

Discusión sobre comprensión lectora: nuevos aportes

Guillermo García *

La problemática en debate nos sitúa ante una paradoja: la comprensión más fiel al texto sería aquella que es más original como traducción, o aún como trasgresión al mismo.

"El concepto de texto definitivo no corresponde sino a la religión o al cansancio."

Jorge Luis Borges

La presente comunicación sugerida por la lectura de sendos trabajos de María Eugenia Dubois: "Algunos interrogantes sobre comprensión de la lectura", publicado en la revista **Lectura y Vida**, Año 5, N° 4, diciembre/84 y de Regina E. Gibaja: "Mis interrogantes sobre la comprensión de la lectura", también en **Lectura y Vida**, Año 8, N° 1, marzo/87, donde la segunda plantea algunas objeciones a la primera, lo cual contribuye a enriquecer una temática que dista de estar cerrada. Nos proponemos intervenir en la discusión a partir de algunos interrogantes que nos suscita el aporte de Gibaja.

La problemática en cuestión gira en torno a lo siguiente: situados en la concepción constructivista del proceso de comprensión lectora, ¿cuál es la distancia admisible entre la versión que el lector construye del texto y su "verdad objetiva"? Cuestión en la cual se juegan otras no menos graves como qué entendemos por comprender, por significado objetivo, por texto, por la lectura como acto de libertad. Procuraremos desarrollar algunas ideas que permitan continuar la discusión.

¿Qué es la comprensión lectora?

Gibaja plantea su preocupación por lo que sería un exceso de la postura constructivista en este tema: "cualquier significado construido a partir de un texto sería una interpretación válida del mismo", con lo cual se caería en un relativismo de la significación riesgoso desde lo que debemos considerar como conocimiento científicamente válido. Dicha relatividad es señalada explícitamente por otros autores: "La comprensión de la lectura es entonces relativa –como lo es la comprensión del mundo en general– porque el conocimiento no se construye de una vez para siempre, sino por aproximaciones sucesivas..." (Lerner, 1985).

Extremando las cosas, se afirmaría que el significado objetivo de un texto no existe como tal. Esto parece chocar con el sentido común: los escritos de Sigmund Freud, el Quijote, ¿no existen como creaciones con sustancia propia, independientemente de quien las lea? La respuesta, como veremos, no

* El autor es profesor de Pedagogía, especializado en perfeccionamiento docente en lectoescritura.

es simple. Un lector puede interpretar más o menos libremente **Totem y tabú** pero, en su lectura, debe atenerse a ciertas categorías conceptuales como asimismo a la estructura y estilo de la obra (lo cual vale también para Cervantes). En este sentido el texto se me impone y, así, es posible su lectura. Desde la teoría del esquema sería posible corroborarlo: "Los conocimientos previos (esquemas) vinculados con un tema nos ayudan a forjamos expectativas en relación con el mensaje del autor y nos permite interpretarlo dentro de un marco de referencia apropiado" (Condemarín, 1984).

Estaríamos entonces ante cierta ambigüedad del concepto mismo de comprensión:

- a) Es la captación correcta del contenido de un texto.
- b) Es la elaboración (reconstrucción) del contenido de un texto.

La acepción (a) se aproxima peligrosamente a la concepción tradicional de la lectura en la que "el significado está en el texto" (Dubois) y leerlo implica una recepción pasiva.

La acepción (b) resulta más satisfactoria, en especial para nuestras actuales preocupaciones en relación con la pedagogía de la lectoescritura (García, 1985, 1987). Pero no nos exime de problemas, como se desprende de los aportes de Dubois (¿cómo se determina lo **inferencial** en la comprensión?) y de Gibaja.

Una solución ingenua apunta a que (a) y (b) serían pasos o etapas de un proceso –de lo literal a lo inferencial– lo cual nos retrotrae a tradiciones pedagógicas nefastas como el escalonamiento entre lectura "mecánica" y "comprensiva".

No se trata entonces de enmascarar la ambigüedad sino tal vez de asumirla: comprender un texto es tanto captar su contenido como reconstruirlo. Desarrollemos esta idea.

La comprensión como producción

Leer es una actividad de un tipo específico: productiva (de significaciones). La lectura de un texto en voz alta como suele ejercitarse en la escuela es una actividad en sí carente de productividad. Como toda producción no es una pura invención sino la elaboración de cierta materia prima (el texto). Pero aun la lectura más servil que se proponga estrictamente conocer lo que el autor dice textualmente, es un acto productivo. Y en este sentido no se diferencia de una lectura inferencial o creadora. La palabra texto se vincula con tejido, asociada al término **textura**, como entramado de hilos. "Si hasta aquí se ha tomado este tejido como un producto, un velo detrás del cual se encuentra más o menos oculto el sentido (la verdad), nosotros acentuamos ahora la idea generativa de que el texto se hace, se trabaja a través de un entrelazado perpetuo" (Barthes, 1984). El texto se "tejedesteje" a través del acto lector. Comprender el "significado total original" (Gibaja) no es una réplica en espejo en la mente del lector del pensamiento del autor, porque dicho significado es,

objetivamente, un **tejiéndose** que requiere del lector recomenzar la tarea productiva de significados.

Leer, entonces, es análogamente productivo a escribir en tanto entendamos la movilidad inherente al texto. La escritura es una producción de significados que se cristaliza sólo en la apariencia de fijeza de los signos gráficos –“ordenados en un cortejo duro como un mal corazón, negros como la desventura...” (Salotti, 1950)– pero que es generada por las innúmeras e imprevisibles lecturas del autor. Así escribir-leer-escribir... son sólo momentos, instancias del trabajo semiológico a través del cual se actualiza la facultad productiva del lenguaje. “El escritor lee otros textos para escribir el propio. Es un **lectoescritor**. El lector lee un texto para re-escribirlo, sería un **lectoescritor**” (Otero, 1986).

El enfoque tradicional de la lectura como contracara pasivo-receptora de la escritura –entendida como lo activo-productor– debe ser superado por medio de otra idea.

La comprensión como traducción

Toda lectura puede considerarse como una traducción “del código del emisor al código del receptor” (Otero, 1986). Normalmente reservamos el término traducir para la traslación de un mensaje a otra lengua, pero Néstor Otero, citando a Jakobson, señala que éste es uno de los casos de traducción –la **interlingual**– siendo la lectura corriente otro: la traducción **intralingual**. Porque, aun dentro de una misma lengua, los códigos no sólo son múltiples sino que se multiplican y se modifican. Cada época, cada cultura, cada clase social, cada lector, revisan, reformulan, reinventan códigos de interpretación – como así también los consagran, o los veneran, o los imponen... Bettelheim (1983)– resalta que leemos con “toda nuestra personalidad” y no sólo con nuestras facultades cognoscitivas, por eso no se exagera si decimos que la lectura es un acto irreductible del sujeto y una de las garantías de su condición de ser libre, en tanto asuma el leer como traducción.

Borges (1964) se refiere a las dificultades insalvables que plantea la traducción (interlingual) de Homero, porque es “imposible saber lo que pertenece al poeta y lo que pertenece al lenguaje”. Esto no es un castigo sino otra revelación sorprendente de lo enigmático de nuestra condición de “animales lectoescritores” (Otero, 1986). Todo traductor genuino resulta expulsado de la certeza de lo literal, está condenado a crear. No existe, ni es deseable, **una** traducción de Homero –Borges ejemplifica con seis versiones diferentes de un mismo párrafo de la **Odisea**, ¿cuál es la más fiel?, “ninguna... o todas”, responde– y debemos asumir que en similar situación está cualquier lector (traductor intralingual).

Coincidimos con Dubois cuando concluye que comprender-inferir son inseparables, pues leer-traducir es el esfuerzo por reconstruir (tejer) significados, en un proceso del cual el lector es consciente sólo en parte. Gibaja se preocupa por el **control** de este proceso para que no dé lugar a lecturas “erróneas”. No coincidimos con su preocupación, no porque no exista el problema, sino porque dudamos que, en esos términos, sea solucionable.

Pues lo **no dicho** en un texto –a veces más importante que lo dicho– es aquello de lo cual también el escritor es parcialmente consciente.

Normalmente los textos quieren decirlo **todo** –hay una vocación de absoluto en quien escribe– para lo cual deben callar muchas cosas. Es el lector-traductor quien debe hacer su explicitación de lo callado o escamoteado por el texto. “Cuando cogemos un libro no debemos preguntarnos qué dice, sino qué quiere decir” (Eco, 1985). Por cierto, hay riesgos en esta búsqueda pero ¿los habría menos en el propósito de controlar las lecturas? Los textos más importantes son aquellos más complejos, más equívocos, aun bajo una apariencia de facilidad que demanda múltiples lecturas... ¿Qué pasa con el texto?

Comprensión y textualidad

Toda escritura no es, visualmente, más que una sarta de palabras. Pocas veces como en este caso “lo esencial es invisible a los ojos”. Por supuesto que hay grados de complejidad en los textos. Algunos casi no demandan traducción: una receta de cocina, el índice de un libro, los avisos clasificados del periódico. Su carácter, en realidad, depende más de los propósitos del lector que de rasgos objetivos pero, cualquiera sea el caso, su comprensión es, repetimos, un proceso productivo.

Aquí nos interesan los casos de textualidades más desafiantes y comprometedoras: lo científico y lo literario. Veamos dos ejemplos, a los que ya aludimos al comienzo de esta nota.

En el campo psicoanalítico la lectura y elaboración teórica de Lacan mostró que en los escritos de Freud hay desarrollos conceptuales, esenciales para su pensamiento aunque no explícitos. Todo gran autor produce **otro discurso** del cual poco o nada sabe. La célebre definición lacaniana “el inconsciente está estructurado como un lenguaje” no está expresada (textualmente) en ninguno de los trabajos de Freud. Pero tal idea estaría en la base misma de todas sus indagaciones y descubrimientos. Es al lector a quien corresponde la traducción de esos textos para producir ese **otro** texto. Desde este punto de vista los continuadores de un fundador –como lo fue Freud– no son precisamente los que se limitan a repetir o glosar su pensamiento, sino quienes lo **leen**. Es decir, quienes asumen el trabajo y la aventura del texto.

En el **Quijote** es posible leer:

- a) La simulación de Cervantes, como si el texto hubiera sido escrito por un historiador que, a veces, cita a otros “autores” como Cide-Hamete Benengeli.
- b) Una narración que imita el estilo de las novelas de caballería de la época, como si el texto asumiera ese **ropaje** pero sin confundirse totalmente con él, requiriendo al lector que repare en las discordancias y anacronismos entre los hechos narrados y la narración de los hechos.
- c) Una narración en la cual, por momentos, se alude a sí misma como componente de los hechos narrados: en la segunda parte de la novela aparecen personajes que “reconocen” a Don Quijote como “personaje”

porque leyeron la primera parte. "El texto de Cervantes se repliega sobre sí mismo, se hunde en su propio espesor y se convierte en objeto de su propio relato para sí mismo" (Foucault, 1969).

Estas son sólo algunas de las virtualidades que presenta el texto, sin salirnos de lo literario. Piénsese en las posibles lecturas desde la psicopatología, la historia, la sociología.

Las infinitas, inagotables, **texturas** de lo escrito nos obligan a la comprensión como interrogación, como búsqueda de los sentidos en y más allá de los significados.

La comprensión "correcta"...

¿Cuál es entonces el "significado aceptable" que ha de construir el lector? El que se aproxime al "verdadero significado de un texto" (Gibaja). Se trataría de una traducción que no traicione el significado original: una lectura más disciplinada, más respetuosa del texto, pues de lo contrario "en los años avanzados de la escolaridad, cuando el rigor intelectual y el espíritu crítico son elementos que deben cultivar los jóvenes, esta ambigüedad puede ser perniciosa".

La primera cuestión que aquí se plantea es la existencia de ese "verdadero significado" del texto. Desde nuestro enfoque creemos que es dudoso. Habría, en todo caso, múltiples significados "verdaderos", definibles desde los propósitos del lector y contexto de lectura.

Otra cuestión más grave es: ¿quién determina la fidelidad entre traducción-original, quién distingue entre lo ambiguo y lo unívoco? Aquí rozamos la problemática de los criterios de autoridad en relación con el **saber escrito** como poder al servicio de lo instituido o lo instituyente. A nosotros nos preocupan menos alumnos que interpreten y aun que trasgredan los textos que alumnos cultivados y respetuosos de los textos.

No se trata de promover un relativismo irresponsable ni, mucho menos, nihilismos irracionalistas –como sostener la incognoscibilidad del texto en su verdad– sino de asumir la ambigüedad en que la problemática nos sitúa: mi libertad como lector se juega en la medida de mi aproximación a la comprensión del texto como acto **fiel** al mismo cuanto más **original** sea como traducción. ¿Qué quiere decir aquí **original**? No "nueva" sino personal, generada con autonomía, fruto de mi (o nuestro) esfuerzo de reconstrucción. El **rigor** de la lectura no tiene que ver con su "corrección" (fidelidad al texto) sino con su productividad comprometida. ¿Hay normas a seguir en esta producción? Sí: las que plantea el texto mismo. Su verdad no es tanto lo que dice sino cómo lo dice. La comprensión es un proceso que adopta las reglas de producción de significado que explícita o implícitamente propone el texto. Ahora bien, adoptar no es **aceptar**. En este caso el lector, sobre todo si es inconsciente de ello, deja de ser un productor, un traductor, un lectoescritor.

La pregunta con que iniciamos esta comunicación podría reformularse de modo quizá más inquietante: ¿cuál es la distancia admisible entre la

comprensión y la trasgresión del texto? O bien: ¿Cuándo la trasgresión es la genuina comprensión del texto? Atenerse a la literalidad de los textos llevó a Alonso Quijano a la locura, a buscar en los molinos y posadas de la Mancha los signos idénticos a los de las novelas de caballería. Pero esto no debería inclinarnos a pensar que una lectura comprensiva deba ser siempre o necesariamente una lectura "cuerda"... Desde otro punto de vista –infinitas son las posibles lecturas de lo escrito– el **hidalgo de lanza en astillero** hizo un esfuerzo colosal de traducción, ejemplo tal vez de lectura comprometida.

Referencias bibliográficas

- Barthes, Roland (1984) **El placer del texto**. México: Siglo XXI.
- Bettelheim, B. y Zelan, K. (1983) **Aprender a leer**. Barcelona: Crítica.
- Borges, Jorge Luis (1964) **Discusión**. Buenos Aires: Emecé.
- Condemarín, Mabel (1984) La teoría del esquema: implicaciones en el desarrollo de la comprensión de la lectura. **Lectura y Vida**, Año 5, N° 2, junio.
- Eco, Umberto (1985) **El nombre de la rosa**. Buenos Aires: Lumen.
- Foucault, Michel (1969) **Las palabras y las cosas**. México: Siglo XXI.
- García, Guillermo (1985) ¿Cómo enseñamos en la escuela primaria? **CIPOD-La Obra**, Año 1, N° 1 y 2, Buenos Aires.
- García, Guillermo (1987) **Nuevos enfoques en lectoescritura inicial**. Buenos Aires: Taller.
- Lerner, Delia (1985) La relatividad de la enseñanza y la relatividad de la comprensión: un enfoque psicogenético. **Lectura y Vida**, Año 6, N° 4, diciembre.
- Otero, Néstor (1986) El discurso didáctico. **Lectura y Vida**, Año 7, N° 3, septiembre.
- Salotti, Martha (1950) **La lengua viva**. Buenos Aires: Kapelusz.