

LA LECTURA COMO POLÍTICA EDUCATIVA

Gustavo Bombini *

SÍNTESIS: En este artículo se plantean cuestiones relacionadas con la lectura como política pública, desarrollada desde el ámbito estatal, tales como las representaciones sociales sobre la lectura, su promoción y sus relaciones con las funciones históricas de la escuela como garante del acceso a la cultura escrita. Asimismo, se propone una nueva construcción epistemológica y metodológica que permita abordar las prácticas de lectura como práctica sociocultural apoyada en los aportes de la sociología de la cultura, la antropología cultural y la etnografía, para nuevos abordajes y problematizaciones que someten a revisión categorías tradicionales, con el objetivo de construir lo que podría denominarse una teoría empírica de la lectura en contextos pedagógicos.

Palabras clave: políticas públicas de promoción de la lectura; región latinoamericana; dimensiones: teóricas, culturales, pedagógicas y metodológicas.

19

SÍNTESE: Neste artigo suscitam-se questões relacionadas com a leitura como política pública, desenvolvida do âmbito estatal, tais como as representações sociais sobre a leitura, sua promoção e suas relações com as funções históricas da escola como garantia do acesso à cultura escrita. Ao mesmo tempo, propõe-se uma nova construção epistemológica e metodológica que permita abordar as práticas de leitura como práticas socioculturais apoiadas nas contribuições da sociologia da cultura, da antropologia cultural e da etnografia, para novas abordagens e problematizações que submetem categorias tradicionais à revisão, com o objetivo de construir o que poderia se denominar uma teoria empírica da leitura em contextos pedagógicos.

Palavras chave: políticas públicas de promoção da leitura; região latino-americana; dimensões: teóricas, culturais, pedagógicas e metodológicas.

ABSTRACT: This article raises questions concerning issues related to reading as a public policy developed from the area of the commonwealth.

* Profesor titular e investigador en Didáctica de la Lengua y la Literatura y en Literatura Infantil en las Universidades de Buenos Aires y Nacionales de La Plata y San Martín, Argentina.

These questions include social representations of reading, its promotion and its connection with the school historic role as an institution that guarantees access to written culture. In the same way, a new epistemological and methodological construction is proposed. This construction will allow a new approach to reading practices as socio-cultural practices, supported by the contributions of sociology of culture, cultural anthropology and ethnography. All this with the goal of conceiving new approaches and problematizations that revise and reconsider traditional categories with the aim of building what could be called an empiric theory of reading in pedagogical contexts.

Key words: Public policies for reading promotion. Latin-American region; cultural dimension; theoretical dimension; pedagogical dimension; methodological dimension.

1. LA PROMOCIÓN DE LA LECTURA COMO POLÍTICA PÚBLICA

En el presente artículo abordaremos algunas cuestiones referidas a la implementación de políticas públicas de promoción de la lectura, desarrolladas desde el ámbito estatal, y con cierto inevitable acento puesto en las particularidades que este tipo de prácticas asume en los países latinoamericanos. Referirnos a la construcción de políticas públicas de lectura supone dar cuenta no solo de aspectos específicamente técnico-políticos vinculados con la gestión, la planificación y la evaluación de este tipo de acciones, sino también poner de relieve algunas dimensiones teóricas, culturales, pedagógicas y metodológicas que operarán, sin duda, como presupuestos de trabajo de los aspectos antes mencionados. En este sentido, podríamos sostener que sobre la vieja agenda de la escuela pública del siglo XIX que prioriza el ingreso de los ciudadanos a la cultura escrita, se vuelve necesario discutir aspectos más generales que nos permitan realizar una reconsideración sobre el sentido de la implementación de políticas de promoción de la lectura, sobre la definición de su especificidad y sus posibles horizontes de impacto.

Un punto de partida sería el de determinar qué experiencias, prácticas o proyectos quedan englobados dentro del campo cultural y educativo de la promoción de la lectura, pues es a partir de esa diversidad que podríamos dar cuenta de algunos de los desafíos que nos plantea la definición de este campo. «Lectura» y «promoción» son términos que parecen recubrir prácticas variadas: desde la visita de un promotor editorial a una biblioteca escolar hasta un programa de desarrollo curricular de alto alcance de un organismo educativo gubernamental. Promover la lectura implica tanto hacer una recomendación de libros a

un grupo de taller literario como desplegar un proyecto editorial de gran cobertura tendiente a dotar de nuevos materiales a las bibliotecas escolares y de aula, escribir el guión de un corto publicitario para la televisión u organizar una maratón para premiar al niño que lee más libros de una escuela.

Con un margen por momentos lábil y borroso, o firme y claramente delimitado en otros, a veces atravesado por tensiones y contradicciones, «promoción de la lectura» define a una gran diversidad de prácticas y esto plantea interesantes desafíos epistemológicos, institucionales y metodológicos.

Trabajar en este campo desde distintos espacios institucionales, estatales y de la sociedad civil, privados y públicos, escolares y de otras modalidades de la educación, supone advertir estas tensiones, hacerse cargo de estas diferencias y trabajar en la construcción de una agenda cada vez más minuciosa y discriminada que, sin excluir ninguna dimensión, nos permita ser concientes de qué hablamos cuando hablamos de promoción de la lectura.

Los primeros pasos de esta construcción, necesariamente teóricos y que involucran a la propia definición de lectura –implícita o explícita–, subyacen a las prácticas, a los supuestos, a las representaciones sociales sobre la lectura, a los modos de apropiación de la cultura escrita propios de los distintos grupos sociales, a las tradiciones y *habitus* que conforman el punto de partida de toda práctica social [Bourdieu, 1991; 1992 (en especial la tercera parte «Comprender el comprender»)]. En cada caso, sean quienes fueren los que leen (niños, adultos, hombres, mujeres, los que no tiene empleo, los inmigrantes, los jubilados, etc.), cualesquiera que sean los propósitos con que lo hagan (para aprender, para informarse, para entretenerse, para encontrarle otro sentido a la vida, etc.), en el ámbito en que desarrollen esas prácticas (la biblioteca, la escuela, el centro cultural, la cárcel, la intimidad del hogar, etc.), en los tiempos en que sea posible (un tiempo programado en el currículum, un tiempo de espera, un tiempo asistemático e inconstante, un tiempo privado, etc.), cada una de estas variables entrecruzadas en sus posibles combinaciones dará cuenta de infinitas escenas de lectura que reconocerán en sus particulares rasgos y características un especialísimo interés.

Planteada la lectura como una práctica cultural que asume características y formatos variados y que puede ser considerada desde las

más diversas perspectivas, cabe preguntarse qué tipo de decisiones serán posibles de ser tomadas para la construcción de una política de estado en torno a la lectura. A la hora de planificar una política pública de lectura nos preguntamos qué lecturas, qué prácticas, qué sujetos, qué estrategias, qué concepciones formarán parte de un posible programa de acción a desarrollar.

2. EL ESTADO DE LAS COSAS: DISCURSOS Y REPRESENTACIONES ACERCA DE LA LECTURA

Un primer paso para imaginar esas decisiones será analizar en qué contexto político, socio-económico, cultural, educativo se llevarán adelante las líneas de acción. ¿Cuál es el estado de las cosas en el momento en el que diversas gestiones estatales en nuestra región¹ deciden priorizar –a través de sus ministerios y/o secretarías de educación y/o de cultura– planes, programas y proyectos de promoción de la lectura?

Un punto de partida para dar cuenta de este estado de las cosas es revisar a qué nos referimos cuando hablamos de lectura, qué representaciones sociales, qué ideas arraigadas están en la base de los discursos sociales que se refieren a la lectura, entre ellos los pedagógicos y escolares pero también otros. Qué enunciados, qué figuras, qué metáforas nos hablan hoy sobre la lectura, enunciados, figuras y metáforas a partir de los cuales fraccionamos prácticas, promovemos, enseñamos, formamos, aprendemos, producimos un trabajo cultural, desarrollamos investigaciones, leemos y escribimos.

Esta revisión, como veremos más adelante, es un punto de partida importante, pues hace a una toma de posición cultural y pedagógica determinante a la hora de facilitar o de obstaculizar prácticas de lectura y escritura en los más diversos contextos escolares y culturales.

¹ Desde hace algunos años los estados de Iberoamérica vienen desarrollando distintas políticas desde las áreas de cultura y/o de educación en relación con la lectura, y avanzan en la consolidación de redes de intercambio y proyectos conjuntos entre países, tal es el caso del «Plan Iberoamericano de Lectura –ILÍMITA–» y de los proyectos «Mercosur lee» y «Biblioteca Escolar Mercosur». Ver al respecto la publicación *Una región de lectores. Análisis comparado de planes nacionales de lectura en Iberoamérica*, editada por el Centro Regional para el Fomento del Libro en América Latina y el Caribe (CERLALC), ILÍMITA-OEI.

Por una parte, dentro del conjunto de sentidos usuales presentes en el discurso público se hallan aquellos referidos a la incidencia de la lectura en la formación del sujeto, en los que se postula a la lectura como un componente importante de esa formación en términos de «enseñanzas que la lectura deja», de «mensajes que nos transmiten los autores», de «morcejos a extraer»; una dimensión ética que se juega en la lectura que la escuela ha traducido como contenidos transversales o enseñanza de «valores». Otro de los sentidos usuales se refiere al beneficio informativo que supone la lectura y a cierto valor instrumental vinculado con la posesión de la información o con la habilidad para desarrollar ciertas prácticas discursivas, necesarias para la escolarización. Desde estas concepciones se considera a la lectura como una práctica transversal dentro del currículum escolar. En un sentido más general podríamos afirmar que este sujeto informado, o con destrezas para acceder a la información, es también el sujeto que gracias a su ingreso en la cultura escrita tiene garantizado el libre ejercicio de la ciudadanía.

Otros discursos más recientes afirman que la lectura contribuye a la construcción de la subjetividad y de la identidad de los lectores y por fin, acaso el más divulgado en el campo de la promoción, vincula a la lectura con la posibilidad del disfrute, del placer, del divertimento que, en su versión más compleja, supone el acercamiento a cierta dimensión estética del lenguaje.

Cualquiera de estos sentidos es retomado por metáforas en uso, pues a la hora de hablar de iniciación y formación, la literatura es «un viaje», «un camino»; a la hora de disfrutar se habla del «placer de leer», a la hora de vincularse con la literatura de manera específica se dice que la lectura nos permite imaginarnos «otros mundos posibles». Estas y otras frases y metáforas recorren eslóganes y enunciados programáticos, estereotipos en boga en situaciones diversas y de variada índole. La pregunta que cabe es por el valor cultural y pedagógico de estos modos de decir la lectura, por el impacto que tienen en la construcción de una imagen social de la lectura y en el diseño de nuevas pedagogías, nuevos modos de aprendizaje y enseñanza y de nuevas estrategias de promoción.

En relación con estos discursos que parten de un a priori que valoriza fuertemente la lectura, se podría afirmar que quien adhiere a estos posibles valores es porque ya ha dado algún paso previo, ha realizado algún recorrido en el proceso que permite la puesta en valor positiva de esta práctica cultural. Participar de la idea de que la lectura es un viaje porque nos permite el acceso a otros mundos, o que leer

proporciona una cierta forma del placer, puede dar lugar a enunciados sin sentido para quienes no participan de cierta esfera de uso del lenguaje o de cierta puesta en valor en el mercado lingüístico y de los bienes simbólicos. Ser parte de una iniciación simbólica, partícipe de un ritual cultural parece constituir un requisito necesario para que estos enunciados metafóricos no se conviertan en mueca insignificante y mera frase hecha de un sentido que queda disuelto en el acto mismo de su comunicación.

Otra línea más estrictamente escolar a la hora de indagar los discursos sociales sobre la lectura es analizada de manera esclarecedora por Anne Marie Chartier y Jean Hébrard (2002), quienes caracterizan los últimos veinte años en Francia como atravesados por una producción de discursos sociales acerca de la lectura, que con la adopción del concepto de «iletrismo» ponen en tela de juicio los resultados de la tarea del sistema de enseñanza, los métodos utilizados y, por fin, las actitudes de los propios sujetos.

Discursos de tono apocalíptico que se lamentan por la decadencia actual y enaltecen una edad pasada considerada como la edad de oro de la lectura, también tienen sus modos de manifestarse en nuestros países. En investigaciones recientes referidas a los discursos acerca de la lectura en la Argentina producidos desde la escuela o más allá de ella en la última década (Bombini, 2002 y Cuesta, 2003), se observaba en estos la fuerte presencia de referencias que hacen hincapié en el déficit, que describen las carencias de los sujetos y la ineficacia del sistema educativo, las falencias de los docentes y la pauperización de la cultura letrada. Discursos que están presentes en las intervenciones de escritores, de otros intelectuales, en las opiniones de periodistas culturales, de funcionarios políticos y de académicos y en el propio discurso escolar.

La tendencia a enarbolar estos discursos decadentistas suele apoyarse en datos empíricos aparentemente incontrastables que acuden a argumentos cuantitativos, pues están sostenidos sobre esas matrices. Los «cuantitofílicos», al decir de Ignacio Gómez Soto en su trabajo *Mito y realidad de la lectura* (1999), dan a estas cifras el valor de una evidencia indiscutible y su puesta en valor coincide con cierta tendencia del sentido común que es presa del dato numérico a la hora de comprender la gravedad de los hechos. Desde el campo pedagógico los resultados de los operativos de evaluación de la calidad educativa, donde se ponen en juego estándares para la comprensión de los textos de niños y jóvenes de los distintos niveles del sistema, inciden en la construcción de esta

representación deficitaria de la práctica de la lectura. Estos diagnósticos, de utilidad para las gestiones de los sistemas educativos estatales, ofrecen en general y especialmente en nuestra región, resultados poco alentadores y producida su difusión a través de los medios masivos de comunicación suelen generar de manera periódica un clima de malestar generalizado en la sociedad. Rápidamente relacionados con los resultados desalentadores de las encuestas referidas al consumo de libros de texto y otros indicadores, el conjunto da la idea de una situación de gravedad apocalíptica, sobre la que se transmiten inmediatamente las más temerarias y diversas explicaciones. Darwinismo social, decadencia generalizada, triunfo en la batalla de los medios de comunicación y/o de las nuevas tecnologías versus el libro, apatía de los jóvenes posmodernos, efectos de la globalización, maestros poco idóneos para su tarea, ignorancia, brutalidad, se pueden oír al respecto las imprecaciones más duras de parte de periodistas, políticos, intelectuales, pedagogos, autoridades universitarias, editores, padres de familia, entre otros. El círculo parece cerrarse en una lógica sin salida marcada por la culpabilización de sujetos e instituciones y por la insistencia que convierte al tema en recurrente noticia de tapa.

Se trata de una discusión que puede darse en dos planos, a los que mencionaremos sin profundizar, pero creemos que deben ser parte de una agenda de investigadores, pedagogos y gestores en este campo. Por un lado, una necesaria discusión acerca del alcance de los parámetros a partir de los cuales se determinan los estándares de comprensión y en qué sentido se tienen en cuenta variaciones sociolingüísticas y socioculturales que se ponen en juego en los modos de comprensión de sujetos que pertenecen a distintas comunidades. Estos modos de comprensión entendidos como parte de una experiencia cultural particular, rompen la ilusión de homogeneidad y cuestionan la posibilidad de pensar en estándares de comprensión. Más allá de las necesidades específicas de las gestiones de los sistemas escolares que apuntan a la construcción de un parámetro de homogeneidad, una mirada desde la promoción –y en este sentido podríamos decir que promover la lectura es también promover a los sujetos para que no sean excluidos del campo de la cultura escrita y del sistema educativo–, deberá estar siempre alerta a la tensión que supone toda operación de homogeneización. Se trata de sostener una hipótesis rica donde la resistencia de sujetos y comunidades a la apropiación de estándares impuestos no debe leerse en clave deficitaria sino como parte de una dinámica cultural compleja de la que la escuela no puede ser ajena.

Otra cuestión a considerar en relación con la construcción de representaciones acerca de la lectura es la conveniencia y oportunidad de la difusión de resultados de los operativos de evaluación realizados a nivel de los ministerios nacionales o provinciales o departamentales, así como los de alcance internacional como es el caso del proyecto PISA (2000). ¿Cuál es el criterio por el que se decide la difusión de estos resultados? ¿A quién beneficia esta operación? ¿Qué efecto provoca en las representaciones sobre la lectura y sobre los lectores en situación de aprendizaje? A estas preguntas podríamos agregar otras que habilitan una discusión que no abordaremos aquí: ¿qué evalúan estos operativos? ¿Qué concepciones del texto y la lectura tienen como fundamento? ¿Cuál es su relación con los lineamientos curriculares y con las prácticas efectivas que ocurren en las aulas? ¿De qué modo incorporan la diversidad sociocultural como parte de la experiencia de los sujetos y de las comunidades en relación con sus prácticas de lectura y escritura? Sin duda, la construcción de políticas públicas de lectura debe revisar permanentemente la pertinencia de los instrumentos de evaluación que se proponen, así como también tener en cuenta las consecuencias que la difusión de los resultados de las evaluaciones en lectura y escritura tienen en la construcción de representaciones acerca de estas prácticas, de su lugar en la sociedad y de los lectores y sus posibilidades de ponerse en relación con los textos. Estas construcciones, que suelen presentarse como negativas y alarmantes, generan en la cotidianeidad del aula un efecto pedagógico similar a esas representaciones sobre la inteligencia de sus alumnos que sostienen los maestros y que según las investigaciones realizadas por los sociólogos de la educación: «Pueden marcar los límites que se le asignan a algunos alumnos de los cuales el maestro, sin ser consciente, puede esperar poco» (Kaplan, 1997).

Hacerse estas preguntas y otras sobre las prácticas de promoción de la lectura y avanzar en investigaciones en este sentido, contribuiría a romper el círculo cerrado del discurso del fracaso, a cuestionar la profecía autocumplida de una sociedad a la que se señala en sus imposibilidades y déficits lingüísticos y culturales. Se trata de quebrar una lógica doblemente improductiva que va de la metáfora atractiva y bien sonante pero excluyente al dato cuantitativo que alarma y paraliza. ¿Cómo salir de la lógica circular? ¿Se deben cambiar los instrumentos de evaluación o las metáforas?

3. CAMINOS POSIBLES

Uno de los caminos posibles, que nos permite recuperar una imagen rica en relación con los sujetos y con las prácticas culturales y pedagógicas en las que participan, consiste en asumir una mirada sociocultural que permita reconocer escenas diversas en cuanto a sus participantes, su localización, su impacto, experiencias en las que lectura se presenta como un valor y sobre la que los sujetos ponen expectativas diversas.

Propiciar una mirada sociocultural sobre las prácticas de lectura no significa meramente incorporar a modo de celebración de la diversidad el dato contextual en el que esa práctica se produce. Se trata de poner en acción estrategias de lectura en las que sea posible recuperar la voz de los lectores como perspectiva desde la cual observar el proceso de construcción de significado en los textos. Los lectores y las comunidades de lectores desarrollan diversas «artes de leer» (parafraseando la expresión «artes de hacer» del teórico francés Michel de Certeau) y muestran en ellas sus particulares tácticas para ponerse en contacto con la cultura escrita, sus modos diversos de construir significado y de poner en tensión representaciones y valoraciones sobre la lectura y la escritura.

27

La investigadora británica Margaret Meek llamaba la atención de los teóricos para que tuvieran en cuenta, a la hora de leer textos dirigidos a los niños, los modos en los que los niños leen, no los mejores –subraya– sino todos, incluso los de los lectores potenciales. Se trata de reconocer, sostiene la autora, «[...] una poética de la literatura para niños y de lectura de los niños» (Meek, 1982). Generalizando, podríamos afirmar que la lectura como práctica sociocultural supone la existencia de diversas poéticas de lectores que habrán de ser reconocidas y consideradas en los procesos de enseñanza y promoción de prácticas de lectura.

Un registro de escenas, recorridos, tipos de experiencias de lectura supone la existencia de diversos contextos que van desde la escuela tradicional en cualquiera de los niveles, muchas de ellas en ámbitos de escolarización de alta vulnerabilidad, las experiencias de lectura escolares y extraescolares en contextos de interculturalidad y bilingüismo, en espacios de educación penitenciaria, en bibliotecas populares, en espacios diversos generados por las organizaciones de la sociedad civil, entre otros.

Desde el punto de vista pedagógico estas experiencias proponen desafíos metodológicos dentro de una perspectiva sociocultural de la lectura. Se trata de experiencias diversas que observadas en su particularidad ofrecen una empírea productiva que debe ser recuperada e interpretada para descubrir allí los distintos modos en que los sujetos se vinculan con la cultura escrita. Este trabajo interpretativo opera en el sentido contrario a cualquier operación de homogeneización que impediría percibir esas particularidades y que estaría desatendiendo a esos modos propios de los sujetos y las comunidades, de vincularse con la cultura escrita.

Salvo que decidiéramos asumir deliberadamente una posición etnocentrista, donde nuestros modos de leer y escribir fueran pensados como modélicos, se hace necesario profundizar desde las teorías de la lectura y la escritura en el conocimiento de los modos por los que ciertos bienes culturales se incorporan a la cotidianeidad de la vida de la gente tanto en eventos de enseñanza formal y no formal como en situaciones ocasionales de la vida cotidiana.

En este sentido, interesa la noción de apropiación que la investigadora mexicana Elsie Rockwell (2001) recupera de los estudios sobre historia de la lectura de Roger Chartier. «Apropiación» en Chartier se refiere a la pluralidad de usos, a la multiplicidad de interpretaciones, a la diversidad de comprensión de los textos y –citando al autor– refuerza Rockwell:

La apropiación del lector tiene sus límites pero, al mismo tiempo, es una producción inventiva, una forma de construcción conflictiva de sentido.

Apropiación también significa modos en que la sociedad propone procesos que «jerarquizan, consagran o desacreditan» los bienes culturales. A partir de este concepto, siguiendo a Rockwell, se descartan las concepciones unidimensionales de la lectura y se recuperan las múltiples dimensiones históricas, institucionales, culturales y subjetivas que se ponen en juego en la práctica de la lectura. Los significados de la lectura –superando la más reduccionista idea de comprensión– se juegan en la apropiación social, histórica e individual que los lectores hacen de los textos, apropiación que incluye y a la vez trasciende los modos de leer propios de la escuela. Los incluye, en tanto el modo de leer hegemónico de la escuela supone una marca que atraviesa la experiencia social de las personas y los trasciende en tanto los lectores recuperan significados de

sus *habitus* culturales, de sus experiencias más privadas, de los usos más coyunturales de esos textos. Toda acción pedagógica en sentido amplio –ya sea que nos refiramos a lo que sucede en un aula escolar o en una experiencia cultural de promoción de lectura–, habrá de proponer estrategias que atiendan a este modo de construir un significado ejercido por los lectores; estrategias que no borren bajo la aspiración de una determinada homogeneidad la riqueza de las tácticas –siguiendo a Certeau (1996)– que los lectores como sujetos activos desarrollan para la construcción de sus propios significados.

Esta mirada sobre la lectura comprendida como una diversidad supone la necesidad de indagar en los modos en que esa diversidad se manifiesta. Las investigaciones en historia de la lectura vienen realizando aportes interesantes en relación con los distintos modos en que las sociedades, las comunidades, las instituciones, los lectores individuales han ido construyendo sus relaciones con el mundo de la cultura escrita; este conocimiento constituye un marco de referencia enriquecedor para desnaturalizar ideas y representaciones cristalizadas respecto de lo que entendemos como el «buen» leer y escribir.

Sin embargo, es necesario avanzar en investigaciones referidas a las prácticas de lectura y escritura que las consideren en la variedad de los escenarios en los que se producen; en este sentido, nuevas referencias teóricas que vayan más allá de los campos de estudio de la lingüística y la teoría literaria ofrecerán categorías y metodologías para la construcción de una nueva epistemología de la lectura que la aborde desde una perspectiva sociocultural, lo cual implica tanto la consideración de aspectos históricos, socioinstitucionales y los referidos al análisis de las prácticas concretas vistas en su complejidad.

La sociología de la cultura, la antropología cultural y la etnografía como método ofrecen algunos elementos interesantes para nuevos abordajes y problematizaciones que ya han mostrado resultados productivos, tanto en relación con prácticas en la educación escolarizada (Rockwell, 2005; Privat, 2002; Cuesta, 2002, 2003 y 2006) como en ámbitos extraescolares (Peroni, 2003; Flecha, 1997; Bahloul, 1998, Petit, 1999 y 2001). Categorías tradicionales de raigambre sociológica cuantitativa como «poco lectores» o «iletrismo», categorías de base cognitiva de amplia divulgación como «comprensión lectora» o «competencia lectora», o de base cultural como «canon literario» o «placer de la lectura», son sometidas a revisión por estos autores para generar un punto de partida crítico acerca de las prácticas de lectura y para la

construcción de una mirada comprensiva desde lo cultural de dichas prácticas. Una nueva perspectiva sobre los lectores y sus modos de leer, una revisión de los presupuestos teóricos en relación con la lectura, el relato de experiencias interesantes –pero no necesariamente exitosas– desde las problematizaciones que presentan un abordaje metodológico específico que permite recuperar la riqueza de la lectura como empírea a ser leída e interpretada, que da voz al punto de vista de los lectores sobre sus propias experiencias y que invita a una producción escrita referida a la lectura misma, son algunos de los aportes de esta productiva línea de trabajo que aún necesita mayor desarrollo.

Sin duda esta perspectiva habilitará una necesaria retórica narrativa para la investigación que, en el estilo de la escritura etnográfica, reconstruya las escenas de lectura a ser consideradas como punto de partida para la construcción de conocimiento sobre los modos de leer de distintos grupos de lectores.

Se trata de espacios y comunidades en las que se configuran distintas valoraciones de lo escrito, relaciones diferentes entre los sujetos, perspectivas diversas frente a las instituciones educativas y culturales, las familias, la comunidad en sentido amplio y las prácticas de lectura y escritura, en muchos casos diferentes a aquellas que nosotros, como sujetos alfabetizados que hemos transitado el ámbito de la educación formal y con los beneficios de integrar las clases medias, tenemos como imagen deseada de la construcción de la relación con la cultura escrita.

Algunos ejemplos pueden dar cuenta de la diversidad de escenas de lectura y de los distintos modos en que la cultura escrita se convierte en objeto de apropiación. Numerosas experiencias realizadas en distintas regiones de la Argentina desde el ámbito del Ministerio de Educación de la Nación, nos alertan sobre nuevas maneras de circulación de la cultura letrada. En un barrio pobre de la ciudad de Paraná, provincia de Entre Ríos, se organizaron talleres para la formación de narradores orales dirigidos a miembros de la comunidad de adultos mayores de un comedor infantil. La propuesta consistía en que estos adultos mayores se formaran en el conocimiento de cuentos de literatura infantil y que pudieran leer en voz alta de manera atractiva esos cuentos a los más de ciento cincuenta chicos diariamente asistentes a ese comedor para almorzar. Lo que no había sido previsto es que entre ellos hubiera adultos analfabetos que para suplir esa competencia se hacían leer en voz alta los cuentos por otros adultos para aprenderlos de memoria y así poder

narrarlos a los chicos. De esta manera estos adultos analfabetos desarrollaron una competencia por cierto más compleja que la lectura en voz alta, que es poder re-narrar un cuento sin leerlo, elaborando sus propias versiones (Seoane, 2004).

Otro ámbito posible es el de la educación penitenciaria: cárceles de adultos e institutos de minoridad. Se trata de espacios donde la puesta en acción de proyectos de lectura reconoce una complejidad particular. En cierta experiencia realizada en Instituto Gregorio Aranzábal de la ciudad de La Plata, provincia de Buenos Aires, la profesora Liliana Peralta (Peralta, 2001) recurrió a una estrategia clásica de trabajo en taller de lectura. Partió de la idea comúnmente aceptada en el campo didáctico de que primero se lee y luego se escribe, la lectura es pretexto y condición para el desarrollo de la práctica de escritura. Luego de varias sesiones en las que una única actitud de parte de los alumnos era la de la resistencia, el desorden y la falta de tarea, sucede –de manera casual– que a la profesora se le cae una fotocopia de un poema de Mario Benedetti que tenía preparado para otro grupo de la misma institución que sí estaba trabajando con la propuesta inicial. Uno de los chicos del grupo, el «líder» recoge la fotocopia y comienza a leerla en voz alta. Mientras lee va tomando algunas decisiones que consisten en marcar el texto, en suprimirle palabras, en reemplazar unas palabras por otras que fueran más entendibles; la tarea es compartida por el resto de los compañeros y se produce un ejercicio activo con la lengua, un ejercicio de lectura y reescritura del texto que los saca de ese lugar de apatía y falta de interés que se venía presentando en las reuniones anteriores. La escritura es ahora verdadero palimpsesto al servicio de los procesos de significación. El mismo grupo posteriormente avanzó en la tarea de producir una revista y muchos de los textos –tal como fueron leídos por los propios adolescentes reclusos en una jornada de trabajo desarrollada durante una visita que hicieron a los alumnos de la carrera de Letras de la Cátedra de Didáctica Especial y Prácticas de la Enseñanza de la Universidad Nacional de La Plata– trabajaban esta estrategia de apropiación, de «hurto» de palabras para la confección de nuevos textos; de este modo, fragmentos de textos sin entrecomillar de Benedetti, Neruda y otros autores se integraban en un mosaico textual de gran creatividad y complejidad en su composición.

Otro ejemplo posible es el de una experiencia recientemente realizada como trabajo final de aprobación del postítulo en Literatura Infantil y Juvenil, en la estación de ferrocarril Flores de la Ciudad de Buenos Aires. Se trató de la instalación de una *cartoteka*, como se le

llamó a una caja con libros que un equipo de profesoras de distintos niveles acercó cada lunes por la tarde durante el año 2003 al grupo de niños y adultos que acomodaban cartones recogidos por las calles de la ciudad, antes de tomar el llamado «tren blanco», un tren especialmente acondicionado para que los «cartoneros» pudieran hacer su viaje con el material de desecho recogido que luego será vendido en el conurbano bonaerense. Los padres eligen, desechan y acomodan cartones para mejor transportarlos mientras que los niños colaboran en la tarea. La *cartoteka* irrumpe y altera las rutinas. Padres y madres incitan a sus hijos a abandonar las tareas y a ponerse en contacto con estos otros cartones y papeles que son los libros, de todo tipo y géneros, infantiles, libros álbumes. Los niños se entusiasman con las tareas y poco a poco los adultos se acercan a las profesoras y recuerdan otros momentos de la vida, cuando tenían empleo y también leían y tenían libros y tiempo para la lectura, lecturas informativas, de historia, literatura, García Lorca entre otros. La lectura irrumpe en la escena de la tarea del desempleado que ahora vive de juntar cartones y demuestra su poder convocante, su puesta en valor.

La lectura está presente como práctica efectiva en la vida de sujetos y comunidades y las categorías posibles para el análisis y evaluación de estas experiencias ya no serán las de la investigación cuantitativa (¿cuánto leen estos lectores?), ni los de la evaluación estandarizada (¿comprenden lo que leen según una grilla prefijada?). Se trata de recurrir a parámetros de la investigación cualitativa, que rescaten de esas escenas aquellos elementos que las definen en su propia lógica propiciando la comprensión y la interpretación de esas experiencias. Los datos recogidos ya no asumen la forma de la estadística sino la de la narrativa, nos hablan acerca de otros modos en que la lectura puede ser valorada en nuestras sociedades, ya sea en el ámbito escolar o fuera de él.

Frente a experiencias disímiles, en el ámbito escolar y extraescolar, y tanto en la planificación como en el análisis de estas prácticas, vale preguntarse: ¿a qué teorías recurrir?, ¿cómo seleccionarlas?, ¿cómo recortarlas?, ¿para qué usarlas?

Los supuestos de un modo de leer fuertemente institucionalizado propio de la tradición escolar en tanto escena de lectura fundante de la escuela moderna –al que en otro lugar hemos llamado «aparato interpretativo escolar» (Bombini, 2004)–, opera como un telón de fondo que es necesario poner en discusión a la hora de enfrentarnos con

situaciones empíricas complejas en contextos de pobreza y exclusión. Seguir insistiendo sobre esa escena escolar fundante, tomarla como parámetro de logro para la tarea pedagógica, defenderla como única posibilidad para lo observable hubiera sido reproducir la operación violenta en lo simbólico que realiza la escuela homogeneizadora con los sectores excluidos, contribuyendo a la construcción de experiencias de fracaso escolar y de exclusión de la cultura letrada. Precisamente porque los diagnósticos nos dicen que la escuela construye cada vez más fracaso en términos de cifras de deserción y de desescolarización es que nos proponemos pensar las relaciones de enseñanza y de promoción de la lectura de una manera nueva con el objetivo de construir lo que podríamos llamar una teoría empírica de la lectura en contextos pedagógicos.

Lo interesante de estas experiencias e investigaciones en términos teóricos y metodológicos es que aportan elementos para la construcción de una teoría empírica de la lectura, puesta en juego en situaciones pedagógicas en las que es posible percibir la productividad de las lecturas que los lectores realizan cuando se distancian de aquellas más subsumidas en los paradigmas escolares de lectura y en las que se juegan, además, características idiosincráticas de los sujetos que inciden en la construcción de sus modos particulares de leer.

33

Pero, ¿cómo traducir en términos de acción pedagógica, de gestión educativa, de formación docente esta posición que llamaría «comprendida» respecto de las posibilidades de trabajar en prácticas de lectura y escritura con vastos sectores del sistema de la enseñanza pública y de la sociedad en general? ¿Qué estrategias de formación y capacitación, qué modos de intervenir en las prácticas culturales que efectivamente se producen en la escuela y en la comunidad en general, contribuirían a construir una representación positiva en relación con las posibilidades de los sujetos que participan en las distintas escenas de lectura? ¿Cómo traducir esta direccionalidad en acciones específicas que sean directrices de una política educativa de alcance nacional?

Prácticas de gestión, experiencias pedagógicas, miradas críticas parecen conjugarse en la tarea de promover la lectura desde una agencia gubernamental. Como si camináramos sobre el peligroso filo que separa la burocracia de la literatura, los deseos de transformación de la inercia que resiste la innovación de la rutina, las posibilidades de una sociedad con una tradición de lectores, de las limitaciones de los tiempos que corren, la tarea de gestión supone un desafío permanente, un estar

alerta inevitable. Se trata, en definitiva, de modos de recuperar las tensiones como parte de un pensamiento sobre las prácticas culturales y pedagógicas en su intrínseca complejidad.

BIBLIOGRAFÍA

- BAHLOUL, Joëlle (1998): *Lecturas precarias. Estudio sociológico de los «poco lectores»*. México: Fondo de Cultura Económica.
- BOMBINI, Gustavo (2002): «Sabemos poco acerca de la lectura», en *Lenguas Vivas*, Publicación del Instituto de Enseñanza Superior «Juan Ramón Fernández», año 2, n.º 2, octubre-noviembre, Buenos Aires.
- (2004): *Los arrabales de la literatura. La historia de la enseñanza de la literatura en la escuela secundaria en la Argentina (1870-1960)*. Tesis de doctorado. Buenos Aires: Miño y Dávila y Universidad de Buenos Aires (UBA), Facultad de Filosofía y Letras.
- BOURDIEU, Pierre (1991): *El sentido práctico*. Madrid: Taurus.
- (1992): *Las reglas del arte. Génesis y estructura del campo literario*. Barcelona: Anagrama.
- CERTEAU, Michel de (1996): *La invención de lo cotidiano*. México: Universidad Iberoamericana.
- CHARTIER, Anne Marie y HÉBRARD, Jean (2002): *La lectura de un siglo a otro. Discursos sobre la lectura (1980-2000)*. Barcelona: Gedisa.
- CUESTA, Carolina (2002): «Hacia la construcción de una nueva mirada sobre los lectores y la lectura», en *Lulú Coquette. Revista de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, año 1, n.º 1. Buenos Aires: El Hacedor.
- (2003): *Los diversos modos de leer literatura en la escuela: la lectura de textos literarios como práctica sociocultural*. Tesis de licenciatura dirigida por el Dr. Gustavo Bombini. La Plata: Universidad Nacional de La Plata, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Departamento de Letras.
- (2006): *Discutir sentidos. La lectura literaria en la escuela*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- GÓMEZ SOTO, Ignacio (1999): *Mito y realidad de la lectura: los hábitos lectores en la España actual*. Madrid: Endymion.
- KAPLAN, Carina (1997): *La inteligencia escolarizada. Un estudio de las representaciones sociales de los maestros sobre la inteligencia de los alumnos y su eficacia simbólica*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- MEEK, Margaret (1982): «What Counts as Evidence in Theories of Children's Literature?», en *Theory into Practice*, vol. 21, n.º 4, Children's Literature (Autumm, 1982).
- MEEK, Margaret (2001): «Qué se considera evidencia en las teorías sobre

- literatura para niños?», en *Un encuentro con la crítica y los libros para niños*. Caracas: Banco del Libro. (Parapara Clave.)
- PERALTA, Liliana (2001): «Escuela y escritura: una dupla problemática», en *Lulú Coquette. Revista de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, año 1, n.º 1. Buenos Aires: El Hacedor.
- PERONI, Michel (2003): *Historias de lectura: trayectorias de vida y de lectura*. México: Fondo de Cultura Económica.
- PETIT, Michèle (1999): *Nuevos acercamientos entre la cultura y los jóvenes*. México: Fondo de Cultura Económica.
- (2001): *Lecturas: del espacio íntimo al espacio privado*. México: Fondo de Cultura Económica.
- PRIVAT, Jean-Marie (2002): «Sociológicas de la didáctica de la lectura» en *Lulú Coquette. Revista de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, año 1, n.º 1. Buenos Aires: El Hacedor.
- ROCKWELL, Elsie (2005): «La lectura como práctica cultural: conceptos para el estudio de los libros escolares», en *Lulú Coquette. Revista de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, año 3, n.º 3. Buenos Aires: El Hacedor, Jorge Baudino.
- SEOANE, Silvia (2004): «Narración oral y cultura escrita», en *Cuadernillo Plan Nacional de Lectura de las Jornadas Regionales del NEA*, organizadas por el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Provincia de Formosa, Argentina. En línea. Disponible en: <http://www.edusalta.gov.ar/portal/descargas/planlectura/Pub_Formosa.pdf>.
- VV. AA. (2001): *Knowledge and Skills for Life. First Results from PISA 2000 (Program for International Student Assessment)*. París: Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD).
- VV. AA. (2005): *Una región de lectores. Análisis comparado de planes nacionales de lectura en Iberoamérica*. Bogotá: Centro Regional para el Fomento del Libro en América latina y Caribe (CERLALC), Plan Iberoamericano de Lectura—LÍMITA—, Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI).