

VOLVER A “LEER” LA LECTURA EN LA ESCUELA

Back to “read” reading at school

*Gustavo Bombini*¹

Recebido em: 19 jun. 2015

Aceito em: 15 set. 2015

RESUMEN

Se reflexiona en este trabajo sobre la lectura como práctica sociocultural tanto en el aula como en el taller fuera de la escuela, ámbitos en los cuales los lectores realizan operaciones de construcción de sentido. Con base en investigaciones de historia, sociología y etnografía de la lectura se opta por destacar las apropiaciones activas que realizan los lectores, cuestionando las nociones tradicionales de aprendizaje que sostienen ciertas didácticas escolares como punto de partida para la construcción de una nueva didáctica de la lectura en la escuela y más allá de ella.

Palabras-clave: Leer. Lectura. Enseñanza. Escuela. Lector.

ABSTRACT

In this work we reflect upon reading as a cultural practice in the classroom or in the workshop outside the school, fields in which readers

1 Professor de Pós-Graduação e doutor em Letras da Universidade de Buenos Aires. Professor e pesquisador em Ensino de Língua e Literatura na Universidade de Buenos Aires e Universidade Nacional de La Plata. Diretor acadêmico e professor do Bacharelado em Ensino de Língua e Literatura da Faculdade de Ciências Humanas da Universidade Nacional de General San Martín. Atualmente atua como coordenador-geral de Pós-Graduação de Literatura Infantil do Governo da Cidade de Buenos Aires e como coordenador do Plano Nacional de Leitura do Ministério da Educação, Ciência e Tecnologia da Nação. Publicou numerosos artigos e livros sobre a leitura, a escrita, o ensino da língua e da literatura, e propostas para o ensino de literatura para o ensino médio (Polimodal). Ele é diretor de *Lulu Coquette*, revista de ensino da língua e da literatura. Seu livro *Os subúrbios de literatura. A história do ensino literário na escola argentina (1860-1960)* recebeu o Prêmio de Melhor Livro de Educação (trabalho teórico), da Fundação do Livro de Buenos Aires em 2004.

build operations of making sense. Based on research of history, sociology and ethnography of reading one has to choose to highlight the active appropriations made by readers, challenging traditional notions of learning held by certain school teaching didactics as a starting point to build a new teaching of reading in school and beyond it.

Keywords: Read. Reading. Teaching. School. Reader.

Es un placer para mí estar en este escenario compartiendo con ustedes algunas reflexiones sobre un tema al que le he dedicado mucho trabajo, tanto en el área de la investigación como en el de la gestión educativa y en la formación. Durante algunos años he sido coordinador del Plan Nacional de Lectura del Ministerio de Educación de la Argentina y también he sido coordinador general de una carrera de postulación en Literatura Infantil y Juvenil, acompañado por un equipo de altísimo nivel, en la que participaban maestros de nivel inicial, de nivel primario, algunos de nivel secundario y muchos bibliotecarios escolares de la ciudad de Buenos Aires. En ambos proyectos, uno de alcance nacional y otro dirigido a la población docente de la capital del país, la lectura de literatura era el centro de las líneas de acción, de las estrategias de formación y de los debates didácticos que, a partir de las experiencias de formación, se fueron desarrollando escenarios de prácticas tan diversificados que dieron lugar a una inevitable producción de conocimientos didácticos acerca de las prácticas de lectura en la escuela sobre las que se desarrollaron diversas investigaciones propias y de colegas, inscritas institucionalmente en el ámbito universitario (universidades de Buenos Aires, Nacional de La Plata y San Martín) y que dieron lugar a diversos escritos y a algunas intervenciones en el debate acerca de la lectura cuya agenda es necesario revisar. En este sentido, quizá no se trate de nuevas propuestas para el aprendizaje de la lectura, lo que hablaría de la existencia de unas certezas acerca de lo que es la lectura y de cómo se enseña, que no es lo que me propongo compartir con ustedes ahora. Más bien, se trata de que compartamos alguna reflexión acerca de nuevas posibles miradas hacia la práctica de lectura y de su presencia en el aula.

La primera afirmación que vale la pena hacer, porque durante algunos años la hemos puesto en duda o, en algunos casos, la seguimos poniendo en duda, es la de la relevancia de la literatura en la educación,

en el currículum educativo. Quiero ser muy explícito en esto: desde los años noventa, el currículum de lengua, en general, atravesado por el enfoque comunicativo y marcado por los contenidos disciplinarios de la lingüística ha tendido a jerarquizar la enseñanza de textos no ficcionales relacionados con usos cotidianos y prácticos del lenguaje en desmedro de usos más simbólicos o estéticos como lo son los textos de ficción y dentro de ellos la literatura. Nos recuerda el autor italiano Remo Ceserani que para muchos jóvenes la escuela es la única oportunidad para establecer algún contacto con la literatura y esta afirmación, que parece una verdad de Perogrullo, adquiere un sentido fuertemente polémico a la hora en que en algunos círculos, en algunos países todavía se sigue sosteniendo la idea de que la literatura sería un bien simbólico suntuario, es decir, en cierto sentido prescindible, que podría sesgarse en el currículum de la educación básica de los países. Solo una lógica de retaceo cultural, de neto corte elitista, justifica este recorte.

Hecha esta aclaración, les propongo pensar en los comienzos de siglo XXI, en los años 2000, como el momento en que en muchos países de la región, incluida la Argentina, se comienza a revisar ese dogma de los tiempos pragmáticos del neoliberalismo, y volvemos a ejercer aquello que la antropóloga francesa y estudiosa de la lectura, Michele Petit, menciona como “el derecho a la metáfora”. La educación, entendida como un derecho ciudadano, incluye a la literatura como un bien y una tradición cultural que tiene a la escuela como su repositorio y como su espacio de reproducción más potente.

En algunos casos, como en la Argentina, pero no solo allí, fue desde las políticas de lectura desde donde se plantearon nuevas posibilidades para la lectura de literatura en la escuela y más allá de ella. Este desafío cultural y pedagógico que es el de devolver a la literatura su lugar en la escuela, supone un desafío acaso más específico que es el de volver a revisar, una y otra vez, los modos en que la enseñanza de la literatura se produce y cómo esos modos de la mediación se van transformando en relación con distintos ámbitos, circunstancias y sujetos que participan de ese hecho de enseñanza.

Asumir a la literatura como objeto de enseñanza exige un recorrido teórico y metodológico específicos que los enfoques en la enseñanza de la lengua no llegan a satisfacer.

Mucho se ha hablado en las últimas décadas sobre las dificultades que tienen nuestros estudiantes para alcanzar una comprensión aceptable de los textos que la escuela les ofrece, y sobre esto se han escrito numerosas páginas de investigación y de prensa educativa, haciendo hincapié a las relaciones fuertemente deficitarias de los estudiantes con los textos, en cualquier nivel de la enseñanza, incluyendo el nivel superior y en la universidad. Esta imagen del déficit en la comprensión ha cristalizado hasta el punto de convertirse en una suerte de profecía de fracaso para los sistemas escolares de determinadas regiones del mundo, ratificadas por los resultados de cierto tipo de pruebas estandarizadas que arrojan índices siempre preocupantes en relación con los modos en que los niños y jóvenes se relacionan hoy con los textos.

No es mi propósito en esta presentación realizar una crítica específicamente técnica a los modos en que se evalúan o se autoevalúan los sistemas escolares y las formas en que los estudiantes de diversas índoles y latitudes leen los textos que les proveemos, según esas formas de evaluación. Me interesa, en cambio, invitarlos a ensanchar la mirada respecto de lo que podemos entender como lectura, comprensión, escritura, producción, lectura y escritura de literatura, o de ficción hoy en la escuela y a enriquecer los paradigmas conceptuales desde donde pensar esas prácticas en el campo de la enseñanza.

Las didácticas que han venido apuntando a la cuestión de la comprensión se han basado mayormente en un paradigma de tipo cognitivo a la hora de evaluarla. Se ha sostenido la idea de procesos de comprensión homogéneos en todos los sujetos, asociados a la idea de un estándar aceptable que permite medir logros con objetividad y realizar las comparaciones necesarias entre unos y otros grupos de estudiantes pertenecientes cada uno a una determinada comunidad educativa. De este modo, tenemos escuelas que ocupan determinados lugares en los rankings de comprensión de acuerdo a los resultados obtenidos por una muestra cuantitativamente significativa de alumnos y alumnas evaluados. La fiabilidad de estos resultados está dada en el hecho de que se evalúa la comprensión de determinados tipos de textos a los que se considera más unívocos en cuanto a sus posibles atribuciones de sentido.

Algunas consideraciones realizadas desde los estudios cognitivos sobre la literatura como un tipo especial de discurso han hecho hincapié

en su especial complejidad y, de este modo, han establecido ciertos requerimientos hacia los lectores que pasan por una mayor exigencia respecto de las operaciones cognitivas que la lectura de estos demanda.

Entre los estudiosos de la comprensión que han tomado en consideración el caso específico del texto literario, podemos mencionar a Ralph Zwaan quien ha demostrado que el lector desarrolla sistemas de control cognitivo para tipos específicos de discurso y afirma que para el caso de los géneros literarios, los sujetos aprenden a enfrentar textos no cooperativos empleando estrategias especiales: el lector entrenado adopta una “actitud cognitiva” distinta cuando se dispone a leer literatura. Este “lector entrenado” obtiene una calificada “habilidad lectora” a través de una alta frecuentación del género y por la educación literaria específica: “un proceso característico sólo de sujetos expertos en determinada tarea y su formación es consecuencia de un largo y costoso aprendizaje”.

En el mismo sentido, Walter Kintsch va a afirmar que la comprensión del texto literario debe entenderse como un ejemplo de tarea experta. El novato puede eventualmente disfrutar de la lectura literaria, pero sin alcanzar los niveles de comprensión profunda que estarán a cargo del lector experimentado.

Esta alta experimentación para la lectura literaria, exigida desde los parámetros de los estudios cognitivos, debe ser considerada en relación con los riesgos que podría acarrear su interpretación literal y prescriptiva en el ámbito de la enseñanza. Frente a aquello que se presenta como la característica específica de un tipo de texto (en este caso, la condición de complejidad del texto literario), se corre el riesgo de producir efectos pedagógicos y didácticos negativos que pueden dar lugar a tomar decisiones como la de excluir a la literatura del currículo, pues, en tanto discurso complejo, no tendría mayor sentido insistir en su enseñanza, por lo menos con ciertos grupos de alumnos caracterizados por sus bajas competencias lingüísticas y por su escasa predisposición cultural para acercarse a la literatura. O si se incorpora, solo podrá hacerse después de haber realizado un recorrido que considere primeramente los textos más simples (informativos, por ejemplo) a los más complejos. O peor aún, se elegirán textos considerados institucionalmente como literarios que trabajen un lenguaje más

“legible”, transparente, escaso en figuras y de otros artificios, como best seller o cierto sector de la producción literaria para niños y jóvenes.

Otra perspectiva es la que asume Jerome Bruner, autor perteneciente al campo de los estudios cognitivos de orientación cultural. Los aportes de Bruner resultan muy productivos para pensar en las relaciones que los sujetos establecen con los textos. En su libro titulado *Realidad mental y mundos posibles*, Bruner plantea la existencia de dos modalidades de pensamiento en el territorio del discurso educativo: una de carácter lógico y argumentativo, y otra de carácter narrativo e imaginativo. Es, precisamente, esta segunda modalidad la que Bruner considera desatendida y, por eso, luego de realizar un repaso por aquellas teorías del lector producidas en el campo de la teoría literaria (Rifaterre, Iser, Jauss, entre otros), acaba por afirmar que “sabemos poco acerca del lector desde el punto de vista psicológico”. Propongo entender esta demanda de Bruner como la posibilidad de dar cuenta del trabajo de un lector que no es un lector caracterizado profesionalmente como crítico o teórico, sino que Bruner estaría reclamando estudios que den cuenta de la actividad del lector común, que en nuestro caso, podría ser el estudiante de la escuela primaria o secundaria o de otro nivel. En su investigación, Bruner evalúa los modos en que determinados lectores concretos (lo hace a partir de transcripciones hechas de registros orales) producen operaciones de re-narración de textos en los que algunos reponen ciertas características retóricas de los textos, como por ejemplo la forma de construcción de la voz narrativa, las alteraciones en la temporalidad, entre otras, y otros limitan el trabajo de re-narración a dar cuenta de los argumentos de las narraciones. Mucho más se complejizaría este tipo de investigación si sumáramos la ilustración como otro código propio de la especificidad de la literatura infantil y que en sus complejas y variadas relaciones de anclaje texto-imagen estaría invitando a consideraciones específicas aún no abordadas por los estudiosos.

En la línea de Bruner, interesan los aportes del pedagogo canadiense Kieran Egan, algunos de cuyos trabajos han sido traducidos al español. Egan nos invita a recuperar para el discurso pedagógico y para la enseñanza y el aprendizaje de la lectura una categoría que ha sido desplazada en las últimas décadas quizá por su ambigüedad, quizá por cierto romanticismo que evoca. Se trata de la categoría

“imaginación”, distante seguramente de la jerga de competencias, habilidades y destrezas con la que estamos más familiarizados. Egan se propone poner en cuestionamiento algunas categorías naturalizadas, aceptadas sin discusión en el campo de los saberes previos y de las secuencias didácticas. Egan hace explícitas sus críticas al modelo de David Ausubel, de fuerte influencia en las concepciones de currículum y de aprendizaje en nuestros países.

Si Ausubel había afirmado que “el mayor y único factor de influencia en el aprendizaje es lo que el alumno sabe. Averigua esto y enséñale a partir de allí”, Egan en su artículo, con nombre muy elocuente, titulado: “¿Empezar desde lo que el alumno sabe o desde lo que el alumno puede imaginar?”, objetará este principio de Ausubel afirmando que no hay manera de saber qué es lo que el alumno sabe, en tanto que si cada saber supone un saber anterior esta cadena hacia atrás resultará infinita e imprecisa: ¿cómo saber qué es lo que el otro sabe?; asimismo Egan observa que eso “nuevo” que se podría enseñar quizá no guarde conexión con los saberes aprendidos antes. En este sentido, el lugar de la novedad, de lo que propone una ruptura en el campo del conocimiento o de la experiencia estética se presenta como lo imprevisible para los procesos psicológicos del aprendizaje formalizado en el currículum escolar. El mejor ejemplo podría ser el de las vanguardias artísticas que, precisamente, se proponen desconcertar a lectores, oyentes o contempladores. La tercera objeción de Egan al pensamiento de Ausubel es contra la idea de que los niños aprenden mejor si parten de lo conocido, por lo que primero es necesario que se pongan en contacto con lo familiar y lo cotidiano, y desde allí podrán acceder a otros mundos posibles, a las construcciones de la imaginación. Esta epistemología escolar parece desconocer lo que es evidencia para todos y es que los niños y los jóvenes son consumidores activos de relatos fantásticos, imaginativos y originales en su vida cotidiana fuera de la escuela, sea en el cine, en la televisión o en el mundo virtual y para acceder a esas ficciones no se solicita pasaporte de saberes previos ni conocimientos anteriormente adquiridos.

La lección de Bruner se expande gracias a los aportes que para una teoría y una práctica escolar de la lectura nos hacen los paradigmas sociológicos y antropológicos. Si Bruner nos mostraba en los registros

de re-narración la singularidad de las operaciones que diferentes lectores realizan a partir de un mismo texto literario (un cuento de James Joyce), registrar la práctica de lectura, la de cada sujeto, la del conjunto de voces en un aula, nos propone darle relevancia en el registro a esas intervenciones que dan cuenta de los procesos complejos de interpretación que constituye la lectura de literatura.

Sería posible trazar un recorrido de experiencias y de investigaciones producidas en los últimos quince años donde la recuperación de los enunciados que producen los lectores se convierte en sí mismo en estrategia de trabajo en el aula y en fuente para la producción de conocimiento acerca de la propia práctica de lectura. Si en los paradigmas anteriores, comprender era poder dar cuenta de la mayor o menor distancia respecto de la interpretación considerada correcta, la mirada cualitativa sobre la lectura (apoyada fuertemente en las herramientas metodológicas que aporta la etnografía) proporciona información sobre el modo en el que lectores singulares o grupos de lectores construyen significados y son capaces de dar cuenta del modo en que lo hacen. Sin duda, es el carácter plurívoco de los textos literarios lo que invita a esta multiplicidad de interpretaciones que los enfoques cualitativos promueven y me arriesgo a sostener —lo que sería un tema de otra conferencia y de un debate entre colegas— que los textos no literarios, los textos que aparentemente transmiten información de manera unívoca, también propiciarían lecturas plurívocas y debates acerca de sus significados e intenciones.

Por falta de tiempo valga este único ejemplo. A principios de los años 2000, un grupo de investigadores de la Universidad Nacional del Comahue, en la Patagonia (Argentina) al que tuve la oportunidad de asesorar, se propuso investigar sobre las intervenciones que niños y niñas del séptimo grado de escuelas primarias, de sectores pobres de la zona de la precordillera, realizaban en las clases de literatura. Uno de los aspectos más interesantes, surgido de la observación, era la presencia de ciertas maneras de leer que llevaban adelante los alumnos y alumnas en las que se advertía por un lado, la incidencia de otras experiencias culturales, ligadas a la exposición a la televisión y, por otro lado, ciertas construcciones de sentido realizadas dentro del aula que en muchos casos construían sentidos a contrapelo de los “oficiales”, que desde el

frente del aula propiciaba un maestro. A ese modo de posicionarse en la lectura, el grupo lo llamó “poética de los chicos” como un modo de leer diferenciado de aquel que el maestro y los propios investigadores esperaban.

Se trata de una propuesta de lectura escolar en la que variables culturales de los sujetos que producen lecturas resultan significativas dentro de un horizonte de aceptabilidad de interpretaciones, configurado por el más amplio horizonte cultural que es un aula habitada por decenas de alumnos poseedores de una diversidad de experiencias culturales. Si el discurso cristalizado de las últimas décadas y las representaciones sociomediáticas más persistentemente construidas insisten en la percepción de un retroceso respecto de la cultura escrita, el posicionamiento aquí presentado descarta cualquier generalización de tinte apocalíptico sobre la cultura en general no sobre los sujetos en particular. No se trata de afirmar que los niños y los jóvenes ya no leen en el contexto de una escuela que ha perdido su sentido como proyecto moderno, sino de saber más (en el sentido de Bruner) acerca de cómo hoy lo hacen en los nuevos contextos en los que se produce la tarea escolar. Contra cualquier discurso nostálgico en relación con una posible “edad de oro de la lectura” se impone la posibilidad del análisis de los tiempos culturales y pedagógicos que corren para poder avanzar en una dirección productiva y alentadora.

Las experiencias que venimos propiciando e investigando en distintas escenas de enseñanza con maestros y profesores nos están mostrando que el encuentro entre un sujeto y un libro es mucho más complejo de lo que se suele imaginar. Se trata de reconocer diversos modos de leer que se presentan como inmediatamente subjetivos y culturales, en el sentido de que – puestos en una conversación sobre lo que leen – niños y adolescentes recuperan significados sociales y culturales que deben ser considerados como modos legítimos de la comprensión lectora o de la lectura en sentido amplio. No es que los chicos no comprenden lo que leen sino que ejercen, si se les permite hacerlo, unos modos de la comprensión plurales, que exigen de parte del docente o del evaluador, una escucha atenta y comprensiva frente a esa hipótesis de sentido que puede integrarse al conjunto de las interpretaciones posibles que acepta un texto.

Michel de Certeau, el gran teórico francés, refutaba en su artículo: “Leer: una cacería furtiva”, la asimilación de la lectura a la pasividad, al consumo y se imaginaba a los lectores realizando –según nos dice – “una actividad silenciosa, trasgresora, irónica o poética, de lectores (o televidentes) que conservan su actitud de reserva en privado y sin que lo sepan los ‘maestros’”.

REFERENCIAS

ALVARADO, Maite. **Escritura e invención en la escuela**. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2014.

BOMBINI, Gustavo. “Sabemos poco acerca de la lectura”. **Lenguas vivas**, publicación del Instituto de Enseñanza Superior “Juan Ramón Fernández”. Buenos Aires, año 2, n. 2, octubre-noviembre 2002.

BRUNER, Jerome. **Realidad mental y mundos posibles**. Barcelona: Gedisa, 1986.

CESERANI, Remo. “Como enseñar literatura”. En: BARTHES, R. y otros (Gustavo Bombini, comp.). **Literatura y educación**. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina, 1992.

DE CERTEAU, Michel. **La invención de lo cotidiano**. México: Universidad Iberoamericana, 1996.

KINTSCH, W. **Comprehension: a paradigm for cognition**. Nueva York: Cambridge U.P., 1998.

PETIT, Michèle. **Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura**. México: Fondo de Cultura Económica, 1999.

_____. **Lecturas: del espacio íntimo al espacio público**. México: Fondo de Cultura Económica, 2001.

ZWAAN, R. “Toward a model of literary comprehension”. En: BRITTON, B.; GRAESSER, A. (comp.). **Models of understanding text**. Mahwah: Lawrence Erlbaum, 1996.