

Lectura y escritura: una reflexión acerca de sus representaciones

Graciela Progano

Introducción

Los docentes universitarios con frecuencia notamos que nuestros alumnos tienen problemas relacionados con las actividades de lectura y escritura que les proponemos. Consignas que no son comprendidas correctamente, evaluaciones con respuestas confusas, trabajos monográficos sin unidad temática. Por nuestra parte, muchas veces los profesores no nos detenemos a pensar con cuidado en qué elementos debemos incluir en las consignas o en cómo redactarlas para que resulten claras, o damos por sentado ciertos conocimientos discursivos que quizá los alumnos necesitarían reforzar.

¿Dónde nacen estas complicaciones? ¿Tomamos conciencia, alumnos y docentes, de la complejidad que encierran las actividades de leer y escribir? El alumnado suele percibir esta complejidad, pero mientras hay quienes se deciden a afrontarla, hay otros que ante ella reaccionan con resistencia, inhibiciones o inseguridad. Más de un educando manifiesta, luego de redactar las respuestas a un examen, que entrega la hoja, pero sabiendo que no pudo desarrollar de un modo satisfactorio aquello que se proponía explicar. Otros dicen, ante una consigna de escritura, que no se les ocurre nada, sin haberse dado tiempo para pensar en lo que se les pide. Algunos se sienten tan inseguros de su propia expresión que no se atreven a compartir sus producciones con los demás. Otros, tras haberseles indicado la lectura de algún texto, manifiestan no haberlo comprendido en absoluto. Interrogados acerca de sus hábitos de lectura y escritura, muchos manifiestan que acostumbraban leer y escribir cuando eran chicos, pero que con el tiempo fueron abandonando esas actividades (por falta de incentivo, o por falta de paciencia) hasta el punto de realizarlas solamente por obligación. Estas percepciones de los alumnos acerca de sus lecturas y escrituras se revelan en todas las áreas de estudio de manera preocupante, y traducen su idea de que la lectura y la escritura no son prácticas para todos, sino solamente para quienes son “más capaces” o “más inspirados”.

También los docentes, cualquiera sea nuestra asignatura, solemos darnos cuenta de que la lectura y la escritura encierran procesos complejos, pero hay quienes erróneamente creen que poder resolver o no el desafío que significan depende más del don de

escritor que cada alumno posea que del trabajo que se pueda hacer en clase, a través de los contenidos de las distintas materias.

Por supuesto, no son estos los únicos motivos que obstaculizan el desarrollo progresivo que los estudiantes deberían experimentar en sus habilidades de lectoescritura. Sin embargo, reflexionar acerca de otras representaciones¹ o sistemas de creencias respecto de la lectura y la escritura puede ser útil para abrir un panorama nuevo, dentro del cual sea factible pensar un cambio.

El objetivo de este trabajo es presentar algunas concepciones acerca de la escritura y de la lectura, que han sido postuladas por reconocidos estudiosos e investigadores del tema. Así, los modelos de composición propuestos por Flower y Hayes, y por Scardamalia y Bereiter, acercarán la escritura a las ideas de proceso, de aprendizaje y de transformación del conocimiento. También la lectura será presentada por Isabel Solé I. Gallart como un proceso complejo, en el que destacará la necesidad del compromiso del lector. Desde otro punto de vista, Yeannoteguy y Alvarado recordarán que la lectoescritura involucra ciertos conocimientos a los que habrá que atender. Se tendrán en cuenta también los aportes de Michel Petit, relacionados con la transformación interior que se produce a través de la lectura, y sus repercusiones en la vida; y de Jorge Larrosa, quien plantea la necesidad de habilitar un espacio para la experiencia en el ámbito educativo. Graciela Montes, por su parte, propondrá la idea de la lectura en mutación, en estos tiempos de cambios culturales.

Para completar esta panorámica de posturas acerca de la lectura y la escritura, abrevaremos en el arte cinematográfico. Consideraremos el film *Las horas* de Stephen Daldry, una de las tantas películas en las que se hace presente el tema de cómo suceden estas prácticas; ella servirá como ilustración a las posiciones teóricas de los estudiosos consultados y ayudará a despertar nuestra reflexión.

Algunas ideas sobre lectoescritura

1. La escritura y la lectura como procesos

Estudiosos del campo de la psicología cognitiva se han ocupado de investigar las operaciones intelectuales que realiza una persona mientras escribe. Ya en los años 80, Linda Flower y John Hayes² presentaron un modelo de composición que consiste en un conjunto de diferentes procesos de pensamiento regulados por el escritor según sus objetivos. Este modelo incluye la consideración de la situación comunicativa, es decir, tomar en cuenta el problema retórico que se le plantea a quien se propone

¹ Nos referimos aquí al concepto de representación social, acuñado por el psicólogo social Serge Moscovici y aplicado por Teun van Dijk a los conjuntos organizados de creencias socialmente compartidas. Se trata de los sistemas de creencias que construimos sobre un objeto, y que funcionan como esquemas de percepción; se van elaborando a partir de nuestras experiencias dentro de prácticas sociales. Para que una representación sea calificada como "social" no es necesario que la compartan todos los miembros de una comunidad; basta con que participe de ella un sector, clase o grupo.

² Flower, Linda y Hayes, John, "La teoría de la redacción como proceso cognitivo". En: *Textos en contexto 1. Los procesos de lectura y escritura*, Buenos Aires, Asociación Internacional de Lectura, 1996.

escribir (alrededor de qué tema debe girar su texto, a qué audiencia se dirige, cuál es el canal). De la reflexión acerca de ese problema, al que debe responder con su texto, surgirá el modo en el que lo redactará, sus objetivos, sus estrategias. Al comenzar la tarea de escritura, el individuo atraviesa diferentes subprocesos: la planificación (es decir, generar ideas, organizarlas, formular objetivos), la redacción y el examen que hace respecto de lo planificado y de lo escrito, una y otra vez.

En el proceso de escritura que describen Flower y Hayes, tiene un papel importante la memoria a largo plazo, ya que el escritor debe buscar en ella la información que necesita, encontrar la clave para recuperar una red de conocimientos que le serán útiles (por ejemplo, lo que sabe acerca del tema y acerca del tipo de audiencia, o lo que recuerda de sus experiencias anteriores de escritura).

Estos diferentes procesos de pensamiento, que tienen lugar cuando una persona escribe un texto, no tienen un orden estable ni suceden en etapas que se van dejando atrás. El modelo de composición que plantean Hayes y Flower es recursivo; cualquier subproceso puede ser interrumpido por otro, y se puede volver sobre él en cualquier momento. Existe en el escritor una especie de control (denominado “monitor”), cuyos criterios dependen de los hábitos y estilo individual del autor, que va regulando cuándo pasar de un subproceso a otro, por ejemplo: cuándo dejar de planificar para redactar, o cuándo dejar de escribir para revisar o para replantear objetivos.

A partir de los resultados aquí resumidos de las investigaciones de Hayes y Flower, queda clara la idea de que la escritura no puede ser una actividad mecánica, sino un proceso reflexivo en todas sus etapas, lo que implica un aprendizaje: al explorar un tema, se reformulan objetivos, y se generan conceptos nuevos o relaciones nuevas entre conceptos.

Para que los alumnos tomen conciencia de este proceso, podrá pedírseles una planificación previa al texto que deben redactar, o que especifiquen los objetivos que se proponen al realizar una producción escrita. Incluso puede solicitárseles que presenten los borradores que han escrito antes de la versión definitiva de un trabajo.

Así como la escritura es un proceso, también lo es la lectura. Isabel Solé I. Gallart³ explica que en la lectura entran en juego estrategias que requieren del compromiso del lector, quien se propone objetivos, arriesga y confirma o no sus predicciones, regula el ritmo de su lectura, decide cómo interpretar lo que le resulta difícil de comprender, distingue temas principales de temas secundarios. Para decidirse a transitar este proceso, que es complejo, el lector debe sentirse motivado por la actividad. Esa motivación puede hallarla en la conciencia de que el progreso en la lectura le va permitiendo ser cada vez más autónomo, y al mismo tiempo le hace accesible el descubrimiento de universos diferentes del propio.

³ Solé I. Gallart, Isabel. “El placer de leer”. En: *Lectura y vida. Revista Latinoamericana de Lectura*, N° 3, Año XVI, Buenos Aires, Asociación Internacional de Lectura, septiembre de 1995.

Ahora bien, este aprendizaje lleva tiempo, y no puede limitarse a un cuatrimestre ni a una asignatura. La enseñanza de la lectura requiere continuidad y una complejización progresiva. Cuando se trata de textos de estudio, nuestra intervención docente (mediante guías para la lectura, confrontación e intercambio de interpretaciones en forma oral, síntesis armadas en grupo y graficadas en el pizarrón) será una importante ayuda para la apropiación de conocimientos del alumno. A través de la frecuentación de diferentes tipos de textos en diversas situaciones y materias, se irá construyendo un lector cada vez más crítico e independiente.

2. La escritura y la lectura como actividades que entrañan conocimientos

Al escribir y al leer, se ponen en juego muchos conocimientos. Así lo postulan Alvarado y Yeannoteguy⁴, cuando consideran cuatro tipos de saberes involucrados en la producción de textos o en su comprensión. Esos saberes, más o menos compartidos por emisores y receptores, son los códigos sociocultural, ideológico, retórico y lingüístico.

El código sociocultural o enciclopedia es el conjunto de conocimientos acerca del mundo que tienen tanto el escritor como el lector. ¿De dónde obtienen esos conocimientos? De lo que han estudiado, de otros textos que han leído, de su experiencia de vida. Cuando el alumno produce un texto, debe conocer el tema del que se trata, porque -de otro modo- dará cuenta de este de manera superficial, repitiendo lo que ha leído sin poder relacionarlo, y opinando sin fundamentos.

También es necesario conocer el asunto acerca del que se está leyendo, para que la comprensión del texto no sea superficial o distorsionada. Los profesores de todas las áreas podemos colaborar en la profundización de los conocimientos socioculturales, mediante: la propuesta de guías de lectura para explorar otros textos relacionados con el tópico, que amplíen la información acerca del tema; la lectura en voz alta del texto dado, seguida de comentarios y explicaciones; la referencia al contexto en el que fue escrito, para definir su relación con él; el planteo de interrogantes acerca del contexto en el que se desarrolla el texto, que impliquen la necesidad de investigar y conduzcan a la búsqueda en Internet.

En los procesos de escritura y lectura también participa, como explican Alvarado y Yeannoteguy, el código ideológico de escritores y lectores. Cada individuo proyecta sobre lo que escribe y lo que lee sus propios valores, creencias y teorías (originadas en la ciencia o en criterios que nacen del sentido común). Como los sistemas ideológicos varían según la época o según la cultura, quien escribe debe tener en cuenta que, al hacerlo, está tomando una posición ideológica diferente de otras. Y, cuando lee, también se encuentra con ideologías que puede o no reconocer.

Es interesante, entonces, que los profesores ayudemos a ampliar la información respecto de ideas, teorías o creencias relacionadas con los temas acerca de los que

⁴ Alvarado, Maite y Yeannoteguy, Alicia, *La escritura y sus formas discursivas*, Buenos Aires, EUDEBA, 2000.

se escribe o se lee. Podremos hacerlo a través de la provisión de datos, u ofreciendo textos con posturas diversas respecto de esos tópicos, para analizar sus argumentos y generar debates en relación con las ideas que subyacen a esas posturas.

En cuanto al código retórico, es decir, el saber relativo al discurso (por ejemplo, el conocimiento de géneros discursivos, tramas o secuencias, y tipos de textos), es el que contiene las instrucciones para escribir y leer. Para profundizar este conocimiento, es beneficioso analizar textos y detenerse a pensar cómo están escritos; reconocer su estructura y la secuencia que predomina (narrativa, descriptiva, argumentativa, explicativa, instruccional o dialogal); identificar diversos procedimientos y sus efectos (por ejemplo, la persona en la que está escrito el texto, y si su uso hace que el emisor aparezca más o menos implicado).

Por último, las autoras se refieren al código lingüístico, es decir, los conocimientos de la lengua que tienen los lectores y escritores. El desarrollo lingüístico permite al escritor manejar un vocabulario más amplio, elegir la manera de expresión entre distintas posibilidades estructurales y estilísticas, producir textos más legibles. Al lector, por su parte, le aporta herramientas para comprender e interpretar lo que lee con menos dificultades. Aunque el trabajo acerca de la lengua es más específico de ciertas asignaturas, de todos modos hay oportunidades que los docentes podemos aprovechar para reflexionar respecto de ella en cualquier tipo de materia. Esta actitud de atención dirigida hacia la lengua implica, por ejemplo, cuando se lee un texto; no dejar pasar las palabras desconocidas sin buscarlas y proponer otras para sustituirlas; ni obviar, cuando se escribe, las oraciones con problemas, sino concentrarse en su análisis y corrección.

3. La escritura y la lectura como oportunidades de transformación

Los aportes de los psicólogos cognitivos Carl Bereiter y Marlene Scardamalia⁵ nos permiten pensar la escritura como un modo en que el escritor puede transformar el conocimiento. Que el individuo sea o no capaz de hacerlo depende, según estos autores, de que se trate de un escritor experto o novato. Las habilidades básicas que caracterizarían a los “expertos” se relacionan con la conciencia de los propios recursos y con la capacidad de regularlos, y con la facultad de poder ser flexible para encarar el problema desde diferentes puntos de vista. Los escritores expertos logran una representación del problema retórico, a partir de la situación comunicativa y de los límites que impone el discurso, y pueden adaptar el texto a esa representación. Esto implica una tarea que consiste en volver una y otra vez sobre el conocimiento almacenado, y también en buscar nuevas informaciones. Durante este proceso de reformulación constante, el individuo va descubriendo asociaciones nuevas, va generando ideas, va aprendiendo. Esta transformación del conocimiento es desatada por la representación retórica de la tarea y por la misma escritura en proceso.

⁵ Bereiter, Carl y Scardamalia, Marlene, “Dos modelos explicativos del proceso de composición escrita”. En: *Infancia y aprendizaje*, N° 58, Barcelona, Fundación Infancia y Aprendizaje, 1992.

Los escritores inmaduros, en tanto, no tienen una clara representación retórica de la labor de escritura que quieren emprender. No plantean objetivos para organizar su tarea, y no reformulan aquello que van produciendo. Entonces, cuando escriben, solamente dicen lo que ya sabían, repiten lo que su memoria les aporta, y en su texto insisten en formas conocidas. No exploran ni descubren. Se limitan a “decir” el conocimiento.

Para que un texto sea sentido como realmente propio, es necesario un entrenamiento en escritura de textos complejos, acompañado de una reflexión que acompañe el proceso y brinde criterios eficaces para la producción. Una experiencia de escritura que signifique un reto puede promover una reacción de búsqueda personal. Tal desafío puede presentarse desde el contenido (que el tema haga necesaria una conexión inesperada entre nociones que no suelen aparecer relacionadas) o desde las exigencias retóricas (que se pida al educando un género que nunca ha escrito, o la consideración de un auditorio específico). El planteo del problema obliga al alumno a buscar recursos, formas de expresarse, que lo llevan a repensar el contenido y a transformarlo. Que los alumnos maduren en la escritura implica que tiendan a ser más reflexivos, más autónomos, más críticos, para que sus textos sean significativos.

La transformación que se experimenta en la escritura también puede experimentarse a través de la lectura. La antropóloga Michel Petit⁶, a partir de una investigación acerca del significado de la lectura para jóvenes de barrios pobres de la periferia de ciudades francesas, llegó a conclusiones que, según su punto de vista, implican no solamente a la población estudiada, sino a todos los seres humanos. Según Petit, nacemos limitados por ciertas líneas de pertenencia social y ciertas historias familiares. Cuando los libros irrumpen en nuestras vidas, experimentamos la presencia de otros mundos posibles, y podemos imaginar para nosotros mismos una historia diferente de la asignada. Sobre todo la lectura literaria -dice Petit- ofrece líneas de huida, una perspectiva que nos libera de la inmovilidad. Esta fuerza que le llega al lector desde sus lecturas, generalmente está asociada con el descubrimiento de lo “lejano”. Leemos sobre países lejanos, mundos exóticos, lugares que nunca vimos y quizá nunca veremos. Pero esa lejanía, esa expansión del espacio exterior a través de lo que leemos, permite una expansión del espacio interior. Afirma la autora que el alejamiento temporal y geográfico que ofrecen las lecturas permite objetivar la historia personal. Las lecturas son así mediadoras, a través del poder de la metáfora. Los hallazgos interiores que nos deparan los libros nos conducen a reconstruir la historia personal y lo heredado desde otra perspectiva.

Petit no cree que haya que ofrecer al individuo solamente lecturas “útiles” para el contexto social o cultural en el que se mueve, ya que -de ser así- la persona, impedida de hacer los desplazamientos que ofrece la literatura, quedaría enclaustrada en lo semejante.

⁶ Petit, Michel, “Elogio del encuentro”, ponencia presentada en el Congreso Mundial de IBBY, Cartagena de Indias, 18-22 de septiembre de 2000.

Como docentes, podemos pensarnos también como proveedores de textos (mediante nuestro comentario o recomendación); nuestra tarea también puede ser abrir a los alumnos el acceso a un descubrimiento, que puede llegarles a través de las palabras. Invitarlos a leer es proponerles acceder al saber, pero también a la imaginación y al pensamiento propio.

4. La escritura y la lectura como experiencias

Jorge Larrosa⁷ plantea que reflexionar acerca del par “experiencia-sentido” permite pensar la educación desde otra perspectiva. Según este autor, es necesario reivindicar la experiencia en el ámbito educativo. ¿Cómo define la experiencia? Como algo que acontece, algo incierto y provisional. Desde este punto de vista, el sujeto de la experiencia no es activo, sino receptivo, abierto, expuesto a aquello que le sucede.

Larrosa observa que, para ser transformadoras, para tener sentido en la construcción de la personalidad, las experiencias deben elaborarse como parte de la propia vida. Esa elaboración se desarrolla en forma de relato, que es el modo que tenemos de intercambiar experiencias.

Ahora bien, ¿qué nos sucede cuando lo que vivimos no lo elaboramos como experiencia propia, sino como algo impuesto o falso? No le otorgamos un sentido y, por lo tanto, no suscita nuestra expresión, nuestro relato. Larrosa reflexiona acerca de este tema, sobre la base de los escritos de otros pensadores como W. Benjamin, Imre Kertész y Giorgio Agamben⁸, que han notado la existencia de dispositivos que en la historia del hombre han dificultado o falsificado la experiencia (totalitarismos, guerras, y hasta la existencia cotidiana en las grandes ciudades). Y se pregunta Larrosa si también la escuela forma parte de esos dispositivos que destruyen la experiencia.

Nosotros, como docentes universitarios, podemos preguntarnos también si las actividades de lectura y escritura que desarrollamos con nuestros alumnos llegan a ser para ellos una experiencia, es decir, algo que les acontece, o si simplemente son tareas hechas para cumplir con el profesor o para obtener una calificación.

Las lecturas y escrituras pueden nacer y progresar si se permite que los textos sean trabajados por las inquietudes de los alumnos, por sus hallazgos, por sus subjetividades. La lectura y la escritura son prácticas que, de ese modo, pueden contribuir a la construcción de personalidades autónomas. En la lectura de textos de otros se descifra la propia experiencia, se despierta la comprensión del lector acerca de sí mismo. En la escritura, el individuo se construye a sí mismo para comunicar su experiencia a los otros. ¿Qué podemos hacer los docentes para que esto suceda en la clase? Tenemos el

⁷ Larrosa, Jorge, “La experiencia y sus lenguajes”, conferencia presentada en el Seminario Internacional *La formación docente entre el siglo XIX y el siglo XXI*, Buenos Aires, Dirección Nacional de Gestión Curricular y Formación Docente, Ministerio de Educación de la Nación, noviembre de 2003.

⁸ Los textos referidos por Larrosa son: “Ensayo de Hamburgo” de Imre Kertész, “El narrador” de Walter Benjamin, e *Infancia e historia. Ensayo sobre la destrucción de la experiencia* de Giorgio Agamben.

difícil papel de abrir espacios en los que acontezca la experiencia, en los que tenga lugar el deseo real de leer y escribir -y no solamente el de lograr los objetivos pedidos-, en los que se apueste al trabajo de los alumnos.

Esta confianza en la experiencia del alumno requiere de nosotros cierta flexibilidad: no podemos controlar la experiencia del otro. Esa imposibilidad de control de lo que al otro le acontece, puede traducirse como una aceptación de la diferencia. El hecho “Babel”⁹, como lo denomina Larrosa¹⁰, atraviesa toda lectura, todo acto de comunicación humana. Con esto se refiere a que la lectura es una práctica de la diferencia, una afirmación de la diversidad. Así, enseñar a leer babélicamente implicaría estar atento a lo singular de la experiencia de cada alumno, no para borrar las diferencias sino para darles un espacio y hacer que resulten productivas.

Leer y escribir son dos procesos dinámicos, empujados por la búsqueda de sentido. Por lo tanto, las propuestas de lectura y escritura deben plantearse en situaciones en las que no se pierda la esencia significativa de esas prácticas sociales. Los alumnos siguen teniendo, como siempre tendrá todo ser humano, necesidad de sentido. Hay que tener en cuenta que estamos transitando una época de transformaciones culturales, en la que la lectura y la escritura también están cambiando. Para Graciela Montes¹¹, los lectores mutan pero resisten. Afirma que “El hambre de sentido, el impulso a seguir leyendo, de ninguna manera perece, (...) sino que está mutando, regenerándose como el hígado de Prometeo”¹². Ante este cambio, la autora aconseja olvidar la “pretensión de tener todo bajo control”, ya que esto no favorece la mirada crítica. Entre estos controles inútiles menciona la homogeneización, que puede llegar a dar seguridad, pero no habilita el pensamiento ni la lectura como una verdadera experiencia.

5. La escritura y la lectura en *Las horas*

El arte, que abarca todos los temas humanos, también se ocupa de la escritura y la lectura, para dar su mirada. El cine, en particular, ha subrayado una y otra vez la importancia de estas prácticas en la construcción del sujeto. Basta recordar el rol del maestro que acerca al niño hacia los libros, que lo anima a aprender y a abrir perspectivas, en películas como *La lengua de las mariposas* de José Luis Cuerda, o *La deuda interna* de Miguel Pereira. Aquí hemos elegido otro film, *Las horas*, para reflexionar acerca de escrituras y lecturas.

⁹ Esta denominación refiere a la historia bíblica narrada en Génesis 11: 1-9, según la cual Yahveh confunde el lenguaje de los hombres, para que no se entiendan unos a otros, como castigo a su soberbia, ya que habían construido una torre que llegaba al cielo.

¹⁰ Larrosa, Jorge, *Entre las lenguas. Lenguaje y educación después de Babel*, Barcelona, Laertes, 2003.

¹¹ Montes, Graciela, “Mover la historia: lectura, sentido y sociedad”, conferencia presentada en el Simposio de Lectura de la Fundación Germán Sánchez Ruipérez, Madrid, noviembre de 2001.

¹² Prometeo es el personaje de un mito griego a quien Zeus castiga mandando que se lo encadene en lo alto de una montaña, donde un buitre le va arrancando trozos del hígado durante todo el día. Cada noche el hígado vuelve a crecer, para ser devorado nuevamente.

Esta película de Stephen Daldry está basada en la novela *Las horas* de Michael Cunningham, que a su vez se vincula con la novela *Mrs. Dalloway* de Virginia Woolf.

El film narra paralelamente tres historias: la de Virginia Woolf, que ubica en dos momentos, en 1923 y 1941; la de Laura Brown, en 1951; y la de Clarissa Vaughan, en 2001. Gran parte de la conexión que existe entre estas tres mujeres en el relato pasa por la escritura y la lectura. A Virginia se la muestra en el proceso de escritura de su libro *Mrs. Dalloway*. A Laura se la presenta en su proceso de lectura de esa novela, el día en el que decide cambiar el rumbo de su vida. Clarissa, por su parte, vive como Clarissa Dalloway, protagonista del libro, razón por la cual su amigo poeta la llama con el nombre del personaje.

Observemos, en primer lugar, el proceso de escritura de Virginia. Ella se encuentra en 1923 viviendo en las afueras de Richmond, un pueblo no muy lejano a Londres. Fue llevada allí por su marido, ya que, según la opinión de los médicos, la tranquilidad sería beneficiosa para su salud psíquica; en el pasado Virginia ha sufrido alucinaciones auditivas y una depresión que la ha llevado a querer suicidarse varias veces. En ese contexto bucólico, pero ahogante para ella, y en el estado de frágil equilibrio en el que se encuentra, comienza a escribir *Mrs. Dalloway*. Es indudable que esta novela está cargada de elementos autobiográficos, en un “intento de revelación de la experiencia psíquica”, como afirma Mariel Ortolano¹³. Según esta autora, “el impulso de vida y el impulso de muerte que alternaban en Virginia se traduce en la oscilación del fluir de Clarissa Dalloway entre la euforia de vivir, entusiasmada con los preparativos de su fiesta, y la melancolía (...)”. Además, estas dos tendencias en el espíritu de Virginia se resuelven literariamente en la creación de dos personajes: Clarissa (sociable, aparentemente adaptada al mundo, algo frívola aunque interiormente frustrada, pero que elige vivir); y Septimus (un poeta que sufre alteraciones psíquicas y decide suicidarse). En su proceso de escritura, Virginia logra de este modo relatar su experiencia, elaborarla mientras la escribe.

En la película asistimos a su proceso de escritura desde la frase con la que da comienzo a la historia: *La señora Dalloway dijo que ella misma se encargaría de comprar las flores*¹⁴. La vemos pensando en todo momento en el destino de sus personajes, comprometida con su tarea. Presenciamos también su modo de ir madurando el texto y replanificándolo: se nos muestra cómo en un momento decide que la protagonista de su novela no es quien morirá, sino el poeta.

Así, el personaje de Virginia en *Las horas* nos revela la **escritura como proceso, como tarea significativa, como elaboración de la experiencia personal**.

¹³ Ortolano, Mariel, “Virginia y la locura: el universo fragmentado en *Mrs. Dalloway*” [en línea]. En: *Cultura mediática*, agosto de 2006, <http://cultura.wordpress.com/2006/08>

¹⁴ Woolf, Virginia, *La señora Dalloway*, Barcelona, Lumen, 2003.

En cuanto a la lectura que Laura Brown realiza de la novela *Mrs. Dalloway*, el film destaca cómo, mientras la lee, comienza a ver representados en su protagonista los conflictos que ella misma siente y calla. Laura vive con su familia en un barrio de casas bajas en Los Angeles. Felizmente casada, en apariencia, es madre del pequeño Richard y está esperando otro hijo. Su marido la quiere y la cuida, ignorando por completo lo que le sucede interiormente a su esposa. Ella trata de adaptarse con una sonrisa a esa vida de familia, pero no sin esfuerzo y sufrimiento. Cuando una vecina (por quien siente una verdadera atracción) le pregunta qué está leyendo, ella responde que es una novela acerca de “una mujer que es increíblemente segura (...); y tal vez porque es segura, todos piensan que está bien, pero no lo está”¹⁵. En realidad, Laura está hablando de sí misma: es ella quien no está bien. De algún modo, logra objetivar su historia personal a través de la lectura de *Mrs. Dalloway*. Esto le permite tomar una decisión respecto de su vida: no continuar con las líneas de pertenencia social que se le habían marcado, y tomar un nuevo rumbo lejos de su familia. Este ejemplo ilustra **el valor de la lectura en cuanto a la posibilidad de descubrimiento de perspectivas, de transformación y de construcción del sujeto**. A partir del contacto con mundos lejanos, diferentes del propio, como decía Petit, se produce la **expansión del espacio interior**.

En relación con el personaje de Clarissa Vaughan, diremos que es una editora que va y viene por la ciudad de Nueva York con gracia y energía. Parece disfrutar de todo: del aire fresco de la mañana, de las flores, de las fiestas. Sin embargo, guarda un dolor escondido: alguna vez creyó que había alcanzado el amor, pero lo perdió. Hoy el joven de quien se enamoró hace mucho tiempo es su amigo poeta, Richard (el hijo de Laura Brown, ya maduro y muy enfermo). Clarissa ha tenido una hija y ha formado pareja con una mujer; pero vive pendiente de Richard, lo atiende, lo cuida; él es su excusa inconsciente para no pensar en sí misma. Richard la acusa de ser frívola, y de huir del sufrimiento y de sí misma mediante su aparente entusiasmo por la vida social, como la protagonista de *Mrs. Dalloway*. Por eso la llama con el nombre del personaje. Una vez más, vemos cómo la literatura se entreteje con la vida. Clarissa está viviendo una problemática que Virginia Woolf soñó para su personaje 80 años antes. ¿No es esto una nueva confirmación de que **en las lecturas podemos encontrarnos metafóricamente?**

El día elegido en el film para contar la historia de Clarissa, ella sale muy temprano a comprar flores (como Mrs. Dalloway), porque está organizando una fiesta en honor a Richard. El será premiado esa tarde por su trayectoria, pero no está contento por recibir el premio; piensa que se lo entregan porque está enfermo (tiene sida) y no porque lo merezca. De hecho, manifiesta que nunca ha podido expresar con la escritura lo que quería. Su insatisfacción con lo que ha logrado decir literariamente puede relacionarse con una experiencia de vida que no ha podido elaborar, ya que en su niñez, y de un día para otro, fue abandonado por Laura, su madre. Recordemos lo

¹⁵ Fragmento de un parlamento del personaje de Laura Brown en *Las horas*, de Stephen Daldry, 2002.

que Larrosa mencionaba acerca de ciertas **vivencias impuestas, que, al no poder ser elaboradas, dificultan o destruyen la experiencia, y obstaculizan la expresión**. No obstante, su última obra publicada, una novela que le llevó 10 años escribir, aparece como un trabajoso y crudo intento final de elaboración de la experiencia personal: allí viven personajes inspirados en quienes han influido en su vida (entre ellos su madre, a quien mata literariamente).

Richard, finalmente, se suicida sin llegar a recibir su premio. No puede hacer frente a las horas que le esperan todavía, como el poeta de la novela *Mrs. Dalloway*, y como la misma Virginia Woolf, que en 1941 decide morir.

Así como aquí consideramos *Las horas*, el comentario compartido de otras películas que toquen el tema de la escritura y la lectura puede resultar interesante para pensar con nuestros alumnos en nuestras propias prácticas.

Conclusión

Hasta aquí hemos reflexionado respecto de las posturas de diversos investigadores, estudiosos y escritores acerca de las actividades de lectura y escritura. Además, hemos ilustrado sus ideas mediante la observación de algunos aspectos de esas prácticas en una obra cinematográfica.

Hemos considerado la lectura y la escritura como procesos complejos que envuelven conocimientos de diversas clases, y que dan a la persona la oportunidad de transformarse a sí misma y de transformar sus saberes. Estos procesos, a su vez, deben ser para los alumnos verdaderas experiencias para resultar significativos, lo cual implica contemplar la propuesta de abrir espacios para que la diversidad tenga lugar en el desarrollo de estas actividades.

Estas apreciaciones, adhiramos o no totalmente a ellas, pueden ser para nosotros una guía, al menos para interrogarnos acerca de nuestra representación acerca de la lectura y la escritura. Nuestras preguntas, que podemos compartir y tratar de responder con los estudiantes, serán un inicio para que unos y otros intentemos concebir estas prácticas de lectura y escritura desde una perspectiva nueva, que nos anime a probar estrategias, incorporar recursos, construir sentidos.

Bibliografía

Agamben, Giorgio, *Infancia e historia. Ensayo sobre la destrucción de la experiencia*, Buenos Aires, Adriana Hidalgo, 2001.

Alvarado, Maite y Yeannoteguy, Alicia, *La escritura y sus formas discursivas*, Buenos Aires, EUDEBA, 2000.

Alvaro, José Luis, "Representaciones sociales". En: *Diccionario crítico de Ciencias Sociales* [en línea], 2004. www.ucm.es/info/eurotheo/diccionario/R/representaciones_sociales.htm [Consulta: 21 de julio de 2008].

Bereiter, Carl y Scardamalia, Marlene, “Dos modelos explicativos del proceso de composición escrita”. En: *Infancia y aprendizaje*, N° 58, Barcelona, Fundación Infancia y Aprendizaje, 1992.

Benjamin, Walter, “El narrador”. En: *Para una crítica de la violencia y otros ensayos*, Madrid, Taurus, 1991.

Concari, Rosa, “Escritura: de las representaciones sociales a las prácticas” [en línea]. En: *Revista Hermes*, N° 1, Instituto de formación docente continua de San Luis. [Consulta: 24 de julio de 2008].

Flower, Linda y Hayes, John, “La teoría de la redacción como proceso cognitivo”. En: *Textos en contexto I. Los procesos de lectura y escritura*, Buenos Aires, Asociación Internacional de Lectura, 1996.

Kertész, Imre, “Ensayo de Hamburgo”. En: *Un instante de silencio en el paredón*, Barcelona, Herder, 1999.

Larrosa, Jorge, “La experiencia y sus lenguajes”, conferencia presentada en el Seminario Internacional *La formación docente entre el siglo XIX y el siglo XXI*, Buenos Aires, Dirección Nacional de Gestión Curricular y Formación Docente, Ministerio de Educación de la Nación, noviembre de 2003.

Larrosa, Jorge, *Entre las lenguas. Lenguaje y educación después de Babel*, Barcelona, Laertes, 2003.

Montes, Graciela, “Mover la historia: lectura, sentido y sociedad”, conferencia presentada en el Simposio de Lectura de la Fundación Germán Sánchez Ruipérez, Madrid, noviembre de 2001.

Ortolano, Mariel, “Virginia y la locura: el universo fragmentado en Mrs. Dalloway” [en línea]. En: *Cultura mediática*, agosto de 2006. <http://cultura.wordpress.com/2006/08> [Consulta: 18 de julio de 2008].

Petit, Michel, “Elogio del encuentro”, ponencia presentada en el Congreso Mundial de IBBY, Cartagena de Indias, 18-22 de septiembre de 2000.

Solé I. Gallart, Isabel, “El placer de leer”. En: *Lectura y vida. Revista Latinoamericana de Lectura*, N° 3, Año XVI, Buenos Aires, Asociación Internacional de Lectura, septiembre de 1995.

Woolf, Virginia, *La señora Dalloway*, Barcelona, Lumen, 2003.