

LEER AL LECTOR Entre inclusiones y exclusiones

Graciela Falbo
Universidad Nacional de La Plata (Argentina)

No es solo qué leo sino cómo leo lo que leo

*En el colegio secundario leíamos para zafar. [...] Pero acá no se podía.
A mí no me daba la cabeza para la universidad. Estuve un año y me fui.*

Un lector

Ya lejanos los vaticinios de los años ochenta que auguraban la muerte del lector y de la lectura bajo el signo de la cultura audiovisual, asistimos hoy a nuevas transformaciones en los modos de leer y de escribir que se suceden a caballo de las novedades provistas por Internet y el mundo digital. Se producen nuevas situaciones de lectura y de escritura, nuevos géneros, generadas por los diferentes modelos (algunos aún en gestación) que surgen de las eventuales formas de uso de las nuevas tecnologías y del ciberespacio.

Asistir a un retorno de la lectura no significa desconocer la persistencia de un rechazo por parte de un número importante de adultos, jóvenes y adolescentes. Me propongo en estas páginas interrogar aspectos de este rechazo buscando analizar hasta qué punto la resistencia se dirige a la lectura en sí misma o más bien a unos imaginarios sobre lectura que imponen sentidos a los actos de leer y de escribir. Existen, en relación con estas prácticas, preconcepciones o suposiciones que no siempre encuentran los espacios críticos de discusión con otros (profesores, padres, maestros o pares) y estos producen veladuras sobre los problemas reales de producción. Muchas veces, cuando esto sucede, el tema se cierra con frases repetidas que parecen justificarlo todo: “no me gusta leer”, “me gustaría escribir pero no tengo capacidad para hacerlo”, “no me da la cabeza para estudiar”, “no entiendo lo que leo”, etcétera. La simplificación es eficaz cuando opera sobre lo implícito, en este caso se aloja en el verosímil, casi socialmente consensuado, de la existencia de una capacidad (o incapacidad) constitucional del sujeto que facilitaría o impediría su destreza con estas prácticas. De este modo, el mismo sujeto que se descalifica no alcanza a reconocer que es justamente la certidumbre que le provee esta respuesta como única posible lo que opera alejándolo del encuentro con su experiencia creativa.

Decidí escribir sobre este tema durante el transcurso de un viaje en el que me trasladaba desde el aeroparque de Buenos Aires a La Plata. Volví de un Congreso Internacional de Lectura realizado en Resistencia, Chaco, al que había asistido como invitada. Luego de tres días de debate con especialistas de la Argentina y de otros países, me encuentro, inesperadamente, en el viaje de regreso con una nueva voz, la del ocasional chofer que me trasladaba. Como un colofón imprevisto de cara al congreso, quien me interpelaba en el viaje de regreso era el *lector común*. Lo hacía de un modo espontáneo, preocupado por su conflicto

con la lectura, preguntando desde su experiencia vital. Las preguntas y los comentarios sobre el tema se fueron prolongando a lo largo del viaje. Este persistir por parte del joven en averiguar sobre el tema y no solo lo que decía, me hablaban del tenor de su conflicto cuyo reflejo se veía en el tono de desencanto consigo mismo con que hablaba. Se sentía frustrado con una incapacidad que entendía como propia sin saber que, en todo caso, compartía el problema con muchos otros lectores.

Al llegar a casa, hice una crónica de lo ocurrido en el viaje para no perder los matices de la conversación tal como se habían presentado. Así escribí lo que sigue.

La crónica del viaje y la angustia del lector

El remisero era rubio, de aspecto juvenil, tendría unos treinta y cinco años. Me recogió en Aeroparque, nos esperaba una hora de viaje hasta La Plata. Planeé meterme en la boca el caramelo de dulce de leche que había repartido la azafata. A punto de hacerlo, él me preguntó por el motivo de mi viaje. Pensé que mi respuesta le resultaría poco interesante, igual le dije que venía de un Congreso de Lectura. Entonces él me miró por el espejito retrovisor y casi desafiante dijo: *a mí no me gusta leer*.

¿Era una provocación o una información? No contesté, igualmente él no esperó una respuesta, siguió hablando: *Lo único que leo son los diarios. La mayor parte de las veces por Internet. Pero a mí me gustan los diarios de papel ¿vivo? Y no es lo mismo. No sé por qué me gustan los diarios de papel si yo soy joven*, se preguntó.

Que estuviera informado de los parámetros de lectura supuestos para su generación, contradiciéndolos, me indicó que no improvisaba, ya venía pensando en el tema. Continuó: *Pero no tengo mucho tiempo para leer los diarios, solo puedo los domingos, entonces me compro Clarín y lo leo*.

Su mirada, en el espejo retrovisor, esperaba respuesta.

—*Lo bueno de Internet es que puedes leer los diarios que se te ocurra*— dije.

—*Sí, pero no es lo mismo*.

Me metí el caramelo en la boca, él ahora no quería respuestas sino aprovechar el encuentro casual con alguien que suponía *autoridad* en el tema para exponerle su caso.

Contó que a los veinte años había entrado a la universidad a estudiar derecho, pero que no había podido pasar las primeras materias. Su voz tenía un tono seco, de frustración. *En el colegio secundario leíamos para zafar. Quiero decir que leía para aprobar. Pero acá no se podía. A mí no me daba la cabeza para la universidad. Estuve un año y me fui*.

Ese “no me daba la cabeza” dolió. Era una de esas frases que reproduce y acepta la frustración. Personalmente la había escuchado de boca de mucha gente, maestros, padres, alumnos, etcétera, en referencia a sí mismos o a otros. Lo terrible de ese enunciado es la naturalidad con la que ancla en un plano individual un problema que lo trasciende e instala, a partir de un engañoso estándar, la división entre los que son (nacieron) inteligentes y los que no. En otras palabras, naturaliza una zona de inclusión, de exclusión y de autoexclusión.

Siempre me resultó llamativo que cuando alguien asigna esa condición, a sí mismo o a otro, la refiere por lo general a jóvenes y a adultos que saben leer y escribir. Y que, además, aprendieron a leer y a escribir en la temprana infancia, como la mayoría de nosotros.

El lector excluido

Como lo muestra el cuento de Hans Chistian Andersen “El traje nuevo del emperador”, a veces, una *verdad* instalada revela su fragilidad frente a preguntas sencillas. Preguntarse por ejemplo: si la mayoría de las personas son capaces de alfabetizarse entre los seis y siete años es decir, si siendo niños las personas tienen la capacidad para llevar adelante una tarea intelectual tan compleja como es el aprendizaje de la lectoescritura ¿por qué luego, a medida que crecen, esa inteligencia se desnivelaría?

La pregunta apunta a desbrozar en qué medida influyen en este supuesto desnivel cognitivo no si comprende los contenidos de los textos que lee, sino cómo lee los textos. Es decir, las ideas y las representaciones sobre la lectura que el lector sostiene o que sostienen al lector y que guían en forma tácita su práctica. Ideas y representaciones que, por lo general, permanecen veladas para quien lee pero que se vuelven visibles cuando el sujeto habla sobre sus experiencias con la lectura tanto en el ámbito escolar como extraescolar, es decir, en los contextos sociales y culturales donde esta práctica se realiza.

Por decirlo con un ejemplo: que a los seis años un niño aprenda a leer y a escribir en un país con un índice de alfabetización extendido, no parece a la comunidad una hazaña cognitiva mayor, es lo que todos esperan que suceda y solo preocupa cuando no pasa. Sin embargo, la mayoría de nosotros ignoramos la cantidad y la diversidad de operaciones intelectuales que un niño debe poner en juego durante ese aprendizaje. Al mirarlo desde una perspectiva histórica de larga duración entendemos mejor el significado que tiene el prolongado proceso de adquisición del código en la vida humana. A lo largo de los siglos el desarrollo de la lectura ha cambiado la organización misma de nuestro cerebro y nuestra vida intelectual, dice la investigadora Marryanne Wolf, quien, lejos de naturalizarlo, toma en cuenta las condiciones históricas que arrojan luz sobre la complejidad cultural que supuso llegar a este proceso de alfabetización, “sean cuales fuesen sus antecedentes, fuera cual fuese el nivel cultural de su entorno o el método de enseñanza utilizado por el maestro, la primera tarea es aprender a descifrar la letra impresa y comprender el significado de lo descifrado. Para llegar a este punto todos los niños han de entender el principio alfabético que nuestros antepasados tardaron miles de años en descubrir”.

La inteligencia humana se transforma en relación con las prácticas de la lectura y con el sentido que otorgue a esas prácticas tanto el individuo como su grupo de pertenencia señala Wolf. Esto nos lleva a una reflexión: si la mayoría de los niños logran ese aprendizaje del código en un tiempo previsto, ¿por qué frente a los nuevos desafíos que les propone la lectura numerosos niños van quedando afuera? Ese primer aprendizaje complejo se produce cuando ellos y toda la comunidad esperan y alienta a que aprenda a leer y a escribir. ¿Qué sucede después? ¿Cuáles son las expectativas de la comunidad? ¿Hay expectativas concretas? O el

sentido que se da luego al acto de leer/escribir se desgrana en un cúmulo de expectativas diversas —donde por lo general imperan las más pragmáticas como “que pase de grado”— muchas de ellas encontradas y confusas.

Mantener estas preguntas abiertas nos permite tener a la vista aspectos del tema cuyas consecuencias no conviene soslayar, como por ejemplo las formas de exclusión y de autoexclusión que, naturalizados como fracasos individuales, encierran al sujeto en la culpa obstruyendo sus potencialidades creativas.

¿Es lo mismo leer que estudiar?

Mientras escuchaba al chofer me preguntaba ¿qué entendía él por leer? Su forma de enunciar — describiendo su experiencia *áulica*— indicaba un modelo de lectura abstracto el que a su vez imponía una jerarquía al texto, una superioridad implícita del texto frente al lector. Leer, en su experiencia escolar, era comprender lo que *El texto* decía y reproducirlo. Se perfilaba así una forma de lectura que fomentaba el enajenamiento del lector, esto sucede cada vez que el escrito toma forma de voz superior, despersonalizada. Señala Roger Chartier, que en estos casos el lector considera a los textos “como si existieran en sí mismos, fuera de los objetos o de las voces que los transmiten” (Chartier, p. 53). Es decir, cuando el lector lee obviando las condiciones de producción del texto, sin reconocer articulaciones con otros textos o su forma de inscripción en un campo, etcétera, una lectura difícilmente produzca el ambiente interior necesario como para que el lector se apropie de ella en un sentido cognitivo creativo.

A través de una (su) representación formada a lo largo del trayecto escolar y extraescolar el joven chofer distinguía dos formas de lectura:

1. La lectura extraescolar de entretenimiento, sin orientación (historieta, ficción literaria, diario, revistas, etc.) y 2. lectura escolar orientada (que incluía la literatura). Mientras la lectura de entretenimiento no demandaba esfuerzo —el lector la tomaba y dejaba cómo y cuándo quería—, la lectura escolar requería para él de dos actividades que implicaban un trabajo: retener y repetir. Estudiar —en su representación— era lograr una apropiación memorística de unos contenidos para poder repetirlos. Si había alguna meta cognitiva propia esta parecía quedar fuera del horizonte de reconocimiento del lector. En el caso de la lectura literaria escolar —reconocida en forma implícita como imposición y obligatoriedad— en esta (su) representación requería del lector hacer el resumen de la historia y de recuperar supuestos valores que, a manera de consejo, cada texto entregaba.

En la representación de lectura del joven todo esto estaba implícito, explicó que leyendo de ese modo había *zafado* la secundaria, como muchos de sus compañeros. Haber alcanzado la meta le daba una razón sólida para interpretar que esa forma de lectura era la requerida para el estudio. ¿Es que había otra?

El ingreso a la universidad le pedía otras formas de lectura, la lectura crítica. Hipotetizar, contextualizar, extrapolar, metaforizar, vincular textos y autores, reordenar, resignificar, etcétera. Formas todas que se adquieren mediante un largo entrenamiento. Operaciones múltiples que requieren de reconocimiento, disciplina y trabajo de escritura. Pero, sobre todo,

de una comprensión del sentido creativo y no cuantitativo de lectura. No se trata tanto de haber leído cantidad de libros, sino de haber experimentado en una sola de esas lecturas la propia potencialidad creativa.

Sin embargo, las frases que circulan aceptadas y reproducidas en la escena cotidiana nos hablan de las representaciones que una comunidad reproduce al tratar un tema. En el caso de la lectura es reveladora la frase con la que muchos padres impulsan la decisión de sus hijos una vez acabado el colegio secundario poniéndolo a elegir: *o estudias o trabajas*. Una forma indicadora del modo en que la comunidad misma niega la idea de que estudiar **es** trabajar.

La lectura como experiencia vital

El capital cultural e intelectual que trae un alumno recién llegado a la universidad no puede ser la medida de la misma vara para todos los ingresantes, los jóvenes llegan luego de haber transitado distintas experiencias de lectura y de escritura, en ámbitos sociales y culturales diversos y en experiencias variadas y heterogéneas. Experiencias que todos ellos han venido integrando o desintegrando a lo largo de su formación escolar y extraescolar, impulsadas por sus intereses personales, por las prácticas propias de lectura y de escritura y de los intereses y las prácticas de las comunidades de las que provienen, de los espacios culturales que han podido —o que no han podido— transitar, de los hábitos de consumo cultural de su grupo, de los maestros, padres, profesores u otros adultos que los acompañaron, ayudaron, inspiraron o frustraron, de las oportunidades de vida que tuvieron o que no tuvieron, de sus contactos con materiales de lecturas y de modas que provocaron o ignoraron su creatividad.

Los alumnos no saben escribir, escuchamos decir a los profesores. Pero ¿qué es escribir bien? Las ideas sobre producción de escritura tienen también su carga de representaciones, estas suponen cierta espontaneidad, cierta capacidad innata que quien escribe desarrolla naturalmente, es decir, sin mayor esfuerzo. Pero escribir es leer. Y leer, como ya vimos, requiere de un entrenamiento, del aprendizaje de estrategias. Y además es pensar, desarrollar un pensar creativo que sucede en el mismo proceso de producción cuando quien escribe se apropia de lo leído y avanza sorteando sus dificultades, tomando decisiones, recuperando nuevos matices, avanzando a nuevas ideas.

Interpretar, por ejemplo, la acción de *estudiar* como capacidad que tiene un lector de elegir, decidir y sostener las operaciones de lectura que le parezcan más convenientes de acuerdo con cada disciplina y con cada texto, requiere reconocer la necesidad y el tiempo de entrenamiento, pero también requiere de un acompañamiento, de un interés de todo el grupo del que es parte, de una motivación interna y externa, de unas metas culturales en una comunidad que también las tenga.

Habíamos hecho más de media hora de viaje y él seguía preguntando. *Y ¿cómo podría yo empezar a leer?* Me preguntó. *Por qué... no sé. ¿Por qué libros me convendría empezar?*

Me di cuenta que él imaginaba que había un camino lineal, un canon de lecturas que, como el hilo de Ariadna, lo ayudaría a salir del laberinto. ¿No era así como lo había presentado la

escuela? ¿No era así como se replicaba en distintas escenas cotidianas que suponen un orden de lecturas?

Hablamos de librerías. Hablamos de Internet. Cerca de la remisería había una biblioteca popular, tenía buenos libros y también una bibliotecaria ella misma lectora, capaz de ayudarlo a elegir de acuerdo con sus intereses. El conocía la biblioteca solo que nunca se le había ocurrido entrar, pensaba que en las bibliotecas solo podía encontrar libros antiguos, viejos o escolares.

El viaje terminaba. La conversación lo volvió al mismo lugar: un sentimiento de culpa.

—*No sé por qué a mí no me gusta leer*—volvió a recriminarse—. *Tengo amigos a los que les gusta leer. Y siempre están hablando de los libros que leen. Yo no entiendo cómo se puede hablar de un libro. Uno un libro lo lee y listo, ¿qué tiene que hablar?*

La sensación de exclusión se ampliaba ahora al propio espacio de pertenencia.

—*¿De qué hay que hablar cuando uno lee un libro? ¿Qué se tiene que decir?*—insistió con candidez, como pidiendo el secreto de una receta mágica.

Hace un tiempo una alumna de la carrera de Comunicación de la Universidad de La Plata me contó sobre un trabajo de extensión que realiza en un barrio retirado del centro, los Altos de San Lorenzo. Su trabajo consiste en ayudar a los chicos del barrio con apoyo escolar. En el grupo había una chica de cuarto grado que leía apenas deletreando. Me habló de la tensión de la chica, del pudor, del estrés que le provocaba a la niña asistir a la escuela. Me contó de su imposibilidad de entender lo que leía. El tema es que la chica seguía pasando de grado. Las políticas educativas, que tienen una mirada macro, deben enfrentar situaciones dilemáticas. ¿Qué hacer con casos como este? ¿Dejarla avanzar y confiar en que desarrolle su competencia? ¿Hacerla repetir? ¿Dejarla afuera?

Lo que en verdad no se podía soslayar era desde dónde se enfocaba el problema. Una cosa es entenderlo como falta de atención (la niña como subjetividad desatendida), otra es pensar y dejarla a ella pensar que se debe a su propia incapacidad. Es decir, reducir un problema social a una carencia personal y estigmatizar al sujeto. El deletreo, en ese nivel, es falta de entrenamiento lector, es decir, de falta de tiempo dedicado a leer involucrado, y por ende, acompañado por otro/s lector/es.

Con frecuencia hablo con personas adultas que refieren su relación dificultosa con la lectura y la escritura como una falla personal constitutiva. Ahondando en el tema vemos que el problema se origina en la consideración que tienen de estas prácticas ligadas a una espontaneidad o habilidad *natural* que portan solo algunos. Estas ideas surgen, por ejemplo, del convencimiento de la existencia de una forma implícita preestablecida de leer/ escribir que todo lector sigue como norma. Cabría preguntar: ¿Cómo fue que se instaló una idea de lectura o de escritura desde una perspectiva abstracta, desarticulada de su contexto genuino de producción, es decir, desvinculadas de la diversidad de situaciones de producción y de comunicación en las que estas se generan?

Omitir las condiciones de producción, circunstancia, motivos de lectura/escritura, tareas, procesos implicados en un trabajo de producción lleva, asimismo, a considerar el espacio

creativo como homogéneo y así desestimar la relación íntima y personal del sujeto con su proceso de producción, diferente en cada caso, y cuyo desarrollo se produce en la experiencia de apropiación de la práctica misma.

Anclar una experiencia múltiple, diversa, productiva como son la lectura y la escritura a modelos abstractos da lugar a la creación de unos patrones homogeneizados de lectura o de lector que no solo alejan al sujeto que lee de la experiencia de expansión de su potencial creativo sino que, además, producen exclusión o autoexclusión.

La lectura es, o debería ser, ante todo, una experiencia vital. Es decir, que quien lee pueda experimentar que, en el intercambio con el texto y con otros lectores, se nutre su potencial creativo, percibir la ampliación de su subjetividad, de su sensibilidad, de su capacidad de reflexión, de su percepción, de su inteligencia y de su autoestima.

La experiencia de un lector frustrado replicada en miles de otros, jóvenes y adultos, lectores, no lo afecta solo a él, nos afecta a todos como colectivo. Cada lector excluido o autoexcluido se traduce en una pérdida que definitivamente impacta en la ampliación de la sensibilidad del colectivo, es decir, en la intensificación de la percepción, de la autoestima y de la capacidad de creación de la sociedad toda.

Bibliografía

- Actis, Beatriz (comp.), *Escuelas día a día. Agenda de Lectura y escritura en el aula*, Homo Sapiens Ediciones, 2012.
- Chartier, Roger, *La historia o la lectura del tiempo*, V3X, Barcelona, Gedisa, 2007.
- García Canclini, Néstor, *Lectores, espectadores, e internautas*, Barcelona, Gedisa, 2007.
- Martín-Barbero, Jesús, "Estallido de los relatos y pluralización de las lecturas", Dossier, Revista *Comunicación* N.º 30, V XV, 2008.
- Wolf, Maryanne, *Cómo aprendemos a leer. Historia y ciencia del cerebro y la lectura*, Barcelona, Ediciones B, 2008.