

CONSIDERACIONES TEÓRICAS PARA EL RESCATE DEL SUJETO LECTOR EN LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

ENRIQUE MEJÍA REYES

INSTITUTO SUPERIOR DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN DEL ESTADO DE MÉXICO

TEMÁTICA GENERAL: SUJETOS DE LA EDUCACIÓN

Resumen

Socialmente los sujetos escolarizados tenemos una representación de la escuela como un espacio y una institución con ciertas características que parecen ser las más apropiadas para la enseñanza y el aprendizaje de la cultura escrita; Hemos puesta la atención en aspectos formales de dicho proceso, pero no en lo que hace el lector con los textos en cuanto a su subjetividad se refiere. Me interesa mirar a la lectura desde un punto de vista alternativo a lo usual, así, el propósito de esta ponencia es plantear una serie de consideraciones teóricas para visualizar y rescatar al lector en tanto sujeto que produce subjetividad en su relación con los textos dentro de una comunidad de interpretación. Dicha inquietud se justifica en la serie de continuidades y enunciaciones que a través del tiempo se han producido en el ámbito educativo y en el campo de la investigación educativa, donde es ya una convención establecer la relación inquebrantable entre lectura y escuela. Es necesario trascender esta figura; esta verdad hay que escudriñarla, desde su parte más superficial hasta su signo más profundo, para hacer nuevas preguntas al sujeto en su relación con lo escrito.

Palabras clave: Lectura, sujeto lector.

INTRODUCCIÓN

Desde hace varios años, vengo estudiando la lectura como una práctica sociocultural, donde los enfoques actuales al respecto son ricos y diversos; hoy sabemos más cómo los lectores acceden, se apropian y hacen uso de lo leído. Sin embargo, en esta ponencia voy a poner hincapié en una serie de consideraciones teórico metodológicas respecto al estudio de la cultura escrita.

Mi propósito es plantear una serie de consideraciones teórico metodológicas para visualizar y rescatar al lector en tanto sujeto que produce subjetividad en su relación con los textos dentro de una comunidad de interpretación. Dicha inquietud se justifica en la serie de continuidades y enunciaciones

que a través del tiempo se han producido en el ámbito educativo y en el campo de la investigación educativa, donde es ya una convención establecer la relación inquebrantable entre lectura y escuela. Muchas son las aseveraciones respecto a las ventajas pedagógicas de promocionar y enseñar cultura escritura bajo los criterios de la institucionalidad escolar; desde luego que esto va emparejado con la cobertura, la eficiencia, tan mencionada en los últimos años, y el derecho de todos los niños por aprender y conocer el mundo a través de la escritura. Es necesario trascender esta figura; esta verdad hay que escudriñarla, desde su parte más superficial hasta su signo más profundo.

Pues esta voluntad de verdad, como los otros sistemas de exclusión, se apoya en un soporte institucional: está a la vez reforzada y acompañada por una densa serie de prácticas como la pedagogía, como el sistema de libros, la edición, las bibliotecas, como las sociedades de sabios de antaño, los laboratorios actuales. Pero es acompañada también, más profundamente sin duda, por la forma que tiene el saber de ponerse en práctica en una sociedad, en la que es valorizado, distribuido, repartido y en cierta forma atribuido (Foucault, 1992, p. 18).

Corresponde a la investigación educativa, analizar las formas en que una verdad respecto a un objeto como la lectura se institucionalizan en prácticas de exclusión, en las formas en que nos llegan los textos: su formato, sentido y composición, pero, sobre todo, comprender los modos alternativos de apropiación de los sujetos escolares. ¿Por qué intentar, pensar a la lectura de una forma heterodoxa?, ¿Por qué pensarla a contracorriente? Tengo dos argumentos:

El primer argumento se relaciona con los constructos que miran a la lectura como una necesidad creada desde perspectivas alejadas de lo que realmente pasa por la subjetividad del lector. Se dice que la lectura ayuda a forjar mejores pueblos y naciones, que fomenta una alta cultura, que posibilita ciudadanos mejor educados y hace sociedades más justas.

El segundo tiene que ver con las definiciones que la sobredimensionan. Leer es un verbo extremadamente significado, altamente mencionado en políticas culturales, planes y programas de estudio, en los procesos de formación docente, practicado a diario en las aulas y casi por doquier. Pero así como hoy tenemos cultura escrita en cada mirada, también me confunden sus hiperdefiniciones. El término "lectura" es análogo al de cultura, formación, educación, desarrollo, excelencia; pareciera que, al estar lleno de significado, también se vacía de él. Si por la educación, un

individuo puede mejorar sus esquemas de pensamiento, con la lectura también lo puede hacer; si la formación (docente) posibilita el perfeccionamiento de las habilidades profesionales, al leer, también puede lograr tal cometido, etcétera; por ende, tal vez ya no es lo que suponemos es.

Y entonces ¿hacia dónde dirigir la mirada? A mi entender, es necesario un viraje que en vez de buscar la construcción de un campo monolítico de la lectura, se empiece, por lo menos, a vaciar de contenido para producir y rescatar a un sujeto lector. Entonces ya no es sólo la lectura, es el lector en la escuela primaria (y pienso que en todos los niveles educativos) quien, de acuerdo a la historia de la lectura, ha transitado de ser intensiva a extensiva (más aun en nuestros días con las nuevas tecnologías). Este hecho transfigura mi objeto de estudio; lo vuelve otro, lo hace inestable por su multiplicidad y democratización, pero también porque se aparta de la certidumbre, lo cual me permite repensarlo y, sin escatimar lo ya realizado, indagar puntos de vista que recuperen al sujeto lector.

El lector deja de acceder e interpretar los textos de forma unidireccional; por lo tanto, sus formas de entender el mundo y a sí mismo ya no son las mismas a las de antaño. Así, la institución escolar necesita reconocer la emergencia de lectores extensivos cada vez más inscritos en prácticas, porque “La apropiación tal y como nosotros la entendemos apunta a una historia social de usos e interpretaciones, relacionados con sus determinaciones fundamentales e inscritos en las prácticas específicas que los producen (Chartier, 1996, p. 53). En otras palabras, propongo colocar entre paréntesis la definición que pregona a la lectura como sólo aprendizaje formalizado y perfeccionamiento de habilidades cognoscitivas cuyo fin es la objetivación de aprendizajes curricularmente definidos. En los pliegues de las formalidades de la enseñanza y el aprendizaje de la cultura escrita, pueden existir formas de apropiación distintas a las que comúnmente suponemos.

¿HACIA DÓNDE EL VIRAJE?

Entiendo que por las inercias propias de nuestro sistema educativo existe una normalidad en las formas en que se entiende la lectura como política cultural, como medio de aprendizaje y como posibilidad de desarrollo personal. No obstante, pareciera que dichos avatares están ya dichos. La sociedad piensa que en la escuela se leen para que los alumnos objetiven sus aprendizajes y entonces construir en el día a día un mejor mañana. El viraje consiste en “Tomar distancia, tomarse tiempo – para separar el destino de la suerte, para emanciparlo de la suerte, para darle la libertad de enfrentar y desafiar la suerte-: esta es la tarea de la sociología” (Bauman, 2000, p. 220), que adquiere

pertinencia en el campo de la cultura escrita para no dejarla a la deriva de los designios de políticas ajenas a ella y centrar el estudio en la relación que establece el lector con sus textos dentro de una comunidad de interpretación.

Sé de los riesgos que corro al aventurarme a caminar por caminos no recorridos. El más importante es el errar, porque pensar un fenómeno de modo distinto al que comúnmente se ha hecho puede provocar serias aversiones, sin embargo, estoy convencido que cuando pensamos de forma diferente la realidad, ésta nos puede decir otros lenguajes y saber de sus verdaderos alcances. Busco “Construir un hogar en una encrucijada cultural resultó ser la mejor ocasión concebible para someter el lenguaje a prueba por las que rara vez pasa en otras partes, para ver en él cualidades generalmente inadvertidas, para descubrir cuáles son sus verdaderas capacidades y cuáles son las promesas que nunca podrá cumplir” (Bauman, 2000, p. 217). Aquí aspiro a hacer un ejercicio parecido (con las distancias que esto implica) para saber de propia mano cuáles son los alcances y límites o por lo menos encontrar nuevas vetas de un tema tan mentado como la lectura.

El punto nodal de lo que vengo investigando es el vuelco en el modo de pensar la lectura, pero sobre todo al lector. Está claro que en las últimas décadas los estudios sobre la lectura han puesto hincapié en las particularidades de la disponibilidad y el acceso a lo escrito (Kalman, 2003) por parte de sus usuarios para poder desenvolverse en el ámbito social cotidiano. Frente a esa versión, Chartier problematiza el campo de la cultura escrita; en el prólogo a la edición española de *El mundo como representación* se plantea dos preguntas que orientan toda su obra intelectual: “¿Cómo los textos, convertidos en objetos impresos, son utilizados (manejados), descifrados, apropiados por aquellos que los leen (o los escuchan a otros que leen)? ¿Cómo, gracias a la mediación de esta lectura (o de esta escucha), construyen los individuos una representación de ellos mismos, una comprensión de lo social, una interpretación de su relación con el mundo natural y con lo sagrado?” (Chartier, 1996a, p. 1). Aquí ni la lectura ni el lector implican habilidades, tampoco alude a una práctica que busca la obtención de conocimientos para ser competente. Tales cuestiones colocan al lector en dos planos: como el que se subjetiva en la lectura y como un campo problemático.

EL POS DEL RESCATE DEL LECTOR COMO SUJETO PRODUCTOR DE SUBJETIVIDAD

Si por subjetividad vamos a entender los procesos y experiencias a través de los cuales los seres humanos nos estamos produciendo, entonces, es innegable la necesidad de comprender las formas de subjetivación en la lectura. Pienso en lo que Foucault llama las “formas fundamentales de la existencia” (2010, p. 64). Para las instituciones escolares modernas leer dejó de exigir un posicionamiento y empezó a entenderse como una puerta de acceso a conocimientos diversos; como un medio que diera paso a la objetivación de aprendizajes y más recientemente al perfeccionamiento de habilidades instrumentales.

Toda experiencia existe en lo capilar de la vida escolar, en sus intersticios y en cada instante. En una escuela, hay criterios administrativos: registros, en el uso de formatos administrativos; estos protocolos ya son una forma de relación con la cultura escrita, porque inevitablemente exigen una relación con las letras. Pero también hay criterios pedagógicos: desde la calle se identifica la escuela con un rótulo y dentro de ella, de igual forma cada grupo y dentro de ellos, las paredes están repletas de oraciones, mapas, números y demás elementos propios de cada grado y secuencia programática. Hay tiempos determinados para escribir y leer, la posición del cuerpo rígida y ortopédicamente alineada hacia un punto específico (la imagen del libro), donde el espacio se hace aséptico: no hay objetos que se usan cotidianamente: lápices, cuadernos, libros; sonidos ajenos a la voz del maestro para que la lectura fluya y las letras.

En otras palabras: la lectura sigue siendo una tecnología, aunque ya no necesariamente *epimeleía heautou* (Foucault, 2002); al ser extensiva se vuelve crisol donde también puede ser una tecnología de poder no poseída u ostentada por determinados sujetos, sino ejercida en las prácticas de sujeción; enfatizar indagaciones sobre esto último “[...] es una lucha, no porque nadie tuviera aún conciencia de ello, sino porque tomar la palabra sobre este tema, forzar la red de la información institucional, nombrar, decir quien ha hecho qué, designar el blanco es una primera inversión del poder” (Foucault, 2005, p. 31-32).

Los lectores de nuestras escuelas, queramos verlo o no, construyen una representación de sí mismos, del mundo globalizado que les ha tocado vivir y que irrumpe lo natural y lo sagrado. Dicha representación, hace falta decir, está imbricada de una producción de sentido donde ellos como sujetos son partícipes. Esta necesidad, “[...] supone cancelar esa frontera entre lo que sabemos y lo

que somos entre lo que pasa (y que podemos conocer) y lo que nos pasa (como algo a lo que debemos atribuir un sentido en relación a nosotros mismos)” (Larrosa, 2003), p. 29).

La triada sujeto lector/texto/institución puede mirarse como la mejor salida para la educación, pero cuando se trata de “[...] especificar esquemas de operaciones” (Certeau, 2005, p. 36), de las convenciones sociales y de los protocolos de los textos que circulan en las aulas y de quienes los usan, rescatar el detalle no es asunto sencillo, obvio y transparente. La pedagogía es una disciplina donde se distribuye el saber de determinada manera a través de textos escolares, bibliotecas y demás formas de lo escrito, demarcan formas de recepción y por lo tanto de apropiación a los lectores, aquí la enseñanza juega un papel crucial. “[...] yo supongo que en toda sociedad la producción del discurso está a la vez controlada, seleccionada y redistribuida por un cierto número de procedimientos [...]” (Foucault, 1992, p. 11). En este sentido, es difícil pensar que los Libros de Texto Gratuitos (LTG), los acervos de la Biblioteca de Aula (BA) y de la Biblioteca Escolar (BE) queden exentos de tales determinaciones. Por largos lapsos de tiempo al día y a través de alrededor de una decena de ciclos escolares, maestros y alumnos se relaciona con textos no hechos por ellos, ajenos a sus prácticas, no propios a los intereses de su contexto y al de los niños. ¿Serán como dice Certeau, cazadores en tierras ajenas que alteran lo literal de los textos, siendo así impertinentes ante lo preestablecido? Es un reto para los profesionales de la educación y para la investigación educativa desentrañar tal interrogante.

Un posible ejemplo está en el hecho de que los maestros del estado de México constantemente arguyen cierta desconfianza respecto los LTG, ya que no cumplen con lo que les es más propio, así, en sus planeaciones y sobre todo en sus prácticas de enseñanza guardan cierta distancia, porque si bien los planteamientos curriculares y el imaginario social colocan a los libros de texto como únicas fuentes de saber, la realidad es que los sujetos de la educación han producido prácticas donde socializan la cultura escrita.

EL LECTOR YA SÓLO COMO USUARIO DE LO ESCRITO, SINO COMO CAMPO PROBLEMÁTICO

Entonces ya no hablo de la lectura como sustantivo, como definición o noción susceptible de ser discutida *a priori* o con conceptos estáticos. Cuando pensamos a un sustantivo de esta forma, es

porque ya lo visualizamos bien montado y clavado en nuestra vida, es como pensar un roble que ha echado suficientes raíces en el tiempo y se muestra firme. Propongo suspender la noción de sustantivo, dejarla a la deriva, problematizarla, volver a mirarla para plantearla en términos ya no sólo de práctica, de un modo de hacer, de un quehacer cotidiano asequible, propio de nuestras aulas y asequible a los maestros y alumnos, porque si vemos con cuidado no lo es.

Voy a señalar un aspecto que considero necesario problematizarlo porque es fundamental en todo el programa de modernidad: el sujeto en la escuela moderna se transformó y con él las formas de subjetivación. Solamente expongo un ejemplo de Nietzsche al respecto: el lector necesita guardar silencio, necesita dejarse invadir por el texto, requiere escucharlo antes de imponerle su cultura y sus prejuicios. Esta alusión se escucha anticuada y fuera de contexto dentro de una oleada de teorías y corrientes que apelan a un lector hábil, constructor de significado ante textos de diversa índole. “El arte al que me estoy refiriendo no logra acabar fácilmente nada; enseña a leer bien, es decir, despacio, profundizando, movidos por intenciones profundas, con los sentidos bien abiertos, con unos ojos y unos dedos delicados” (Nietzsche, 1994, p. 33). La alusión de recuerda una práctica clásica donde la escucha era elemento indispensable de la apropiación como parte sustancial de la formación (Foucault, 2002). ¿Es posible que en nuestras escuelas se promueva a la escucha como una tecnología de lectura?, ¿qué condiciones se requieren para esta posibilidad? No tengo la respuesta por varias razones, pero hay una que me invade: las escuelas ya no ven a la lectura como un “cuidado de sí”.

Si pudiéramos comprender las diversas formas de subjetivación con los textos, entonces estaremos en posibilidades de conocer cómo el lector y sus formas de leer se transforman, no de forma repentina ni por causa efecto, tampoco a través de reformas o decretos normativos o leyes, o por lo menos, no son estos los únicos factores que promueven los cambios. No pasaríamos por alto que las transformaciones están en las tensiones entre las experiencias individuales con los textos (que ya de por sí viene regulados discursivamente) y las reglas y representaciones sociales respecto a lo que es leer. “Cada lector, en cada una de sus lecturas, en cada circunstancia, es singular. Pero esa singularidad está atravesada por el hecho de que ese lector se asemeja a todos aquellos que pertenecen a una misma comunidad cultural” (Chartier, 2000, p. 58).

Entonces, ¿qué rasgos presenta la cultura escrita en la escuela? ¿cuáles son sus regularidades? Si bien es cierto, los libros escolares que ahí se manejan ya forman parte de un orden

instaurado a partir de la utilidad social y de aprendizaje, no me atrevería a decir que ese es el único factor que determina las prácticas de cultura escrita. Hay varias razones para decir esto y que trascienden las cuatro paredes del aula.

Los estudiantes están ordenados en espacio institucional y socio históricamente determinado para las actividades de enseñanza y aprendizaje; mesas y las sillas están ubicadas para que los estudiantes tengan la mirada hacia el pizarrón y hacia el maestro quien tiene el privilegio de leer a otros. De este modo, la operación de construcción de sentido efectuada en la lectura (o la escucha) como un proceso históricamente determinado cuyos modos y modelos varían según el tiempo, los lugares y las comunidades (Chartier, 1996b, p. 51). En los pliegues, los gestos, diálogos y comentarios de los alumnos alrededor de un texto; en la forma en que los maestros usan el espacio del aula, se puede observar lo inadvertido. “El niño garrapatea todavía y macha su libro escolar; aun cuando sea castigado por ese crimen, se hace un espacio, firma su existencia como autor” (Certeau, 2005, p. 37); esas huellas, esas “rayas”, “manchas”, “errores” y “garabatos” son lo que busco rescatar, porque en medio de las prescripciones, hay invenciones nunca advertidas y siempre soslayadas y llamadas de múltiples formas que no son lo que un lector hace como parte de su trayectoria de existencia.

NI CONCLUSIÓN NI CIERRE, SÓLO PUNTOS SUSPENSIVOS

Todos los días el maestro y los alumnos se asumen como lectores; hay veces donde los libros son motivo de relación pedagógica, otras, donde la lectura silenciosa tiene un sentido de apropiación íntima de lo que el texto dice, también hay momentos donde el maestro lee y los alumnos escuchan o siguen su voz con su propio libro. A la investigación le corresponde describir dichas formas de relación, pero también empezar a hablar de las redes de poder y de invención establecidas en este contexto escolar. Cuando las reformas educativas hablan de enfoques innovadores no piensan en los discursos y formas de usar el espacio para leer y escribir de quienes todos los días hacen posible determinada perspectiva curricular. Es necesario poner la mirada en lo que parece no importante; veamos más que los índices de eficacia y los usos a mano de lo escrito y leído porque en muchos casos, los objetivos didácticos y el comunicativos podrían cumplirse, aunque lo que sabemos es nada del acontecimiento; es decir de esos instantes que escapan a las planeaciones y semanarios docentes, a los escrutinios de los supervisores, pero tal vez también a lo que hasta ahora se ha dicho en la investigación

educativa. El “acontecimiento” es lo no visto, lo que se pasa por alto, el detalle, lo aparentemente azaroso y efímero.

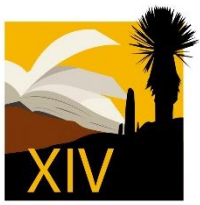
De ahí la idea de describir esas mismas dispersiones ; de buscar si entre esos elementos que, indudablemente no se organizan como un edificio progresivamente deductivo, ni como un libro desmesurado que se fuera escribiendo poco a poco a lo largo del tiempo, ni como la obra de un sujeto colectivo, se puede marcar una regularidad: un orden en su aparición sucesiva, correlaciones en su simultaneidad, posiciones asignables en un espacio común, un funcionamiento recíproco, transformaciones ligadas y jerarquizadas (Foucault, 2010, p. 54).

Si pensamos al lector como sujeto, entonces podríamos pensar a la lectura como una experiencia esencial de la existencia. Entonces, también, posiblemente, veamos en el lector y en la lectura ya no sólo como continuidades ni causalidades, sino como entrecruzamientos de las iniciativas del sujeto y las convenciones de la comunidad de interpretación donde se desenvuelve. Así pues “Una articulación es pensable, entonces, entre la singularidad aleatoria de las emergencias, tal como las designa la historia efectiva y las regularidades que gobiernan las series temporales, discursivas o no [...]” (Chartier, 1996b, p.24).

Lo expuesto en esta ponencia pareciera ya un horizonte, prefiero por el momento llamarlo sólo un destello, porque quitarle al destino el poder de decisión es en este momento una mera apuesta por el sujeto que indaga, pero, sobre todo, por el sujeto que produce sentido al leer. En la medida en que pensemos a la lectura de forma intempestiva y distinta, estaremos en posibilidades de plantearnos nuevos derroteros, de hallar nuevos lenguajes que permitan saber más respecto al sujeto que se produce a sí mismo en sus modos de leer.

REFERENCIAS

- Cavallo, G & Chartier, R. (2006). Historia de la lectura en el mundo occidental. México: Taurus.
- Certeau (de) M. (2005). La invención de lo cotidiano 1. Artes de hacer. México: ITESO-UIA.
- Chartier, R. (1996a). El mundo como representación. Barcelona: Gedisa.
- Chartier, R. (1996b). Escribir las prácticas. Foucault, de Certeau, Marin. Buenos Aires: Manantial.
- Chartier, R. (2000). Las revoluciones de la cultura escrita. Barcelona: Gedisa.



- Foucault, M. (1992). El orden del discurso. Buenos Aires: Tusquets.
- Foucault, M. (2002). La hermenéutica del sujeto. México: Fondo de Cultura Económica.
- Foucault, M. (2005). Un diálogo sobre el poder y otras conversaciones. Madrid: Alianza.
- Foucault, M. (2010). La arqueología del saber. México: Siglo XXI.
- Foucault, M. (2010). Obras esenciales. Madrid: Paidós.
- Kalman, J. "El acceso a la cultura escrita: la participación social y la apropiación de conocimientos en eventos cotidianos de lectura y escritura" Revista Mexicana de Investigación Educativa, vol. 8, núm. 17, enero-abril, 2003. Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A.C. Distrito Federal, México.
- Larrosa: J. (2003). La experiencia de la lectura. México: Fondo de Cultura Económica.
- Nietzsche, F. (1994). Aurora. Madrid: Alianza