita no es un asunto concluido al ingresar a la universidad.

Asimismo, Carlino plantea:

integrar la producción y el análisis de textos en la enseñanza de todos los cursos porque leer y escribir forman parte del quehacer profesional-académico de los graduados que esperamos formar y porque elaborar y comprender escritos son los medios ineludibles para aprender los contenidos conceptuales de las disciplinas que estos graduados también deben conocer (p. 15-16).

En el marco conceptual descrito y como una forma de aunar esfuerzos a través de la participación en espacios de reflexión que coadyuven al mejoramiento de la calidad en la enseñanza y el aprendizaje de los procesos de lectura y escritura, en el ámbito universitario, es nuestro propósito hacer una interpretación de los principios de dialogidad y recursividad inherentes a estos procesos desde los planteamientos hechos por Edgar Morin (2000) y su tesis acerca del pensamiento complejo; no sin antes presentar algunas conceptualizaciones sobre ambas prácticas, además de la visión vigotskiana del lenguaje interior y su vinculación con la lectura y la escritura.

La lectura y la escritura en el contexto universitario

De acuerdo con varios diagnósticos realizados por Di Stéfano y Pereira (2004), los estudiantes presentan problemas en diferentes niveles. Uno de ellos es la dificultad para ubicarse en las distintas situaciones de escritura, por lo que no llegan a construir adecuadamente las relaciones de fuerza entre los sujetos discursivos que intervienen en él (el Yo, el Tú y El saber del texto), ni manejan los modos diversos de atribución de la responsabilidad enunciativa o lo hacen inadecuadamente.

Otro de los niveles en los que presentan dificultad es el de las llamadas relaciones léxicas (Martínez, 1997), las cuales se refieren a las relaciones de conexidad entre párrafos o en los párrafos. No organizan el cuerpo de trabajo en párrafos, no utilizan títulos o subtítulos para demarcar las partes en el desarrollo de los textos, y si lo llegan a hacer no elaboran claras relaciones entre ellos.

Aunado a lo anterior, el nivel secuencial o de relaciones de progresión y continuidad temática es otro problema. Es decir, el logro del encadenamiento entre las proposiciones, que forman parte de la exposición de una postura sobre un tema, les resulta definitivamente bien cuesta arriba. Generalmente, los estudiantes o incorporan fragmentos de los textos leídos como si fuesen propios o presentan las ideas del autor de manera tergiversada, lo que a todas luces se considera una distorsión de lo leído. Además, en sus producciones no hay evidencias relativas a la necesaria reelaboración de las proposiciones que se corresponda con los textos trabajados, ni se indican las relaciones entre las proposiciones del autor (fuente primaria o de otro orden) y quien las parafrasea.

De allí que de acuerdo con Di Stéfano y Pereira (2004) las prácticas de escritura analizadas están lejos de representar la complejidad, la reflexividad y el estilo personal, como elementos constituyentes de tales destrezas, lo que implica el uso deliberado de la lectura y la escritura como instrumentos de organización y reorganización del pensamiento. Aunado a lo anterior, distantes también estamos los docentes, dedicados a la enseñanza de la lengua escrita, sobre todo en lo que respecta al aprovechamiento de la lectura, de lograr una verdadera planificación textual que oriente a los estudiantes en el proceso de organización y producción del discurso.

Leer y escribir: ideas para su conceptualización

Di Stéfano (2003) señala que las representaciones sociales que tienen los estudiantes en relación con los términos lectura y escritura inciden en sus prácticas académicas. En tal sentido, el término de representaciones sociales desarrollado por la psicología cognitiva y la sociología del aprendizaje, se entiende como el sistema de valores a través del cual se percibe el mundo y se elaboran respuestas. Bourdieu (citado en Di Stéfano, 2003), señala que “existe lo real y las representaciones de lo real” (p.64). De modo que los comportamientos de los individuos o de los grupos no están determinados por las características objetivas de la situación a la que se enfrentan, sino por la representación que tienen de dicha situación.

De acuerdo con Olson (1998) las ideas tienen tres fuentes: algunas nacen con uno; otras provienen del exterior y el resto están hechas o inventadas por uno mismo. Para Moscovici (citado en Castorina, 2003) el concepto de representaciones sociales puede resultar difícil de captar porque tiene una ubicación ecléctica, que está entre los conceptos psicológicos del sujeto y los conceptos sociológicos que provienen del entorno social de éste.

Extrapolando entonces, tenemos que las representaciones sociales de la lectura y la escritura pueden definirse como el conjunto de ideas que tienen los estudiantes acerca de cuáles operaciones hay que realizar cuando se lee y se escribe; de lo que hay que leer en los textos o escribir acerca de ellos. En tanto, estas representaciones involucran, en el caso de la lectura, las ideas que los alumnos tienen de la finalidad de la tarea que se les pauta, de la institución en la que se encuentran, del rol que se espera de ellos como lectores, así como también de la conciencia relativa al tipo de texto que se considera o no prestigioso como para ser leído.

En este orden de ideas autores como Lerner y Muñoz (1986) y Vieytes y López, (1992), afirman que para algunos estudiantes la lectura resulta ser un esfuerzo perceptivo, un acto de decodificación que consiste en transformar grafemas en fonemas; un hecho pasivo, mecánico donde el lector automáticamente comprende al autor del texto; o quizás la consideran como el resultado de la puesta en práctica de una serie de habilidades cognitivas aisladas.

Por su parte Caldera, (2003) refiere que el acto de leer consiste en captar el sentido y la cualidad del texto escrito, es decir, lo que el texto significa y el modo como significa. Para este autor la lectura como actividad intelectual tiene tres momentos constitutivos: el análisis, en el que se intenta alcanzar o abordar los elementos que componen el todo; la síntesis puesto que se recompone el todo a partir de los elementos obtenidos, y la crítica, porque se busca apreciar el sentido y la cualidad del texto. Tal explicación lo que nos indica es que se trata de un solo proceso en el cual ninguno de los momentos ha de tomarse por separado.

Ahora bien, la escritura, generalmente, por no decir que siempre, es consecuencia del acto de lectura. Para algunos especialistas, como Serrano (2000), escribir es el resultado de un trabajo mental que consiste en realizar una actividad netamente reflexiva y creativa a partir de la que se busca expresar con intencionalidad un discurso coherente, provisto de ideas, pensamientos, sentimientos y experiencias, sustentada en contextos comunicativos específicos. De lo anterior, se desprenden unas interrogantes básicas, a saber: ¿Qué representaciones hemos elaborado los docentes acerca de estas dos prácticas académicas? ¿De qué manera acompañamos a los estudiantes en la construcción de los saberes propios de sus disciplinas a través de la lectura y la escritura?

Si leer y escribir son funciones psicológicas de orden superior de qué modo estamos mediando, en la zona de desarrollo potencial, entre estas funciones, los saberes de las disciplinas que administramos y nuestros estudiantes para lograr que estos últimos lleguen a asimilar y a acomodar reiterativamente, en un espiral de aproximaciones sucesivas, estas prácticas académicas.

La lectura y la escritura desde una visión Vigotskiana

Para Lev Vigotski (1973) la lectura y la escritura organizan los procesos psicológicos superiores. Ambas prácticas se valen de la autorregulación voluntaria, la realización consciente y del uso de herramientas y signos para la mediación. En consecuencia, es el individuo quien debe controlar sus operaciones mentales; la posición que adopta ante una obra o autor, la forma como estudia el problema o aborda el proyecto, lo que considera que está aprendiendo y las dificultades que debe superar. En otras palabras, el estudiante es quien debe construir conscientemente la secuencia lingüístico- discursiva, que deberá estar mediatizada no sólo por los hábitos de la escritura, sino por las reglas de la gramática y de la sintaxis. Y en esencia, por el uso de la palabra como modo y medio de expresión entre el sentido subjetivo comprensible (lenguaje interior), para el propio sujeto que escribe, y el lenguaje exterior desplegado, que debe ser comprensible a cualquier interlocutor.

En este sentido, referencia obligada constituyen los trabajos de Luria (1984), para quien el lenguaje interior (LI) indica al sujeto que escribe qué es lo que es necesario realizar y en qué dirección debe orientar la escritura; interrogantes que se convierten en eslabones esenciales en la génesis de la alocución verbal. Tales preguntan a su vez generan un sinnúmero de connotaciones que una palabra posee para el individuo de acuerdo con su repertorio de experiencias, lo que hace al lenguaje interior, inestable, dinámico y cambiante. Sin embargo, la conservación de los enlaces potenciales o nudos del registro semántico primario que tienen lugar en el lenguaje interior, se constituye en la base para la alocución verbal desplegada en el tiempo.

De allí que el proceso de producción discursiva desplegada conocida como escritura involucre una serie de operaciones psicológicas complejas que van desde la sintaxis del sentido a la sintaxis del significado. Es una dinámica inseparable entre lo externo y lo interno y viceversa, en la que se destaca el papel del lenguaje como elemento mediador de los procesos de interiorización de los esquemas de conocimiento.

En consecuencia, es necesario entablar, en palabras de Carlino (2005), un diálogo interdisciplinario, entre especialistas en enseñar su disciplina y especialistas en enseñar a escribir y a leer, para que los profesores de los distintos cursos puedan transmitir a sus alumnos su cabal cultura: sus conceptualizaciones y modos de organización del pensamiento entorno a lo escrito sobre dichos saberes.

Con base en lo expuesto en este apartado nos preguntamos ¿cómo podemos hacer los docentes para ayudar a los estudiantes a que pasen del lenguaje interior abreviado, amorfo por su estructura, al lenguaje exterior

desplegado y sintagmáticamente organizado? ¿Cómo ayudarlos a desarrollar prácticas de lectura y escritura autorreguladas y conscientes?

Wagensberg (2000) señala en un artículo publicado en El País de España lo siguiente:

... pensar y experimentar, dos formas de conversar... Comprender y aprender quizá sean, en último término, actividades rigurosamente individuales. Pero ocurren en el extremo de alguna forma de conversación. Un proyecto de investigación, una escuela, una exposición, un museo, un comentario de clase, un texto, una obra de arte o un pedazo cualquiera de conocimiento sólo son algo si proveen estímulos a favor de la conversación (p.1).

Carlino (ob.cit.) propone en su libro una adaptación a la actividad llevada a cabo por una profesora de la Universidad Edith Cowan de Australia, en la que los estudiantes elaboran resúmenes sobre lo leído para ser usados, posteriormente, en el examen final. En hojas partidas por la mitad, para cada clase y en forma optativa, los estudiantes elaboran un resumen de los materiales que serán trabajados. Dicho resumen debe llevar el nombre y el apellido del autor y las respectivas referencias en la parte posterior de la hoja. Deben entregar al docente el texto y éste se lo devuelve el día del examen para que puedan emplearlo como material de consulta. El docente les da la opción de mejorarlo, en el transcurso de las clases, si lo consideran necesario, y llevar la nueva versión, debiendo justificar las razones del cambio. De este modo, se brinda un espacio a los estudiantes para que comenten sus borradores y reescriban el propio texto con ojos de lector crítico.

El pensamiento complejo (PC)

Si bien la complejidad es inherente al campo de las ciencias naturales, no es menos cierta la complejidad del contexto social y humano. En consecuencia, el abordaje de las prácticas de lectura y escritura es primordial en la experiencia educativa. A propósito, cabe recordar, que si el ser humano es la vez biológico, social, afectivo y racional, del mismo modo, la sociedad es el resultado de la interacción de dimensiones de orden histórico, económico, sociológico, político, religioso, entre otros (Morin, 2000).

El pensamiento complejo como lo señala Fraca (2004) “constituye una manera de pensar la realidad” (p.56). Pero además:

...busca no sólo explicar, sino también comprender. De allí su esencia hermenéutica, no sólo distinguir, sino también organizar, no sólo dar explicaciones lineales y causales, sino también tener sentido de

la multidimensionalidad y de la recursividad, de la lógica y de la dialógica (p. 65-66).

De acuerdo con la autora para Morin existen dos palabras clave del PC, éstas son: bucle y dialogicidad. El bucle constituye un modo de articular una serie de nociones que de manera concurrente, complementaria y antagónica actúan sobre la realidad. Por su parte, la dialogicidad, sumado a la recursividad son dos de los principios generativos y estratégicos que regulan la complejidad.

En consonancia con lo expuesto anteriormente, podríamos decir que la práctica de la lectura y la escritura viene a ser uno de los bucles más extraordinarios y complejos que caracterizan al hombre, puesto que articula cerebro, mente y cultura, razón, afecto e impulso, individuo, sociedad y especie. No hay cultura sin cerebro humano y no existe capacidad de consciencia y pensamiento sin cultura. La tríada inseparable bio-antropológica razón, afecto e impulso, involucra una relación inestable, rotativa entre estas tres instancias. Del mismo modo, el bucle individuo, sociedad y especie, en el que los individuos son el resultado del proceso reproductor de la especie humana, y que a su vez este mismo proceso sea reproducido por dos individuos, nos habla de la complejidad y el entrecruzamiento de las dimensiones humanas. Por lo tanto, las interacciones entre individuos producen la sociedad y ésta tiene un efecto retroactivo sobre los individuos gracias a la misma cultura.

Como podemos ver, la complejidad humana no se comprendería deslindada de estos elementos que la constituyen. Ahora bien, el modo como dichas nociones son engranadas depende de una relación dialógica y quien las hace interactuar de manera compleja es la recursividad.

Con base en lo anterior, podemos decir que la escritura, como una función psicológica de orden superior, es uno de los medios más versátiles que tiene el hombre para reflexionar acerca de la complejidad de la sociedad, de la naturaleza humana y acerca de sí mismo; lo que la hace ser un proceso multidimensional, acompañado de un cúmulo de experiencias concurrentes, complementarias y antagónicas inherentes a cada uno de los bucles que constituyen el ser y la esencia del homo sapiens, del homo demens, del homo faber, del homo ludens, del homo imaginarius, del homo loquens. Por lo tanto, es un proceso que cuando se comienza a desarrollar no se detiene, sino que se encuentra en permanente transformación en modo de espiral ascendente, como el hombre mismo.

La dialogicidad y la recursividad en las prácticas de lectura y escritura

La dialogicidad es la posibilidad de reflexionar y abordar en un mismo espacio modos de pensamientos que se complementan y se excluyen. De acuerdo con Morin, Ciurana y Motta (2003) “es la asociación compleja (complementaria / concurrente / antagonista) de instancias necesarias, para la existencia, el funcionamiento y el desarrollo de un fenómeno organizado” (p. 41).

Para Maturana (1991):

Lo que vivimos lo traemos a la mano y configuramos en el conversar, y es en el conversar o “el lenguajear” donde somos humanos. (p.22).

En el espacio del diálogo es donde uno puede vivir en exigencia o en la armonía con los otros (p. 34).

El diálogo es un principio clave dentro de la dinámica de la lectura y de la escritura, ya que gracias a él podemos especular, entablar conversación con los otros y con nosotros mismos acerca de nuestras formas de ver y de configurar los esquemas de pensamiento.

La dialogicidad en las prácticas de lectura y escritura o la interacción social entre el yo, el tú y el saber, de acuerdo con Martínez (1997), conforma la unidad compleja que hace posible la existencia simultánea de la unidad y la diversidad a través de la relación intersubjetiva entre los hablantes, en un contexto situacional específico que nos permite ver el lenguaje y los conceptos en pleno desarrollo, la reelaboración de los esquemas de conocimiento y el aprendizaje como procesos dinámicos.

Por su parte, la recursividad constituye un proceso cuyos productos son necesarios para la propia producción del proceso; donde los estados finales son fundamentales para generar los estados iniciales. Es un proceso que se produce y reproduce a sí mismo y se alimenta de una fuente exterior (Morin, Ciurana y Motta, 2003).

En términos concretos podemos decir que la lectura y la escritura son en su esencia procesos recursivos, porque dentro de la dinámica se gesta un constante movimiento en espiral que toma de lo ya dicho para ampliarlo, reelaborarlo y transformarlo en un discurso nuevo, que a su vez será la génesis de otros discursos.

Tal como lo hemos podido dilucidar, desde el comienzo de este trabajo, la lectura y la escritura son procesos regidos en su esencia por los principios mencionados anteriormente, por lo cual, no tendrían sentido sin la asociación

compleja de aquellos elementos teóricos que complementan, concurren o se presentan como antagónicos en el desarrollo de ambas prácticas. Además, el acto de lectura y escritura es un ir y venir. Involucra lo intertextual y lo intratextual. Implica examinar la validez de lo leído, para revisarlo y transformarlo; y de acuerdo con Morin (2000), promover desde el contexto educativo el desarrollo de una inteligencia general que actúe sobre lo complejo, (los procesos de lectura y escritura) de manera multidimensional.

Consideraciones finales

Para concluir retomamos lo que plantea Vigotski (1973) cuando señala que “lo esencial del lenguaje no son absolutamente los sonidos, ni los gestos, ni las imágenes, ni las grafías. Lo esencial del lenguaje es la utilización funcional de la palabra y esto es lo que corresponde al lenguaje humano” (p.77).

Las proposiciones incluidas en una alocución desplegada como lo son hablar y escribir tienen no sólo una naturaleza referencial que parte de la práctica de la lectura, sino un significado sociocontextual que se forma en la comunicación concreta entre el lector y el escritor o entre el hablante y el oyente.

El lenguaje escrito es posterior al lenguaje interiorizado (LI) y presupone su existencia. De allí que el acto de escribir implique una interpretación del habla interiorizada, y requiera una estructuración intencional de los significados. Así como el niño, de acuerdo con Vigotski, en su primera infancia construye en su interacción con el medio físico, “esquemas representativos”, y en su interacción social, “esquemas comunicativos”. Asimismo, el joven y el adulto deben lograr fusionar estas dos líneas que constituyen la dimensión dialógica y recursiva inherente al pensamiento complejo, y en su proceso de interiorización, permitir que el lenguaje tome control de sus facultades mentales y las convierta en palabras con significado.

Referencias

- Caldera, R. (1983). *De la lectura del arte de escribir*. Vadell hermanos Editores: Caracas.
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Castorina, J. (2003). *Representaciones sociales. Problemas teóricos y conocimientos infantiles*. (Comp.) Barcelona: Editorial Gedisa.

- Di Stéfano, M (2003). *La lectura: representaciones sociales y prácticas escolares I*. [Página Web en línea] Disponible: <http://www.puentes.gov.ar/ar/educar/docentes/lengua/egb2/final.jsp?url=LELIMONO001%2FINDEX.HTM&nivel=3&area=10&tipo=165&id=458>. [Consulta: 2006, abril, 12].
- Di Stéfano, M. y Pereira, C. (2004). La enseñanza de la lectura y la escritura en el nivel superior: procesos, prácticas y representaciones sociales. En Carlino, P. (Coord.), *Leer y escribir en la universidad* (pp. 25-39). Buenos Aires: Color efe.
- Fraca, L. (2004). *Una hermenéutica de la cultura escrita electrónica desde el pensamiento complejo*. Tesis doctoral no publicada, Universidad Pedagógica Experimental Libertador Instituto Pedagógico de Caracas, Caracas (p.56).
- Lerner, D. y Muñoz, M. (1986). *La lectura. Concepciones teóricas y perspectivas pedagógicas*. Trabajo un publicado. Instituto pedagógico de Caracas.
- Luria, A. R. (1984). *Conciencia y Lenguaje*. Madrid: Aprendizaje Visor.
- Maturana, H. (1991). *El sentido de lo humano*. Santiago de Chile: Hachette.
- Martínez, C. (1997). El desarrollo de estrategias discursivas a nivel universitario. En Martínez, C. (Comp.), *Los procesos de la lectura y la escritura* (Pp.11-41). Santiago de Cali: Universidad del valle.
- Morin, E. (2000). *Los siete saberes necesarios a la educación del futuro*. Caracas: Facultad de Ciencias Económicas y Sociales de la Universidad Central de Venezuela.
- Morin, E. Ciurana, E., y Motta, R. (2003). *Educación en la era planetaria*. Barcelona: Gedisa. (Pp.41).
- Olson, D. (1998). *El mundo sobre el papel. El impacto de la escritura y la lectura en la estructura del conocimiento*. Barcelona Editorial Gedisa.
- Serrano, S. (2000). El paso del sentido al significado en la composición escrita desde una perspectiva vigotskiana. *Educere* 9 (4), 44-51.
- Vieytes y López, (1992). *Experiencia de Lectoescritura en el nivel inicial*. Buenos Aires: Impreso Gráfica.
- Vigotski, L. (1973). *Pensamiento y Lenguaje*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Wagensberg, J. (2000, Octubre 4). *Conversar, conversar*. [Documento en línea] Disponible en: <http://www.ua.es/dossierprensa/2000/10/04/19.html>. [Consulta: 2006, marzo 12]