

LA LECTURA COMO OBJETIVO Y CONTENIDO EN EL SISTEMA EDUCATIVO VENEZOLANO

Prof. María Auxiliadora Castillo E.
mcastil@postgrado.uc.edu.ve
Universidad de Carabobo, Venezuela

El trabajo realizado tuvo como objetivo la revisión del discurso educativo venezolano expresado tanto en los Normativos y Programas de Estudio de la Educación Básica y Diversificada. Fue posible inferir, a partir de ello, la definición de lector que subyace a cada modelo curricular y así establecer sus implicaciones pedagógicas.

Es de destacar que la caracterización de este lector ideal al que aspira el Sistema Educativo Venezolano, se *acrisola* por lo general en un adjetivo; así, el lector como finalidad del Sistema Educativo Venezolano ha sido denominado por los sujetos enunciadores -en este caso, los expertos que tienen a su cargo el diseño de la normativa- sucesivamente como: *calificado, independiente, autónomo, crítico, creativo*, entre otros. Examinaremos cada uno de estos términos por separado, tomando en cuenta tanto lo que denotan en sí, inclusive en su etimología, como lo que de los mismos se dice en el propio texto que lo postula. En líneas generales, se realizará un análisis tipológico, referido a qué tipo de lector es el que puede ser llamado de esa manera, cuáles son los rasgos que lo definen en cuanto tal y qué es lo que se puede y debe hacer, según los propios programas, para formarlo.

EL LECTOR CALIFICADO

En los programas de Lengua y Literatura de primer y segundo año Educación Diversificada (1972-1973) se plantea que la aspiración es lograr un **lector calificado** de obras literarias.

Se puede decir que este vocablo funciona como un calco semántico, en la medida que se emparenta un poco con la formación de recursos humanos para las empresas o para el sector industrial. Históricamente, estamos hablando de una época en la que era una suerte de moda en el país todo lo relacionado con la industrialización, lo que también se reflejaba en algunas propuestas que se hicieron y se tomaron como imperativos. Es de destacar que la *calificación* era una distinción que se daba a partir de una certificación que suponía a la persona *capacitada* para realizar determinada labor, para llevar a cabo una tarea, para operar alguna maquinaria. Esto revela también que la escuela en cierto modo era vista como una actividad fabril o industrial, en la cual se espera el **producto**, el resultado de un proceso, en este caso un estudiante con determinadas condiciones, con determinado perfil.

En los objetivos de estos programas pueden observarse verbos como *capacitar* y *adiestrar*, los cuales están en perfecta correspondencia con lo que se aspira, que es un **lector calificado**.

Se aspira a que el joven "disfrute y cultive el espíritu", pero en las "actividades" no hay nada que lo motive, es decir, no hay nada que apunte al disfrute, a lo afectivo; antes bien, las actividades son sumamente racionales o reflexivas. Por ejemplo, el alumno debe **identificar** características de cada género, movimiento literario, obra y autor, tomando en cuenta el aspecto historiográfico.

Es de destacar que los programas de Lengua y Literatura de Educación Media y Diversificada, presentan un repertorio de obras –de tradición indiscutida- que se cuentan como los instrumentos de culturización de los jóvenes. En fin, la pretensión de lograr un lector calificado, no es más que entender la lectura como una práctica de preservación de valores **autorizados** por expertos y considerar a los estudiantes como continuadores de esa tradición (sujetos obedientes) en la jerarquía de la institución educativa.

EL LECTOR INDEPENDIENTE

El *Normativo de Educación Básica* (1987) señala, como una de las grandes finalidades del Sistema Educativo Venezolano, la formación de “un lector independiente, crítico y creativo, capaz de usar la lectura como fuente de placer y de conocimiento” (*Programa de Estudio y Manual del Docente*, 1997: 111). Esta denominación puede decirse que da continuidad a lo que se planteaba en el programa de *Lengua y Literatura de Primer Año de Ciclo Diversificado* (1972: 5) en cuanto a “su objetivo fundamental... dar al alumno el instrumento crítico e histórico que le permita continuar leyendo en forma independiente con la orientación básica recibida”. El término “independiente” viene del latín *pendens-tis*, que pende o que cuelga, que se sostiene de algo. Así, “independiente” resultaría lo contrario, lo que no se sostiene o se apoya de otra cosa. La independencia puede y debe entenderse, entonces, como un concepto relacional, es decir, no existe independencia en sí sino independencia para o independencia de una cosa. Ahora bien, ¿en función de qué debe mostrar independencia este lector?

Entendemos que parte de la respuesta tiene que ver con el hecho de que esta denominación surgiría como reacción a la concepción anterior, según la cual el estudiante tendía o se limitaba a leer lo que el maestro prescribía, sobre todo atendiendo a lo que debía

estudiar, de acuerdo con lo que contemplaba el programa, sin ir más allá, es decir, no la lectura como experiencia o como autocomprensión.

En el *Normativo de Educación Básica* (1987) a menudo se habla de **habilidad** y **destreza** para **adquirir** conocimientos y **extraer** la información. La enseñanza de la lectura se orienta a la comprensión, a la fluidez y al desarrollo de habilidades para obtener, organizar y reproducir información. Y esto lo tiene que **demostrar** el estudiante (hay una casi constante presencia de este verbo).

En cierto sentido, esto entra en contradicción con la caracterización en cuanto independiente, por diversas razones. Primero, al extraer la información el lector asume una posición pasiva, en la cual es el autor quien ha determinado el sentido del mensaje, es decir, el lector o, más bien, la interpretación *depende (pende)* del texto, depende de lo que diga el autor para dar significado.

De esta manera y como segunda razón, el lector así denominado muestra en realidad poca independencia en cuanto a los usos que da a la información extraída, ya que si lee para adquirir el conocimiento, estos usos están predeterminados, de acuerdo con el programa; además, el conocimiento viene dado de por sí y no lo tiene que construir al cuestionar los contenidos y compararlos con otros textos o autores. En suma, limitarse a extraer el conocimiento es restar autonomía al proceso de construcción del sujeto.

También debemos considerar que la selección de los textos no la realiza el propio estudiante, lo cual igualmente entra en contradicción con el término. Lo que estamos tratando de decir es que por un lado se le llama de una forma al lector (independiente) y por el otro se le

concibe como un sujeto que no es precisamente independiente, tanto por lo que se supone debe hacer como por lo que se insinúa que es.

Es más que obvia la total negación de la independencia del lector, pues el mismo debe ser **autorizado** por alguien de alguna manera para dar sentido al texto que lee. Pero, más allá de estas ambigüedades, lo que puede verse es que, de acuerdo con los subrayados, el lector independiente es un sujeto por demás obediente, dependiente.

En suma, en la concepción de un lector independiente debería estar implícita la idea de que la lectura es una actividad o un proceso en el que el lector elige libremente, de acuerdo con sus condiciones y valoraciones, un texto y un significado para ese texto. La noción de lector independiente estaría asociada, pues, con el enfoque de la lectura como interacción, como transacción y como experiencia. Pero de acuerdo con lo que establece el *Normativo de Educación Básica* (1987) apunta a que la visión de lectura que subyace está más cerca del enfoque de la lectura como conjunto de habilidades que de cualquiera de estos otros enfoques.

Por otra parte, como ya señalamos, la selección que se hace de los textos deriva de criterios ajenos al interés del propio sujeto (Castillo y Muñoz, 2001), criterios que a la postre resultan impuestos al sujeto, que acaba por **obedecer** y por leer el texto que debe y por leerlo de la manera que debe, para analizarlo, determinar las características, las características que se presume hacen que el mismo sea valioso, desde el punto de vista estético.

La recepción, valoración e interpretación de un texto supone, pues, elementos que no aparecen ni de manera implícita ni de manera explícita en el texto, esto es, no se puede analizar ni extraer de un texto lo que lo hace valioso literariamente, ya que esto está en la mente de

quien lee, si lo lee de una manera independiente. Dicho de otra forma, no se puede enseñar la apreciación estética, y mucho menos a partir de un análisis.

Ahora, para el programa de segunda etapa, “la importancia de la literatura no se circunscribe solamente a la formación artística, sino también a la ética, ya que son múltiples los valores universales, nacionales y locales que se encuentran presentes en las obras literarias”. Por ello, se recomienda tomar en cuenta esta dimensión ética para la selección de las lecturas (NEB, 1987).

En suma, no hay independencia en la selección de los textos, sino más bien una consideración hacia lo histórico-literario; no hay independencia en el proceso de lectura, sino que el sujeto debe leer para localizar la información con arreglo a ciertos fines previstos (estudiar para el examen, demostrar que comprendió el texto, resaltar las características del movimiento artístico); no hay independencia, sino obediencia.

EL LECTOR CRÍTICO

El NEB (1987), además de calificar de independiente a ese lector ideal, a ese lector al que aspira el proceso, también y como ya vimos, lo llama crítico y creativo; examinemos hacia dónde apuntan éstas conceptualizaciones. En primer lugar, el adjetivo *crítico* se refiere, por lo general, a un momento decisivo; en el caso de las enfermedades es cuando se produce una mutación, ya sea para mejorar o para empeorar; etimológicamente proviene del verbo griego *krino*: yo decido, reparo, juzgo.

Al igual que sucede con el lector independiente, no hay en el Normativo (NEB) indicadores que puedan dejar entrever qué hace de este sujeto un lector crítico. A lo sumo nos

encontramos con las mismas actividades cognitivas, referidas a la localización de la información y al análisis de acuerdo con modelos previstos (señalar características), o sea, no hay nada de ese *yo juzgo*. Ni mucho menos del *yo decido*, sobre todo cuando la decisión se refiere a qué leer. Un lector verdaderamente crítico sería un lector que dialoga, como dice Chartier (1999) con el texto y a partir del texto, no un sujeto anclado en el racionalismo analítico.

EL LECTOR AUTÓNOMO

El Currículo Básico Nacional (1997) se puede decir que continúa en la misma línea del Normativo, al hablar de un lector **autónomo, crítico y creativo**. En principio, la calificación de autónomo no debe diferir demasiado de independiente. Pensamos que la misma se plantea solamente como un puro nominalismo, es decir, no hay una diferencia en la esencia, sino en la forma de llamarlo. Para dejar entrever la diferencia entre uno y otro modelo habría que cambiar ciertas cosas; ¿por qué? Porque ésta aparece propuesta en otro modelo, que es el CBN (1997), y para dejar claro que se supera al anterior se toma un término en apariencia más adecuado, más ajustado. Sin embargo, los programas continúan estableciendo repertorios con obras “representativas” de la literatura.

¿Quién determina la prominencia de manera oficial? ¿Quién decide lo que es un texto representativo? No sólo que la noción parece una añoranza del positivismo, del método científico -por aquello de la muestra representativa- sino que se vulnera la verdadera autonomía del lector para escoger. Se prescribe, en suma, lo que va a leer.

Por otra parte, en el Currículo Básico Nacional (1997), como señalamos al inicio de este apartado, se habla del carácter crítico (noción de la cual ya hicimos comentario) de este lector autónomo, así como de su creatividad; con respecto a ésta, ni siquiera aparece, toda vez que lo que se hace para saber que los alumnos *disfrutan de la literatura* es **verificar** si éstos siguen secuencias de destrezas progresivas en menoscabo de la innovación, del juego libre de la imaginación, de la experiencia, en las que la mayor proporción de *actos* a realizar por el alumno se inclinan hacia el análisis, la identificación, la jerarquización, la discriminación de personajes, de la perspectiva narrativa, conflictos, técnicas, tiempo, espacio; sólo *uno* se refiere a la relación de lo leído con sus vivencias y valores.

Las actividades secuenciadas revelan un orden en la lectura de acuerdo a una continuidad establecida por otros, otros denominados expertos con una posición superior en la jerarquía del sistema: la lectura ordenada, el lector obediente.

EL LECTOR COMO FINALIDAD EDUCATIVA

Al hablar de este lector ideal en el sistema educativo se hace referencia al alumno que puede realizar una lectura comprensiva, analizarla y, eventualmente, interesarse de manera espontánea por materiales diversos que no necesariamente tengan alguna vinculación con los contenidos escolares.

Ahora, después del examen de cada una de las denominaciones, algo nos hace creer que los términos se han tomado sin pensar. En cierto modo, se ha buscado dar un sesgo, distinguir un *verdadero* lector de otro que no lo es; y esta distinción propone de manera insinuante, mas no

de manera tajante, la lectura de textos literarios como el *summum* de la lectura, es decir, la creencia de que el verdadero lector es aquel que puede leer por placer obras literarias.

También, se ha podido constatar que el discurso educativo en torno a la lectura concibe muchas veces este proceso como un vehículo o medio para adquirir conocimientos a partir del análisis de la información obtenida. Ciertamente es que en el planteamiento teórico de los últimos modelos curriculares se ha tratado de dar una distinta versión de lo que se tiene y se entiende por lectura. Mas la concepción de lectura como **proceso interactivo** con un enfoque **funcional-comunicativo**, pudiera verse como expresión de la racionalidad **funcional-instrumental**. Otro hecho significativo es que, en este enfoque, los procesos cognoscitivos en el **acto** de lectura siguen teniendo un gran protagonismo.

La formación de un lector *independiente* (N.E.B., 1987) se condiciona al establecimiento de ciertas conductas (objetivos) que se encuentran en los parámetros de la lectura como **habilidad** o **destreza**, respondiendo así al principio de lo observable y lo verificable. El lector al que se aspira -lector *autónomo*- sigue teniendo que **demostrar** sus competencias de comprensión lectora. Y los criterios con los que se le evalúa siguen atendiendo en gran medida a los aspectos observables de la conducta que, a través de las técnicas, evidenciarán los progresos y los resultados. También este modelo, que pudiera catalogarse de **conductista**, se hace presente en la necesidad de la práctica y del refuerzo.

En el discurso educativo analizado en capítulos anteriores subyace, pues, la idea de un lector **canónico**, obediente, no emancipado, no deliberante. Un sujeto lector enfrentado a un objeto externo que se tiene como **texto**, en el cual él debe "señalar con el dedo" lo que se le

pide: identificar, ubicar, localizar, organizar, analizar, concluir, en textos y obras ya seleccionadas a priori, sin tomar en cuenta los gustos e intereses de los lectores. Así se suprime o se lleva a una mínima expresión, la posibilidad de que los sujetos emitan juicios de valor, opiniones, en un clima de intersubjetividad y respeto. En cierto modo, esto coincide con lo que dicen Chartier y Hébrard (1998:570) con respecto al hecho de que “la lectura como placer es en la escuela sólo una invitada”. Normalmente sólo existe la lectura como parte del trabajo de aprendizaje, es decir, existe como práctica escolarizada, como lecturas que hay que evaluar.

Por otra parte, las discusiones que se han llevado sobre la lectura en cuanto fin del Sistema Educativo, se limitan al examen de los medios y recursos para lograr los fines, nunca se discute en torno a la finalidad ni a la concepción de lectura que le subyace.

Se puede afirmar, con Chartier y Hébrard (1998: 568-569), que “los grandes debates sobre los fines en la escuela y sobre los fines de *aprender a leer* son reemplazados por cuestiones referentes a los métodos y a los medios de favorecer el aprendizaje”. Además del excesivo énfasis que se hace sobre esto, que ellas llaman los *apoyos* de lectura, se olvida un aspecto también de gran importancia: el valor de los mensajes.

Para Rodríguez (1995), la práctica generalizada de la lectura surge *atada* al uso de documentos que caracteriza a las instituciones económicas creadas por la modernidad y la tarea de impulsar la formación de lectores y productores de texto fue endosada al Estado y, en consecuencia a la escuela “como pedagogía de la lectura con su repertorio de textos autoritarios...” (Petrucci, 2001:615). Así, la lectura

(...)ha estado en la base de los esfuerzos por generalizar la educación básica y en los programas de alfabetización de los adultos... la necesidad de leer aparece como la necesidad social... los actos de lectura se convierten en un requerimiento del sistema social y del mundo de la vida de los hablantes (...) (Rodríguez, 1995: 27).

La lectura, pues, se ensambló con la modernidad por vía de la razón y se convirtió en esa necesidad social, impuesta por el mismo ejercicio de la razón, en constante expansión; la lectura y la escritura acompañaron también a los lenguajes propios de la ciencia, a la conservación de los valores y la tradición.

El lenguaje y la lectura devinieron, pues, en **instrumentos** de conocimiento, pero a la vez también, dentro de la escuela, son **objetos** de conocimiento. Como objeto de conocimiento, la lectura se subdividió en dos grandes campos en cuanto a los métodos de enseñanza: uno referido a la **adquisición**, a lo que se consideraba el proceso *natural* de adquisición y/o aprendizaje de la lengua y el otro relacionado con la **interpretación** o la **comprensión** de los textos.

La situación de la expansión de la necesidad de la lectura y los lectores se trastocó en cierto modo, ya que "...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**" (Rodríguez, 1995: 35). A partir de todo esto, se puede afirmar con Larrosa (2000) que La lectura es *normal*, normalizada, la lectura es entendida como un dispositivo de poder-saber normalizador.

Lo que yo he analizado han sido los dispositivos de control de la lectura. Con ello se trata de mostrar el funcionamiento de todos esos mecanismos que fijan el significado y nos dan el texto ya leído de antemano. Y también de todos esos mecanismos que hacen que el lector encuentre en el texto sólo la proyección de lo que ya sabe (leer) o de lo que ya quiere (leer) (...) (p. 143).

Si compartimos la idea de que lo que hasta ahora se ha visto en la escuela es una lectura escolarizada y normada, no hace falta mucho escarceo intelectual para sugerir que la lectura, como uno de los dispositivos de la racionalidad instrumental formal, estaría -sin dejar de mostrar estos rasgos-, imbuida en situaciones transicionales que nos animan a proponer la redefinición del lector como finalidad del sistema educativo venezolano.

Así, el lector canónico-obediente de la modernidad, formado en la linealidad, en el seguimiento de patrones, secuencias, reglas e imposiciones, inserto en las certezas, imbuido en las relaciones no dialógicas, cede el paso al **lector no canónico-dialógico** que, incorporado al mundo de resonancias mórficas, rompe con los cánones establecidos: lo diagonal y lo transversal en la lectura se opone a la linealidad.

En el contexto informacional, se puede hablar de una reorganización de los lenguajes y las escrituras que transforman el *modus legendi* que anteriormente consistía en estar sentado en un escritorio con el libro apoyado sobre éste, la espalda recta, pasando una a una cada página, sin rayarlo, ni dañarlo; el nuevo *modus legendi* modifica la postura corporal, se puede leer acostado, apoyado en la pared, sentado en la mesa, los textos combinan imágenes audiovisuales con la escritura, se puede iniciar la lectura desde el final hacia delante, en el medio, o en saltos. El lector que navega por las páginas de la web, aplica el zapping o cambio instantáneo, lo que hace que la lectura sea zigzagueante, no guarde un orden lineal, aunque se trate de una lectura relativamente *superficial*. Los nuevos lenguajes digitales requieren de competencias lectoras sobre todo en cuanto a la velocidad, aun cuando esto no signifique profundidad e interpretación de los textos. El lector va construyendo un nuevo texto que imposibilita la localización definitiva del texto.

El hecho de que exista un lector de textos virtuales, implica también que quien escribe, también crea un *modus scribendi*: puede valerse de imágenes audiovisuales, conocer la sintaxis de los hipervínculos, para crear hipertextos.

Por otra parte, el repertorio de lecturas, que tradicionalmente era recomendado por la escuela, la iglesia y el mundo cultural, se amplía considerablemente: el lector puede construir su propio canon, pero de forma instantánea, fugaz, efímera inasible, furtiva, secreta, deslocalizada. Se produce la individualización de la lectura. Cavallo y Chartier lo llaman lector desculturizado, sin ánimos de descalificarlo, en oposición al lector culto que sí ha leído el repertorio establecido como canónico, y que ante esta parafernalia reacciona como ante una irreverencia. La misión otrora encomendada a las editoriales es asumida por los grandes portales que funcionan como salas referenciales de documentación e información. El mundo de la literatura no ha escapado de la transformación de la lectura y la escritura. Se ha propuesto un género denominado literatura digital. Un género con una narrativa particular: al texto escrito se le incorporan imágenes audiovisuales y electrónicas y enlaces (links) que hacen que el lector elabore su propio discurso narrativo en relación a los actantes (personajes), tiempo y lugar.

En el caso de páginas web, el lector debe discriminar entre la información de fuentes primarias y la de fuentes secundarias o terciarias -dependiendo de los fines de la lectura-, si es de recreación o de investigación. También, el lenguaje iconográfico y símbolos hechos con signos de puntuación (emoticones) demandan el conocimiento de éstos y su nueva semántica y sintaxis, aunque es un lenguaje de baja capacidad expresiva por cuanto carece de matices.

El universo de las nuevas tecnologías de la información y comunicación implica un **lector abierto** en oposición al lector canónico encerrado o enclaustrado en la lectura escolarizada, es decir, acompañada y que lo ha hecho dependiente de un guía: familia, maestro, sacerdote, intelectuales, programas, libros de texto, guías de lectura.

En este marco de paradigma emergente, se concibe la lectura como una relación que trasciende lo físico propiamente dicho, es lo metafísico y fenomenológico de la experiencia de la lectura: la transacción sea digital o textual, como proceso dialogante, de experiencias entre el lector y el escritor, suscita la reciprocidad entre el conocimiento, la tradición, las creencias, las actitudes, en un viaje épico de abstracciones: “El que lee llega al secreto cuando el texto *le dice*. Y el texto, si le dice, entonces, lo modifica. El lector entra en relación con el texto. Es él el que *le hace* decir al texto, y el texto *le dice* a él, exclusivamente” (Montes, 1999: 83).

Ahora bien, todos los cambios que hemos revisado en cuanto al aprendizaje (modificación de la percepción, intereses) y a la interacción pedagógica supone la reconceptualización del conocimiento escolar y la administración curricular del saber. El currículo -conjunto de programas, asignaturas, objetivos, técnicas, recursos-, pasó de la conformación de la modernidad, es decir, una particular forma de pensar, producir y organizar la educación en términos de certidumbre, planificación y orden a la cultura de la calidad, la excelencia y la efectividad, de la que los enfoques de la lectura no escaparon.

Si la tesis es la de un lector complejo, dialógico y abierto, ¿cómo conciliar la educación, la literatura y los nuevos modos de leer y de aprender?

Aun cuando la visión transversal del currículo del CBN (1997) reconoce lo actitudinal como elemento fundamental del aprendizaje, plantea los principios de integralidad y globalización de los aprendizajes; también es cierto que está diseñado en términos de contenidos y no de objetivos, a propósito de los cuales se diseñan y ejecutan las estrategias, que descansan en una racionalidad empírico-instrumental.

Al concebir al lector de la complejidad –dialógico y abierto- , cabe proponer catalizadores que dinamicen los cambios, las experiencias, que propicien un *ambiente* para la lectura, un ambiente amplio, flexible, abierto, dialógico, en donde lo instruccional y/o instrumental ceda el paso a las experiencias y a las vivencias.

REFERENCIAS

- Castillo, M. A. y Muñoz, R. V. 2001. “Gustos e intereses hacia la lectura”, en *Candidus*, año 2, (17) septiembre/octubre. 36-39.
- Chartier, R. 1999. *Cultura escrita, Literatura e Historia. Conversaciones con Roger Chartier*. México, FCE.
- Chartier, A. y Hébrard, J. 1998. *Discursos sobre la lectura. (1880-1980)*. Barcelona, Gedisa.
- Larrosa, J. 2000. “De la pluralidad, la diferencia, del acontecimiento, la libertad: a propósito del lenguaje, la literatura y la formación”, en *Relea, Revista latinoamericana de estudios avanzados. La crítica y lo postmoderno*. N° 12. Caracas, Cipost.
- Ministerio de Educación. 1997. *Currículo Básico Nacional*. Caracas.
- _____. 1987. *Normativo de Educación Básica*. Caracas.
- _____. 1997. *Programa de Estudio y manual del docente*. Caracas.
- Montes, G. 1999. *La frontera indómita. En torno a la construcción del espacio poético*. México, Fondo de Cultura Económica.
- Petrucci, A. 2001. “Leer por leer: un porvenir para la lectura”, en: G. Cavallo y R. Chartier. *Historia de la lectura en el mundo occidental*. Madrid, Taurus.
- Rodríguez, P.G. 1995. “¿Política nacional de lectura? Meditación en torno a sus límites y condicionamientos”, en *Revista latinoamericana de estudios educativos*. Vol. XXV 3° trimestre. México.