



Hegemonía y fetichismo de la lectura en el aprendizaje escolar y universitario

Gilberto Aranda*

Observe el lenguaje empleado para discutir la enseñanza de la lectura estos días (...) con muy poca discusión acerca de las ideas que pueden abrir las vidas de los niños. Hemos olvidado el propósito detrás de la lectura y la hemos tratado como si fuera un fin en sí misma.

Donald Graves

Introducción

En este artículo expondré dos conceptos que pueden ayudar a reflexionar sobre la lectura y la enseñanza en el contexto escolar, incluyendo el universitario. La idea de “hegemonía de la lectura” la he retomado de Jorge Tirzo (2001) y la presentaré con algunas novedades; por otra parte, acuño la de “fetichismo de la lectura”.

Las reflexiones que visumbro en torno a estas categorías apuntan a revalorar la lectura reconociéndole un enorme valor y potencial para el aprendizaje escolar, pero moderando también su presencia y las expectativas en torno de ella, a fin de analizar y encarar el fenómeno educativo escolar de una manera más amplia y productiva, poniendo en relieve medios alternativos, mecanismos de aprendizaje y metodologías de enseñanza, mismas que no son necesariamente novedosas, pero que merecen desempolvarse ante el opacamiento que han sufrido con las cenizas de la brillantez exagerada e incandescente de la lectura. Esta labor debe ser pensada según las particularidades de cada contexto.

Las categorías que propongo también podrán ser de utilidad para investigaciones sobre lo que ocurre en el aula, o sobre las expectativas e imaginarios en torno a la escuela y a la lectura.

* Gilberto Aranda es Doctor en Pedagogía por la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) y profesor de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) en la ciudad de México. Ha participado en diversas instituciones en proyectos didácticos y de investigación sobre la enseñanza y el aprendizaje de la lengua escrita desde 1980.
garanda@g.upn.mx

La hegemonía de la lectura

Encontré y se me hizo de gran interés la idea de la hegemonía de la lectura en la obra de Jorge Tirzo *La lectura de la modernidad*. En ella, el autor advierte que en la modernidad “la lectura se ha constituido como actividad hegemónica en los procesos de formación escolarizada” (aunque él se centra en la formación universitaria) y que “la escuela moderna se enfrenta a una paradoja que ella misma ha engendrado, validar como conocimiento principal a la lectura, convertirla en eje de las actividades de aprendizaje, reconocerla como parámetro de cultura, y, por otro lado, reconocer que los alumnos, profesores y la sociedad en general no leen (...) en la cantidad y la calidad requeridas” (Tirzo, 2001, pp. 8-9). Esto último atañe a lo que él identifica como una “crisis de la lectura”, la cual constituye una paradoja al coexistir con dicha hegemonía.

El tema de la “crisis de la lectura” ha sido discutido con relativa amplitud y ha merecido interesantes análisis sociológicos que lo han puesto en duda (véase por ejemplo Lahire, 2004). Pero en cambio, me parece que el tópico de la hegemonía de la lectura en el aprendizaje escolar merecería desarrollarse y tal vez debatirse con más amplitud.

De acuerdo con la Real Academia Española, la palabra hegemonía deriva de un término griego que indica dirección, jefatura. Una de sus acepciones, que es la que usaré, es “supremacía de cualquier tipo” (RAE, 2019, en línea). “Hegemonía” también “se refiere a la dirección suprema, la preeminencia o el predominio de una cosa sobre otra” (Significados, 2020, en línea).

La hegemonía de la lectura en el aprendizaje escolar consiste en el predominio de la misma frente a otras opciones para adquirir conocimientos, de carácter lingüístico o no, tales como escuchar, hablar, escribir, mirar (sin leer), tocar, pensar, etc.

Implica suponer que el texto escrito es no solo la vía por excelencia para aprender sino el eje mismo del aprendizaje, la referencia para cualquier otro camino, el manantial de otras posibilidades. Así, se piensa sobre la lectura; se dice y escribe en torno a la lectura; se involucran los sentidos en actividades emanadas de la lectura; se establecen estrategias antes, durante y después de la lectura en las que cabe algo más que la lectura, pero ésta es el centro, etc.

Para aprender puede haber algo más que la lectura, pero ésta es imprescindible. De ahí las preguntas: “¿podemos conocer y formarnos sin el concurso de la lectura?, ¿sería ‘permitido’?” (Tirzo, 2001, p. 48).

En contraste, es más fácil que otros canales de aprendizaje puedan ser minimizados; aunque el caso de la escritura es más complicado, según expondré en el siguiente apartado.

Por otra parte, puede notarse que el predominio de la lectura como medio de aprendizaje se da en todas o casi todas las asignaturas y en todos los niveles después de preescolar:

En la escuela, sea básica, media o superior, el aprendizaje de la lectura es requerimiento necesario para cualquier tipo de aprendizaje, sea de la lengua, de las matemáticas, de las ciencias naturales, sociales, etcétera; es más, en los primeros grados de educación primaria muchas actividades se centran en 'enseñar' a leer y escribir [...] prácticamente no existen conocimientos que se den en la escuela sin el concurso de esta actividad (Tirzo, 2001, pp. 82-83).

En la actualidad, la mayoría de las veces se espera que el preescolar prepare para aprender a leer y escribir, o incluso que enseñe a hacerlo; en la mayoría de los contextos la expectativa es que en primero o segundo de primaria todos los alumnos sean capaces de lectura y escritura convencionales. Este aprendizaje es un rito de iniciación a la cultura letrada escolar, pero no siempre es exitoso y suele ser traumático.

Cabe señalar que cuando por diversas circunstancias los niños no logran un nivel básico para leer, entonces la escuela puede convertirse en un túnel sin salida en el cual no se abordan diversos conocimientos porque lo importante es el de la lectura, y solo cuando se logre podrán abordarse otros aprendizajes, pues la lectura ha de ser el medio para obtenerlos. Pueden pasar años y la escuela (en estos casos suele ser rural o indígena o de educación especial), con el modelo hegemónico de la lectura, seguirá insistiendo en que los niños aprendan a leer, y aunque los alumnos puedan progresar muy poco en esto, la escuela no se atreve a enseñarles mucho mediante la oralidad u otros medios. Tal vez los programas indiquen otros contenidos, pero los profesores encontrarán absurdo pasar a otra cosa mientras la lectura no se logre y enfocarán todas sus baterías en ello. El resultado para su formación es nefasto, pues no aprenden ni lectura ni nada, salvo un auto-concepto negativo de sí mismos.

En la llamada "escuela regular", a lo largo de la educación básica, media y superior, los iniciados deben dedicarse a aprender orientados por textos escritos, es decir, en escuelas configuradas conforme a la hegemonía de la lectura. Esto tiene que ver con la idea de que hay una habilidad básica de lectura que se aprende al inicio de la escolaridad, para después aplicar en cualquier aprendizaje. Tal vez se admita, en menor o mayor grado, que la capacidad básica necesita mayor desarrollo, que al menos en los grados inferiores es necesaria cierta asistencia del maestro para leer comprensivamente, que en dichos grados los temas contenidos en las lecturas también necesitan ser expuestos oralmente; pero conforme avanza

más la escolarización, se va esperando más y más que ocurra la lectura individual autosuficiente y aparece el desconcierto cuando no se logra.

Para quienes pueden progresar en la lectura, cuando se supone que la misma es una habilidad general y no depende de su contenido ni del contexto en que ocurre, entonces puede esperarse que independientemente de éstos, su desempeño avance hacia una ejecución cada vez más autónoma. Si, por lo contrario, se considera que la lectura es una capacidad situada, que resulta de la interacción entre el lector con su nivel de conocimientos sobre algo en particular, del contenido y del sentido para realizarla, entonces podría entenderse que aún en la universidad, la lectura individual autosuficiente puede ser una quimera frente a nuevos contenidos, géneros discursivos y sentidos. Pero la creencia que predomina es la primera y la hegemonía de la lectura se exagera en la medida que se espera la lectura autónoma.

En este panorama puede emerger el recurso de las estrategias antes, durante y después de la lectura (Solé, 1992) que pueden aportar mucho al aprendizaje escolar, incluyendo un andamiaje para gestar la lectura autónoma. En ellas puede recurrirse a la oralidad, a la escritura, al dibujo, etc., pero la lectura es el centro alrededor del cual gravitan.

La expectativa de la lectura autónoma se vincula con la economía del aprendizaje escolar. Si los alumnos pueden leer por cuenta propia y además pueden hacerlo fuera de clase, entonces los cursos pueden avanzar más, abarcar más contenidos. Se ahorra así tiempo de clase y los recursos correspondientes, es decir, espacios áulicos y horas de trabajo de los profesores. Si en la educación media y superior se dedicara demasiado tiempo a la lectura propiamente dicha en clase, podría ocurrir la hecatombe de muchos contenidos de los programas, serían inviables. Mejor cerrar los ojos, tratar de cubrir todo lo previsto y lamentarse porque los alumnos no leyeron o no comprendieron la lectura.

Por cierto, en los programas de estudio de una asignatura, la lectura funge implícita o explícitamente como el centro del proceso educativo escolar:

La lectura ha tomado la dirección del proceso educativo, pues si bien es cierto que existen planes y programas, el referente inmediato es la relación clase-texto. Resulta demasiado común referirse al desarrollo de los cursos con expresiones como: *¿en qué texto vamos?, ¿qué lectura nos toca?, ¿cuál es la lectura para la próxima semana?, o: nos faltan tres textos para terminar el semestre* (Tirzo, 2001, p. 63).

Y cuando se trata de evaluar los resultados educativos, las burocracias gubernamentales pueden bombardear a las escuelas con pruebas estandarizadas entre las cuales la primera e imprescindible

corresponderá a lectura. Los resultados oficiales siempre parecen ser lamentables. Pero otros resultados no deseables pueden ocurrir cuando el objetivo de las clases se convierte en preparar a los alumnos para dichos exámenes (Vaca, 2006).

¿Hacia la hegemonía de la escritura?

“Lectura y escritura son un binomio difícil de disociar en la realidad educativa mexicana” (Tirzo, 2001, p. 121) y probablemente en la de otros países, pero en la educación tradicional, una vez que se sabe escribir convencionalmente, la escritura generalmente funge como el lacayo de la lectura; la acompaña para velar por su grandeza, para que los aprendices puedan reproducirla, den cuenta de que la han comprendido o que han gustado de ella, o en el mejor de los casos, para comentarla.

Ello es así porque en la educación bancaria, en términos de Freire (1985), se trata de acumular conocimientos, los cuales pasan del texto al alumno mediante la lectura. Desde luego hay muchos intentos con diversas orientaciones por superar ese paradigma en diversos grados y niveles educativos, y en ellos la lectura no se conserva como monarca absoluto, aunque siga rigiendo.

Incluso puede ser que la escritura adquiera un papel destacado, o aún más, que compita con la lectura por la hegemonía para el aprendizaje, pero sin prescindir de la lectura que la debe alimentar; así, hay que leer para escribir, y la escritura es tanto más importante en la medida que expresa nuevas ideas que no estaban presentes en el insumo de los textos leídos, es decir, cuando hay producción de conocimiento válido.

El reconocimiento de la función epistémica de la escritura, de que escribir nos lleva a reflexionar y a producir nuevas ideas, nuevos conocimientos que no preexistían antes del proceso escritor y que se dan gracias al mismo, conduce en la actualidad a prestigiar la escritura y a cambiar su papel subordinado a la lectura. La escritura no sirve solamente para dar cuenta del conocimiento adquirido, para decir el conocimiento, sino para transformarlo (Bereiter y Scardamalia, 1992), para producirlo. Con estas consideraciones, la escritura adquiere cada vez más relevancia en las escuelas, mucho más en las universidades y ni se diga en los posgrados, no basta ya con un alumno que “comprenda” lo que lee, es necesario un sujeto que produzca nuevos conocimientos.

La validez que se atribuye a un conocimiento depende de diversas cuestiones de carácter epistemológico, pero también de prejuicios sociales. Por eso, “el conocimiento válido es el escrito, aquél que puede ser

leído” (Tirzo, 2001, p. 54). En esta perspectiva, la escritura es valiosa porque puede ser leída, porque produce textos para posibles lectores, más aún si esto ocurre en una espiral en la cual los textos serán un insumo para nuevas producciones escritas.

En diversas universidades se están creando en la actualidad “centros de escritura” para apoyar en esta actividad a los estudiantes (Molina, 2016), la denominación puede ser un augurio de la nueva hegemonía que se está perfilando.

Pero, a fin de cuentas, ya sea que haya una hegemonía de la lectura o una de la escritura para el aprendizaje escolar, en ambos casos, o en una transición de uno a otro, puede plantearse una hegemonía de la lengua escrita que aparece como el medio idóneo para el aprendizaje en dicho contexto.

Paradojas de la hegemonía de la lectura para el aprendizaje escolar

“De la lectura se han dicho muchas cosas, la mayoría de ellas buenas, y si hay problemas pareciera que la falta está en que los sujetos no se hacen buenos lectores, no en los procesos de lectura” (Tirzo, 2001, p. 82).

Desde primaria hasta posgrado, un problema señalado recurrentemente por diversos actores sociales es que los alumnos, o al menos muchos de ellos, no comprenden lo que leen, además de que no les gusta leer. En el imperio escolar de la lectura esto deviene en un estado de desastre profundo y habitual. La élite de la educación puede concebir alternativas, pero muchos docentes quedan simplemente pasmados.

Si el problema fuera la lectura ¿por qué no abolirla? Iván Illich (1974) había imaginado una sociedad desescolarizada, pero ¿cabría la alternativa de una escuela contemporánea casi sin lectura o por lo menos concebida sin la hegemonía en cuestión?

Cabe señalar que las escuelas activas, así como otras pedagogías y didácticas innovadoras, han mermado la hegemonía de la lectura en sus ambientes llevando a los escolares a diversas experiencias directas con la naturaleza, la sociedad, el razonamiento, el arte, etc. Pero en el grueso de las escuelas las prácticas del pasado se atrincheran asociadas a la hegemonía de la lectura. También ocurre que prácticas alternativas de enseñanza, como por ejemplo la metodología original por proyectos, se asimilan a los programas educativos, pero transformados de forma que dependen de los libros de texto y así quedan circunscritos a dicha hegemonía.

En el siglo XXI las nuevas tecnologías podrían ofrecer una alternativa multimedia para reacomodar el peso de la lectura en el aprendizaje escolar e incluso cabría imaginar la posibilidad radical de abolir casi totalmente la lectura en la formación de los individuos. Ya desde el siglo anterior se habían desarrollado tecnologías capaces de mostrar con imágenes lo que no era posible describir con un alud de palabras en un texto para ser leído, inclusive contando con ilustraciones. Pero el eje de los aprendizajes en las escuelas y universidades ha seguido siendo el texto escrito. Desde luego, la sola presencia de tecnologías no garantiza ni su disponibilidad ni la existencia de los materiales *ad hoc* con los cuales pueden convertirse en alternativas. Las escuelas públicas principalmente cuentan con presupuestos exiguos y difícilmente pueden contar con las tecnologías idóneas y mantenerlas actualizadas. Por otra parte, la elaboración de materiales educativos de calidad es un proceso que no puede darse de la noche a la mañana. Aunque el prestigio de la lectura cuenta tanto para seguir manteniendo su hegemonía en la escuela como para hacerse fuertemente presente en los materiales destinados a las nuevas tecnologías.

Pero una cosa es que haya medios tecnológicos para sustituir al menos gran parte de la necesidad de la lectura para el aprendizaje escolar y otra es que esto sea deseable y sensato. Cuando se piensa que los alumnos no comprenden al leer, resulta tentador soñar que lo harán escuchando y mirando, y que por lo tanto se podría abolir, o por lo menos mermar significativamente, la lectura en pos del aprendizaje. ¿Pero entenderán más y comprenderán mejor por otros medios?

Aún sin las nuevas tecnologías podría construirse, o tal vez reconstruirse, una hegemonía de las exposiciones orales, incluso apuntaladas por diálogos en clase; hay que reconocer que el diálogo tiene muchas posibilidades para el aprendizaje escolar. Pero una exposición escuchada no resulta necesariamente más comprensible que una leída. El texto escrito permanece fijo mientras que el oral se va; es posible repasarlo, modular la velocidad y el cuidado con el cuál se lo aborda, subrayar lo relevante, obtener panorámicas para una primera aproximación a su contenido, seleccionar las partes que merecen abordarse o profundizarse, etc.; en suma, posibilidades que, si bien no están del todo ausentes en algunos soportes tecnológicos de la oralidad, sí resultan mucho más accesibles para un lector con ciertas "habilidades" frente a su texto. Pareciera entonces que habría que insistir en el desarrollo de las capacidades lectoras.

Pero otros escenarios nos llevan a cuestionar la hegemonía de la lectura. Leer se anuncia como la llave de apertura al conocimiento, pero ahí donde su dominio básico no cuaja, puede ocurrir que no se busque otra alternativa para otros aprendizajes y que el empeñamiento por enseñar a leer antes que nada sea

un grave obstáculo para enseñar cualquier otra cosa. En las escuelas en las que asisten niños cuya lengua materna es vernácula, en entornos donde la lengua escrita tiene poco uso y los textos en dicha lengua son casi inexistentes, la hegemonía de la lectura puede ser sumamente nociva, peor si se usa como recurso de castellanización. El sentido común apelaría al uso principal de la lengua oral para la enseñanza en estas circunstancias, aun cuando se siguiera buscando con mesura el aprendizaje de la lectura, pero esta lógica puede obturarse en el contexto de la hegemonía en cuestión, aunado a la presión de las lenguas de prestigio.

Por otra parte, la oferta de la lectura individual autosuficiente para la economía escolar es un seductor canto de sirenas para las instituciones educativas. Pero asimismo hay un largo muro de lamentos alimentado por la decepción cotidiana de los desempeños lectores de los estudiantes; el aprendizaje no fluye como debiera y la culpa la tiene supuestamente la lectura, porque conocer depende de ella en el mundo de su hegemonía. ¿Pero es realmente la lectura el obstáculo a vencer para alcanzar las metas del aprendizaje escolar?

La lectura, insisto, tiene ventajas sobre otros medios en las posibilidades de ser modulada según las necesidades del aprendizaje por un lector con cierta capacidad; así que no nos conviene quemar los libros, más bien hay que insistir en ayudar a los estudiantes a descubrir las posibilidades de la lectura. Aunque a veces las experiencias y las imágenes dicen más y mejor que las palabras escritas e incluso también orales. Entonces, aún dentro del paradigma de la hegemonía de la lectura, podría buscarse más una mayor diversidad de medios para la enseñanza. Si llevamos la lectura al patíbulo, iremos de mal en peor. Si buscamos una mayor diversidad de medios tendremos una mejoría, aunque en la “escuela regular” sería limitada, porque como veremos más adelante, los procesos de aprendizaje trascienden a la actividad de la lectura y, por lo tanto, no se resuelven solamente diversificando los medios de enseñanza.

El fetichismo de la lectura

“La mitificación de la lectura ha dado paso a notables exageraciones (...) En la modernidad, leer es sinónimo de cultura, sabiduría e inteligencia (...) se espera más de lo que la lectura puede ofrecer” (Tirzo, 2001, p. 45).

En términos mucho más amplios, ha habido teóricos que han propuesto la superioridad de las culturas letradas sobre las ágrafas y de los individuos alfabetizados sobre los analfabetas, pero los Nuevos Estudios sobre la Literacidad han rebatido tales pretensiones (Ames, 2002 y Zavala et. al., 2004 han expuesto este

debate) e incluso han cuestionado las categorías de “alfabetización” “alfabetizado” y “analfabetas” que sucumben ante la complejidad del fenómeno de la literacidad (por ejemplo, Kalman, 1993; Farr, 2009).

En consonancia con lo anterior, la metáfora del fetichismo nos puede ayudar a repensar el papel de la lectura. Según diccionarios, un fetiche es un “objeto de culto al que se le atribuyen poderes sobrenaturales” y fetichismo corresponde a la “veneración excesiva de algo o de alguien” (RAE, 2019, en línea). Asimismo, “un fetiche es un objeto material de culto al que se conceden propiedades mágicas o sobrenaturales y llega a ser venerado como un ídolo. En el fetichismo animista aparece en algunas religiones primitivas africanas y caribeñas. En ellas, se considera al fetiche como un representante de un ser superior y que tiene sus mismas características y poderes” (Significados, en línea).

La magia de la lectura reside en que conduce al aprendizaje y hasta puede brindar la sabiduría; es un objeto de culto porque su poder da sentido y sostiene a nuestras escuelas; teniendo el fetiche de la lectura se posee al ser supremo del conocimiento. Más vale que le brindemos nuestro tiempo y nuestros esfuerzos día con día en las actividades escolares. El fetichismo de la lectura es una perspectiva que tiende a reducir los procesos de aprendizaje escolar a la lectura.

El truco está en que se presenta la lectura como un todo, pero en realidad sólo es, frecuentemente, un fragmento del complejo mecanismo del aprendizaje escolar o del fracaso del mismo. Se percibe a la lectura sin advertir que solo es una parte de un evento letrado en una práctica social, un elemento imbricado en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Si se descubre esto, se puede advertir que usualmente hay una veneración excesiva hacia la lectura, un fetichismo. Esto mismo alimenta a la hegemonía.

Ciertamente la lectura está en el centro de las clases escolares casi siempre, pero la percepción de lo que ocurre en ellas no debería sesgarse para olvidarse de la periferia, en cuyo terreno ocurren oralmente exposiciones, diálogos, instrucciones, aclaraciones, etc. y en cuyo sitio también se hace presente la escritura y a veces otras formas de expresión gráfica, así como la observación, la experimentación y otras maneras de aproximarse al conocimiento. Podría discutirse si la lectura debería siempre estar en el núcleo de esas actividades escolares, pero primero hay que notar sin menoscabo la presencia de esta intrincada trama de elementos para el aprendizaje escolar que incluye a la lectura, pero que va más allá de ella.

Si aceptamos que la lectura no va sola en pos del aprendizaje escolar, también la podemos aligerar del peso de una parte significativa de las responsabilidades que usualmente carga. El caso es que muchas veces los alumnos “no comprenden” cuando se enseña mediante exposiciones, o mediante la combinación de exposiciones y lectura; pero en ambos casos se suele diagnosticar que esto se debe a “problemas de lectura”. Así, la lectura paga caro su prestigio, pues se le responsabiliza de la totalidad del aprendizaje. El problema se hace más agudo en la medida que se espera que el lector vaya asumiendo más la preparación de los temas mediante la lectura de textos.

Los resultados del aprendizaje escolar no dependen totalmente de la lectura; pero cuando se exagera la importancia de la lectura, se distorsiona dicha responsabilidad. Se diagnostica “problema de lectura”, pero se olvida el resto de los medios y de los elementos de los procesos del aprendizaje y de la enseñanza.

No sólo se trata de advertir que en la escuela hay eventos de comunicación letrados en los cuales se mezclan la lengua oral con la escrita y tal vez otros medios simbólicos, sino además recordar que los procesos de aprendizaje y de enseñanza se dan con mecanismos que ocurren en la diversidad de medios. Estos mecanismos tienden a opacarse cuando sólo se enfoca a la lectura, aunque aquello que sea perceptible depende también de la mirada teórica sobre la lectura.

La escuela ha evolucionado para dar más valor a la comprensión de la lectura que al descifrado, pero esta evolución aún ha tomado poco en cuenta, valga la redundancia, el comprender los procesos de comprensión. Se desea que los alumnos entiendan la lectura, pero la idea de este entendimiento puede quedarse en los alrededores de reproducir información extraída del texto. Se espera que el procesamiento de un texto concluya sin la variable de la perspectiva del lector, sin la presencia de la asimilación de los contenidos en el sentido piagetano. La idea de comprensión se deslinda de la de interpretación. No se espera que los alumnos interpreten a su manera los textos, o por lo menos no se sabe qué hacer frente a esto.

Como resultado de esto último, los docentes pueden considerar que sus alumnos no comprenden la lectura pues los primeros no tienen manera de entender las posibilidades de interpretación que hacen los segundos. Se juzga con una alternativa dicotómica de comprender o no comprender, y entonces, lo que ocurre en medio de tales polos suele ser considerado como incompreensión, en vez de una comprensión distorsionada o peculiar o relativa o incompleta o incipiente, pero comprensión al fin. Pero en esta situación, la alarma suena y los reflectores iluminan a la lectura, presunta responsable.

Así, el fetichismo de la lectura es abonado por una concepción simplista de la lectura en la que ésta consiste en extraer la información textual, omitiendo procesos constructivos e interactivos contextualizados. Es decir, tal fetichismo no sólo consiste en borrar del mapa del aprendizaje a otros medios que concurren en los eventos letrados en los cuales se hace presente la lectura sino, además, reside en una miopía respecto de los mecanismos de los procesos de aprendizaje y de enseñanza que ocurren transversalmente en la lectura y más allá de la lectura.

Pensando en la lectura desde una perspectiva fetichista puede ser que se releguen, o incluso se olviden, fenómenos intrínsecos a ella, tales como la asimilación y la acomodación en los procesos de construcción del conocimiento, o la consideración de las prácticas sociales en las cuales ocurren las lecturas y les dan sentido.

En este panorama parece como si el tema de las técnicas y estrategias de estudio, de enseñanza y de aprendizaje palideciera frente al apremio de contar con técnicas y estrategias de lectura o incluso de escritura. Aprender a aprender, a estudiar, se desvanece ante la imperiosa necesidad de aprender a leer y a escribir que, si bien es algo pertinente para lo primero, no lo cubre totalmente.

Alarmados por los resultados de la lectura de los alumnos, los educadores pueden ser proclives a ignorar recursos didácticos que inscriban la lectura en una situación más amplia del aprendizaje específico en turno. Aun recurriendo a una didáctica de la lectura, faltarán elementos de didáctica general y/o de otras didácticas específicas para enfrentar las necesidades del aprendizaje escolar; aunque una buena didáctica de la lectura requiere que se aborde a la misma de manera situada, contextualizada.

También se puede desarrollar un fetichismo de la lengua escrita en conjunto o de la escritura en particular. Los centros de escritura de las universidades tal vez debieran ser centros de apoyo al aprendizaje, aunque algunos de ellos si contemplan escritura y algo más.

El fetichismo de la lectura y/o la escritura también puede alentar la segregación didáctica de la lectura y/o la escritura. Ocurre tanto en los planes y programas de estudio como en la práctica cotidiana de la enseñanza que la lectura y/o la escritura son enseñadas aisladamente de otros contenidos. A esto lo llamo *segregación didáctica*. Es común que ocurra en la enseñanza inicial de la lectura y la escritura, con hartas horas de actividades inspiradas en métodos y otras propuestas *ex profeso*. Pero también puede acontecer en otros niveles educativos, inclusive en las universidades, donde puede haber asignaturas dedicadas a la

lectura y/o la escritura y algunas otras medidas que conciban la alfabetización académica como un quehacer aislado de los contenidos disciplinares que debieran enmarcarla.

Si bien esta atención segregada puede ser pertinente y hasta necesaria en cierta medida, aunque no hay fórmula que la indique, también puede ser nociva si se abusa de ella y especialmente si no se complementa con suficientes experiencias de enseñanza situada en las cuales la lectura y la escritura sean objetos de enseñanza integradas a otros conocimientos y se contemplen las prácticas sociales en que debieran inscribirse.

Perspectivas ante la hegemonía y el fetichismo de la lectura en el aprendizaje escolar

He expuesto y cuestionado a la hegemonía artificiosa y al fetichismo de la lectura, pero no por ello menosprecio el maravilloso valor de la lectura y su enorme potencialidad para el aprendizaje escolar. Conuerdo con la idea de que formar lectores es algo crucial en la educación escolar y que se debe atender cuidadosamente el desarrollo de las capacidades de lectura en los alumnos, incluyendo la lectura para el aprendizaje, que es la que he tomado en cuenta aquí.

Es mejor pensar en leer como un verbo transitivo (Cassany, 2006) que depende de qué, para qué y con quién se lee, entre otras cosas. Así, hay muchas lecturas posibles; la obra de la que partí (Tirzo, 2001) las consideraba a todas, yo me he circunscrito no sólo a las que ocurren en el ámbito de la escuela, sino más específicamente, a aquellas cuyo objetivo es el aprendizaje escolar; aunque incluso en ellas no cabe la homogeneidad.

Aún con esta circunscripción, he incursionado en la redacción de este texto tratando de manejar un perspectiva muy general de lo que es leer, pero en algunos casos se ha hecho evidente que era necesario aludir a algún concepto o modalidad de lectura más específicos para plantear algunas ideas; asimismo, que algunos vértices de la hegemonía o del fetichismo de la lectura estaban muy relacionados con algunas concepciones particulares sobre la lectura, y que en cambio otras podían no ser aludidas. Tal vez de esto surja confusión o polémica, pero confío en que lo expuesto en términos vagos u oscilantes sirva aun así para introducir los fenómenos tratados. Por otra parte, esta exposición imperfecta puede tener la ventaja de sintonizarse con la común vaguedad de los imaginarios sobre la lectura que resultan propicios para la hegemonía y el fetichismo referidos.

Respecto de la hegemonía de la lectura no desearía que mis planteamientos fueran confundidos con una postura empirista. Los medios o soportes para el aprendizaje pueden estar ligados a determinados sentidos, la lectura con la vista, la oralidad con el oído; pero esto no descarta el necesario y fundamental procesamiento de la información; no se trata de que el simple empleo de otro sentido nos lleve en cualquier caso a mejores perspectivas para el aprendizaje.

Tampoco debe entenderse que abogo por la extinción de la hegemonía de la lectura. Más bien pensaría que en el contexto histórico contemporáneo iría bien por lo general cierta hegemonía de la lengua escrita, en la cual la lectura estuviera más equitativamente acompañada de la escritura en pos del aprendizaje escolar; pero no solamente eso, sino que en ella se reconociera la riqueza de los eventos letrados en los cuales la oralidad está también presente. La escritura ya viene cabalgando en esta dirección, pero a la oralidad pareciera que se la mantiene relegada, en un rol semejante al de una mujer a la que generalmente se le subordina, pero que ocasionalmente es objeto de excelsos e incluso fantásticos reconocimientos. Igualmente, las perspectivas tecnológicas multimedia vienen avanzando, aunque su presencia está ligada destacadamente a factores económicos.

Entonces es importante entender que dicha hegemonía tiene actualmente excesos y, sobre todo, que hay contextos en que debiera ser ampliamente revisada. Uno de ellos es cuando la lengua escrita está poco presente en el entorno social, pero para la escuela es una prioridad en la que, no obstante, queda atascada sin éxito, en perjuicio de los alumnos. Esto es común en escuelas rurales y puede ser más grave en contextos indígenas.

Otra situación a revisar es más particular, relativa a la lectura individual autónoma que se espera cuando avanza la escolaridad y particularmente a nivel universitario. El estudiante que se enfrenta a nuevos retos con la lengua especializada de las disciplinas necesita mayor andamiaje para sus lecturas. Pero proporcionárselo puede implicar tiempos y recursos que no están contemplados. Trabajar antes, durante y después de la lectura puede reducir los temas que se espera abarcar en los tiempos especificados por la organización escolar y las razones administrativas y económicas se constituyen en un elemento de tensión (a semejanza de otros análisis de las tensiones presentes en la lectura en la escuela, expuestas por Lerner, 2001), por no decir en un muro, que puede frenar alternativas pedagógicas pertinentes.

Respecto del fetichismo de la lectura puedo advertir que está más vinculado a ciertas concepciones de la lectura que no consideran suficientemente la complejidad y duración de los procesos de construcción del

conocimiento, mismos que están presentes en la lectura, pero la rebasan. En la perspectiva fetichista predomina la idea de que leer es extraer la información textual y el afán por la comprensión no implica la interpretación. También en ella se desvanece la percepción del entorno de medios y recursos que acompañan a la lectura para el aprendizaje escolar, con la consecuencia de que este no puede ser abordado con la complejidad requerida. En suma, la persecución de mejores resultados en el aprendizaje escolar se ve obstaculizada al confundir a la lectura como la responsable absoluta del conocimiento.

Es probable que reducir el fetichismo por la lectura facilite menguar la hegemonía de la misma, pues al ser menos ambiciosos en lo que se atribuye a la lectura se disminuye su exagerado prestigio y su preponderancia.

Tomar conciencia del fetichismo de la lectura abre la oportunidad para responder al “problema de la lectura”, en vez de una forma simplista, con la fuerza, profundidad y amplitud de recursos que apuntan más allá de la lectura, aunque la puedan incluir; o sea, se trata de refrescar la labor educativa apelando a la riqueza que ofrecen múltiples posibilidades didácticas para la construcción de los conocimientos de que se trate, sin encapsularse, aunque sin despreciarlas, en las que correspondan a la lectura.

Bibliografía

- Ames, Patricia (2002): *Para ser iguales, para ser distintos. Educación, escritura y poder en el Perú*. Lima, Instituto de Estudios Peruanos.
- Bereiter, Carl y Sacardamalia, Marlene (1992): "Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita". *Infancia y aprendizaje*. No. 58, pp. 43-64.
- Cassany, Daniel (2006): *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*. Anagrama, Barcelona.
- Farr, Marcia (2009): "Ideologías de la alfabetización: prácticas locales y definiciones culturales". Kalman, Judith y Street, Brian (coord.). *Lectura, escritura y matemáticas como prácticas sociales*. México, Siglo XXI, pp. 99-111.
- Freire, Paulo (1985): *Pedagogía del oprimido*. México, Siglo XXI.
- Graves, Donald (2002): "Testing is not teaching". *Testing is not teaching. What should count in education*. Portsmouth, N. H. Heinemann, pp. 1-3.
- Illich, Iván (1974): *La sociedad des-escolarizada*. Barcelona, Barral.
- Kalman, Judith (1993): "En búsqueda de una palabra nueva: la complejidad conceptual y las dimensiones sociales de la alfabetización". *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, México, vol. XXIII, nro. 1, pp. 87-95.
- Lerner, Delia (2001): *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. México, SEP (BAM) / Fondo de Cultura Económica.
- Molina, Violeta (2016): "Los centros de escritura en Latinoamérica: consideraciones para su desarrollo e implementación". Bañales, G., Castelló, M. y Vega, N. (eds.). *Enseñar a leer y a escribir en educación superior. Propuestas educativas basadas en la investigación*. México, SM Editores, pp. 339-362.
- RAE (2019): *Diccionario de la lengua española*. Disponible en: <https://dle.rae.es/>
- Significados (2020): *Repositorio de significados conceptos y definiciones*. Disponible en: <https://www.significados.com/>
- Solé, Isabel (1992): *Estrategias de lectura*. Barcelona, ICE / Graó.
- Tirzo, Jorge (2001): *La lectura de la modernidad*. México, UPN.
- Vaca Uribe, Jorge E. (2006): *Así leen (textos) los niños*. Xalapa, Universidad Veracruzana. Textos universitarios.
- Zavala, Virginia; Niño-Murcia, Mercedes y Ames Patricia (ed.) (2004): *Escritura y sociedad: nuevas perspectivas teóricas y etnográficas*. Lima, Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú.