

La lectura como experiencia humana, pedagógica e intercultural

EDUARDO S. VILA MERINO
Universidad de Málaga, España

1. Narrar: una forma pedagógica de nomadismo

Dicen que en el contar se hacen las palabras y en el leer los mundos, y que es en el narrar donde nos construimos, nos damos y nos dan identidad propia, pero eso sí, teniendo presente con Mèlich (2001, p. 407) que:

Somos el relato que nos contamos y que nos cuentan, un relato inacabado, que no puede terminarse.

Seguramente sea por eso, por esa perfecta imperfección (parafraseando a Tagore), que los seres humanos en nuestras relaciones con los demás y con nosotros mismos solemos estar constantemente construyendo narraciones, que constituyen un tipo especial de discurso comunicativo que nos sirve para pensar/sentir, organizar el conocimiento e interpretar la realidad, las cuales emergen como particulares reconstrucciones de la experiencia humana, individual o colectiva, por las que se le da sentido a la misma y donde la argumentación y el tiempo configuran el significado. Por esto mismo es en la narratividad donde se designa la cualidad estructurada de la experiencia vista como relato y lectura, siendo tanto una estructura como una posibilidad (o incluso un método) para recapitular experiencias y posteriormente (re)interpretarlas. De ahí su necesidad y el poder de la palabra para la construcción de nuestras múltiples formas de ser inteligentes. Y es que:

La palabra tiene una función básica, no solo porque indica el objeto correspondiente del mundo externo sino también porque abstrae y aísla la señal necesaria, generaliza las señales percibidas y las relaciona con determinadas categorías. A esta sistematización de la experiencia directa se debe el que el papel de la palabra en la formación de los procesos mentales sea tan excepcionalmente importante (Luria y Yudovich, cit. en Mata, 2004, p. 123).

Desde aquí, partiendo de una concepción de la narración como una estructura para organizar nuestro conocimiento y como un vehículo necesario en todo proceso educativo (comunicativo), podemos abordar la construcción social que esta supone basándonos en las siguientes características que Bruner (1997, pp. 152-163) enumera, denominándolas los nueve universales de las realidades narrativas:

- 1) ESTRUCTURA TEMPORAL. La narración ocupa un segmento de tiempo determinado por las acciones, situaciones, pensamientos y emociones que se expresan en la misma.

Revista Iberoamericana de Educación

ISSN: 1681-5653

n.º 45/4 – 10 de marzo de 2008

EDITA: Organización de Estados Iberoamericanos
para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI)



- 2) PARTICULARIDAD GENÉRICA. Las narraciones tratan sobre casos particulares, siendo esa particularidad el vehículo de la actualización narrativa.
- 3) RAZÓN DE SER DE LAS ACCIONES. En una narración nada es casual, sino que cada acción implica algún tipo de intencionalidad, si bien la misma no determina la que causa los acontecimientos (el elemento de libertad en la narración nunca debe ser obviado), sí nos habla de las razones de los mismos.
- 4) COMPOSICIÓN HERMENÉUTICA. Ni en su totalidad ni en sus partes la narración está sujeta a una única interpretación, por lo que se recurre a procedimientos hermenéuticos para su análisis con el fin de conseguir una explicación coherente y convincente del significado del relato en relación por el propio contexto y sujeto de la narración.
- 5) CANONICIDAD IMPLÍCITA. La construcción de realidades narrativas tiene unas expectativas, una legitimidad canónica sujeta a cuestiones culturales y una pretensión de hacer de lo ordinario y lo cotidiano un fenómeno nuevo.
- 6) AMBIGÜEDAD REFERENCIAL. El significado de una narración se encuentra abierto al cuestionamiento, ya que esta es la que crea la realidad a la que señala su referencia dotándola de cierta ambigüedad.
- 7) CENTRALIDAD DE LA PROBLEMÁTICA. Las situaciones problemáticas constituyen el eje y el motor de las realidades narrativas, expresan un tiempo y una circunstancia y se encuentran sujetas a una variabilidad histórica y cultural.
- 8) NEGOCIABILIDAD INHERENTE. En los relatos siempre hay presente una cierta contestabilidad social, una posibilidad de contraste de perspectivas, argumentos o comprobaciones con pretensiones de entendimiento, lo que hace de las narraciones un importante elemento para la negociación cultural.
- 9) EXTENSIBILIDAD HISTÓRICA. La realidad narrativa debe tener también memoria histórica, porque las narraciones no son independientes unas de otras a la hora de componer esa realidad.

El conocimiento pedagógico, dentro de este marco, constituye también una narración y, como tal, se haya sujeto en cierta medida a las características antes referidas. Por eso es necesario definirlo también desde su capacidad para describir la experiencia subjetiva de las personas en función del sentido que estas le dan a las mismas, facilitando el acceso a miradas diferentes desde la posibilidad narrativa de acceder al mundo experiencial tanto del relator (analizando el texto desde sus significados) como del lector (desde su interpretación y, por tanto, reconstrucción del mismo), enfatizándose así también la dimensión emocional inherente a las producciones narrativas.

Partimos entonces de la premisa de que es el lenguaje el que media la experiencia y la acción, como adelantara Vygotsky (2000) al hablar de la mediación semiótica del funcionamiento psíquico y de cómo se produce la reconstrucción de las formas discursivas externas mediante procesos de internalización. Pero, de todas maneras, probablemente se dé una relación dialéctica por la cual aprendemos la narrativa a

través del mundo de la vida y este mediante las narraciones (Bruner, 1997). Y ello sin obviar, siguiendo a Vygotsky (cit. en Daniels, 2003, p. 79), que:

El sentido de una palabra es el agregado de todos los hechos psicológicos que surgen en nuestra conciencia como resultado de la palabra. El sentido es un fluido dinámico y una formación compleja que tiene varias zonas que varían en estabilidad. El significado solo es una de estas zonas de sentido que adquiere la palabra en el contexto del habla. Es la más estable, unificada y precisa de estas zonas. En contextos diferentes el sentido de una palabra cambia. En cambio, el significado es un punto relativamente fijo y estable que permanece constante en todos los cambios de sentido de la palabra asociados a su uso en diversos contextos.

Desde esta perspectiva, el sentido e inteligibilidad de una acción pedagógica vendrá dado, de alguna forma, por la explicación narrativa del protagonista o protagonistas de la misma sobre las intenciones, motivos y propósitos que para él o ella tiene, por lo que es la narración la que «habla» por él o ella. Así, lo narrativo partirá de considerar las acciones humanas (y educativas) como únicas y no replicables, dirigiéndose por tanto a describir e interpretar sus características distintivas para comprender cómo le damos sentido a lo que hacemos. Así, en el análisis narrativo, lo que buscamos es producir la narración de un argumento a partir de los elementos singulares que configuran la historia y la conjunción de las distintas voces protagonistas bajo criterios de autenticidad, coherencia y comprensividad. Es decir, se trata de configurar lo narrativo como la expresión de una actitud crítica hacia el conocimiento como información, volviendo a las experiencias significativas de la vida diaria como método para ofrecer nuevas miradas a las mismas, miradas pedagógicas, miradas nómadas.

Es por ello que, como una especie de corolario a lo anterior, podemos destacar el carácter hacedor del lenguaje y las narraciones más allá de la semántica, puesto que:

El procesamiento de los nombres de las cosas y el de las cosas mismas no sigue el mismo recorrido. Los procesos de identificación de las palabras escritas llevan a la activación de las formas fonológicas correspondientes sin que se deba pasar primero por el sistema semántico. Se puede decir antes de saber de qué se trata. Por el contrario, el sistema semántico es un paso obligado cuando buscamos el nombre de las cosas que vemos. Se sabe qué es antes de poderlo decir (Morais, 1998, p. 132).

2. Leer: una actividad educativa de riesgo

Centrándonos en el proceso lector, el propio Bruner (1988) a la hora de analizar los discursos de los textos comenta que estos deben desarrollar la imaginación del lector y comprometerlo con la producción del significado bajo la guía de la narración, de manera que se le permita así «escribir» su propia narración virtual de manera crítica, todo lo cual tiene profundas implicaciones educativas, como vamos viendo. Para ello, a la hora de enfrentarnos con la misma, debemos tener en cuenta estas tres ideas base complementarias:

- La narración no es algo ahistórico y omnisciente, por lo que resulta susceptible de subjetivación y crítica desde procesos dialógicos.
- La introducción de elementos críticos de análisis que surjan del texto y permitan una lectura reinterpretativa desde el diálogo con el mismo, tanto en sus significados explícitos como en los

implícitos, debe ser un principio para trascender la mera decodificación y transformarlo en una construcción narrativa que forme parte y reconstruya nuestro mundo de significados.

- Todas las narraciones son como estaciones de paso, realidades en tránsito donde el lector reformula el texto o discurso al mismo tiempo que su identidad. La subjetivización hace de lo narrativo esencia de alteridad, porque se edifica sobre el otro social que le da sentido y sobre el que construye significados.

El mundo en el que vivimos lo construimos de manera narrativo-comunicativa. Así, toda narración se encuentra caracterizada por ocupar un tiempo concreto, suponiendo un orden en la secuencia de una acción estructurada como texto, o sea, dotada de sentido e interpretable. Y es esa estructura narrativa la que supone una condición para la identidad personal y la alteridad inherente, ya que es cuando construimos el mundo de nuestras acciones cuando tenemos identidad personal, individual o colectivamente. Al mismo tiempo, también construimos al otro que nos interpela, puesto que cuando tratamos de comprender un texto realizamos siempre un acto de proyección, el cual se basa en una serie de expectativas en relación con cierto significado. De esta manera, el resultado del anteproyecto, constantemente revisado en términos de lo que emerge a medida que penetra el significado, es la comprensión de lo que allí existe y del otro que lo significa.

Llevando esto al terreno de la lectura considero interesante acudir al término «intertextualidad», que alude al conjunto de relaciones de copresencia entre dos o más textos, o bien a la incorporación en un texto de huellas de otro u otros, narraciones construidas sobre otras a partir de lecturas que se plasman de nuevo desde su universo interpretativo con la corporeidad del lector transformado en creador de una nueva narración. Utilizado por estudiosos como Julia Kristeva, Roland Barthes o Gérard Genette, podemos afirmar, siguiendo a Guerra (2002, p. 119), que «la riqueza intertextual que una obra puede aportar a un lector es la que anima a este a seguir leyendo», sobre todo cuando los mecanismos intertextuales aparecen implícitos, incrementando su complicidad con lo narrado, afianzando su competencia literaria y desarrollando su capacidad generadora de interpretaciones y construcciones simbólicas desde el lenguaje literario. La cuestión es que, aparte de la intencionalidad del autor, las relaciones entre las narraciones las hacen los lectores, constituyéndose en una suerte de narradores invisibles desde su bagaje cultural y su estado emocional en el acto de lectura, en sus «intertextos de lectura».

Y esto es así porque somos también en función de cómo nos comprendemos y del modo en que nos narramos a nosotros y a los otros en relación a nosotros, produciendo e interpretando permanentemente los textos identitarios de lo común y lo diverso que nos une. Sin olvidar tampoco, en todo este proceso, que toda narración tiene un narrador o narradora, al igual que lectores y lectoras, lo cual implica que no podamos obviar que detrás del conocimiento se encuentra el sujeto que conoce y el que (re)interpreta, el cual tiene su propia biografía, influencias culturales, prejuicios sociales, estereotipos formativos, etc.

Leer, por tanto, es una experiencia singular que va más allá de la decodificación, ya que:

Si solo es experiencia lo que (nos) pasa y lo que (nos) forma o (nos) transforma, la experiencia que hacemos al leer un texto es otra cosa que descifrar un código. Y eso, entre otras cosas, porque cada experiencia de lectura también suspende y hace estallar el código al que el texto pertenece. Por eso, y en relación al código, la lectura no es atar un texto a un código exterior a él, sino suspender la seguridad de todo código, llevarlo al límite de sí mismo, y permitir su transgresión (Larrosa, 1998, p. 31).

Se trata de una experiencia polivocal donde el sujeto relator es en cierta forma invisible para sí mismo y donde los múltiples (potenciales) lectores aportan sus voces, dándole forma, reformando el texto y reformulándose a sí mismos. Es, por tanto, una experiencia que:

[...] implica riesgos, para el lector y para quienes lo rodean. El lector se va al desierto, se pone frente a sí mismo; las palabras pueden sacarlo de su casa, despojarlo de sus certidumbres, de sus pertenencias (Petit, 1999, p. 193).

Esta «actividad de riesgo» tiene un potencial educativo indiscutible, en cuanto que contribuye al ejercicio de la reconstrucción identitaria desde ese remover que se puede producir a través de la experiencia lectora. Al mismo tiempo, se trata de una experiencia cognitiva y emocional, que contribuye a «educar nuestras inteligencias», como ya adelantara Marcel Proust (1996, p. 58):

Una mente original sabe subordinar la lectura a su actividad personal. No es para ella más que la más noble de las distracciones, la más ennoblecedora sobre todo, ya que únicamente la lectura y la sabiduría proporcionan los «buenos modales» de la inteligencia. [...] es en esa relación contractual con otras mentes que es la lectura, donde se forja la educación de los «modales» de la inteligencia.

Si el papel de la lectura en la construcción de sí mismo es importante, puede serlo incluso más en todos los momentos de la vida en los que uno tenga que reconstruirse, aquellos momentos en los que nuestras narraciones se enquistan, retuercen, bifurcan o ensañan con nosotros mismos. Aquí la lectura puede entenderse como un derecho, en el sentido de poder convertirse en un elemento consustancial a la vida que la significa, en una forma de vivirla o, mejor dicho, a través de la cual vivirla. Narramos, contamos, generamos textos, argumentamos discursos, y los leemos, teniendo en cuenta que en la relación que se establece en la lectura entre el lector y el texto ambos elementos aportan, ambos son importantes, pero el que dirige es el lector (Solé, 2001).

Por tanto, para que sea una provechosa «actividad de riesgo» la lectura debe trascender sus corsés estructuralistas (ahistoricismo, determinismo estructural, percepción pasiva de la capacidad del sujeto que lee, inmanencia de lo leído, etc.) y volverlos instrumentos de transformación casi alquímica. Esto, pedagógicamente hablando, tiene también su forma de percepción metodológica en estrategias que se basan en permitir la (re)construcción autónoma del texto leído por parte del lector, es decir, en su apropiación desde la escucha activa de las voces incardinadas en el mismo hasta su interiorización en sus propios esquemas mentales (cognitivos, sociales, afectivos, morales), generando un texto nuevo para sí, una lectura de ese mundo que es, en definitiva, la que le da vida. Lo contrario es antipedagógico en el sentido que señala Larrosa (1998, p. 32):

Si el profesor se limita a mostrar el código está convirtiendo el texto en una cosa que hay que analizar y no en una voz que hay que escuchar. Si el profesor pretende anticipar el sentido esencial del texto está también cancelando de una forma autoritaria y dogmática la posibilidad de escucha.

O en el que describe Zaid (1996, p. 31):

La letra muerta no es un mal de la letra sino de la vida. Hay mucha letra muerta en la conversación, en la cátedra, en los sermones, en los discursos, en las palabras y en los actos de la vida cotidiana. Recordemos simplemente, la escena medieval que se prolonga hasta nuestros días: en el salón de clase, el maestro lee sus apuntes y los alumnos toman notas. ¿Cuál es aquí la función del maestro? No la reproducción socrática del partero espiritual que va sacando al mundo la inteligencia de su interlocutor, sino la reproducción fonográfica de la aguja que va recorriendo la escritura.

3. La lectura y lo lingüístico como elementos interculturales y humanizadores

Si la lectura es construcción de sentido, en la más amplia concepción del término, esto implica una relación íntima entre el texto y la subjetividad a través de la experiencia, una relación donde, de alguna manera, se ponen en suspenso los límites entre lo que sabemos y lo que somos, pues se trata de conectar lo conocido y el sentido que cobra lo nuevo en función de ello y, por tanto, en relación a nosotros mismos. Mas todo ello se da en el mundo de la vida como espacio para la experiencia y desde el cual la lectura (lingüística, metafórica) se torna proceso imprescindible para asumir dónde nos movemos, cómo nos sentimos, qué comprendemos de lo que nos rodea y cómo fijamos los significados encontrados y generados. En palabras de García Carrasco:

Podríamos decir que experimentar el mundo de la vida, leer y comprender el mundo de la vida, implica tener un sitio donde vivir, y reconocerlo y valorarlo como propio, encontrarle sentido. [...] Podríamos decir, en este caso, que leer y comprender el mundo de la vida tiene que ver con la manera de experimentar nuestro tiempo, con el ritmo que marcamos a los deseos [...] Podríamos decir que leer y comprender el mundo tiene mucho que ver con el modo en que hablamos, con la manera de contar las cosas; comprender y ser comprendido tiene mucho que ver con las maneras de conversar, constituye nuestra particular inteligencia narrativa (García Carrasco, 2007, pp. 253-256).

Esto nos lleva nuevamente a enfatizar el carácter contingente y situacional del texto y lo narrativo, donde el conocimiento refleja un punto de vista concreto (a veces, determinado), donde el papel del lector se crea a sí mismo y recrea el texto desde su examen de ese conocimiento y, si hablamos desde una óptica comprensiva crítica, su discusión y la propuesta de alternativas desde la elaboración de inferencias, ya sean pragmáticas, estratégicas, proyectivas o de otra índole, pero siempre enmarcadas en su comunidad, en su(s) cultura(s) de referencia. A su vez, se engarza con una concepción que rompe con lo homogéneo y lo hegemónico, en el sentido dogmático y excluyente, con una visión estructuradora de posibilidades, conformadora de nuevas realidades a partir de la multiplicidad de perspectivas inherentes a las variadas formas del ser narrativo que se configuran a partir del ser lector. Por ello, el acto de lectura es un acto que sobrepasa los límites de la multiculturalidad referencial de los procesos sociales por una vocación intercultural y transcultural, donde la hibridación y el nomadismo lingüístico configuran el pensamiento, a la manera vygotskyana. Esto quiere decir que, por un lado, la lectura hace del prefijo *inter* un elemento de reconocimiento recíproco, de diálogo cultural, de encuentro narrativo, al mismo tiempo que con el *trans* intenta ir más allá del nivel de interacción intertextual en beneficio de un nivel de interacción más trasgresor desde un punto de vista narrativo que reivindica lo común y lo transferido. En definitiva, se trata de reconocer una pertenencia multicultural, por uno mismo y por los otros, enfatizando el carácter híbrido y nómada del sujeto que lee, lo cual le otorga una capacidad de (re)creación mayor. Desde aquí cobra sentido el propio texto, el discurso, porque es polivocal y desde ahí debe ser leído. Por ello:

Se acabó la lectura *mono*, o sea, la lectura monocultural, monolingüe, monodisciplinaria, monoideológica, monoautorial (de un solo autor), monogenérica (de unos pocos géneros discursivos). Voces, culturas y comunidades de otros lugares, ¡sed bienvenidas! Viva la multiliteracidad. [...] La interpretación también es social. Comprender es captar los efectos que provoca un discurso en nuestra comunidad: lo que entendemos nosotros... pero también lo que entienden los otros: los familiares, los colegas, las autoridades. Para comprender debemos intercambiar interpretaciones. Dialoguemos con otros lectores, solo así el discurso hablará plenamente (Cassany, 2006, pp. 284-285).

La narración se transforma así en una prueba de lo contingente de la vida y las culturas sobre las que edificamos nuestras identidades, plurales y testimoniales, frágiles, mestizas, que tienen tanto valor por

lo que dicen y lo que pueden decir como por lo indecible intrínseco, por el silencio, la alteridad, la ausencia (Mèlich, 2001). Y en estos mundos la(s) lectura(s) delimitan fronteras, generan valles, cordilleras y mesetas, multiplican y dividen universos, visibilizan elementos tangenciales e incluso, a veces, unen líneas paralelas (claro, dependiendo del sistema de referencia, según Einstein).

Porque la lectura es humana, nos humaniza. Lectura de palabras escritas, de palabras etéreas, de miradas, de gestos, de formas, de sueños...

Nuestra mirada iba siendo capaz de leer lo que había bajo la piel de los rostros, lo que enviaban las miradas, los mensajes de las manos y los cuerpos, los elementos que dotaban de una especial atmósfera a los lugares, los cambios de luz y de color de los espacios abiertos, las huellas del paso del tiempo, las formas seductoras del arte, los vestigios del pasado, los atisbos del futuro y tantas otras manifestaciones de la diversidad del mundo que se ofrecía a nuestra percepción (Gisbert, 2002, pp. 90).

Lectura humana, donde todo tiene cabida porque es nombrado (o deja de nombrarse). Lectura pedagógica, a través de la cual el vitral humano se hace corpóreo a la vez que inasible; que nos lleva a nuestra propia escritura personal, a nuestra experiencia.

Bibliografía

- BRUNER, J. (1988): *Realidad mental y mundos posibles*. Barcelona: Gedisa.
- (1997): *La educación, puerta de la cultura*. Madrid: Visor.
- CASSANY, D. (2006): *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*. Barcelona: Anagrama.
- DANIELS, H. (2003): *Vygotsky y la pedagogía*. Barcelona: Paidós.
- GARCÍA CARRASCO, J. (2007): *Leer en la cara y en el mundo*. Barcelona: Herder.
- GISBERT, J. M. (2002): «Visiones y metáforas de la lectura», en AA. VV.: *Hablemos de leer*. Madrid: Anaya. (La sombra de la palabra).
- GUERRA, O. (2002): *Senderos de lectura. Memoria y hermenéutica literaria*. Madrid: Ediciones de la Discreta.
- LARROSA, J. (1988): *La experiencia de la lectura*. Barcelona: Laertes.
- MATA, J. (2004): *El rastro de la voz y otras celebraciones de la lectura*. Granada: Universidad de Granada.
- MÈLICH, J. C. (2001): «La palabra múltiple. Por una educación (pol)éfica», en J. LARROSA y C. SKLIAR (eds.): *Habitantes de Babel. Políticas y poéticas de la diferencia*. Barcelona: Laertes, pp. 393-410.
- MILLÁS, J. J. (2000): «Leer», en *El País*, 27 de octubre.
- MORAIS, J. (1998): *El arte de leer*. Madrid: Visor.
- PETIT, M. (1999): *Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura*. México: Fondo de Cultura Económica.
- PROUST, M. (1996): *Sobre la lectura*. Valencia: Pre-Textos.
- SOLÉ, I. (2001): «De la lectura al aprendizaje», en A. C. LOMAS (coord.): *El aprendizaje de la comunicación en las aulas*. Barcelona: Paidós, pp. 107-122.
- VYGOTSKY, L. S. (2000): *La construcción de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.
- ZAID, G. (1996): *Los demasiados libros*. Barcelona: Anagrama.