

¿Política nacional de lectura? Meditación en torno a sus límites y condicionamientos

Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México), Vol. XXV, No. 3, pp. 25-53

Pedro Gerardo Rodríguez *

RESUMEN

¿Es pertinente y viable que los países de América Latina desarrollen políticas nacionales de lectura? Algunos especialistas de la región creen que sí; incluso, algunos gobiernos han impulsado acciones en esa dirección. La precariedad de los resultados nos invita a mantener una postura escéptica que retorne a las preguntas de origen y se interroge sobre sus límites y condicionamientos.

Los límites están estrechamente vinculados con el proyecto de modernidad que se impulsa de antaño en nuestros países. Se trata de límites diversos en el campo de la cultura, de la política y aun de la reflexión. Sólo preguntándonos sobre ellos podremos formular un proyecto que convoque intereses, que conecte argumentos, que sume esfuerzos y que establezca acuerdos de acción compartida. Sólo así una política nacional podrá estimular la práctica generalizada de la lectura.

ABSTRACT

¿Is it pertinent and feasible that Latin-American countries develop national reading policies? Some specialists from the region seem to think so. Even more, some governments have supported actions in that direction. Their poor outcome invite researchers to maintain a skeptical attitude and return to the original questions, trying to know the limits and conditionings of such policies. Their limits are closely linked with the "modernity project" that has been promoted in the last years by Latin-American countries. The author considers that he is dealing with different kinds of limits: cultural, political, and even in the reflection process. Only taking into account these limits it is possible to build an alternative project that would involve different interest groups, link argumentation, unite efforts and establish accords towards a common action. Only then, can a national policy stimulate a generalized practice of reading.

* Investigador del Centro de Estudios Educativos.

INTRODUCCIÓN

Recientemente, algunos grupos de especialistas convocados por el Centro Regional para el Fomento del Libro en América Latina y el Caribe (CERLALC) han recomendado a los gobiernos de la Región la adopción de medidas que garanticen el diseño y ejecución de políticas nacionales de lectura.¹ Con esta idea sugieren institucionalizar las experiencias de fomento a la lectura que en los últimos años han germinado fuera y dentro de la escuela. Las recomendaciones insisten en la necesidad de una política coherente que articule los esfuerzos ya desarrollados y que promueva tanto la realización de nuevas acciones, como la participación de agentes clave, en particular la de los maestros. Los ministros de cultura de América Latina y el Caribe han visto con simpatía las recomendaciones y las han hecho suyas; de hecho, algunos gobiernos, pocos, ya han incorporado la figura de "política nacional de lectura" en sus planes de desarrollo, han creado comisiones o programas *ad hoc* y destinado algunos recursos para su operación;² pero la preocupación por fomentar la práctica de la lectura se continúa desarrollando, en la mayoría de los países, con acciones tradicionales tales como reformas curriculares en las áreas de lenguaje, campañas de fomento a la lectura en los medios masivos, ampliación de las redes bibliotecarias, etc. La lista está diversificada, pero se trata, en general, de acciones insuficientes y dispersas que corren en paralelo y sin articulación nacional.

¿Por qué la simpatía hacia la idea de una política nacional de lectura no se ha traducido en acciones suficientes? Tengo la convicción de que no han emergido los escepticismos que suscita la idea; es importante que florezcan y se confronten sus razones implícitas, antes de pretender genuinos acuerdos de acción compartida. Requerimos una noción de política nacional de lectura suficientemente escéptica respecto de sus límites y condicionantes. Sólo así la simpatía trascenderá el nivel de la retórica, las recomendaciones

¹ Cfr. *El Libro en América Latina y el Caribe*, No. 75, 1993, pp. 10-18 y Número especial 77 y 78, 1994, pp. 24-32, Santa Fe de Bogotá, Colombia, CERLALC.

² Cfr. *Política nacional de lectura: es rico leer*, Santa Fe de Bogotá, Colombia, CERLALC, 1991; *Política nacional de lectura*, Fundalectura, Caracas, Venezuela, 1992.

dejarán de ser, como suele decirse, predicaciones en el desierto y la idea impulsada por el CERLALC llegará a ocupar el lugar que le corresponde en las agendas nacionales.

I. LOS LÍMITES Y CONDICIONAMIENTOS SOCIALES

La idea de una política nacional de lectura descansa en supuestos implícitos. Es necesario especificarlos retornando a las preguntas originales: ¿es pertinente y viable una política nacional de lectura?, ¿una política nacional de lectura es la vía social más adecuada para estimular la formación de lectores y para que el potencial comunicativo de la escritura se arraigue como práctica social? Hasta ahora, la pertinencia se ha derivado de dos factores complementarios: 1) la necesidad social que tienen nuestros países, sus economías, sus sistemas políticos y sociales de una práctica generalizada de la lectura y la escritura, y 2) la necesidad de generar opciones frente a los pobres resultados que en estos campos han logrado la escuela básica, los programas de alfabetización, la extensión de los sistemas bibliotecarios y las campañas de fomento a través de los medios masivos.

La vinculación entre lectura y necesidad social está tan arraigada en la reflexión educativa que, para mostrar la pertinencia de una política nacional de lectura, nada parece más fácil que mentar las necesidades de la economía, del sistema político y social, o las del individuo, o las del ciudadano. Pero por esa vía descriptiva, que se ha usado desde hace tiempo, ya no puede llegarse muy lejos. En efecto, la lectura como requerimiento es un postulado que está presente en el movimiento de la Ilustración que arraigó en la Región desde finales del siglo XVIII. Desde finales del siglo XIX, ha estado en la base de los esfuerzos por generalizar la educación básica y en los programas de alfabetización de los adultos. Puede decirse que en tales esfuerzos la necesidad social de leer aparece como un supuesto no analizado.

Sólo en el marco de la modernidad aparecen los nexos internos entre lectura y necesidad social. En efecto, la necesidad social de leer es un supuesto y una consecuencia de la modernidad. Los sistemas de escritura hunden sus raíces en los tiempos antiguos, pero

sólo en el marco de la modernidad los actos de lectura se convierten en un requerimiento del sistema social y del mundo de la vida de los hablantes. Sólo en el horizonte de la modernidad se dan las condiciones para que la práctica de la lectura se torne pertinente en el mundo del trabajo, en la vida pública y en la cotidianidad privada. Y viceversa, la modernidad toma carne y sangre cuando la lectura y la escritura se constituyen en actos fundamentales de interacción entre los hablantes. No hay modernidad posible sin hablantes que busquen entenderse en el medio y horizonte de la palabra escrita.

La acción lectora se ensambló con la modernidad por vía de la *razón* y devino en necesidad social conforme el ejercicio de la *razón* se expandía. La modernidad surgió como filosofía de la historia, se autocolocó en la cima, e incorporó en la cauda de su propio devenir las culturas ágrafas, como si fuesen peldaños de acceso al reino de la razón. Como se sabe, Weber rompió con las premisas de la filosofía de la historia³ que miraba la modernidad en términos evolutivos, y siguiendo una antigua idea de Hegel, rastreó de nueva cuenta los orígenes de la modernidad hasta topar con la acción racional, esto es, con la hegemonía de la acción con arreglo a fines. En tal perspectiva, la práctica de la lectura queda subordinada a las instituciones culturales y económicas surgidas del ejercicio generalizado de la razón;⁴ y lo hace por dos rutas paralelas: 1) con la modernidad emerge, por un lado, el proyecto cultural de potenciar el uso de la razón y, consecuentemente, la tarea de impulsar la formación de lectores y productores de textos; este proyecto fue endosado al Estado y a la escuela; 2) por otro lado, la práctica generalizada de la lectura surge atada, prácticamente, al uso de documentos que caracteriza las instituciones económicas creadas por la modernidad.

En efecto, la necesidad de leer emergió silenciosamente, allende las aulas escolares, por vía de la racionalización descrita por Weber. Y con ello aparece por vez primera el nexo interno entre modernidad y lectura. La modernidad se tornó en proyecto viable cuando la cien-

³ Cfr. J. Habermas. *Teoría de la acción comunicativa*, Tomo I, Madrid, Ed. Taurus, 1987, pp. 213-249.

⁴ M. Weber. *Economía y sociedad*, FCE, México, 5a. reimpresión, 1981, pp. 173-180.

cia, la técnica y las estructuras del saber y de la acción se pusieron al servicio de la economía; la lectura se hizo socialmente necesaria porque la acción de los pilares del mundo moderno, la administración burocrática, la empresa capitalista, el ejercicio de la profesión y el desarrollo científico y técnico funcionan sobre la base, mediante y en el horizonte de documentos escritos. La racionalización social emerge definitivamente con la empresa capitalista y el Estado moderno, y viene enlazada al documento escrito de múltiples formas: en la positivización del derecho, en la reglamentación del actuar burocrático, en la producción científica, en la documentación del quehacer técnico. A su vez, la acción racional sirve de resorte a la difusión de documentos escritos; la racionalización de los horizontes de acción y de las estructuras del mundo de la vida ocurre como proceso documentado, con independencia de lo que acaece en el aula y en los métodos de enseñanza de la lectura. En suma, el proyecto de la Ilustración en torno al papel de la lectura tomó cuerpo cuando fue traducida en requerimiento práctico de la acción burocrática. En tal sentido, la necesidad social de leer emergió y transcurrió a espaldas de la conciencia ilustrada.

La lección es clara: el acceso generalizado al sistema de escritura requiere la maduración de las instituciones de la modernidad. Más allá de los afanes ilustrados, de los programas liberales y de la fe positivista en el método, la práctica generalizada de la lectura y la escritura toma sentido con la maduración del proyecto de modernidad en su conjunto. En efecto, la modernidad se torna cierta cuando la lectura y la escritura se constituyen en actos fundamentales de comunicación entre los hablantes.

Hoy estamos ante una encrucijada. Sabemos por los diagnósticos disponibles que los resultados del proyecto de generalizar la práctica de la lectura a partir de la escuela, no están a la altura de los sueños ilustrados. En efecto, desde los años sesenta, los resultados culturales de la escuela y de las campañas de alfabetización se tornaron cuestionables, particularmente en el campo de la formación de lectores y productores de textos. Se ha tornado cuestionable, incluso, la noción misma de lectura.

Al lado de los pobres resultados de la escuela, la racionalización de los modos de vida ha sido insuficiente. Entre nosotros, las instituciones que se sustentan en el uso de documentos no se han consolidado en sistemas estables ni su acción ha alcanzado, estructuralmente, todo el conjunto social; para nosotros, la generalización de la cultura escrita y la modernidad, como haz de procesos simultáneos y expansivos, siguen siendo proyectos inconclusos y desfasados del mundo de la vida de numerosos hablantes. Y la formación de lectores continúa presente como reto y paradoja.

Cabe preguntarnos, entonces, si una política nacional de lectura es la ruta para enfrentar, simultáneamente, las deficiencias del proyecto escolar y las insuficiencias del proyecto de modernidad. Es necesario responder con escepticismo. Ya los modernizadores culturales han vislumbrado que en la Región no están dados los supuestos de la modernidad y han postulado la necesidad de crearlos. Su razonamiento ha sido más o menos el siguiente: la práctica generalizada de la lectura es un supuesto de la modernidad; sin embargo, la población no es lectora; dicen entonces: desarrollemos acciones de Estado, instituyamos programas de formación de lectores para que la modernidad florezca entre nosotros. Es decir, han planteado que sea la modernidad misma quien cree los supuestos y las condiciones de su realización. Los liberales y positivistas del siglo pasado, tanto como los planificadores de mediados de este siglo, han creído que, como el genio de la leyenda, la modernidad podría surgir del “pantano de la tradición” tirándose a sí misma de los cabellos.

Los modernizadores culturales han tenido en mente un proyecto educativo y una práctica de la lectura funcionales a la creación de un sistema económico y social “moderno”, es decir, centrado en el ejercicio generalizado de la racionalidad formal.⁵ En su planteamiento, la modernidad se reduce a la racionalización de la vida social pues, según considera, la economía puede dar cuenta de la modernidad en su conjunto. Pero la racionalización de la vida social no puede sino producir los analfabetos «ilustrados» de los que habla Enzen-

⁵ Cfr. J. Medina Echevarría. *Educación y Desarrollo*, México, Siglo XXI, 1967.

berger. El analfabeto ilustrado puede ser visto como producto de las instituciones racionalizadoras de la modernidad, pues en ella el hablante es transformado por la escuela, por la fábrica y por la oficina en mediocre lector, en lector unidimensional, para usar la figura de Marcuse. El lector unidimensional lee para consumir información o para cumplir las funciones que le marca el reglamento o el manual; descifra cheques, redacta memoranda, lloriquea con los *best sellers* de moda y se entretiene hojeando textos e interpretando imágenes. Una política nacional de lectura que quiera convertirse en alternativa viable requiere una noción de lectura enlazada al proyecto de modernidad, pero que no se agote en los temas de la racionalización social, es decir, que rebase la frontera de la funcionalidad.⁶

¿Es posible para nuestros países salir de la encrucijada en que les ha colocado, por un lado, un proyecto escolar deficiente y, por otro, una modernidad insuficiente que ni siquiera garantiza la lectura funcional de documentos? Resulta tentador preguntarse, también, si es necesario replantear el contenido del proyecto ilustrado en torno a la lectura, el horizonte del proyecto mismo, o desplazar el centro de gravedad hacia otra instancia de la modernidad que no sea la escuela, ni la dinámica racionalizadora de la administración estatal o de la empresa. Tales son las preguntas. Y para responderlas es necesario entender por qué el propósito de generalizar la práctica de la lectura es para nosotros una suerte de mito de Sísifo, por qué el acto de leer no se enlaza con la vida toda de los hablantes, por qué no se transforma en una práctica generalizada, por qué no se constituye en una segunda piel.

Y para entender es necesario confrontarse con el postulado de que la escritura no se ha transformado en forma de vida porque los hablantes, particularmente los grupos étnicos y las comunidades rurales, tienen en el habla el último baluarte de su saber cultural; según tal postulado, ellos se resistirían a leer porque la lectura atenta contra los saberes y las prácticas contenidas en el habla. Esta postura puede ser considerada parte del movimiento de contrailustración

⁶ Cfr. *Programa experimental mundial de alfabetización. Evaluación crítica*, Pátzcuaro, CREFAL, 1977.

que se renueva periódicamente, en particular en las épocas de crisis. La crítica romántica ha acompañado a la modernidad desde sus orígenes y es necesario escucharla pues sus argumentaciones suelen iluminar las zonas grises de la racionalización social, que a menudo es inercial y complaciente.

Por otra parte, la antigüedad de los sistemas de escritura induce a creer que la necesidad social de leer es anterior a la modernidad y que la problemática de formar lectores surge con la creación de los sistemas de escritura. Quienes así creen atisban en el pasado remoto, buscando señales escritas, lo mismo en la Academia que entre los cabalistas o en el Calmécac. Pero sabemos que en esta Región sólo los sabios mayas habían construido un sistema de escritura y que ese saber social se extravió, junto con sus lectores, en el verdor de las selvas centroamericanas. Se sabe también que los antiguos *tlacuilos* desarrollaron, durante las primeras décadas de la dominación colonial, un impresionante movimiento de resistencia para conservar la memoria colectiva y para “decir” en amate el nuevo y trágico mundo que se alzaba ante sus ojos.⁷ Pero su saber expresivo quedó ahogado, después de silenciosos esfuerzos, entre las sucesivas oleadas de modernidad que entraron por las costas del país. Pues aferrada a la mano de la modernidad entró en la Región una nueva forma de decir las cosas del mundo, ingresó a jirones la cultura escrita y, con ella, tanto la categoría social de lector como sus contrapartes: la interpretación unilateral y la censura. Para entender tales procesos es necesario preguntarse sobre el complejo y abigarrado vínculo que estableció en estas tierras la modernidad con el lenguaje. Conviene repasar sucintamente sus rasgos esenciales.

La política de lenguaje y de lectura seguida en la Colonia excluyó el saber depositado en el habla de los indios y anatematizó a los guardianes de la palabra antigua: los *huehuetlatolli*. Por su parte, la lengua de los evangelizadores sufrió un proceso de maduración de la que apenas eran conscientes sus hablantes. Por vía de la gramatización, el “romance” peninsular se independizó definitivamente del latín, para convertirse en castellano y luego, por vía política, en

⁷ Cfr. S. Gruzinski. *La colonización del imaginario*, México, FCE, 1991, pp. 15-59.

español. Los frailes “romancearon” algunas lenguas indias para conectarse con el mundo de la vida de los hablantes y tornar más eficaz la predicación; pero para convertir a los hablantes, “nahuatlizaron” la fe cristiana. La política de lenguaje de la Colonia pretendió formalmente la normalización del lenguaje y llegó a prohibir las lenguas indias con fines de predicación; pero la evangelización terminó por sustentarse, prácticamente, en una mixtura de lenguas: náhuatl y otras lenguas indias para la predicación, latín para rezos y liturgias, “romance” para edictos y ordenanzas. Los catecismos, con sus pequeños textos y sus ilustraciones edificantes, concretaron la política popular de lectura, pero apenas y se conectaron con el anchuroso mundo del habla india.⁸ El *index*, con su detallada taxonomía de prohibiciones, delimitó el horizonte de la lectura legal, pero no impidió que los aires radicales de la ilustración inflamaran silenciosamente a un pequeño grupo de lectores subrepticios.

Los espíritus ilustrados identificaron alfabetización con lectura y analfabetismo con ignorancia. Organizaron programas escolares y tímidas cruzadas contra la ignorancia, creyendo, como los antiguos, que la práctica de la lectura y la escritura iniciaba irremisiblemente con el aprendizaje del alfabeto; estaban convencidos de que aprender el alfabeto era un problema resoluble con un método y una cartilla de ejercicios. Suponían que, conociendo el alfabeto y los rudimentos de la gramática, los hablantes niños y los hablantes adultos elevarían su mirada al mundo de los libros.

Con el Estado laico, el lenguaje y la lectura se enlazaron a la razón y al conocimiento, y con ellos a su escolarización. Pero el naciente Estado nacional no contaba con los recursos ni con algo parecido al ardor fervoroso de los primeros frailes que pisaron tierras americanas. A partir de entonces, fomentar la lectura y la escritura se convirtió en *res pública*, en proyecto nacional y la escuela en su *locus*, *leyenda* y *libreto*. El siglo XIX fue rico en discusiones jurídicas y en debates pedagógicos en torno a la enseñanza y el aprendizaje

⁸ Cfr. P. Gonzalbo. “La lectura de la evangelización en la Nueva España”, en *La lectura en México*, COLMEX, 1988, pp. 15-44; G. Bravo Ahuja. *La enseñanza del español a los indígenas mexicanos*, COLMEX, México, 1977, pp. 21-55; “Políticas del lenguaje en América Latina”, en *Revista Iztapalapa*, Número temático 29, México, UAM, enero-junio de 1993.

de la lectura y la escritura, pero pobre, infinitamente pobre, en proyectos con y entre hablantes. En todo caso, los temas del debate dejaron de girar en torno al significado de la verdad revelada y se localizaron en la función vital de la ciencia, el papel social de la escuela y los métodos de enseñanza, los cuales incluían de manera preponderante la lectura y el lenguaje. En ese periodo, la cuestión educativa quedó centrada en la escuela obligatoria y la promoción de la práctica de la lectura, en el método de enseñanza.

La Colonia había separado su política de lenguaje y lectura a indios y a no indios, pero con el Estado nacional se discurrió que los sujetos de la razón y de la nación eran los mestizos; el igualitarismo de la ley liberal tornó invisibles a los indios e inaudibles a sus lenguas. Los modernizadores culturales de finales del siglo pasado creyeron encontrar en la razón científicista, postulada por Comte, el argumento y la vía de acceso a la modernidad. Según nuestros positivistas, podíamos alcanzar la etapa científica creando las condiciones del progreso; y ello implicaba obligar legalmente a los padres de familia para que enviaran a sus hijos a la escuela, para ahí enseñarles a leer y escribir.⁹ Los positivistas hicieron poco más que debatir la construcción de una escuela nueva que inflamara las mentes de los hablantes con la llama de la ciencia: legaron al Estado nacional y a los maestros del siglo XX su fe en el mestizo, en el conocimiento, en la ciencia y en el método de enseñanza del lenguaje y la lectura.

Con la expansión escolar, iniciada a mediados de este siglo, y los textos escolares se consolidó, por un tiempo indeterminado, el proyecto de normalizar el método de enseñanza y la práctica de la lectura. Los textos escolares formaron parte sustancial de tal proyecto pues sintetizaron, en un solo planteamiento, tanto las pretensiones del antiguo manual de ejercicios como la lectura misma. El modelo implicado delimitó técnicamente el horizonte de posibilidades de la lectura en la escuela, independizó el contenido de aprendizaje de la práctica lectora y convirtió la secuencia didáctica en el núcleo racional del proceso lector. El modelo concreta una forma de aprender y de

⁹ Cfr. Justo Sierra. *La educación nacional*, Tomo VIII, México, UNAM, pp. 24-26, 98-104, 106-114, 159,163, 305,306; A. Basave. *México mestizo*, México, FCE, 1992, pp. 17-41.

leer, y los libros de texto constituyen el modelo práctico en el que los niños aprenden a valorar lo que es leer y en el medio para desarrollar la práctica de la lectura.

Las políticas de lenguaje y de lectura no se han enlazado con las estrategias que desarrollan pragmáticamente los hablantes para entenderse entre sí acerca de algo; las políticas de lenguaje se han centrado en el estatus y el *corpus* de la lengua, es decir, en sus funciones normativas y en su estructura; consecuentemente, por su parte, las políticas de fomento de la lectura no han estado abiertas a vérselas, incoercitivamente, con la heterogeneidad del habla. Además, las políticas de lenguaje adoptadas históricamente por los Estados de la Región no han aprovechado el recurso cultural que representa la diversidad de las lenguas indias ni el carácter abridor de mundo que tiene la lectura. En suma, los esfuerzos de promoción de la práctica de la lectura han surgido desgajados de la cultura y escindidos del mundo de la vida de los hablantes.

II. LOS LÍMITES Y CONDICIONAMIENTOS CULTURALES

El sujeto central de una política cultural de lectura es el hablante. Y la consideración primaria de tal política es que la práctica de la lectura no puede imponerse heterónomamente, ni siquiera con el argumento de la necesidad, ni siquiera con el recurso de la norma unilateral, ni siquiera con la estrategia del convencimiento. Los frailes que acompañaron la conquista lo descubrieron cuando no pudieron coercionar ni convencer a los indios para que se tornaran bilingües; tampoco los positivistas pudieron lograr que la educación obligatoria fuera el sustento de la lectura. La conclusión es evidente: la eficacia de una política nacional de lectura descansaría, exclusivamente, en un consenso construido con y entre hablantes.

Ahora bien, ¿es posible conectar la práctica social de la lectura con la cultura, con el mundo de la vida, con el habla? Para la conciencia ilustrada se trata de una cuestión espuria pues presupone una evolución social en que tal conexión es natural y necesaria; para ella, la cuestión no estriba en la posibilidad sino en el proyecto que los impulse. Pero, a contrapelo de la pretensión homogeneizante

de la conciencia ilustrada, en nuestros países coexisten, como en caleidoscopio, una gama abigarrada de posturas, opiniones y creencias de los hablantes sobre lo que significa el acto leer, escribir, hablar y escuchar; ellas constituyen los ríos profundos por los que habría de fluir, quiéralo o no, una política nacional de lectura.

El habla y la escritura son anteriores a la modernidad, pero en ésta se refiguran incesantemente sus nexos. La modernidad surgió vinculada al proceso de normalización de las lenguas del mundo viejo europeo; tal mundo, dividido culturalmente en la "romania" y la "barbaria", mantenía atado el sistema de escritura a la palabra sagrada y a ciertos campos del quehacer público, pero sin vincularse fluidamente con el lenguaje cotidiano. El caso más notorio es el del latín, cuyo sistema de escritura se desgajó del habla común y terminó por desfallecer en los rígidos brazos de un modelo normativo. Los "romances", en tanto que latín diversificado por el habla, reconstruyeron nuevos sistemas de escritura ajustándose, crítica e inestablemente, a lo que se dicen entre sí los hablantes. Pues bien, es sabido que la modernidad desacralizó el lenguaje escrito y en su despliegue contribuyó a la normalización lingüística por vía de la gramatización y, sobre todo, reconectando en el plano social los sistemas de escritura con el habla común.

Románticos e ilustrados intuyen una escisión cultural entre el mundo de los hablantes y el sistema de escritura. El primero contendría el saber inmemorial, la memoria colectiva, la analogía infinita y la segunda la re/flexión del lenguaje sobre sí mismo, el conocimiento estructurado, el despliegue de la razón. Sin embargo, la ausencia de una práctica generalizada de lectura y escritura no proviene de un desacoplamiento entre habla y escritura ni de una resistencia cultural, sino de una postura del hablante ante las palabras. En México, como en casi toda América Latina, coexisten y se superponen prácticas e ideas sobre lo que pragmáticamente significa hablar/se, escuchar/se, escribir/se y leer/se; unas provienen del mundo cultural y redondo del habla comunitaria y otras de los jirones de nuestra modernidad escrita. Son mundos con distintos *tiempos de vida*, sedimentados, a la manera de capas geológicas, en la vida de los hablantes; es decir, en ellos transcurre el mundo vital de los hablan-

tes. Ellos son el límite y la posibilidad cultural de la práctica de la lectura.

Es muy reciente la conciencia de que la práctica de la lectura se enlaza de manera problemática con los actos de habla. En efecto, los enfoques educativos concibieron el habla y la escritura como parte de un proceso uniforme y de ello derivaron consecuencias para su enseñanza y aprendizaje “natural”; intuían que la práctica lectora se genera en los linderos de la lengua hablada pero no atinaron a problematizar sus vínculos. La lectura es una necesidad social enlazada a las instituciones de la modernidad, pero es en el sedimento de la cultura donde alcanza al mundo de la vida del hablante y eventualmente lo trastoca en lector.

Identifico provisionalmente tres *tiempos de vida* de los hablantes, en los que el lenguaje y la lectura asumen significados propios, y a menudo interconectados; helos aquí.

A. El tiempo del silencio

García de León refiere que para los Choles hubo un “tiempo sin tiempo”, un tiempo líquido de palabras sin lenguaje; era un tiempo “en que las palabras carecían de significado y las cosas aún no tenían su nombre”. Ese tiempo sin tiempo fue vislumbrado por el primer Freire; se actualiza permanentemente en el mundo del silencio que caracteriza a las patologías sociales y a grandes franjas de población que viven desvinculadas estructuralmente del proyecto de modernidad. En efecto, existe en la Región un tiempo del silencio, en el que las palabras escritas de la modernidad carecen de significado. ¿Qué podría significar para ellos, en sus propios términos, la lectura, esto es, una comunicación escrita que no se enlaza con el mundo objetivo que conocen, ni con el mundo subjetivo en que viven, ni con el mundo social en el que interactúan y que, por tanto, no es re/veladora de lo sabido, ni de lo intuido, ni de lo asumido, ni es abridora de nuevos mundos? ¿Tendría alguna relevancia para ellos formarse como lectores?

El proyecto de modernidad es progresivo; no excluye, margina a quien no procede conforme a sus rigurosos mecanismos políticos,

económicos y sociales de funcionamiento. La modernidad es lineal, no posee mecanismos para incorporar al sistema social, y en un plano de autonomía, la diversidad de saberes no escritos. La modernidad es expansiva, pero alcanza sus límites en lo diverso del habla comunitaria. Ahora bien, en América Latina existen grupos amplios, con cultura diversa que no tienen cabida en los esquemas sistémicos de la modernidad; su palabra antigua es silenciosa, o mejor dicho, inaudible en el coro de voces de la modernidad. El grupo más significativo está compuesto por las comunidades indias que se despliegan a lo largo de las montañas y selvas de la Región. Me parece que para ellos la lectura es irrelevante en este momento y, en la perspectiva de su propio mundo de la vida, carece de interés formarse como lectores.

¿Qué implicaciones tiene para una política nacional de lectura que amplios grupos vivan en el tiempo del silencio, que su voz haya sido largamente acallada, y que no sea previsible en el corto plazo el acoplamiento de su mundo con la escritura y la modernidad? Ante todo, según creo, es necesario admitir que no es previsible en el corto plazo que las fuerzas actuales de la modernidad logren lo que se ha pretendido infructuosamente durante 500 años. Si esto es correcto, habría que empezar por reconocer que más allá de nuestros ardorosos afanes, existen, resisten y subsisten núcleos impermeables a la lectura. ¿Cuántos son y dónde están? Un análisis que hilara fino permitiría, al menos, documentar el escepticismo.

B. El tiempo del habla

Por el *Popol Vuh* sabemos que hubo una época en que los hombres se hicieron hombres nombrando el mundo. El dilatado tiempo del habla inició cuando los hombres empezaron a habitar en las palabras y con ellas representaron las cosas del mundo. Sabemos que, formado por palabras, el mundo se tornó diverso y que en Babel estalló en muchos mundos. Fue entonces cuando las palabras buscaron su casa y los hombres buscaron en el mundo el origen de lo que decían.

Ese tiempo no se ha ido. Los hablantes generaron hacia las palabras tantas actitudes como acciones se incluyen en los diccionarios de la lengua. En efecto, el habla común es autorreflexiva y en

los dichos sobre el lenguaje pueden encontrarse las posturas predominantes del hablante; un breve repaso de ellos mostraría, sin lugar a dudas, la cristalización heterogénea de actitudes ante aquello que se dice. Así, ¿acaso no aprendió el hablante que a veces las palabras se quedan cortas y que para entenderlas es necesario interpretar su intención y su tono? ¿Acaso no aprendió a ser suspicaz, pues el lenguaje también sirve para engañar, para ironizar, para enredar, para decir medias verdades...? Aprendió también a hablarle a Juan para que entienda Pedro. ¿Acaso no aprendió que mientras habla, los oyentes pueden estar papando moscas, pueden hacer como que la Virgen les habla, pueden entrarle las palabras por una oreja y salirle por la otra...? Asimismo, aprendió que cuando las cosas se enredan deben ponerse los puntos sobre la íes y no gastar saliva de más: al buen entendedor, pocas palabras. Y aprendió que cuando el otro de plano no entiende, debe dejar paso a los gestos, de manera que interpreten su silencio. Aprendió el arte de la prudencia cerrando los oídos a las palabras necias; sabe que hay quien habla por hablar, y hay quien habla mucho y dice poco. Como hablante aprendió a callar en el momento oportuno, pues entendió que en boca cerrada no entran moscas y que el pez por su boca muere. El hablante común cree que a las palabras se las lleva el viento; tiene depositada su fe en las actitudes, en los gestos silenciosos, en los hechos y en las obras que observa; sabe que hay quien habla sin tener los pelos de la burra en la mano. El hablante común cree sólo cuando ve y exige pasar de las palabras a los hechos: las obras son amores, y no las buenas razones. ¡Ah!, y también admite que hablando se entiende la gente.

El hablante intuye el valor opaco y estratégico que a menudo tienen las palabras, y advierte su peso latente y silencioso. Intuye la perlocución, es decir, sabe pragmáticamente que las palabras pueden significar algo más acá o más allá de lo que dicen, e impactar silenciosamente a quien escucha. Discurriendo cara a cara, los hablantes han aprendido la verdad de que también los silencios “hablan”. La actitud central del hablante hacia las palabras es teleológica; a menudo la considera un instrumento de las intenciones y las usa como se usa un martillo o una cuchara. Y no es raro que su actitud hacia la

palabra hablada la transfiera a la palabra escrita. Si duda de la palabra hablada ¿por qué habría de confiar en la escrita?; si le atribuye segundas intenciones a los hablantes ¿por qué no endilgárselas también a los textos y a los escritores? La actitud hacia las palabras está en el corazón mismo del problema de la lectura. Y de esa actitud depende que el hablante lea o no y también de ella depende qué tipo de lector es.

C. El tiempo de la escritura

La sabiduría comunitaria de los swahili dicta: “la boca es la casa de las palabras”. En su tiempo, Saussure podría haber precisado: “las palabras residen en la lengua”. Ocurre, sin embargo, que de antaño las palabras también moran en los textos. Se trata, es cierto, de residencias silenciosas en las que los escritores mudos intentan entenderse con lectores sordos. Aunque, desde siempre, hablantes y lectores supieron que a menudo el texto, tanto como la boca o la lengua, no es casa sino cárcel, laberinto o templo.

El tiempo de la escritura posee pocas metáforas; a cambio, rebosa de aporías. El más antiguo, quizá, refiere al texto verdadero o texto que dice la verdad. Su paradigma es el texto sagrado y se corresponde con un horizonte lingüístico fijo, impermeable, sin costuras ni fisuras. En él, las palabras son definitivas y absolutas; el lector de un texto sagrado no busca entender ni hacerse entender, sino interpretar o convencer. El texto sagrado es un texto de *otro*, es voz divina transformada en documento humano. No admite preguntas o respuestas re-incorporables al texto; no puede ser reescrito; no interpela para ser corregido. Debe ser interpretado y reinterpretado una y otra vez, hasta el fin de los tiempos infinitos. La Cábala misma puede dilatar o contraer cuanto quiera el texto sagrado, pero no puede salir de él. En cambio, el texto humano se entiende mediante la interpelación, y potencialmente puede ser reescrito por cualquiera. Y no olvidemos que así como hay una escritura sagrada, hay también una lectura sagrada (el *Corán*); pero entre nosotros tal actitud arraigó sólo entre pequeños grupos de lectores profesionales.

El tiempo del texto verdadero no se ha ido y una política nacional de lectura debería considerar la actitud reverente de muchos lectores ante la palabra escrita. Me parece que el reto es diseñar una política nacional de lectura que genere espacios de oportunidad para que el hablante lea desde la penumbra de la palabra que se sabe frágil, desnuda, parcial, elíptica y discontinua. Una política nacional de lectura también puede ser campo para que el hablante escriba textos sin que lo abrume el peso de la palabra verdadera o lo confunda el destello luminoso de la metáfora.

Hubo un tiempo en que prevaleció el texto correcto. Fue el tiempo en que algunos pensaron que el sistema de escritura era un templo sostenido por columnas gramaticales. Escribir era escribir “como se debe”, es decir, interactuar con las palabras según las reglas prescritas del sistema. En ese tiempo, la gramática colocó en primer plano los signos mudos del lenguaje, les dio forma, y los dictó como normas generales de la comunicación hablada y escrita. Como se sabe, Saussure inauguró el tiempo de la lingüística cuando separó a los hablantes de la gramática.

Ese tiempo no se ha ido, como atestiguan las prácticas pedagógicas que cotidianamente se desarrollan en nuestras escuelas. Una política nacional de lectura tiene como límite las concepciones ilustradas que tienen los maestros acerca de la escritura y de los textos. Tiene como límite la postura pedagógica, es decir, aquella orientada al contenido “objetivo” de los textos, aquella que tiene al texto como expresión de un sistema normativo, aquella que interpone el método entre lector y texto.

III. LOS LÍMITES Y CONDICIONAMIENTOS POLÍTICOS

Una propuesta que use en esta época la noción de “política nacional” para algo tan cultural como la lectura, se expone a la sospecha de haber caído en las trampas del Estado benefactor o, peor aún, del Estado totalitario. Así, se requiere un planteamiento que sea capaz de hacer frente a los temores de que una política nacional pueda devenir en incremento del autoritarismo. Asimismo, se requiere una

perspectiva que enfrente la reducción voluntarista que a menudo se tiene de la "política".

El diseño de una política nacional de lectura no puede ignorar los vientos neoliberales que recorren la Región y que operan con el dogma del "Estado mínimo". Con tal dogma, la capacidad de acción del Estado fue dismantelada en diversos campos a un ritmo vertiginoso, las más de las veces sin genuina participación social. Es menester que en la sociedad se dirima si la formación de lectores corresponde o no al Estado y si ha de incluirse la lectura dentro de los "mínimos" culturales que al Estado le corresponde impulsar.

¿Existe alguna instancia, fuera del gobierno, que en el corto plazo sea capaz de convocar y realizar acciones políticas, económicas y sociales de la amplitud y profundidad requeridas por una política nacional de lectura? Parece claro que la viabilidad de una política de lectura depende de que la acción gubernamental se convierta en dinamizador y eje de acuerdos nacionales. Pero es necesario delinear con suficiente escepticismo tanto la capacidad organizativa de las agencias gubernamentales como el el papel que pueda llegar a jugar la llamada sociedad civil, incluidas las organizaciones no gubernamentales, las familias y la industria editorial.

A una política de lectura que no abandone la pretensión de ser nacional, se le plantea la cuestión teórica y empírica del papel de los lectores, de los organismos de gobierno y de las organizaciones de la sociedad civil en los circuitos de la producción, distribución, y lectura de libros, periódicos, revistas y textos diversos.

La industria editorial y los escritores gravitan directa e indirectamente sobre el sistema educativo organizado y gestionado por el Estado. En la Región, escritores y editores producen mayoritariamente textos para lectores formados en la escuela o para lectores escolares; la mayoría de los libros editados por la industria privada son libros demandados, directa o indirectamente, por el sistema escolar; el mercado de libros, periódicos, revistas y textos es concéntrico y sus volúmenes y características están relacionados con la oferta educativa. En todo caso, se trata de indicadores que expresan el peso del sistema educativo y del Estado en la estimulación de las prácticas efectivas de lectura y escritura.

Pero es previsible que una política nacional de lectura incluyente se confrontara con cinco núcleos duros de resistencia práctica. Primero, la escisión estructural de los organismos públicos en los ámbitos de la “cultura” y la “educación”; como se sabe, ellos reclaman, casi exclusivamente, independencia de acción y mayores presupuestos para continuar con lo mismo. Segundo, las concepciones y el modelo de interacción de los docentes en torno a la lectura; como se sabe, ellos reclaman, casi exclusivamente, métodos y procedimientos para cumplir con el programa. Tercero, el espíritu de cuerpo de los periodistas, que reclaman, casi exclusivamente, libertad de expresión. Cuarto, la actitud displicente de numerosos autores profesionales que reclaman, casi exclusivamente, que los dejen en paz. Y por último, los intereses de la industria editorial, que con tanto entusiasmo se sumara al enfoque neoliberal, pero que en el terreno de los hechos reclama, casi exclusivamente, leyes del libro, aliento y protección del Estado. ¿Es posible abordar estos nudos con líneas de acción específicas que garantizaran el diálogo y apuntaran al acuerdo de acción conjunta? ¿Es posible diseñar estrategias particulares que delimitaran los mínimos a conseguir en tiempos determinados?

IV. LOS LÍMITES Y CONDICIONAMIENTOS REFLEXIVOS

Una política nacional de lectura puede ser considerada como prioridad de corto plazo, pero los problemas que aborda sólo se resolverán en tiempos largos, pues se vinculan con los modos de la interacción social de generaciones enteras. La política de lectura se pregunta qué se puede hacer aquí y ahora, pero no puede dejar de plantearse, como una cuestión central, los significados de la lectura que desea impulsar y, por tanto, ha de tomar postura ante el lenguaje y lo que significa leer.

Si pudiéramos resumir las figuras sobre el acto de leer que en los últimos años han impulsado las campañas y programas de fomento, habría que pronunciarse sobre las cuatro principales: a) la lectura como hábito, b) la lectura como placer, c) la lectura como conciencia del mundo y d) la lectura como interpretación. Desde ya, cabe decir

que tales figuras transitan por rutas de argumentación con perfiles bien diferenciados, pero que a menudo se entrecruzan y se ramifican.

a) Una de las aporías más socorridas de este siglo es la del hábito de lectura. Supone que el acto de leer es un comportamiento observable de conductas reiteradas, y refiere a las respuestas regulares del lector frente a libros y textos, no al sentido que toman las palabras para entenderse con el texto. Es decir, no informa a qué se habitúa el lector cuando lee. Sus propugnadores entienden el hábito, a diferencia del aprendizaje, como cambio de conducta, como respuesta simple, frecuente y automática, que se logra sin conciencia ni recapitación. Según esa perspectiva, el hábito lector se alcanza merced a repeticiones y ejercicios.

La vinculación de la lectura con el hábito ya no es actual; su fuerza declinó con el desprestigio conceptual y metodológico del conductismo. Según creo, su valor ha sido paulatinamente relegado hasta convertirse en simple consigna de difusión. Y sospecho que en algún tiempo alcanzó credibilidad entre ciertos funcionarios, maestros y bibliotecarios gracias a la evidente inconstancia lectora y a la abrumadora presencia de lectores eventuales; sospecho también que alcanzó popularidad entre algunos editores y libreros porque en la peculiar psicología de la mercadotecnia, el hábito se vincula con el consumo y con la demanda. Pero de la misma forma que el hábito no hace al monje, la conducta reiterada de mirar los libros tampoco constituye el rasgo central del lector.

b) Un camino distinto siguió la postura que identifica la lectura con el placer. En los últimos años, la aporía del placer de la lectura resurgió enfrentada polémicamente con la realidad institucional y con las prácticas escolares que reducen la lectura al aprendizaje formal de contenidos curriculares.

Nutrida de raíces antiautoritarias, la lectura por placer postula la interacción autónoma con el texto; se trata de una fórmula fácil de retener en la memoria que encuentra su principal fuente de argumentaciones en el desencanto sobre las prácticas y resultados escolares. El placer de leer se presenta entonces como el reverso de una cultura escolar e institucional exhausta y sin remedio en el corto plazo. Desconectado del currículo y de las prácticas escolares,

separado de las concepciones de los maestros sobre los actos de leer y escribir, el placer de la lectura transcurre autárquicamente en los tiempos y ritmos que le impone cada lector. Rotas las conexiones con el currículo, el placer de la lectura se convirtió rápidamente en exitosa consigna de campañas de difusión.

Al placer lector se le supone una gran fuerza liberadora frente a los estrechos márgenes en que se mueven los actos de lectura en la realidad escolar e institucional. Pero apenas se le postula, el principio del placer ha de responder a la cuestión de por qué toda lectura habría de someterse. El lector impulsado por el placer sólo lee aquello que le resulta gratificante, que le prometa o insinúe, con cierta certeza, nuevos y desconocidos placeres. En efecto, el lector impulsado por el principio del placer ha de enfrentarse a la siguiente cuestión: ¿por qué habría de leer un texto “problemático”, o un autor “difícil”, o un libro “complicado”? ¿por qué leer algo desconocido, que no le insinúa gratificaciones?, ¿cómo realizar la experiencia lectora que también es displacer, confusión, angustia, miedo, obligación...?

La lectura por placer tiene una vocación marginal y su oportunidad de desplegarse está en los intersticios de tiempo y espacio de las instituciones creadas por la modernidad. Hoy día, los propugnadores del placer lector se aferran a las dinámicas lúdicas con la misma fuerza que en su tiempo la escuela y los maestros lo hicieron con los métodos de lectura; claman por la desescolarización de la lectura y añoran los tiempos idos, cuando se leía en la intimidad de la sala y al amor de la chimenea. Por supuesto, no podemos excluir que el ludismo esté intentando una suerte de revuelta contra las prácticas lectoras que caracterizan la escuela. Como termómetros del desencanto, habrá que tomarlos en cuenta.

c) Hubo un tiempo en que Paulo Freire identificó la modernidad con la sociedad abierta y la lectura con la toma de conciencia. Encabezando un amplio movimiento de crítica cultural, la argumentación freireana mostró que los analfabetos saben poner los puntos sobre las íes, y saben leer entre líneas; con ello puso en cuestión el supuesto nexa entre analfabetismo e ignorancia.¹⁰

¹⁰ P. Freire. *La educación como práctica de la libertad*, México, Siglo XXI, 1971; *La pedagogía del oprimido*, México, Siglo XXI, 1970.

La difusión radial de las nociones de conciencia, sujeto y *praxis* puede entenderse en el marco de una confrontación con la racionalización que se impulsaba bajo la bandera del “desarrollo” y con la postura objetivista del conocimiento. Freire no proclama la lectura funcional sino la lectura crítica del mundo: no proclama la formación de recursos sino de sujetos que superen la manera tradicional/ingenua de relacionarse con el mundo; sostiene que la despedida de la tradición debe hacerse críticamente, atendiendo sobre todo al cambio social y político y no sólo al técnico-productivo.

Para la aporía del sujeto, la lectura del mundo precede, siempre, a la lectura de la palabra. Le importa el sujeto, no el lector; la lectura del “mundo”, no la de los textos; la *praxis*, no el acto lector; la palabra “verdadera”, no el acto de habla; el diálogo de conciencias, no la interacción de hablantes y oyentes. Con Freire, la conciencia se convierte en verbo, y lo hace ontológica y gramaticalmente: la conciencia es el ser y la acción del sujeto; la conciencia es acción, su ruta es la concientización. Freire se apropia a retazos de algunas figuras de la filosofía de la conciencia, del sujeto y de la *praxis* sin preguntarse sobre los problemas que les dieron origen o sus alcances. Por mucho que el Freire hegeliano haya subrayado el papel de la conciencia-sujeto en la transformación del mundo-objeto, la dialéctica que postula no llega a plantear, con la radicalidad del caso, las mutuas mediaciones negativas de sujeto y objeto.

La noción de conciencia es fruto de la especulación fenomenológica y pierde su sustancia en cuanto se le concibe como meramente empírica. En vano se le pediría, y en vano se le ha pedido, a la filosofía de la conciencia una precisión metódica que brote del mundo de la empiria. Como fruto maduro de la especulación, la filosofía de la conciencia se confronta con un *razonable* sentido común y hace estallar su certeza sensible del mundo. Esta desconexión de la noción de conciencia y de sujeto con el mundo reconstruible empíricamente plantea un reto al educador común, atado a la facticidad de su quehacer. Pues el educador enfrenta dos tareas que en Freire están confundidas: promover la interacción de los sujetos con el mundo-objeto y promover el entendimiento de los sujetos capaces de habla y de lectura. Conocer las cosas y entenderse con las personas son

las dos grandes tareas entrelazadas que la noción de conciencia funde y confunde en su especulación sobre el hombre, el mundo y la *praxis*.

Pues bien, Freire se vinculó retóricamente con la filosofía de la *praxis* e incluso usó tímidamente la noción de clase social para dar cuenta de la acción de los oprimidos. Pero continuó aferrado a la metafísica de la subjetividad, al sujeto autorreferencial y a la dialéctica de la objetivación planteada por Hegel. Su esquema de interacción sujeto-objeto y la doctrina de su identidad continuaron orientados a dar cuenta del conocimiento-acción, soslayando al de entender/se con alguien. La dialéctica del sujeto-objeto se opuso exitosamente a la postura objetivante de la lectura y reivindicó el papel del sujeto, pero no dijo nada más. Con Freire concluyó, por un tiempo indeterminado, la imagen del sujeto que toma conciencia *leyendo* el mundo y escribiendo su propia historia.

Freire no consideró la crítica a la filosofía del sujeto, que entretanto les habían lanzado la hermenéutica de Gadamer,¹¹ la arqueología de las palabras de Foucault¹² y la teoría de la acción comunicativa de Habermas.¹³ En efecto, Gadamer había mostrado que la comprensión no es nunca un comportamiento subjetivo respecto de un “objeto” dado, sino que pertenece al ser de lo que se comprende: encerrado en la autorreferencia, el objeto termina por ser, como intuyó bien Adorno, un espejo en el que el sujeto se mira a sí mismo. Siguiendo las huellas del psicoanálisis y de la etnología, Foucault, por su parte, llamó la atención sobre la incapacidad de la conciencia para dar cuenta de lo “otro” y del “otro”, es decir, para trascender los linderos de la autorreferencia.

Pero fue el giro lingüístico de la reflexión que, como indica Habermas, arrebató a la postre sus atributos clásicos a la razón y a la conciencia. Antaño se pensaba que, solipsistamente, el sujeto tomaba conciencia del objeto; el sujeto se servía del lenguaje para

¹¹ H. Gadamer. *Verdad y método*, Salamanca, Ed. Sígueme, 5a. ed., 1993, 2 Vols.

¹² M. Foucault. *Las palabras y las cosas*, México, Siglo XXI, 1968.

¹³ J. Habermas. *Teoría de la acción comunicativa*, Madrid, Ed. Taurus, 1987, 2 Vols.; *El discurso filosófico de la modernidad*, Buenos Aires, Ed Taurus, 1989, pp. 163-196, 285-318, 351-386.

nombrar el mundo, para representarlo o para tomar conciencia de él; hoy, el lenguaje constituye el sustento, el medio y el horizonte en el que hablantes y oyentes se entienden sobre algo en el mundo. El lenguaje dejó de ser un objeto o un atributo del sujeto; se transformó, literalmente, en una inter-acción, en una acción inter-subjetiva. El giro implicó el desplazamiento sucesivo del sujeto por el hablante y de éste por el lector.

La lectura no puede ser abordada en la perspectiva unilateral del lector o del texto, ni como relación abstracta entre lenguaje y mundo, ni como proceso cognoscitivo entre sujeto y objeto, sino en términos de hablante-oyente, es decir, en el marco de una teoría de acción comunicativa. La postulada por Habermas es oportunidad para voltear la mirada a las formas en que los hablantes y los productores de texto, los lectores y los oyentes se salen al paso para entender/se acerca de algo y para establecer acuerdos de acción.

Esto requiere que el paradigma que representa el conocimiento de los objetos se vincule al paradigma del entendimiento. La filosofía del sujeto supone que la lectura es una toma de conciencia, un reconocimiento y la asunción de un compromiso que se muestra empíricamente en la acción. Pero ello, cualesquier proceso interno que opere en el individuo, ocurre sobre la base, en el medio y en el horizonte de las palabras. El modelo sujeto-objeto está orientado a explicar (y en su caso a promover) el conocimiento del objeto o su reconocimiento por la conciencia. Con ello, como ha dicho Adorno,¹⁴ implícitamente postula la preeminencia del sujeto, de un sujeto solitario, que es capaz de actuar, pero que está mudo, o mejor dicho, que usa las palabras como instrumento para alcanzar sus fines. En este modelo, la lectura misma es tenida como un recurso para potenciar la acción y alcanzar con eficacia los fines del o de los sujetos; por ello es que tal modelo puede inscribirse sin más en el campo de la acción racional explicada por Weber. Pero si la lectura es un recurso para fines solipsistas, entonces cabe realizarla desde una postura centrada en la propia opinión y experiencia, sin vérselas realmente con las palabras de los otros, cabe “participar” como observador

¹⁴ T. Adorno. *Tres estudios sobre Hegel*, Madrid, Ed. Taurus, 1969, pp. 15-76.

externo, ajeno, sin interpelar las razones de los otros. Es claro que tal tipo de “lectura” no puede lograr genuinos acuerdos de acción y que es necesaria una noción de lectura que aluda a la postura *realizativa*, descrita por Habermas, es decir a una postura que tome parte en los procesos de entendimiento, así sea de manera virtual y que, simultáneamente, dé cuenta de los mecanismos de entendimiento-desentendimiento que caracterizan la interacción de lector y texto. Esta noción está ya presente en la teoría de la acción comunicativa y a ella habría que recurrir si se quisieran trascender los límites teóricos, metodológicos y empíricos de la teoría del sujeto.

d) En más de un sentido podría identificarse la historia de la lectura con la de la interpretación de textos. En efecto, desde tiempos remotos el papel normalizador del lenguaje que tiene la escritura demandó exégesis, esto es, lectura del sentido y, consecuentemente, interpretación. Los textos sagrados, que revelan la verdad, no hicieron sino acentuar la postura interpretativa del lector; con ellos, la lectura exégeta dio paso a la lectura ortodoxa, canónica y, consecuentemente, se orientó a la excomulgación de la lectura heterodoxa. La unidad de la fe ha radicado desde siempre en la unidad de la interpretación. Pendularmente, los escritores y lectores religiosos y laicos de la modernidad situaron el problema de la lectura de textos (sagrados o no) en el raciocinio y en la libertad interpretativa. Pero la libertad apenas es el prolegómeno de los nuevos debates sobre el sentido y la validez de las palabras. Con la modernidad el sentido estalló, y la lectura posible se desgajó en tres direcciones.

¿Acaso no inició la modernidad su peregrinar como un magno proyecto de interpretación que dotaba de un nuevo sentido a la historia? En su despliegue, la modernidad se encontró de frente con las antiguas palabras y con las viejas interpretaciones. La palabra se había normalizado al escribirse como cántico sagrado, como fórmula para decir la redondez inmutable del mundo. La razón, en cambio, demandaba nuevas formulaciones, necesariamente ambiguas, vagas, pues con la modernidad las palabras perdieron la claridad para decir las cosas del mundo. La autoconciencia, que Hegel postuló como rasgo germinal de la modernidad, terminó floreciendo como autorreflexión del lenguaje; con la modernidad las palabras se

constituyeron en espejos que se reflejaban a sí mismas, en su opacidad y contradicción. El conocimiento y las palabras se hicieron provisionales, pues caminaron por una ruta que los llevaba irremisiblemente a abandonar las pretensiones de verdad absoluta, de acceder a lo inmutable, a los primeros principios, a las verdades últimas; las palabras se hicieron más modestas y el hombre ya no pensó en la verdad sino en la validez de lo que decía. Y la propia certeza se volvió motivo de duda.

En la modernidad, lenguaje y lectura se convirtieron en instrumentos de conocimiento y en objetos de conocimiento. Es decir, ya no se les concibió sólo como recurso o medio, sino que adquirieron dignidad propia, si bien todavía en términos cognoscitivistas. Como recurso y medio de conocimiento, la lectura acompañó a los lenguajes propios de las ciencias, las que desarrollaron formas peculiares de validar sus interpretaciones. Dentro de ellas destacan, como modelos, la falsación popperiana, el consenso postulado por Kunh y la reconstrucción empírica de los procesos cognoscitivos de Piaget. Como objeto de conocimiento, la lectura se subdividió en dos campos: el que metodizó su enseñanza a partir de supuestos e inferencias sobre el aprendizaje "natural" de la lengua, y el de corte hermenéutico que inició preguntándose por el sentido del texto, y que concluyó en una suerte de historia universal de la interpretación.

La postura que identifica la lectura con la interpretación ingresó a la reflexión educativa en abierta polémica con los enfoques metódicos que impulsaban la descodificación de signos. Pero, en rigor, se trata de un reingreso, actualizado, de las teorías del sentido al campo de reflexión de la lectura y su enseñanza. Los métodos de enseñanza de la lectura habían escindido el problema de la lectura en adquisición y comprensión. De ahí se seguía una división implícita del trabajo: los docentes se concentraban en la primera, dejando en manos del lector la segunda.

Los trabajos de Piaget aportaron evidencias de que las operaciones cognoscitivas están enraizadas en la interacción cotidiana con las cosas y personas, y con ello impactaron de manera irreversible la reflexión educativa. En este nuevo horizonte, el problema del acceso al sistema de escritura se deslizó del método para des-

codificar la grafía, la sílaba o la frase, al sentido que tiene el texto para el lector. En efecto, siguiendo esa perspectiva, Emilia Ferreiro¹⁵ y otros aportaron evidencias sobre el papel de la anticipación del sentido del texto y sobre cómo la adquisición de la lengua escrita está vinculada a las interacciones fácticas con el sistema de escritura, con los portadores de texto y con los libros mismos.

La reflexión actual sobre la lectura se opone polémicamente a la postura que la escindía en procesos separados y secuenciales de adquisición y comprensión. La moderna reflexión sobre la lectura postula que el sentido surge del sustrato de información que ya posee el lector y por ello reivindica la estrategia de predecir el sentido global. En otros términos, el sentido de “la comprensión de la lectura” se ha transformado en el *dictum*: “lectura como comprensión del sentido”. Hoy se sabe que adquisición y comprensión son parte de un único y simultáneo proceso. Tal giro, en términos de Goodman,¹⁶ definió la polémica sobre si la lectura se delimitaba como significado de las palabras o como manera de identificarlas. A partir de entonces, las acciones de anticipar, muestrear, inferir y construir significados pasaron a ser las claves de la lectura interpretativa. Pero una postura que identifique la lectura con la dotación de sentido ha de responder a la cuestión de qué significa dotar de sentido *adecuado* a un texto y qué hace válida una lectura interpretativa frente a otras.

La interpretación tomó conciencia de sí cuando Heidegger mostró la circularidad de la comprensión. El problema puede plantearse como de identificación entre intérprete y texto, pues el intérprete solitario no puede menos que deslizar acríticamente sus preconcepciones e identificarlas con el sentido “real” del texto. La teoría de la acción comunicativa de Habermas constituye el cauce para salir del círculo, pues pone el problema del sentido en el plano de las relaciones intersubjetivas orientadas a entender/se acerca de algo; asumiendo una actitud *realizativa*, el lector puede vérselas con sus

¹⁵ E. Ferreiro y A. Teberosky. *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*, México, Siglo XXI, 1979.

¹⁶ K. Goodman. “Los procesos de lectura...”, en *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*, Siglo XXI, México, 1982, pp. 13-28.

preconcepciones, si haciéndolas parte de la interpretación, se descentra con apoyo del texto.

La interpretación del sentido no puede ser desconectada de las cuestiones de validez presentes en toda interacción lingüística orientada al entendimiento.¹⁷ Y la validez no puede ser abordada en la perspectiva unilateral del lector o del texto, ni como relación abstracta entre lenguaje y mundo, ni como proceso cognoscitivo entre sujeto y objeto, sino en el marco de una teoría del consenso posible, de acción comunicativa, en el que prevalezcan las mejores razones. En esta perspectiva los hablantes-oyentes y los escritores-lectores no se orientan unilateralmente al significado sino que, compartiendo sus preinterpretaciones y sustentados en pretensiones de validez, se enderezan al reconocimiento intersubjetivo de las emisiones del habla o del texto. Montaigne lo sabía bien cuando decía: de las palabras, la mitad es de quien las dice y la mitad de quien las oye. Parafraseándolo, hoy podríamos decir que de la palabra escrita, la mitad es de quien la escribe y la mitad de quien la lee. Pero, puesto que el escritor es accesible sólo en el texto, es con éste con quien ha de habérselas el lector, y para entender el texto ha de asumir una postura *realizativa*, como de oyente, preguntándose por las preinterpretaciones y la validez de lo escrito. Para entender ha de habérselas con el texto como si fuera el habla de una persona.

La lectura no es el acto solitario de un sujeto que lea interpretando desde sus propios esquemas. La lectura es una interacción de lector y texto mediada por el lenguaje en el que ninguno tiene primacía. El texto es una oferta de validez que ha de sellar el lector con un sí, con un no o manteniendo en pausa su postura. Para la acción comunicativa, el problema de la lectura es el sentido unilateral que el lector le atribuye a un texto y la ruta de solución reside en las pretensiones de validez que intersubjetivamente se lanzan desde marcos compartidos...

La lectura, como caso de la acción comunicativa, como acción intersubjetiva entre lector y texto, opera simultáneamente en tres mundos de significación: el mundo "subjetivo", que da cauce y garan-

¹⁷ J. Habermas. "Crítica a la Teoría del significado", en *Pensamiento postmetafísico*, México, Ed. Taurus Humanidades, 1990, pp. 108-137.

tiza la expresividad interna; el mundo “objetivo”, que conecta con los objetos empíricos de conocimiento, y el mundo “social”, que refiere a las preinterpretaciones compartidas. La lectura, en tanto que interacción entre lector y texto conecta esos tres mundos. Ahora bien, la reflexión actual sobre el “sentido” oscila, sin tener plena conciencia de ello, entre los dos primeros. Se trata de mundos interconectados pero distintos; sobredimensionar alguno de los mundos de significación conduce, irremediabilmente, al empobrecimiento del proceso lector.

Una política nacional de lectura requiere, pues, ajustar el paradigma dominante sobre aquello que significa leer; requiere trenzar el paradigma que asocia la lectura al conocimiento, al que tiene a la lectura como entendimiento intersubjetivo. Tal enlazamiento enriquecerá la noción de lectura. De una lectura que sea medio y horizonte para la expresión de la subjetividad, para conocer los objetos del mundo objetivo y para entender/nos con otros hablantes, incluidos aquellos que no vemos ni oímos, incluidos aquellos que no veremos ni oiremos.

