

LAS COMPETENCIAS EN LECTURA Y ESCRITURA

*Su movilización y diversificación en los estudiantes de la Licenciatura en arte teatral **

GUSTAVO ADOLFO ARAGÓN H.**

Este artículo tiene como propósito central propiciar una reflexión sobre los modos de leer y escribir asociados y asociables al proceso de formación de un licenciado en arte teatral.

De manera cotidiana, desarrollando las actividades propias de su proceso formativo, un estudiante de esta licenciatura realiza distintas lecturas, que se pueden asociar a esquemas diversos: se lee la bibliografía propuesta para el curso, se leen las notas del maestro (sean estas dispuestas en un papelógrafo, tablero o proyectadas desde un computador) o las consignas de trabajo que se entregan, se leen los textos producidos como resultado de esas consignas.

* Este artículo es un avance de una investigación en proceso.

** Docente de la Licenciatura en Arte Teatral de Bellas Artes y de la Escuela de Estudios Literarios de la Universidad del Valle.



Simultáneamente se realizan tareas de construcción de sentido a partir de la organización de los objetos o sujetos en el aula, de la gestualidad y disposición corporal, de las reacciones frente a las respuestas; en fin, toda una labor permanente de lectura de la semiosis implícita en el aula.

Así las cosas, cada uno de los estudiantes posee unos esquemas o representaciones no solo sobre lo que lee sino, y he aquí lo que resulta más interesante, sobre cómo lee; entienden (o creen entender o asumen o sospechan, imposible reducir una serie diversa a un solo verbo de tipo cognitivo) que la lectura es esto o aquello. Surge entonces la pregunta ¿qué hace esta unidad formativa para mediar entre esas representaciones sobre la lectura y lo que podríamos denominar las representaciones de lectores expertos y eficientes? Sobre el papel de las mediaciones, la adquisición de competencias y las posibilidades didácticas que las propicien hablaremos a continuación.

PARA COMENZAR: DOS VISIONES DE LA LECTURA Y LA ESCRITURA

Partimos de una escisión de partida y es la comprensión de estos dos procesos, la lectura y la escritura, en dos variantes: *de dicto* y *de re*, es decir, en sentido estricto y en sentido amplio. Entender, para abordar el primer caso, la lectura en sentido estricto implica actualizar una noción de texto entendido como un producto escrito, grafemáticamente fijado y comunicable mediante una reducida serie de formatos

(libro, CD Rom); correlativamente la escritura tendría ese mismo carácter verbal. En un sentido amplio debemos considerar la lectura y la escritura como operaciones de construcción de sentido que no sólo ocurren a partir de textos cuyo soporte expresivo es de anclaje verbal: se puede leer y se puede escribir a partir de textos con soportes expresivos icónicos, audiovisuales y de otras materialidades.

MODOS Y FORMAS TEXTUALES

Los futuros licenciados en Arte Teatral, a lo largo de su carrera, deben entenderse con una interesante diversidad textual.

Conviene, en este punto, recordar algunos fundamentos sobre las nociones de práctica social, práctica discursiva, tipos discursivos y textos. Para iniciar ese recorrido examinemos un caso típico al que, verosímilmente, se debe enfrentar un estudiante de Arte Dramático: la lectura de las tragedias griegas. Ese entorno literario grecolatino, aunque remoto y diferente, resulta familiar. Advierte el maestro José Luis Grosso:

Para acercarnos a la experiencia trágica griega del siglo V a.C., es necesaria una actitud histórico-antropológica. Estamos acostumbrados, ubicándonos en la vertiente occidental de nuestra conformación cultural, a ver a los griegos como nuestros “orígenes”. Pero los griegos no son solamente nuestros antepasados, ni nuestros

parientes lejanos, son otra cultura, y como tal es necesario comprenderlos en toda su diferencia. No importa aquí principalmente lo que nosotros reconocemos en ellos, aquello que hace a nuestras concepciones y sensibilidades actuales y que vemos ya presentes en el mundo griego. Ante todo la actitud es antropológica: se trata de hacer, dentro de nuestras posibilidades y de acuerdo con los adelantos de los estudios helenísticos y los textos antiguos que han llegado hasta nosotros, una etnografía histórica.¹

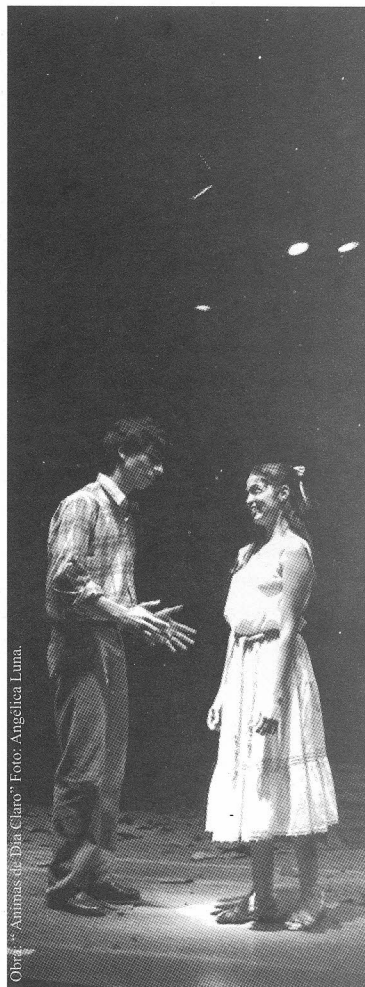
Destaco del anterior pasaje algo que me llama poderosamente la atención: el carácter de otredad, que en una aproximación antropológica, recae sobre los griegos, la necesidad de comprenderlos en su diferencia. Sobre esto ha llamado la atención Werner Jaeger (1933) cuando afirma que al emplear un término griego (*paideia*) para expresar una cosa griega, *quiero dar a entender que esta cosa se contempla no con los ojos del hombre moderno, sino con los ojos del hombre griego.*²

Comprender la literatura griega supone, al menos en una perspectiva, en una muy importante, reconocer el entorno (o contexto no lingüístico, en el sentido amplio), que engloba al texto y contiene los interpretantes necesarios

para la actualización de su continente de sentido. Siguiendo a Rastier, se trata de entender la situación de comunicación, y particularmente la práctica social en la que el texto se sitúa, y que da cuenta de la elección de su género, así como de las otras formaciones sociolectales, los conocimientos enciclopédicos de la sociedad en la que la comunicación tiene lugar; y, englobando los precedentes, sobre esta sociedad. No es esta una tarea vana:

El recurso a los conocimientos enciclopédicos de toda clase y de todo origen, con la condición expresa de que sea requerido por las instrucciones textuales o genéricas, y/o que refuerce la cohesión de la lectura, no es una facilidad equívoca que disolvería la lingüística en la etnología, la historia o en otras disciplinas. Toda investigación útil a la interpretación del texto está lingüísticamente justificada, incluso si los conocimientos requeridos no dependen de la lingüística.³

Se puede hablar, por lo tanto, de dos órdenes de lectura: la lectura con ojos modernos y el simulacro de lectura con los ojos de época; este par recuerda la distinción de



Obra: "Anímus de Día Claro" Foto: Angélica Luna.

¹GROSSO, José Luis, Tragedia y contemporaneidad. Antígona, hija, hermana, mujer. Instituto Departamental de Bellas Artes. Facultad de Artes Escénicas. Cali, 2003.

²JAEGER, Werner, Paideia. Fondo de Cultura Económica. Bogotá, 1992.

³RASTIER, François. Situaciones de comunicación y tipología de los textos. Sens et textualité. Paris: Hachette, 1989, pp. 35-53

Eco entre un lector empírico y un lector ideal. Rastier propone las siguientes categorías:

1. La lectura *productiva*, que reinterpreta el texto a voluntad del receptor, para hacerlo corresponder a situaciones y referentes nuevos, a riesgo de reescribirlo en parte; y
2. La lectura *descriptiva*, que responde al objetivo modesto pero ambicioso de restituir el contenido del texto reconstituyendo el entorno de la comunicación inicial.

La segunda forma de lectura ha sido fuertemente en la hermenéutica literaria; recuérdese el interesante libro de Eco *Interpretación y sobreinterpretación*, en que se plantea la posibilidad de una interpretación *ad infinitum*. Cuando a Rastier se le cuestiona el sentido de reconstituir "una estética desaparecida y las convenciones fosilizadas que se desprendían de ella", responde que este método es *necesario* (sin embargo no suficiente), aunque no fuese más que para *establecer* el texto. El objetador continúa:

"Pero, en primer lugar, aplicar este método en literatura tiene serias limitaciones: suponiendo que se pueda en verdad reconstituir el medio que ha condicionado la génesis de la obra y orientado a sus lectores originales hacia una cierta interpretación, es inadmisibles limitar el poema a este primer avatar, ya que contiene en sí otros potenciales, que lecturas ulteriores desarrollarán".

Obra: "Anímus de Día Claro" Foto: Angélica Luna.



Y se responde nuevamente que el texto no contiene de entrada en sí mismo sus lecturas posibles: la modificación progresiva de su entorno crea nuevas situaciones de comunicación, que permiten nuevas interpretaciones; por otra parte la historia de las lecturas de un texto debe ser vuelta a trazar desde el origen: las primeras no son por esencia las mejores, pero por lo menos hace falta conocerlas para volver a trazar esta historia, y ligarla a las modificaciones del entorno.

Como el caso mencionado, pero con singularidades y competencias diferentes, los estudiantes de Arte Dramático deben entenderse con textos literarios dramáticos como las tragedias y comedias clásicas, los dramas y comedias renacentistas e isabelinos, las experimentaciones de las vanguardias de fines de siglo pasado y las diversas manifestaciones que recogen los contemporáneos *performances* y *happening*. Este conjunto textual, que denominaremos provisionalmente literario, se presenta asociados a aparatos reflexivos de distinta índole y procedencia que buscan la adhesión de los lectores, textos de tipo argumentativo o informativo que dan cuenta de los marcos *témporo-espaciales* en que las obras o los autores han surgido (de tipo *Historia del Arte* de Hipólito Taine) o que se refieren a las distintas percepciones de la obra de arte en contextos axiológicos concretos o sucesivos (por ejemplo, la *Historia del gusto* de De la Volpe o el *Pequeño organón* para teatro de Brecht).



Obra: "Animas de Día Claro" Foto: Argédica Luna

Pero no se trata únicamente de textos verbalmente soportados; compete al licenciado en Arte Teatral realizar la “lectura” de, por ejemplo, montajes, que combinan el texto verbal propiamente dicho pero además o también las elecciones de sentido del director o los actores reveladas en su desempeño.

Por lo dicho, consideramos que una manera de alimentar una discusión institucional acerca de las representaciones y prácticas de lectura y escritura en el marco formativo de licenciados en Arte Teatral supone una reflexión sobre las implicaciones de leer lo escrito y no escrito, sobre el acto de escritura convencional y la escritura entendida como una indagación y composición escénica (entre otros casos).

El propósito de dicha reflexión sería, a grandes rasgos, caracterizar las diversas representaciones y prácticas de lectura y escritura propias del proceso formativo de un futuro licenciado en Arte Teatral. Esto implica utilizar, a partir del marco teórico ofrecido por las contemporáneas teorías del discurso, una serie de categorías que permitan la tarea de describir, sistematizar y correlacionar las prácticas de lectura y escritura propias del proceso formativo de un futuro licenciado en Arte Teatral. Correlativamente, proponer estrategias de intervención y consolidación para garantizar el desarrollo armónico de competencias de lectura y escritura asociables con este tipo de formación.

DE LA MIMESIS ARISTOTÉLICA A LA SEMIÓTICA CONTEMPORÁNEA

Aristóteles fundamenta los tipos de representaciones que realiza la literatura:

La epopeya y la poesía trágica, así como la comedia y el dítirambo y, en gran medida, la aulética y la citarística, son todas en general *mímesis*; pero difieren unas de otras en tres aspectos: o bien mimetizan con *medios* diferentes, o cosas diferentes o de una *forma* diferente y no de la misma.⁴

Llamamos la atención de la anterior cita -que se ocupa, respectivamente, del material, del objeto y del modo de representación- lo referente los medios de significación. Efectivamente, continúa Aristóteles, "algunos (unos por su arte, otros por su costumbre) *mimetizan* muchas cosas y las describen sirviéndose de colores y de formas, otros se valen de la voz" hasta llegar a plantear que:

El arte que se vale únicamente de palabras, prosa o verso, sean versos de distinto tipo combinados o de una sola clase, hasta ahora no ha recibido nombre.⁵

Aunque no se le nombre, evidentemente el *estagirita* se refiere a la *literatura*, aquel arte que opera, tradicionalmente, con *materialidades significantes lingüísticas*. Un poco más tarde, unos siglos más tarde, Roland Barthes nos recuerda que:

Innumerables son los relatos existentes. Hay, en primer lugar, una variedad prodigiosa de géneros, ellos mismos distribuidos entre *sustancias* tan diferentes como si toda *materia* le fuera buena al

hombre para confiarle sus relatos: el relato puede ser soportado por el lenguaje articulado, por la imagen, fija o móvil, por el gesto y la combinación ordenada de todas estas sustancias; [...] está presente en el cuadro pintado (piénsese en la *Santa Ursula* de Carpaccio), el vitral, el cine, las tiras cómicas, las noticias policiales, la conversación.⁶

El relato puede ser realizado, dice Barthes, utilizando distintas materias significantes. El modelo semiótico de la enunciación permite examinar con mejor detalle los anteriores elementos. Un enunciador, dotado de una competencia semiótica, genera un enunciado en el que se puede distinguir una *manifestación material* y una *articulación formal*. Debe existir una *materia de la expresión* -que, en nuestro caso, puede ser lingüística-oral o icónica- y una articulación como *forma de la expresión o forma significativa*; operaciones de segmentación, categorización y combinación llevan a cabo esta articulación formal.

Correlativamente, la percepción -visual o auditiva- de la materialidad de dicha expresión, le permite al enunciatario llevar a cabo un proceso de interpretación del enunciado que se traduce en la **rearticulación** fono-morfo-sintáctica de la forma significativa de la expresión, lo que acarrea una rearticulación semántica de la *forma significada* del contenido que antes había sido articulada por el enunciador.

Precisemos que *rearticular* significa *articular de nuevo, volver a articular lo que ya ha sido articulado, pero también articular de otra manera, de modo diferente a como ha sido articulado*. En el primer caso, el *enunciado interpretado* por el enunciatario se corresponde con el *enunciado generado* por el enunciador. En el segundo caso, no, en una gradación variable. [...] Por eso afirmamos

⁴ARISTÓTELES, *Arte Poética*, Cap. I, 1447 a.

⁵Ibidem, Cap. I, 1447 b.

⁶BARTHES, Roland. *L'analyse structurale du récit*

que toda enunciación es coenunciación, pues el enunciatario-enunciador reenuncia lo que ha sido ya enunciado por el enunciador-enunciatario. Claro, algunos simple y llanamente renuncian.⁷

HACIA UNA NOCIÓN DE LECTURA Y ESCRITURA

La lectura impone o propicia una crisis frente al texto, que podemos pensar aquí como un obstáculo epistemológico a superar (en el sentido que confiere Bachelard a esta expresión). Toda lectura es *semiosis*, es decir,

“una actividad primordial que tiene por efecto correlacionar un contenido con una expresión dada y transformar una cadena de la expresión en una sintagmática de signos”.⁸

Lectura es, pues, la construcción de un conjunto de sentidos, tanto sintáctica como semántica, a partir de un objeto semiótico (texto-signo). En semiótica discursiva se entiende que, dado el marco comunicativo enunciatario-enunciado, se puede distinguir un hacer receptivo e interpretativo del lector-enunciado. Podemos convenir, más o menos, en una perspectiva de la lectura que esté más allá de la percepción tradicional de “descubrir el

sentido del texto” y se aproxime a una reconstrucción de sentidos a partir del texto. En ese sentido estamos más cerca de nociones como interactividad o cooperación textual. Examinemos a continuación dos gradaciones o jerarquizaciones del trabajo de lectura.

A) LA LECTURA LITERAL, INFERENCIAL Y CRÍTICO INTERTEXTUAL

En su trabajo de evaluación masiva de competencias en lectura y escritura, que siguió a la publicación de los distintos documentos del MEN en que se planteó por primera vez la idea de evaluar competencias,⁹ los miembros de la ACS explicitan así su concepción de lectura. Distinguen tres niveles consecutivos; en realidad son cuatro, pero el primero es algo así como el grado cero y no lo retomamos.

Nivel literal: “Literal” viene de letra, y desde la perspectiva asumida significa la acción de “retener la letra”. Con Hjelmslev diríamos que se trata de una semiótica denotativa, en donde a una determinada expresión correspondería un determinado contenido y no otro. Se presentan dos variantes de caso: la literalidad transcriptiva y la literalidad de paráfrasis. En la primera el lector reconoce palabras y frases con sus significados de base (de diccionario). La segunda

⁷SERRANO OREJUELA, Eduardo. El Chiste de la Enunciación. Ponencia presentada en el I Congreso Nacional

⁸Greimas A.J., Courtés, J., *Semiótica / Diccionario razonado de la teoría del lenguaje*, Gredos, Madrid, 1979 (1990), pp. 235-236.

⁹Desde la perspectiva de la semiótica francesa sólo existirían dos casos de ese lugar sintáctico que es la competencia, componente del esquema narrativo canónico. Jacques Fontanille (1987) lo nombra así: “Como objeto, el saber tiene dos grandes modos de existencia, tanto en el enunciado como en la enunciación: se distingue de ordinario el operador modal, bajo las especies del <<saber hacer>> o del <<saber ser>>, y el saber objeto de sentido, cuyo contenido no es otro que la unidad de significación que presupone”. Serrano llama la atención sobre cómo el primer saber se puede relacionar con lo que Eco llama saber enciclopédico, de tipo semántico, próximo, digo yo, a lo que el MEN tradicionalmente entendía por contenidos; en cambio, el segundo saber es de tipo procedimental, operatorio. La novedad de la propuesta de evaluación de competencias consistió, pues, en incluir como asunto de la evaluación, además de un saber, un saber qué y cómo hacer con el saber. En este sentido llama la atención la reciente proliferación de “competencias” para evaluar, en realidad meras complicaciones adjetivales de algo que, a mi juicio, queda bien claro con los planteamientos de Fontanille.

trata del reconocimiento del primer nivel de significado de mensaje y se realiza cuando el lector parafrasea, glosa o resume lo que lee. Con Van Dijk se hablaría de la activación de las operaciones de generalización, selección, omisión e integración. Según el documento, “la mayoría de los niños que cursan tercero y cuarto grado de básica primaria saben leer en el nivel literal”.¹⁰

Nivel inferencial: Un lector realiza inferencias cuando logra establecer relaciones y asociaciones entre los significados: construye relaciones de implicación, causación, temporalización, espacialización, inclusión, exclusión, agrupación, etc. El acto de leer, entendido como un búsqueda del sentido, conduce a permanentes deducciones y presuposiciones, a una cooperación textual. Mientras el nivel literal hipercodifica, el nivel inferencial hipocodifica.

Nivel crítico-intertextual: Se espera que este nivel exista una utilización de saberes de múltiples procedencias, en otras palabras, que se exploren las relaciones intertextuales. La explicación interpretativa va desde la reconstrucción de la macroestructura semántica, pasa por la diferenciación genérico-discursiva y desemboca en el reconocimiento tanto de los puntos de vista intratextuales del enunciador y del enunciatario como de las intencionalidades del autor empírico. En este nivel el lector se posiciona críticamente, entendiendo por ello la emisión de juicios frente a lo leído: se conjetura y evalúa aquello que dice el texto y se indaga por el modo en que lo dice. En últimas, se trata de apuntar a la explicitación de la representaciones ideológicas de quien lee.

B) LECTURA DESCRIPTIVA, INTERPRETATIVA Y EVALUATIVA

En las palabras finales a su libro *La narración literaria, teoría y análisis* el miembro visible del CIS de Cali propone la lectura desde tres puntos de vista, diferentes pero de relación recíproca.

La lectura descriptiva se propone explicitar de manera objetiva (mediante acuerdos intersubjetivos) la articulación estructural específica del texto a partir de los índices contenidos en su configuración verbal, valiéndose para ello de un modelo teórico-metodológico determinado.

La lectura interpretativa se plantea el problema de la significación plural del texto y hace intervenir diversos discursos: hablamos entonces de lecturas sociológicas, psicoanalíticas, antropológicas, filosóficas, religiosas, míticas, etc.

La lectura evaluativa, finalmente, toma partido en lo que al valor estético del texto respecta.

“Se propone que los resultados obtenidos por la descripción del texto sean tomados por la interpretación como referencia constante de sus elaboraciones, y que la evaluación se apoye, a su vez en los rendimientos proporcionados tanto por la descripción como por la interpretación, buscando así darle a la lectura criterios de validación internos al universo semiótico en que se desarrolla”.¹¹

¹⁰Jurado Valencia, Bustamante Zamudio y Pérez Abril. Juguemos a interpretar, evaluación de competencias en lectura y escritura, Plaza y Janés, Bogotá 1988.

¹¹SERRANO OREJUELA, Eduardo, *La narración literaria, teoría y análisis*, Colección de autores vallecaucanos, Cali, 1996. pp. 107-108

DE LA TEORÍA A LA LEGISLACIÓN Y A LA REALIDAD DEL AULA

En el marco de una teoría de la enunciación, los términos lectura y escritura son reenunciados y asumir estos nuevos sentidos supone la consideración de lo que es denominado en los documentos MEN sobre el *Área de Lenguaje, como otros sistemas simbólicos*. La referencia se presenta como inevitable por la siguiente razón: en el marco de un proceso de formación de licenciados en Arte Teatral la educación secundaria constituye en un doble marco de referencia.

Por una parte, quienes ingresan a la licenciatura provienen, con frecuencia y de manera inmediata, de la secundaria, con matiz artístico o no; de otro lado, quien accede al *status* de “licenciado” tiene, al menos potencialmente, proyecciones profesionales en el ámbito educativo, siendo la educación secundaria uno de los polos probables de desempeño. Por lo dicho, resulta de interés para esta unidad académica conocer las concepciones, prácticas y representaciones (reales e ideales) sobre la lectura y la escritura en el lugar de donde provienen los alumnos y en el lugar a donde tienden en la hipótesis de desempeño docente que deriva de la condición legal de licenciatura.

Dicho lo anterior revisemos sumariamente la manera como las ideas expresadas desde una teoría de la enunciación coinciden con lo que llamaremos en adelante el marco oficial sobre lenguaje del MEN.

De acuerdo con los desarrollos de la pedagogía y de las ciencias del lenguaje, así como con la experiencia colombiana en este sentido, en

este documento hablamos de *Estándares de Lenguaje*, sin restringir sus alcances, porque asumimos el lenguaje como un proceso psicológico y social que le permite a los individuos “generar o participar en procesos cognitivos que den lugar a un universo de ideas”,¹² con lo que se está dando cabida en él tanto a la lengua (*lenguaje verbal*) como a todos los demás sistemas simbólicos creados por las comunidades humanas. De esta manera, se entiende que unos y otros (sistemas verbales y no verbales) hacen parte del lenguaje y, por tanto, son susceptibles de abordarse desde el trabajo escolar con miras a potenciar las competencias que permiten el cabal desempeño del individuo en el mundo y en su relación con los demás.

Además de las ideas sobre los sistemas de significación destaquemos el propósito que se enuncia como potenciar competencias. El proceso de formación pretende hacer competente al estudiante en su manejo de la lengua y el lenguaje; claro, el modelo de la lengua o mejor la lengua asumida en su condición de modalizante semiótico (Benveniste) se presenta como el más importante antecedente a este respecto.

Por otra parte, se hace necesario exponer que este documento reconoce las implicaciones de la lengua castellana (en su triple dimensión: instrumento de uso, objeto de estudio y generadora de placer y transformación creativa) en la intervención pedagógica en la educación básica y media, llevada a cabo sobre la base de la autonomía, la libertad de cátedra y las implicaciones contextuales y, en la dirección de cualificar su uso, tienden también estas páginas.

¹²Cfr. TOBÓN DE CASTRO, Lucía. La lingüística del lenguaje. Estudios en torno a los procesos de significar y comunicar. Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá: 2001.



Obra: "Animas de Da Clara" Foto: Angélica Lama.

El documento MEN define los estándares por ciclos de grados y en cinco factores: i) Producción textual, ii) Comprensión textual, iii) Literatura (abordaje de la perspectiva estética del lenguaje); iv) Otros sistemas simbólicos; y v) ética de la comunicación. Aunque esto sea discutible, el texto afirma que los estándares “recogen de manera

holística los ejes propuestos en *Los Lineamientos*,¹³ y se fomenta el enfoque Interdisciplinario y autónomo por el que propugnan en estos últimos”. No es este el escenario para alimentar esa discusión; baste a nuestros propósitos retomar los conceptos aludidos como instrumentos de nuestra indagación.

¹³Los ejes a los que hacemos referencia corresponden a: i. un eje referido a los procesos de construcción de sistemas de significación; ii. un eje referido a los procesos de interpretación y producción de textos; iii. un eje referido a los procesos culturales y estéticos asociados al lenguaje: el papel de la literatura; iv. un eje referido a los principios de interacción y a los procesos culturales implicados en la ética de la comunicación y; v. un eje referido a los procesos de desarrollo del pensamiento. Ministerio de Educación Nacional, *Lineamientos curriculares: Lengua Castellana*. Santafé de Bogotá, M.E.N., 199: 53-102.