

LA ESCUELA Y EL DESAFÍO DEL HÁBITO DE LA LECTURA.¹

Jorge G. Paredes M. (Perú).²

Resumen.

La escuela tiene como una de sus tareas la enseñanza de la lectura. Esto lo lleva a cabo de manera bastante eficiente. Algo más, cada vez mejor porque conoce los principios científicos que guían la metodología de esta enseñanza. Sin embargo, el gran desafío que viene enfrentando la escuela es el de formar lectores, es decir crear o fomentar el hábito de la lectura. No es una tarea fácil porque no existen recetas mágicas.

Palabras claves.

Escuela, lectura, lector, hábito, enseñanza.

Abstract.

One of goals of school is the teaching of reading. This is carried out quite efficiently. Even more, it is getting better as the scientific principles on which this teaching methodology relies on are already known. However, the major challenge that school faces nowadays is to get students to become readers, which means to create or promote the habit of reading. It is not an easy task because there are no magic recipes.

Keywords.

School, reading, reader, habit, education.

La lectura, una preocupación reciente y perturbadora.

La preocupación que existe hoy por la lectura, tanto de las sociedades como de la escuela y de los padres, no tiene -como podría pensarse- larga data. Incluso, muchos años atrás, se hablaba de los posibles males que podían generar el hábito de la lectura. Marcia Abreu nos recuerda que en un libro de siglo XVIII, del médico Simon A. Tissot, “La salud de los hombres de letras”, se presentaban los peligros que la lectura ofrecían para la salud: “*Tissot explicaba que el esfuerzo continuo de intelección de un texto perjudicaría los ojos, el cerebro, los nervios*”. (Abreu, 2002: 12). En el mismo sentido, la obra de Guillermo Buchanan, en su capítulo dedicado a las causas de las enfermedades ordinarias en la gente de letras (Buchanan, 1792: 97-102)

Anne-Marie Chartier y Jean Hébrard han estudiado el caso utilizando datos referentes a Francia y han establecido que la mencionada inquietud solo se constata a partir de la segunda mitad del siglo XX, momento a partir del cual recién comienza a hablarse de que los lectores son pocos y malos, que los jóvenes salen de las escuelas sin saber leer. En cambio, a comienzos del siglo XX, aunque suena raro, como lo señala Emilia Ferreiro, la visión en torno a este tema era el apreciar la lectura como algo vano, inútil y hasta peligroso:

“«¡Atención! Todo el mundo está leyendo, leen cualquier cosa, leen lo que llega sin selección, sin criterio». Allí se cita a un obispo francés que dice algo así: «La gente anda por la calle con libros bajo el brazo, en el transporte público se ve a la gente leyendo, entonces, el tiempo dedicado a la lectura de ficción obviamente es un tiempo dedicado a la imaginación, es decir, un tiempo robado a la meditación»”. (Ferreiro, 2000: 158).

Estos imaginarios peligros que fue acarreado la expansión de la alfabetización, y con ello un cada vez más creciente número de lectores, la marcha casi inexorable de la democratización de la lectura, fue despertando reparos, temores entre aquellos que consideraban la práctica lectora como algo exclusivo de los sectores privilegiados, como se puede apreciar en la posición recelosa adoptada por la escritora neoyorkina Edith Wharton (1862-1937) para quien “la difusión del conocimiento” había generado un tipo de lector que ella denominada “lector mecánico”, el cual se convierte en un verdadero

peligro para las letras en *cuanto* “*osa pastar en los prados para los cuales no estaban predestinados*”. Para Wharton el vicio de la lectura se convierte en una amenaza.

Constituye un peligro en cuanto permite que el lector mecánico, el nuevo lector producto de la democratización de la lectura, invada el ámbito de las letras atreviéndose a analizar, criticar, condenar, o peor aún, elogiar. La novelista estadounidense sostiene que leer bien es un arte que solo el lector nato puede adquirir, pero si no hay una aptitud innata el entrenamiento no sirve de nada. Ella dice: *Es típico del lector mecánico creer que las intenciones pueden suplir la las aptitudes*. Como se puede apreciar, el “vicio de la lectura”, así llama a uno de sus ensayos la novelista neoyorkina, encierra graves peligros para la cultura. Esta posición de la escritora se explica por el momento de bisagra que le tocó vivir entre la modernidad y la tradición. Sí, como ha precisado bien Olga Florebela Meirinho Lopes, Edith Wharton no puede ser considerada una ultraconservadora, como algunos de sus críticos coetáneos la tipificaron, sin embargo el momento de cambio que le tocó vivir no le permitió desprenderse de las ataduras mentales que su posición de clase y educación le impusieron. Mairinho Lopes dice al respecto:

“Wharton, a través de una óptica frecuentemente crítica y satírica refleja en sus obras lo usos y costumbres de la clase social a la que pertenecía y que se encontraba regida por rígidas convenciones y tradiciones. Sin embargo, también echa una mirada hacia el futuro enfatizando la importancia del pasado y la tradición. Wharton considera que la erosión del orden tradicional y el surgimiento de la cultura de masas amenazaban con perjudicar la vida interior tan valorizada por Wharton. Dividida entre la tradición del mundo de su juventud y la innovación y el progreso de la nueva sociedad, Wharton apostaba por un equilibrio entre ambas tendencias. Intentó adaptarse a la nueva sociedad, considerando que se debía aprovechar lo que el pasado y la tradición tenían de positivo”. (Mairinho, 2007: 203)

No solo es algo nuevo la preocupación por la lectura en sí sino también por todos aquellos aspectos conexos con ella, como lo es la de su promoción, las bibliotecas públicas y escolares, la lectura silenciosa. Víctor Fowler sobre el particular señala:

“...Vale la pena saber que ya no las bibliotecas, sino que ni siquiera la lectura silenciosa es tan antigua como pudiéramos creer; menos todavía las bibliotecas personales. Entre los profesionales del medio es bien conocido el dato de que el poseedor de una de las bibliotecas más nutridas de toda Europa en el siglo XVI, Erasmo de Róterdam, apenas tenía 700 volúmenes, me interesa precisar lo anterior porque, al

referirnos a la «promoción de la lectura», hablamos de una práctica todavía más reciente que las fechas que hemos anotado y que intenta convertir en necesidad un objeto, el libro, todavía joven en la civilización”. (Fowler, 2000: 10-11)

Otro tema que desde hace poco preocupa mucho es el concernirte a qué hay de cierto en la afirmación de que hoy se lee menos que antes. Jorge Manrique, en el siglo XV, en las Coplas por la muerte de su padre, escribió algo de profunda raigambre nostálgica pero en el fondo realmente falso. Es lo que el escritor español Jesús García Barcalá denomina el síndrome de Jorge Manrique:

“cómo, a nuestro parecer,
cualquiera tiempo pasado,
fue mejor”.

Asistimos actualmente a un debate, irresoluto hasta el día de hoy, acerca de si realmente hoy se lee mucho menos que antes. Incluso, ¿qué hay de cierto en los negros vaticinios que cada vez leeremos menos y que incluso llegará un momento que la lectura desaparezca?

Si bien es cierto que esto trasciende el ámbito escolar sin embargo lo incluye, no solo a la escuela sino a todo el sistema educativo. Realmente involucra a la sociedad como un todo, a la cultura que nos ha tocado vivir (empleo el singular pero dando por descontado que ella realmente es plural). Los parámetros que supuestamente permiten concluir que la lectura está en decadencia, ¿son los adecuados para una auténtica medición del hábito lector?

Enseñar a leer o formar lectores: La posición de Víctor Moreno Bayona

Sentada esta base histórica, debemos formularnos preguntas como ¿cuál es el papel que desempeña o que debe desempeñar la escuela en cuanto a la lectura?, ¿es cierto que la escuela solo puede enseñar a leer pero que no es de su competencia la generación de lectores? Así como la simple decodificación no es leer, tampoco es lo mismo leer que ser lector. La diferencia se encuentra en que el ser lector significa tener el hábito de leer, que, como cualquier hábito, tiene una fase de aprendizaje de una determinada actividad y luego su fijación, para convertirse en una necesidad. El lector se ve

impulsado a leer, siente la necesidad de leer. Es por ello que a veces se habla de la adicción (luminosa, la han calificado) e incluso del vicio por la lectura. ¿Puede ser un objetivo de la escuela formar el hábito lector?

El profesor español Víctor Moreno Bayona plantea la siguiente interrogante:

“Si hemos aceptado desde hace años que la escuela y el sistema educativo no transforma la realidad social, ¿por qué hemos de esperar que desde la escuela o el instituto se vayan a fabricar lectores en serie? ¿Como si tal producción fuera posible y natural! Semejante mecanismo explicativo no es convincente. Lo único que se consigue con él es responsabilizarnos de un hecho en el que, contra todas las apariencias, apenas tenemos una incidencia positiva. Los lectores, caso de que se hagan, se hacen en casa, no en la escuela, ni en el instituto. En la escuela y, sobre todo, en el instituto, más bien se deshacen”. (Moreno 2003: 8)

El planteamiento del profesor Moreno encierra dos aspectos que quiero resaltar. En primer lugar, que una cosa es que la escuela enseñe a leer -que lo hace bastante adecuadamente- y otra, que se proponga como objetivo el formar lectores, verdaderos lectores, es decir niños y jóvenes que logren adquirir el hábito de la lectura. En segundo lugar, el hábito de la lectura es algo que depende del hogar, del entorno familiar que rodea al niño, no de la escuela.

Hay, sin embargo, un tercer aspecto al cual, casi de pasada, hace referencia Víctor Moreno: ¿El lector nace o el lector se hace? Esta temática ha merecido incluso libros enteros, como es el caso de un interesantísimo libro de Felipe Garrido (Garrido, 2004). Pero volvamos a la opinión de Moreno la cual es muy cuidadosa porque sin llegar al extremo de afirmar que el lector nace, se inclina por pensar que los auténticos lectores tienen algo especial. Es como si los lectores ávidos, casi compulsivos, tuviesen algún componente neurofisiológico especial. Al respecto, Moreno escribe:

“Si la influencia del entorno escolar fuera decisiva, todo el mundo se haría lector, quisiera o no. Pero aquí hay algo más. Posiblemente, una predisposición subjetiva, proveniente, tal vez, del ADN. No diré que la inclinación a leer sea innata, pero intuyo que tiene que ver con el componente neurobiológico del sujeto. Hijos de padres lectores empedernidos se convierten unos en lectores y otros no leen ni lo imprescindible para que sus padres dejen de darles la matraca autoritaria de que lo haga. Desde luego, demos a la educación lo que es

suyo, pero ¿cuándo llegaremos a otorgar de manera exacta y pertinente lo que pertenece a la genética? Pues por mucho que se diga, y por mucho que los animemos, jamás conseguiremos que todos los niños y las niñas lean por, ¿cómo dicen?, ¡ah, sí!, por placer. Ya. Ni por placer ni por obligación. No quieren leer, aunque sepan hacerlo. Es inevitable. No toda la humanidad infantil y juvenil está destinada a convertirse en un Borges coyuntural". (Moreno, 2003:10)

Consideramos que esta cita, bastante amplia, nos permite comprender el pensamiento de Moreno y de tantos otros estudiosos que sostiene lo mismo, aunque no con el desenfado, llamémosle así, de Moreno, quien -permítaseme una cita más- escribe:

“Como profesor, soy responsable del desarrollo de la competencia lectora de mis alumnos, pero no de si experimentan placer o les salen callos en las cisuras por leer o no leer... Como profesor, tengo la obligación de saber cuáles son las habilidades y estrategias que conducen al alumnado a desarrollar dicha competencia lectora. Pues lo importante y decisivo es esto: que sepan leer, que comprendan y entiendan lo que leen... Al fin y al cabo, leer es un acto libre, ¿no? Pero si no se sabe leer, me río yo de si el asqueroso imperativo es incompatible con el verbo leer o con su forma perifrástica” (Moreno, 2003: 13).

¿La lectura tiene algo que ver con la genética?

No vaya a malinterpretarse la posición de Moreno. Sería bueno leer su artículo, breve pero muy sustancioso, titulado “¿Qué hacemos con la lectura?”, y, muy especialmente, su importante obra “Leer para comprender” publicada -tanto en formato de papel como electrónico- por el Departamento de Educación y Cultura del Gobierno de Navarra. Lo que ocurre es que, en forma muy directa, plantea un problema con el cual, de una u otra manera, tenemos que batallar los profesores y en general todas las personas e instituciones que tienen que ver con la educación de los niños y jóvenes. ¿Qué puede hacer la escuela? ¿Qué puede hacer el maestro para tratar que sus alumnos lean? ¿Los lectores nacen o realmente se hacen? Esta última pregunta es de gran importancia y los profesores, y en general todas las personas e instituciones preocupadas por la lectura, tiene que tener en cuenta las múltiples aristas que esta interrogante plantea. Tiene que ser analizada y evaluada en todo lo que ella implica para la tarea no solo de la escuela, sino de la familia y la comunidad.

La desenfadada y hasta desafiante posición del profesor Moreno en cuanto a este punto, que hemos referido, y en general en todo lo que concierne a la lectura, no es la de un diletante. Todo lo contrario. Profesor y Dr. en Filología Románica, Víctor Moreno es autor, entre otras obras, de *Leer para comprender*, *El deseo de leer*, *El deseo de escribir*, *Divagaciones sobre la lectura*, *Leer con los cinco sentidos*, etc. Su posición es compartida por especialistas de diversas disciplinas. Así por ejemplo, el escritor chileno Hernán Rivera Letelier en una conferencia que dio en el Teatro Municipal de Iquique, en diciembre del 2003, sostuvo que el hábito de la lectura es una sensibilidad con la que se nace. Rivera llega a la siguiente conclusión:

“La persona que no es buena para leer, no lo será nunca aunque esté rodeada de libros. En tanto, quien tiene el hábito para aquello lo realizará aunque no tenga libros a su alcance y se las ingeniará para poder saciar ese hábito, como me pasó a mí. En mi casa no había textos, sólo estaba la Biblia, la que leí y releí muchas veces, pues era lo único que tenía a mi alcance”. (Rivera, 2003)

Cuando hicimos referencia a la novelista neoyorkina Edith Wharton mencionamos que ella hablaba de los lectores natos, aquellos que poseían una aptitud innata para la lectura y según ella afirma la lectura es un don que al igual que las demás virtudes requiere de aptitudes innatas las cuales han de ser cultivadas por medio de la práctica y la disciplina. Para la escritora estadounidense, si no hay esa aptitud innata el entrenamiento no sirve de nada. Como ya he señalado, considero que ello es propio de su óptica elitista en torno a la lectura y los lectores.

¿Qué podemos concluir acerca de la naturaleza del hábito lector? ¿Nace o realmente se hace el lector? Consideramos que el hábito de la lectura, más allá del conocimiento que hemos alcanzado acerca del proceso lector -que sabemos que es sumamente complejo- encierra innegablemente algunos aspectos un tanto misteriosos. Pero de allí a concluir que se nace lector, existe un abismo al parecer insalvable. Sin embargo, abismo que ya lo han saltado algunos eminentes estudiosos, como es el caso del francés Jean Hébrard, según dato consignado por Daniel Goldin, quien perspicazmente reflexiona sobre las implicancias pedagógicas que dicha posición plantea. Goldin, al respecto, señala:

“¿Cómo puede la escuela enfrentar la constatación de que el éxito o fracaso en la formación de lectores está en gran medida relacionado con

factores extraescolares, o para decirlo con una idea lapidaria y polémica de Jean Hébrard que la formación lectora tiene mucho más que ver con la herencia que con la educación". (Goldin, 2000).

Como bien precisa Goldin, el planteamiento de Hébrard -gran especialista en el tema- es bastante polémico (no debe dejar de leerse su ponencia "El aprendizaje de la lectura en la escuela: discusiones y nuevas perspectiva"). Pensamos que considerar que en los genes estaría la explicación del por qué algunas personas adquieren el hábito de la lectura y otras no, es -por decir lo menos- de poca consistencia científica, por el momento, al no reposar sobre ningún fundamento realmente comprobado. Esto no significa que no tengamos que estar atentos a las investigaciones sobre el particular. ¿Podría ser algo parecido a lo que ha sido bien estudiado en cuanto a la sensibilidad artística familiar, llámese música o pintura? Al parecer, no.

Consideramos que a veces no se toma en cuenta, o por lo menos no se valora adecuadamente, el papel que juega el entorno familiar y la escuela. Se replicará, que en una familia de padres lectores no es lo común que los hijos sean también lectores. Pero aquí hay una falacia, porque lo que realmente se quiere decir es que de padres que pueden ser caracterizados como lectores ávidos, no siempre se tienen hijos lectores del mismo tipo. Sin embargo, es fácil constatar que de hogares donde la lectura juega un papel muy importante, lo común es que los hijos también sean lectores. El problema radica en que el hábito lector presenta matices. Innegablemente, los grandes lectores, los lectores ávidos, los lectores compulsivos han constituido y constituyen una minoría en cualquier sociedad. Como al parecer no existe un factor hereditario determinante que explique el hábito lector -salvo que se probara lo contrario-, la verdadera explicación radica en los condicionantes, individuales y sociales, que actúan sobre las personas en la constitución de hábitos. Y como consecuencia de lo anterior el campo de la creación del fomento del hábito lector, no de la lectura, no de su aprendizaje, se encuentra en la familia y en la escuela. Marina Colasanti, que nos cuenta, con suma exquisitez, su experiencia como "madre contaminada" (madre y escritora al mismo tiempo): "Tenía una especie de certeza íntima de que el amor a la lectura está grabado en nuestro ADN y que este sería heredado por mis hijos, fatalmente, junto con el color de los ojos y de los cabellos. No tenía por qué preocuparme". (Colasanti, 2004: 102). Nos cuenta la

escritora que su primera hija satisfizo sus ilusiones En cambio a su hija los libros no parecían atraerla en lo más mínimo. No era ni como ella ni como su padre, el poeta Affonso Romano de Sant'Anna. La historia de Colasanti es interesante porque descubre que su segunda hija, la que no parecía gustarle los libros, sin embargo fue atrapada por la lectura de un libro de lobos, “Yo, Cristina F”, una niña loba. Quiero decir esto que más allá de cualquier factor biológico lo que cuenta es el ambiente en el cual crece el niño y el joven y el hecho que llegue a sus manos un libro que lo atrape. Así se comprende, por ejemplo, el fenómeno Harry Potter.

La escuela y las complejidades del fomento del hábito lector.

Es necesario precisar de qué estamos hablando cuando hacemos referencia al hábito de la lectura y su fomento por parte de la escuela. Víctor Fowler al respecto, señala: *“Por formación de hábitos entendemos aquí una cuestión doble: la dotación al individuo de la capacidad técnica de leer y la transformación de dicho acto en necesidad”*. (Fowler, 2000).

Pero... la escuela ¿qué objetivo realmente persigue? O, para plantearlo mejor, ¿qué es lo que realmente la escuela se debe trazar como verdadera meta en cuanto a la lectura y al hábito lector? ¿Qué es lo que realmente se quiere decir cuando se señala que uno de los objetivos de la escuela, y en general del sistema educativo, es el fomento de la lectura y del hábito lector? ¿Qué hay de cierto en la posición del profesor Moreno? ¿No es realmente competencia de la escuela?

Pedro Salinas nos puso sobre alerta frente al equívoco que late en la palabra leer y, por ende, en expresiones como aprender a leer, saber leer. La primera, ya sabemos, se refiere al aprendizaje del proceso decodificador (con palabras de Pedro Salinas, la simple *“capacidad de entender el significado más aparente de la letra escrita”*). Este aprendizaje, siendo importantísimo, sin embargo solo permite acceder a una potencialidad: el hábito de la lectura. La verdadera misión de la escuela debe ser que la base sentada con el aprendizaje de la lectura y la escritura no se frustre, no conduzca a

nada. El verdadero objetivo tiene que ser que nuestros niños y jóvenes salgan de las aulas habiendo adquirido la sapiencia de la lectura. Su auténtica tarea es que esa potencialidad, que ella –la escuela- ha creado con el aprendizaje de la lectura, se logre convertir en acto. Porque, ¿qué sentido tendría enseñar a leer para que no se lea? No tiene ninguna justificación que la escuela esté creando tantos analfabetos que saben leer.

Consideramos que aquí se encuentra el punto neurálgico del problema. La escuela, y no solo ella sino todo el sistema educativo, tiene que fijarse como objetivo no solo alfabetizar, sino el no formar analfabetos que saben leer o simples leedores. Pedro Salinas en sus ensayos que escribió en torno a esta problemática señalaba que la solución del gran drama de la lectura radicaba en la enseñanza de la lectura, en la formación del lector. Él escribía:

“¿Por quién y desde cuándo? Por la escuela y desde que se entra en contacto con las letras; en cuanto se empieza a enseñar las letras. Al precepto de dómine forzudo, «la letra con sangre entra», sustitúyase el del pedagogo inteligente: «la letra con letra entra». [...]

Se aprende a leer leyendo buenas lecturas, inteligentemente dirigido en ellas, avanzando gradualmente por la difícil escala... Estos dos problemas, artificialmente separados, el qué se lee y el cómo se lee, van siempre resueltos juntamente en una buena educación. Se leen los clásicos, para cada edad el suyo; los mejores libros, señalados no por Fulano o Mengano acorde con su capricho, sino por la tradición culta del mundo, con las variantes propias de cada país. Y se leen delicadamente aclarados, diariamente vividos, en la clase, año tras año, de suerte que el cómo leer se aprende sin saber cómo, al igual que el andar o el respirar, por natural ejercicio de la función”. (Salinas, 2002: 220-222)

Aclarado un tanto el panorama acerca de lo que debe ser el objetivo de la escuela, es necesario reconocer que el lograr que los niños y jóvenes lean, sin ser tarea imposible, sin embargo presenta sus dificultades. Todo docente comprometido con su misión formativa, la cual pasa, entre otras cosas -pero fundamentalmente- por conseguir lectores y no leedores, enfrenta como un reto el fomento de la lectura. En su quehacer educativo, sin embargo, por lo general experimenta que es poco lo que se consigue. Pero este tomar conciencia de las limitaciones que encuentra es fundamental, porque es la condición necesaria para plantearse y replantearse interrogantes, analizar la problemática, ensayar procedimientos. Todo docente tiene que saber que no existen

fórmulas mágicas. Nadie, absolutamente nadie, se puede atribuir el tener la solución al problema de cómo crear lectores. Daniel Goldin en la importantísima conferencia que pronunciara en Oaxtepec, Morelos, el 29 de enero de 2000, al respecto, dijo:

“Ni siquiera ha sido posible definir con precisión las razones que llevan a unas personas a frecuentar los libros y la lectura, y a otros a rechazarla. A estas tareas se han abocado muchos especialistas. No es clara la respuesta. Y la llave mágica que todos buscan parece escabullirse: no hay una fórmula que abra todas las puertas” (Goldin, 2000).

Cada quien, desde su propia experiencia, individual y social, tiene que ser creativo en cuanto a lo que debe y puede hacer. Esto no significa que no haya lineamientos o principios generales y que estos no sean de gran validez. Es también obligación del docente no solo tomar conciencia de la gran responsabilidad que pesa sobre él, sino que tiene que preocuparse por conocer acerca de esta problemática. Es obligación de las universidades y los institutos encargados de la formación de los profesores, el poner especial énfasis en el estudio de la temática de la lectura. Los docentes tenemos que ser conscientes que no podremos conseguir formar el hábito lector si es que nosotros no somos lectores. Como señala Felipe Garrido:

“Ser maestro debería ser sinónimo de ser lector.... Ser lector, para los maestros, debe ser una preocupación personal y profesional, Ser lector, para los maestros, debe ir mucho más allá de las antologías que a veces se preparan para ellos. ... Un maestro debería estar siempre leyendo dos o tres libros; debería llevar siempre una novela, un libro de poemas o de cuentos.” (Garrido, 2004: 60-61).

¿Cómo vamos a poder transmitir una pasión (y la lectura lo es) si nosotros no la sentimos, si nos es indiferente? Como bien dice Michèle Petit: *“Para transmitir amor por la lectura y, en particular por la lectura literaria, es preciso haberla experimentado”* (Petit, 2001: 65). Todos sabemos que no se educa con las palabras sino con el ejemplo. Más adelante analizaremos algunos casos de lectores, ahora de gran prestigio, que recuerdan haber adquirido el hábito de la lectura en la escuela, por influencia de maestros que, paradójicamente, no les exigían leer, que despertaron en ellos la pasión de la lectura por transvase de la pasión lectora. Sin embargo, lo que no se percatan estos eximios lectores (es más justo decir que no lo enfatizan, porque lo que nos están narrando son sus experiencias personales) es que ellos llegaron a ser grandes

lectores, pero, del grupo al cual pertenecieron, en los otros no se produjo ese transvase de la pasión lectora. ¿Qué factores actuaron? Innegablemente hay factores que no son de fácil análisis y que tienen que ver con condicionantes (nunca determinantes) estrictamente personales. ¿Existe una predisposición lectora? Es muy probable y de hecho va a tener que ver con aspectos propios de la personalidad de cada individuo e incluso con factores relacionados con su trayectoria vital. Fowler señala: “*Si tomamos en cuenta la presencia de factores socio-culturales y biogénéticos que condicionan las actitudes ante la lectura de los individuos, veremos las dificultades múltiples que se presentan para alcanzar el objetivo*”. (Fowler, 2000).

La familia y la evolución de los intereses de niños y adolescentes en el hábito lector

Podemos comprender mejor, aunque sin compartirla totalmente, la posición del profesor Moreno, y de otros estudiosos de similar opinión, sobre los límites del papel que puede y debe jugar la escuela en el papel que juega y debe jugar la escuela y los maestros en cuanto al fomento del hábito de la lectura. Víctor Moreno le da mayor valor al hogar, al entorno familiar, señalando un punto que puede despertar polémica y hasta antipatía de profesores que, o no reflexionan adecuadamente sobre esta problemática o la toman con tal superficialidad que no ven (mejor sería decir no quieren ver) que en verdad la escuela está haciendo cada menos por formar lectores, a pesar –y en parte por– los planes lectores. Está formando, como lo hemos dicho, alfabetos que no leen, leedores y no lectores. Con palabras de la profesora chilena Erika Phillips Salinas, en un trabajo que ya no figura en la red: “*Pareciera que el desdén por la lectura está procreando una suerte de «analfabetos informados compactos» y faltos de discriminación y de un empobrecimiento total del lenguaje y de la creatividad*”. (Phillips, 2001).

Detengamos por un momento en la siguiente cita:

“La existencia de esta legión de adolescentes que no quieren leer, sabiéndolo hacer, muestra que la lectura no es un hábito que se forme en los años de la escolarización en Primaria y, menos aún, en Secundaria. Y es que el hábito lector no se forma en la escuela, sino en casa. Los lectores rara vez se hacen en la escuela. Vienen predispuestos desde la

familia. No negaré que la escuela hace algunos lectores, pero poca cosa. La labor más entusiasta, y ya no digamos de los institutos, en los tramos superiores consiste en anular casi por completo esa inclinación lectora que comenzó a cultivarse en los primeros años”. (Moreno, 2003).

¡Cuánto de cierto existe en esta cita del profesor Moreno! Es un hecho que no se puede negar: la tendencia paradójicamente anuladora del hábito lector por parte de la escuela supuestamente interesada en fomentarla. Y no es un problema de tal o cual país. Se constata en todos los países de este mundo globalizado, de esta aldea global que también, entre otras cosas, ha globalizado los problemas.

Existe un aspecto de la lectura que demanda meditación. Es la tendencia, muy notoria en todos los países, de la menor lectura de los jóvenes en comparación con los niños. El profesor colombiano Carlos Sánchez, dice al respecto:

“Y es que los adolescentes leen desde el yo, desde el corazón, desde “lo que me dice”, desde “lo que soy yo”. Es una lectura legítima desde el narcisismo: un Yo solitario en el mundo. Los adolescentes esperan que las lecturas les digan lo que ellos desean escuchar. Sentir el abrazo del autor o autora que les está hablando al oído, que les dice: “Yo sé que tú sufres y aquí estoy a tu lado”. Desde luego que no es una lectura hermenéutica, no contextualizada desde referentes históricos o valoradas por otros críticos-lectores”. (Sánchez, s/d).

Esto constituye un desafío para los docentes porque esta mayor, o especial, exigencia para la lectura por parte de los jóvenes obliga a que los profesores logremos una relación empática con nuestros estudiantes, una adecuada sintonía con ellos, para que puedan llegar a esos libros que satisfagan esas nuevas necesidades. Como señala Carlos Sánchez:

“Los adolescentes como lectores (o no lectores), su encuentro (o desencuentro) con ese objeto llamado libro (ya sea en papel o en soporte digital) su enorme capacidad para atender a códigos audiovisuales o interactivos, pero también los basados en la cultura alfabética y en su soporte tradicional, los libros, siguen constituyendo un reto merecedor de diálogo y de estudio permanente. Trabajar con los adolescentes tiene mucho de reto y de utopía”. (Sánchez, s/d)

Los estudios basados en serios y confiables datos estadísticos no dejan la menor duda de la magnitud de la problemática mencionada. En una encuesta llevada a cabo por la Fundación Bertelsmann sobre el hábito lector, realizada anualmente en las escuelas de

Educación Primaria e Institutos de las ciudades españolas que forman parte de su programa Biblioteca-Escuela, revela que los niños leen cada vez más hasta los diez años, y a partir de esa edad el tiempo que dedican a la lectura empieza a descender hasta alcanzar la mínima frecuencia a los dieciséis años. A esa edad solo el 20% lee una vez al día o muchas veces a la semana, mientras que a los ocho años el porcentaje es del 60,4%. También se señala que es a los 10 años que se produce el punto de inflexión a partir del cual empieza a disminuir la ilusión que le hace a los niños el que le regalen un libro, aumentando, en cambio, su interés por la ropa y los CDs de música. A los 10 años, un 44,6% señalan el libro como uno de los regalos que les produce «mucha ilusión», mientras que a los 16 son solo un 10,5% los que se inclinan frente a esta opción frente a un 78% a los que hace mucha ilusión que les regalen ropa y un 68% que señalan CDs de música (a los 10 años, los porcentajes para la ropa y los CDs son del 33% y el 40%, respectivamente). En términos cuantitativos, el número de libros que leen por curso se reduce drásticamente entre los 9 y los 16 años: si a los 9 años hay un 49,7% que afirma leer más de 15 libros a lo largo del curso escolar, el porcentaje que lee esa misma cantidad de títulos a los 16 años descienden a tan solo 2,1%. Con estos datos estadísticos, publicados recién en abril del 2004, quién no va a poder reconocer que el sistema educativo actual, por causas que tienen que ser debidamente analizadas, no está realmente formando lectores, y, lo que es más grave, manifiesta una tendencia que, contra lo que pregona, está anulando la inclinación lectora que se logra crear y fomentar en la infancia.

Fernando Carratalá Teruel, filólogo español, pone de manifiesto la crisis de la lectura, y, para ello, cita un artículo periodístico de Camilo José Cela, quien señala que en el mundo se lee cada vez menos no siendo ello solo un problema cuantitativo, sino también cualitativo porque cada vez se lee peor. Carratalá dice:

“Porque, en efecto, lo que está en crisis es la «identidad» del lector, ya que, además, de leerse cada día menos, se lee cada vez peor: sin ese «aprovechamiento» que permite al lector de los buenos libros «conversar con los mejores hombres de los siglos pasados»; y sin ese «deleite» -que implica el amor por la lectura- capaz de conmutar las horas aburridas por otras que exciten el placer del ánimo.” (Carratalá, s/d)

Política y lectura.

Como vamos viendo, el tema de la lectura es sumamente complejo. Intervienen múltiples factores estrechamente imbricados. Uno de los factores sobre los cuales algunos estudiosos han dirigido sus miradas es el concerniente al rol aparentemente soterrado que juega la política.

José Camilo Cela, en un artículo periodístico publicado en Diario ABC del 29 de marzo de 1993, al igual que otros estudiosos de la problemática de la lectura, considera que tras la denominada «crisis de la lectura» existe un evidente trasfondo político. Se manifiesta escéptico frente a la explicación de que esta crisis se deba a la influencia de la televisión, que es el argumento más utilizado. Él señala, que

“los aficionados a la televisión, antes, cuando aún no estaba inventada, tampoco leían sino que mataban el tiempo que les quedaba libre, que era mucho, jugando a las cartas o al dominó o discutiendo en la tertulia del café de todo lo humano y gran parte de lo divino”. Para Cela, los gobiernos y gobernantes son los verdaderos culpables, porque a ellos les conviene “que la masa se entontezca aplicadamente para así poder manejarla con mayor facilidad”. (Cela, 1993).

Consideramos que si en verdad es innegable que existe un trasfondo político, sobre todo en países pobres con estructuras socioeconómicas y culturales muy atrasadas, sin embargo, el argumento político, como factor monocausal, no explica totalmente la verdadera naturaleza del problema.

Esto se enlaza con el anteriormente mencionado síndrome de Jorge Manrique. ¿Cómo explicar que, supuestamente, antes se leía más y mejor, cuando, paradójicamente, las sociedades eran mucho menos democráticas que ahora (y otras no lo eran), cuando el porcentaje de analfabetismo total era espeluznante?

Lo que sucede es que la naturaleza de la lectura, como hábito, es sumamente compleja. Víctor Fowler, por ejemplo, que por vivir en un país (Cuba) que él tipifica como “socialista, de economía subdesarrollada, inserto en la tradición cultural del mundo occidental” nos brinda una óptica que profundiza el análisis político e incluso lo trasciende. Fowler tiene que enfrentarse con la realidad del sistema cubano que pudo,

con gran esfuerzo y decisión política, solucionar el problema del analfabetismo pero sin lograr nada realmente significativo en cuanto al fomento de la lectura en la escuela y en general dentro de la población. Con mucha sagacidad, el escritor cubano señala un punto realmente neurálgico, y por lo general poco analizado, que vale no sólo para la Perla de las Antillas. En cualquier país del mundo lo que cuenta es la definición de objetivos de las diversas instituciones que tiene que ver con la lectura. Fowler, refiriéndose en concreto al caso cubano, nos dice:

“...lo cierto es que nunca estuvo demasiado claro qué papel debe de jugar la institución escolar en los esfuerzos de promoción de la lectura; y es que aquí hay uno de los problemas esenciales aún por definir o profundizar, no ya en Cuba, sino en cualquier otro lugar. La Escuela se encarga de formar hábitos y habilidades de lecto-escritura; es decir, prepara a los educandos para que disfruten de la capacidad técnica de leer, pero no se ocupa, en lo fundamental, de estimular el gusto por la lectura. Téngase en cuenta que imaginamos una institución ideal en la que el estudiante reciba estímulos para la lectura desde todos los contenidos del currículum”. (Fowler, 2000).

El análisis de Fowler, caracterizado por su gran seriedad y consistencia, lo lleva a precisar que una verdadera promoción de la lectura, que incluye a la escuela, pero la trasciende, y que tiene que ser política de Estado, debe apuntar, por lo menos, a tres objetivos: Formación de hábitos, reorientación de lecturas y diversificación de las mismas. Ampliamos una anterior cita que hemos hecho de Fowler para comprender a cabalidad su punto de vista:

“Por formación de hábitos entendemos aquí una cuestión doble: la dotación al individuo de la capacidad técnica de leer y la transformación de dicho acto en necesidad. Por reorientación la corrección de lo que ya es hábito a la luz de una búsqueda de profundidad en la interacción del individuo con los contenidos leídos. Y por diversificación la apertura en los lectores de nuevos universos temáticos. ...Esto da como supuesto todo lo contrario de los diagnósticos negativos: la mayoría de la población o bien lee o, cuando menos, estaría en disposición de leer. La cuestión es ¿qué?, y en su reverso, ¿qué ofrecer a cambio de lo que ya está siendo leído por dicho grupo o qué desearía leer?”(Fowler, 2000).

La lectura en el contexto de crisis de la actual sociedad tecnológica.

Estamos viendo que el ideal de la alfabetización universal, sin haberse logrado alcanzar en el mundo, hoy ya no es suficiente. Como precisa Garrido, alfabetizar a todo el mundo no basta (Garrido, 2004: 62). Actualmente no basta con alfabetizar, es decir enseñar a leer y escribir. Necesitamos formar lectores competentes o, para emplear una expresión muy acertada, usuarios plenos de la cultura escrita. Aunque, valgan verdades, -como lo señala Goldin- no hay forma de medir objetivamente a quiénes podríamos considerar como tales y a quiénes no. No es tan fácil como decir: esta persona es analfabeta, no sabe leer ni escribir. El nuevo reto a vencer es el analfabetismo funcional o iletrismo, dos vocablos, es necesario señalar, que no todos los especialistas consideran sinónimos. (Jiménez, 2005) Si bien es cierto, como señala Jean Hébrard, que el analfabetismo ha disminuido con la escolarización, no ha erradicado el problema del buen uso y práctica de la lengua, pues hay otras deficiencias como el iletrismo, que no es textualmente la falta de letración, sino aquellas situaciones que partiendo de una posesión de conocimientos mínimos, no pueden ser puestos en la práctica social como conocimiento de lo escrito. Iletrismo no es una incapacidad para leer y escribir sino la incapacidad para utilizar convenientemente tales competencias. (Hébrard, 2000).

La problemática de la lectura trasciende la escuela e incluso el sistema educativo. Es algo que tiene que ver con la sociedad en su totalidad. Los valores de la sociedad actual ya no son los valores de hace medio siglo. La sociedad posmoderna tiene características que marcan incompatibilidades con los valores propios de una cultura y una escuela humanista. Anne-Marie Chartier ha señalado que el gran viraje cultural se produce al finalizar la década del 60 del siglo XX, más exactamente con el movimiento cultural del 68 francés. La citada estudiosa francesa nos dice:

“...Tras los acontecimientos de mayo del 68, la lectura de los «clásicos» podía considerarse una tradición arcaica y elitista; según los profesores de esa época, el teatro en verso de Corneille se había vuelto ilegible para los alumnos de los medios populares que llegaban al bachillerato, y los estados de ánimo del Cid, dividido entre amor y honor, causaban entre los alumnos de los suburbios más asombro y aburrimiento que entusiasmo. Esta «crisis», que en principio pertenece a la escuela, es también una crisis de la cultura”. Y líneas más adelante: “...Y sin embargo, el hecho de que todos los alumnos estén físicamente presentes a diario en las aulas no significa que la escuela haya aumentado su influencia, sino al contrario...La crisis de la escuela está ligada a una

crisis de la cultura o a lo que, hasta entonces, se designaba con esa palabra". (Chartier, A.-M., 2004: 64-65)

Es pues en este contexto de crisis que tenemos que comprender todo lo que en la escuela se da. La lectura y su fomento no escapan a ello. Esto explica por qué existen tantas frustraciones, por qué los profesores -de todos los niveles- se encuentran como que se hablan dos idiomas ininteligibles. Incluso, los profesores más jóvenes, por haber sido formados por un sistema educativo pensado en función de supuestos valores paradigmáticos, encuentran como que no sintonizan con sus alumnos o que muy pronto la comprensión empática inicial se va perdiendo.

La mala orientación que se hace de lo que es la sociedad tecnológica hace que su pragmatismo suela ser confundido con el facilismo, como que todo lo que exige esfuerzo es malo, que hay que buscar que todo sea agradable y con ello se cae en el divertimento. Es muy común escuchar a nuestros niños y adolescente quejarse de aburrimiento, que se sienten aburridos, que tal o cual cosa, si es que demanda esfuerzo, les produce aburrimiento. Esto entra en un círculo vicioso con el pedagogismo y psicologismo de la escuela fácil, de la escuela light, de la escuela zapping (Ignacio Massun). En esta situación, por ejemplo, cómo pretendemos un acercamiento a la literatura canónica, no digamos ya a los trágicos griegos, a Homero, Cervantes, Shakespeare, Dostoievski, sino a la de escritores contemporáneos, que lo que nos brindan son simple y llanamente creaciones literarias, que no tienen por qué tener ilustraciones. Las figuras, las fotos, el multicolorido se convierten en aspectos de los cuales no se puede prescindir. Y no nos referimos solo a aquellos textos destinados a niños y que llevan ilustraciones de destacados ilustradores y que constituyen obras realmente atractivas porque entre texto e ilustraciones se da un maridaje adecuado, sino a obras pensadas ya no para niños sino incluso para jóvenes. No es que las ilustraciones sean malas en sí sino que lo son en la medida que se convierte en parte más importante que el contenido textual. ¿Es que acaso pretendemos darle la razón a Sartori? Consideramos que la interpretación del estudioso italiano es muy importante, pero no la consideramos totalmente cierta. El hombre siempre ha sido un homo videns y ello no se condice, necesariamente, con su condición de homo sapiens, de homo ludens, de homo faber. Lo que tenemos que evitar es que una de esas cualidades atrofie a otra u otras.

Tenemos que evitar el gran temor de Sartori, que el *homo videns*, el *homo insipiens*, necio y simétricamente ignorante, que siempre ha existido y siempre ha sido numeroso. (Sartori, 1999: 145). sustituya al *homo sapiens*. El escritor peruano Sebastián Salazar Bondy (1924-1965) en un artículo periodístico publicado en 1958 daba su clarinada de alarma al respecto: “*Tal como marchan las cosas va a llegar el día en que toda la literatura tenga que estar traducida al dibujo o emitida oralmente. Habremos vuelto a la edad inicial del hombre, como el cangrejo que marcha para atrás*”. (Salazar Bondy, 1958).

Todo lo anterior no implica caer, de acuerdo con la terminología de Eco, en una visión apocalíptica. El propio Sartori es consciente que el desarrollo tecnológico es inevitable y, sobre todo, útil. Como dice el estudioso italiano:

“espero poder asustar lo suficiente a los padres sobre lo que podría su vídeo-niño, para que así lleguen a ser padres más responsables. Espero que la escuela abandone la mala pedagogía y la degradación en la que ha caído. Y por tanto, tengo fe en una escuela apta para oponerse a ese postpensamiento que ella misma está ayudando a crear”. (Sartori, 1999: 12-13).

La tecnología siempre es un reto. Lo que realmente los docentes, la escuela, la sociedad, tenemos que fijarnos como meta es el crear el hábito de la lectura, no solo en cualquier formato, entre ellos el digital, sino de los más variados tipos. Hay algo sobre lo cual se ha escrito mucho pero que suele soslayarse: la mal llamada subliteratura. No tiene por qué ser ella menospreciarse toda vez, que por lo general, es ella la puerta de entrada para la gran lectura, por darle un determinado nombre. La lectura ligera es también lectura. Muchos docentes, sobre todo del nivel secundario, tienen sobre ella serias objeciones que las considero inadecuadas y carentes de todo fundamento. Muchas veces por querer imponer la lectura de los clásicos, de los renombrados, lo que conseguimos es alejar a niños y jóvenes de la lectura. No olvidemos, empleando las palabras de Fowler, que

“Si supiéramos lo incontrovertible de un criterio que explique por qué es mejor leer a Cervantes que a Corín Tellado, faltaría por responder la gran pregunta: ¿cómo inducir a los consumidores de subliteratura a transformarse en lectores universales?”. (Fowler, 2000).

Otro aspecto también muy importante, sobre el cual se está enfatizando mucho últimamente, aunque a veces no es apreciado en su exacta dimensión, es la denominada brecha generacional. La llamada «cultura popular», el «capital cultural de los jóvenes», viene siendo analizado para una mayor comprensión de los desencuentros que se producen entre lo que la escuela propone como metas culturales y lo que las nuevas generaciones aspiran en consideración a su propio bagaje cultural.

La posición de Anne-Marie Chartier al analizar el fenómeno de la lectura en la escuela es de tipo antropológico social y con una gran perspectiva histórica. Es de constatación de hechos; no es en sí misma valorativa. Ella no señala que lo actual sea bueno y lo pasado malo, o al revés. Algo más, en su libro que venimos citando (“Enseñar a leer y escribir. Una aproximación histórica”), en su Post-Scriptum “Preguntas sin respuesta, para no concluir”, refiriéndose a su estancia en México, en el 2001, durante la cual estuvo en contacto con escuelas y escolares de dicho país, constató, a pesar de las diferencias culturales con su patria, que existen semejanzas que son propias de todas las realidades educativas. Pero, entre las diferencias señala algunas como el respeto de los alumnos por sus maestros, la confianza en la escuela, profesores que no se vanaglorian de ninguna innovación pero que asumen con responsabilidad y cariño su profesión. Chartier nos dice:

“Estaba impresionada de ver los sensatos que eran los alumnos y el empeño que ponían. Me fue imposible distinguir la causa y el efecto entre el respeto a sus maestros y su confianza en la institución. ¿Había llegado por casualidad a una escuela excepcional? Sin embargo, había escogido en función de un criterio poco pedagógico (que pudiera llegar a ella fácilmente desde el hotel) y el equipo docente no se vanagloriaba de ninguna innovación particular, al contrario de otras escuelas desbordantes de proyectos excepcionales. Pensaba en los maestros franceses que trabajan en medios sociales comparables, agotados por la ruidosa agitación de los niños, obsesionados por los resultados individuales tan alejados de las medias nacionales que arrojan cada año las evaluaciones... Al observar a las maestras mexicanas, me decía que en Francia la energía gastada en lograr la atención hacia los demás, el respeto a los reglamentos, en hacer que trabajen, podría quizás ser menor si los maestros se sintieran, como aquí, satisfechos de los logros, en lugar de desesperarse por los fracasos... [Los niños mexicanos] Viven en la calle, se nutren de la televisión y de la publicidad made in USA, llevan la existencia precaria de los niños pobres que pueblan las megápolis del planeta. A través de ellos los maestros enfrentan la brutalidad social del siglo XXI. Por eso me pregunto: ¿los maestros que

conocí enfrentarán pronto los problemas de los países con escolaridad muy largas?, problemas que en Estados Unidos se descubrieron en la década de 1960 y en Francia, en la de 1980, ¿o bien serán pioneros que están más allá de esos modelos en crisis y descubriendo caminos diferentes para alcanzar el mismo objetivo? ¿Representan mi pasado o nuestro porvenir? No lo sé...” (Chartier, A-M., 2004: 213-214).

He recurrido a esta cita, bastante extensa, para poner de realce que muchas veces en los países pobres no sabemos apreciar adecuadamente los valores que aún permanecen en nuestras culturas. Movidos por las supuestas novedades y avances de los países desarrollados, no nos percatamos que el progreso no significa la simple copia de otras realidades. Que es extremadamente peligroso no analizar y reflexionar sobre los graves problemas que atraviesan esas sociedades, donde no sólo existe una crisis de valores – como generalmente se le cataloga- sino realmente una pérdida de los mismos, y, donde constatamos, en forma muy frecuente, una verdadera esquizofrenia entre lo que dicen y escriben sus especialistas y la realidad de sus sociedades, de sus sistemas educativos, de los resultados de esos supuestos sistema educativos de avanzada.

El postmodernismo educativo y la lectura.

Se suele señalar que la postmodernidad significa la segunda revolución del individualismo (Lipovetsky). El postmodernismo está ligado a la caída de los grandes metarrelatos (discursos con pretensiones de universalidad), lo que obliga a pensar sin moldes ni criterios. Pero el postmodernismo también suele estar asociado con la sociedad consumista e informatizada que hace posible el “vivir a la carta”, en aquello que el psiquiatra español Enrique Rojas caracteriza como la vida light: *“todo está descalorizado, carece de interés y la esencia de las cosas ya no importa, solo lo superficial es cálido”*. (Rojas, 1998: 82). Esta sociedad light es esencialmente individualista, narcisista donde el permisivismo, la ética permisiva, el hedonismo, consumismo, relativismo, son, entre otras sus notas características. (Rojas, 1998). Se dice que la sociedad postmoderna no tiene ni ídolos ni tabúes, ni imagen gloriosas de sí misma ni proyecto movilizador alguno. Rojas dice que la caracteriza la “revolución sin finalidad y sin programa” donde se da la “absolutización de lo relativo”. Ella es, según

Lipovetsky, consecuencia de “la muerte del optimismo tecnológico y científico”, de la desilusión frente a las utopías políticas. Lipovetsky nos habla de la Era del vacío:

“La sociedad posmoderna es aquella en que reina la indiferencia de masa donde domina el sentimiento de reiteración y estancamiento, en que la autonomía privada no se discute, donde lo nuevo se acoge como lo antiguo, donde se banaliza la innovación, en la que el futuro no se asimila a un progreso ineluctable. La sociedad moderna era conquistadora, creía en el futuro, en la ciencia y en la técnica, se instituyó como ruptura con las jerarquías de sangre y la soberanía sagrada, con las tradiciones y los particularismos en nombre de lo universal, de la razón, de la revolución. Esa época se está disipando a ojos vistas...” (Lipovetsky, 2000: 9)

Un aspecto que también desarrolla Enrique Rojas es el concerniente a la psicología del zapping, tan propia de la cultura del aburrimiento en la cual estamos sumergidos. El hedonismo en el zapping se refleja en la medida que no se busca nada especial, sino que se juega a “no renunciar; no hay opción ni se elige nada específico [...] Es una síntesis entre la dispersión y la evasión de uno mismo y de su entorno”. (Rojas, 1998: 79).

Esta descalorización en el campo educativo la podemos apreciar en la influencia ejercida por el tecnologismo, el pedagogismo y el psicologismo (no la tecnología ni la Pedagogía ni la Psicología), los cuales han causado graves distorsiones y extravíos. Emilia Ferreiro dice, por ejemplo -y a pesar y por lo mismo que ella es doctora en Psicología: “Los Psicólogos que estudian temas vinculados al mundo escolar caen muy fácilmente en dar consejos pedagógicos”. (Ferreiro, 2000: 56). Más adelante la prestigiosa intelectual argentina se refiere a una especie de esquizofrenia que se produce entre lo que pregonan la Psicología en el campo educativo, por falta de una adecuada coherencia, y lo que en la práctica se realiza, incluso en países muy desarrollados. Veamos la cita:

“El trabajo del psicólogo en este campo no es simplemente descubrir las cosas lindas, interesantes y chistosas que dicen los chicos; mientras se consideren de esa manera, no pasa nada. Hay una cierta interpretación piagetiana, sobre todo en Estados Unidos, que es «fíjense qué curioso, qué bonito, qué interesante» y cuando empieza la enseñanza formal se acabó el constructivismo y empieza el «apréndete esto y sanseacabó” (Ferreiro, 2000: 122).

Y qué decir del pedagogismo que cayó en la exageración por los métodos, los procedimientos, dejando en un segundo plano -muchas veces con una tendencia a la anulación- los contenidos.

Es necesario precisar que las nuevas pedagogías basadas en la metacognición, el valioso aporte de las últimas décadas de la Psicopedagogía del siglo XX, nos han enseñado que realmente nuestra tarea docente tiene que estar centrada en el sujeto que aprende -que incluye al propio docente- y en una tarea fácil de enunciar -pero más compleja de lo que se suponía- como es el aprender a aprender. Marcel Giry ha señalado que el surgimiento y propagación de herramientas cognoscitivas desarrolladas para el aprender a aprender, hicieron caer -debido a una mala interpretación- en el error de considerar que para que esto ocurra solo importa la técnica, la utilización de tal o cual método, que en un determinado momento es tomado como el Método (así, con mayúscula) que es imprescindible conocer y aplicar. Pero ocurría, y ocurre, que pronto otro método lo reemplaza, con la misma ilusa pretensión de ser, ahora sí, el Método, que según una cita de Giry, se promociona a semejanza del nuevo detergente que “deja más blanco” o “más blanco que blanco”. Giry es contundente al señalar que en Pedagogía, como en otros campos, el mundo feliz no existe. Que cualquier método es tan solo una respuesta precisa a un proyecto dado, en un particular contexto. Por todo ello, los docentes no debemos dejarnos despojar de nuestra responsabilidad pedagógica, no debemos dejar que nuestros alumnos crean en la omnipotencia de las herramientas metacognitivas, pues aprender a aprender no es únicamente una cuestión técnica, no es solo limitarse al funcionamiento cognoscitivo. No es posible pasar por alto los contenidos, pues aprender a aprender significa entrar en una cultura, iniciarse en la propia cultura, darle algún sentido al mundo. (Giry, 2002: 15-63)

Todo lo anteriormente analizado permite comprender por qué la enseñanza fue devaluándose hasta caer en la mediocridad que ha alcanzado. ¿Hemos tocado fondo? Al parecer, sí. Es innegable que se va imponiendo una corriente revisionista en el campo educativo. Obras como la Tragedia de la Educación de Guillermo Jaim Etcheverry y La Revolución Educativa de Jaime Barylko, en nuestro medio, constituyen buena prueba de ello.

Cada vez se considera más necesario y urgente que los profesores recuperen su verdadero papel de enseñantes y no de simples facilitadores. Que los estudiantes dejen de ser los usuarios y en los centros educativos privados, los clientes. Tiene que recuperarse, y de corazón, esa relación maestro-alumno, con las correcciones que hemos aprendido que se tienen que dar, porque el reloj de la historia, como cualquier reloj, no da marcha atrás. Cada vez se va siendo más consciente del fracaso de la escuela. Se sabe que tiene que ocurrir una verdadera revolución educativa que, como cualquiera verdadera revolución, tiene que ser en función del futuro, no del pasado. Lo cual no significa que no tenga que hacerse replanteamientos referentes a las críticas que recibieron muchas cosas por provenir del pasado, de un pasado realmente inmediato. Alain Touraine tiene unas palabras muy profundas acerca del cambio en el devenir histórico:

“Durante mucho tiempo, especialmente en Europa, se creía que la modernidad exigía hacer tabula rasa, que era algo revolucionario y que se debería abolir el pasado. ¡Acabar con el pasado! Las cosas nuevas se construyen con lo nuevo, tal era la idea tradicional de desarrollo. Ahora sabemos que siempre se construyen cosas nuevas con otras viejas, y que la modernidad no consiste en borrar el pasado, sino en incorporar todo lo posible del pasado en todo lo posible del futuro”. (Touraine, 1994) .

Tiene que mirarse el pasado pero en función del futuro. El futuro debe y tiene que ser diferente, pero cualitativamente superior.

Barylko, quien fuera Decano de Humanidades de la Universidad Maimónides, señalaba que la revolución de la educación pasa por

“Estudiar, trabajar, estudiar, aprender, trabajar, exigir y hablarles en serio: para rebelarse contra el sistema hay que conocer el sistema de memoria. Para desechar este currículum actual, que por otra parte tiene 150 años de antigüedad, hay que conocer a fondo el nuevo currículum que se ha de proponer, y que todos dominen bien los nuevos contenidos y metodologías. Si no, abstenerse”. (Barylko, 2002: 8).

El citado estudioso argentino precisaba que ser revolucionario en materia educativa, en estos tiempos, implica el tomar conciencia de los siguientes cuatro puntos:

“-Los maestros están para enseñar y cuanto más enseñen, más probabilidades tendrán los alumnos de aprender. Implica que sean

debidamente remunerados primero y estén adecuadamente preparados y se actualicen constantemente.-Si el alumno no estudia, jamás aprenderá nada. Estudiar significa sentarse y concentrarse y... estudiar.

-«Aprender» es un producto de los dos factores anteriores. Sin ellos no hay manera de aprender, por genial que sea el educando.

-La familia, el hogar, debe apoyar este proyecto –si los padres están realmente interesados en la educación y el aprendizaje de los hijos- y así renacerá lo perdido: el respeto a la escuela, a los docentes.

-Los políticos deben limitarse a proporcionar y facilitar los elementos necesarios para la consecución de este proyecto, asegurando que tanto los niños como los maestros puedan llegar a la escuela, alimentados, nutridos, tanto física como espiritualmente“. (Barylko, 2002: 9)

El síndrome zapping en la escuela.

¿Qué tiene que ver todo lo analizado con la lectura, con el hábito lector? Muchísimo. Enrique Rojas señala que en el campo de la lectura nos encontramos con la literatura kleenex, “literatura rápida para lectores rápidos” (Rojas, 1998: 88-89). Los libros light son como los kleenex: usar y tirar.

Según el educador argentino Ignacio Massun la evolución de la Escuela Nueva o Escuela Activa a la «Escuela Zapping» ocurrió casi imperceptiblemente. Supuestamente la superación de la Escuela Activa significaba una nueva escuela, pretendidamente de avanzada pero que al estar en consonancia con la sociedad light significó caer en una escuela caracterizada por la superficialidad y la vacuidad. El profesor de sociología de la Universidad de Sapienza (Roma) Franco Ferrarotti nos habla del «homo sentiens», que es el sustituto desmemoriado del «homo sapiens», sincrónico en sus actitudes vitales, incapaz de proyección vital pero resonante en el diapasón de sus sensaciones y sentimientos. Se trata del emerger de un hombre sin historia, analfabeto entre los alfabetizados, informado en tiempo real pero sin llegar a la exégesis de la comprensión. La referencia al profesor italiano la tomamos del importante trabajo del filósofo español Jorge Rodríguez López titulado La emergencia de los nuevos mitos en la sociedad electrónica. (Rodríguez, 2003). Para Ferrarotti existe una contradicción entre las exigencias propias de la lectura y las características de la sociedad actual en la medida que la lectura exige soledad, concentración. Al homo sentiens la lectura le cansa, En

cambio le fascina la imagen sintética y el significado resumido. Ferratori tiene su cuenta Facebook y en ella, el 9 de octubre de 2012, escribió. *“L’homo sentiens non legge o legge poco e male, si distrae, perde il filo. L’occhio sulla pagina, sui segni neri dei caratteri tipografici lo fa sentire in prigione”*.

«Zapping» fue el nombre que se dio originalmente a la forma de ver televisión con el control remoto y cambiando de canales cada vez que algo dejaba de gustar. Es expresión de aburrimiento y a la vez deseo de huir de él. En todo caso, es expresión de inconstancia, superficialidad y de un hedonismo aburrido. El escritor argentino Juan Forn, en un artículo muy importante titulado “La todavía posible aventura de leer” nos dice, que para contrarrestar el aburrimiento de los televidentes, niños y jóvenes recurren al zapping, es decir al vértigo más frenético en la proliferación de imágenes. Ocurre que ese ritmo vertiginoso *“privilegia el cambio de tema por encima de la profundización en el tema, de tal manera que todo tratamiento no superficial, no breve y no fugaz de un tema se vuelve sinónimo de aburrimiento. Es decir anatema”*. (Forn, 1990: 300). Por eso es que nuestros estudiantes se quejan tanto de aburrimiento. Todo les parece aburrido. ¿Leer? ¡Qué aburrido! Esto explica por qué la denominada «escuela zapping» es la escuela del facilismo, del permisivismo, del no esfuerzo. Es una distorsión -y por lo tanto una falsa heredera- de la Escuela Activa. Para la escuela zapping carece de sentido todo tipo de exigencia (esfuerzo, voluntad, disciplina). Todo ello es identificado con el autoritarismo, el docentecentrismo, entre otras característica que, innegablemente, fueron propias de la escuela tradicional. Confundiendo -y allí su más craso error- exigencia con autoritarismo, teoría del interés con debe hacerse exclusivamente aquello que los niños y jóvenes deseen, autodisciplina con autocomplacencia. El profesor de la Universidad de Barcelona, Félix Ovejero, según cita de Jaim Etcheverry, escribe respecto al eclipse del esfuerzo:

“Ciertas ideas de renovación pedagógica han alentado una frivolidad en los procesos de aprendizaje que ha derivado en frivolidad de las enseñanzas. El empeñamiento por eliminar todo esfuerzo ha acabado por convertir el aprendizaje en un proceso de consumo en el que lo único que importa es satisfacer a los estudiantes. ...Cualquiera que haya frecuentado el arte, la matemática o ciertos deportes, sabe que, antes de que surja el gusto, el juicio se refine o el cuerpo responda, hay que encarar tareas fatigosas e inciertas que, sólo al final, con suerte, instaladas como una segunda piel, las capacidades sedimentan y se

convierten en herramientas con las que mirar el mundo y aquilatar también, lo aprendido” (Jaim, 2001:189).

La teoría del interés, tan valiosa, fue totalmente distorsionada en su aplicación al ámbito educativo. Lo propio en cuanto a la actividad. Comenzó a hablarse mucho de los niños hiperactivos, no diferenciándose la verdadera hiperactividad de la falta de autodisciplina, virtud que surge y se fomenta en el hogar. La supuesta actividad del niño disfrazaba una inquietud con autocontroles muy bajos o inexistentes. El profesor perdió la perspectiva que el niño o el joven no es activo porque hace muchas cosas, sino porque, como bien lo precisa Emilia Ferreiro, *“está continuamente organizando y reorganizando sus esquemas asimiladores”* (Ferreiro, 2000: 97).

El ideal de la lectura placentera, no obligatoria (como innegablemente había pretendido la Escuela Nueva o Activa) no se cumplió. Lo que es peor, se llegó a una no lectura en los hechos, aunque de palabras se hablaba y se habla mucho de ella.

Lectura y animación lectora.

Actualmente, y por lo menos desde hace ya dos a tres décadas, hay un entusiasmo exagerado por la animación de la lectura, en la medida que, supuestamente, con una técnica agradable se puede ayudar a despertar el hábito lector. La animación de la lectura constituye, hoy en día, una de las grandes preocupaciones de los docentes, sobre todo de los niveles inicial y primario. Pero, como señala Xabier Puente Docampo, la precisión conceptual de lo que ella significa no es todo clara, salvo en principios generales: *“En general entendemos por animación a la lectura una serie de estrategias y actividades dirigidas a despertar en las personas el deseo de leer”*. (Puente, 2002: 50).

Lo que sí está perfectamente claro es que ella no es la panacea para crear el hábito lector. Como acertadamente señala Kepa Osoro Iturbe, si hablamos de la lectura como un placer, como una cosa realmente maravillosa y, por otro lado, de la animación lectora, no nos damos cuenta que caemos en una contradicción. Si la lectura es un

placer, lo que no está muy claro para nuestros niños y jóvenes -mientras que para casi todos los adultos está oscurísimo-, entonces ¿por qué tenemos que animar a nadie a disfrutarlo?, ¿por qué tenemos que organizar todas esas «movidas» festivoculturales para que los niños lean? (Osoro, 2000).

En lo personal -sin embargo- discrepamos con aquellos que sostienen que la animación de la lectura no posee ningún valor pedagógico ni metodológico con relación a la lectura en la escuela. Consideramos que bien administrada, sobre todo en el nivel inicial y primeros grados de primaria, produce en los niños una atracción, primero hacia la animación misma de la lectura -lo cual es innegable- y luego ya hacia el libro que fue objeto de la animación. Cuando ella es pensada como un medio y no un fin en sí misma, surte efectos benéficos. Depende también, y en gran medida, de la orientación que le proporcionan las personas encargadas de llevarlas a cabo. Ellas deben ser, por lo tanto, personas que estén familiarizadas con la psicología infantil y con el objetivo de la animación lectora, que en todos los casos deberá ser el motivar a los niños a leer, el entrar ellos mismos en contacto con los libros, es decir conseguir que se rompa cualquier tipo de intermediación que no sea con los textos, con la lectura misma. No debe quedarse solo con el aspecto de sociabilización que implica la animación lectora, porque en este caso el niño termina por no mostrar el menor interés por el libro, por la lectura. La animación lectora cumple con su objetivo cuando incita al niño a volcarse sobre el o los libros objeto de la animación lectora. Algo más, es el propio docente quien tiene que «animar» todo tipo de la lectura, es decir, darle vida, hacer que los niños sientan que los textos poseen vida. Con el tiempo, ya como lectores, descubrirán que es el lector quien realmente vivifica los textos.

Hemos sido testigos del entusiasmo de los niños después de una muy buena animación lectora. De allí nuestra opinión favorable hacia ella. Niños que no solo se interesaban por leer tal o cual cuento y que por ser de reciente publicación aún no estaba en la biblioteca del colegio. Los padres reportaban que los niños les pedían que se los comprasen. Por supuesto que la animación lectora tiene sus limitaciones. Muchas veces el entusiasmo que despierta es efímero. Aquí tiene que entrar a tallar la labor del docente. Este no puede considerar que la animación de la lectura reemplace su misión

en cuanto al fomento de la lectura. En realidad es él quien tiene que asumir ese reto, pero asumirlo como un apasionado de la lectura. De otra manera nunca llegará a fomentar la lectura. Podrá cumplir con lo programado, con las horas de lectura, etc. pero no hará nada por despertar el hábito de la lectura. Así como es inconcebible, por ejemplo, que una persona que no sabe jugar ajedrez o que solo conoce el mecanismo del juego y cuáles son sus reglas, (que equivaldría al conocimiento del proceso decodificador de la lectura), pero que no siente el mínimo de pasión por este juego, pueda entusiasmar a alguien a convertirse en un apasionado del ajedrez.

Lo placentero no es lo opuesto a esfuerzo. Esfuerzo, escuela y lectura.

Otro aspecto que es necesario enfatizar, porque la concepción de la lectura placentera tiende a distorsionar, es que leer exige esfuerzo. Supone un trabajo cognitivo y metacognitivo, un movimiento recursivo de la inteligencia, de la afectividad, de la memoria. Significa, como señala el profesor Moreno, una coerción física real de estar en silencio, de no moverse y de poner todos los sentidos en la página, es decir demanda atención y concentración. (Moreno, 2003).

Ana Díaz-Plaja, por su parte, señala al respecto:

“Hablar hoy en día de conceptos como obligación, esfuerzo, deber o disciplina parece muy pasado de moda. Y mucho más si se aplican a la lectura o al ocio. Ciertamente, en una época de derechos de lector, en una sociedad que reivindica como el primer derecho del lector, "el derecho a no leer", parece que hablar de deberes pueda resultar muy impopular. Pero esta sociedad en la que vivimos tiene paradojas muy curiosas: por un lado, reivindica la libertad y la falta de imposición como derecho inalienable de todos, especialmente de los chicos. Pero por otro lado, se carga de obligaciones a los escolares...

El escritor Antonio Muñoz Molina recuerda que nuestra sociedad usa y abusa de conceptos tales como lo "lúdico" o lo "divertido", sin pararse a reflexionar ni a practicar el esfuerzo que cualquier obra de arte ha supuesto. Nuestras ideas cristalizan en estas acertadas palabras de este autor: «Se nos educa para disciplinarnos en nuestros deberes, pero no en nuestros placeres. Por eso nos cuesta tanto trabajo ser felices»”. (Díaz Plaja, 2010).

La escuela tiene que preocuparse de que el niño aprenda a leer y lea. Así como camino se hace al caminar, la lectura se logra leyendo. Como dice Moreno: *“Al fin y al cabo, lo que la lectura hace de nosotros es, lisa y llanamente, lectores. Nada más. El resto es metafísica más o menos edulcorada por una verborrea estomagante”*. (Moreno, 2003: 10).

Debemos ser conscientes que el leer como el estudiar es algo que exige esfuerzo, dedicación, concentración, responsabilidad, tranquilidad, silencio. Y esto es válido para todos los niveles educativos. Rubén Tani, en una entrevista que se le hiciera en Montevideo (Uruguay), en 1999, la cual fue publicada por la Revista CafeALaTurca, sintetiza -con su desenfado que lo caracteriza- lo que él considera como fundamental en el ámbito educativo: la dedicación y la exigencia. Al respecto, sentencia: *“Dame el convento, los libros y chau...Volvamos a la Universidad como convento en general....”*. (Tani, 1999)

Por su parte, Jaim Etcheverry enfatiza la importancia de *“volver a valorar el silencio y los tiempos de reflexión, que esta voracidad por la información y el entretenimiento están haciendo desaparecer de nuestras vidas. Una amiga relataba, hace poco, que para poder pensar con tranquilidad sale a caminar porque, cuando intenta hacerlo en su casa, todos preguntan preocupados si se siente mal. ¡Tan poco acostumbrados estamos a observar a alguien en silencioso diálogo consigo mismo!”* (Jaim, 2001: 174)

Tanto Tani como Jaim, al igual que otros estudiosos de la problemática educativa, han expresado -a través de sus escritos y conferencias- la enorme desilusión frente a los resultados negativos que se han obtenido como consecuencia de los cambios que se han ido operando en los sistemas educativos. En un artículo muy interesante del profesor Tani, titulado “Modos y relaciones de producción de la escritura” consigna algunos datos sobre el fracaso del sistema educativo argentino:

“El fracaso de la escuela se traslada a la enseñanza secundaria y, por lo tanto, a la universidad. Los resultados de una encuesta entre alumnos del Ciclo Básico Común de la Universidad de Buenos Aires y del curso de ingreso a una universidad privada señalan: «Entre 500 alumnos que terminaron o están por terminar el secundario, el 36% no sabe sumar fracciones, el 78% ignora si 6/8 es mayor o menor que 2/4, el 55% no

acierta a responder cuánto suman los ángulos interiores de un triángulo y un pentágono, el 21% no puede precisar qué países nos rodean y el 31% no tiene idea precisa de quién fue Julio Verne»”.(Tani, 2003: 1-2)

Guillermo Jaim Etcheverry, quien fuera rector de la Universidad de Buenos Aires y autor del tan importante libro “La Tragedia Educativa”, aporta -en el mismo sentido- datos referentes también a Argentina, pero válidos para cualquier país de Hispanoamérica, que demuestran el deterioro creciente de la educación. Los datos consignados por Jaim son el fruto de un estudio muy serio realizado por Élide de Gueventter:

“No son pocos quienes afirman que, en realidad, esta situación fue siempre igual y que no estamos peor que años atrás. En cambio, un interesante estudio realizado por la profesora Élide de Gueventter demuestra con claridad que la calidad educativa está cayendo aceleradamente en nuestro país. Esas investigaciones, realizados a partir de la década de 1970, comparan el rendimiento ante las mismas pruebas de jóvenes escolarizados, de clase media, de entre 17 y 22 años de edad, que encaran la elección de un proyecto de vida profesional y laboral una vez finalizados sus estudios secundarios.

Por ejemplo, en el área de las funciones lógico matemáticas vinculadas a la capacidad de abstracción, se comprueba que, en la década de 1970 (1971-1980), el 70% de los jóvenes evaluados logra el nivel considerado aceptable, mientras que, a comienzos de la década de 1990 (1991-1995), sólo lo hace el 18%. Algo similar sucede en el área de las funciones lógico-verbales (que pasó del 62% que alcanzaba el nivel aceptable entre 1971-1980 al 27,5% entre 1991-1995 y en el campo de las funciones lógico-espaciales (49,6% y 20,5%, respectivamente).

Si se analiza globalmente el rendimiento del conjunto del grupo evaluado en la década de 1970, el 71,1% alcanzó el nivel aceptable; el 25,6%, uno mediocre y el 3,3%, uno no deseable. Las cifras obtenidas a comienzos de la década de 1990 fueron el 17,8% con un rendimiento aceptable, el 56,2% con uno mediocre y el 26% con uno no deseable. ...

El interés singular de esta investigación reside en el hecho de que se estudia la respuesta de jóvenes de distintas generaciones a cuestionarios similares. Es decir, año tras año, los jóvenes responden peor a las mismas preguntas. Asimismo, de especial importancia es la comprobación realizada en el mismo estudio acerca de la mutación operada en los valores de esos jóvenes, que permite concluir que el menor rendimiento de los jóvenes de hoy se debe a que su valoración del conocimiento es menor que la de los jóvenes de hace dos década...” (Jaim 2001: 27-28).

Jaim Etcheverry señala que se suele hablar mucho del conocimiento, pero que, en realidad, hay escasísima preocupación por el esfuerzo que implica adquirir ese conocimiento. En la supuesta Sociedad del Conocimiento -precisan algunos estudiosos- lo que realmente se da, fundamentalmente en los países subdesarrollados, es un olímpico menosprecio hacia el conocimiento, aunque bajo el manto de bellísimas palabras y propuestas que nunca dejarán de ser tales. Precisa Jaim que hay una tendencia a convertir la educación formal en un lugar de esparcimiento, de entretenimiento para los niños y jóvenes y que ello es sumamente peligroso, porque deja a éstos sin las verdaderas herramientas de una escuela. Jaim Etcheverry, al igual que otros estudiosos de la problemática educativa, considera que para revertir estos males habría que comenzar con volver otra vez al modesto ejemplo, pero tan trascendente, del maestro que enseña. Porque lo que ahora predomina es la tendencia a *“equipararlos a un empleado de una guardería ilustrada, cada vez menos ilustrada”*. (Jaim, 2003 y Jaim, 2004: 9).

Hay que volver, nos dice Jaim Etcheverry, a ver al maestro como una figura importante en la transmisión de los conocimientos, en la inspiración de los estudiantes para seguir aprendiendo. Ello exige cualidades que se han perdido y que es imperativo recuperarlas: respeto, seriedad, atención, exigencia y rigor en el trabajo. Pero esto solo será posible siempre y cuando los padres valoren esas cualidades. Recordando nuestra época de estudiantes nos percatamos de un hecho al parecer simple pero de gran significado. Jaim lo enfatiza: *“Antes los padres priorizaban esos valores, e iban a la escuela para ver qué hacían sus hijos. Ahora van pero para ver qué les han hecho a sus hijos”*.

Paulo Freire, el famoso pedagogo brasileño, cuyo rol en el nacimiento de la nueva pedagogía es reconocido mundialmente afirma:

“En cualquier caso, el estudio siempre exige esta actitud seria y atenta en el intento de comprender las cosas y los hechos que observamos. Un texto para ser leído es un texto para ser estudiado. Un texto para ser estudiado es un texto para ser interpretado. No podemos interpretar un texto si lo leemos sin atención, sin curiosidad; si desistimos de la lectura cuando encontramos la primera dificultad. Si un texto a veces es difícil, insiste en comprenderlo... Estudiar exige disciplina. Estudiar no es fácil porque estudiar es crear y recrear y no repetir lo que otros dicen.”
(Freire, 1999: 150)

En una entrevista publicada por La Nación el 29 de marzo del 2004, al referirse a los pobres resultados de las pruebas de evaluación y en los exámenes a la universidad, Berta Braslavsky señala que hoy muchos aprenden a leer pero no comprenden lo que leen. Y ante la pregunta de si algo tiene que ver en esto las corrientes pedagógicas, la estudiosa argentina responde:

“En las últimas décadas se ha puesto mucho el acento en la creatividad. Hasta hace cinco o diez años el concepto de enseñanza se había transformado casi en un concepto obscuro: no se podía hablar de enseñar, porque la idea de enseñar era la de imponer. El maestro era el opresor y el alumno, el oprimido. En nombre de la libertad del alumno, de dejarle construir su propio mensaje, se puso tanto el acento en el aprendizaje que se disminuyó la importancia de la enseñanza. Ahora, afortunadamente se está volviendo sobre esos pasos. Pero todavía, por desgracia, en algunos casos está presente”. (Braslavsky, 2004).

Cuando se plantea la lectura por placer se suele pensar que es tan solo lectura eminentemente lúdica, que tiene que ser hedónica por excelencia y que no puede, no debe, demandar exigencias de ningún tipo. Esta idea es totalmente falsa. La lectura, la verdadera lectura exige esfuerzo, gran poder de concentración, espíritu analítico y crítico, y, sobre todo, mucha disciplina. Leer nos compromete, exige nuestra entrega. El placer de la lectura no es un simple divertimento. Jorge Larrosa nos dice:

“Leer cuando va de verdad, es hacer vulnerable el centro mismo de nuestra identidad. No hay lectura si no hay ese movimiento en el que algo, a veces de forma violenta, vulnera lo que somos. Y lo pone en cuestión. La lectura, cuando va de verdad, implica un movimiento de desidentificación, de pérdida de sí, de escisión, de desestabilización de salida de sí” (Larrosa, 2003: 208).

La lectura se constituye como reto. El no haberse interpretado correctamente el verdadero sentido del placer de la lectura nos ha llevado al antilibro, al libro que tiene poco contenido, pocas hojas, muchas ilustraciones, mucho colorido y donde los textos están resaltados con diversos tipos de letras, con múltiples colores. Casi todo servido. Ya digerido. Un libro así, ¿puede ser considerado libro? La agonía del libro (agonía en el sentido que Unamuno empleó este vocablo en una de sus famosas obras) es una lucha contra un mal que procede del libro mismo y no de los textos en soporte digital, como a veces errada e injustificadamente se interpreta.

Fowler encuentra una sutil diferencia entre lectura placentera y lectura de placer o de puro placer. Esta última no busca la información, es decir no es lectura de tipo instrumental. Se lee por el simple gusto de leer. No persigue nada. Puede, y de hecho así ocurre, brindar muchísimo, pero el lector no le pide nada al texto (Roland Barthes ha hablado del placer del texto). Se da este tipo cuando leemos una novela, un cuento, cuando leemos poesía, simple y llanamente porque deseamos tener un momento placentero. Si leemos cualquiera de esas cosas por un fin determinado: preparar una clase, hacer una exposición, dar una prueba, entonces ya no es lectura de puro placer. Incluso, con las metodologías más innovadoras, cuando la lectura pasa a ser objeto de estudio, de enseñanza-aprendizaje, se convierte en pasible de desplacer. De allí que, siendo conscientes de las dificultades que implican el fomento de la lectura en la escuela, los profesores tenemos que afinar conocimientos, técnicas, procedimientos –y la tan valiosa experiencia- para alcanzar la meta de sentar las bases de la formación de un niño y de un joven lector, donde leer significa necesariamente comprender. El trabajo es arduo, pero necesario. Como dice el profesor Moreno: *“Si se trabajara la lectura comprensiva con la eficiencia y constancia que se dice, ¿sería tan alarmante la estadística del alumnado que, ante un texto, no sabe ni contesta un miserable verbo, porque, en definitiva, no lo entiende?”* (Moreno, 2003: 10)

A pesar que la lectura estudiantil -inegablemente instrumental- se caracteriza por poseer un carácter obligatorio («coacción benéfica») ello no significa que no pueda ser (no digo que siempre lo sea) placentera. Por ello se habla de la lectura placentera, que con cierta sutileza podemos diferenciarla de la lectura de puro placer o lectura por placer. Pero... ¿toda lectura es placentera? La respuesta no es fácil, porque incluso si se leyera por el simple gusto de leer, podría no ser placentera. ¿No sería un contrasentido decir, por ejemplo, que la lectura de “Hatun Willakuy. Versión abreviada del Informe Final de la Comisión de la Verdad y Reconciliación. Perú” brinda placer, que constituye una lectura placentera? Cómo podría serlo, si trata el tema espeluznante del terrorismo que vivió el Perú. Y, al igual que esta obra, hay muchísima otras que leemos porque nos gusta leer, pero que es ilógico pensar que nos puedan brindar placer. Soy consciente que son casos límite, pero era necesario señalar este aspecto muy pocas veces analizado. De

allí la importancia de los análisis de M.-A. Chartier sobre la lectura más allá del concepto del placer de la lectura, y de Larrosa al considerar el aspecto terapéutico de la lectura, al ser ella, entre otras cosas, un poderoso fármaco para el espíritu.

Todo lo anterior nos lleva a un aspecto que, mal enfocado y mal analizado, conduce a interpretaciones equivocadas sobre la lectura en la escuela. Cuando se plantea la interrogante para qué leer, de inmediato se produce el enfrentamiento entre la lectura instrumental y la lectura por placer. Es una falsa dicotomía, porque todo verdadero lector sabe que lectura por placer y lectura instrumental no son excluyentes.

Ocurre que es bastante común, aunque totalmente errado, identificar como grandes lectores solo a personalidades que han destacado o destacan en el campo literario o en general de las humanidades. Ello, sin embargo, es totalmente falso porque significa desconocer a eximios lectores que han descollado en diversos campos de las ciencias, no solo por sus aportes dentro de su respectivo campo científico, sino también por su vasta cultura, consecuencia de sus prolíficas lecturas. En la escuela, sobre todo en la secundaria, existe la tendencia a considerar que la lectura solo tiene que ver con lengua y literatura o, en general, con los cursos de letras. Ciencia, tecnología, computación parecen ser campos que se alejan de la lectura, de la escritura. Como si ellos tuvieran que ver más con las actividades, con los ejercicios, con las prácticas, con el laboratorio, con las máquinas. ¿No es acaso cierto que, por lo general, no se es tan exigente en cuestiones de redacción, ortografía, sintaxis con los profesores de ciencias? Se puede llegar al extremo de pensar, cosa que se transmite a los estudiantes, que los cursos de ciencias, sobre todo, Matemática, no se estudian. Se debe enfatizar que su estudio tiene características peculiares, pero que la única forma existente de aprender es estudiando. Sin embargo, es justo reconocer, existen docentes de ciencias que reconocen que la lectura es fundamental. Si no sabemos leer, cómo se va a poder comprender el enunciado de un problema, matemático, físico o de cualquier otra especialidad. Todos sabemos que la solución de un problema pasa por su comprensión. Como bien lo señala Moreno: “...no todos los profesores somos profesores de lengua, pero sí lo somos de lectura comprensiva. Pues sin ésta, no es posible aprendizaje alguno” (Moreno, 2003: 27).

Han habido, y lo sigue habiendo, eximios hombres de letras que han tratado, y con mucho acierto y solvencia, el tema de la lectura en general y la lectura en la escuela, en particular. Han puesto singular énfasis en la lectura por placer como la auténtica lectura pero ninguneando a la lectura instrumental. Sin embargo, algunos de ellos -sobre todo los que se desempeñan como profesores universitarios- leen, al igual que todo lector, tanto por placer como por necesidad profesional. Aquello que leen porque lo requieren para sus clases (y el grado de exigencia se lo imponen ellos mismos), no es un desplacer. Lo propio ocurre para cualquier profesional. No se imaginan el placer que me ha brindado y me brinda el leer todo lo que tiene que ver con mi profesión y mi especialidad (como cualquier sensación placentera es personal e intransferible; solo queda que cada cual la viva, la experimente). Leo porque me gusta leer (esto es lo fundamental), pero también porque me es útil, porque así llego mejor a mis estudiantes; porque me permite aprender, a conocer, saber y con ello, por ejemplo, tener el atrevimiento de escribir. Y así como leo porque me da un gusto inefable la lectura, tanto lo de mi especialidad como de otras especialidades afines, al igual que novelas, ensayos, poesía; escribo, porque esas lecturas me impulsan a lo que considero mi atrevimiento más desvergonzado: poner por escrito mis pensamientos, los pensamientos de mis amigos y amigas (así los imagino) que voy encontrando en mi peregrinaje por el lectoespacio, físico y virtual, con la idea ilusa que puede ser de provecho para algún ávido lector. Pero, si es cierto que el escribir brinda también un gran placer, lo es de una manera muy diferente. El placer que se obtiene al escribir es a manera de un parto. Brinda dolor, pero así como la madre soporta (las que aún lo sufren) el dolor de parto que concluye con la maravillosa alegría de ver a su hijo, así el placer de escribir se obtiene solo al poner el verdadero punto final, que marca el alumbramiento. Un escrito es a manera de un retoño. También se obtienen alegrías, algunas muy grandes, y, de seguro, también dolores. Pero esas ya son experiencias que a no todos están reservadas disfrutar o sufrir. Pero cada hijo, como cada obra, es el hijo de quien lo concibió. No será una Venus o un Adonis, pero es nuestro hijo.

Volvamos al punto del cual nos hemos alejado. La escuela tiene necesariamente que utilizar -ya lo hemos señalado- la lectura instrumental. Algo más, no hay nada de

negativo en fomentar también (y vean que digo «también») ese tipo de lectura, porque no solo se logra adquirir conocimientos de las más variadas disciplinas, sino que además proporciona (o debe proporcionar y he allí otra de nuestras tareas) gran placer. Tenemos que hacer todo lo posible para que se rompa el círculo vicioso de la no lectura conocido como la paradoja de Bamberger: *“Muchos niños y jóvenes no leen libros porque no saben leer bien. No saben leer bien porque no leen libros”*. (Downing, 2002: 234).

Todos sabemos que no solo la lectura de obras literarias brinda placer. Innegablemente leer literatura, lograr leer la literatura llamada clásica debe ser objetivo de fomento en la escuela. Pero se tiene que tener mucho tacto para ello. Todos sabemos que no es nada fácil que una persona escasamente preparada en cuanto a cultura y sensibilidad musical pueda escuchar una sinfonía. Incluso resultaría contraproducente intentar, en este caso, recurrir a métodos autoritarios, porque lo único que se lograría sería el generar un total rechazo. Lo propio ocurre con la literatura. Como dice el profesor Carlos Sánchez: *“El Quijote y Cien años de soledad podrán ser unas superobras maestras y todo lo “clásicas” que se quiera, pero si un estudiante no está preparado para leerlas, no las comprenderá, no las disfrutará, no las resemantizará en relación con su vida y su experiencia personal”*. (Sánchez, s/d).

Esto significa que se tiene que buscar la forma como llegar a esa meta. Lo primero es proponérselo. No importa comenzar con lo que algunos denominan subliteratura o literatura popular. La experiencia demuestra que muchos de los grandes lectores, en su niñez leyeron subliteratura y con ello se fueron convirtiendo en ávidos lectores. Las obras científicas de divulgación, algunas de las cuales son de muy buena calidad, (debe buscarse eso) también deben ser adecuadamente aprovechadas, teniendo en cuenta el grado de madurez del estudiante. Lo ideal es que el niño o el joven se sientan atraídos por tal o cual tipo de literatura. No desdeñemos sus intereses. Con ello solo se conseguirá alejarlos, probablemente para siempre, de la lectura. Como señala Graciela Montes, en la escuela, desde las autoridades y los docentes de aula, existe un intervencionismo exagerado y muy pernicioso sobre “lo apropiado” y “lo inapropiado”, la exaltación del gusto (o de la moda) y la interpretación previa. Montes, advierte de los

caminos tortuosos que toman los intervencionismos, la interpretación previa y la exaltación del gusto de lo que se lee. Al niño y adolescente lector hay que darles libertad que comienza con la selección de lo por leer y en lo cual suele contar mucho el azar. La lectura, dice Montes, incluye rareza y azar.

“En la historia del lector hay siempre contactos inesperados, atajos, desvíos, situaciones desconcertantes, extrañas causalidades. ... La rareza y el azar no son defectos, son fuente de salud, y deberán preservarse para que la lectura –la experiencia particular, personal de “el que lee”, al que suele llamarse “lector” – no se malogre. El lector tiene derecho al azar... Puesto frente al texto, puede permitirse errar, en su doble significado de vagar a su aire y de equivocarse,...”. (Montes, 2005: 31).

Todo profesor sabe, por ejemplo, que los niños pequeños se sienten atraídos por libros que tienen que ver con los animales. Es bastante curioso ver como los niños buscan libros sobre perros, gatos, elefantes, etc. También sobre los dinosaurios. Si esto lo sabemos, entonces es necesario estar preparados para orientar en esos temas, para intercambiar ideas, datos, pero en la forma más informal posible. Porque es la única manera de conseguir que placer y esfuerzo compatibilicen. Muchos potenciales lectores se pierden -realmente los echamos a perder- cuando queremos convertir toda lectura en tarea: que nos hagan resúmenes, que identifiquen la idea principal y las secundarias, el personaje principal o los principales, así como también los secundarios, cuando pretendemos que fichen todo lo que leen. Esa es nuestra terrible responsabilidad. Diferenciamos la lectura instrumental de la placentera. Debe ser meta de la escuela el fomento de ambas y llegar al punto que esa lectura escolar instrumental lo siga siendo, pero sin tener un carácter de displacer. No debemos olvidar las palabras de Jorge Luis Borges:

“...Soy profesor, y no debería decir que descreo de la lectura obligatoria, pero creo que debemos pensar en la lectura como un placer, debemos pensar en la lectura de un modo hedonista, si la palabra no es demasiada pedantesca. Una vez que nos acostumbremos a leer, llegaremos a los libros esenciales de la humanidad”. (Borges, 1991: 3).

Vinculado al tema de la lectura, específicamente al objetivo de lograr que los niños y jóvenes se aproximen a los libros por el simple placer de leer y existiendo hoy una gran preocupación por su fomento, está el riesgo -señalado por Michèle Petit- de convertir el gusto por la lectura en una obligación, con lo cual se produciría una paradoja. Lo que

hacemos porque nos gusta, porque nos brinda placer, no lo hacemos por obligación. Este es otro aspecto de la complejidad de la lectura, de su enseñanza y promoción, que tiene que ver con la escuela, pero que a su vez la trasciende. Como señala Elsa M. Ramírez:

“Los problemas que se han gestado durante décadas no pueden resolverse en unos cuantos años. Sin duda el asunto es muy complejo, por un lado está el proceso educativo de donde se han generado actitudes y aptitudes, por otro el factor afectivo que tendría que darse en el seno familiar de preferencia, pues es bien sabido que el gusto por la lectura depende, en buena medida, de una grata experiencia en la infancia y, posteriormente la escuela y la biblioteca deberían fortalecer y ampliar dicha experiencia”. (Ramírez, 2002).

Hoy se lee más, y diferente.

Otro aspecto muy importante, vinculado al hábito lector, tiene que ver con el choque entre dos posiciones diametralmente opuestas. En realidad solo son contradictorias cuando se las analiza muy superficialmente. Lo que acontece es que responden a dos ópticas de enfoque, pero fácilmente compatibles. Una de estas tesis sostiene que actualmente se lee muy poco y con una tendencia decreciente que se acelera cada vez más. La otra, que hoy se lee más que antes y con una tendencia creciente.

Graciela Montes refiriéndose a esta paradoja ha señalado:

“Nuestro mundo es un mundo escrito, aunque haya amenaza de extinción de lo que llamamos «lectores» y «lectura». Leer, se leen -hay que leer- muchísimas cosas, desde un poema, una novela o un ensayo, a diarios y revistas, manuales, enciclopedias, diccionarios, un folleto, la lista de compras, la guía telefónica, el horario de los trenes, las indicaciones de pantalla de las computadoras, catálogos, carteles indicadores y publicitarios, cartas, facturas de servicios, etiquetas, el menú de un restorán, inscripciones diversas -grabadas en la piedra o pegadas con un imán a la puerta de la heladera-, recetas o fórmulas químicas y matemáticas. El camino de la letra ha sido hasta ahora arrollador e irreversible”. (Montes, 2001).

Conscientes de esta paradoja, acerquémonos a analizar la posición que señala que hoy se lee mucho más que antes, que la lectura no está en peligro.

Muchos estudiosos del fenómeno lector señalan que realmente existe una franca distorsión en los estudios sobre el hábito de la lectura, porque mucho de lo que se lee no entra en la estadística de lo que se considera como verdadera lectura. Las creaciones literarias que forman parte de lo que ha venido en denominarse «literatura popular», como expresión de la llamada «cultura popular» y que ha sido estudiada, entre otros, por Charles Sarland en “La lectura en los jóvenes: cultura y respuesta” y Roxana Mordchowicz en “El capital cultural de los jóvenes”, constituyen todo un desafío para los docentes de todos los niveles. No se trata de etiquetar, como se suele hacer, a ciertos géneros literarios como subliteratura e incluso como antiliteratura. Tenemos que darnos cuenta de la realidad en la cual actualmente se desarrolla la educación y dentro de ella la lectura. A veces tenemos la sensación que el paso del tiempo nos hace perder perspectiva y también nos hace olvidar nuestras propias experiencias lectoras. Es bastante frecuente menospreciar textos literarios sin haberlos leído, simple y llanamente por seguir a críticos que están totalmente alejados de las aulas, que no se interesan por el estudio de la lectura como proceso psicolingüístico complejo, sino únicamente desde una dimensión estética. Nos olvidamos, incluso, que muchas veces nosotros -como lectores- en nuestra niñez o adolescencia, fuimos devoradores de eso que ahora se suele denominar literatura ligera e incluso literatura chatarra. Es presuntuoso, equivocado y distorsionador el considerar que leer es exclusivamente leer los grandes clásicos de la literatura universal. La escuela carga con ese lastre, porque -por lo general- la lectura está vinculada a determinada asignatura, lo cual significa programas, objetivos, procedimientos, metodologías, etc. Roxana Morduchowicz, citando a Joan Ferrés, señala que el hecho que la escuela pretenda vivir desconociendo la realidad de la cultura popular y su influencia es vivir en el pasado:

“(la escuela)...parece haber perdido el tren de la historia. O, por utilizar otra metáfora, se ha equivocado de coche: Ha escogido un coche con el espejo retrovisor más grande que el cristal delantero. El retrovisor es imprescindible: sirve para controlar el pasado, utilizándolo como punto de referencia. Pero cuando el retrovisor es más grande que el cristal delantero, no se pueden alcanzar las velocidades que impone hoy la vida social. (Ferrés, 1994)” (Morduchowicz, 2004: 12-13).

Lúcido y de gran trascendencia es el análisis que, sobre la lectura no canónica de niños y jóvenes, lleva a cabo -con gran solvencia intelectual- el escritor inglés Aidan Chambers. En primer lugar, señala que los adultos tildan de “basura” la literatura que, a

criterio de ellos, carece de todo valor artístico, moral o educativo. Algo más, señala esta objeción “*consiste en que al leer basura los niños mutilan su potencial imaginativo, lingüístico y moral, así como su capacidad para abordar y apreciar la literatura de buena calidad*”. Chambers señala que este temor es realmente exagerado y no se condice con la realidad del hábito de los lectores competentes. Él señala que el verdadero peligro se encuentra en la no lectura y que “*siempre es preferible que los niños lean algo en lugar de que no lean absolutamente nada*”. Si los libros que atraen a los niños y jóvenes no poseen las calidades literarias de una excelente obra, ello -sin embargo- no debe preocuparnos; todo lo contrario, porque lo que se lee por el simple gusto de leer constituye realmente la verdadera lectura. Y, por otra parte, es por todos bien sabido que lo que se lee porque lo imponen, de una u otra manera -ya en el hogar o en la escuela- no logrará atrapar la atención del niño o joven y lo único que con ello se conseguirá es hacer leer pero no generar la necesidad de la lectura. Serán lectores mientras dure sobre ellos la coacción de leer. Si bien es cierto esta coacción en la escuela es necesaria, sin embargo se tiene que tener conciencia que dicha coacción debe ser un medio, lo más adecuadamente empleado, para lograr que él niño se identifique con la lectura y en algún un momento sienta la necesidad de leer. Como bien dice Chambers, sintetizando su posición:

“Podemos distinguir, entonces, dos modos de leer: literario y no literario. Y no tiene sentido discutir si uno es el modo esencial de leer y el otro, algo que debería suprimirse, si consideramos válido, según he señalado, que los niños sienten necesidad de ambos. No son opuestos, tal como creen quienes se preguntan qué hacer con la basura”.
(Chambers, 2006).

Morduchowicz es consciente que el reconocer la importancia de la llamada cultura popular implica asumir ciertos riesgos. Es necesario precisar que el uso que se da al concepto de cultura popular es bastante laxo. Para Sarland este concepto se refiere a la comprensión de “*cómo se elaboran el sentido y el valor, cómo se comparten el conocimiento, las opiniones y los prejuicios, y cómo se esboza una respuesta emocional compartida al mundo y sus artefactos*”.

Morduchowicz precisa que el reconocimiento de la cultura popular no significa su idealización. Sobre sus riesgos en la escuela, se muestra en total acuerdo con lo que Tenti Fanfani denomina los cuatro peligros probables::

“a) La condescendencia. Que aconseja inventar escuelas para jóvenes pobres, contribuyendo así a la fragmentación social de la escuela y fortaleciendo la reproducción escolar de las desigualdades sociales y viceversa...

“b) El negativismo. Asociar la adolescencia y la juventud a situaciones indeseables, de peligrosidad social (delincuencia, enfermedad, drogadicción, embarazo adolescente, violencias, etc.), en síntesis, a la pura negatividad que sólo induce a la intervención preventiva...

“c) El demagogismo juvenil y adolescente, que consiste en ofrecer comprensión, contención afectiva, respeto a la cultura joven, etc. sin desarrollar conocimientos y actitudes complejas y necesarias para la inserción social y política de los jóvenes en el mundo adulto. Algunas versiones del populturismo (es decir, la valoración voluntarista u oportunista de las “culturas de los jóvenes”) acompaña y legitima muchas veces la exclusión respecto de los valores más valiosos y complejos de la cultura “adulta” y universal.

“d) El facilismo. Este consiste básicamente en una especie de reproducción escolar del modo de aprendizaje y de relación con la cultura que desarrollan los medio de comunicación de masas y de producción y circulación de culturas juveniles de masas (pedagogía del zapping, la espectacularización, el placer inmediato, el desprecio por la complejidad, el esfuerzo y el trabajo escolar, la disciplina, el carácter acumulativo del desarrollo de la cultura, etc.).

Pero no basta el ideal. Para cambiar el mundo de la escuela pública se requiere al menos de tres ingredientes:

-hay que saber qué hacer y cómo hacerlo;

-hay que tener voluntad política y poder efectivo;

-hay que movilizar recursos varios y significativos (al menos gente competente, tecnologías adecuadas, dinero y tiempo suficientes). Sin estos requisitos, las reformas se quedan en los papeles y nunca llegan a las cosas, es decir, a las aulas”. (Tenti, 2000: 11-12).

Somos conscientes de lo extensa de la cita, pero su importancia -creemos- la justifica. Recomendamos leer el artículo completo de Tenti Fanfani, “Culturas juveniles y cultura escolar”.

El fenómeno zapping es considerado por Morduchowicz como causa y efecto de la hiperestimulación sensorial que viven los niños y adolescentes. Siguiendo a Ferrés nos dice que el zapping ha dejado de ser una actitud ante el televisor para convertirse en una actitud ante la vida. (Morduchowicz, 2004: 32-33). Este tema es muy importante

porque la escuela zapping significó una determinada forma de libro y lectura, que hemos analizado en un anterior trabajo. (Paredes, 2003)

El escritor mexicano Juan Domingo Argüelles ha tratado el problema de la lectura en la actualidad desde la óptica de la lectura en sentido amplio -como realmente tiene que ser-, en su libro “¿Qué leen los que no leen?: El poder inmaterial de la literatura, la tradición literaria y el hábito de leer”. Este título, desafiantemente llamativo, hace recordar el sugestivo título con el cual aparecieron las misivas intercambiadas entre Umberto Eco y el Arzobispo de Milán Carlo Maria de Martini, “¿En qué creen los que no creen? Un diálogo sobre la ética en el fin del milenio”. En ambos casos las preguntas son un tanto irreverentes e incluso aparentemente vanas, pero realmente muy importantes. Señala Argüelles que el problema no es cuantitativo -no es si hoy se lee más que antes- sino cualitativo. Es mucho más significativo preguntarse sobre qué leer y para qué leer, que cuánto se lee. Él considera que realmente debemos inquirir y reflexionar sobre aspectos más trascendentes:

“¿De qué nos sirve leer aquello que creemos que queremos, o que debemos, leer? Leer para acumular lecturas puede conducirnos perfectamente al hastío y a la esterilidad. En cambio, leer algunos libros que realmente enriquezcan nuestra existencia puede aportarle a la acción de leer una dimensión infinitamente superior que la de la erudición disciplinada y muchas veces dictada por la malhumorada obligación”. (Argüelles, 2003: 16)

No está de más decir, que así como debemos comer para vivir y no vivir para comer, exactamente debe ocurrir con la lectura: debemos leer para vivir y no vivir para leer. En este último caso, la persona sería muy desdichada, porque, aún en el hipotético caso de leer un libro por día, lo que podríamos leer en toda una vida sería algo infinitesimal. Como dice Marcel Proust.

“La lectura es para nosotros una iniciadora cuyas llaves mágicas nos abren en el fondo de nosotros mismos la puerta de lugares a los cuales no hubiéramos sabido entrar. Su rol en nuestra vida es por tanto saludable. Se torna peligrosa al contrario cuando, en lugar de despertarnos a la vida personal del espíritu, la lectura tiende a reemplazarla, cuando la verdad no se nos aparece como un ideal que no podemos realizar más que por el íntimo progreso de nuestro pensar y por el esfuerzo de nuestro corazón, sino como una cosa material, desplegada entre las hojas de los libros como una miel preparada por otros y que no tenemos más que molestarnos en tomar de los estantes de

las bibliotecas para degustarlas al instante, pasivamente, en un perfecto reposo de cuerpo y alma". (Proust, 2004: 44-45).

Siguiendo con el símil gastronómico, aquí también más importante que la cantidad es la calidad. No pensemos que nuestra misión es formar lectores voraces. (Aunque no existe el «pecado de la gula literaria»). Pero si alguna vez tenemos el gusto de saber que colaboramos en algo para que alguno de nuestros estudiantes se convirtiera en un verdadero lector, debemos sentirnos muy satisfechos, porque ese tipo de lector no es ni ha sido común, independientemente del tiempo y del espacio.

A manera de ilustración consideramos la clasificación de lectores en atención al aspecto cuantitativo, utilizado por el Ministerio de la Cultura de Francia para estudiar las prácticas culturales de los franceses en el periodo 1973-1981: (Bahloul, J., 2002: 20 y Peroni, M., 2003: 28)

| Libros leídos al año | Tipología |
|----------------------|-------------------|
| 0 | No lectores |
| 1 a 4, máximo 9 | Poco lectores |
| 10 a 24 | Medianos lectores |
| Más de 25 | Grandes lectores |

Actualmente los estudios más serios acerca de la lectura señalan -contra lo que se suele pensar, hablar y escribir- que realmente hoy se lee cuantitativamente más que en el pasado. El problema estriba en cuál o cuáles lecturas pueden ser consideradas como tales y cuáles no. Asimismo, algo muy importante que ha puesto de realce Joëlle Bahloul en su estudio sociológico sobre los “poco lectores”, es que toda persona tiene un concepto intuitivo sobre lo que es leer. Y, paradójicamente –al menos en apariencia-, es que esta percepción intuitiva de lo que es la lectura no incluye cualquier texto. No considera lector a una persona que lee esporádicamente o lee muy poco o lee determinados géneros. Al respecto, Bahloul escribe:

“Uno de los avatares del tipo de cuestionamiento a nuestros lectores «poco lectores» es que supuestamente éstos deben establecer una estimación de sus prácticas lectoras mediante el recuento de la lectura exclusiva de libros. Excluye por este hecho a los lectores de diarios,

revistas de divulgación y especializadas, entre los cuales encontramos a muchos no lectores de libros que, no obstante, son asiduos lectores de la prensa...” (Bahloul, 2002: 27).

Es necesario precisar que la lectura tiene que ver más con el aspecto cualitativo que con el cuantitativo. El verdadero lector es tal no porque lea determinado número de libros - y de determinada clase- al año. Es lector porque ha alcanzado una relación tal con los libros que siente necesidad de ellos, porque ha ingresado a ese mundo mágico que es la lectura en el cual vive y convive placenteramente. Como señala Savater, la lectura es no sólo una pasión, sino sobre todo una forma de vida. *“Se entra en la lectura como se entra en el sacerdocio: para siempre”*. (Savater, 2003: 35)

Que hay eminentes lectores voraces, es incuestionable. Que son ellos los que más concitan nuestra admiración, tampoco puede negarse. Pero pensar que solo ellos son verdaderos lectores, es un grave error. Fernando Báez, prestigioso intelectual venezolano, y gran lector, que, como él mismo dice, lee desde que tiene memoria y que lo hace porque no puede no leer, porque le resulta mejor que no hacerlo, porque:

“Si no estoy del todo equivocado y mi respuesta no se pierde en medio de la inflación conceptual de estos años, diría que bien vale la pena leer porque de lo contrario se expone uno a perder la más secreta y fascinante dimensión inducida de la cultura humana. La de la imaginación y la memoria. Y eso no es poco”. (Báez, 2002).

Al referirse al aspecto cuantitativo-cualitativo de la lectura, Báez escribe:

“...Como no se trata de una proeza destinada a causar perplejidad en los demás ni de cumplir con un programa estadístico, es fundamental que al igual que tenemos pocos amigos y muchas amistades, evitemos el prurito de leer crasamente. Esto sólo conduce a la pedantería, a la conversación y escritura fatigosa, referencial, nada espontánea. Recuerdo, y no sé por qué, a un escritor en ciernes que me confesó que leía unos ocho libros por semana, lo que nos da treinta y dos por mes y trescientos ochenta y cuatro por año. ... Yo, no temo manifestarlo, no podría nunca hacer lo mismo: hay años en que leo sólo ocho libros por año y menos; procuro disfrutar y asumir con todos los sentidos cada obra que cae en mis manos, sobre todo si su autor es un verdadero creador y no el repetidor de un modelo o un mero divulgador de simplezas con alto índice de ventas. Durante unos nueve meses, por decir, me dediqué en cuerpo y alma a leer a Plutarco. ... Además lo leí en griego,...” (Báez, 2002)

Algunas personas consideran que hay tanto que leer que es necesario leer lo más posible. Ello ha llevado a que algunos padres de familia, preocupados por hacer que sus hijos lean, terminen por confundir el placer de la lectura con la adquisición y dominio de técnicas que permiten leer con más rapidez. El problema no pasa por allí. El lector, debido a la práctica que adquiere, va descubriendo y dominando técnicas metalectoras que le permiten leer con mucha más rapidez, pero no lo hace porque tenga que leer tantas páginas por minuto. Todo lector sabe que la velocidad de la lectura, una vez alcanzado un óptimo nivel lector, dependerá de lo que se lee, de la naturaleza de la temática y del estilo alcanzado por el escritor. Existen personas que se enorgullecen de leer muy rápido, porque han estudiado tal o cual método de lectura veloz, pero en la práctica no leen, no son realmente lectores.

Suele a veces olvidarse, o no apreciar en su justa dimensión, los diversos tipos o modos de lectura, los cuales poseen, por una parte, sus propias características y fines, y, por otra, su velocidad relativa. Bárbara Greybeck, en su importante trabajo titulado “La metacognición y la comprensión de lectura. Estrategias para los alumnos del nivel superior” considera los siguientes seis modos de lectura:

- ✓ **Scanning**, lectura superficial que está en función de encontrar respuestas específicas, como el localizar fechas, nombres, números, etc. May Shih, según señala Daniel Cassany, la tipifica como “lectura atenta de fragmentos” (Cassany, 1989: 126). Es la más rápida porque es una simple revisión de capítulos, fragmentos, artículos periodísticos o de revistas.
- ✓ **Hojear o Skimming**, que es la “lectura rápida de vistazo” (Cassany, 1989: 126). Busca identificar las ideas principales y con ello precisar la estructura del capítulo o del libro que se lee. Combina la lectura tipo scanning con la lectura rápida. Su velocidad promedio es el doble de la velocidad de la lectura rápida.
- ✓ **Lectura rápida**, que a diferencia de las anteriores es una lectura veloz pero completa del texto, persiguiendo una comprensión sólida del contenido, aunque importando más las ideas principales que los detalles específicos. El no

preocuparse por esto último es lo que permite ganar en velocidad, aunque ella va a variar de acuerdo con la naturaleza del texto. Si es un texto con cuyo contenido se posee relativa familiaridad, su lectura se podrá desarrollar a una velocidad de unas seiscientas palabras por minuto. Pero si el contenido del texto es fácil o muy conocido, se puede leer unas mil palabras por minuto.

- ✓ **Lectura normal**, que es una lectura completa del texto, pero sin presión de ningún tipo, eminentemente placentera. Su velocidad promedio es de trescientas a cuatrocientas palabras por minuto.
- ✓ **Lectura analítica**, que al igual que la anterior es también una lectura completa del texto pero en una forma muy metódica, pensando y repensando lo que dice el texto, conjugando nuestro bagaje cognoscitivo con lo que el texto nos brinda. En pocas palabras, leyendo creativamente. Por ello es una lectura no preocupada por la velocidad.
- ✓ **Lectura-estudio**, que es la que persigue comprender y aprender, así como retener información. Es la más lenta, porque se hace en función de prepararse para diversos tipos de evaluaciones. Señala Greybeck que la eficiencia de este modo se puede mejorar mediante el uso de la estrategia SQ3R (survey, question, read, recite, and review), es decir obtener un panorama, preguntar, releer, recitar y revisar.

Como venimos apreciando, el tema de la lectura es sumamente complejo. Presenta numerosos aspectos sobre los cuales existen diversas interpretaciones. Es lo que veíamos cuando se hizo referencia a la cultura popular, a la subliteratura. Si la lectura instrumental, la lectura de diarios, revistas, publicidad, afiches, documentos, películas, cartas, correos electrónicos, chats, weblogs, mensajes en celulares o móviles, teleprompter, etc., etc. no son consideradas lecturas, ¿cómo considerarlas? ¿Tal vez como lecturas utilitarias cotidianas?, ¿subliteratura? Porque no se puede argumentar que no exigen destrezas, habilidades y capacidad de comprensión. Entonces, ¿qué hablamos tanto de la lectura como acto individual? Su desconocimiento dentro del campo de la

lectura sería simple y llanamente vivir de espaldas a la realidad, que es lo que justamente señala Morduchowicz, Sarland, Argüelles, el propio Moreno, entre otros. Bahloul, antropóloga francesa, indica que nos enfrentamos a una categoría de lectores voraces que para las estadísticas de la lectura son considerados no lectores. Esto es paradójico. Por ello Bahloul maneja una metodología que, sin dejar a un lado lo cuantitativo, privilegia lo cualitativo. Los «poco lectores» pueden ser lectores voraces, pero lo son de determinados géneros: obras prácticas, diccionarios, enciclopedias, novelas policiales, de espionaje y sentimentales.

Lo que sucede es que innegablemente el concepto de lectura, que es dinámico por excelencia, está cambiando, como nos los ha enseñado -entre otros- Roger Chartier. Este estudioso francés, señala, por ejemplo, que el concepto de iletrismo tiene que ver con las nuevas exigencias históricas impuestas a lo que ahora se define como alfabetización. Chartier, escribe: *“Desde el punto de vista histórico, es interesante ver cómo, al aumentar las exigencias que definen la alfabetización, se transforma el valor, ya sea negativo, ya sea positivo, de ciertas conductas y ciertas prácticas”*. (Chartier, 2000: 63)

Por su parte, Ana Teberosky, especialista argentina en lectura y enseñanza y profesora en la Universidad de Barcelona, dice:

“Hay que mirarlo con una óptica nueva porque también está cambiando el concepto de lectura. Cuando se pregunta a alguien a ver qué ha leído en el último mes te suele decir que poco, que un libro. Pero en realidad nos pasamos todo el día leyendo cosas. Lo que pasa, y es un problema que detectamos en la universidad, es que ha triunfado un leer haciendo zapping. Lees, pero no te acuerdas muy bien dónde los has leído, de qué año era... Es una lectura sin raíces, un leer casi compulsivo, de consumo”. (Teberosky, 2001).

En el mismo sentido se pronuncia el educador colombiano Luis Bernardo Peña. En la conferencia impartida en el X Seminario de Literatura Infantil y Juvenil de Medellín, en octubre de 1997, Peña expresó:

“Mi tesis es que, más que al fin de la lectura, estamos asistiendo a una profunda mutación de las formas de leer. Esta mutación obedece, por un lado, a transformaciones históricas que han venido reconfigurando desde hace tiempo todos los órdenes de la cultura, no sólo la cultura

escrita. Por otro lado, los avances recientes en las tecnologías digitales y sus secuelas en las tecnologías del texto han servido como catalizadores para precipitar esta crisis, no para causarla, como lo están sugiriendo algunos defensores del determinismo tecnológico. Si bien es verdad que muchos de los cambios han sido movilizados por la aparición de estas tecnologías, no obedecen únicamente a ellas; varias de estas propuestas habían sido hechas desde la literatura, mucho antes de que empezaran a hacerse realidad en el hipertexto. Lo que está en crisis no es la lectura, sino una manera particular de leer. Y no todo lo que esta crisis moviliza atenta necesariamente contra la cultura escrita; de hecho puede contribuir a enriquecerla. Más que a la agonía del lenguaje escrito, estamos asistiendo al surgimiento de nuevos modos de escribir y leer". (Peña, 1997).

Consideramos -sin embargo- que emplear el concepto leer en un sentido extremadamente lato, no es totalmente correcto porque está desconociendo lo que realmente es la lectura. No podemos llegar al extremo de considerar cualquier acto lector como lectura. Se está confundiendo lectura con simple comunicación. No significa, por supuesto, que no se está leyendo o no se está escribiendo cuando se envían y reciben correos electrónicos o cuando se conversa (chatea) mediante la escritura y lectura de mensajes fragmentados e incoherentes, en los cuales, por lo general, predomina una cotidianeidad irreverente y pavorosamente intrascendente. El profesor Hugo M. Castellano nos cuenta, al respecto, la siguiente anécdota:

"...En una oportunidad entré a un canal de chat con mis alumnos de noveno año para mostrarles de qué se trataba, y entablé un remedo de conversación con una mexicana de veintiséis años. Tras diez minutos de intentar en vano extraer alguna información sustancial de sus respuestas monosilábicas me envió por fin una oración completa. Decía "¿de veras te llamas Hugo?" En un mundo de "cyberpunk", "chicaloca" y "Melena20", el que yo me llamara simplemente "Hugo" fue lo único que la motivó a interesarse en mí, ¡y sólo a través de la desconfianza!" (Castellano, 2000).

Ocurre, que una cosa es constatar un determinado hecho sociológico, analizarlo y ver todas sus implicancias, y otra, muy diferente, el pretender asimilarlo a una realidad que no es la suya, porque se haría a expensas de trivializar, en este caso, la lectura. El permisivismo y la trivialización, como características de nuestro tiempo, son aspectos totalmente negativos ante los cuales se tiene que reaccionar, en la escuela y con la escuela. Nada de esto significa vivir de espaldas a la realidad. Ello sería francamente suicida. Y dentro del ámbito cultural y educativo totalmente un sinsentido, porque

educar no es instruir sino formar y ello solo es factible mediante escala de valores, no con un *laissez faire*, *laissez passer* educativo.

Nuestro objetivo -tal vez nuestro ideal- debe ser que los niños y jóvenes logren tener la experiencia de leer a los grandes maestros de la literatura de todos los tiempos. Esto tiene que ver con lo que Roger Chartier denomina el «canon escolar», es decir aquello que la escuela considera como «lectura legítima», para contraponerla, empleando las palabras de Chartier, a “esas lecturas libres dedicadas a objetos escritos de poca legitimidad cultural”. Pero, entonces... ¿qué tendría que hacer la escuela para, reconociendo la realidad de la «literatura popular», conseguir su objetivo de acercar a los estudiantes a los textos realmente literarios? El gran especialista que es Chartier, explica -con gran perspicacia- cuál debería ser la actitud de la escuela. Al respecto, él nos dice:

“...Quizá la solución no esté tanto en considerar como no lecturas esas lecturas libres dedicadas a objetos escritos de poca legitimidad cultural, sino en tratar de apoyarse en esas prácticas incontroladas y diseminadas a fin de ayudar, a través de la escuela, pero también seguramente a través de muchas otras vías, a que esos lectores encuentren otras lecturas. Hay que aprovechar lo que la norma escolar excluye como soporte para dar acceso a la lectura en su plenitud, es decir, a la lectura de textos densos y capaces de transformar la visión del mundo, las maneras de sentir y de pensar”. (Chartier, 2000: 64-65).

Ahora podemos comprender, con más claridad, que la escuela no puede prescindir de eso que, a veces peyorativamente, se califica como subliteratura. Algo más, tenemos que entender que para que podamos llegar a nuestros niños y jóvenes con nuestros clásicos literarios, no podemos prescindir de esa «otra literatura» a la cual ellos tienen acceso, que muchas veces concita su interés y que los convierte en lectores, incluso -en algunos casos- en devoradores de ciertos tipos de literatura (policial, de misterio y terror, ciencia-ficción, romántica, autoayuda). La escuela tiene que actuar con realismo e inteligencia. Acercarlos, o permitirles que se acerquen, a obras atractivas, de no tanto valor literario, es cierto, pero que por la temática, fundamentalmente, conciten el interés del niño o del joven. ¿Por qué impedirles e incluso no recomendarles “Verónica decide morir” si ello puede servir para que se entusiasmen y después lean “Ensayo sobre la

ceguera”? Como no incitarlos a que lean “Naves negras sobre Troya” si ello puede llevarlos, casi de la mano, a la lectura de La Ilíada.

Marcia Abreu sobre este tema señala:

“Es preciso recordar que las diferentes lecturas revelan y son condicionadas por diferentes modos de inserción en las formas de la cultura. Es preciso de querer que todos lean de la misma forma: no es preciso que a todos les gusten los mismos libros. No es preciso, ni deseable, que todos tengan la misma opinión sobre ellos”. (Abreu, 2002: 25).

El rol del profesor en el hábito lector.

Un tema sumamente complicado, de difícil tratamiento por las reacciones que suele producir, pero, que es justo reconocerlo, muy poco estudiado, como lo señalan M. Petit y E. Ferreiro, es el concerniente al profesor y la lectura.

¿No será que no se puede conseguir el ideal de la lectura porque faltan lectores que transmitan, con su ejemplo, la pasión de leer? Todos estamos de acuerdo que la influencia del hogar es decisiva. Que de padres no lectores es muy difícil, por no decir imposible, obtener niños y jóvenes lectores. La influencia, positiva o negativa, del entorno familiar en cuanto a la lectura, está bien estudiada y aceptada por todos. El problema álgido se encuentra en el entorno escolar. Si el razonamiento que de padres no lectores es harto difícil se puedan formar hijos lectores lo trasladamos a la escuela, al sistema educativo en general, la conclusión tendría que ser la misma. Por tanto, una de las razones por la que la escuela estaría generando alfabetos que no leen, es porque en la escuela se lee poco. ¡Y no nos referimos a los estudiantes! Esto es una verdad de Perogrullo, pero cuyo estudio tiene sus complejidades y dificultades.

José Weinstein Cayuela, Director Subsecretario de Educación de Chile, pronunció, el 24 de octubre de 2001, un importante discurso inaugurando un seminario sobre la lectura y el hábito lector. Weinstein, refiriéndose a la lectura entre los profesores, dijo:

“Y no pensemos en este momento que al referirme a lector estoy hablando del alumno, estoy pensando en los profesores; cada uno de

nosotros aquí presentes, quienes frente a la lectura podemos y, sin duda, tenemos, actitudes disímiles, que van del lector voraz a lector exclusivamente práctico y que actúa obligado por las circunstancias. Sea cual sea el grupo en el que nos situemos, todos debiéramos aspirar a constituirnos en lectores cuya actividad lectora haya de transitar hacia una comprensión plena y al disfrute del placer lector.

Y ahora permítanme cambiar el foco hacia los alumnos. Un profesor que disfruta leyendo y lee efectivamente, debiera poder motivar a sus alumnos a leer; por el contrario, un profesor que no lee ni valora de manera práctica la lectura, difícilmente abrirá un espacio en esa dirección. Necesitamos una cultura letrada, por eso es que primeramente necesitamos profesores letrados que logren dar un espesor significativo al mundo de saberes que están comunicando a los jóvenes de nuestro país.” (Weinstein, 2001).

Los docentes tenemos que tomar conciencia que nuestra responsabilidad es proporcionar a los niños y jóvenes, de los diversos niveles educativos, un entorno institucional favorable para que se pueda desarrollar el hábito de la lectura. Si es necesario, debemos reconocer con honestidad, humildad y valentía, que tal vez no hemos hecho, que no estamos haciendo, todo lo indispensable en este aspecto. Sin embargo, el problema es sumamente complejo. No puede ni debe generalizarse las peculiaridades de la lectura en las instituciones educativas de los países pobres (lo mismo que la de los países ricos), como si fuesen características universales. Los países subdesarrollados tienen sus peculiaridades como consecuencia de contar con escasísimos recursos económicos, profesores pésimamente mal remunerados, bibliotecas escolares (o «bibliotecas en las escuelas», como prefiere denominarlas Antonio Basanta) inexistente o pobremente implementadas. Parte de responsabilidad recae, asimismo, sobre las facultades universitarias y los institutos encargados de la formación magisterial. Y, por qué no decirlo, fundamentalmente en el Estado, que en los países atrasados dispone de profesores -en todos los niveles, pero principalmente en el básico- muy mal pagados. (La educación pública o estatal es la que predomina en el mundo, especialmente en los países pobres). Es una ofensa a la dignidad humana las remuneraciones docentes en muchísimos países del mundo. ¿Se puede pretender profesores de calidad (y ello pasa necesariamente por la lectura) con los sueldos que ellos tienen? Es totalmente risible la supuesta (en el fondo falsa) preocupación por modernizar la educación, por ponerla al nivel de la tecnología del siglo XXI, por conseguir una educación acorde con la era digital. Cómo se va lograr ese objetivo

cuando los actores del quehacer educativo (alumnos y profesores) apenas cubren las necesidades básicas para su supervivencia. Como sintetiza Emilia Ferreiro *“el maestro ya no es un apóstol, es un empleado público mal pagado”* (Ferreiro, 2000: 224). Algo más, esta inicua política ha logrado que el maestro sienta que llamarlo apóstol es una ofensa. En el Perú, por lo menos, los profesores del sector público manifiestan que su carrera no es un apostolado, porque apóstol se identifica con mártir. Los gobernantes de turno quieren justificar su real desatención e indiferencia con el magisterio (en las palabras de los ministros y en los documentos oficiales del ámbito educativo todo marcha por buen camino) amparándose en las limitaciones de los presupuestos (que son ciertas), pero que para otros sectores no funciona, utilizándose el fácil pero injusto e inmoral argumento que son sectores que no tienen el número gigantesco que posee el magisterio.

Volvamos al tema del cual nos alejamos. Decíamos que existe una relación entre la poca práctica lectora entre los docentes y el hecho que la escuela no puede fomentar adecuadamente el hábito lector. Es cierto que no se cuenta con investigaciones al respecto, pero la constatación directa habla claramente acerca de ello. Emilia Ferreiro enfoca el problema con gran perspicacia. Al respecto, y hablando del deterioro de la profesión docente, ella escribe:

“...El problema es que la vocación de ser maestro, el querer enseñar, cada vez está más desprestigiado. Ya no representa la aspiración de un gran ascenso social, más bien se visualiza como «hasta aquí llegué». En muchas oportunidades intenté que algún organismo internacional analizara en serio qué clase de lectores son los maestros. Pero nadie quiere este paquete porque todo el mundo teme los resultados: por ahora evaluamos el rendimiento de los alumnos y no tocamos al maestro porque quién sabe qué descubriremos ahí.” (Ferreiro, 2000: 224)

En una entrevista que le hicieron, en junio de 1995, el prestigioso intelectual peruano Luis Jaime Cisneros señalaba que en un estudio exploratorio que hiciera, conjuntamente con Carlos Cueto Fernandini, sobre el aspecto vocacional entre jóvenes de La Cantuta (Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle, Lima-Perú) y de la Escuela de Policía, se encontró con una realidad muy preocupante:

“El común denominador era éste: ¿por qué está usted acá en La Cantuta? Bueno, porque yo quería ser militar y tenía pie plano, entonces ya no podía ser militar. ¿Y por qué está usted en Lengua y Literatura?

Bueno en realidad yo quería hacer Biología, pero me aplazaron en Química. Entonces acá la pregunta era ¿por qué, maestro? Las respuestas eran algo aterrador. Una cantidad de problemas: que si el papá era alcohólico o la mamá no tenía muy buena reputación. Entonces, todo lo que querían era salir de la casa y que el Estado los asumiera. Bueno, y cuando preguntamos en la Escuela de Policía, las respuestas eran similares....Desde nuestro punto de vista nos preocupaba mucho más lo de La Cantuta.

Las cosas hoy son más o menos parecidas, porque algo que se ha venido deteriorando en el país en los últimos 40 años es la familia. Eso que para mucha gente parece no tener ninguna importancia, ocurre que la tiene, en la medida que puede frustrar vocaciones auténticas y generar vocaciones ficticias que si van a terminar en la Escuela Militar o en las escuelas magisteriales, van a hipotecar lentamente el porvenir”.(Cisneros, 1995).

La estudiosa francesa Michèle Petit refiriéndose en concreto al tema de la lectura entre los docentes y frente a la gran interrogante de si la escuela puede contribuir a lograr la costumbre de leer, señala: *“A propósito de la lectura, a menudo encuentro mucha agresividad contra la escuela y los docentes, y no me parece justo. Me acuerdo de una periodista que me preguntó con arrogancia y vehemencia: “Sabemos que los docentes no leen. Entonces, ¿cómo podrían contribuir a difundir el hábito lector?” En contraposición a esta idea dogmática, yo me pregunto: ¿qué sabía ella de lo que hacen los docentes: si leen o no leen?, porque lo cierto es que se ha estudiado muy poco de manera seria y profunda la relación docente con la lectura”* (Petit, s/d)

La tarea de la escuela ante la lectura.

A pesar de lo complejo que es el tema de la lectura en la escuela, sin embargo ha quedado perfectamente establecido que ella no se puede limitar a la simple enseñanza del leer. Se propone, además, crear las bases para que se pueda dar el hábito de la lectura. Y ello exige que la escuela se fije metas realistas. Una de ellas, de suma importancia, es lograr que los niños y jóvenes logren un óptimo dominio del proceso lector. Leer –igual que escribir- exige esfuerzo, constancia, y también objetivos. A veces se cae en el error de considerar que lo que hace la escuela no tiene nada que ver

con la verdadera lectura, es decir con la comprensión lectora, llegándose incluso a disociarse lectura de comprensión.

Si vivimos en una cultura alfabética es lógico pensar que lo que la escuela tiene que proponerse, como tarea fundamental, es formar personas que puedan desenvolverse adecuadamente dentro de ese entorno sociocultural. Saber leer y escribir es y será fundamental. Lo será todo el tiempo que la cultura humana tenga como fundamento la palabra, escrita y hablada. Solo de llegarse a una cultura poslingüística -como de la que ha hablado Chia-Wei Woo- (citado por James O'Donnell en "Avatares de la palabra"), consecuencia de los medios de comunicación poslingüísticos, quedaría obsoleta la cultura de la palabra y con ello la escritura y la lectura, por lo menos como se explicita hasta el día de hoy y, de seguro, por un tiempo todavía muy grande. Sobre esta hipotética etapa de la historia humana poslingüística O'Donnell escribe:

"...Es imposible imaginar tal posibilidad porque va contra la ortodoxia lingüística actual, pero deberíamos detenernos en la cuestión de si siempre va a ser posible: ¿después de la lengua, qué? ¿Un metalenguaje, es decir, un sistema de sustitutos para el pensamiento y la realidad más complejos, más flexibles, más eficaces que los que usamos en las palabras?" (O'Donnell, 2000: 21).

Mientras esto no ocurra, el leer es y será una de las tareas imprescindible de la escuela. Y leer no como una simple decodificación, sino comprendiendo. La identificación de la lectura escolar como simple decodificación es la posición de algunos investigadores procedentes del campo de la lingüística. Leamos lo que nos dice Ferreiro al respecto:

"Ellos aducen que al hablar de comprensión de lectura, también se habla de conocimiento del mundo, de toda la experiencia previa como lector. Este conocimiento ni siquiera es lingüístico, aunque pueda expresarse de esa manera, pero no es un conocimiento exclusivamente lingüístico. Lo que ellos buscan es determinar qué es lo específico a la lectura, y concluyen que es la decodificación. Hay investigadores reconocidos que sostienen una posición muy clara: la comprensión no forma parte de la lectura. [...]

La lectura es descifrado y la comprensión es otra cosa. Unos investigadores se ocupan de la comprensión y otros, de la lectura. Por ese camino tampoco se avanza mucho. Pero tampoco ayuda demasiado una teoría de la comprensión que plantea que todo está involucrado, y es incapaz de modular el peso específico de los distintos componentes y de dar algún modelo de cómo interactúan. Yo diría que la investigación

sobre comprensión de la lectura está en un impase, esperando que alguien construya una teoría novedosa....” (Ferreiro, 2000: 228-229)

Como se puede apreciar con esta cita, el proceso lector es sumamente complejo. La estudiosa peruana Juana Pinzás se ha referido a esto en dos importantes libros (Pinzás, 2001 y 2003). Berta Braslavsky al analizar los enfoques referentes a la comprensión y la lectura, pone de realce la consecuencia lógica de aquella posición que disocia comprensión de lectura, reduciendo esta última solo al proceso decodificador, cual es el considerar que la comprensión no se puede enseñar. Y ello por el simplísimo hecho de que la comprensión depende del lector y un mismo lector puede comprender un mismo texto de diversas maneras si es que lo lee varias veces. Los lectores sabemos que ello es cierto. Que en sentido estricto no existe relectura sino nueva lectura. Sin embargo, esta posición ultra especializada, disociadora de la comprensión y la lectura, no se condice con lo fáctico, con lo que realmente ocurre en el acto lector. Es por ello que Braslavsky zanja el problema señalando: *“Tal vez no se pueda enseñar «la comprensión», pero se puede y se debe enseñar estrategias para la comprensión, aunque no como dogmas que se imponen o como recetas que se aplican sin fundamentos, ni tampoco como técnicas aisladas”* (Braslavsky, 2005: 54). Incluso la propia estudiosa precisa que si bien es cierto que algunas investigaciones fueron contrarias a la posibilidad de la enseñanza de la comprensión, sin embargo estudios recientes arrojan resultados en el sentido de que la comprensión sí puede ser enseñada, aunque -como dice Braslavsky- *“La cuestión consiste en enseñar la comprensión sabiendo para qué, por quién, bajo qué condiciones y con qué propósitos”* (Braslavsky, 2005: 152)

La escuela utiliza la lectura de tipo instrumental y en ello no hay absolutamente nada de malo. En la escuela tiene que incentivarse y promocionarse, según María Cristina Rinaudo, las dos dimensiones que posee la lectura, es decir la dimensión estética y la dimensión eferente, según la terminología utilizada por Louise Rosenblat. La dimensión estética tiene que ver con lo estrictamente literario, en cambio la eferente se refiere a sus aspectos instrumentales. Al respecto, dice Rosenblat (según cita de Rinaudo): *“La postura eferente presta mayor atención a los aspectos cognitivos, referenciales,*

factuales, analíticos, lógicos, cuantitativos del significado. Y la postura estética presta mayor atención a lo sensorial, lo afectivo, lo emotivo, lo cualitativo”. (Rinaudo, 1998).

Todo esto nos va aclarando el verdadero significado de la lectura en la escuela y, por lo tanto, de la misión, de las tareas del docente en este campo. Algunas veces -como ya hemos señalado- al plantearse la falsa dicotomía entre lectura por placer y lectura instrumental, el profesor se desorienta y considera que solo el acceso a las obras literarias constituye su verdadero objetivo como incentivador y promotor de la lectura. Sin embargo, debemos actuar con total confianza de saber que nuestra misión no va por camino equivocado y mucho menos se desmerece porque los niños y jóvenes también practiquen la lectura instrumental, (y vean que decimos ‘también practiquen’), en la medida que existe una relación estrechísima entre lectura y aprendizaje. Lo que sí no está acorde con nuestra misión de fomento de la lectura es el centrarnos exclusivamente en su dimensión instrumental que, valgan verdades, es la que tiende a predominar en la educación básica y también en la superior. La educación universitaria, que muchas veces actúa como que no tiene nada que ver con la lectura y muy especialmente con su dimensión estética, suele tradicionalmente considerar de su estricta competencia solo la lectura instrumental. Hoy, sin embargo, se va imponiendo un relativo consenso sobre lo que la universidad debe hacer para promocionar la actividad lectora, en sus dos dimensiones. La profesora Rinaudo, escribe:

“En cuanto a la importancia de la lectura en la universidad, a la que hiciera referencia antes, entiendo que debiera también integrar las dos perspectivas. Tal vez resulte algo extraño para quienes tienen como preocupación la educación en los niveles más tempranos, el planteo de la necesidad de promover la lectura en la universidad. Sin embargo, si acordamos en las razones por las que vale la pena insistir en la lectura, estaremos de acuerdo también que cada etapa ofrece posibilidades diferentes de lectura. No se aprende a leer de una vez y para siempre; cada disciplina tiene sus modos particulares de lectura y cada profesión puede proporcionar un modo particular de leer la realidad. Encontrar un modo de lectura es también encontrar un lugar en el mundo” (Rinaudo, 1998).

Los niños y los jóvenes tienen que leer porque existe innegablemente una obligación escolar de lectura. Leer va a llegar a convertirse más que en un hábito -que sí lo pueden tener muchos- en una verdadera razón de vivir, aunque esto solo se hará realidad en un

limitado número de personas. Por ello es que la escuela tiene que tener claramente fijadas sus metas, reconocer sus posibilidades, pero también conocer -y por lo tanto ser consciente- de sus limitaciones.

Pero.... que tiene que inculcarse el hábito de la lectura, ¡de ello no cabe la menor duda! Y ello por una razón muy simple. Necesitamos que realmente se haga realidad el aprender a aprender, el aprender a razonar, el aprender a pensar, y ello solo será factible -como lo señala Franco Ferrarotti- si sabemos defender a ultranza la lectura, el libro, en una palabra, la cultura escrita.(Jaim, 2001: 104). El punto neurálgico es el cómo. En principio, la lectura implica un aprendizaje, que sabemos que dura toda la vida. Si implica aprendizaje de hecho involucra enseñanza, por ser ambos conceptos indisolubles. Aquí también se aplica el principio que los docentes tenemos que hacer que nuestros estudiantes aprendan a aprender, lo cual requiere de la orientación de los maestros. Siempre todo verdadero aprendizaje ha sido y es un autoaprendizaje. Todos somos autodidactas. Los autodidactas que hemos pasado por las instituciones educativas tenemos la ventaja de contar con las herramientas que nos proporcionaron nuestros profesores. Esas herramientas metacognitivas siempre han existido, siempre se han dado, aunque de una manera espontánea, sin el conocimiento teórico que hoy disponemos. La lectura en la escuela tiene que ser fomentada no fundamentándose en la obligatoriedad, sino tratando de irradiar una pasión magnetizante. Para ello no hay fórmula, no hay receta. Tenemos que ser constantes, comprensivos y sobre todo lectores (no digo ávido lector, que ello no se puede exigir), que traten de hacer de la lectura en la escuela no una tarea, sino un placer. Ello no es nada fácil. Ya hemos dicho que no hay fórmula mágica. Tratemos de encontrar -con los principios básicos sobre fomento de la lectura que todos conocemos- las técnicas más adecuadas con un grupo dado de estudiantes. Porque los profesores sabemos que, por esas cosas no fáciles de explicar, a veces nos encontramos con grupos de niños o jóvenes con los cuales todo se hace más fácil. Y no estoy hablando de diferencias de capacidades. Los profesores tenemos que preocuparnos por saber cada vez más acerca de cómo hacer mejor nuestra labor docente. Ello pasa necesariamente por leer, aunque no exclusivamente. También por compartir experiencias en la propia institución donde uno enseña, así como en los programas de actualización, que muchas veces no cumplen su verdadero objetivo, porque las

instituciones y personas encargadas de estas «actualizaciones» reproducen la relación jerárquica que ellos critican: el que enseña porque sabe y el que aprende porque ignora. ¿Y las ideas previas? ¿El bagaje cognoscitivo del asistente al curso? Ah,... sí, eso en las aulas, con sus alumnos.

Apreciemos y reflexionemos sobre las siguientes dos citas del profesor Moreno:

En realidad, ningún profesor tendría que lamentarse de lo que no saben sus alumnos si en ningún momento se les ha enseñado explícita y conscientemente aquello que se les exige”.

“Se tiene como juicio apodíctico que, por el hecho de tener una escolarización con asistencia estable al aula, los conocimientos del mundo, los conocimientos de la ciencia se adquieren por ósmosis. Puro espejismo. Si, como decimos, estos conocimientos son sustanciales y determinantes no sólo para formular predicciones, sino para el mismo acto comprensivo lector, es preciso establecer como objetivo específico dicha estrategia. Porque, como ya hemos repetido en varias ocasiones, la ignorancia, el no saber, es la máquina más perfecta para producir desidia y pereza intelectuales”. (Moreno, 2003: 51 y 53).

Algo muy significativo destacado por el profesor Moreno con referencia a la enseñanza de la lectura, pero válido para la enseñanza en general, es el establecer objetivos. Y, asimismo, es muy preciso en señalar que ello también es muy importante al momento de la evaluación, porque muchas veces se cae en el gravísimo error de evaluar y corregir lo que no se enseña. (Moreno, 2003: 51). Esto es realmente imperdonable. Se deben perseguir objetivos, el estudiante debe saberlos, y de acuerdo a ello llevarse a cabo el proceso del aprendizaje, fundamentalmente en su forma de autoaprendizaje, que no significa, como algunos creen, que el profesor está de más y que pronto se podrá prescindir de él.

Lo que suele causar confusión es la pretensión, atribuida a la escuela por muchos docentes, de formar ávidos lectores. Consideramos que la escuela no se puede fijar esa meta, porque no sería realista. Delia Lerner ya nos ha enseñado acerca de lo real, lo posible y lo necesario en la lectura. Pero sí consideramos que la escuela puede y debe hacer todo lo posible para la creación y el fomento del hábito lector. Que no solo la escuela tiene competencia en este campo, está fuera de toda discusión. El rol que juega el entorno familiar es fundamental. Escuela y familia tienen que formar un sólido

binomio, como para tantas otras cosas del campo educativo, si es que deseamos no seguir generando alfabetos que no leen o neoalfabetos.

Algunos estudiosos del tema sostienen que el verdadero hábito lector no se da ni en la infancia ni en la adolescencia. No lo consideramos del todo verdadero, basado en el conocimiento que tenemos de personas lectoras que han tenido la oportunidad de escribir acerca de cómo adquirieron el hábito de la lectura. Sin embargo, debemos reconocer que compartimos la opinión que señala que, en sentido estricto, sólo se puede hablar de una persona con hábito lector cuando dicho hábito sobrevive a la infancia y juventud. No es nada raro encontrar personas que fueron muy lectoras durante su etapa escolar e incluso universitaria, pero ya de adultos pierden esa cualidad. ¿Qué ocurrió? Innegablemente no estuvieron bien sentadas las bases del hábito lector.

La secundaria y la universidad, por lo general, tienden a considerar la lectura como algo que le corresponde al nivel anterior. Solo enfatizan la lectura instrumental y es por ello que al concluirse con la educación formal se concluye también con la lectura. He allí una responsabilidad que no puede desconocer el nivel educativo superior.

Es muy importante tener claro el concepto que no se nace lector. Incluso, si se aceptase ciertas predisposiciones genéticas, éstas solo serían potencialidades que exigirían un entorno sociocultural favorable para que se convirtieran en acto. Por eso es que consideramos que el lector realmente se hace. Que sea o no una meta de la escuela, ese es otro cantar. Si el lector realmente se hace, entonces la escuela tiene necesariamente que cumplir una misión en lo que se refiere a la lectura, partiendo de algo tan elemental como es el hecho que gran parte de nuestra infancia y juventud transcurre en las aulas escolares, así como también de institutos y universidades. Y, por supuesto, también es tarea de la familia, del entorno inmediato que rodea al niño y al adolescente. De allí que Fabricio Caivano escriba taxativamente:

“Sostengo pues que el buen lector, ese que en su trayectoria vital hará del trato con los libros costumbre, se hace con una condición: si nace, crece y vive en un ambiente fertilizado por el amor de sus semejante. Un amor no en el habitual sentido dulzón, sentimental y pasivo, sino un amor inteligente, previsor y activo. Igual que educar, amar es mirar con ojos humanos”. (Caivano, 2003:10).

La lectura en la escuela está indisolublemente ligada al estudio. Aquí es donde encontramos algunas distorsiones, las cuales se fueron generando como consecuencia natural a la reacción que se produjo contra la escuela tradicional, en lo que fue denominada la «escuela activa». Ignacio Massun al referirse a esta Escuela Nueva, como también fue denominada, dice:

"Si tuviera que sintetizar en una frase la esencia de esta nueva escuela diría que en ella "aprender es aprender a aprender". No importa tanto qué es lo que se aprende sino cuánto se desarrolla la capacidad de aprender. De esta manera estaban dando una respuesta adecuada a la necesidad de capacitar a alumnos en un mundo en vertiginoso cambio. Lo que hoy aprende el alumno es sólo la excusa para que se desarrolle en él la capacidad de aprender que usará en el futuro para conocer cosas nuevas.

El desarrollo de la capacidad de aprender se manifiesta en la capacidad de leer de manera comprensiva, en la posibilidad de sintetizar, reconocer las ideas principales, reelaborar un texto, asociar, comparar.

Pero no sólo consiste en desarrollar las capacidades deductivas y analíticas también significa desarrollar su imaginación, su creatividad, es decir la posibilidad de descubrir respuestas nuevas, resolver problemas por sí mismos.

En una palabra, el rol de la escuela no es enseñar muchas cosas sino desarrollar la inteligencia de los alumnos." (Massun, 1996)

La Escuela Nueva planteó una falsa disyuntiva entre la lectura obligatoria propia de la escuela tradicional y la lectura motivada y placentera de la Escuela Nueva. En los hechos no llegó a darse esa lectura placentera y, lo que es más grave, se fue perdiendo lo que la escuela tradicional había ganado en cuanto a formas de lectura, que vista desde una perspectiva histórica habían significado un gran avance. En parte estamos asumiendo el pasivo de esa posición. No queremos decir con esto que no era necesario un viraje en el enfoque de la lectura y en general de todo el enfoque educacional tradicional. Lo que queremos destacar es el hecho que no habiéndose valorado adecuadamente algunos logros de la educación anterior, no se supo hacer las correcciones del caso y, como consecuencia de ello, se perdieron algunos aspectos positivos. Viendo en retrospectiva el tránsito de la escuela tradicional a la escuela nueva y luego a la escuela zapping, encontramos la gran validez de las palabras de Paulo

Freire: “*En la historia se hace lo que es históricamente posible, y no lo que quisiéramos hacer*” (Freire, 1999: 89).

La tarea de la escuela es pues ardua y compleja. Ya sabemos que a leer se aprende leyendo. Que un entorno lector favorece la lectura. Por lo tanto misión de la escuela es constituir un ambiente que haga posible el dominio del proceso lector y establezca sólidas bases para que se pueda fomentar el hábito de la lectura. Sabemos, como bien lo señala Fowler, que nuestra acción como docentes tiene límites, los cuales deben ser conocidos para no sentirnos frustrados. El citado estudioso cubano nos dice:

“Ningún país está en condiciones de convertir a la totalidad de su población en lectores y –menos aún- a la totalidad de sus lectores en lectores «críticos» Se trata entonces de elaborar programas concebidos a largo plazo y que sirvan para aumentar de modo gradual la magnitud cuantitativa de la masa lectora al tiempo que mejore su composición cualitativa; como hemos dicho desde el inicio, «hacer que sea más y mejor lo leído»”(Fowler, 2000).

La escuela necesita profesores que puedan transmitir la pasión de la lectura. Las sociedades necesitan no solo vencer el analfabetismo, sino también -y muy especialmente- el neanalfabetismo. Que todo esto no es nada fácil, lo sabemos. Como dice Kepa Osoro, leer no es en sí mismo un acto fantástico. Es decir, leer no es siempre placentero. Puede llegar a serlo. Es decir, es en potencia un placer. En acto es, muchas veces, una actividad rutinaria, insulsa, fatigosa y hasta desagradable. Y en ello la escuela tiene su cuota de responsabilidad, al igual que numerosas familias. Kepa Osoro, a quien venimos citando, nos dice:

“¿Con qué argumento podemos convencerles y exigirles que lean si nunca nos ven hacerlo a nosotros -padres y educadores-? Seamos honestos: sólo se contagia aquello que se siente, que se ama, que nos hace vibrar. Sólo la pasión discreta, serena, respetuosa y sincera puede crear adictos a la causa lectora. ...Mientras no sepamos hacerles descubrir a los chavales la ternura de Arnold Lobel, el humor de Quentin Blake, la delicadez de David McKee, la rebeldía de Roald Dahl, la candidez de Sendak, el misterio de Joan Manuel Gisbert, la dulzura de Asun Balzola, el realismo de Farias...Mientras -en una palabra- sigamos demostrando a nuestros chicos y chicas que leer es un tostón, una obligación, una actividad oficial y lectiva más..., de qué servirá la mejor animación lectora del mundo?”.(Osoro, 2000).

Si cambiamos los autores que Osoro cita por otros que conozcamos mejor, y que consideremos también muy importantes, o que nos sean sugeridos por nuestros

alumnos, lo cual debe ser incentivado y fomentado porque forma parte del anzuelo y que, por otra parte, va indicando que se pica carnada, la propuesta de Kepa Osoro, que es sumamente importante, permanece invariable.

Que es difícil la misión, nadie lo puede negar. Sin embargo, allí está el gran desafío de la educación, de todos y cada uno de los docentes. Porque,... ¿qué gran misión en la vida no ofrece grandes dificultades para su realización? La lectura es, a todas luces, una de esas trascendentales tareas.

Tarea que muchas veces se realiza de las más variadas formas. Algunas son muy estudiadas y otras muy espontáneas, fruto de la gran pasión lectora y del deseo de trasuntar esa pasión a sus alumnos. Si es cierto que esa pasión va a encontrar pocos receptores, sin embargo se consigue acercar a los niños y jóvenes al mundo de la lectura y a entusiasmarlos para que incursionen en él. Lo posible es lograr que los estudiantes aprendan a leer, encuentren placer en leer lo que ellos desean leer. Ello abrirá la puerta para que se pueda acercar a los grandes maestros de la literatura. Eso exige preparación y método. Los docentes tenemos que llevar a cabo esa misión. Pero, ya lo hemos dicho, como un leer por leer. Evitemos la lectura, muy especialmente en los niños, que sea una obligación, que exija determinadas tareas en función de las cuales se tenga que leer. Los profesores colombianos Myriam Burgos de Ortiz y Luis Augusto Ortiz González precisan que con la coacción

“se puede lograr obediencia, pero nunca despertar amor por lo que se hace. Es apropiado rescatar una frase de León Tolstoi, que puede servir de referente para orientar los procesos de escritura y de lectura y, de paso, como orientación para el ejercicio docente: «La clave de la vida no es hacer siempre lo que uno quiere, sino querer siempre lo que uno hace» (Burgos y Ortiz, 1999).

Algunas propuestas en el testimonio de escritores.

Dice Ana María Machado: *“Intentar crear un gusto por la lectura en los otros, por medio de un sistema que obliga a leer sólo para hacer un examen, es una forma infalible de inocularle a cualquiera el horror por los libros”*. (Machado, 2004: 23)

Por su parte, el escritor peruano Bryce Echenique nos recuerda que Borges, con la ironía y mordacidad que lo caracterizaba, decía que él no obligaba a nadie a leer nada, porque no se puede obligar a nadie ser feliz.

García Márquez nos dice:

“Tengo un gran respeto, y sobre todo un gran cariño por el oficio de maestro, y por eso me duele que ellos también sean víctimas de un sistema de enseñanza que los induce a decir tonterías...un curso de literatura no debería ser mucho más que una buena guía de lecturas. Cualquier otra pretensión no sirve para nada más que para asustar a los niños. ...” (García Márquez, 1991: 3).

El escritor colombiano nos recuerda que debemos tener presente la ingenuidad que muchas veces caracteriza al lector y que no debe ser nunca malinterpretada ni criticada.

Al respecto, él dice:

“Debo ser un lector muy ingenuo, porque nunca he pensado que los novelistas quieran decir más de lo que dicen. Cuando Franz Kafka dice que Gregorio Samsa despertó una mañana convertido en un gigantesco insecto, no me parece que esto sea el símbolo de nada, y lo único que me ha intrigado siempre es qué clase de animal pudo haber sido. Creo que la burra de Balam baló, -como lo dice la Biblia-, y lo único lamentable es que no se hubiera grabado su voz y creo que Josué derribó las murallas de Jericó con el poder de sus trompetas, y lo único lamentable es que nadie hubiera transcrito su música de demolición. Creo, en fin, que el licenciado Vidriera de Cervantes era en realidad de vidrio,...” (García Márquez, 1991).

García Márquez nos da valiosas pautas de cómo realmente el docente debe orientar su quehacer pedagógico cuando se trata de hacer que los alumnos se entusiasmen por la lectura. Él recuerda a la profesora que le enseñó a leer a los cinco años y que fue la que le leyó los primeros poemas “que me pudrieron el seso para siempre”. También a su profesor de literatura del bachillerato, don Carlos Julio Calderón, *“un hombre modesto y prudente que nos llevaba por el laberinto de los buenos libros sin interpretaciones novelescas”*.

Alberto Manguel recuerda “las deslumbradoras clases de literatura española” de su profesor Isaías Lerner, brillante erudito, en el colegio nacional de Buenos Aires, quien

“nos comunicaba su pasión por la lectura detenida, enseñándonos a demorarnos en un texto hasta saber de memoria su acogedora geografía. Lerner nos enseñó cómo hacernos amigos de los (al parecer) aterradores clásicos, cómo volverlos nuestros, cómo sentirlos íntimos sin que nos intimiden. La crónica de aquellos años se halla trazada en mi Garcilaso, mi Celestina, mi Berceo, mi Arcipreste de Hita. Mi amistad con ellos dura desde aquellas clases”. (Manguel, 2002)

Pedro Sorela, profesor de Literatura y Periodismo en la Universidad Complutense de Madrid, tiene un artículo titulado “Felicidad y libros”, breve, pero muy interesante, que permite comprender hacia donde debe apuntar la tarea del docente en cuanto al fomento de la lectura. Comienza narrándonos lo que él considera el más grande reconocimiento que se le haya concedido por su labor como docente. Éste le fue proporcionado nada menos que por un tímido joven, antiguo alumno suyo, quien en pleno campus universitario se le acercó y le expresó su agradecimiento por los libros que les había hecho leer, expresándole: “Yo no sabía que se podía leer así. Desde entonces me he convertido en un adicto. Quería que lo supiera”. (Sorela, 2002).

Reflexionando sobre las palabras de ese joven, Sorela reconoce que ellas encerraban también un reproche. Es decir, que si no sabía que se podía leer así, eso significa que había estado leyendo de otra manera. Y cuál es esa manera, se pregunta Sorela. Y su respuesta es la siguiente:

“No hay que ser brujo para saber cuál es esa manera de leer de la que ese y tantos jóvenes son víctimas sin que a nadie se le pida cuentas. Está a la vista de todos, en la mayor parte de las aulas: amarillentos programas de literatura sobre autores remotos e inadecuados para esos estudiantes, y lo que es más grave, en lecciones impartidas por profesores que de toda evidencia están enseñando literatura como podría estar enseñando geografía o administración de piscinas públicas, y que, a la vista de lo que enseñan, es posible que de esos mismos libros no tengan más noticia que sus viejos apuntes de clase, cuando eran estudiantes, o los resúmenes de las editoriales”. (Sorela, 2002).

Preguntas como cuál fue la fecha de la segunda edición de La Celestina, que le formulara en la Universidad, según palabras de Sorela, el “catedrático-mandarín de turno” de Historia de la Literatura Española, son las que

terminan por matar cualquier atisbo de hábito lector. Esto me trae a la memoria lo que Juan Farías escribió al respecto y que los profesores debemos tener muy en cuenta: *“La literatura, eso que muere cuando se convierte en mera disciplina académica, en asignatura, cuando se encasilla; la literatura, ese viento que se apaga cuando se convierte en huerto de críticos; eso que no se hace importante por los lectores, que son quienes deciden su “inmortalidad”, sino por los críticos, los estudiosos, los semanales dedicados a la cultura, el miedo a decir “no, a explicar ese “NO” con natural sinceridad; decir, por ejemplo, que algo no te gusta porque tiene mucho ajo y decirlo sin pedantería”*. (Farías, 2004: 13).

Gabriel García Márquez también se refiere a esta constante en la enseñanza equivocada de la lectura y de la literatura, entre los niños y los jóvenes: *“no les cultivan el hábito de la lectura, sino que los obligan a leer y hacer sinopsis escritas de los libros programados”*. Con la ironía que lo caracteriza, señala que, como existe un gran mercado de estas sinopsis, *“los escritores haríamos mejor negocio no escribiendo los libros originales sino escribiendo de una vez las sinopsis para bachilleres”*. Y luego nos brinda consejos muy prácticos para el cultivo de la lectura:

“Es este método de enseñanza, -y no tanto la televisión y los malos libros-, lo que está acabando con el hábito de lectura. Estoy de acuerdo en que un buen curso de literatura sólo puede ser una guía para lectores. Pero es imposible que los niños lean una novela, escriban la sinopsis y preparen una exposición reflexiva para el martes siguiente. Sería ideal que un niño dedicara parte de su fin de semana a leer un libro hasta donde pueda y hasta donde le guste -que es la única condición para leer un libro- pero es criminal, para él mismo y para el libro, que lo lea a la fuerza en sus horas de juego y con la angustia de las otras tareas”. (García Márquez, 1995).

A veces se consigue acercar a los jóvenes hacia los libros empleando procedimientos muy singulares, pero que tiene fundamentos psicológicos muy simples. Es el caso de José Fernández Coria, profesor argentino de Literatura, quien en su libro *“La enseñanza de la Literatura en las escuelas argentinas”*, publicado en 1918, proponía una manera muy singular de propiciar el hábito lector. Cuenta Fernández Coria que hablando a sus alumnos del Werther de Goethe les explicó las circunstancias en que fue escrita, lo que hay en ella de verdad y de ficción, el porqué de su boga pasada y cuáles son sus bondades, sus más señaladas excelencias, consideradas exclusivamente desde el

punto de vista literario. Pero que, a pesar de su belleza y de la moral que fluye de ella, era, realmente, una obra malsana para los jóvenes, porque deja en el fondo del alma un sedimento de amargura. Por todo ello, les pedía no leerla hasta que con los años su personalidad estuviese bien asentada y Werther no pudiese influir negativamente. Pero aquí viene lo más interesante de la remembranza del profesor Fernández Coria. Horas después de su clase, entró a una librería y el librero le preguntó si él había recomendado a sus alumnos la novela Werther, porque como no la tenía y deseaban adquirirla le habían solicitado que la encargase a Buenos Aires. Como dice Fernández Coria:

“¡Torpe de mí! Al prohibir indirectamente la lectura de un libro lo había encarecido a los ojos de mis alumnos, recomendándolo como un tesoro de ocultos encantos. (.....) Podría pues, haber resuelto uno de los desiderata del profesor, prohibiendo a mis alumnos la lectura de las obras que me interesaba que conocieran, si el medio no fuera repugnante a la ética profesional” (Fernández, 1999).

Michèle Petit, nos dice: *“La literatura, no lo olvidemos, es un vasto espacio de transgresión y los escritores suelen llevarnos muy cerca de los deseos prohibidos”*. (Petit, 2002: 33). El misterio lector tiene sus vericuetos que a veces nos causa cierto asombro, pero que tiene sus explicaciones en curiosidades normales de niños y jóvenes que, a veces, se satisface con la lectura. ¿Quién no ha sentido curiosidad por lo prohibido? Puede ser incitada por un profesor, como es el caso narrado por Fernández Coria, pero puede nacer también por la curiosidad frente a palabras que encierran un contenido prohibido, muy especialmente del campo sexual. Es lo que nos cuenta el escritor colombiano Julio César Londoño en “Historia de una mala palabra”. Nos refiere Londoño que su vida sexual comenzó en los diccionarios, porque cada vez que caía uno de ellos en sus manos, de inmediato buscaba obscenidades y “partes nobles”.

“También en esos libros -como un presagio de lo que vendría luego- comenzaron mis frustraciones porque esta suerte de voyeurismo semántico nunca era plenamente satisfecho. Por lo general la palabra deseada no figuraba en las entradas, o estaba púdicamente oculta tras crípticos sinónimos, o era definida a la manera frígida de la ciencia -y lo que yo buscaba era algo más crudo y excitante”. (Londoño, 2002).

Este artículo de Londoño que nos habla de cómo es de complejo el surgimiento del hábito lector explica, en cierta manera, las curiosidades o quehaceres intelectuales de los que se convierten en ávidos lectores. Valgan verdades, Londoño utiliza su recuerdo personal tan solo como un pretexto, aunque escarbando en su pasado personal sus

inquietudes y angustias referidas, para contarnos de manera muy amena y erudita la historia de la palabra puta, refiriéndonos, con la pasión que solo un lector puede comprender, su contacto con el Diccionario Etimológico de Commeleran:

“Un coloso en octavo de 4500 páginas impresas en tres columnas con entradas en latín, acepciones en castellano, ejemplos de uso tomados de los clásicos latinos de la antigüedad, y rastreo del origen de las palabras por el griego, al árabe, el hebreo, el arameo y el sánscrito, en caracteres vernáculos. Es la Vulgata de la etimología, el sueño de cualquier cajista, y mi único bien de valor.

Lo abrí con reverencia, busqué el significado de mi nombre, el de mis padres y el de una mujer, y algunas palabras cuyos significados eran oscuros o anómalos (exaplar, logoteta, nimio). Cuando llegué a la P saltó el cazador que tenía agazapado desde la infancia en algún repliegue de la corteza inferior, zona cerebral que compartimos con los reptiles, y busqué puta: ¡pensar, creer, destreza, sabiduría! Quedé sorprendido, claro, y me di a investigar la causa de tan extraña mutación.

Encontré que el verbo latino puto, putas, putare, putavi, putatum, procedía de un vocablo griego, budza, que significaba sabiduría hacia el siglo VI antes de Cristo. (Londoño, 2002).

Bueno, amable lector... hasta aquí la cita, para comprender un poco las complejidades del hábito lector. Si la curiosidad lo ganó y quiere saber la historia de esa «mala palabra» no tiene más que acceder al artículo de Londoño. Y podrá comprender por qué la curiosidad mató al gato y cómo ella atrae a los lectores y a los posibles futuros lectores. Los profesores debemos saber aprovechar adecuadamente este factor tan propio de la conducta humana.

Bibliografía citada.

Abreu, Marcia (2002). ¿Qué y por qué están leyendo los niños y jóvenes de hoy? México, D.F. Consejo Nacional para la Cultura y las artes (CONACULTA). Colección Lecturas sobre lecturas/4 pp. 9-26.

Argüelles, Juan Domingo: ¿Qué leen los que no leen? El poder inmaterial de la literatura, la tradición literaria y el hábito de leer, México, D.F.: Editorial Paidós Mexicana, S.A., 2003

Báez, Fernando (2002). Leer o no leer, [en línea]. Página web de Fernández Báez fernandobaez.galeon.com. Texto impreso en “La ortodoxia de los herejes (Selección)”, agotado según el propio autor. <http://www.fernandobaez.galeon.com/cvitae557824.html>

Bahloud, Joëlle (2002). Lecturas precarias. Estudio sociológico sobre los “poco lectores”, México, Fondo de Cultura Económica, 2002

Barylko, Jaime (2002). La revolución educativa, Buenos Aires, Editorial Sudamericana S.A.

Borges, Jorge Luis (1991). “Biblioteca, libros, lectura”. En: Perulibros. Fichero del libro en el Perú. Lima Perú: Asociación Perulibros, Año 1, N° 1, diciembre, 1991.

Braslavsky, Berta (2004). Tan grave como el analfabetismo es leer y no comprender los textos". Entrevista, [en línea]. Lanacion.com. Cultura. Domingo, 29/03/2004. Entrevistador Mariano De Vedia. <http://www.lanacion.com.ar/587128-tan-grave-como-el-analfabetismo-es-leer-y-no-comprender-los-textos>

Braslavsky, Berta (2005). Enseñar a entender lo que se lee. La alfabetización en la familia y en la escuela, Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica de Argentina S.A.

Buchanan, Guillermo (1792). Medicina doméstica o Tratado completo sobre los medios de conservar la salud, prevenir y curar las enfermedades por un régimen y remedios simples. Tomo I. Madrid. Imprenta Real, 1792.

Burgos de Ortiz Myriam y Luis Augusto Ortiz González. La escritura y la lectura como diálogos, [en línea]. Letralia. Tierra de Letras. Edición N° 75, 2 de agosto de 1999, Cagua-Venezuela. <http://www.letralia.com/75/ar01-075.htm>

Caivano, Fabricio (2003). Bienvenidos a casa. Infancia, lenguaje y lectura. México, D.F. Consejo Nacional para la Cultura y las artes (CONACULTA). Colección Lecturas sobre lecturas/8, pp. 9-38

Carratalá, Fernando. (s/d). “Reivindicación de la lectura. Por el puro gusto de leer”, [en línea]. http://www.lengua.profes.net/archivo2.asp?id_contenido=30151

Castellano, Hugo (2000). ¿Qué ven los niños en la internet?, [en línea]. En Castellano. Ensayos y reflexiones por Hugo M. Castellano. <http://hugomcastellano.com.ar/?p=90>

Cela, Camilo José (1993). El hábito de la lectura, [en línea]. Mxfernandez.files.wordpress.com. En: Diario ABC, 29-3-1993, http://www.extensionuned.es/archivos_publicos/qdocente_planes/1658/lectura_cela.doc

Chambers, Aidan (2006). ¿Qué hacemos con la basura?, [en línea]. Imaginaria. Revista quincenal sobre literatura infantil y juvenil. N° 183, Lecturas, 21 de junio de 2006 <http://www.imaginaria.com.ar/18/3/chambers.htm#notas>

Chartier, Roger (2000) Las revoluciones de la cultura escrita. Diálogo e intervenciones. Barcelona: Editorial Gedisa S.A., 2000

Chartier, Anne-Marie (2004). Enseñar a leer y escribir. Una aproximación histórica, México: Fondo de Cultura Económica.

Cisneros, Luis Jaime (1995). Mariposas y Gorilas. Entrevista. En: Quehacer, revista bimestral del Centro de Estudios y Promoción del Desarrollo, DESCO. Lima, mayo-junio de 1995, pp.6-18.

Colasant, Marina (2004). Fragatas para tierras lejanas. Conferencias sobre literatura. Bogotá. Grupo Editorial Norma, 2004.

Díaz Plaja Taboada, Ana (2010). Aprender a leer más y mejor, [en línea]. LaFamilia.info. El portal de la familia en internet. http://lafamilia.info/index.php?option=com_content&view=article&id=1622:aprender-a-leer-mas-y-mejor&catid=90:conozca-al-nino&Itemid=168

-

Downing, John (2002). La influencia de la escuela en el aprendizaje de la lectura. En: Ferreiro, Emilia y Margarita Gómez Palacios, compiladoras (2002). Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura. México. Siglo XXI editores S.A. de C.V.; pp. 230-246

Farías, Juan (2004). Apuntes para una conferencia sobre literatura infantil. México, D.F. Consejo Nacional para la Cultura y las artes (CONACULTA). Colección Lecturas sobre lecturas/9 pp. 9-21.

Fernández Coria, José (1999). Para aprender de memoria, [en línea]. Imaginaria. Revista quincenal sobre literatura infantil y juvenil, número 13, Lecturas. Boletín de la Asociación de Literatura Infantil de la Argentina (ALIJA), 01-12-1999. Texto publicado en el Benjamín, Boletín de Alija, Año 6, N° 16, Abril de 1998. <http://www.imaginaria.com.ar/01/3/dememoria.htm>

Ferreiro, Emilia (2000). Cultura escrita y educación. Conversaciones de Emilia Ferreiro con José Antonio Castorina, Daniel Goldin y Rosa María Torres, México: Fondo de Cultura Económica, 2000.

Forn, Juan (1990). La todavía posible aventura de leer, [en línea]. CEP, Centro de Estudios Públicos. Estudios Públicos, N° 40, 1990, pp. 293-304.
http://www.cepchile.cl/dms/archivo_1742_1229/rev40_forn.pdf

Fowler Calzada, Víctor (2000). La lectura, ese poliedro, [en línea]. Biblioteca Nacional "José Martí". Biblioteca Digital. La Habana, 2000.
<http://bdigital.bnjm.cu/secciones/publicaciones/libros/pdf/lalectura.pdf>

Freire, Paulo (1999). La importancia de leer y el proceso de liberación. México: Siglo XXI Editores, S.A. de C.V., decimotercera edición en español, 1999.

García Márquez, Gabriel (1991). La poesía al alcance de los niños. En: Perulibros. Fichero del libro en el Perú. Lima – Perú. Asociación Perulibros, año 1, número 1, diciembre 1991.

García Márquez, Gabriel (1995), Un Manual para ser Niño, [en línea]. Léeme un cuento. Literatura infantil y juvenil. De: Documentos de la misión ciencia, educación y desarrollo: educación para el desarrollo, tomo 2, (pp. 115 ss).
<http://www.leemeuncuento.com.ar/marquez.html>

Garrido, Felipe (2004). El buen lector se hace, no nace. Reflexiones sobre lectura y formación de lectores. Ediciones del Sur. Versión electrónica a través de Slideshare o LinkedIn

Giry, Marcel (2002). Aprender a razonar, aprender a pensar. México: Siglo XXI Editores, S.A. de C.V., 2002.

Goldin, Daniel (2000). El poder y la formación de lectores en la escuela. Reflexiones en torno al papel de los directores en la formación de lectores. Conferencia, [en línea].
<http://lectura.dgmm.sep.gob.mx/leer/reflex/goldin01.html>

Greybeck Daniels, Bárbara (1999). La metacognición y la comprensión de la lectura. Estrategias para los alumnos del nivel superior, [en línea]. Educar. Número 8. Literatura y Escritura.
<http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.VisualizaArticuloI>
[U.visualiza&articulo_id=3583&PHPSESSID=152b53b67664ead53631195cfb6f6625](http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.VisualizaArticuloI)

Hébrard, Jean (2000). "El aprendizaje de la lectura en la escuela: discusiones y nuevas perspectiva", [en línea]. Bibliotecología y Ciencias de la Información. Usuarios y Audiencia. Sociología de la Información. <http://www.r020.com.ar/extradocs/lectura.pdf>

-Jaim Etcheverry, Guillermo (2001). La tragedia educativa, Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica de Argentina, S.A., 10ma reimpresión, 2001.

-Jaim Etcheverry, Guillermo (2003) Hay que volver a valorizar la educación, Entrevista, [en línea]. Silmar Producciones. Entrevista, 19-04-2003.
<http://www.silmar.com.ar/lbn/titulos/desg/nota/jaim03-04-19.htm>

Jaim Etcheverry, Guillermo (2004). Acerca de la cuestión educativa en la Argentina. Discurso, [en línea]. Universidad de Buenos Aires. Discurso pronunciado en el Buenos Aires, 14 de diciembre de 2004. Salón San Martín de la Legislatura de la Ciudad

Autónoma de Buenos Aires.
<http://www.uba.ar/download/institucional/rector/discursos/disrec141204a.pdf>

Jiménez del Castillo, Juan (2005). Redefinición del analfabetismo: El analfabetismo funcional, [en línea]. Revista de Educación, núm. 338, 2005), pp. 273-294. Madrid. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Secretaría General Técnica. Subdirección General de Documentación y Publicaciones. <http://www.mecd.gob.es/dctm/revista-de-educacion/articulosre338/re33817.pdf?documentId=0901e72b812480a5>

Larrosa, Jorge (2003). La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación, México: Fondo de Cultura Económica, 2003.

Lipovetsky, Gilles (200). La era del vacío. Ensayos sobre el individualismo contemporáneo. Barcelona. Editorial Anagrama.

Londoño, Julio César (2002). Historia de una mala palabra, [en línea]. Universidad Autónoma Metropolitana. Unidad Iztapalapa. Tomado de “El espejo de Urania” julio/septiembre de 2002, p. 5 - 7. http://docencia.izt.uam.mx/cbicc/comunicacion/lecturas/mala_palabra.doc.

Machado, Ana María. Clásicos, niños y jóvenes. Bogotá. Grupo Editorial Norma, 2004.

Manguel, Alberto (2002). Placeres de la lectura, [en línea]. Diario El País. Archivo, 31-8-2002 http://elpais.com/diario/2002/08/31/babelia/1030748776_850215.html

Massun, Ignacio (s/d). La Escuela zapping, [en línea]. Existe edición impresa. Buenos Aires: Editorial Métodos, 1996 <http://www.metodos.com.ar/docente/zapping.htm>

Meirinho Lopes, Olga Florbela (2007). Ethos e subversão em Twilight Sleep, de Edith Wharton Uma convocação literária da sociedade americana na década de 1920, [en línea]. Universidade Aberta Porto. Dissertação de mestrado em estudos americanos. <http://repositorioaberto.univ-ab.pt/bitstream/10400.2/540/1/LC301.pdf>

Montes, Graciela (2005). Las plumas del ogro. Importancia de lo raro en la lectura. México, D.F. Consejo Nacional para la Cultura y las artes (CONACULTA). Colección Lecturas sobre lecturas/15 pp. 29-46.

Montes, Graciela (2001). “El mundo como acertijo”, [en línea]. [lainsignia.org](http://www.lainsignia.org) http://www.lainsignia.org/2001/mayo/cul_069.htm

Moreno Bayona, Víctor (1997). Divagaciones sobre la lectura. Cuadernos de literatura infantil y juvenil. Barcelona, 1997, N° 96, p. 44-54 <http://www.fundaciongsr.org/documentos/4357.pdf>

Moreno Bayona, Víctor (1998). Los libros, esos campos magnéticos. De: Metáforas de la lectura, [en línea]. Lengua de trapo. Desórdenes. Biblioteca de Ensayo. CLIJ: Cuadernos de literatura infantil y juvenil. Año n° 11, N° 111, 1998, págs. 28-40 <<http://www.lenguadetrapo.com/00014-DE-pp.html>>

Moreno Bayona, Víctor (2000). Lectura, libros y animación. Reflexiones y propuestas. (Publicada, tanto en formato de papel como electrónico, por el Departamento de Educación y Cultura del Gobierno de Navarra). En: Colección Blitz, ratón de la biblioteca, Serie Verde, Blitz en la Escuela, n° 2 <http://www.pnte.cfnavarra.es/publicaciones/a.htm>

Moreno, Víctor (2003). ¿Qué hacemos con la lectura? CLIJ. Cuadernos de literatura infantil y juvenil. Año N° 16, número 166, pp. 7- 13

Moreno Bayona, Víctor (2003b). Leer para comprender. (Publicada, tanto en formato de papel como electrónico, por el Departamento de Educación y Cultura del Gobierno de Navarra) <http://www.pnte.cfnavarra.es/publicaciones/pdf/leer.pdf>

Moreno Bayona, Víctor (2004). Lectores competentes. (Madrid: Grupo Anaya S.A., 2004)

Moreno, Víctor. (2005). A la lectura por la voz, el sentimiento y la creatividad, [en línea]. Gobierno de Navarra. Departamento de Educación. Dirección General de Enseñanzas Escolares y Profesionales. <http://dpto.educacion.navarra.es/publicaciones/pdf/alalectura.pdf>,

Moreno Bayona, Víctor (2005b). Lectores competentes, [en línea]. Ministerio de Educación y Ciencia. España Revista de Educación, Sociedad lectora y educación, número extraordinario 2005, pp.153-167. http://www.revistaeducacion.mec.es/re2005/re2005_12.pdf>

Morduchowicz, Roxana (2004). El capital cultural de los jóvenes, Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, S.A., 2004.

O'Donnell, James: Avatares de la palabra. Del papiro al ciberespacio, Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica, S.A., 2000.

Osoro Iturbe, Kepa (2000). Biblioteca escolar y hábito lector, [en línea]. Educación y futuro: revista de investigación aplicada y experiencias educativas, N° 2, 2000, pp. 21-30 <http://dialnet.unirioja.es/servlet/ejemplar?codigo=138227>

Paredes M., Jorge G. (2003). Libro y lectura en la era digital. El gran desafío de la educación actual. En: Cistercium, Revista Cisterciense, octubre-diciembre 2003, n° 233, año LV, pp. 781-881, Zamora-España: Ediciones Monte Casino, 2003.

Peña, Luis Bernardo (1997). “Nuevos (y eternos) modos de leer”, [en línea]. Academia.edu. Conferencia presentada al X Seminario de Literatura Infantil y Juvenil. Medellín, Octubre 22 - 24 de 1997 https://www.academia.edu/842200/Nuevos_y_eternos_modos_de_leer

Peroni, Michel (2003). Historias de lectura. Trayectorias de vida y de lectura, México: Fondo de Cultura Económica, 2003.

Peroni, Michel, La lectura como práctica social. Los equívocos de una evidencia, [en línea]. Promotores de Lectura. Ponencias. Feria Internacional del Libro de Guadalajara <<http://www.fil.com.mx/promotores/ponencias/ponencia.asp?rt=&id=4>>

Petit, Michèle (2001). Lecturas: del espacio íntimo al espacio público, México: Fondo de Cultura Económica, 2001

Petit, Michele (s/d). El libro y la lectura, más allá del utilitarismo y del placer. Entrevista con la investigadora francesa, autora del libro Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura). http://www.conaculta.gob.mx/bibliotecario/ano3/jul_1.htm

Phillips Salinas, Erika (2001). La magia de la palabra, [en línea]. <http://11az.elipseazul.net/2001-10-15-diskette-trabajo-1006-t/2001A18m-la-magia-de-la-palabra-ensayo-erika-phillips.htm#conclusion>

Pinzás, G., Juana: Leer pensando. Introducción a la visión contemporánea de la lectura, Lima: Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú, 2001.

Pinzás, G., Juana: Metacognición y lectura, Lima: Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú, segunda edición, 2003.

Puente Docampo, Xabier (2002). Leer, ¿para qué? México, D.F. Consejo Nacional para la Cultura y las artes (CONACULTA). Colección Lecturas sobre lecturas/2, pp. 43-67.

Proust, Marcel (2004). Sobre la lectura. Buenos Aires. Libros del Zorzal.

Ramírez, Elsa (2002). Lectura y acceso a la información para democracia: un reto para las bibliotecas latinoamericanas, [en línea]. Ifla.org. Archivo. 68th IFLA (Federación Internacional de Asociaciones de Bibliotecarios y Bibliotecas). Council and General Conference. August 18-24, 2002 <http://archive.ifla.org/IV/ifla68/papers/103-084s.pdf>

Rinaudo, María Cristina (1998). El dilema de la promoción de la lectura en la escuela, ¿Protagonista o mero instrumento para otros aprendizajes?, [en línea]. Aula Abierta N° 64, 1998 <http://www.fundaciongsr.org/documentos/4570.pdf>

Rivera Letelier, Hernán (2003). Con libros más baratos se mata a la piratería. Entrevista, [en línea]. La Estrella de Iquique, Año XXXVII - Nro. 12.424. Domingo, 14-12-2003. <http://www.estrellaiquique.cl/site/edic/20031214001050/pags/20031214003848.html>

Rodríguez López, Jorge (2003). La emergencia de los nuevos mitos en la sociedad electrónica, [en línea]. XL Congreso de filósofos jóvenes. Religiones, mitos e ídolos, Sevilla.

http://www.corchea69.com/XL_Congreso/ESTRUCTURA/Comunicaciones/TEXTOS/09.%20JORGE%20RODR%20CDGUEZ%20L%20D3PEZ.pdf

Rojas, Enrique (1998). El hombre light. Una vida sin valores. Madrid: Ediciones Temas de Hoy, S.A.

Salazar Bondy, Sebastián (1958). La lectura, la vida y la muerte, [en línea]. Casa de la Literatura. Lima-Perú. El texto, un artículo periodístico, fue publicado en el diario La Prensa (Lima-Perú), el 29 de mayo de 1958. <http://www.casadelaliteratura.gob.pe/?p=15336>

Sánchez Lozano, Carlos (s/d) ¿Por qué los jóvenes leen mal?, [en línea]. Bogotá-Colombia. Universidad Sergio Arboleda. Departamento de Gramática. Artículos docentes. http://www.usergioarboleda.edu.co/gramatica/lectura_en_jovenes.htm

Sartori, Giovanni (1999). Homo videns. La sociedad teledirigida. Buenos Aires, Taurus. Pensamiento.

Sorela, Pedro (2002). Felicidad y libros, [en línea]. Pensar Iberoamérica. Revista de cultura. Número 1, julio-septiembre, 2002. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura. <http://www.oei.es/pensariberoamerica/ric01a06.htm>

Tani, Rubén (1999). Rubén Tani. Vivo en un agujero. Entrevista, [en línea]. Revista Café (a la) Turca, N° 9, 1999. Café (a la turca). Archivos. Entrevista. Rubén Tani <http://www.cafealaturca.8m.com/EntrevTANI.htm>

Tani, Rubén (2003). Modos y relaciones de producción en la escritura, [en línea]. Revista Fuentes, N° 4, 2003. Universidad de Sevilla. Facultad de CC de la Educación. [http://institucional.us.es/revistas/fuente/4/CAMPO%20ABIERTO/\(Microsoft%20Word%20-%20MODOS%20Y%20RELACIONES%20DE%20PRODUCCI.pdf](http://institucional.us.es/revistas/fuente/4/CAMPO%20ABIERTO/(Microsoft%20Word%20-%20MODOS%20Y%20RELACIONES%20DE%20PRODUCCI.pdf)

Teberosky Coronado, Ana (s/d). El hábito de la lectura. Entrevista, [en línea]. Entrevista realizada por Jesús Iribarren y publicada en el Diario de Noticias del jueves, 1 de febrero de 2.001. <http://web.jet.es/danet/anatbrsk.htm>

Tenti Fanfani, Emilio (2000). Culturas juveniles y cultura escolar, [en línea]. IPE – Buenos Aires. Sede Regional del Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación. Mayo, 2000. Mayo, 2000. http://www.buenosaires.iipe.unesco.org/sites/default/files/panel4_fanfani.pdf

Touraine, Alain (1994). Las transformaciones sociales del siglo XX, [en línea]. Carlos Manzano. Obra narrativa. Artículos y estudios de Sociología. Artículos de otros autores publicados en otras páginas. Conflicto y cambio social <http://www.carlosmanzano.net/articulos/Touraine01.htm>

Wharton, Edith. El vicio de leer, [en línea]. Universidad de Barcelona. Las Nubes. Filosofía, Literatura, Arte. Sección Nubes y claros. http://www.ub.edu/las_nubes/archivo/nueve/nubesyclaros/Wharton-nueve-nubesyclaros.html

Weinstein Cayuela, José (2001). El hábito lector: Motor de los aprendizajes, [en línea]. Blog de Tabata Zamorano. Discurso subsecretario de educación José Weinstein Cayuela

en la Feria Internacional del libro. Santiago de Chile, 24 de octubre de 2001
<http://tabatazamorano.blogspot.com/2008/05/articulo-4.html>

¹ En inglés: The school and the challenge of reading habit.

² Profesor de Historia y Geografía por la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima-Perú, con estudios de doctorado en Educación. Investigaciones y publicaciones en los campos educativo e historiográfico. Correo electrónico: jgparesm@gmail.com

R
y
P