



Hacia una didáctica social: la formación de lector

Acargo de Amado, Elba Rosa. V Congreso Nacional de Didáctica de la Lengua y la Literatura. Panel: Lectura. Escritura. Problemática y propuestas específicas para su enseñanza. Universidad Nacional de Jujuy.

Módulo 5: Literatura y escuela. Tema: Prácticas de lectura en distintos escenarios.

En los últimos años asistimos a la constitución de la Didáctica de la Lengua y la Literatura como un espacio autónomo, tomamos aportes de las disciplinas lingüísticas y literarias de referencia y las articulamos con la realidad social y contextual, con las prácticas sociales vivas, para ir configurando la especificidad de la enseñanza de la lengua materna. En ese marco intento aportar algunas ideas para la construcción de una didáctica posible de la *lectura*. Nuestro objeto de estudio focalizará las **prácticas de enseñanza de la lectura**.

En primer lugar, entendemos a la *lectura* como la *capacidad* de los sujetos de construir significados en su encuentro con un texto escrito, valiéndose de estrategias cognitivas y lingüísticas y de conocimientos previos del mundo y de los textos.

En segundo lugar, una lectura configurada por el mundo del texto y el mundo del lector; que adquiere determinados regímenes, de acuerdo a las características de cada *comunidad de interpretación*, que comparte un conjunto de competencias, usos, gestos, códigos e intereses dentro de un campo cultural que regula los procesos de producción, de circulación y de recepción de los materiales escritos. (Cavallo y Chartier: 2001). Es decir, como una *práctica cultural*, adquirida en unas condiciones sociales objetivas, y ejercida con diferentes grados de apropiación, de acuerdo a las posiciones que los sujetos tengan en su comunidad. (Privat: 2000, Bourdieu: 1995)

En tercer lugar, como *apropiación de la lengua escrita* acto que adquiere una dimensión crucial en la vida de los sujetos, toda vez que constituye no sólo

un *deber* sino un *derecho* y un *poder* que deben ser conquistados dentro del campo social. (Gofard:1995) No sólo reconociéndola como una práctica social ya conformada, sino con la obligación de transformarla.

Dentro de este marco de definición nos ubicamos para considerar el contexto de trabajo de una Didáctica Social. Asumir que la lectura está en crisis implica analizar qué aspectos están comprometidos. La didáctica ha encarado el desarrollo y mejora de las capacidades de comprensión de los alumnos recurriendo a los aportes de la Psicología Cognitiva y la Lingüística del texto. Aunque estos modelos están muy difundidos al nivel de discurso, no están siendo practicados con igual énfasis. Entonces es tiempo de considerar además de los aspectos individuales y abstractos del proceso lector, la incidencia que los contextos sociales concretos tienen en la conformación de lectores. La didáctica debe tomar referencias de la Sociología de la cultura, de la Etnología, de la Antropología de la escritura, para ampliar los marcos teóricos de comprensión del problema.

Cavallo y Chartier en su **Historia de la lectura en el mundo occidental** afirman que es necesario identificar las disposiciones para diferenciar las comunidades de lectores, las tradiciones de lectura y los modos de leer. Que en cada comunidad, no todos leen de igual manera, ni comparten las mismas técnicas intelectuales, ni otorgan el mismo significado y valor al gesto aparentemente idéntico de leer un texto. Es grande la diferencia entre los doctos bien dotados y los más torpes. En cada comunidad de lectores se definen los usos legítimos del libro, los modos de leer, y los

procedimientos de interpretación, y surgen así las diferencias entre las esperanzas y los intereses que los diversos grupos de lectores ponen en la práctica de leer.

Muchos de estos lectores ven vulnerados sus derechos a la posesión de un capital simbólico, quedan excluidos, lo cual es inaceptable en una sociedad que se considere democrática. Pero sabemos, lamentablemente, que estas prácticas lectoras distan de ser las deseables en nuestra sociedad, donde el contacto con la realidad cotidiana nos indica que los argentinos fuimos abandonando el lugar de sociedad altamente alfabetizada que detentamos en los años sesenta: quizá como producto de la ausencia durante casi 30 años de políticas públicas de fomento a la lectura, del vaciamiento de contenidos en las escuelas, la censura a las publicaciones y el ataque a la industria editorial, otrora primera productora de libros en América latina, la desarticulación de los planes de alfabetización nacionales y la frivolidad imperante en el neoliberalismo menemista. Estas notas permiten pintar a grandes rasgos la situación en nuestro país, que merecería, por cierto, ser investigada y sobre todo reparada.

En suma, posicionarse en el campo significa comprender que un lector es aquel sujeto que debe aprender *estrategias de comprensión lectora* a partir de saberes textuales y pragmáticos y operaciones intelectuales determinadas, pero que, además debe asumir el aprendizaje de *competencias culturales* que implican la familiarización con el objeto libro y sucedáneos tecnológicos, que le permitan formar parte de una comunidad lectora. Estas comunidades se constituyen a través de prácticas sostenidas por creencias y representaciones sociales que van constituyendo, al interior de los sujetos, unas predisposiciones adquiridas como hábito cultural en la medida en que tengan acceso al usufructo de los materiales simbólicos esenciales. Estas comunidades sin embargo, no son homogéneas, hay una distribución social *desigual* de esas predisposiciones entre los distintos sectores sociales. **La lectura en la escuela. El docente como lector y como formador de lectores.**

Teniendo en cuenta que la escuela constituye la única oportunidad de adquisición de capital cultural para vastos sectores de nuestra sociedad, y considerando que las competencias lectoras son adquiridas sólo en los intercambios culturales y sociales se impone la pertinencia de su estudio en el ámbito escolar. ¿Cómo se forma un niño en lector en la escuela?. ¿Quién y cómo lo inicia o lo estimula a continuar en esta práctica cultural?, ¿Cómo puede ingresar y permanecer en una comunidad lectora, en una cultura del libro? Son algunas de las preguntas que nos hacemos.

En un intento por responderlas, indagamos algunos aspectos del campo lector escolar entre los cuales seleccionamos el **papel del docente en la formación de lectores**, cómo incide en su doble posicionamiento de actor y mediador de estas prácticas culturales. Para tener idea de las creencias, convicciones, teorías, y representaciones que sustentan las prácticas docentes en lectura en nuestro medio -Jujuy y Tucumán-, intentamos llegar a la propia voz de los docentes.

En una serie de entrevistas, recogimos información sobre las representaciones que los docentes construyen de sí mismos y de sus alumnos como lectores. Se les indagó acerca de sus modos personales de leer, y de sus prácticas de enseñanza de lectura -modelos lectores escolares, canon, estrategias didácticas implementadas, imagen de lector, del alumno como lector-.

Cómo leen los docentes y cómo enseñan a leer

En su mayoría, los docentes consultados se declaran *lectores asiduos*, leen diariamente información general, específica y literatura. Son *lectores expertos* en cuanto al estilo y a las estrategias usadas de acuerdo con sus objetivos. Fueron compradores de libros, pero muy pocos de ellos participan en eventos culturales en torno al libro (presentaciones, ferias). Asimismo confesaron que casi nunca reflexionaron sobre su condición personal y social de lectores.

Las investigaciones sobre el pensamiento de los profesores sostienen que gran parte de lo que enseñan los docentes

emergen de las propias matrices y representaciones que tengan formadas del tema, en este acaso de las imágenes de *lector modelo* y de sus *alumnos como lectores*. Para nuestro grupo de docentes, un lector modelo o experto es el *exégeta*, que descubre relaciones profundas del sentido gracias a estrategias cognitivas y a saberes previos y que tiene incorporado el hábito de leer como una práctica cultural.

De acuerdo a esta imagen, que opera como un *eidos* platónico (Grundy:1991), evalúan, comparando, a sus alumnos. Para la mayoría de los docentes, los estudiantes son *lectores incidentales* o *no lectores* debido a la falta de hábitos en el hogar, a la influencia de los medios audiovisuales de comunicación y a la falta de estímulo en la propia escuela. Señalan sus dificultades de comprensión desde una postura etnocéntrica que lee la diferencia como déficit. (Stubbs: 1984) En estas representaciones de lector se marca diferencia entre el ideal de lector y el lector real. Se perciben estos modos estudiantiles de leer como "falta", y no como regímenes propios.

Frente a este diagnóstico tan severo, indagamos cuáles son las estrategias didácticas que usan para enseñar a leer. Descubrimos una coexistencia de diferentes modelos de enseñanza de la comprensión lectora que marca una contradicción, porque los supuestos epistemológicos son diferentes, hasta opuestos. Así aparecen

Modelos **tradicionales**, inspirados en una psicología conductista, de "transferencia de la información" (Cairney:1992) con sus ritos formales de análisis: oralización, lectura individual silenciosa y comentario reproductor de la letra del autor.

Modelos **interactivos**, de construcción de significado por parte del lector mediante elaboración de hipótesis; pero incompletos, ya que adolecen de un trabajo sistemático con las operaciones inferenciales y de metacognición. Junto a este modelo se presenta el modelo de *elaboración textual* de Van Dijk (1992) y propuestas basadas en lingüísticas del texto más formales –Este modelo dual es el impartido en forma hegemónica por los documentos curriculares de la última reforma (C.B.C.), con efectos en la práctica de dogmatización y mecanización

de las operaciones de análisis enseñadas, sin una perspectiva crítica.

Un **modelo sociodiscursivo** sólo es practicado por docentes que, actualizados pudieron "independizarse" de las prescripciones del curriculum oficial. Este modelo articula categorías y conceptos provenientes de teorías literarias postestructuralistas, de teorías de la enunciación y de la comunicación social, más propicios al desarrollo del "juicio crítico" del lector.

Al relacionar sus modos personales de leer y la enseñanza de la lectura, descubrimos que la mayoría de los docentes entrevistados no enseñan a leer con el mismo modelo con el cual ellos leen. Usan modelos "escolarizados", sin problematizar sus supuestos. Así, lamentan que los resultados obtenidos por las estrategias implementadas no sean homogéneos, y responsabilizan no al método usado sino a los propios alumnos: carencia de hábito lector, dificultades psicológicas y cognitivas individuales. Sólo un docente señala como **obstáculo epistemológico**, a las estructuras mecanizadas, internalizadas en los alumnos como matrices de aprendizaje, efecto de los modelos tradicionales de oralización, ritualizados, de la escuela primaria. Esbozo de una mirada que sitúa el problema en estructuras más amplias.

De esa manera se infiere, que aún cuando participan del campo lector hay ciertas prácticas de tipo cultural que no propician entre sus alumnos: leen de una manera, pero enseñan de otra. Restringen su trabajo al espacio escolar y pocos plantean un trabajo especial con las diferencias de disposiciones culturales de sus alumnos, es más, estas diferencias son percibidas como "deficiencias individuales". Hay cierto determinismo cuando se achaca a las condiciones económicas los resultados desiguales de las estrategias implementadas, sin chances de reversión. Durante las entrevistas sólo una docente se planteó la problemática de la desigualdad. ¿Estamos frente a prácticas reproductoras del propio sistema?

Con respecto a las estrategias de estimulación a la lectura, en un gran porcentaje, las actividades se restringen a las operaciones cognitivas y lingüísticas. Sólo un grupo muy reducido apunta a la

construcción del campo lector, más allá de la escuela, al conocimiento del mundo del libro, de sus modos de lectura, de las prácticas culturales de contexto. Sin embargo, a lo largo de las entrevistas se destacan algunas prácticas que llamaremos **innovadoras**. Estas propuestas innovadoras serían:

el **taller** como libertad, creatividad y “desescolarización” de la lectura y la escritura, con estimulación individual para el desarrollo de la palabra, de encuadre lúdico y no problematizador.

la estimulación a la lectura como frecuentación de **prácticas lectoras de acceso al campo lector** de la comunidad. Esta incipiente presencia de un trabajo didáctico en competencias culturales diferenciadas podría ubicarse como **modelo socio-cultural**, que marca una salida de la escuela al mercado de los intercambios sociales con la literatura y el arte, como un trabajo de *animación cultural*. Es un espacio de construcción de *proyectos colectivos de lectura*, interinstitucionales, tendientes a la formación de un habitus lector: organización de ferias del libro, narraciones orales, lectura en voz alta, disertaciones, comentarios de libros, dramatizaciones, lectura con acompañamiento musical, recitales de narración y lectura, visitas a librerías y frecuentación y organización de bibliotecas barriales.

Entre estos docentes la valoración del taller es muy positiva y se ubica en un imaginario de recuperación *del placer de la lectura*, y de apropiación del lenguaje como medio de expresión personal. Se cree que en esos *espacios no escolarizados* se gesta un lector autónomo, en oposición al lector “cautivo” del aula escolar. En el taller, el lector descubre por exploración personal y progresiva socialización, placeres legítimos. Nos preguntamos si ese placer, un tanto liviano y ligado a lo lúdico, esté destinado acaso al bienestar de lectores de clases acomodadas que tienen asegurado el capital simbólico, en contraste con lectores de clases menos favorecidas. Vale la pena reflexionarlo, no sea cosa de caer en la celebración ingenua de una “libre competencia” cultural.

Algunas sugerencias

Por todo lo expuesto, consideramos imprescindible trabajar en la recuperación o construcción de prácticas lectoras tendientes a la apropiación real de los bienes culturales que configuran la *cultura escrita* para todos los lectorados, desde una perspectiva igualadora y liberadora. En ese sentido, proponemos profundizar las prácticas de enseñanza de la comprensión lectora basada en modelos interactivos pero incorporando los marcos teóricos de abordajes semióticos y tendiendo al desarrollo de capacidades de lector autónomo y creativo.

A título de ilustración, traemos a su consideración algunas de las técnicas trabajadas en la formación de docentes en Letras en la Universidad de Jujuy y durante nuestra participación en la Campaña Nacional de Promoción de la lectura.

Una de estas estrategias, la de **lectura interrumpida** consiste en que durante la **lectura en voz alta** de un texto, el docente produzca pausas, silencios e interroga a los escuchas sobre lo que están pensando o anticipando. Esta técnica tiene su base teórica en la concepción de lectura propuesta por Barthes en *Escribir la lectura*. Esta interrupción permite hacer consciente al lector de la génesis de predicciones e inferencias desde su primer encuentro con el texto y sus paratextos. La lectura interrumpida enriquece la actividad inteligente del lector que participa en la construcción de los sentidos posibles del texto. Más tarde se trabaja estrategias metacognitivas mientras van interpretando.

Las *estrategias de extrañamiento* consisten en la presentación para la lectura de textos alterados, extrañados, sacados de su normalidad, mediante cambios del orden, desestructuras en el léxico y en la sintaxis, omisiones de partes, mezcla de varios textos. Técnicas que ya fueran usadas por Cortázar, producto de sus teorías lectoras. La normalización por parte del lector conlleva operaciones cognitivas y textuales que favorecen la comprensión. Estas técnicas y otras fueron propuestas en didáctica de la lectura por la revista *Pratiques*, y por la serie de los *Lectorón* y *El Nuevo Escriturón*, de Alvarado y Bombini en

nuestro medio, aunque no lo suficientemente difundido en las aulas.

Las **estrategias de metacognición** consisten en estimular, durante la lectura, el monitoreo de las hipótesis, que lleva a una visión del propio proceso de interpretación, de sus sucesivas relecturas y ajustes interpretativos. Esto redundaría en la desmitificación de la tenaz representación de que la comprensión cabal de un texto se logra instantáneamente, con una sola lectura, por un lado y a la prevención de la *hipótesis fija* en la cual incurren los lectores aprendices.

Las estrategias de **lectura compartida o recontextualización social**, proponen que a partir de la lectura en voz alta del texto por el docente, y de la lectura individual y silenciosa, se socialicen las diferentes interpretaciones, contrastando con las de los otros lectores a fin de enriquecer las interpretaciones individuales y descubrir la comunidad de significados compartida.

Hacia un modelo de mediación cultural Nuestra propuesta más ambiciosa se encuadra dentro de una didáctica social y cultural que tendría como premisas fundamentales, entre otras posibles:

La recuperación de la **lectura en voz alta** por parte del docente. Lectura expresiva, sugerente, lectura que tendría entre otras funciones la de recuperar el placer de “escuchar” el texto, la voz, sus temblores, sus modulaciones, para que puedan imaginar los mundos enunciados, sembrar el deseo de leer; y a partir de ella poder reinstalar la sociabilidad del acto lector. (Cavallo y Chartier: op. cit.)

La función del docente como **lector e investigador de las prácticas lectoras de su comunidad**, especie de “pequeño antropólogo” de su propia comunidad, descubriendo las prácticas lectoras y orales, sus modos de compartir narraciones, testimonios, casos. Y especialmente los regímenes lectores de las microculturas de sus propios alumnos: qué, cómo, cuándo, dónde, se relacionan con el material escrito y audiovisual. Esto implicaría un conocimiento al menos inicial del campo lector y sus relaciones de poder.

- Proponer al docente adscribirse, críticamente, a un modelo de **mediación cultural**, cumpliendo un rol no de simple estimulador sino de mediador de prácticas

lectoras contextualizadas. Una práctica didáctica que complejice las representaciones de los alumnos sobre la institución de la lectura, favoreciendo que los lectores aprendices adquieran un capital, de discursos técnicos, de saberes especializados, de costumbres culturales específicas exigidas por el campo lector. Construir esta competencia y esta **familiarización** supone multiplicar y diversificar las situaciones de interacción entre libros y lectores.

Se trata de desarrollar una **cultura del libro**: conocimiento de autores, editores, colecciones, lecturas, paratextos, evocaciones de lecturas anteriores, críticas. Lejos de querer desescolarizar la lectura como neoliberales, consideramos que: *“la inserción práctica en el funcionamiento codificado y estructurado del campo lector debe ser objeto de un trabajo precoz, sistemático y regular. Porque los aprendizajes culturales no se transforman automáticamente en apropiación cultural.”* (Privat: op.cit.)

Esta función de **mediador**, implementando situaciones que favorezcan una *apropiación de prácticas legitimadas*, es fundamental en la lucha contra la desigualdad. La iniciación de los alumnos en las reglas institucionales que rigen la producción, circulación y consumo de los bienes culturales (estatuto de los escritores, lógica del mercado, historia del campo) no debe ser postergada. Así, se impone el estudio de las diversas modalidades de apropiación cultural, habrá que tener en claro las diferencias y las desigualdades en el acceso a estas prácticas culturales, y atender con cuidado a los efectos de la *distancia cultural* (la dominación, la cultura legítima) y los efectos de *especificidad cultural* (la diferencia: la propia cultura de comunidad)

Hasta ahora la escuela ha tenido una visión intelectualista e individualista del lector, ha pasado de una hegemonía férrea del sentido “instituido” del texto, a una complacencia con cierto placer individual de leer. Es hora de que el lector como *sujeto social* comience a ser considerado y se trabaje en pos de una inserción real al campo de las prácticas culturales, sociales y políticas de su sociedad. No todos leen igual aunque nadie lee mejor que el otro. Se interpreta

desde el propio habitus, pero éste no es inmutable. Develar a los propios sujetos la arbitrariedad de las jerarquías sociales y culturales es una manera de luchar contra la violencia simbólica presente en la institución escolar.

Los aprendizajes lectores exigen un dominio de capacidades intelectuales superiores que se construyen socialmente y sus modos de adquisición deben ser objeto de aprendizajes continuos y sistemáticos. Todos los lectores tienen el deber de reconocer las prácticas lectoras de su comunidad de origen -su identidad, sus estilos de comprender- y el derecho de adquirir las modalidades de los grupos o sectores legitimados, como acceso al capital simbólico que les transfiere un poder social. (Bourdieu: 1996). Entonces habrá que llevar a los alumnos a interactuar con los propios actores culturales, a ejercitar sus saberes y a usufructuar sus propios bienes culturales, a comprender el funcionamiento del mercado literario, en lugar de encerrarlos en la lectura "asilada" de la fotocopia.

Las tareas intentarían formar en los distintos tipos de "pactos lectores" que requieren las distintas situaciones lectoras: conocimiento del mundo del libro y de las nuevas tecnologías de la información, reconocimiento de formatos, soportes, e itinerarios establecidos. Y también a construir un espacio diferente de encuentro con el texto, neutralizar los efectos negativos de la escolarización, crear un clima que genere *deseos* de leer, hacer saltar las barreras represivas, trabajar con situaciones y textos auténticos que instalen al lector frente a la necesidad y al beneficio de leer.

Finalmente pido a los docentes a no quebrar la naciente pasión por leer que habita en cada alumno... antes que iniciar en la lectura *culta* es más importante alentar a la lectura y acompañar a cada joven en la búsqueda de su propio trayecto de lector.

Elba Rosa Amado, noviembre de 2001

Bibliografía copnsultada

Barthes, R. (1980) **El placer del texto**. México: Siglo XXI editores.

Barthes, R. (1987) *Escribir la lectura*. En **El susurro del lenguaje. Más allá de la palabra y la escritura**. Barcelona: Paidós

Bourdieu, P.(1995) **Las reglas del arte. Génesis y estructura del campo literario**. Barcelona: Anagrama.

Bourdieu, P.(1995) **La distinción**. Barcelona: Anagrama.

Bourdieu, P.(1996) *Espacio social y poder simbólico*. En **Cosas dichas**. Barcelona : Anagrama

Cavallo, G. y Chartier, R. (2001) **Historia de la lectura en el mundo occidental**. Madrid: Taurus.

Gofard, S.:(1995) *De lecture.négocier une interaction sociale. Element pour une didactique de la lectura* En **Semen 10 Sémiotique de la lecture**, Annales literaires de l université de Besancon. (Traducción M.T.G. de Zorrilla)

Grundy, S.: (1991) **Producto o praxis del curriculum**. Madrid: Morata.

Privat, J.M.: (2000) *Socio-lógicas de las didácticas de la lectura*, en **Enseñanza de la literatura**. Boletín de la cátedra Didáctica Especial y Prácticas de la Enseñanza en Letras. Bs.As.: UBA.

Stubbs, M.: (1984) **Lenguaje y escuela**. Buenos Aires: Cincel- Kapelusz

Van Dijk, T.: (1992) **La ciencia del texto**. Barcelona: Paidós.