

LA LECTURA. DE LA DESCODIFICACIÓN AL HÁBITO LECTOR

Jorge G. Paredes M.
jgparedesm@yahoo.com

INTRODUCCIÓN	1
DESCODIFICACIÓN Y LECTURA: APROXIMACIÓN CONCEPTUAL E HISTÓRICA	2
DEL DESCODIFICAR AL LEER	10
LA PRIMERA GRAN FASE DE LA ALFABETIZACIÓN EUROPEA: EL PAPEL DE LAS IGLESIAS CRISTIANAS	17
DEMOCRATIZACIÓN Y ALFABETIZACIÓN	22
LA ESCUELA Y LA LECTURA	26
LA FAMILIA Y LA LECTURA	58
BIBLIOGRAFÍA	70

INTRODUCCIÓN

Es comúnmente aceptado que la escuela tiene como una de sus metas la formación o reforzamiento del hábito lector. Es también ampliamente conocido que se suele hablar de una crisis de la lectura. Es motivo de análisis, tanto en libros como en artículos, conferencias y foros, la supuesta tendencia a leer cada vez menos, tanto entre los niños, como entre jóvenes y adultos. Las instituciones educativas demuestran especial preocupación por este hecho, que sabemos ha generado diversas interpretaciones. Se ha puesto especial énfasis en señalar que nuestros niños y jóvenes ya no responden a los mismos intereses que fueron los que, en generaciones atrás, despertaron la ilusión para leer determinados temas, géneros, obras, que parecen hoy no concitar el mínimo de atracción. Se ha producido una fractura generacional que ha envuelto cambios significativos en cuanto a intereses, gustos, preocupaciones.

La lectura, como hecho cultural, es dinámica. No siempre se ha leído igual ni lo mismo. Lo que en el medievo europeo concitó el interés y la atracción de los lectores no es el mismo que atrajo a los lectores del mundo occidental de los siglos XVIII y XIX. El siglo XX, sobre todo desde su segunda mitad, se ha visto envuelto en cambios muy profundos debido al surgimiento y afianzamiento de las nuevas tecnologías de la comunicación y de la información.

En esta vorágine de cambios, tan significativos, la lectura, más que haber entrado en una crisis agónica, realmente se encuentra atravesando una etapa de mutación profunda, consecuencia de los cambios tecnológicos que hemos visto desarrollarse y que han repercutido en los más variados aspectos de nuestras sociedades y culturas. El paso del rollo al códice, en cuanto a escritura y lectura, significó un cambio realmente revolucionario. Roger Chartier ha puesto especial énfasis en las profundas implicancias de esta transición. El otro verdadero cambio revolucionario lo constituye el paso del códice al texto digital. La imprenta y la cultura impresa, sin desconocer los cambios significativos que también supusieron, no han llegado a tener las características de ruptura que sí significa el paso a la cultura escrita digital.

La escuela tiene que desenvolverse dentro de los cambios que nos ha tocado vivir. Como toda etapa de transición significa desconciertos, dudas, nuevos objetivos y nuevos

procedimientos. Estos cambios exigen, de parte de los profesores y de todas las personas e instituciones vinculadas con la cultura, conocer y enfrentar los nuevos desafíos, tratando de encontrar respuestas y soluciones inteligentes, plenamente realistas.

La lectura constituye un objetivo tanto de la escuela como de la familia y de la sociedad toda. Inmersa en la sociedad y en la cultura que suele denominarse posmoderna, enfrenta una serie de problemas que es necesario conocer para, con ese fundamento, concebir esas respuestas realistas que se suelen demandar.

El objetivo de este trabajo es lograr un acercamiento al tema maravilloso de la lectura, pero centrado en nuestra posición de educador. No se pretende dar recetas de cómo hacer lectores, que dejamos establecido desde el comienzo nadie las conoce, simple y llanamente porque no las hay. Nuestra intención es lograr una mayor divulgación de tan importante y trascendental tema, porque conociéndolo -lo más adecuadamente posible- sabremos comprender sus mecanismos y desentrañar sus complejidades. Es ese conocimiento lo que realmente nos brindará la más valiosa ayuda para alcanzar nuestras metas en cuanto al fomento de la lectura, que necesariamente tiene que tener en cuenta las nuevas modalidades, los nuevos intereses y las nuevas tecnologías. La lectura en formato digital no es el futuro. Es ya presente y como tal tiene que ser también de nuestro interés. La pasión lectora, independientemente de su soporte, tenemos que transmitirla. No hay llave mágica para abrir el mundo de la lectura. Constituye un desafío. No hay camino único por el cual transitar hacia el lectoespacio. Si logramos contagiar nuestra pasión lectora, conseguiremos abrir la puerta hacia el maravilloso mundo de la lectura.

DESCODIFICACIÓN Y LECTURA: APROXIMACIÓN CONCEPTUAL E HISTÓRICA

Para que podamos pensar en generar o incentivar el hábito de la lectura se necesita, como condición previa, el aprender a leer. Ocurre que leer no es un concepto unívoco. Encierra múltiples significados e involucra diversidad de aspectos. Se ha señalado, con gran acierto, que el verbo leer es mucho más transitivo que el verbo hablar, porque no solo se leen textos, sino también imágenes, escenas, rostros, gestos, etc., etc. Cuando decimos que aprender a leer es condición previa para poder -en algún momento- lograr el hábito de la lectura, nos estamos refiriendo a leer como el proceso por el cual se aprende a descodificar o descifrar un determinado sistema de escritura. Se aprende, en los sistemas escriturales alfabéticos, a reconocer las palabras, las oraciones, pequeños textos, conociendo las relaciones entre las grafías y los fonemas. Esta etapa inicial del aprendizaje del leer que se da -por lo general- en la escuela, tiene su prehistoria en el entorno familiar. Esta fase previa posee una trascendental importancia para la creación del hábito de la lectura. Ella ha sido caracterizada como la lectura antes de saber leer.

Se puede afirmar que la escuela cumple a cabalidad con la enseñanza de la lectura y la escritura en este primer nivel, que es básicamente descodificador. Casi todos aprendemos a leer y a escribir en los primeros años del nivel primario. Tenemos que reconocer que la escuela ha cumplido y cumple satisfactoriamente con esta misión importantísima. Aunque, como es ampliamente conocido, la metodología y la praxis sobre la lecto-escritura ha ido evolucionando y desde ya hace unos decenios atrás se encuentra fundamentada en valiosas investigaciones interdisciplinarias, las que han permitido una adecuada comprensión de cómo se producen estos complejos procesos del aprender a leer y escribir, que, guardando estrecha relación, difieren, -sin embargo- con los procesos de leer y escribir. Es de amplio conocimiento entre los educadores y psicólogos de la educación que, durante mucho tiempo, se discutió acerca de la metodología más adecuada para la enseñanza de la lectura. Kenneth S. Goodman señala, por ejemplo, que por un tiempo la principal controversia, en este aspecto metodológico, se centró en el enfrentamiento entre el método fónico y el método global. Ambos, sin embargo, tenían en común la pretensión de constituir el mejor camino para un mismo objetivo: la enseñanza de la lectura y la escritura.

El objetivo supremo era alcanzar la alfabetización universal, y, para ello, se tenía confianza que la ciencia proveería soluciones para todos los problemas educativos. Esta controversia acarrió múltiples aspectos, como es -por ejemplo- lo que se ha denominado el mito del aprender para leer y del leer para aprender, que hacía que la enseñanza del proceso descodificador se centrara en el primer año de la primaria, para continuar en los siguientes grados con el leer para aprender, es decir la lectura al servicio del aprendizaje. (Al respecto se puede leer el importante trabajo de *Laura Robb "The Myth. Of learn to read/read to learn"*). Actualmente sabemos que ambos procesos son simultáneos y, sobre todo, permanentes. Sabemos que el aprender a leer nunca termina. Esto hace que, por ejemplo, hoy tengamos mucho más claro que cada nivel educativo tiene, o debería tener, sus metas en cuanto a lo que es realmente la alfabetización. Que ella, como analizaremos, no se reduce al simple aprender a leer y escribir, es decir al dominio del proceso descodificador. La prestigiosa educadora argentina Emilia Ferreiro al respecto, señala: *"...La idea de que la alfabetización acaba en los dos primeros años de la primaria impide ver cuál es la tarea alfabetizadora propia de los niveles siguientes, impide ver que la alfabetización es un proceso y no un estado que se logra de una vez por todas. Entonces seguiremos quejándonos de que el nivel anterior no hace lo que hace y nunca haremos lo que nos toca hacer. Efectivamente llegan mal, pero también es cierto que aunque lleguen bien yo tengo que seguir alfabetizando. Ese asunto de llegan mal, cada vez saben menos, no me parece un diagnóstico correcto... Cualquier profesor, el de Historia, Ciencias Naturales, el que sea tiene que preguntar si entendieron o no y si no lo entendieron qué pasó. Y no, simplemente no lo entendieron «profesor de lengua ocúpese». No". (Nora Veiras en Diálogo con Emilia Ferreiro)*

Como nos recuerda Inés Dussel en la presentación del libro de Berta Braslavsky titulado *"¿Primera letras o primeras lecturas? Una introducción a la alfabetización temprana"*, hace ya más de 40 años la citada prestigiosa estudiosa argentina publicó *"La querrela de los métodos en la enseñanza de la lectura"*, obra que, como señala Dussel, *"marcó un hito en la didáctica de la lectoescritura"*. (Braslavsky, 2003, p. 9). Actualmente se tiene una visión más profunda y certera de los mecanismos que intervienen en los procesos que hacen posible la adquisición del lenguaje oral, así como de la escritura y la lectura, lo que tiene que ver con lo que es el desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Hoy en día comprendemos mejor que, como señala Goodman, el hablar y el escribir son procesos productivos, en tanto que leer y escuchar son receptivos. Cuando se utiliza el lenguaje productiva o receptivamente, se llevan a cabo complejas transacciones entre pensamiento y lenguaje. Hablar, escribir, escuchar y leer son procesos psicolingüísticos de índole tanto personales como sociales. (Cfr. Goodman, K. *"El proceso de la lectura: consideraciones a través de las lenguas y del desarrollo"*, 1982). Los aportes de Vygotsky en este aspecto son sumamente valiosos. Braslavsky los ha analizado y condensado magistralmente en su obra mencionada.

Los docentes que hoy se encargan de la trascendental misión de guiar al niño en la compleja tarea de leer y escribir, poseen tanto técnicas y procedimientos como conocimientos teóricos correctos, los cuales les permiten realizar esta función de la forma más adecuada, conociendo cuáles son los mecanismos físicos, psicológicos y sociológicos que hacen posible que un ser humano, en especial un niño, pueda adquirir estas habilidades, estas destrezas. Hoy está casi totalmente superada la polémica que enfrentó a los defensores de los métodos analítico y sintético. Actualmente predomina un eclecticismo, pero que pone especial énfasis en ser conscientes de la singularidad que significa cada niño y que, por ello, se requiere tener en cuenta estas individualidades para adaptar los métodos y las técnicas a los casos concretos.

Hoy por hoy somos muy conscientes que ha existido una fuerte ideologización en la cuestión de los métodos de la enseñanza de la lectura y escritura. Se considera, por ejemplo, muy simplista el señalar como conservadores o tradicionales a los métodos sintéticos o ascendentes y por lo tanto de renovadores y modernos a los métodos analíticos, globales o descendentes. Se precisa que con los lectores potencialmente competentes varios métodos

pueden ser efectivos. Pero el problema se presenta con los que se consideran “malos lectores”, es decir con aquellos para quienes aprender a leer y escribir se torna muy dificultoso. Es aquí cuando realmente los métodos prueban cuál es realmente su valor. Pero no es que alguno de ellos sea el que tiene más valía. Lo que efectivamente sucede es que va a depender de los casos concretos de los niños que presentan problemas, es decir de las dificultades específicas que encontremos para los casos individuales. Y aquí hallamos que lo que puede ser bueno para uno no lo será para otro. Es cuestión que el maestro analice los casos y, en la práctica, vea cual o cuales procedimientos valen para un caso determinado. Tener en cuenta que si bien es cierto que por diversos métodos se puede enseñar a leer y escribir (incluso se ha aprendido durante mucho tiempo con métodos que hoy se consideran inconvenientes), no es menos verdad que lo que tiene que buscarse es el método que no sólo enseñe a leer, sino también que reduzca el fracaso lector al mínimo o lo elimine completamente. No está de más señalar, sin embargo, que con métodos hoy considerados inadecuados, no sólo se aprendió a leer, sino que con ese basamento surgieron verdaderos lectores, lo que ya permite avizorar que el hábito lector no está determinado, aunque si condicionado, por el o los métodos más adecuados utilizados en la enseñanza de la lectura y la escritura.

Hoy está perfectamente claro que en el aprendizaje de la lectura hay tres fases -no etapas. Estas tres fases son: la logográfica, la alfabética y la ortográfica. La primera lleva ese nombre porque el niño reconoce logos o marcas de productos que aparecen en avisos publicitarios. Memoriza palabras apoyado en indicios extralingüísticos, pero comete muchos errores porque realmente no lee, sino adivina (lectura adivinanza) Esta fase precede a la etapa escolar. En la escuela -en la generalidad de los casos- se dan las siguientes dos fases: la fase alfabética (algunas veces se inicia en el hogar), en la cual se comienza a utilizar la mediación fonológica; y la fase ortográfica, en la cual las palabras se analizan en unidades ortográficas sin recurrir sistemáticamente a la conversión fonológica. El niño utiliza entonces el procedimiento de acceso directo, gracias al cual reconoce directamente la palabra. (cfr. Golder, C y D. Gaonac'h, 2002, pp.171-179)

Si aprender a hablar una lengua materna es un hecho natural derivado de nuestro proceso de socialización, leer y escribir exige la interactividad entre el niño y el educador. Como bien se ha señalado *“al contrario de lo que sucede con la lengua oral, que se adquiere no sin esfuerzo del aprendiz, sino en situaciones espontáneas, la lectura no se adquiere, se aprende y, con frecuencia, en situaciones provocada por el entorno”*. (Golder, Carolina y Daniel Gaonac'h, 2002, p. 169).

La alfabetización es pues una tarea instruccional: nadie aprende a leer sin método. Jean Chall señalaba que la adquisición del lenguaje hablado no necesita instrucción, pero que en cambio nuestros cerebros requieren de un método para aprender a leer. Esto implica que no se puede desconocer la importancia de la enseñanza de las habilidades indispensables para que se pueda realizar el proceso descodificador, que a su vez significa poder llevar a cabo la asociación grafema-fonema, la descomposición silábica, la toma de conciencia fonológica, etc. Todos sabemos que la palabra escrita es un estímulo gráfico y que debe ser procesada visualmente, sin que esto implique que las palabras se procesen como dibujos. A veces se ha caído en el error de considerar las palabras como dibujo y, a partir de allí, pretender iniciar un proceso de aprendizaje lector. Actualmente sabemos que existen diferencias muy significativas, desde el punto de vista psicológico, entre el reconocimiento de palabras y el de dibujos. No siendo las palabras dibujos y sabiéndose, sin embargo, que para su procesamiento mental actúan como estímulos gráficos, debe tenerse el adecuado cuidado para no caer en la tentación de enseñar como si lo fueran. Debe siempre tenerse en cuenta que dentro del proceso de la lectura los movimientos oculares son indicios de actividades verbales más complejas. Las palabras están asociadas a sonidos concretos. Lo fonológico es también sumamente importante. Las palabras tienen imagen y sonido. Aprendemos a leer captando imagen y verbalizando. La psicología cognoscitiva ha

puesto en su exacta dimensión el papel que juega lo fonológico en la lectura experta. La lectura oral es fundamental tanto ontogenética como filogenéticamente hablando. La larguísima etapa de oralidad en la historia humana ha dejado su impronta incluso en sociedades letradas como la nuestra, donde la escritura y la lectura han tenido consecuencias tan profundas en la estructura misma del conocimiento, tal como lo ha estudiado magistralmente David R. Olson. (Olson, 1998).

No es nuestra intención ni de nuestra competencia seguir con el tema estrictamente técnico de la enseñanza de la lectura y de la escritura. Pero lo que sí queremos dejar bien en claro es que leer no solo es descodificar. Sin embargo el aprender a descodificar es requisito sine qua non para la lectura. Algo más, se tiene que aprender a descodificar lo más adecuadamente posible porque solo así se podrá realizar una adecuada lectura. Se tiene que alcanzar un grado tal de automatización en el proceso descodificador que haga posible el poder adquirir una habilidad de lectura fluida. De no ocurrir ello, la descodificación demandaría un exceso de concentración en el proceso descodificador mismo, y, por lo tanto, distraería la capacidad de comprensión. El nivel de descodificación logrado debe hacer posible alcanzar el dominio fonológico y léxico. El primero tiene que ver con el proceso de descomposición, en tanto que segundo con el reconocimiento de palabras. Cuando se ha logrado que la descodificación forme parte de una habilidad eminentemente automática podrán leerse, con relativa facilidad, palabras nuevas e incluso de significado desconocido. Con el tiempo se aprenderá a aplicar técnicas metalingüísticas para deducir, en algunos casos, su significado teniendo en cuenta el contexto. Pero, también, una buena descodificación permitirá leer con mayor fluidez las palabras ya conocidas, las que vemos con más frecuencia. Lo ideal es lograr tal grado de destreza descodificadora que permita una lectura estrictamente léxica, lo que hará posible una lectura fluida y cada vez más veloz, en la medida que se prescindir de la descomposición fonológica. El niño que no “lee corrido”, es decir que silabea, se ha quedado en la destreza fonológica y por ello se le hace difícil leer. Algunas veces el niño tiende a aprender de memoria y cuando se le pide que lea, lo que hace es repetir lo que escuchó y recuerda. Por eso constatamos que “lee” cosas que no están escritas en el texto. Cuando se le pide que realmente lea lo que está escrito, el mal descodificador (todavía no es lector) comenzará a silabear. Se tendrá que trabajar -en este caso- para que adquiera adecuadamente la destreza descodificadora.

Si se presentara problemas en el proceso del aprendizaje descodificador el maestro está actualmente en capacidad, con la ayuda de psicólogos especializados, de determinar, primero, el tipo de problema que presenta el niño y, luego de esto, el determinar que estrategias metodológicas va a seguir. Si, por un tiempo, se puso casi de moda considerar como dislexia cualquier dificultad en el proceso lectoescritor, para suerte hoy ya se conoce bastante bien los problemas que se presentan y, lo que es más importante, cómo pueden ser adecuadamente enfrentados. El docente debe evitar el facilismo de etiquetar a los alumnos con problemas de aprendizaje de lectura y escritura. Lo que tiene que hacer es -en estos casos- tratar de precisar cuál es la naturaleza del problema y, si es necesario, asesorarse con el personal especializado de psicología. Solo así podrá instrumentar una estrategia metodológica adecuada al caso.

Siendo fundamental la descodificación, sin embargo, para que esta se convierta en leer tiene que tener otras características, que por el momento podemos resumirla en una palabra: comprensión. Podemos hacer que una persona de cultura media, pero no familiarizada con temas filosóficos, nos «lea», por ejemplo, “Ser y Tiempo” de Martín Heidegger. Encontraremos que, si posee un buen nivel de dominio descodificador, casi no va a tener mayores dificultades en descodificar los signos escriturales y oralizarnos el texto. Pero, si le solicitamos que nos explique con sus propias palabras aquello que nos está “leyendo” nos encontraremos que no va a poder hacerlo, porque, entre el texto -que con relativa facilidad descodifica- y su comprensión, se interpone una valla que no puede traspasar. Por esta razón, si solo de este hipotético lectodescodificador dependiera, se detendría en su proceso descodificador, porque solo se está

limitando a verbalizar palabras que aparecen dadas en un texto y que carecen totalmente de sentido para él. Nadie va a leer algo que no comprende. Es esta la razón por la cual Felipe Garrido dice que en realidad todos los seres humanos somos analfabetos especializados, es decir analfabetos en las disciplinas que no conocemos o conocemos tan superficialmente que nos impide leer un texto, porque no conocemos sus códigos y sin ello no es posible intentar un proceso descodificador. Es lo que sucede cuando nos encontramos con un texto escrito en una lengua que no conocemos. O cuando de pronto aparece dentro de un texto que estamos leyendo una cita en latín u otro idioma que no dominamos. ¿Acaso no es cierto que se requieren obras de divulgación para leer ciertos temas? Y con las limitaciones propias de esas divulgaciones, que de todas maneras van a exigir una cultura medianamente alta. ¿Pondría Ud. en las manos de una persona de un bagaje cultural pobre una obra como “Historia del Tiempo. Del big bang a los agujeros negros” de Stephen W. Hawking? Es el propio afamado cosmólogo inglés, por ejemplo, quien en la introducción de su obra mencionada desaconseja a los lectores a leer su “The large scale structure of spacetime”, por ser “altamente técnica y bastante árida”.

En pocas palabras: lo que no podemos comprender no podemos leer. Leer implica comprender. Lógicamente se podría, y en algunos casos es lo que se hace, interesarnos en conocer aquello que nos resulta abstruso, desconocido, incomprensible. Se tiene que aprender sobre aquello que queremos leer o, en su defecto, profundizar los conocimientos previos elementales que podemos tener. Leer implica pues aprehensión. Esto nos lleva a otro aspecto de la lectura: leer es, por lo general, un desafío. Estoy tentado a sostener que toda verdadera lectura es siempre un desafío, porque ella no es, como muchas veces se piensa, un acto pasivo, en ninguno de los soportes en los que actualmente aparecen los textos. La intertextualidad y la interactividad no solo se dan, como suele pensarse, en la escritura y lectura digital, en los hipertextos, en lo que se ha venido en denominar la hiperlectura. También la encontramos en los diversos textos que aparecen en formato de papel. Cuanto más aprendamos a leer (su aprendizaje nunca termina) más desafíos nos impondremos. Esto nos llevará al tema del para qué se lee, que más adelante tendremos oportunidad de analizar. Por ahora podemos, simplificando, reducirlo a leer para informarnos, para conocer, para saber, y leer por leer, leer por placer, leer por gusto, leer para o por nada, que es a la vez leer por todo y para todo. En su bellísimo prólogo a la edición 2003 de “La experiencia de la lectura. Estudios sobre la literatura y formación”, Jorge Larrosa nos dice: *“Yo, por mi parte, nunca sabré qué es leer, aunque para saberlo continúe leyendo con un lápiz en la mano y escribiendo sobre una mesa llena de libros. Nunca sabré qué es lo que lo que he escrito, aunque lo haya escrito para saberlo. Y nunca sabré qué es lo que tú vas a leer, aunque te haya inventado para poblar los márgenes de mi escritura y para que, desde allí, me ayudes a escribir.”* (Larrosa, Jorge, 2003, p.21)

Otro aspecto importante vinculado a la enseñanza de la lectura en la escuela es el concerniente al momento apropiado para su iniciación. Si actualmente se acepta lo que ha venido en denominarse alfabetización temprana, sin embargo hasta no hace muchos años atrás se planteaba, con mucha estrictez, el problema de cuándo comenzar a enseñar al niño a leer y escribir ¿A los cuántos años comenzar con esta enseñanza? Algo más: ¿debería comenzar en la etapa preescolar, es decir en el llamado nivel inicial? ¿5, 6 o 7 años? ¿Y qué del aprestamiento? Braslavsky nos señala como, a lo largo de la historia relativamente reciente, se precisaron diversas edades y se argumentaron para ello diversas razones. Para Dewey, desde el ya lejano 1898, la edad adecuada era ocho años. En el otro extremo, Decroly -en Bélgica- experimentaba con niños de 3 años. Y lo propio -en Inglaterra- Cyril Burt. Pero estaba muy generalizada la idea que la edad apropiada era los 6 años cumplidos. Si es cierto que todo esto ha cambiado mucho, sin embargo todavía hay una gran resistencia a la idea que se puede iniciar una alfabetización temprana, es decir antes de los 6 años. Braslavsky señala que incluso entre los países de habla inglesa hay sectores que consideran que es pérdida de tiempo e incluso peligroso que en el nivel inicial se inicie un contacto del niño con la escritura y la lectura.

La profesora María Cristina Retondaro considera que el aprendizaje precoz de la lectura a partir de los cuatro o cinco años ofrece grandes ventajas. Ella es la creadora del método fonográfico (audiovisual e integral), que lleva su nombre y que lo propone para este aprendizaje precoz, en lugar del método global constructivista. Señala que no existen peligros ni desventajas de esta enseñanza precoz, utilizándose un método adecuado, como el que propone. Al respecto dice: *“Es a través del dibujo, a modo de juego, que se introduce al niño en el mundo simbólico de la lectura. El dibujo posee para él un significado completo, intelectual y afectivo. Las letras, en cambio, por ser símbolos abstractos y convencionales, están alejadas de su realidad y no son comprendidas y mucho menos recordadas”*.

Contrario a lo que dice María Cristina Retondaro acerca de que no existe peligro alguno sobre una enseñanza de la lectura y escritura antes de los seis años, la pedagoga británica Meek, señala: *“El único peligro que conozco en la lectura temprana es que los adultos en torno al niño puedan insistir demasiado en que éste debe alcanzar sus modelos de cultura literaria en la forma en que ellos, a pesar de que no puedan recordar cómo sucedió, creen que aprendieron”* (Meek, 2004, p.114)

Si bien es cierto que hoy sabemos cómo actúan mecanismos espontáneos para la adquisición de la lengua escrita, como es el hecho de vivir en una sociedad letrada, sin embargo las investigaciones también han puesto énfasis en la diversidad de como actúan estos factores. No es lo mismo un niño que crece en una familia cuyos padres leen, poseen una biblioteca, y, lo que es más importante, que leen a sus hijos; que un niño que vive en una familia cuyos progenitores no practican la lectura, que no tiene libros en casa, y, lo que es más significativo por sus consecuencias cuando el niño ingrese a la escuela, que nunca leen a sus hijos pequeños. Esto lleva de la mano a otro tema que también ha sido objeto de polémica: el referente al de la madurez y el aprestamiento. Todos sabemos que hace un tiempo se dio una importancia extraordinaria al aprestamiento, que debería llevarse a cabo fundamentalmente en el nivel inicial. Lo que las investigaciones más serias llegaron a encontrar fue que la supuesta inmadurez tenía un trasfondo eminentemente sociocultural. Las pruebas (test) que se tomaban, al no considerar el factor socioeconómico y cultural, no permitían detectar que las supuestas diferencias de niveles de madurez en realidad enmascaraban desiguales desarrollos y oportunidades, pero que ello no era decisivo cuando el niño ingresaba a la educación formal de la escuela. Innegablemente eran desventajas, pero que podían ser salvadas cuando en ese proceso de enseñanza aprendizaje se cerraba dicha brecha, por lo menos para el proceso de alfabetización primaria, es decir el aprender a leer y escribir, en su fase lectodescodificadora.

La misión de la escuela como institución encargada de la alfabetización primaria es una consecuencia del proceso de democratización de las sociedades. Este proceso, que hunde sus raíces en el siglo XIX, casi logra su objetivo de una educación básica para el grueso de la población de las sociedades, fundamentalmente del mundo occidental. La educación ha sido durante gran parte de la historia humana privilegio de sectores pequeños de las sociedades. Los sectores populares estuvieron marginados de la educación sistemática. Para ellos solo quedaba la educación espontánea, es decir la que se da como consecuencia del proceso de socialización, tanto en la familia como en la comunidad. La escritura, y su correlato la lectura, por haber sido privilegio de élites, implicaban poder. Saber leer y escribir daba poder y prestigio. Henri-Jean Martin ha estudiado con gran profundidad este aspecto, en su obra *“Historia y poderes de lo escrito”*.

Otro aspecto importante de destacar en el aprendizaje de la lectura y la escritura es que a lo largo de la historia no siempre éstas se han dado en forma conjunta, sincrónica. Como nos dice Antonio Viñao Frago, profesor de la Universidad de Murcia, la historia de la enseñanza de la lectura y escritura tiene ya tras de sí unos cinco mil años. Remito al trabajo del profesor Viñao titulado *“La enseñanza de la lectura y la escritura: Análisis socio-histórico”* para tener una visión panorámica muy bien documentada de este importantísimo proceso histórico. Viñao

señala que es en la Grecia Clásica que aparece un sistema de instrucción para instalar en el cerebro, durante la infancia y la adolescencia, el hábito inconsciente, a modo de acto reflejo, del reconocimiento de las letras y sus combinaciones, así como de su relación con unos sonidos determinados. Si *“la escuela de los escribas era una escuela centrada en la escritura, la del «grammatistés», en Grecia, era una escuela centrada en el reconocimiento y lectura de las letras. El niño aprendía el alfabeto pronunciando el nombre de cada letra (alfa, beta, gamma, ...) en su orden normal, al revés y a pares que formaba tomando una letra del principio y otra del final. Pasaba después a las sílabas, todas las sílabas, pero no las vocalizaba sin más sino deletreando precisamente cada una de sus letras, y así sucesivamente a las palabras, también deletreadas desde las monosilábicas a las de pronunciación más difícil, y a los textos breves – asimismo en un principio deletreados-, escritos, como fue habitual hasta bien avanzada la Edad Media, de un modo continuo, es decir, sin espacios vacíos”* (Viñao, A. op. cit.) Esta cita pretende tomar conciencia del inicio de la enseñanza de la lectura y la escritura en el mundo occidental y percatarnos de la persistencia, a lo largo de varios milenios, de algunas constantes procedimentales que, aunque con variantes, han subsistido hasta no hace mucho. Viñao nos habla al respecto de *“la inercia de las prácticas escolares y los intereses gremiales en mantener un sistema lento, difícil y a la larga costoso para quienes no podían acceder al aprendizaje de la escritura por su dificultad y gastos”*. Referente a este tema tan importante sobre la escritura y la lectura en el mundo antiguo y medieval sugerimos a los lectores no dejar de leer *“Historia de la lectura en el mundo occidental”*, escrita por connotados especialistas bajo la dirección nada menos que de Guglielmo Cavallo y Roger Chartier. Asimismo, la magistral obra de Henri-Jean Martín, con la colaboración de Bruno Delmas, *“Historia y poderes de lo escrito”*

Otro aspecto que ha sido bastante estudiado es el concerniente a la disociación en la enseñanza de la lectura y la escritura. Como señala Viñao, hasta bien entrado el siglo XIX la enseñanza de la escritura y la lectura estuvieron disociadas. Primero se enseñaba la lectura, en un lapso de dos a tres años, y, posteriormente, en un periodo similar de años, el aprendizaje de la escritura, pero cuyo aprendizaje era mucho más oneroso, tanto por los honorarios más elevados como por el instrumental también más costoso.

Esto se explica, entre otros factores, por el predominio de la oralidad dentro de la ya establecida cultura escrita. Por mucho tiempo la lectura en voz alta fue lo predominante. Por otra parte, la lectura, por influencia del cristianismo, devino en algo básicamente utilitario. Servía para tener acceso a la Palabra de Dios y para hacerla de conocimiento de aquellos -la mayoría- que no podían acercarse directamente a ella. Incluso, refiriéndose a esto, se habla de la manducación de la Palabra. Más adelante estudiaremos, aunque someramente, el gran aporte del cristianismo y muy especialmente del monacato en lo concerniente a la lectura y la escritura, en el tránsito de la lectura en voz alta a la lectura silenciosa.

También la disociación de las enseñanzas de la escritura y la lectura tiene que ver con el factor de poder de la escritura y la lectura. Este aspecto de poder nos remite incluso a aquella posición que considera el lenguaje, tanto oral como escrito, como totalitario y fascista, de acuerdo a lo que sostiene el politólogo Sami Naïr. José Antonio Millán considera que la actual tendencia de renuncia a la lengua por la imagen y, como corolario, el empobrecimiento en el bagaje cultural, es también expresión de violencia. Armando Petrucci, por su parte, ha señalado que la escritura posee una característica perversamente jerarquizante. El prestigioso estudioso italiano escribe: *“Nunca hubo en el pasado y no existe hoy una sociedad caracterizada por el uso de lo escrito en que la actividad de escribir fuera o sea practicada por todos los individuos que forman parte de la misma sociedad; en efecto, la escritura, al contrario que la lengua, instauro, donde quiera que aparezca, una relación tajante y fuerte de desigualdad entre aquel que escribe y aquel que no; entre aquel que lee y aquel que no, entre el que lo hace bien y mucho y el que lo hace mal y poco...”* (Petrucci, A., 2003 p. 27)

Otro factor que explica la disociación de la enseñanza de la lectura y la escritura es el concerniente a la tendencia novofóbica y conservadora, presente cada vez que se producen cambios que afectan un determinado statu quo. Esta tendencia tan natural en el ser humano de oposición y rechazo o, en la forma más leve, reparos a los cambios, también se dio en cuanto fue planteada la conveniencia de la enseñanza conjunta de la escritura y lectura. Los apocalípticos de todos los tiempos vieron aparecer terribles males en la sociedad como consecuencia de la libertad que adquirirían las personas alfabetizadas simultáneamente en lectura y escritura, al poder expresar -con plena libertad y por escrito- sus pensamientos, sentimientos, disconformidades, etc. De este miedo aún quedan rezagos, como lo expresa claramente Margaret Meek:

“La interacción entre escritura y lectura es un hecho primario de la cultura escrita que ahora tenemos que aprender. En el siglo XIX, cuando ya no fue posible negar la exigencia de una cultura escrita para todos, no hubo un acuerdo pleno en cuanto a que todos debían aprender a escribir, sino solamente a leer. Se pensaba que si se permitía a la «gente sencilla» -a quien la cultura escrita pública mantenía en su lugar- decir lo que pensaba, habría un cambio de equilibrio en la esfera de poder, de manera que la escritura popular era tan temida como los «libelos sediciosos», el tipo de escritos que había contribuido a las convulsiones de la Revolución francesa. Aún sobrevive algo de este miedo: cuando se alienta a los países en que la cultura literaria no está ampliamente difundida a incrementar sus programas de fomento a la cultura escrita, se cree que en primer lugar debe enseñarse la lectura pese a que se ha comprobado que la gente de edad adquiere muy rápidamente la cultura escrita si aprende a leer lo que ella misma quiere expresar con la escritura... ” (Meek, 2004, pp. 44-45)

Está perfectamente establecido -y debidamente estudiado- que hasta bien entrado el siglo XIX la enseñanza de la escritura y la lectura estuvieron disociadas. Sin embargo, se consta que esta tendencia comenzó a revertirse desde fines del siglo XVIII e inicios del XIX. Aunque el proceso se acelera, sin embargo tiene una primera etapa caracterizada por la simultaneidad, aunque aún no conjunción, de los aprendizajes de la enseñanza y de la escritura. Se inicia una primera fase en el proceso que llevará a la unificación de los aprendizajes de lectura y escritura, caracterizada por la enseñanza simultánea, pero no conjunta, de ambas habilidades, es decir estaban configuradas de modo independiente, aunque se relacionaban y llevaban a cabo en el mismo curso o en cursos sucesivos. La conjunción de ambos aprendizajes va también de la mano con una nueva modalidad de lectura. La laicización de la cultura en el mundo occidental, que echa sus raíces en los siglos XVI y XVII, va a manifestarse en el plano de la enseñanza-aprendizaje de la lectura como un alejamiento de lo que había sido el objetivo fundamental de la lectura, es decir el leer -y en voz alta- oraciones y textos religiosos conocidos, los cuales eran frecuentemente repetidos. Se comienza a dar un ensanchamiento del panorama cultural. La imprenta, en cierta medida, había iniciado un relativo proceso de democratización cultural al permitir salir del limitado número de textos manuscritos. Aunque no hay que olvidar, como bien precisa Petrucci, que obstáculos ideológicos y culturales, expresados en la censura religiosa y política de los siglos XVI y XVII, que se dieron tanto en el mundo católico como en el protestante, frenaron el desarrollo cultural, que a decir de Petrucci *“constituyó una auténtica tragedia para la cultura escrita europea, cuya fuerte influencia negativa aún está por estudiarse de modo global y adecuado”*. (Petrucci, A. 2003, p.48) Los libros impresos, sin dejar todavía de ser bienes para grupos privilegiados, comienzan a ser pensados en función de una demanda que se expande. Libros como La Enciclopedia (siglo XVIII) se convirtieron en *“un gran negocio de librería”* (Goulemot, Jean-Marie y Michel Launay, 1969, p. 173). Recordemos que la Enciclopedia pudo publicarse, en sus 35 volúmenes, mediante el sistema de suscripción. Llegó a tener cuatro mil suscriptores, convirtiéndose, por su volumen y contenido, en *“la más grande publicación del siglo”* (Mandrou, Robert, 1973, p.121). Todo esto nos lleva al tema de la

alfabetización como política educativa que han de asumir los estados a partir del siglo XIX y que más adelante analizaremos.

DEL DESCODIFICAR AL LEER.

Ya hemos precisado que descodificar no es leer. Es momento que tratemos de precisar qué es realmente leer y cuál es el papel de la escuela en el aprendizaje de esta habilidad. Ya hemos adelantado que leer es comprender y que para que ello sea posible se requiere dominar la técnica de la descodificación. Es cierto, como señalan Carolina Golder y Daniel Gaonac'h, que actualmente hay cierta tendencia a no valorar en su exacta dimensión la importancia de la fase de la descodificación, mal interpretándose los resultados de las investigaciones referentes al proceso lector y, por lo tanto, cayéndose en el error de considerar que hay que incidir fundamentalmente, y desde el inicio del proceso del aprendizaje lectoescritor, en la comprensión. Decimos que es una mala interpretación porque no se toma en consideración que sin una adecuada habilidad descodificadora no llegaremos a leer y ya sabemos que leer es comprender. Cómo pues intentar llegar a una verdadera lectura sin el basamento de una perfecta automatización lectora. Golder y Gaonac'h nos dicen: *“Para alcanzar un nivel de comprensión suficiente, hay que dominar los mecanismos básicos de la actividad de la lectura (los que permiten la identificación de las palabras)”* y más adelante señalan: *“En la escuela, se puede decir que, más o menos en general, las actividades dirigidas a la automatización de ciertas competencias llamadas de bajo nivel (como la capacidad de establecer correspondencias entre los grafemas y los fonemas) están un poco abandonadas a favor de otras dirigidas a la adquisición de competencias de alto nivel (la comprensión, por ejemplo). Las primeras se basan en un aprendizaje repetitivo (establecer correspondencias entre grupos de letras y sonidos) y a priori aburrido, aun cuando el aprendizaje de esas correspondencias no se haga a partir de sílabas sin significación. En lo que respecta a las actividades de alto nivel, éstas recurren a capacidades intelectuales que pueden considerarse más nobles: utilizar nuestros conocimientos para construir hipótesis sobre el texto, establecer inferencias para comprender las relaciones entre las diferentes oraciones, etc. Sin embargo, aquí defenderemos la idea de que leer es, ante todo, descodificar, o de manera más exacta, que la interpretación debe hacerse de un modo relativamente automatizado para permitir el funcionamiento de los procesos de alto nivel”.* (Golder, Carolina y Daniel Gaonac'h, 2002, p. 10).

En conclusión: la escuela tiene que lograr que los niños adquieran una óptima habilidad descodificadora y ello pasa porque la escuela, los maestros, comprendan que esta fase inicial de la lectura es también un proceso sumamente complejo, que tiene que ser debidamente conocido. Porque -insistimos- no podemos pretender que nuestros niños, nuestros estudiantes, lean, estén en condiciones de adquirir el hábito lector, si no han logrado un nivel aceptable de dominio del proceso descodificador. Se tiene que alcanzar tal nivel de dominio, de automatización en la descodificación, que pueda permitir que esta se lleve a cabo sin pensar, para poder leer pensando, como tan acertadamente lo señala Juana Pinzás. Goodman es bien claro al respecto, al señalar que existiendo un único proceso de lectura, independientemente del nivel de capacidad con que este proceso es utilizado, la diferencia entre el buen lector y el que no lo es, o recién está iniciándose en su aprendizaje, realmente radica en el grado óptimo de manejo del proceso lector (descodificador) alcanzado por un buen lector comparado con otro que no lo es. Como el propio Goodman precisa: *“De la misma manera aunque se necesita flexibilidad en la lectura, el proceso tiene características esenciales que no pueden variar. Debe comenzar con un texto, con alguna forma gráfica; el texto debe ser procesado como lenguaje, y el proceso debe terminar con la construcción de significado. Sin significado no hay lectura, y los lectores no puedan lograr significado sin utilizar el proceso”*(Goodman, Kenneth S. *“El proceso de la lectura: consideraciones a través de las lenguas y del desarrollo”*). Esto implica que el proceso de la

lectura debe ser perfectamente conocido y valorado por los docentes, quienes tienen que ser totalmente conscientes de su misión en la enseñanza de la lectura y escritura, porque de dicho dominio va a depender el uso que se haga del proceso lector. Sin embargo, como bien señala Goodman, ello también va a depender del propósito del lector, de la cultura social, de los conocimientos previos, del control lingüístico, de las actitudes y de los esquemas conceptuales. El citado especialista enfatiza algo que de ninguna manera debe olvidarse: *“Toda lectura es interpretación y lo que el lector es capaz de comprender y de aprender a través de la lectura depende fuertemente de lo que el lector conoce y cree antes de la lectura. Diferentes personas leyendo el mismo texto variarán en lo que comprendan de él, según sean sus contribuciones personales al significado. Pueden interpretar solamente sobre la base de lo que conocen”*.

Queda perfectamente precisado que el dominio del proceso lector implica desde su base la comprensión. La dicotomía proceso descodificador-comprensión es totalmente artificial y sobre todo falsa, Los aportes de los grandes estudiosos de esta temática señalan que el aprendizaje de la descodificación tiene que llevarse a cabo inmerso dentro del sentido y significado de los contenidos que hacen posible la adquisición de la habilidad descodificadora. Esto es de gran importancia, porque el leer constituye la lógica consecuencia del dominio de la descodificación. El niño, o el adulto, que comienza el aprendizaje de la escritura y lectura, tiene que hacerlo en un contexto válido para él, que tenga pleno sentido, porque ello ha de permitir el facilitar la comprensión de lo que se hace y ya sabemos que realmente se aprende lo que se comprende. Lo que no se comprende solo puede ser memorizado y por lo tanto fácilmente olvidado. Lo que no se comprende dificulta el aprendizaje, lo vuelve tedioso y termina por desincentivar el aprendizaje. Como dice Goodman: *“Aprender a leer implica el desarrollo de estrategias para obtener sentido del texto. Implica el desarrollo de esquemas acerca de la información que es representada en los textos. Esto solamente puede ocurrir si los lectores principiantes están respondiendo a textos significativos que son interesantes y tiene sentido para ellos. En este sentido el desarrollo del lenguaje oral y escrito no son realmente muy diferentes. Ambos dependen del desarrollo del proceso a través de su utilización funcional”*.

Para un acercamiento a lo que realmente es leer, comencemos haciendo una breve referencia a su origen etimológico, magníficamente estudiado por Jespe Svendro. Nuestro vocablo leer proviene de la voz latina legere, la cual, a su vez, según Svendro, procede del griego. Este idioma, según el mencionado autor, poseía más de diez verbos que significaban “leer”. Svendro analiza con minuciosidad uno de ellos, némein, literalmente distribuir, aunque era usado, es cierto, con poca frecuencia, lo que explicaría su olvido en el sentido de leer y especialmente leer en voz alta (anagnónskein era realmente el verbo que significa «leer» en Atenas). Svendro considera que némein está en el centro de una familia léxica cuyos miembros significan leer. Pero, ¿por qué los romanos eligieron legere para decir leer? Svendro considera que el legere latino deriva del légein griego. El citado autor nos dice que *“si lego significa «leo», con razón cabe pensar que los romanos hayan oído esa palabra a los griegos de quienes tomaron prestado el alfabeto. Luego, nada más natural que emplear su homónimo latino lego, cuyo imperativo lege «suená» perfectamente griego...así pues, el sentido «coger» no es fundamental para la semántica del latín legere, «leer», aunque con posterioridad haya jugado cierto cometido”*.(Cavalló G. y R. Chartier –directores-, 1998, p. 65). Este sentido de ‘reunir’, ‘recoger’, ‘escoger’ es lo que significa legere en un primer momento. Como dice Miguel Ángel González Manjares *“De esta forma, de ese 'reunir' y ese 'escoger' que entrañaba 'legere' se pasó directamente a 'leer', a leer un texto y unas letras como acto extraordinario de reunión, escogimiento y elección, es decir, una operación mental que requiere discernimiento y criterio, un recorrido con la mirada que escoge y aíuna ciertos garabatos y que después, en el adentro, se descifran y destilan como frutos hasta dar un jugo que casi nunca resulta idéntico en cada sujeto. La lectura, pues, como una antología (y esto es ya griego), como una recolección de flores que la misma palabra nos da generosamente por sustancia.”*

Más allá de su significado etimológico nos encontramos con múltiples y muy buenas definiciones de lo que es leer, de lo que es la lectura. Golder y Gaonac'h la definen como *“una actividad familiar pero compleja que implica a la vez procesos cognoscitivos y perceptivos. Se puede definir la actividad de la lectura como la recepción y la comprensión de las ideas y los pensamientos de un autor a partir de signos visuales”*. (Golder, Carolina y Daniel Gaonac'h, 2002, p. 22). Refiriéndose a la complejidad que implica la lectura, Elsa Ramírez L. precisa que en esa complejidad intervienen distintos factores: nivel educativo, condiciones socioeconómicas, la historia y la tradición lectora de cada sociedad, así como la producción, distribución y difusión de los materiales de lectura. Por su parte el Programa Internacional de Evaluación de Estudiantes (PISA) de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OECD) la define como la capacidad de comprender textos, evaluar informaciones, construir hipótesis y aprovechar conocimientos. La estudiosa peruana Juana Pinzas García, por su parte, señala que aún existe un arduo debate sobre la naturaleza del proceso de leer, pero que, en líneas generales, hay ya logrado ciertos consensos. Ella dedica todo el capítulo I de su obra *“Leer pensando. Introducción a la visión contemporánea de la lectura”* a describir y comentar los consensos alcanzados sobre el qué es leer. Vemos, por ejemplo, como la lectura es entendida como un proceso constructivo en la medida que el lector va armando mentalmente un «modelo» del texto, dándole un significado o una interpretación personal. Pero también la lectura implica una interacción lector-texto (la cual es muy compleja, en la medida que implica la intervención de múltiples fuentes que intervienen en el proceso descodificador, tales como información ortográfica, gramatical, léxica, sintáctica, semántica y pragmática). Asimismo significa integración entre lo que el texto proporciona y lo que al respecto aporta el lector. Es, por otra parte, un proceso estratégico, en la medida que el buen lector aprende a adaptar su lectura a lo que lee y al para qué lee. (Cfr., Pinzas García, Juana, 2001, pp.15-27)

Felipe Garrido, al igual que muchísimos otros autores, señala que sin comprensión no hay lectura. Garrido nos dice: *“Quiero insistir estrepitosamente, en que la comprensión del texto es la condición esencial para que podamos hablar de lectura. Lo repito, porque me interesa vivamente subrayarlo: si no se logra dar sentido y significado al texto, si no se logra comprenderlo, no se produce la lectura (Aunque está claro, como insistiré abajo, que la comprensión se construye y, por lo mismo, se va dando en distintos niveles, de acuerdo con la experiencia y las circunstancias de cada lector”*. (Garrido, Felipe, *“El buen lector se hace, no nace. Reflexiones sobre la lectura y formación de lectores”*). El propio Garrido precisa que sentido significa una forma de aprehensión de tipo emocional, intuitiva, que nos lleva a integrar a nuestra experiencia un signo. En cambio, el significado es una operación eminentemente intelectual que, sin excluir las emociones, exige el manejo de ideas y de información.

Víctor Fowler Calzada, pedagogo y escritor cubano que se ha desempeñado como Especialista del Programa Nacional por la Lectura en la Biblioteca Nacional “José Martí”, es autor de una valiosísima obra titulada *“La lectura, ese poliedro”*. De ese trabajo copiamos las definiciones consignadas en el *“Diccionario de lectura y términos afines”* preparado por la International Reading Association:

“a) “La lectura no implica otra cosa que la correlación de la imagen sonora con su correspondiente imagen visual”. (Leonard Bloomfield)

b) “Un proceso bifásico que implica... la percepción y comprensión de los mensajes escritos en forma paralela a los correspondientes mensajes hablados”. (John B. Carroll)

c) “La lectura... (es) una interacción entre el lector y el lenguaje escrito, a cuyo través el que lee trata de reconstruir el mensaje del que escribe”. (Kenneth S. Goodman)

“La lectura implica la reconstrucción de los hechos que hay tras de los símbolos”. (A. Korzybski)

d) *"La lectura es una actividad de muestreo, de selección, de predicción, de comparación por la que el lector selecciona una muestra de indicaciones gráficas útiles basadas en lo que ve y espera ver". (Kenneth S. Goodman)*

e) *"La buena lectura comprende no solo el conocimiento del significado literal de un pasaje, sino además los significados que se infieren del talante del autor, de su tono, de su intencionalidad y su actitud hacia el tema que trata, hacia sus lectores y hacia sí mismo" (I. A. Richards)*

La lectura implica la identificación de los símbolos impresos o transcritos que sirven de estímulo para recordar los significados que la experiencia ha ido elaborando y para construir otros nuevos significados mediante la manipulación de conceptos que ya posee el lector. Los significados resultantes se organizan en procesos racionales de acuerdo con la intencionalidad del lector. Tal organización lleva a modificar el pensamiento y/o la conducta o, si no, a una nueva conducta que toma su lugar, sea en el desarrollo personal o social". (M. Tinker G. McCullough)

f) *"La lectura (es) un proceso social que pone al lector en relación con su entorno y condiciona tal relación". (Douglas Waples)*

Tantas y tan variadas definiciones pueden darnos la idea de la complejidad del problema al que nos enfrentamos. Según se aprecia en el ramillete de definiciones que seleccionamos, alrededor de la voz 'lectura' se crea un territorio común a lingüistas, psicólogos, sociólogos, pedagogos, culturólogos y teóricos de la literatura, expertos en comunicación de masas, promotores culturales, libreros, especialistas en semiótica, editores, etc. Espacio en el que se entrecruzan los más variados intereses y puntos de partida. Tal vez lo más inteligente sea entonces en lugar de discriminar, tender a la búsqueda de una definición omnicomprendiva que al menos trate de agrupar la mayor cantidad posible de las aristas del problema." (Cfr. Fowler C., V., Op. cit., cap. Precisando los términos)

Leer, ya lo hemos señalado, es un proceso psicolingüístico sumamente complejo, caracterizado, entre otras cosas, por ser un continuum de transacciones entre pensamiento y lenguaje cuando a partir de un texto determinado -no importa si manuscrito, impreso o digital-, el lector busca encontrarle un sentido, es decir comprenderlo.

Hilda E. Quintana, con gran claridad y precisión se refiere a las tres concepciones que existen sobre el proceso de la lectura como tal:

a) La lectura concebida con un conjunto de habilidades o como simple transferencia de información. De acuerdo a esta concepción se comprende un texto cuando se es capaz de extraer el significado que el texto ofrece. Esto implica diversos niveles y subniveles. El primero es el conocimiento de las palabras. El segundo, la comprensión, que a su vez tiene varios subniveles: habilidad para comprender explícitamente lo dicho en el texto y habilidad para comprender lo implícito. El tercer nivel es la evaluación, es decir la habilidad para evaluar la calidad del texto, las ideas y el propósito del autor. En el campo de la enseñanza, la consecuencia lógica de esta concepción es considerar que un estudiante estará en capacidad de comprender un texto si es que lee bien, es decir si puede descodificar el texto.

Esta concepción imperó hasta la década del 60 del siglo XX, aunque todavía se sigue aplicando, a pesar de los avances que han significado las nuevas concepciones.

b) La lectura como un proceso interactivo. Surgió en la década del 70 como consecuencia de los avances logrados en la psicolingüística y en la psicología cognitiva. Para esta teoría el significado de un texto no está en él. Por esta razón es incorrecto considerar la lectura como un simple descifrar y descubrir el supuestamente significado implícito del texto. La lectura viene a ser, en realidad, la actividad que otorga significado al texto en la medida que se produzca el interactuar entre este y el lector, el cual utiliza para ello sus saberes previos, los que están estructurados en forma de esquemas, es decir como la red o categoría en la que se almacena en el cerebro todo lo que se aprende y que, lógicamente, están en constante desarrollo y

transformación. Esto es muy importante, porque -como señala Hilda Quintana- cuando no se ha tenido experiencia alguna sobre un tema específico, no se dispondrá de esquemas para activar un conocimiento determinado, por lo tanto la comprensión será muy difícil, si no imposible.

c) La lectura como proceso transaccional. Esta teoría proviene del campo de la literatura y fue desarrollada por Louise Rosenblat, en 1978. Para Rosenblat la lectura significa una transacción entre el lector y el texto que se lee. Cada uno de ellos (lector y texto) aporta lo suyo, pero el significado que se crea, producto de esta transacción, es superior a lo que aportaron por separado texto y lector. Allí radica la diferencia entre la teoría transaccional y la interactiva: (*Cfr. Quintana, Hilda E.: La enseñanza de la comprensión lectora*)

Goodman ha precisado que la lectura es una conducta inteligente que se da como un proceso cíclico, que se inicia con un ciclo óptico y concluye con un ciclo de significado, pasando por los ciclos perceptual y gramatical. El ojo humano posee una lente con una distancia focal que permite recoger información clara de tan solo una parte pequeña de un texto determinado. Pero nuestros ojos también poseen un campo periférico menos claro, pero el cerebro puede hacer uso de lo que ha sido visto borrosamente si tiene expectativas que lo guíen. Sabemos que tenemos una tendencia muy fuerte a ver lo que queremos o esperamos ver. Esto es muy importante, porque permite que el siguiente ciclo, el perceptual, pueda ser muy eficiente contando incluso con pocos índices, siempre y cuando estemos tratando con textos significativos y predecibles. De allí la importancia de utilizar textos realmente significativos para el niño cuando inicia el aprendizaje de la escritura y lectura. La percepción visual de la grafía es lo que permite el denominado acceso léxico, es decir el reconocimiento de las palabras ya conocidas (acceso léxico directo) o desconocidas o poco conocidas (acceso léxico indirecto). El siguiente ciclo, el gramatical o sintáctico, exige el uso de estrategias de predicción y de inferencia. Goodman, a quien venimos siguiendo, nos dice que de la misma manera que uno necesita saber dónde quiere ir cuando comienza un viaje, también el aprendiz de lector debe conocer y utilizar elementos claves de las pautas de la oración, nexos y sufijos gramaticales, así como la puntuación, para predecir pautas sintácticas cuando comienzan a procesarlas.

La búsqueda de significado, nos dice Goodman, es la característica más importante del proceso lector y es en el cuarto ciclo, el ciclo semántico, que todo toma su valor. El significado es construido mientras leemos, pero también es reconstruido ya que se tiene que estar acomodando constantemente nuevas informaciones. A lo largo de toda la lectura, e incluso a posteriori, el verdadero lector está permanentemente revaluando el significado y reconstruyéndolo, en la medida que va obteniendo nuevos criterios, nuevos puntos de vista. La lectura es pues un proceso esencialmente dinámico, interactivo por excelencia -como ahora se suele decir- donde el lector es quien realmente da sentido y significado al texto, es decir a lo que lee. Es lo que se denomina la comprensión de lo que se lee. Dentro de la comprensión de lo que se lee se suele distinguir dos niveles: un nivel elemental, que tiene que ver con la comprensión de las proposiciones del texto, y, un segundo nivel, que tiene que ver con la integración de la información proporcionada por el texto a través de cómo el lector va relacionando las diversas proposiciones, que son las que van a dar pleno sentido a lo que se lee. Del lector, más que del autor, depende el sentido que adquiere un texto. Es esta la razón por la cual toda verdadera lectura es una interpretación de lo que se lee. Como se ha señalado, en la cultura escrita, a diferencia de la oral, no está presente el autor, no podemos preguntarle al autor lo que quiere decir. El lector tiene el texto y él le va a preguntar al texto y él mismo va a responder. Por eso es que se señala, que para que exista una comprensión efectiva de un texto son necesarias dos cosas: que el lector posea conocimientos sobre la estructura de los textos y que disponga de conocimientos tanto generales como específicos sobre lo que lee. Esto tiene que ver a su vez con dos aspectos: los conocimientos que el sujeto tiene sobre el mundo y el papel de la memoria en cuanto almacén de experiencias. Recordemos que Paulo Freire nos enseñó que *“La lectura del mundo precede a la lectura de la palabra, de ahí que la posterior lectura de ésta no pueda*

prescindir de la continuidad de la lectura de aquél” (Friere, Paulo, 1999, p. 94). En cuanto a la memorización es necesario superar la falsa posición que confundió el valor de la memorización como uno de los procesos complejos de la mente humana, tan necesario en todo momento de la vida, con el memorismo rutinario que por mucho tiempo impregnó la enseñanza -en todos los niveles de los sistemas educativos- y del cual aún quedan rezagos. Esperamos que solo sea eso.

La memoria fue menospreciada, so pretexto que con la memoria de la computadora es más que suficiente, no reflexionándose -como señala Jaim Etcheverry- que: *“Nuestra memoria no es un banco de datos, sino más bien, un entramado específico que también incluye experiencias afectivas y sensoriales” (Jaim, 2001, p. 191)*

Se viene dando, sin embargo -desde la última década del siglo XX- una reivindicación en el estudio y valorización de la memoria, en el campo pedagógico y psicológico. Se distinguen, dentro de ella, varios tipos: memoria semántica, memoria inmediata, de mediano, y largo plazo, implícita, etc. Se ha estudiado su importancia dentro del proceso de la lectura. En un trabajo muy importante publicado por Freddy Rojas Velásquez y María Carmen Yáñez de Rodríguez, de la Universidad Simón Bolívar de Venezuela, titulado “Las pistas contextuales en la comprensión de la lectura”, se señala que Raaijmakers y Shiffrin agrupan distintos modelos de recuerdo y reconocimiento en tres categorías: a) modelo de redes; b) modelos de pistas episódicas y c) modelos de memoria distribuida/compuesta. Destacaremos el primer modelo, el modelo de redes, el cual concibe la memoria a largo plazo (MLP) como un conjunto de nodos, los cuales, a su vez, representan conceptos o unidades cognitivas, conectados por enlaces que representan relaciones semánticas o episódicas. Dondequiera que aparecen juntos dos ítemes, se puede establecer un enlace entre ellos. Hay una cierta analogía con la configuración de la corteza cerebral, en la que las células nerviosas o neuronas serían los nodos y la tupida trama de dendritas sería la red de conexiones o enlaces. La mayor parte de los modelos de redes postula que la recuperación de información responde a un proceso de activación que se va extendiendo, según uno de dos modelos: todo o nada y el de activación continua. Dentro de las conclusiones de su trabajo los citados autores señalan, entre otras, la siguiente: *“En la lectura, la «activación» del conocimiento previo (recuperación de información «almacenada» en la MLP para contrastarse con la que ingresa a la MCP o memoria de trabajo) se estimula y facilita por efecto del contexto –textual y/o extratextual- en el cual se presentan las ideas del autor. El lector extrae «pistas» o «claves» con frecuencia difusas, no necesariamente intencionales pero no menos efectivas que aquellas que puedan incluirse en condiciones experimentales para inducir el recuerdo y/o reconocimiento de información”.*

Si la verdadera lectura (solo deberíamos decir lectura) es un proceso eminentemente dinámico, interactivo, porque la comprensión así lo exige, podemos concluir que el lector al leer realmente crea un texto-meta sobre la base de un texto-origen. El texto origen es uno, en tanto que múltiples son los textos-meta, tantos como lectores tenga el texto-origen. El lector en este sentido es creador. Siempre lo ha sido. La hipertextualidad y la interactividad de los textos digitales no son algo totalmente nuevo. Los que sostienen que la lectura digital es esencialmente interactiva mientras que la lectura en formato de papel, ya de manuscritos como en un pasado ya remoto (salvo para algunos especialistas que aún leen manuscritos) o de textos impresos, a partir del siglo XV, es una lectura pasiva, realmente no saben absolutamente nada acerca del proceso de la lectura. Y esto es grave, porque leemos mucho de esto escrito por personas que poseen un relativo alto nivel instruccional, algunos de los cuales se desempeñan en la docencia superior e incluso vinculados al campo educativo o campos conexos. Michèle Petit refiriéndose al carácter activo de la lectura, señala: *“No lo olvidemos, el lector no consume pasivamente un texto; se lo apropia, lo interpreta, modifica su sentido, desliza su fantasía, sus deseos y sus angustias entre las líneas y los entremezcla con los del autor. Y es allí, en toda esa actividad fantasmática, en ese trabajo psíquico, donde el lector se construye” (Petit, Michèle: 2001, p. 28)*

En cuanto al proceso de la lectura, ¿la escuela realmente enseña a leer? Ya hemos señalado que en cuanto al proceso descodificador la escuela logra realmente este objetivo. Pero, en cuanto al leer... allí ya comienzan los reparos. Se insiste mucho que cuando se hacen pruebas que miden la comprensión lectora, razonamiento matemático, cultura general, se ponen de manifiesto las profundas deficiencias del sistema educativo. Países americanos como Argentina y México y europeos como España, que participan en la evaluación de la OCDE, han visto confirmado lo que, en forma empírica, ya conocían acerca de las serias deficiencias de sus respectivos sistemas educativos en cuanto a la preparación de niños y jóvenes. ¿Qué tiene que ver esto con el leer, con la lectura? En realidad, mucho. El leer en la escuela está estrechamente imbricado con el aprender. Y si no puede existir lectura sin comprensión, de la misma manera no se puede concebir verdadero aprendizaje sin una adecuada capacidad de comprensión.

La lectura en la escuela se identifica con el aprendizaje. Es cierto, como veremos más adelante, que la verdadera lectura trasciende esta finalidad. Pero a veces se plantea mal la que consideramos falsa dicotomía entre lectura instrumental y lectura por placer. Para muchos, la verdadera lectura no es la lectura escolar, universitaria o profesional, es decir la lectura que se realiza porque estamos obligados llevarla a cabo. Me cuento entre los que consideran que la verdadera lectura es la lectura por el simple placer de leer. Pero no se puede dejar de reconocer que las instituciones educativas no pueden llevar a cabo sus funciones específicas si no es estableciendo una relación de “coacción benéfica” -llamémosle de alguna manera- para que sus estudiantes aprendan a leer y lean, lo que tiene que ver con los programas que en ellas se desarrollan. Esta presión para leer en sí misma no es negativa. Anne-Marie Chartier nos habla de la “paradoja de la obligación escolar” (Chartier, Anne-Marie, 2004, p. 51). Y Delia Lerner se refiere a las tensiones entre los propósitos escolares y extraescolares de la lectura y de la escritura. Lerner escribe:

“Dado que la función (explícita) de la institución escolar es comunicar saberes y quehaceres culturales a las nuevas generaciones, la lectura y la escritura existen en ella para ser enseñadas y aprendidas. En la escuela, no resultan “naturales” los propósitos que perseguimos habitualmente fuera de ella lectores y escritores... Esta divergencia corre el riesgo de conducir a una situación paradójica: si la escuela enseña a leer y escribir con el único propósito de que los alumnos aprendan a hacerlo, ellos no aprenderán a leer y escribir para cumplir otras finalidades (esas que la lectura y la escritura cumplen en la vida social); si la escuela abandona los propósitos didácticos y asume los de la práctica social, estará abandonando al mismo tiempo su función enseñante”. (Lerner, 2001, p.29)

Lo que constatamos es que en los niveles primario y secundario no se sientan las bases adecuadas para una adecuada lectura (también escritura). Y esto continúa luego en el nivel universitario. Actualmente se está analizando esta problemática que sufren las universidades y se proponen medidas, aunque aún no de gran trascendencia. En nuestro trabajo no incluimos análisis concernientes a la lectura en este nivel, pero no queremos dejar pasar la oportunidad de recomendar dos buenos trabajos. El primero, el de las profesoras de la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Argentina, Rosana Egle Corrado y María Daniela Eizaguirre, titulado “El profesor y las prácticas de lectura en el ámbito universitario”. El otro, el de los profesores de la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco, Ariel Gutiérrez Valencia y Roberto Montes de Oca García, titulado “La importancia de la lectura y su problemática en el contexto educativo universitario. El caso de la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco (México)”

Volviendo al punto de la lectura en la escuela, lo que tiene que llevarse a cabo es una profunda transformación para que las instituciones educativas puedan llevar a cabo su misión de formar lectores. No incluyo en este concepto la adquisición del hábito o adicción a la lectura, porque ese es otro nivel y para casi la totalidad de analistas de este tema la escuela no juega un papel decisivo en la creación de este hábito. Si esto es así, ¿cuál es el papel de la escuela?

Consideramos que la respuesta sencilla pero verdadera es la de formar niños y jóvenes que sepan leer, es decir que puedan comprender lo que leen, que pierdan el miedo a los textos, que al leer puedan volcar en lo que están leyendo lo que ellos ya saben, de tal manera que la lectura sea una aprehensión personal de lo que supuestamente el texto brinda. Que, como dice Jorge Larrosa, el leer sea una experiencia significativa que vaya más allá de la simple adquisición de información, formándolos y transformándolos. (cfr. Larrosa, Jorge: 2003, p.207) Que puedan llegar al nivel de saber que lo que el texto ofrece está en función a lo que ellos pueden aportar, que, en esta medida, cuanto ellos más brinden el texto les brindará más, que ellos podrán estar de acuerdo o en desacuerdo con lo que leen, pero que son consciente de estas actitudes, las cuales no le impiden sumergirse en el texto. Si esto lograra la escuela, estaría poniendo su granito de arena tratando de fomentar el hábito de la lectura.

El libro de Delia Lerner “Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario”, que es justamente el título del capítulo primero de esta obra, que presentó como *abstract* de la conferencia que dictó en Vigo, España, en 1998, en el marco de las jornadas sobre Historia, usos y aprendizaje del lenguaje escrito, es sumamente importante, porque, con su larga experiencia adquirida en las aulas, Delia Lerner puede precisar que lo necesario es hacer de la escuela una comunidad de lectores que acudan a los textos buscando respuesta para los problemas que necesitan resolver, tratando de encontrar información para comprender mejor algún aspecto del mundo que es objeto de sus preocupaciones. Lo necesario es hacer de la escuela una comunidad de escritores que producen sus propios textos para dar a conocer sus ideas, para informar sobre hechos que los destinatarios necesitan o deben conocer. Lo real es que llevar a la práctica lo necesario es una tarea difícil para la escuela, por múltiples razones: la escolarización de las prácticas de lectura y escritura plantea arduos problemas, los propósitos que se persiguen en la escuela al leer y escribir son diferentes a los que orientan la lectura y la escritura fuera de ella. Lo posible es hacer el esfuerzo de conciliar las necesidades inherentes a la institución escolar con el propósito educativo de formar lectores y escritores, lo posible es generar condiciones didácticas que permitan poner en escena –a pesar de las dificultades y contando con ellas- una versión escolar de la lectura y la escritura más próxima a la versión social (no escolar) de estas prácticas (Cfr. Lerner, Delia, 2001, pp. 25-37)

LA PRIMERA GRAN FASE DE LA ALFABETIZACIÓN EUROPEA: EL PAPEL DE LAS IGLESIAS CRISTIANAS

¿Desde cuando se inicia un proceso alfabetizador en la sociedad occidental? ¿Por qué a la escuela se le hizo y aún se le hace tan difícil formar lectores? El problema es realmente complejo. Tiene que ver fundamentalmente con problemas históricos y sociales. La escuela actual es heredera de una tendencia democratizadora que se aceleró a partir del siglo XIX y que hizo de la alfabetización una de sus metas fundamentales. La alfabetización devino en un derecho, uno de los derechos más importantes de todos los seres humanos, en la medida que ella es concebida como una condición *sine qua non* para la realización del hombre como tal. La alfabetización pasa a ser entendida básicamente como el saber leer y escribir, es decir el haber aprendido la codificación y decodificación de una determinada lengua, de manera tal que permita su escritura y lectura.

Decíamos que el proceso de esta democratización y, por ende, su corolario de perseguir como objetivo prioritario que todos aprendan a leer y escribir, se aceleró (no surgió) a partir de la segunda mitad del siglo XIX. Esto se concluye de diversos estudios sobre la alfabetización desde una perspectiva histórica. Es muy importante, al respecto, el libro de Anne-Marie Chartier “Enseñar a leer y escribir. Una aproximación histórica”, centrado en el caso francés.

Actualmente podemos apreciar en su exacta dimensión como la iglesia cristiana, tanto la católica como la protestante, a partir del siglo XVI llevaron a cabo la primera alfabetización de

masas y la catequización cristiana de Europa occidental (Cfr. Chartier, Anne-Marie, 2004, p. 27). Ello tiene su antecedente en el gran papel cultural que jugó la iglesia cristiana europea medieval y, fundamentalmente, el monacato cristiano. Su aporte en el curso de los siglos del medioevo ha sido suficientemente estudiado y valorizado. Sin embargo, no siempre se hace referencia a su trascendental papel en el proceso de alfabetización que se fue dando en el mundo occidental. Por lo general, el énfasis del análisis de sus inicios se suele centrar en los últimos decenios del siglo XIX y comienzos del siglo XX. Resulta justo revalorizar en su exacta dimensión el papel jugado por las iglesias cristianas (no sólo el catolicismo) a partir del siglo XVI. El historiador francés Jean Hébrard señala que en dicho siglo, que es la centuria en la cual se reinventa la escuela en occidente, la Iglesia decide “*que para formar a un cristiano hay que alfabetizarlo. Es el momento del Concilio de Trento, que es una respuesta al desarrollo de la reforma en Europa. Y esta institución de la Palabra, la Iglesia, descubre en ese preciso momento que ya no es posible escribir el catecismo en la memoria de los niños, sino que hay que alfabetizarlo. Las primeras escuelas parroquiales van a nacer –primero en Italia del norte, luego en toda Europa, así como se desarrollan paralelamente en la Europa de la Reforma- para vincular a la formación cristiana con la alfabetización*” (Hébrard, Jean. “*El aprendizaje de la lectura en la escuela: discusiones y nuevas perspectivas*”. Conferencia pronunciada en la Biblioteca Nacional de Buenos Aires en el año 2000). Esta primera alfabetización tuvo un objetivo fundamental: formar buenos cristianos, capaces de escribir y leer. La adquisición de estas dos habilidades constituía la única forma que posibilitaba su acceso, como cristianos, a la Palabra de Dios, al catecismo, a las oraciones. Nos señala Anne-Marie Chartier que diversos testimonios del siglo XVIII “*muestran a algunos padres disgustados porque sus hijos de 13, 14, o incluso 15 años, al no haber sido admitidos a la comunión, permanecían al margen de la sociedad adulta y no podrían entrar como aprendices*”. (Chartier, Anne-Marie, 2004, p. 27). Incluso en Suecia y Finlandia la “ley de Iglesia” de 1686 obligaba a los pastores (eran países protestantes) a verificar la competencia de niños y adultos en materia religiosa a través de exámenes anuales muy exigentes y solemnes. ¡Y, por supuesto, que había desaprobados! Suecia, a decir de Margaret Meek, “era el único país que tenía toda la población alfabetizada que era de esperarse; allí, a partir del siglo XVII la ley de la Iglesia luterana y el Estado exigió que todos los adultos que quisieran contraer matrimonio leyeran un texto en voz alta ante el ministro de su parroquia para demostrar que podían leer por sí mismo la Ley de Dios”. (Meek, 2004, p. 51) El gran historiador inglés Peter Burke, citando a E. Johansson, escribe al respecto: “*Na Suecia protestante, por exemplo, no século XVII a Igreja organizou uma campanha de alfabetização -talvez a primeira dessa natureza na história moderna- que visava a estimular a leitura da Bíblia*”. (Burke, Peter: *Problemas causados por Gutenberg: A explosão da informação nos primórdios da Europa Moderna*) Consecuencia muy grave de esta exigencia alfabetizadora era que los que no sabían “leer y recitar su catecismo” no podían recibir la confirmación (que era posterior a la comunión, alrededor de los 15 o 16 años) y esto, a su vez, les impedía llevar a cabo cualquier acto oficial, como el casarse. En pocas palabras: quien no sabía leer no existía para la ley.

En el mundo católico se dio una modalidad diferente. El catecismo, y por lo tanto los estudios en la escuela, concluía con la comunión, es decir hacia los 11 o 12 años. Esto explica por qué durante mucho tiempo la educación obligatoria llegaba hasta esa edad, que después va a coincidir con la llamada educación primaria. Pero hay otro aspecto a destacar dentro de la educación católica. A fines del siglo XVII el sistema educativo que establece Jean-Baptiste de La Salle va a diferenciar el rendimiento intelectual -muchas veces llamado aprovechamiento- de la conducta o comportamiento. La severidad propia de los sistemas educativos de aquel entonces va a ser exclusiva para los casos de mala conducta, nunca por dificultades para aprender. Se podía no lograr aprender, pero de todas maneras todos hacían su primera comunión. (Cfr. Chartier, Anne-Marie, 2004, p. 28-29)

Hay otro aspecto, muy importante, que Anne-Marie Chartier destaca con relación a la innovación que Jean-Baptiste de La Salle y los Hermanos de las Escuela Cristianas implantaron, a fines del siglo XVII, en lo concerniente a la enseñanza de la escritura, lectura y cálculo. Es el llamado «método simultáneo», que constituye un gran avance porque, hasta ese momento, esos tres aprendizajes se realizaban sucesivamente, y, por otra parte, esta innovación permitió enseñar la lectura a los niños de medios populares, de manera gratuita y en francés (no en latín). Chartier nos dice: *“Ya sea por la organización pedagógica o por el contenido del aprendizaje, tal «innovación» hoy en día puede sorprendernos o dejarnos perplejos. La distribución en nueve clases parece haber sido inventada como modelo de una especie de pedagogía por objetivos antes de que ésta existiera, con una evaluación binaria de los resultados y una transparencia de las reglas del «éxito escolar»: cada respuesta es correcta o incorrecta...”* (Chartier, Anne-Marie, 2004, p. 93). Con todo lo innovador que fue el aporte de La Salle, sin embargo, tenía serias limitaciones, que fueron detectadas en su tiempo. Al estar centrado en la lectura de plegarias, los estudiantes tendían a repetir de memoria las oraciones que figuraban en los textos de aprendizaje, de tal manera que se producía un inadecuado proceso descodificador. Chartier señala un comentario de Jacques de Betancourt, de 1654, en el cual se lee: *“porque cuando se les pide que lean lo que ya conocen de memoria, no aprenden nada para la lectura”* (Chartier, Anne-Marie, 2004, p. 95). La Salle era consciente de estas limitaciones. Para él, según lo señala Chartier, *“aprender a leer para saber recitar el catecismo no bastaba, pues un saber, incluso bien memorizado, no constituye en sí una cultura;...”* (Chartier, Anne-Marie, 2004, p. 98).

Consideramos un acto de justicia cultural el hacer referencia a cómo esta tradición cultural cristiana constituye, con sus matices y altibajos, una política continua a partir de la alta edad media. La cultura europea cristiana fue una cultura del libro en la medida que estaba fundamentada en el Libro -así con mayúsculas- es decir la Biblia. En este sentido, fue heredera de la tradición judía. Esta es la razón por la cual a las culturas cristiana, árabe y judía se les conoce como las culturas del Libro. La sacralización del libro tan característico de la Europa medieval probablemente es, según Sergio Pérez Cortés, una herencia judía. Robert Bonfil escribe al respecto: *“Parece que durante la Alta Edad Media está presente entre los hebreos del Occidente cristiano un fenómeno de sacralización del libro análogo al que se observa en la sociedad cristiana contemporánea. También para los hebreos el libro está considerado como un objeto mágico-religioso más que como un instrumento de comunicación a través de la lectura; como reliquia destinada a la devota adoración contemplativa en función de su carga sobrenatural, más que como almacén de contenidos al que recurrir libremente”.* (Bonfil, Robert. «La lectura en las comunidades hebreas de Europa occidental en la época medieval». (En: Cavallo, Guglielmo y Roger Chartier, 1998, pp. 234-235)

El libro en el mundo mental cristiano no era un simple útil para la transmisión de la cultura, que era la concepción del libro en el mundo grecorromano. Al respecto escribe lo siguiente el estudioso mexicano Sergio Pérez Cortés, en un trabajo importantísimo y muy bien documentado titulado “El monje medieval ante su página. Actitudes ante la página: la relación de escritura”:

“La función esencial del libro sería su participación en ceremonias litúrgicas, mediante la lectura en voz alta; el escriba lo sabía, y obtenía de ahí la convicción de que a él le correspondía esa misma plegaria, aunque no hecha públicamente con los labios, sino en privado, escribiendo en silencio. A eso se refería Pedro el Venerable al llamar al libro monástico “una prédica muda”. El acto de escritura resultaba así cargado de un intenso valor moral y espiritual. Debido a ello, en la página quedaban concentradas una serie de tensiones ascéticas: el copista pedía al libro que fuera la prueba de su “santa fatiga” y de su ascenso espiritual; en él tenía que poder descifrarse también el progreso moral de aquél que lo había escrito y su esfuerzo por perfeccionar sus signos, desprendiéndose de ese modo de los errores y pecados que había cometido. De aquí proviene la frecuencia con la que aparecen las historias

de salvación del escriba, debido a la realización de un manuscrito. Todos los copistas conocían la historia de ese monje que para remediar la enorme cantidad de pecados que había cometido, se había impuesto como penitencia la transcripción de un grueso volumen de la escritura santa. En el momento de su muerte, su alma fue conducida hasta el Juez Supremo; los diablos la reclamaron invocando sus frecuentes infidelidades, pero los ángeles presentaron a dios su libro para desarmarlos. Fue necesario contar las letras que ese desdichado había copiado. Para su fortuna, el número de letras era superior en una unidad al número de sus faltas; una sola letra que hubiese sido omitida, y su alma estaría perdida: "no fue enviado al cielo (porque esa conclusión sería un tanto inmoral); fue enviado nuevamente a la tierra para darle tiempo a corregir su vida". (Pérez Cortes, Sergio. 1998)

Como apreciamos en esta cita, un tanto extensa, que la reproduzco porque ella refleja claramente la sacralización del libro a punto tal que en esta cosmovisión la tarea de copiado de un libro podía salvar un alma.

La labor del escriba era una tarea realmente difícil e incluso tediosa. Pero era una obligación monástica, como lo era, también, la lectura. Implicaba una lectura musitada, por lo menos hasta el siglo VII d. C., centuria en la cual se impone la separación de las palabras que hizo posible la lectura silenciosa (al respecto puede ser consultado el importante trabajo del profesor Sergio Pérez titulado "Separación entre palabras", escrito en honor del erudito Paul Saenger). La lectura en el mundo grecorromano y en parte del medievo europeo había sido en voz alta y ello como una necesidad: para dar sentido, como nos dice Manguel, "a las retahílas de letras sin puntos ni mayúsculas". La labor del monje copista significaba, asimismo, compenetración con el texto que se copiaba. Y así como demandaba mucho esfuerzo, también debió haber brindado grandes satisfacciones, en algunos casos individuales (los monjes tenían que luchar contra el pecado del orgullo que podía despertar la tarea terminada), aunque realmente el trabajo de los escribas o copistas de los monasterios era, fundamentalmente, una obra de equipo. Esta es otra de las grandes lecciones y otro de los trascendentales legados culturales cristiano y monástico: el trabajo colectivo perfecto.

Los monjes irlandeses fueron los que realmente iniciaron el proceso de separación entre palabras -que por supuesto tiene su prehistoria- y que constituye todo un interesantísimo proceso histórico. Malcolm Parkes señala *"que los amanuenses irlandeses, al copiar los textos latinos, abandonaron la scriptio continua de sus modelos y adoptaron como base para sus trabajos los criterios morfológicos que habían hallado en los análisis de los gramáticos: identificaban las palabras introduciendo espacios entre las partes de la oración. Por el contrario, al reproducir textos en su lengua nativa, copiaban como una sola unidad aquellas palabras que estaban agrupadas en torno a un solo acento tónico principal y que mantenían entre sí una conexión sintáctica estrecha". (Parkes, Malcolm La Alta Edad Media. En: Cavallo, Guglielmo y Roger Chartier, 1998, p. 146).*

Los copistas irlandeses se vieron impulsados a emprender la trascendental tarea de crear una escritura con separación entre palabras por el hecho de ser el latín un idioma extraño para ellos. Ello explica el porqué al escribir en su propia lengua lo seguían haciendo con escritura continua. Esto explica, asimismo, el porqué este proceso, que se inicia en el siglo VI, es lento y recién estaría llegando a su fin en el siglo XII. En Italia, por el parecido de sus lenguas romances con el latín, su afianzamiento tardó hasta el siglo XI.

La separación entre palabras hizo posible que se generalizara una nueva forma de lectura: la lectura silenciosa. Actualmente por ser la forma más común de leer no apreciamos el cambio profundo que ella significó y los cambios que ella trajo consigo. No tenemos conciencia que cuando leemos actualmente un texto en cualquier soporte se están llevando a cabo *"una serie de procesos increíblemente complejos, montones de neuronas en sectores específicos de mi cerebro descifran el texto que absorben mis ojos y lo hacen comprensible para mí, sin necesidad de emitir las palabras en beneficio de mis oídos. Esta lectura silenciosa no es una ocupación tan*

antigua como creemos". (Manguel Alberto. "De San Agustín a la computadora"). El mismo prestigioso estudioso que acabamos de citar, al respecto señala que en el siglo IX "la puntuación y la mayor difusión de los libros establecieron la lectura silenciosa como algo común y un nuevo elemento –la privacidad pasó a ser un rasgo del oficio. La lectura en silencio dio a estos nuevos lectores una suerte de intimidad con el texto, creando muros invisibles alrededor de ellos y de la actividad de leer". En la Regla de San Benito, según lo señala Malcolm Parkes, "encontramos referencias a la lectura individual y a la necesidad de leer para uno mismo con el fin de no molestar a los demás". (Parkes, Malcolm *La Alta Edad Media*. En: Cavallo, Guglielmo y Roger Chartier, 1998, p. 141).

Como todo cambio profundo la lectura silenciosa implicó toda una compleja trama de transformaciones. Sólo señalaremos, entre ellas, que la tarea de los copistas se vio facilitada; el silencio en los scriptorium podía ser ya una realidad y compatibilizar con las normas de silencio de la vida conventual. Por otra parte, el mutismo que fue hasta no hace mucho tiempo atrás lo característico de las bibliotecas (actualmente ya no lo es con la estrictez que venía de la época medieval) pudo ser establecido como norma en los ambientes destinados a la lectura, porque técnicamente era posible su cumplimiento. Escribiendo y leyendo, ahora en pantalla o en formato de papel, somos herederos de esos cambios que se operaron entre los monjes irlandeses a partir del siglo VI. Hoy leemos con tanta facilidad que no nos percatamos de las bondades de la página en la cual aparece lo escrito tan legible y preparado especialmente para su lectura. Ella, la página, hizo posible que la lectura descansara "en el reconocimiento visual, sin el aporte de la fonetización, y así, el ojo se convirtió en el sentido privilegiado. Ambos procesos confluyen en la posibilidad de aumentar la velocidad de lectura. La lectura rápida, inmediata, de consulta o de referencia, tal como la conocemos, podía iniciar su vida práctica". Refiriéndose a todas estas bondades James O'Donnell, dice: "[los antiguos] no tenían nuestras normas de la página ordenada, señalada por una puntuación visual uniforme y con palabras claramente separadas. En comparación con los jardines de palabras prolíficamente desbrozados y podados en que disfrutamos de nuestros placeres literarios, los antiguos lo hacían, y bastante bien, en un desierto de rayaduras irregulares sobre una página" (O'Donnell, James: 2000, p. 54)

Además, el placer de la lectura ahora podía tener carta de ingreso. No pretendo decir que con anterioridad los lectores del mundo antiguo y del alto medievo no sintieran el placer de la lectura y de la escritura, pero eran actividades que generalmente no tenían la intimidad que la nueva escritura con palabras separadas hizo posible. Recuérdese que antes de esto los escritores realmente no escribían sino que dictaban sus obras a un asistente o secretario. Como todo nuevo cambio, produjo efectos no deseados ni esperados. Hubo, es cierto, un impulso hacia la escritura en el campo espiritual, pero también se produjo un renacimiento de la escritura, y por ende de la lectura, erótica. Como escribe Sergio Pérez Cortés: "Hasta el siglo XIII, las decoraciones y las referencias sexuales contenidas en los libros eran mas bien oblicuas y destinadas a señalar los éxitos que, contra la carne, obtenía la vida en castidad. En la Francia del siglo XV la literatura erótica estaba desde luego aún prohibida, pero la lectura privada impulsó la producción de libros ilustrados para consumo de los laicos, que fueron tolerados porque eran leídos y diseminados en secreto. En secreto circulaba ahora ese material que nosotros llamaríamos pornográfico, y que en la tolerante y pagana cultura clásica había sido leído en voz alta y expuesto abiertamente a la curiosidad de todos". (Pérez Cortés, Sergio, *Separación entre palabras*, 1999)

Nos hemos extendido un tanto en estos aspectos relacionados con la lectura silenciosa y el aporte del monacato cristiano porque, por lo general, es un tema tratado en trabajos muy especializados y por lo tanto injustamente desconocido en obras de divulgación. Por otra parte, su desconocimiento o su conocimiento muy superficial generan, entre los docentes y psicólogos de la educación, crasos errores de interpretación de hechos que, a la luz de un análisis e interpretación histórica, pueden ser cabalmente comprendidos. Por lo general, la mayor parte de

los docentes no son conscientes, por ejemplo, que los copistas o escribas del medievo, la mayor parte de ellos monjes (aunque también los había laicos), de seguro sin tener clara conciencia de la trascendencia de su labor, dieron solución a un problema técnico complejo y de gran trascendencia, cual es el haber creado páginas legibles, correctas y homogéneas dentro de la cultura manuscrita y con ello haber hecho posible el salvar el gran legado cultural del mundo antiguo y del propio medievo. (Cfr. Sergio Pérez C., op. cit.) La simplificación alcanzada con una escritura no continua, con letra legible, con una página especialmente diseñada para facilitar la lectura, con signos de puntuación y ortográficos que también fueron en ese mismo sentido, así como para darle mayor legibilidad al texto no solo en su aspecto formal sino también y sobre todo en cuanto al aspecto del contenido. Todo ello sería un factor que con el paso del tiempo haría técnicamente posible la aspiración de lograr el ideal de la alfabetización universal.

DEMOCRATIZACIÓN Y ALFABETIZACIÓN

A fines del siglo XIX y comienzos del siglo XX la alfabetización se convierte en el objetivo número uno en materia educativa por parte de los estados. Surge la escuela pública y la educación gratuita y obligatoria, con una clarísima tendencia laicizante que cada vez se extiende por todo el mundo occidental. Además, pronto la alfabetización adquirirá carácter de cruzada internacional, fundamentalmente en el occidente heredero de la tradición cultural cristiana, aunque -como hemos señalado- este mundo fue evolucionando hacia una connotación de tipo laicizante, que poco a poco fue caracterizando los más diversos aspectos de esta cultura y entre ellos, por supuesto, la educación, la enseñanza.

También, en estos momentos, ya comienzan a manifestarse las paradojas que se van a ir dando en el proceso alfabetizador, desde los inicios mismos de su segunda y decisiva fase histórica. Si, por un lado, se produjo una aceleración del progreso técnico en la fabricación de libros y periódicos lo cual produjo repercusiones en las prácticas de la lectura, también se produce simultáneamente una crisis de la edición, lo que se tradujo en una desaceleración notable en el ámbito de la literatura general. Todo esto se explicaría, en parte, por una crisis relativa de la lectura tras los años de euforia del decenio 1875-1885, que habían coincidido con la generación de la alfabetización en Francia. (Cfr. Dugast, Jacques, 2003, pp. 122-123). También se dio, según Dugast, una crisis de autores, en el periodo 1890-1900. Lo cierto es que la *“alfabetización, las modernas facilidades de difusión que ofrecía sobre todo el ferrocarril, la disminución de los costes de fabricación de los diarios y revistas desde la década de 1850 y la aparición de la publicidad que los financia, en parte, explican el desarrollo de las publicaciones con vistas a públicos populares un poco por doquier en toda Europa hacia finales del siglo”* (Dugast, Jacques, 2003, p. 124)

A mediados del siglo XX, más exactamente el 12 de julio de 1949, La Conferencia Internacional de Instrucción Pública convocada en Ginebra por la UNESCO y por la Oficina Internacional de la Educación, adoptó la recomendación N° 28, que institucionalizó internacionalmente la alfabetización universal. En su recomendación número uno, decía:

- “1) Una de las preocupaciones primordiales de las autoridades escolares deberá ser:*
- a) enseñar a todo niño de edad escolar y a todo analfabeto adulto a leer corrientemente;*
 - b) mejorar en este terreno los métodos de enseñanza, favoreciendo todos los experimentos que puedan ser útiles;*
 - c) procurar por todos los medios posibles mantener los adolescentes en estado de leer corrientemente después de su egreso de la escuela”*

La recomendación número cinco, decía:

- 5) Deberá desarrollarse desde el principio el gusto por la lectura, empleando frases y textos de positivo valor, tomados del campo de las actividades y de los intereses*

inmediatos del niño; se procurará mantener ese gusto durante toda la escolaridad mediante la creación y enriquecimiento de bibliotecas escolares” (UNESCO, Recomendación N° 28 del 12 de julio de 1949)

Conforme avanza el siglo XX se van desarrollando, en los diversos países del mundo, campañas de alfabetización tratando de combatir el analfabetismo, tanto urbano como rural. A pesar de los innegablemente grandes esfuerzos que se han hecho en todo el planeta, muy especialmente entre los países pobres de América, África y Asia, sin embargo aún en el siglo XXI el problema de la erradicación del analfabetismo es una tarea pendiente en casi todos los países del llamado mundo subdesarrollado, aunque, es preciso señalarlo, es una deuda de la humanidad con los sectores pobres de esos países dominados por la geopolítica del hambre. Al respecto Emilia Ferreiro, dice:

“...pobreza y analfabetismo van juntos. El analfabetismo no se distribuye equitativamente entre los países, sino que se concentra en entidades geográficas, jurídicas y sociales que ya no sabemos como nombrar...”

Sabemos-y es inútil que lo ocultemos, porque el Banco Mundial lo sabe y lo dice- que el 80% de la población mundial vive en zonas de pobreza endógena y hereditaria, baja esperanza de vida y altas tasas de mortalidad infantil, malnutrición, multilingüismo. (Sabemos, por supuesto, que ese 80% también es heterogéneo, ya que las desigualdades entre los países se expresan igualmente en desigualdades internas, tanto o más pronunciadas.)

A pesar de cientos de prometedoras declaraciones de compromiso nacional e internacional, la humanidad ingresa al siglo XXI con unos mil millones de analfabetos en el mundo (mientras que en 1980 era 800 millones)” (Ferreiro, Emilia, 2001, pp. 15-16)

Berta Braslavsky nos habla de la dicotomía analfabetismo/alfabetización. Mientras que en los países desarrollados casi no existe analfabetismo, por lo menos el analfabetismo puro, la realidad en el mundo pobre es espeluznante. Si la tasa de analfabetismo, para 1990, en los países ricos llegaba al 3,3%, en el mundo era del 26,5%, con la siguiente distribución: 52,7% en el Sub-Sahara; el 48,7 en los Estados Árabes; 53,9% en Sudáfrica; 23,8% en el este asiáticos; 15,3% en América Latina y el Caribe. En varios países las tasas de analfabetismo son francamente aterradoras: 73% en Gambia y el 82% en Burkina Faso. En cuanto a los factores edad y género, se encuentra hechos como que en el este asiático el analfabetismo en personas mayores de 44 años es más de ocho veces que el de jóvenes entre 15 a 19 años (51,8% frente a 6,3%, respectivamente). El analfabetismo femenino es todavía uno de los grandes males de la humanidad. Aún existen países como Afganistán, Benin, Burkina Faso, Chad, Gambia, Nepal, Níger, Sierra Leona, Sudán, donde el analfabetismo femenino supera el 80%. (Cfr. Braslavsky, Berta, 2004, pp. 71-72)

Todo esto quiere decir, que la escuela, y en general el sector educativo y cultural de la mayor parte de los países pobres del mundo, -que constituyen la mayoría-, ha fracasado en su empeño de erradicar el analfabetismo. Y ello es sumamente grave, porque la brecha alfabética, que de por sí es cada vez más grande entre los países desarrollados y los países pobres o no desarrollados, ha tomado una nueva modalidad: el iletrismo. Éste es propio de los países desarrollados y dentro de los países pobres se observa en los sectores sociales que gozan de solvencia económica o relativa posición socioeconómica. Nos encontramos con las personas que no saben leer ni escribir (analfabetos) y aquellos que sabiendo leer y escribir no leen o no poseen la capacidad para leer al nivel que exige la vida urbana actual. (iletrados)

Petrucci distingue las siguientes categorías de alfabetizados:

a) Cultos, es decir todos aquellos que dominan sin dificultad todas las tipologías gráficas empleadas comúnmente en la sociedad a la que pertenecen y que por lo general también saben escribir textos en una o más lenguas distintas de su lengua materna y han recibido una instrucción de nivel superior.

b) Alfabetizados profesionales, caracterizados porque utilizan con competencia técnica, a veces alta y orientada predominantemente a fines profesionales de producción o reproducción textual, algunas de las tipologías y técnicas gráficas en uso en su tiempo y su ambiente. Sus capacidades de lectura son bastante inferiores a las de escritura y su grado de instrucción a menudo es de nivel medio-bajo.

c) Alfabetizados instrumentales [dell'uso], que son aquellos que poseen competencia de lectura y escritura de nivel medio-alto, que ejercitan por lo general de modo funcional a específicas exigencias de trabajo o relación social (correspondencia); su grado de instrucción es medio-alto y su actividad de lectura constante y a veces conscientemente selectiva.

d) Semianalfabetos funcionales, que son aquellos que poseen limitadas competencias gráficas; ellos escriben sólo por necesidad y esporádicamente sólo en su lengua materna; leen poco o poquísimo, y a veces nunca, por más que técnicamente sean capaces de hacerlo. Se les puede identificar con los “escribientes lentos” del Egipto greco-romano, con buena parte de los suscriptores de los documentos europeos altomedievales, y, hoy, con la inmensa mayoría de la población alfabetizada, aislada en un universo de subcultura, caracterizado por prácticas de escritura y lectura subalternas y carentes de toda posibilidad de conformación de modelos autónomos.

e) Semianalfabetos gráficos, que son aquellos que poseen una competencia escritural extremadamente reducida, que los vuelve capaces de escribir, con dificultad extrema, solamente textos brevísimos (firmas, cuentas, series alfabéticas y otros); no leen o solo lo hacen si se ven forzados y por lo general sin comprender lo que leen; su grado de instrucción es elemental.

f) Analfabetos, es decir todos aquellos que técnicamente no son capaces de leer ni escribir. Su cultura es básicamente oral y visual. (Cfr. Petrucci, Armando, 2003, pp.28-30)

El analfabetismo puro (conformado por los marginados culturales, es decir los que realmente no han tenido la oportunidad de acceder al aprendizaje de la lectura y la escritura) ya no posee los ribetes dramáticos que presentó hasta el siglo XIX, y en muchos países del llamado tercer mundo hasta casi la primera mitad del siglo XX. Sin embargo, hoy nos enfrentamos al neoanalfabetismo, que no es un fenómeno tan nuevo como algunos suponen. Bastaría con leer el ensayo de Pedro Salinas titulado “Defensa, implícita, de los viejos analfabetos” (Salinas, Pedro, 2002, pp.331-355). El egregio escritor español dedicó cuatro ensayos, de los cinco que publicó con el sugestivo título “El Defensor”, a la temática del libro y la biblioteca, la lectura, el analfabetismo y el lenguaje. (Salinas, Pedro, 2002). A pesar que su primera edición, que en realidad tuvo poca circulación, data de 1948, sin embargo es aún hoy una obra fundamental, un verdadero clásico. Esta obra, gracias a la sapiencia de Salinas y su gran perspicacia y profundidad para analizar problemas, conserva total actualidad. En cuanto al tema del analfabetismo, y más específicamente en cuanto a sus tipos, Pedro Salinas señala la existencia de dos clases: analfabetismo puro y el neoanalfabetismo. Dentro de este segundo grupo distingue, a su vez, dos tipos: neoanalfabetismo parcial y neoanalfabetismo total

El primer grupo (analfabetismo puro) lo conforman los que no han aprendido a leer ni a escribir. Vienen a ser analfabetos en el sentido estricto de la palabra. Para ellos fue que se concibieron las famosas campañas de alfabetización. Como dice Pedro Salinas: *“En el principio fue el analfabetismo. Poco a poco, siglos arriba, se hizo la luz que hoy, gracias a Dios, nos ilumina: la enseñanza primaria obligatoria. En el consenso de la mayoría de las gentes, y hasta de muchos pedagogos, el alfabetismo, o sea aquel estado en que un ser humano sabe leer, se tiene por una línea fronteriza tan clara y tajante que divide a la humanidad en dos partes implacablemente distintas”.* (Salina, Pedro, 2002, p. 331).

El segundo grupo (neoanalfabetos totales) está conformado por los alfabetos que solo leen lo estrictamente necesario. A este grupo pertenecen los hombres denominados prácticos, activos. Aquellos que consideran que la lectura carece de importancia porque nunca se ha hecho nada valioso con la teoría. Por lo tanto leer es perder el tiempo y para ellos, hombres prácticos, el

tiempo es oro. Pero también forman parte de este grupo los “enamorados del progreso moderno”, es decir aquellos que encuentran placer con el mundo de las máquinas y, en sus momentos de ocio, con el cine, la televisión, con la lectura de un diario concebido para una no lectura, es decir para ojear más que para hojear. Como dice Pedro Salinas:

“Este hombre ha sellado el pacto infernal que le propuso arteramente el demonio de las imágenes: «Entrégame tu facultad de leer, y yo, en canje, te colmaré de seductoras estampas en negro o en color, paradas o en movimiento; que ésa es la vida de verdad, vista con tus ojos y no interpretada a través de los embebecos de la letra»”.

¿Esta cita no les trae a la memoria la tesis de Sartori sobre el homo videns? En un trabajo anterior trate, con cierta amplitud, este tema. (Paredes M, Jorge G., 2003)

Los neoanalfabetos parciales son, en cambio, aquellos alfabetos que aún leen, pero con un reduccionismo lector centrado a lo estrictamente especializado, en una tergiversación del concepto mismo de la especialización, que lo lleva a considerar que solo tienen tiempo para leer sobre su especialidad. Ese reduccionismo no implica poca lectura, todo lo contrario, es el neoanalfabeto que lee mucho, que sufre de una infoxicación impresa y ahora también digital, porque como lector de revistas, más que de libros, *“no ahorra esfuerzo a la lectura, antes lo despilfarra. Lee mucho”*. Pedro Salinas considera que este neoanalfabeto es digno de simpatía y merecedor de rescate. En este campo de neoanalfabetos especialistas no solo se encuentran especialistas del campo de las ciencias sino también de las artes.

Todo esto nos lleva a la triste realidad que, inmersos ya en el siglo XXI, no se ha alcanzado el ideal de la alfabetización universal. Ello constituye, como lo hemos dicho, una deuda pendiente con los pobres del mundo. La pobreza actualmente no es sólo económica, es también cultural. La pobreza en nuestros días se agrava porque no solo se trata de un porcentaje significativamente muy alto –ominosamente alto- de personas que subsisten con dos o menos dólares al día, sino porque a ello se añade que son personas que en un mundo digital sobreviven con estándares culturales de hace tres o más siglos atrás. Y el problema es tan álgido que a veces parece que el ideal de la alfabetización -que cobrara fuerza en el siglo XIX y que se ha hecho realidad en los países ricos (que ahora, sin embargo, afrontan el problema del iletrismo)-, en los países pobres o atrasados va a ser un ideal de muy difícil logro. O es que tal vez se tiene que cumplir lo que soñaba Paulo Freire: *“No se podrá hacer nada antes que una generación entera de gente buena y justa asuma la tarea de crear la sociedad ideal. Mientras no surja esa generación, se realizan algunas obras asistenciales y humanitarias con las cuales se puede incluso ayudar al proyecto mayor”*. (Freire, Paulo, 1999, p. 116). Es bueno recordar que el socialismo militante de Freire reposaba al mismo tiempo sobre las *“Convicciones de un cristiano en búsqueda permanente”*. (Freire, Paulo, 1999, p. 93)

Este problema trasciende la escuela. Realmente compromete a las sociedades en su totalidad. ¿Los países pobres podrán dejar ser pobres? ¿Con la pobreza que no aminora -todo lo contrario- será factible alcanzar el ideal de la alfabetización universal? Los obstáculos al desarrollo son, definitivamente, estructurales. Los propios países pobres tienen que buscar el camino para salir del atolladero. Los análisis centrados en echarles la culpa a los ricos de la pobreza de los pobres, sin ser totalmente falsos, sin embargo enmascaran el problema, generan inmovilismo, en algunos casos, violencia en otros, adormecimiento con falsas ilusiones en algún mesías humano. Muchos de los análisis de Paul Bairoch sobre los obstáculos que se oponen al despegue de los países subdesarrollados, a pesar de sus años, aún están vigentes. (Bairoch, 1973)

Es cierto que el analfabetismo ha ido disminuyendo en el mundo, considerando incluso a los países atrasados. Pero es innegable también que ha llegado a una especie de punto muerto en estos últimos países. ¿Existe un trasfondo político que impide alcanzar la meta de la alfabetización universal? Esto es innegable. Numerosos especialistas lo señalan. Estudiosos a los cuales no se les puede imputar ningún ismo político, que muchas veces distorsionan los análisis.

Innegablemente el problema es sumamente complejo. Esperamos que el continuar con las políticas de alfabetización masiva conduzca a la eliminación de esta lacra social que aún pesa sobre porcentaje tan alto de la población mundial. Aquí se mezclan factores políticos, económicos e incluso religiosos. La ventaja es que contamos con los conocimientos, con la tecnología, metodología y procedimientos para hacer posible saldar esa deuda que aún pesa sobre la humanidad. Y, lo que es más importante: existe, en el fondo, la voluntad de conseguir ese objetivo.

LA ESCUELA Y LA LECTURA

Comencemos esta sección del trabajo dejando bien establecido que la preocupación por la lectura, tanto de las sociedades, como de la escuela y de los padres no tiene, como podría pensarse, larga data. Anne-Marie Chartier y Jean Hébrard han estudiado el caso utilizando datos referentes a Francia y han establecido que ello no tiene más de veinticinco años, momento a partir del cual comienza a hablarse de que los lectores son pocos y malos, que los jóvenes salen sin saber leer. A comienzos del siglo XX, aunque suena raro, el discurso era: “«¡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, Emilia. 2000, p. 158)

En igual sentido se manifiesta Víctor Fowler en lo que concierne al poco tiempo que tiene muchas de las cosas que directamente están relacionadas con la lectura, siendo entre ellas la más nueva la promoción de la lectura:

“...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”.

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 descodificación 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, Víctor. “¿Qué hacemos con la lectura?”)

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 ya lo hemos visto 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? La respuesta de Moreno 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 neurobiológico 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 intuía 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”

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, llamésmole 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”

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?

Esto nos lleva a otro gran debate al cual asistimos actualmente. ¿Realmente hoy se lee mucho menos que antes? ¿Qué hay de cierto en los negros vaticinios que cada vez leeremos menos y que incluso llegará un momento que la lectura desaparezca?

Todo esto tiene que ver con la lectura pero en cuanto problemática que trasciende el ámbito escolar e incluso al sistema educativo, para involucrar 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? Y, lo que es una pregunta trascendental: ¿los lectores nacen o realmente se hacen?

Consideramos que la última interrogante es de una importancia fundamental por sus consecuencias en el campo educativo. Tiene que ser analizada y evaluada en todo lo que ella implicaría en la labor no solo de la escuela, sino de la familia y la comunidad. La posición del

profesor Moreno no es la de un diletante. Todo lo contrario. (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 dió 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”. (“Con libros más baratos se mata a la piratería”, 14-12-2003)

¿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. Pero 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, Daniel: *El poder y la formación de lectores en la escuela*).

Como bien precisa Goldin el planteamiento de Hébrard -gran especialista en el tema- es bastante polémico. 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?

Consideramos que a veces no se toma en cuenta, o por lo menos no se valora adecuadamente, el papel que juega el entorno familiar -que tendremos oportunidad de estudiar- así como el rol de 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.

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”.

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?

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 descodificador (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 sólo 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”. (Salina, Pedro. “El defensor”, 2002, p. 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, Daniel: El poder y la formación de lectores en la escuela...)”

Cada cual, 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. ¿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, Michele: 2001, p. 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 biogenéticos que condicionan las actitudes ante la lectura de los individuos, veremos las dificultades múltiples que se presentan para alcanzar el objetivo”*.

Podemos comprender mejor, aunque sin compartirla totalmente, la posición del profesor Moreno y de otros estudiosos de similar opinión sobre el verdadero papel que juega y debe jugar la escuela y los maestros en la lectura y el hábito lector. 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. Está formando, como lo hemos dicho, alfabetos que no leen, leedores y no lectores. Con palabras de la profesora chilena Erika Phillips Salinas: *“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 Salinas, Erika. “La magia de la palabra”, 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 predisuestos 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”

¡Cuánto de cierto existe en esta cita que corresponde al profesor Moreno! Es un hecho que no se puede negar. 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.

Los estudios basados en serios y confiables datos estadísticos no dejan la menor duda de la magnitud de la problemática. 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 de 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 les hace a los niños que les regalen un libro, y aumenta 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 hace «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, quien 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 (algunos discrepan con esto y ya tendremos oportunidad de analizarlo), pero no es solo 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, Fernando. “Reivindicación de la lectura. Por el puro gusto de leer”).

Cela, como otros estudiosos de la problemática de la lectura, considera que existe tras de la denominada «crisis de la lectura» 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”*.

Si es innegable que existe un trasfondo político, sobre todo en países pobres con estructuras socioeconómicas y culturales muy atrasadas, sin embargo el argumento político no explica totalmente la verdadera naturaleza del problema. ¿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 neurálgico: en Cuba y en cualquier lugar del mundo lo que cuenta es la definición de objetivos de las diversas instituciones que tiene que ver con la lectura. Fowler 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”

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, tiene que apuntar, por lo menos, a tres direcciones: Formación de hábitos, reorientación de lecturas y diversificación de lecturas. Transcribimos lo que escribe al respecto:

“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 que desearía leer?”

Estamos viendo que el ideal de la alfabetización universal, sin haberse logrado alcanzar en el mundo, hoy ya no es suficiente. Ser alfabeto no basta. 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. .

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 postmoderna 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, Anne-Marie, 2004, pp. 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.

Innegablemente, y en gran medida, es un problema de valores. Cómo realizar una adecuada incentivación y promoción de la lectura cuando en nuestras sociedades se presentan a los libros sin ilustraciones como aburridos, dignos de ser garabateados, pateados, etc. Pero, a pesar de ello, utilísimos, porque sirven para múltiples cosas: romper sus hojas para hacer con ellas pequeñas bolas y lanzarlas a los compañeros del aula; alcanzar algo muy alto, para lo cual se colocan uno sobre otro varios libros y luego auparse sobre ellos. Esto no es fantasía. Es parte de un comercial televisivo que promociona una «importante» historia audiovisual, en soporte de papel, que incluye figuras para ser pegadas. Cosas similares se ven cuando se promocionan obras en formato de CD-ROM. Y qué decir de aquellas propagandas que subliminalmente propician en los jóvenes el no esfuerzo, el no estudio. Una de ellas pregunta “inocentemente”: ¿sabes qué carrera universitaria terminó el hombre más rico del mundo? (en una foto aparece Bill Gates). La respuesta es, por supuesto, ninguna. Y se dan otros nombres de personajes que sin haber seguido carreras universitarias amasaron ingentes fortunas. El mensaje es más que claro (ni siquiera es subliminal, en sentido estricto). Pero a ningún joven se le ocurre preguntarse: ¿y por qué los dueños de esas «instituciones educativas» y sus profesores no han logrado crear esas gigantescas riquezas?

¿Es esta la gran creatividad de la cual se vanaglorian incluso instituciones culturales supuestamente de mucha seriedad académica? Cómo pretendemos que se lea, ya no digamos a los trágicos griegos, a Homero, Cervantes, Shakespeare, Dostoievski, sino a escritores contemporáneos, que lo que nos brindan son simple y llanamente creaciones literarias, que no tienen por que tener ilustraciones. ¿Es que acaso pretendemos darle la razón a Sartori? Consideramos que la interpretación del estudioso italiano es muy importante, pero no la creemos totalmente cierta. Porque 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. Un no lector o mal lector ¿podrá gozar con un libro eminentemente hipertextual como *Los estilistas de la Sociedad Tecnológica* de Antonio Rodríguez de las Heras? Imposible.

Lo que realmente tiene que fijarse como meta es el crear el hábito de la lectura, no solo en cualquier formato, sino de los más variados tipos. No tiene por qué menospreciarse la llamada subliteratura. Ella es, muchas veces, la puerta de entrada para la gran lectura, por darle un determinado nombre. La lectura ligera es también lectura. 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?*”

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 analizada 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. Analizaremos, un poco más adelante, esta problemática.

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, Anne-Marie, 2004, pp. 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.

Otros aspectos que han influido inadecuadamente dentro del sistema educativo han sido el tecnologismo, el pedagogismo y psicologismo mal interpretados (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- que *“Los Psicólogos que estudian temas vinculados al mundo escolar caen muy fácilmente en dar consejos pedagógicos”*. (Ferreiro, Emilia, 2000. p. 56). Más adelante la prestigiosa intelectual argentina se refiere a una especie de esquizofrenia que se produce entre lo que pregona 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, Emilia, 2000, p. 122)

Y que 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, en una obra relativamente reciente, “Aprender a razonar, aprender a pensar”, 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. (Cfr. Giry, Marcel, 2002, pp.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, relativamente muy recientes, son buena prueba de ello. Ningún profesor debería dejar de leerlas.

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 una 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 consiste en borrar el pasado, sino en incorporar todo lo posible del pasado en todo lo posible del futuro”.* (Touraine, Alain: *Las transformaciones sociales del siglo XX*”).

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

En un libro muy hermoso y de gran significado, Jaime Barylko -que fuera Decano de Humanidades de la Universidad Maimónides-, señala 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, Jaime, 2002, p. 8)

Barylko señala que es revolucionario en estos tiempos 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, J. 2002, p. 9)

Ustedes dirán, pero... ¿qué tiene que ver esto con la lectura, con el hábito lector? Muchísimo. Porque es necesario apreciar en su exacta dimensión lo que significó el pase de la Escuela Nueva o Escuela Activa a la «Escuela Zapping», estudiada por el educador argentino Ignacio Massun. Esta evolución ocurrió casi imperceptiblemente. De pronto nos dimos de lleno con una nueva escuela, pretendidamente de avanzada y acorde con el posmodernismo, que presenta como características 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 a Ferrarotti la tomamos del importante trabajo del filósofo español Jorge Rodríguez López titulado *La emergencia de los nuevos mitos en la sociedad electrónica*).

«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 y evitar el zapping, se recurre -en la estética de la televisión y del vídeo- al vértigo más frenético en la proliferación de imágenes más incesantes. 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”*. 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 Etcheverry, 2001, p. 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, Emilia, 2000, p. 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. Actualmente, y por lo menos desde hace ya dos 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 se sabe que ella no es la panacea para crear el hábito lector. Como bien 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? (Cfr. Osoro, Kepa. “Biblioteca escolar y hábito lector”).

En lo personal -sin embargo- discrepamos con aquellos que sostienen que no tiene 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 -muy especialmente ellos- 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 mi 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 descodificador 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.

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. ” (Cfr. Moreno, Víctor. “¿Qué hacemos con la lectura?”)

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»”. (Lecturas obligatorias de clase: aprender a leer más y mejor)

La escuela tiene que preocuparse 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”*

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 Cafelaturca, 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....”*. 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 Etcheverry, 2001, p. 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”.

Guillermo Jaim Etcheverry, 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 Élica 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 pro la profesora Élica 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 Etcheverry, Guillermo, 2001, pp.27-28). Estos datos aparecen, también, en una entrevista que se le hizo al profesor Jaim y publicados por la Revista Digital Contexto Educativo. (Contexto Educativo, Año III, N° 19)

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 de *“equipararlos a un empleado de una guardería ilustrada, cada vez menos ilustrada”*.

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”*. Y refiriéndose en concreto al tema de la lectura, Jaim Etcheverry señala: *“Hay que volver a la lectura. Hay que entender nuevamente las cualidades que la lectura desarrolla y que implican conocer otro tiempo, saber reflexionar, la posibilidad de pensar”* (Cfr. Entrevista a Guillermo Jaim Etcheverry del 19-04-2003)

A mayor abundamiento, recurramos a la voz autorizada de Paulo Freire, el famoso pedagogo brasileño, cuyo rol en el nacimiento de la nueva pedagogía es reconocido mundialmente. Él 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, Paulo, 1999, p. 150)

Cuando se plantea la lectura por placer, y en la escuela, se suele pensar que es tan solo lectura eminentemente lúdica, que tiene que ser hedónica por excelencia y que no puede 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, Jorge: 2003, p. 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 convierten 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, Víctor. 2003, p. 10)

A pesar que la lectura estudiantil -innegablemente 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. 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 estudia. 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, Víctor. 2003, p. 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 prestigiosos profesores de importantes universidades- 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 la 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, 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”*.

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. 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. Ya tendremos oportunidad de referirnos, aunque muy someramente, a ello. 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. Me viene a la memoria dos obras que leí de joven y suelo releer por el placer que su lectura brinda. Una de ellas es *“Cazadores de microbios”* de Paul de Kruif. La otra, *“El hombre que calculaba”* de Malba Tahan. Como no recomendar obras de ese tipo u otras tantas, como aquellas, por ejemplo, que tienen que ver con la vida social de los animales. Escribiendo estas líneas vinieron a mi memoria obras tan bellas sobre temas científicos como *“La vida privada de las plantas”* de Elio Baldacci,

“Costumbres amorosas de los animales” nada menos de Jean Rostand y colaboradores; la Biblioteca Científica Salvat, que fui coleccionando semana a semana. Y... detengámonos, porque lo que realmente pretendo es hacer comprender que el hábito lector lo podemos fomentar utilizando los más variados temas y los diversos tipos de libros. 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. 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 desplacer. No debemos olvidar las palabras de ese maestro, no de la literatura -que los hay muchos- sino de la vida, Jorge Luis Borges, quien pronunciara estas palabras: “...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, Jorge Luis. “Biblioteca, libros, lectura”. En: *Perulibros. Fichero del libro en el Perú. Lima Perú: Asociación Perulibros, Año 1, N° 1, diciembre, 1991, p. 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, se corre 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, Elsa: *Lectura y acceso a la información para democracia: un reto para las bibliotecas latinoamericanas 68th IFLA Council and General Conference. August 18-24, 2002*)

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, Graciela. "El mundo como acertijo")

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. La posición que pone énfasis en la crisis de la lectura es ampliamente conocida y divulgada, no ocurriendo lo mismo con la posición contraria, la cual es poco conocida o mal interpretada.

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 Mordchowitz 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, Roxana, 2004, pp. 12-13).*

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 Charles 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. Estos riesgos son los siguientes:

"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:

- a) hay que saber qué hacer y cómo hacerlo;
- b) hay que tener voluntad política y poder efectivo;
- c) hay que movilizar recursos varios y significativos (al menos gente competente, tecnologías adecuadas, dinero y tiempo suficientes)...”

Somos conscientes de lo superextensa de la cita, pero su importancia -creemos- la justifica. Sería muy interesante que se leyera 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. (Cfr. Morduchowicz, 2004, pp. 32-33). Este tema es muy importante porque la escuela zapping significó –significa- una determinada forma de libro y lectura, que hemos analizado en un anterior trabajo. (Paredes M, Jorge G., 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, p.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. Y 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 p. 20 y Peroni, M., 2203, p.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 practica lectora 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, Joëlle, 2002, p.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 números 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, p. 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 craso 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, Fernando: *Leer o no leer*). 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, Fernando: Leer o no leer)

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 paginas 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.

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, ¿de 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 señala 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, Roger: 2000a, p. 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”*. (Entrevista a Ana Teberosky realizada por Jesús Iribarren y publicada el 1 de febrero de 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, Luis Bernardo, "Nuevos (y eternos) modos de leer")

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, Hugo: ¿Qué ven los niños en la internet? En: Contexto Educativo. Revista Digital de Educación y Nuevas Tecnologías; número 5, marzo 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 R. 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 R. 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, Roger, 2000a, pp. 64-65)

Ahora podemos comprender, con más claridad, que la escuela no puede prescindir de eso que, a veces peyorativamente, 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 “Elogio de 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 Iliada.

Esto nos lleva a un tema sumamente complicado, de difícil tratamiento por las reacciones que a veces produce, pero, también es justo reconocerlo, muy poco estudiado, como bien 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 que 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, si 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 Cayuela, José: El hábito lector: Motor de los aprendizajes)

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 todo lo indispensable en este aspecto. Sin embargo, el problema es sumamente complejo. No pueden ni deben 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- pésimamente 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, Emilia, 2000, p.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 tiene 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, Emilia. 2000, p. 224)

En una entrevista que le hicieron, en junio de 1995, el prestigioso intelectual peruano Luis Jaime Cisneros, considerado como Maestro por antonomasia, señala 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 en 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 provenir”.(Mariposas y Gorilas. Entrevista a L. J. Cisneros. En: *Quehacer*, revista Bimestral del Centro de Estudios y Promoción del Desarrollo, DESCO. Lima, mayo-junio de 1995, pp.6-18)

La gran 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 lee?, porque lo cierto es que se ha estudiado muy poco de manera seria y profunda la relación docente con la lectura”* (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*).

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 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, James, 2000, p. 21)

Mientras esto no ocurra, el leer es y será una de las tareas imprescindible de la escuela. Y leer no como una simple descodificación, sino comprendiendo. La identificación de la lectura escolar como simple descodificación 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, Emilia, 2000, pp. 228-229)

Como se puede apreciar con esta cita, el proceso lector es sumamente complejo -como ya lo hemos analizado- y es por ello que la estudiosa peruana Juana Pinzás, según lo que ya hemos visto, prefiere referirse a los consensos alcanzados sobre el proceso de la lectura.

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”.

Todo esto nos va aclarando el verdadero significado de la lectura en la escuela y, por lo tanto, de la misión 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 sólo 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 tiene 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 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, María Cristina: *El dilema de la promoción de la lectura en la escuela, ¿Protagonista o mero instrumento para otros aprendizajes?*)

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.(Cfr. Jaim Etcheverry, 2001, p.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 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, V. 2003, pp. 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, p. 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, como tendremos oportunidad de analizar. Escuela y familia tiene 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 neoanalfabetos.

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 como adquirieron el hábito de la lectura. Más adelante volveremos sobre este punto, que es de suma importancia porque se relaciona con el mundo de la familia. 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 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.

La escuela tiene entre una de sus misiones más trascendentes la enseñanza del proceso descodificador y, de esta manera, hacer factible el poder contribuir con el fomento del hábito de la lectura, sentando las bases para que este pueda darse, en función y en conjunción con otros factores. 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 (volveremos a tocar este punto más adelante), 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. Por supuesto que la familia juega un papel importantísimo, razón por la cual también analizaremos este punto.

La lectura en la escuela está indisolublemente ligada al estudio. Aquí es donde se 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, Ignacio. "La Escuela Zapping")

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, Paulo, 1999, p. 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»”

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 neoanalfabetismo. 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?”* Hasta aquí las palabras de Osoro. Si cambiamos las obras que él cita por otras que nosotros conocemos y que consideramos muy importantes o que nos son sugeridas por nuestros alumnos, lo cual es muy importante tratar de incentivar porque forma parte del anzuelo y ya va indicando que se pica carnada, la propuesta sigue 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»* (La escritura y la lectura como diálogos)

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, *Gabriel: La poesía al alcance de los niños*” En: *Perulibros. Fichero del libro en el Perú. Lima Perú: Asociación Perulibros, Año 1, N° 1, diciembre, 1991, p. 3*). El literato 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,...”* (Texto citado)

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 noveleras”.

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, Alberto: *Placeres de la lectura*)

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”*. 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 pidan 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”. 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.

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, Gabriel: *Un manual para ser niño*)

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 por qué 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, un 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 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”* (*Para aprender de memoria*)

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”*. 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. ...”

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 como 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.

LA FAMILIA Y LA LECTURA

Todos los estudiosos de la lectura están de acuerdo en considerar que el hogar, el entorno familiar, constituye el factor más importante para la formación del hábito lector. Si esto es así, es fácil comprender el porqué los niños y jóvenes de hogares de clase media y alta están en mucho mejores condiciones para generar el hábito de la lectura. En cambio, como señala la estudiosa francesa Michèle Petit, los medios sociales donde predomina la pobreza, que ella la ha estudiado en su relación con la lectura, constituyen condicionantes desfavorables para la formación de lectores. M. Petit refiriéndose al factor pobreza (agente decisivo generador de desigualdades, también en el plano de la lectura) y su relación con el desarrollo personal cultural, dice:

“La pobreza es algo terrible porque priva de bienes materiales que hacen la vida más fácil, menos dura, incluso más divertida y a la vez priva también de medios para preservar una intimidad...”

La pobreza también priva del acceso a los bienes culturales y a todo lo que eso puede representar, como los intercambios que se tejen alrededor de esos bienes. Un bien cultural no sólo es algo que puede hacer bien a cada uno de diferentes maneras, tanto en el ámbito del saber como en el de la construcción de sí, sino que es también un objeto en torno al cual permite

intercambiar. La pobreza priva de todo esto y seguro que también de otras cosas que en este momento olvido. La pobreza expulsa al amor por la ventana y también a todo lo que acabo de referirme". (Entrevista a Michèle Petit, antropóloga, investigadora de la lectura, por Ramón Salaberria)

Esta triste realidad, que es mucho más aguda en los países subdesarrollados, hace que el papel de la escuela y de los diversos tipos de bibliotecas sea tan trascendental. Algo más, los estudios de M. Petit han puesto énfasis en la lectura como creadora de sentidos, reforzadora de identidades y reparadora de cicatrices que dejan en los seres humanos ciertos hechos personales, familiares y colectivos. El escritor peruano Mario Vargas Llosa, que recién conoció a su padre a los once años y que había crecido en la creencia que su progenitor se encontraba en el cielo, señala que justamente el año que conoce a su padre (1947), significó para él alejarse del ambiente afectuoso y tranquilo que había caracterizado su vida con sus parientes maternos. Es en esos momentos que *"las lecturas fueron la escapatoria de la soledad en que me hallé de pronto, después de haber vivido rodeado de parientes y amigos, acostumbrado a que me dieran gusto en todo y me celebraran como gracias las malacrianzas. En esos meses me habitué a fantasear y soñar, a buscar en la imaginación, que esas revistas y novelitas azuzaban, una vida alternativa a la que tenía, sola y carcelaria".* (Vargas Llosa, Mario: 1993, p.53)

M. Petit nos habla de la dimensión de rentabilidad de la lectura, que trasciende tanto lo escolar como su aspecto placentero, porque ella cumple también funciones que están más allá del placer lector y que tiene que ver, por ejemplo, con el refuerzo de identidades, con el descubrimiento y la construcción del sí mismo, con su función reparadora, etc. Al respecto M. Petit nos dice: "En la lectura hay otra cosa más allá del placer, que es del orden de un trabajo psíquico, en el mismo sentido que hablamos de trabajo de duelo, trabajo de sueño o trabajo de escritura. Un trabajo psíquico que nos permite volver a encontrar un vínculo con aquello que nos constituye, que nos da lugar, que nos da vida. ..." (Petit, Michèle, 2001, p. 70)

A través de las dos siguientes citas se podrá comprender la esencia de estos enfoques que la estudiosa francesa le viene dando al estudio de la lectura: (Las citas proceden de la entrevista que le hiciera Ramón Salaberria)

"No quiero decir que la lectura y la literatura vayan a tener solamente una finalidad terapéutica o autoterapéutica, sino que en estos tiempos en que muchas personas se interrogan sobre la reparación o la capacidad de reconstruirse tras un traumatismo, la contribución irremplazable de la literatura, del arte, a la actividad psíquica, al pensamiento, a la vida simplemente sigue subestimándose..."

"Los testimonio de lectores de diferentes categorías sociales; el análisis de recuerdos de lectura transcritos por escritores, o de experiencias de diversos mediadores, particularmente en contextos de pobreza o de violencia, sugiere que lo más importante, quizá, no se encuentra en esa dimensión de rentabilidad escolar no en esa otra del placer por el placer mismo. En esta época de crisis de los puntos de referencia, lo esencial sería más bien elaborar sentidos, construir otro espacio, otro tiempo, otra lengua...Todas estas cosas que pueden ser placenteras, en ciertas condiciones, también se sitúan «más allá» del placer"

Patricia Edgar, refiriéndose a este punto, ha señalado que el psicólogo Bruno Bettelheim enseñó a niños con problemas psicológicos a comprender y manejar, mediante la lectura de cuentos de hadas, sus desconcertantes ansiedades y emociones y con ello ayudarles a alcanzar madurez psicológica.

Petit, hablando del entorno familiar y su influencia en la formación del hábito lector -lo que también es válido para la escuela- pone énfasis en lo que es realmente el punto neurálgico: el afecto. Petit, dice: *"Si parto de la experiencia propia y considero a las personas que he encontrado en mi camino y que se han vuelto lectoras, incluso en lugares en los cuales no era nada fácil convertirse en lector, creo que el contagio de ese entusiasmo por la lectura principia y tiene éxito con quienes se tiene una relación de afecto, ya sea en la familia o fuera de la*

familia, en un encuentro con un docente o con un bibliotecario. Conocemos la importancia de la familiaridad precoz con los libros, de la posibilidad de manipularlos para que no lleguen a investirse de poder y provoquen miedo. Tendríamos que hablar, también, de la importancia de los intercambios en torno a los libros, y en particular de la lectura en voz alta, de la importancia de ver a los adultos leyendo con interés y con placer”.

El factor familia, y su relación con la lectura, tienen pues aspectos íntimamente relacionados con la estructura y funcionamiento de la familia, tanto la nuclear como la extensa. Son conocidos los casos del papel tan importante que han jugado, en la formación de asiduos lectores, los abuelos o los tíos. En cualquiera de las circunstancias dadas, lo que realmente cuenta es la relación afectuosa que se establece entre un niño o joven con sus padres o parientes más cercanos. Ello es lo que realmente cuenta. Un niño que crece viendo leer a sus padres y sobre todo al cual se le han leído o narrado cuentos, que ha tenido en sus manos libros, va a crecer en condiciones mucho más favorables para la formación del hábito lector comparado con un niño que no ha tenido ninguno de esos beneficios. Patricia Edgar nos recuerda que a Albert Einstein pertenece el siguiente pensamiento: *“Si quiere que sus hijos sean brillantes, léales cuentos de hadas. Si quiere que sean aun más brillantes, léales aún más cuentos de hadas”.*

Es necesario, como señalan los estudios de M. Petit, tener siempre en cuenta las condiciones socioeconómicas que rodean al niño (también al joven), en la medida que actúan como condicionantes -nunca determinantes- en la formación del hábito lector. Petit ha estudiado casos de lectores que se han formado en las situaciones más adversas. Y, por otra parte, todos sabemos de hogares de relativa solvencia económica donde la lectura no goza del mínimo atractivo.

Sin embargo, no basta con la materialidad satisfecha para que los seres humanos se sientan atraídos por lo que pertenece al plano de la espiritualidad, dentro de lo cual está la lectura. Se requiere del factor afectivo, que posee una importancia realmente decisiva. Tendremos oportunidad de apreciar su importancia cuando entremos en contacto con testimonios muy valiosos de intelectuales de nuestro tiempo, hoy ávidos lectores, que adquirieron el hábito lector a través de la relación afectuosa con sus padres, los cuales no necesariamente fueron, ni tiene que serlo, grandes lectores. Lo importante es sentir y transmitir amor. La relación amorosa que se establece entre padres e hijos permite que se facilite la adquisición de habilidades y hábitos. Si un niño vive con padres que leen y que le leen, va a ir creciendo interiorizando la lectura como parte de su personalidad. Lo ideal es que un niño se desarrolle en un entorno familiar, propio o sustituto, rodeado de afecto. Los padres deben saber que es casi imposible que sus hijos sientan atracción por la lectura si ellos no leen, si ellos no les leen a sus hijos. Se puede argumentar que existen lectores que durante su niñez no recibieron de su entorno familiar las condiciones que favorecieran la formación de ese hábito. En este caso, que no es lo más frecuente, alguna persona cercana al niño (profesor o bibliotecario) ha jugado el papel de agente propiciador del hábito lector.

El papel que juega la familia en la formación del hábito lector es clave, fundamental, aunque presenta algunas connotaciones complejas. Como dicen Andricáin y Rodríguez:

“Los padres se relacionan con los niños antes que cualquier otro miembro de la sociedad. Ellos son, pues, los primeros promotores de lectura, los que siembran tempranamente (o no) la semilla del amor al libro, los que más pueden hacer para cultivar desde las más temprana infancia esos hábitos. ...Si el niño, desde sus primeros años de existencia, observa cotidianamente en la casa normas y modelos de conducta relacionados con distintas actividades, de manera instintiva, orgánica, tenderá a imitarlos. ¿No imitan los menores el modo en que se conducen los adultos, no tratan de copiar la forma en que se mueven, visten y hablan?... Cuando, desde que abre sus ojos a la vida, el niño encuentra la presencia del libro como un elemento insoslayable dentro de su entorno, se está contribuyendo a establecer un vínculo natural y cotidiano con el acto de leer. El niño que ve leyendo a sus padres, exigirá también un

libro o un periódico para sostenerlo delante de su nariz (con frecuencia al revés) y jugar a que él también comparte la placentera experiencia de la lectura. ...”

Testimonios de connotados lectores acerca de cómo se formó en ellos el hábito de la lectura los encontramos en sus autobiografías, así como en artículos o conferencias que desarrollan el tema de la lectura. El caso de Michèle Petit es muy especial, porque -connotada estudiosa de la lectura- ha escrito su interesantísima autobiografía de lectora: “Del Pato Donald a Thomas Bernard. Autobiografía de una lectora nacida en París en los años de posguerra”, incluida en “Lecturas: del espacio íntimo al espacio público”. Su lectura es muy amena y deja muchas e importantísimas enseñanzas, por lo que toda persona interesada en el tema del hábito lector deberá leerla.

Para acercarnos al importantísimo papel que juega la familia en la formación de lectores, hemos escogido trabajos de intelectuales cuyos testimonios como lectores pueden ser sometidos a un análisis desde el punto de vista de la influencia del entorno familiar en la creación del hábito de la lectura y que pueden ser de gran utilidad para padres, profesores y, en general, para todas aquellas personas que, de una u otra manera, estén vinculadas con el fomento de la lectura. Todos los que han analizado la lectura desde la óptica psicopedagógica, se han enfrentado con el problema de qué es lo que realmente se tiene que hacer para crear el hábito lector, para fomentar la lectura. Unánimemente han concluido algo que suele desconcertar tanto a los profesores como a los padres: no existen fórmulas mágicas. Esto es fundamental aceptar y comprender. Sergio Andricáin y Orlando Rodríguez señalan un hecho muy corriente cuando padres y profesores se ponen en contacto con personas especializadas en la lectura: el deseo de recibir orientaciones concretas, directas, de cómo lograr incentivar el amor por la lectura. Como que las explicaciones del fenómeno de la lectura, de los aspectos psicosociológicos que intervienen en la adquisición del hábito lector fueran muy teóricas y, sobre todo, muy gaseosos, que no resultan prácticos para su aplicación. Sienten la necesidad de contar con algo más que análisis, recomendaciones, sugerencias. Desean acciones concretas, acciones que produzcan un efecto inmediato y totalmente positivo. Si bien es cierto que existen recomendaciones generales muy útiles, sin embargo no constituyen *“recetas ni esquemas para lograr que se haga realidad, en un dos por tres, un estrecho vínculo emocional, intelectual y lúdico entre el niño y la lectura. Lograr tal conquista es posible, por supuesto, pero siempre a mediano o largo plazo, con esfuerzo y persistencia...”*

Veamos algunos pocos pero significativos testimonios de importantes lectores de la actualidad, los cuales los hemos seleccionado porque en forma expresa y relativamente extensa refieren cómo sus padres determinaron su amor por la lectura.

El prestigioso intelectual mexicano Daniel Goldin nos cuenta que los libros siempre han estado cerca de él, como una promesa, como una puerta, como un cofre y también como invitación al viaje, como viaje en sí mismos, aunque de hecho *“pocas veces las promesas se han cumplido, las puertas se han traspasado o el cofre me ha permitido llegar al verdadero tesoro. Y cuando lo he logrado, la completud ha sido efímera”*. Goldin nos dice:

“He vivido rodeado de libros toda la vida. Me es difícil imaginarme sin ellos, y de plano desconfío de una casa en la que no lo haya. Mi padre fue bibliotecario (y además ávido lector), mi madre es bibliotecaria (y no muy buena lectora), en mi casa siempre ha habido libros y en la casa de mis padres, más que los propios (que eran muchos), lo que se leía eran los libros prestados por la biblioteca”.

El testimonio de Goldin es importantísimo porque nos habla, por ejemplo, de un sentimiento, muy de su infancia, de cierta molestia hacia los libros porque, en cierta manera, ellos concitaban la atención de su padre en detrimento de la prestada a él. Goldin dice al respecto:

“Por todo esto sé que estuve ligado a los libros desde mi primera infancia, aunque dudo que haya tenido una relación muy estrecha con ellos antes de aprender a leer: durante muchos

años sólo fueron objetos raros que ocupaban un lugar en la sala y, lo que era más molesto, la atención de mi padre”.

Asimismo nos relata que su padre, tal vez por su infancia “dura y poca rodeada de afecto”, no leía a sus hijos los clásicos infantiles. “Los cuentos clásicos de Andersen, Perrault o de los Grimm, me llegaron pero no sé cómo. Dudo que haya sido a través de libros”. Hablándonos de la lectura que hacía su padre a él y a sus hermanos, nos dice que era “como una ceremonia en la que pactábamos un armisticio temporal para escuchar a mi padre. Hoy pienso que no sólo me gustaba el relato: me encantaba ver a mi padre de otra forma. Al leer en voz alta, su presencia se expandía hacia un territorio inhóspito, lejano y tentador que era desde donde nos hablaba. Su figura crecía aún más porque, intuía yo, lo que nos leía era importante para él por alguna razón que nunca explicitó y que, como tantas cosas, se llevó a su tumba. Su voz de cierta forma nos abrigaba en su misterio, nos trasladaba a su silencio. Tiempo después, siendo ya lector, por ese mismo sendero me interné en la literatura buscando su afecto y siguiendo las lecturas que él me recomendaba, los sábados en la biblioteca de la que él había sido bibliotecario fundador. Estoy seguro que creía que era una vía de acercarme a él, de compenetrarme en su misterio. No sé hasta que punto lo logré, a juzgar por la distancia que mantuve con él y sobre todo por mi dificultad para hacer de la lectura un placer compartido, creo que muy poco...” (Goldin, Daniel: “Los textos y los días”)

Como se puede apreciar claramente en esta cita, el factor afectivo, con todas sus complejidades, constituye el aspecto más significativo de la relación familia-lectura. El ser humano queda marcado indeleblemente por esta relación familiar lectora.

Acerquémonos ahora al caso del colombiano Pedro Sorela, profesor de Literatura y periodismo en la Universidad Complutense de Madrid. Tomamos este caso porque nos permite un testimonio personal acerca del tema tan controvertido sobre el hábito lector y la televisión. Es innegable que la televisión es un medio de comunicación extremadamente atrayente. Sólo en estos últimos tiempos la computadora e internet han concitado un grado igual o superior de atracción, pero sin que ello implique que «esto matará a aquello». Hoy en día está bien estudiada la coexistencia de dos o más medios tecnológicos que cumplen, o terminan por cumplir, funciones diferentes, generando sus propios «nichos de atención». Tanto profesores como padres se enfrentan a estos nuevos medios a los cuales se les suele atribuir parte (algunos consideran una gran parte) de la responsabilidad del porqué los niños y jóvenes leen hoy menos que antes. En realidad el problema es mucho más complejo de lo que suele aparentar y a él nos hemos referido en un anterior trabajo. Lo que no se puede negar es que las nuevas tecnologías generan un poderoso atractivo y es por ello que se suele hablar de adicción tanto a la televisión como a internet, aunque al respecto no existe unanimidad de opinión. El tema, como hemos dicho, es muy polémico y las diversas posiciones que existen tienen sus argumentaciones muy sólidas y respetables.

Sorela nos cuenta que su infancia transcurrió en una casa en la cual no existió televisor. Y no era porque su familia fuese pobrísima. Fue una voluntaria y, al parecer, meditada decisión de su padre, hombre que vivió en un mundo de viajes (procedía de una familia de diplomáticos) y que por ello, según interpretación de su hijo, veía la televisión como un pobre sucedáneo de la realidad. Sorela atribuye a esa decisión de su padre el haber adquirido el hábito de la lectura. Él se refiere a varias circunstancias que explican que desde muy tierna edad adquiriese el hábito de la lectura. En primer lugar menciona el hecho de que era un niño que, permanentemente, tenía que guardar cama debido a “haber nacido con la garganta muy vulnerable, propenso a las anginas” lo cual hacía que fuera presa fácil del aburrimiento, al cual, él piensa, debería levantársele un monumento porque sin él no es posible el acceso a los libros. Sorela escribe:

“... solo el aburrimiento genera el estado de ensoñación necesario al esfuerzo que supone en el niño toda lectura”.

Pero el factor decisivo para la adquisición del hábito lector fue el no haber contado en su casa familiar con ningún televisor. Refiriéndose a esto, Sorela escribe:

“Es verdad que yo fui niño en los años cincuenta, pero no lo es menos que, aunque la televisión comenzaba, era el tema obligado en los recreos del colegio, y que por consiguiente yo pedía una televisión casi con la misma insistencia que podría poner hoy un chico. Pero mis padres no cedieron. Mi padre aceptó una que le regaló un amigo... durante un par de días. Creo que miró un poco, debió comprobar algo que ya intuía, y luego la devolvió. Lo que son las cosas, ese episodio es uno de los decisivos de mi vida, pues determinó mi vocación de escritor, que, al menos en mi caso, lleva incorporada como una nariz, un corazón, unos ojos, la de lector. Yo no quería leer, al comienzo. Y si llegué a la lectura, fue porque, a la vista de la actividad de sus moradores, en mi casa no había otra cosa que hacer, como si la lectura fuese un modo de vida (lo es).”

El problema está planteado. ¿Qué hacer aquí y ahora? ¿Podríamos prescindir de la televisión? Pretender ir contra el vertiginoso avance tecnológico, en pleno siglo XXI, es una verdadera estulticia. El propio Sorela nos cuenta su experiencia ya como futuro padre: *“(He de reconocer que, llegado el momento, cuando me fui a casar yo también hice planes para continuar con mi vida sin televisión... pero no me fue posible: no sin razón, fui convencido de que no podía imponerles a mis futuros hijos el prescindir de uno de los principales lenguajes de su tiempo.)”*

Profesores y padres tenemos que aprender a sacar partido de todos los medios tecnológicos con los cuales contamos. Tenemos que tomar conciencia que si la televisión está jugando un papel negativo en los niños y jóvenes lo es porque la vida familiar ha cambiado en una forma nunca antes vista. El tiempo dedicado por los niños a la televisión está en relación inversa al tiempo que los padres dedican a sus hijos. El tiempo dedicado a la televisión por los integrantes de la familia constituye un valioso indicador de cómo la estructura y funcionamiento de la familia se ha modificado. Por otra parte, la cultura posmoderna, mediática, que nos ha tocado vivir está centrada en el predominio de la imagen, del no esfuerzo y del arrobamiento. Es imprescindible conocer, y muy bien, el tiempo que nos ha tocado vivir, porque es la única manera de poder superar los problemas que nos agobian. Sorela, siguiendo a Sartori, señala:

“A riesgo de ser acusado de utópico, elitista o apocalíptico (en la acepción de Umberto Eco), no puedo por menos de advertir de una conclusión que he ido sacando en 20 años como profesor de escritura en la universidad: los jóvenes, que son tan inteligentes y aprenden tan rápido como siempre, están perdiendo capacidad de abstracción y también imaginación. Y el que lo dude, que intente razonar en ideas sin confundir ese ejercicio con los pseudo debates de ínfimo nivel de la televisión, y sobre todo que lea los ejercicios de creación que escriben los jóvenes (y a menudo que leen)...”

Sorela tratando de explicarse y explicarnos cómo nació en él su vocación de lector y escritor, llega al punto nuclear del papel que jugó su padre, contador de anécdotas, recuerdos e historias, pero contadas como algo vivido, aunque dejando la sospecha que era realmente imaginado. Sorela escribe:

“...tenía (se refiere a su padre) un gran sentido del drama y de la mise en scène, y se colocaba de entrada en el centro de la historia. “Una vez en Berlín...”, empezaba, o El Cairo, Lima, Inglaterra cuando la guerra, y así. Pero cuando terminaba y uno quería completar el cuadro -¿Porqué estabas en Berlín?-, entonces se reía, feliz como el mago tras el truco que por supuesto no descubre”

A esa virtud de narrador el padre de Sorela añadía su talento para incitar a la lectura y leer los mismos libros al tiempo con sus hijos, *“como quien no quiere la cosa, y al amparo de ese sigilo irnos metiendo la idea de que realizábamos algo único, valioso, extraordinario. Como en efecto era leer a Julio Verne, Dostoievski, Víctor Hugo a según qué edades es uno de los acontecimientos decisivos de una vida –lo fue en la mía en cualquier caso-, y con la misma*

impavidez, los libros de Enyd Blyton de ese año y también los Tintín, cuya publicación mi padre acogía cada año como un acontecimiento, con un procedimiento muy sencillo: en Navidades nos regalaba el de ese año... pero competía con nosotros para ver quién lo leía antes. Ese subrayado reforzaba el valor extraordinario que bajo muchos puntos de vista tiene los álbumes de Tintín”.

De esta cita rescatemos algo que sólo muy de pasada menciona Sorela, pero que es muy importante saber cuando queremos, tanto padres como profesores, crear y fomentar el hábito de la lectura, y que tiene un poderoso sustento psicológico: *«como quien no quiere la cosa»*. He allí la clave. Debe llegarse al niño a través del afecto, creando nuevos intereses compartidos. Lo que le proporcionemos al niño debe satisfacer su natural curiosidad, sus intereses. Recordar que el niño siempre necesita cariño y que todo aquello que se basa en una relación afectuosa cala profundo en el psiquismo del niño. Esto lo apreciaremos claramente en el testimonio que a continuación reseñamos.

Juan José Hoyos es un escritor colombiano nacido en Medellín, en 1953, y que se desempeña como profesor de la Universidad de Antioquia. Nos cuenta Hoyos que de muy pequeño veía a su padre, a altas horas de la noche y bajo la luz amarilla de una lámpara -mientras todos los demás miembros de la familia dormían- leer con pasión un libro, que era nada menos que un viejo diccionario Larousse, verdadera reliquia porque era nada menos que la única herencia que el abuelo de Hoyos legó a su padre. Veamos como impactó en el niño Hoyos ese diccionario y cómo de una manera directa la relación padre-hijo-libro, fue cobrando una significación trascendente:

“Todavía recuerdo el olor a polvo y a humedad que se desprendía de sus hojas cuando yo las repasaba, maravillado por las tardes, a mi regreso de la escuela. Pasaba horas enteras, tirado en el piso, contemplando los grabados. Era un Larousse ilustrado de comienzos del siglo XX.

Con el paso de los días, el libro, para mí, alcanzó un valor extraño. Era la época en que le preguntaba a mi padre por todas las cosas del mundo, Él respondía casi todas mis preguntas con una sonrisa en los labios. Y yo me preguntaba, asombrado: ¿dónde pudo él aprender tantas cosas? El secreto comenzó a revelarse el día en que después de escuchar una de mis incontables preguntas, se levantó de la cama, abrió el armario y tomó en sus manos el diccionario...

Cuando por fin aprendí a leer, las primeras lecturas alucinantes que recuerdo fueron las de ese libro que, aun así, descuadrado, parecía contener todas las respuestas a todas las preguntas. Con ellas empecé a descubrir el mundo. ...” (Hoyos, Juan José “Historia de un diccionario”)

Padres, profesores... aprendamos a brindar tiempo a nuestros hijos, a nuestros alumnos. Parece una tarea tan fácil, pero, en la actualidad, por múltiples razones, les dedicamos poco tiempo a nuestros hijos, poco tiempo a nuestros alumnos. Nos ganan nuestras obligaciones laborales, sociales, los contenidos programáticos, nuestras obsesiones metodológicas, las exigencias de los planes y programas, así como las mil y una preocupaciones y angustias de todo tipo. Lo que se resiente con todo ello es la relación afectuosa padre-hijo, alumno-maestro, y con consecuencias gravísimas. Reflexionemos en la expresión -tan sentida- de Hoyos: *“El respondía casi todas mis preguntas con una sonrisa en los labios”*. Es la relación amorosa tan necesaria para que pueda surgir el hábito de la lectura.

Hoyos nos cuenta cómo empezó a devorar novelas, siempre acompañado del viejo diccionario Larousse, como un amigo silencioso, inseparable, que lo ayudó a resolver todos los misterios de las palabras con las que deliraba al leer don Quijote. Y aquí aparece la ternura de la madre. Ella, preocupaba porque su hijo permanecía encerrado ya varios días, leyendo nada menos que El Quijote, “tocaba la puerta del cuarto y me decía: *«Mijo, no lea más que se va a enloquecer...»*”. Jorge Larrosa dice que la verdadera lectura se caracteriza porque hace que algo le pase al lector: que lo forme, transforme o deforme. Y eso ocurre con Hoyos: *“Cuando salí de aquel lugar, hasta la luz del sol tenía para mí otro color. No podía ser el mismo después de*

andar tantos días por los campos de Castilla velando las armas con don Quijote, durmiendo en posadas miserables con olor a establo, peleando con molinos de viento y recibiendo en la costillas las palizas de los pastores”.

Convertido en un joven lector y ya habiendo conseguido empleo, Hoyos pudo comenzar a adquirir sus primeros libros y, lo que es más significativo, compartirlos con su padre: *“Él se quedaba con la mitad de los libros. Cuando acababa de leerlos, yo le entregaba la otra mitad”.*

El relato de Hoyos alcanza gran expresividad y ternura al referirnos la relación con su padre, cimentada por la pasión común por la lectura:

“... Poco a poco nuestra pequeña biblioteca fue creciendo. Hasta que tuvimos que trasladarla a uno de los cuartos de atrás, adonde él se fue a vivir. Allí pasaba los días y las noches, como don Quijote, leyendo novelas... Cuando acababa una tanda de novelas, volvía a empezar con la primera. Esa era la señal silenciosa que me recordaba que hacía tiempo que yo no compraba nuevos libros. Cuando llegaba con el paquete, ... la cara de mi padre se iluminaba. ...En especial le gustaban los escritores rusos. Pasaba con esos libros semanas enteras. Recuerdo que William Shakespeare lo leyó completo en dos o tres ocasiones. Yo trataba de leer a la misma velocidad... Solamente en las vacaciones de fin de año lograba alcanzarlo. Entonces nos sentábamos a conversar. Y hablábamos de madame Bovary y de Raskolnikov como si fueran personas vivas que hubiéramos conocido semanas antes. Como si a los dos se nos hubiera contagiado el mal de don Quijote”.

Hoyos nos narra que sus inicios como escritor coincide con la etapa en la cual su padre se estaba quedando ciego. Cuando tiene en sus manos su primera novela publicada corre entregársela a su padre:

“... Años más tarde, cuando una editorial aceptó publicar mi primer libro, y lo tuve entre mis manos, ya impreso, corrí a llevárselo. Era domingo. ...Entré en su cuarto. ... Le di un abrazo y le entregué el libro. Él lo miró asombrado, con una sonrisa. Ya casi no podía ver. Pero en su cara apareció de pronto la misma luz que iluminaba sus ojos cuando yo llegaba con los paquetes de libros y los dos nos sentábamos a destaparlos. Recuerdo que me pidió que le leyera en voz alta una o dos páginas. ...”

Me he extendido en el bellissimo relato de Juan José Hoyos, porque es muy ilustrativo en lo concerniente al sentimiento afectuoso que caracteriza la relación familiar lectora. De paso Hoyos nos da un dato sumamente importante. Su padre, que había vivido en un pueblito campesino de un lugar recóndito de Antioquia, había tenido que leer a escondidas porque un sacerdote había prohibido, bajo pecado mortal, leer novelas, pasando por las casas para recogerlas y luego quemarlas en una hoguera, en las afueras del pueblo.

Como estamos apreciando por los relatos que venimos reseñando, el papel de la familia es fundamental en la formación de los lectores. Pero la tarea es compleja. No basta con ser lectores. Tiene que darse una empatía que haga posible la pasión lectora ¿Cómo se logra ello? No hay fórmula secreta. Demanda esfuerzo, creatividad, paciencia, comprensión y, sobre todo, mucho amor.

El relato siguiente nos permite acercarnos a cómo se da la preocupación de los padres por conseguir que sus hijos lean y cómo este interés puede aparecer de un momento a otro, por influencia de una obra determinada, la cual, muchas veces, es motivo de polémica entre los adultos y los especialistas, por diversos motivos.

El trabajo del polígrafo español José Antonio Millán titulado *“La piedra filosofal. Las razones de Harry Potter”* permite analizar la preocupación que en muchos padres genera el deseo de hacer que los hijos sean lectores. Millán nos habla de algo muy importante: del oficio de padre, que es paralelo a nuestros otros quehaceres. Ese oficio, tomado con responsabilidad, exige tratar de llegar a nuestros hijos y, para ello, tenemos que leerles lo que consideremos que ha de concitar su atención, su interés. Tenemos que vivificarles la lectura. Tenemos que ser comprensivos y abiertos a los intereses de nuestros hijos y de nuestros alumnos.

Millán, al respecto señala:

“...he leído también incontables libros infantiles pero -¿cómo decirlo?- no los leía para mí, sino como una tarea más de mi oficio paralelo de padre, de modo que tampoco se puede decir que sea un degustador del género. En él actuaba más bien al modo de un médium: infinidad de autores, la mayoría difuntos -supongo- dialogaban a través de mis labios con mis hijos...mientras que los ilustradores podían establecer contacto directamente con sus destinatarios: ventaja de la imagen sobre la letra...”

Y es en esta tarea docente-paterna que Millán entra en contacto con una obra de especial significado por su influencia entre los niños y jóvenes, justo en el momento que más se habla que nuestros hijos y estudiantes leen cada vez menos, que prefieren obras muy ilustradas y de muy pocas páginas. En este sentido Harry Potter, la obra de Joanne Kathleen Rowling, es desconcertante y, por otra parte, ha desatado una gran controversia. La escuela y la familia de pronto se ven frente a una obra -considerada por algunos como un clásico del posmodernismo- que produce un gran impacto editorial, en la medida que se publican cientos de miles de ejemplares y en un tiempo muy corto. Padres y docentes, de pronto, se ven ante el hecho desconcertante que hijos y estudiantes se enfrascan en la lectura de una obra muy voluminosa y concebida en varios volúmenes, lo cual no los arredra. ¿Qué había pasado? Existen diversos estudios acerca de este fenómeno. Deseamos aprovechar el testimonio de Millán para tener un acercamiento desde la óptica de un padre lector, preocupado por fomentar el hábito de la lectura entre sus hijos.

Refiere Millán que su hijo Bruno, cuando tenía siete años, *“ya leía con soltura en un par de lenguas: quiero decir, que sabía juntar las letras para conseguir palabras, y palabras para construir frases, y que era capaz de coger un tebeo, y partirse de risa, o un libro ilustrado y recorrerlo despacio, pero aún no le habíamos descubierto leyendo con linterna debajo de las mantas, y eso nos preocupaba...¿Sería nuestro hijo, el hijo de un matrimonio libresco, un simple lector de tebeos? Pero de pronto, ese niño que había recibido de sus padres repetidas ofertas de clásicos y no clásico, infantiles y no tan infantiles y que los había rechazado porque eran aburridos, porque no le gustaban, comenzó a devorar Harry Potter. Millán nos cuenta algo que deseamos resaltar:*

“Nos acercamos despacio, y le hicimos una pregunta casual, del estilo de “¿Qué tal?”. Y entonces levantó la cabeza y dijo, con la mirada aún vidriosa y soñadora:

-Esto es como la tele.

¡Como la tele! Bruno había descubierto repentinamente que las letras convocaban personajes, sucesos, paisajes y climas, de forma tan rica y tan simple que uno podía, sencillamente, pararse a mirarle. Porque el esfuerzo y la mecánica de la lectura -esa trabajosa combinatoria de signos para evocar fonemas que despertarán palabras, con sus cargas sintácticas y semánticas que apuntan a hechos y seres que no eran necesariamente de este mundo- había disminuido hasta tal punto (o quizás había adelgazado tanto, en comparación con la riqueza de los frutos obtenidos), que sencillamente, no importaba, y quedaba sólo la vivencia ajena y vicaria, pero vivísima...”

«Esto es como la tele». Y tanto criticamos a la tele y talvez no nos hemos percatado adecuada y suficientemente lo que en el fondo tiene ella de atractivo. Tiene que ver con la mentalidad fantástica y fantasiosa del niño y en general de todos los seres humanos. Existe un componente tanto ontogenético como filogenético que hace que nos subyugue la oralidad de las narraciones fantásticas de los cuentos, donde aparecen seres cuya existencia y actuación no tiene nada que ver con las leyes normales del espacio, del tiempo, de la causalidad y que, por lo tanto, constituye otro universo, el cual se abre con las palabras mágicas “Érase una vez...”. Me viene a la memoria lo que nos cuenta el afamado helenista francés Jean-Pierre Vernant en su obra titulada, en español, “Érase una vez. El universo, los dioses, los hombres. Un relato de los mitos griegos”, acerca de cómo esta obra, cuya primera edición en francés es de 1999, tuvo su origen

cuando unos veinticinco años atrás, encontrándose de vacaciones con su esposa y su nieto Julien, el pequeño todas las noches, con impaciencia, le decía:

“¡Abuelo, la historia, la historia!”. Yo me sentaba a su lado y le narraba una leyenda griega. Hurgaba sin demasiado esfuerzo en el repertorio de mitos que me dedicaba a analizar, desmenuzar, comparar e interpretar para tratar de comprenderlos, pero se los transmitía de otro modo, espontáneamente, como me venía a la mente, a la manera de un cuento de hadas. Mi única preocupación era seguir el hilo del relato del principio al fin, en su tensión dramática: érase una vez... Julian (sic) me escuchaba, parecía feliz. Yo también lo era” (Vernant, Jean-Pierre, 2000, p. 7).

Volvamos al análisis muy perspicaz de Millán. El ingreso al universo fantástico que subyuga a los niños, pero no solo a ellos, admite otras leyes espaciotemporales, pero no así contradicciones lógicas ni psicológicas. Millán nos dice: *“Mientras las leyes naturales y físicas son cuidadosamente transgredidas, las lógicas y psicológicas deben mantener su puesto, pese a todo”*. Pero hay otro aspecto que remarca Millán: la identificación con el héroe o protagonista. *“El sufrimiento vicario, o el triunfo por delegación, es el elemento emocional –el hilo de tensiones- que engancha al pequeño oyente, le hace temblar de expectación o de deseo, le aterra o le exalta y es, en definitiva, la constante que le mantiene prendido de la historia”*.

Harry Potter, según interpreta acertadamente Millán, se viene a inscribir en la tradición de literatura popular que desde siempre ha concitado la atención de los seres humanos, precediendo a la propia lectura, porque es lectura oral e incluso oralidad sin lectura, oralidad pura, como cuando se relatan cuentos, historias que se han ido transmitiendo de generación, que varían con los pueblos y con los tiempos, pero que poseen un sustrato común. Muchas veces también se les relata a los niños pequeños historias inventadas. Cuando más fantásticas sean estas narraciones más concitarán la atención. Millán, al respecto, con la sencillez pero profundidad que logra en este trabajo, nos dice:

“Sí: como se ha señalado con frecuencia, los hijos te obligan en la práctica a rehacer no solo tu propia historia (ontogenia), sino una gran parte de la historia de la Humanidad (filogenia). Y cuando has acabado la revisión, te mueres...”

Sobre Harry Potter se ha escrito bastante. Para algunos es una obra intrascendente, en tanto que para otros es dañina, peligrosa, porque es un producto diabólico que estimula, en niños y jóvenes el aprendizaje de sortilegios y hechicerías. Según nos narra Fernando Báez, para el pastor Jack Brock, Harry Potter es un producto diabólico y está destruyendo a la gente. Se llegó al extremo, el domingo 30 de diciembre de 2001, en Alamogordo, al sur de Nuevo Méjico, en Estados Unidos, de quemar cientos de ejemplares de la serie juvenil que impulsó el prestigio del inolvidable Harry Potter. (Cfr. Báez, Fernando, 2004, p.275). Más allá de estas posiciones fanáticas, que la encontramos principalmente en grupos cristianos protestantes, queda el hecho innegable que es una obra que ha logrado que muchísimos niños y jóvenes que no leían, ahora lean. La lección está dada. Tenemos que ser lo suficientemente perspicaces para darnos cuenta que en el niño lo mágico, lo fantástico juega un papel muy importante y que debe ser aprovechado para lograr que se acerquen a los libros, a esos libros voluminosos puro texto, carentes de ilustraciones, que muchos consideraron que nunca más volverían a ser leídos por niños y jóvenes. No olvidar que esos libros han de desempeñar el papel -que siempre ha jugado- de sentar las bases lectoras que hagan posible la lectura de obras, llamésmole mayores, pero sin perder de vista que el fomento de la lectura no debe estar pensada sólo en función de ese tipo de obras. Las obras menores o livianas también tienen su encanto, aunque innegablemente hay que diferenciar también matices de calidad. Pero conforme se vaya leyendo más y más, la sensibilidad lectora se irá cultivando y llegará el momento que se pueda transitar en búsqueda de las mejores obras de todos los tiempos, géneros, estilos. Pero ello ya implicará un nivel lector que no todos alcanzarán. El papel de los padres es muy importante. La lectura en los niños tiene que ser sembrada y cultivada (cuidada) con dedicación y sobre todo con mucho cariño. Millán

nos cuenta como sus dos hijos fueron al acto de presentación de la cuarta entrega de la saga de Potter. Al entrar al recinto, una señora les preguntó: ¿Contraseña? Y los dos niños contestaron: ¡Caput draconis! Y así pudieron ingresar. Es nuestra tarea, nada fácil por supuesto, de conseguir que nuestros hijos, nuestros alumnos, dispongan de la contraseña que les permita ingresar al mundo de la lectura, porque una vez que transpongan su umbral han de permanecer, por toda la vida, en ese maravilloso mundo. La lectura es un mundo sin retorno.

Alberto Manguel, prestigiosísimo intelectual argentino nacionalizado canadiense, autor de la importante obra titulada *Una historia de la lectura*, que lo ha catapultado a la galería de los escritores más famosos de estos últimos tiempos y nada menos que con una historia de la lectura, al parecer un tema muy especializado, pero de tipo autobiográfico, que es lo que le da el toque de singularidad. Al estar muy bien escrita y ampliamente documentada alcanza gran prestancia.

El papel que el entorno familiar de Manguel ha jugado en su formación como lector es, por un lado, perfectamente claro, pero, en otro sentido, en el que se refiere al factor afectivo que lo ligó a su padre en su relación con la lectura, existe una marcadísima parquedad, lo que se explica, y el propio Manguel lo explica, por la profesión de su padre: diplomático. Cuando habla de sus lecturas se refiere a que esta le proporcionaba “una excusa para aislarme o quizá daba sentido al aislamiento que se me había impuesto, ya que, durante toda mi temprana infancia, hasta que regresamos a Argentina en 1955, había vivido aparte del resto de mi familia, al cuidado de una niñera en una habitación separada de la casa...” (Manguel, 1999, p. 24) Y al hablar de su padre y de los libros como parte constitutiva de su hogar, escribe: “Como mi padre era diplomático viajábamos mucho, y los libros me proporcionaban un hogar permanente, en el que podía habitar como quisiera y en cualquier momento, por muy extraña que fuese la habitación en la que tuviera que dormir o por muy ininteligibles que fueran las voces al otro lado de la puerta”. (Manguel, 1999, p. 25).

Si es cierto que no encontramos, en forma explícita, en los testimonios de Manguel que hemos podido consultar, un referente al aspecto afectivo paterno filial en su relación con la lectura, sin embargo la influencia de su entorno familiar fue decisiva. Creció entre libros, gozando, además, de todas las facilidades para acceder a ellos. Refiere que su padre tenía en Buenos Aires una biblioteca que casi nunca se utilizaba, pero que su padre había encargado a su secretaria “de que la equipara y ella procedió a comprar libros por metros y a hacerlos encuadernar de acuerdo con la altura de las estanterías, de manera que la parte superior de las páginas en muchos casos había desaparecido y, a veces, hasta faltaban las primeras líneas”. (Manguel, 1999, p. 27). Esa biblioteca paterna Manguel la descubre en su adolescencia y comienza a consultar artículos y obras vinculadas al tema de la sexualidad.

Un entorno familiar en el cual las condiciones económicas hacen posible vivir rodeado de comodidades y, en este caso, rodeado de libros, constituye, innegablemente, un medio totalmente favorable para la formación del hábito lector. Pero ello no basta. Porque no existe una relación causal necesaria entre solvencia económica y hábito lector. En una entrevista realizada por Javier Rodríguez Marcos, Manguel al tocar el punto de cómo fomentar la lectura, de si realmente puede hacerse algo para conseguir formar lectores, señala que es poco, por no decir nada, lo que se puede hacer: “Tal vez poner libros a la disposición de la gente. Decirles a los estudiantes que eso les pertenece. No imponer literaturas oficiales. No hablar de clásicos, de reglas, de alta y baja literatura. Son categorías que alejan de lo que debe ser la libertad del lector ante el texto”. Aquí vemos reflejada la influencia de su entorno familiar. Él creció inmerso en los libros y gozando de plena libertad para acercarse a ellos. En él se cumplió aquello de que nos habla Fernando Báez: “Los libros no deben llegar a los niños; los niños deben llegar a los libros”. Por lo general, esto se facilita cuando el niño vive en un mundo en el cual los libros y la lectura es lo cotidiano.

Manguel, que se declarara lector voraz, -aunque no erudito- y poseedor de una biblioteca de más de cincuenta volúmenes, cuenta que a los cuatro años pudo percatarse que había “*podido*

transformar unas simples líneas en realidad viva, me había hecho omnipotente. Sabía Leer". (Manguel, 1999, p. 19). Llegó a la lectura, como lo hizo también Savater, porque había tenido acceso desde sus primeros años de vida a los libros, leídos en su entorno familiar y en el caso de Manguel, por su niñera.. Este aprendizaje marca definitivamente a Manguel: *"Una vez que aprendí a leer las letras, lo leía todo... Cuando descubrí que Cervantes, por su afición a leer, leía "aunque sean los papeles rotos de las calles", entendí perfectamente la necesidad que lo empujaba a esta pasión de basurero. El culto al libro (en pergamino, papel o pantalla) es uno de los dogmas de una sociedad que lee y escribe. El islam aún lleva más lejos esa idea: el Corán no es sólo una de las creaciones de Dios, sino uno de sus atributos, como su omnipresencia o su compasión"*. (Manguel, 1999, p. 21)

Hijo de padre diplomático viajó mucho desde sus primeros años de vida. Al mes de nacido viajó a Israel, cuando su padre fue enviado a dicho país, y allí estuvo bajo el cuidado de una nodriza checa de lengua alemana que le enseñó alemán e inglés. Acostumbraba a leer en soledad y, como él dice, cada libro era un mundo y en él se refugiaba. Los primeros cuentos que recuerda haber leído son los de los Grimm, los cuales releyó, según sus propias palabras *"mil veces"*. Manguel dice que uno de los encantos de la lectura, común en los libros y en los lectores de cierta edad, es la repetición, la tendencia de los niños y de los viejos es a releer, porque probablemente *"pensamos que si un texto nos hizo feliz puede volver a hacernos feliz"*. De adolescente, a los doce o trece años, descubre la biblioteca paterna en Buenos Aires, en la cual comienza a leer, en la enciclopedia de Espasa-Calpe, "los artículos que, por una u otra razón, imaginaba relacionados con el sexo: "masturbación", "pene", "vagina", "sífilis", "prostitución". Allí leería -tiempo más tarde- para completar su educación sexual (son sus palabras) El conformista, de Alberto Moravia; La impura, de Guy Des Cars; Peyton Place, de Grace Matalious; Calle Mayor, de Sinclair Lewis; y Lolita, de Vladimir Nabokov. (Cfr. Manguel, 1999, pp. 26-27)

El gran filósofo español Fernando Savater en su importante y sabrosa autobiografía titulada *"Mira por dónde. Autobiografía razonada"*, nos proporciona valiosa información sobre cómo en el seno de su familia fue generándose el gran lector en el cual se convirtió desde muy temprana edad. Su padre, notario de profesión, era muy aficionado a la poesía y a ello atribuye Savater su *"adicción temprana y sempiterna al modernismo proviene en gran parte de las poesías que me recitaba -y muy bien por cierto- cuando yo aún no tenía ni diez años. Disfrutábamos especialmente, él declamando y yo bebiendo la música verbal del nicaragüense, (se refiere a Rubén Darío)..."* (Savater, 2003,p. 33). Savater nos cuenta también que su padre solía contarle cuentos, protagonizados por un perrito llamado «Pirulo» que acompañaba y ayudaba al gran «Rin-tin-tín». Fue su padre quien le obsequió «El tesoro de la juventud» *"probablemente la mayor fuente escrita de información y deleite que he tenido en la vida"*.

Savater también destaca el papel de su madre, la gran lectora del hogar: *"La inmensa mayoría de mis primeros libros me los compró mi madre, la lectora de la casa (a papá, en cambio, nunca le vi leer más que el periódico; en él la literatura era ya pura memoria, por eso probablemente prefería las rimas a otras formas poéticas). Pero fue mi padre quien me regaló Platero y yo, el mismo año en que dieron el Nobel a Juan Ramón Jiménez. ..."* Su madre le leía un cuento ilustrado de animales parlantes, cuyo protagonista era un león, *"que yo escuché una y mil veces hasta aprendérmelo de memoria"* y que le permitió aprender a leer antes de los cinco años. Es a su madre a quien Savater ha dedicado un bellissimo y muy emotivo reconocimiento titulado *Lo que te debo*, capítulo tres de sus memorias. Allí leemos:

"Tu voz precisa y entonada de lectora, la que yo más he amado, es la última que aún se resiste a abandonarte. Ninguna madre tiene derecho a quejarse de que sus hijos nunca lean o lean a regañadientes si ella no ha sido capaz de leerles de vez en cuando como tú me leías a mí...incluso mucho después de que supiese ya leer perfectamente, sólo por darme gusto. No hay cosa que más deteste ahora que verme obligado a soportar una lectura de poemas o un capítulo

de novela balbuceado con narcisismo incompetente por su autor o una conferencia leída (que frente a una espontáneamente recitada es algo así como alimentarse con guisos enlatados en lugar de tomar alimentos frescos): pero si tú aún pudieras leer para mí cuentos de hadas o historias de animales que hablan, me acostaría a escucharte como cuando tenía fiebre. Para siempre”. (Savater, 2003, p. 47)

BIBLIOGRAFÍA

- Acevedo, Marta: Los libros, esos desconocidos en las escuelas:
<http://www.paginadigital.com.ar/articulos/2004/2004terc/educacion/e1034177-4pl.asp>
- Aguilar-Amat, Anna y Francesc Parcerisas: El placer de la lectura, Madrid: Editorial Síntesis, S.A., 2004.
- Aguirre Romero, Joaquín M^a: La enseñanza de la literatura y las nuevas tecnologías de la información.
<http://www.ucm.es/info/especulo/numero21/eliterat.html>
- Alanís, Huerta, Antonio: ¿Cómo influye el contexto social del niño en el aprendizaje y afianzamiento de la lectura?
<http://contexto-educativo.com.ar/2000/7/nota-02.htm>
- Albarrán Torres, César “La Sociedad Posliteraria: ¿Se cumple el pronóstico de Sartori?” (En: Razón y Palabra, Primera Revista Electrónica en América Latina especializada en tópicos de Comunicación; N° 24, diciembre 2001 – enero 2002)
http://www.razonypalabra.org.mx/anteriores/n24/24_intro.html
- Allendez Sullivan, Patricia: El nuevo “paradigma” de la lectura en la sociedad de información:
<http://www.rcp.net.pe/rcp/bibliotecas/biblios/flash/zip/b11-03.zip>
- 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.
- Argüelles, Juan Domingo: El poder inmaterial de la lectura. En Primer Encuentro Internacional sobre Bibliotecas Públicas. Perspectivas en México para el siglo XXI. Ciudad de México, del 24 al 28 de setiembre de 2001.
http://www.goethe.de/hn/mex/retro/spb01_1.htm#A3
- Asociación Internacional de Lectura (IRA): Integración del lenguaje y las TICs en el aula de clase:
<http://www.eduteka.org/DeclaracionIRA.php>
- Association européenne du côté des filles: ¿Qué modelos para las niñas? Una investigación sobre los libros ilustrados
<http://www.fundacionsr.es/pdfs/1cifras.pdf>
- Austin Millán, Tomás R.: Para comprender el concepto de cultura. En: Revista de la Universidad Arturo Prat, Sede Victoria, IX Región de La Araucanía, Chile, año 1, número 1, marzo 2000:

http://www.carreraedicion.com.ar/materias/tmc/concepto_cultura.htm

-Báez, Fernando: Historia universal de la destrucción de libros. De las tablillas sumerias a la guerra de Irak, Barcelona: Ediciones Destino S.A., 2004)

-Báez, Fernando: Leer o no leer.
<http://usuarios.iponet.es/casinada/24leer.htm>

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

-Bartolomé Pina, Antonio R.: Preparando para un nuevo modo de conocer.
<http://www.uib.es/depart/gte/revelec4.html>

-Barton, Michel: Literacy for Change. The New Courier, n° 2 – April 2003
http://portal.unesco.org/en/ev.php.@URL_ID=10349&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html

-Barylko, Jaime: La revolución educativa, Buenos Aires: Editorial Sudamericana S.A., 2002.

-Basanta Reyes, Antonio: La construcción del lector:
<http://www.fundaciongsr.es/pdfs/abasanta.pdf>

-Basanta Reyes, Antonio: El derecho a leer:
<http://www.fundaciongsr.es/pdfs/derecholeer.pdf>

-Birkerts, Sven: Elegía a Gutenberg. El futuro de la lectura en la era electrónica, Madrid: Alianza Editorial, S.A., 1999.

-Bloom, Harold (Declaraciones de H. Bloom en Cataluña, en junio de 2002): Los lectores están en peligro de extinción.
<http://www.literaturas.com/haroldbloom.htm>

-Blume, Judy: ¿Harry Potter, espíritu del mal?
<http://www.imaginaria.com.ar/09/1/potter.htm>

-Boland, Elisa: Niños, viejos y literatura
<http://www.educared.org.ar/imaginaria/03/8/viejos.htm>

-Boland, Elisa: Las lecturas del docente: itinerario de un viaje.
<http://www.imaginaria.com.ar/01/9/lecturas.htm>

-Borges, Jorge Luis: El libro.
<http://personal.telefonica.terra.es/web/libreriamataro/escriptors/borges.html>

-Borges, Jorge Luis: La voz de Borges: una conferencia. Conferencia dada por Borges en el Collège de France, en 1983. Traducción y transcripción de Juan Moreno Blanco:
<http://www.nexos.com.mx/internos/saladelectura/borges4.asp>
<http://sololiteratura.com/borconfefrances.htm>

- Bourneuf, Denyse: La lectura en la escuela elemental
http://www.unimag.edu.co/antropologia/la_lectura_en_la_escuela_element.htm#Fracaso
- Braslavsky, Berta: ¿Primeras letras o primeras lecturas? Una introducción a la alfabetización temprana, Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica de Argentina S.A., 2004.
- Bravo Valdivieso, Luis: Alfabetización inicial y aprendizaje de la lectura. La alfabetización inicial un factor clave del rendimiento lector.
<http://www.psicopedagogia.com/articulos/?articulo=442>
- Brodsky, Joseph: Nobel lecture
<http://www.nobel.se/literature/laureates/1987/brodsky-lecture.html>
- Bull, Glen, Gina Bull y Sara Kajder: La escritura con “weblogs”. Una oportunidad para los diarios estudiantiles.
<http://www.eduteka.org/Weblogs1.php>
- Burgos de Ortiz, Myriam y Luis Augusto Ortiz González: La escritura y la lectura como diálogos:
<http://www.letralia.com/75/ar01-075.htm>
- Burke, Peter: Problemas causados por Gutenberg: A explosão da informação nos primórdios da Europa Moderna. O original em inglês -Coping with Gutenberg: the information explosion in early modern Europe- encontra-se à disposição do leitor no IEA-USP para eventual consulta.Publicado originalmente na revista Estudos Avançados (n. 44, v. 16, janeiro-abril 2002) do Instituto de Estudos Avançados da Universidade de São Paulo.. Tradução de Almiro Piseta. Contribuição de Dario L. Borelli
<http://www.escriitoriodolivro.org.br/historias/burke.html>
- Calvo, Blanca: Animación a la lectura. En: Imaginaria, N° 6 - Buenos Aires, 25 de agosto de 1999
<http://www.educared.org.ar/imaginaria/00/6/calvo.htm#p>
- Camacho Espinosa, José Antonio: Crónica y conclusiones de las Jornadas “25 años de Animación a la Lectura” (Guadalajara, España)
<http://www.educared.org.ar/imaginaria/09/6/guadalajara.htm>
- Carmena López, Gregoria et al.: La enseñanza inicial de la lectura y la escritura en la Unión Europea. Madrid: Secretaría General Técnica del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2002
<http://www.mec.es/cide/publicaciones/textos/inv2002eile/inv2002eile2.pdf>
- Carratalá Teruel, Fernando: Reivindicación de la lectura. “Por el gusto de leer”
http://www.lengua.profes.net/archivo2.asp?id_contenido=30151
- Castellano, Hugo M.: ¿Qué ven los niños en la internet?
<http://contexto-educativo.com.ar/2003/nota-0.htm>
- Castellano, Hugo M.: La brecha digital:
<http://contexto-educativo.com.ar/2000/12/nota-03.htm>
- Castrillón, Silvia: ¿Qué hacer para que los niños lean?

<http://www.educarchile.cl/ntg/familia/1559/article-72494.html#comenta>

-Cavallo, Guglielmo y Roger Chartier (Directores): Historia de la lectura en el mundo occidental, Madrid: Santillana, S.A. Taurus, 1998

-Cela, Camilo José: El hábito de la lectura. (Artículo aparecido en el diario ABC el 29-3-1993, seguido de un comentario crítico de Fernando Carratalá)
http://www.lengua.profes.net/apieaula2.asp?id_contenido=38253

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

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

-Chartier, Roger:(2000b) El juego de las reglas: Lecturas, México: Fondo de Cultura Económica, 2000.

-Chartier, Roger:(2000c) Cultura escrita, literatura e historia. Coacciones transgredidas y libertades restringidas. Conversaciones de Roger Chartier con Carlos Aguirre Anaya, Jesús Anaya Rosique, Daniel Goldin y Antonio Saborit, México: Fondo de Cultura Económica, 2000.

-Chartier, Roger: Del código a la pantalla: Trayectorias de lo escrito. Revista Quimera N° 150, septiembre de 1996
http://www.javeriana.edu.co/Facultades/C_Sociales/Facultad/sociales_virtual/publicaciones/relatodigital/r_digital/bibliografia/virtual/chartier-completo.html

-Chartier, Roger (entrevista): Las vueltas que da lo escrito. Entrevista a Chartier a cargo de Eduardo Castañeda.
<http://www.puntog.com.mx/2002/20020111/ENA110102.htm>

-Chartier, Roger. ¿Muerte o transfiguración del lector? En: Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes. <http://www.cervantesvirtual.com/historia/CarlosV/recurso1.shtml>

-Chartier, Roger. “Herencias y desafíos de la lectura.” En: El Nuevo Diario, viernes 20 de diciembre de 2002. Managua - Nicaragua.
<http://www-ni.elnuevodiario.com.ni/archivo/2002/diciembre/20-diciembre-2002/cultural/cultural8.html>
http://www.edicionesdelsur.com/articulo_23.htm

-Chartier, Roger “Hay que volver a situar al libro en el centro de la educación” (Entrevista realizada por el Dr. Joaquín M^a Aguirre Romero)
<http://www.ucm.es/info/especulo/numero15/chartier.html>

-Chartier, Roger: Death of the reader?
<http://www.honco.net/100day/02/2000-0531-chartier.html>

-Chartier, Roger . “Readers and Readings In the Electronic Age
http://www.text-e.org/conf/index.cfm?fa=printable&ConfText_ID=5
El debate suscitado por la exposición de R. Chartier, en:
http://www.text-e.org/debats/LeftFrame/printthreads.cfm?ConfText_ID=5&Parent=0&Top_ID=13&Intervention_ID=13

-Cistercium. Revista Cisterciense, octubre-diciembre, 2003, n° 233. Esta importante revista de historia, arte y espiritualidad-monástico cisterciense, dedicó la segunda parte de este número a *La era digital: Futuro del libro y de las bibliotecas*. Trae además este número una muy importante Presentación titulada «*Para qué se lee y para qué se escribe*» (*medio cuento, medio fantasía*), a cargo de su director Francisco R. de Pascual, oco.

-Coiro, Julie: Comprensión de lectura en internet: Ampliando lo que entendemos por comprensión de lectura para incluir las nuevas competencias.
<http://www.eduteka.org/ComprensionLecturaInternet.php>

-Collins, Vicki L., et al.: Metacognition and its relation to reading comprehension: a synthesis of the research. Documento preparado por the National Center to Improve the Tools of Educators, funded by the U.S. Office of Special Education Programs.
<http://idea.uoregon.edu/%7Encite/documents/techrep/tech23.html>

-Colomer, Teresa: La enseñanza y el aprendizaje de la comprensión lectora
http://www.quadernsdigitals.net/apli/qd.php?accionMenu=hemeroteca.VisualizaArticuloIU.visualiza&articulo_id=683

-Comino, Sandra: ¿Leer qué en el siglo XXI? En busca del libro que muerda. Artículo extraído, con autorización de la autora, de la Revista Latinoamericana de Literatura Infantil y Juvenil, N° 11, editada por Fundalectura, Sección Colombiana de IBBY; Bogotá, enero-junio de 2000
<http://www.imaginaria.com.ar/03/9/leer.htm>

-Cornejo Murrieta, Gerardo: La adicción luminosa de la lectura.
<http://www.colson.edu.mx/portales/portales05/adiccion.pdf>

-Coronel, María Hortensia: ¿Promover la lectura o tan solo desarrollar el lenguaje? En: Correo del Maestro, marzo del 2000, año 4, número 46.
http://redescolar.ilce.edu.mx/redescolar/proyectos/casa_palabras/web/10-1.htm#sup

-Cortázar, Julio: Julio Cortázar lector. Entrevista a cargo de Sara Castro-Klaren, realizada en 1976, en Saignon, Francia y publicada en Cuadernos Hispanoamericanos, números 364-366, octubre diciembre, 1980, Madrid.
http://www.geocities.com/juliocortazar_arg/jclector.htm

-Costa Romero de Tejada, Manuel: Sistemas de lectura digital y libros electrónicos.
<http://www.funcaragol.org/html/equildsl.htm>

-Darnton, Robert: El coloquio de los lectores, México: Fondo de Cultura Económica, 2003.

-Darnton, Robert. “El lector como misterio”. En: Fractal N° 2, julio-septiembre 1996. Nota y traducción de *Arturo Acuña Borbolla*.
<http://www.fractal.com.mx/F2darn.html>
 La segunda parte de este importantísimo trabajo en Fractal N° 3, 1996.
<http://www.fractal.com.mx/F3darton.html>

-Darnton, Robert y Keiji Kato: The bookless future: An online exchange between Robert Darnton and Keiji Kato, 2001

-de Torres Ramírez, Isabel: De los libros, la lectura y el saber. Reflexión desde el refranero español. (Conferencia pronunciada con motivo del día del Libro en al facultad de Biblioteconomía y documentación de Granada):

<http://www.ugr.es/~biblio/Delibros.html>

-Devetach, Laura: Palabras para Scherezadas. En: Imaginaria, Revista Quincenal de Literatura Infantil y Juvenil, N° 46, Buenos Aires, 7 de marzo de 2001

<http://www.educared.org.ar/imaginaria/04/6/scherezadas.htm>

-Díaz-Plaja Taboada, Ana: Lecturas obligatorias de clase: aprender a leer más y mejor

<http://www.clubdelibros.com/farticulo7.htm>

-Díaz Rivera, Ileana: La enseñanza de la lectoescritura

<http://home.coqui.net/sendero/lectoescritura.pdf>

-Edgar, Patricia: Una escuela en la edad media. Ponencia presentada en el marco del Seminario sobre América Latina de la Fundación Cumbre Mundial de Medios para la Infancia, Río de Janeiro, 19 de noviembre de 2002. (Importante trabajo sobre el papel educativo de los cuentos y programas infantiles y como estos deben estar de acuerdo con la cultura a la cual pertenecen los niños)

<http://www.comminit.com/la/lacth/sld-4415.html>

-EDUTEKA: “Competencia en Lectura” (Traducción al español de algunos apartes de la sección correspondiente a «Competencia en lectura» del documento “The Pisa 2003 Assessment Framework”.

<http://www.eduteka.org/Pisa2003.php>

-Epstein, Jason: Reading: The digital future.

<http://www.nybooks.com/articles/14318>

-Escalante, Doris: La lectura y la escritura en una sociedad informatizada

<http://www.redespecialweb.org/ponencias/doris.htm>

-Fernández Paz, Agustín: El aula, un lugar privilegiado para la promoción de la lectura:

<http://www.fundaciongsr.org/documentos/5150.pdf>

-Fernández, Stella Maris: Ambientes y tiempos para que viva la lectura.

<http://www.ifla.org/IV/ifla62/62-fers.htm>

-Ferreiro, Emilia: Pasado y presente de los verbos leer y escribir, Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, S.A., 2001.

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

-Ferreiro, Emilia: Leer y escribir en un mundo cambiante

http://www.carreraedicion.com.ar/materias/int_act_editorial/leer_escribir_mundo_cambiante_emilia_ferreiro.htm

-Ferreiro, Emilia: La escuela no forma buenos lectores (Entrevista)
<http://www.fce.com.ar/fsmostrar.asp?IDL=766>

-Ferreiro, Emilia (Diálogo con Nora Veiras sobre la lectoescritura):
<http://www.pagina12web.com.ar/diario/sociedad/3-26092.html>

-Flores, Tere: Animación a la lectura
http://www.quadernsdigitals.net/apli/qd.php?accionMenu=hemeroteca.VisualizaArticuloIU.visualiza&articulo_id=1345

-Forn, Juan: La todavía posible aventura de leer:
http://www.cepchile.cl/dms/archivo_1742_1229/rev40_forn.pdf.

-Fowler Calzada, Víctor: La lectura, ese poliedro. (Publicada, tanto en formato de papel como electrónico)
<http://www.bnjm.cu/bnjm/espanol/publicaciones/inicial.htm>

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

-Fundación Germán Sánchez Ruipérez: Leer en casa. Espacio Privado. Espacio Público. Simposio sobre literatura infantil y lectura realizado en Madrid los días 27, 28 y 29 de noviembre de 2003. Extracto de las ponencias.
<http://www.fundaciongsr.es/documentos/boletin10/index.html>

-Gaarder, Jostein: ¿Libros para un mundo sin lectores?
<http://www.imaginaria.com.ar/10/6/gaarder.htm>

-Gadotti, Moacir: Tres conferencias: Lecciones de Freire, Cruzando fronteras y Saber aprender
<http://www.vivalaciudadania.org/programa/htm/educa/cruzando.htm>

-Galina Russell, Isabel: La lectura en la era digital, Departamento de Producción Digital, Coordinación de Publicaciones Digitales, Dirección General de Servicios de Cómputo Académico (DGSCA), Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), México, D.F.
<http://www.dgbiblio.UNAM.mx/servicios/dgb/publicdgb/bole/fulltext/volV12002/pgs-11-15.pdf>

-García Guerrero, José: Fomento de la lectura en corresponsabilidad:
http://www.jccm.es/educacion/prog_educ/jornadas_anim_lectu/guadalajara/textos_ponencias/pe_pe_guerrero.pdf

-García Márquez, Gabriel: Un manual para ser niño. De: Colección Documentos de la Misión Ciencia, Educación y Desarrollo, pp. 115 y siguientes.
<http://www.leemeuncuento.com.ar/marquez.html>

-Garrido, Felipe: El buen lector se hace, no nace. Reflexiones sobre lectura y formación de lectores:
http://redescolar.ilce.edu.mx/redescolar/act_permanentes/lengua_comunicacion/palabraescritor/documentos/elbuenlectorsehacenonace.rtf

-Garrido, Felipe: Estudio versus lectura.

http://www.goethe.de/hn/mex/retro/spb01_1.htm#A3

-Giardinelli, Mempo: La emergencia de la lectura y la lectura en emergencia. Conferencia pronunciada en el cierre del 5° Congreso de la Promoción de la Lectura. 28ª Feria Internacional del Libro el 21-4-2002, Buenos Aires.

<http://es.geocities.com/ameriacentralfuturo/emergencia.html>

-Gil Álvarez, Rocío: La Lectura: Un sentimiento para compartir. (Consejos para transmitir el hábito lector)

<http://www.educared.org.ar/imaginaria/12/3/gilalvarez.htm>

-Golder, Caroline y Daniel Gaonac'h: Leer y comprender. Psicología de la lectura, México: Siglo XXI Editores, S.A. de C.V., 2002.

-Goldin, Daniel: Los textos y los días. Fractal N° 11, octubre-diciembre, 1998, año 3, volumen III, pp. 155-163.

<http://www.fractal.com.mx/F11goldi.html>

-Goldin, Daniel: El poder y la formación de lectores en la escuela. reflexiones en torno al papel de los directores en la formación de lectores

<http://lectura.dgmm.sep.gob.mx/leer/reflex/goldin01.html>

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

-Goldberg, Arnie, Michael Russell y Abigail Cook: El efecto de los computadores sobre la escritura de los estudiantes. Un meta-análisis de los estudios realizados entre 1992 y 2002:

http://www.cerlalc.org/reflexiones:_p/efecto.pdf

-González de Mira, Clara Inés: Diez sugerencias para la creación de hábitos de lectura en la escuela. En: II Coloquio Internacional del Libro Infantil, Medellín, Sept. 7-10 de 1993. Mesa Redonda sobre Formación de Lectores: Un compromiso de la escuela.

<http://www.fundaciongsr.org/documentos/2545.pdf>

-González, Susana B.: El rol de los padres en la formación de un niño lector.

<http://www.educar.org/articulos/roldelospadres.asp>

-Goodman, Kenneth S.: El proceso de lectura: Consideraciones a través de las lenguas y del desarrollo. Tomado del libro "Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura", Ferreiro Emilia y Gómez Palacio Margarita (compiladoras). Editorial Siglo XXI, México, 1982.

<http://www.educadormarista.com/PiensaPlus/PROCLECT.HTM>

-Gottero, Laura: La ecuación del e-book

<http://www.ayeshalibros.com.ar/zonacritica/zonacriticagottero.htm>

-Guerrero Guadarrama, Laura: El derecho a la imaginación o la promoción de la lectura de la literatura.

http://www.goethe.de/hn/mex/retro/spb01_1.htm#A3

-Hoyos, Juan José: Historia de un diccionario

<http://www.revistanumero.com/26dicio.htm>

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

-Jaim Etcheverry, Guillermo: La educación y los medios de comunicación
<http://www.acaedu.edu.ar/espanol/paginas/novedades/jaimetcheverry.htm>

-Jaim Etcheverry, Guillermo: Lectura y escritura pilares del sistema educativo:
<http://www.acaedu.edu.ar/espanol/paginas/novedades/jaimetcheverry0306.htm>

-Jaim Etcheverry, Guillermo (entrevista): La entrevista del mes. Contexto Educativo, Revista Digital de Educación y Nuevas Tecnologías, Año III, N° 19, 2201
<http://www.contexto-educativo.com.ar/2001/5/etcheverry.htm>

-Kamuf, Peggy: The end of reading.
<http://www-rcf.usc/~kamuf/text.html>

-Kohan, Silvia Adela: Disfrutar de la lectura, Barcelona: Plaza & Janés Editores, S.A., 1999.

-Lahor, Ivan: Construir una cultura lectora: El desafío de cambiar:
http://www.cebiae.edu.bo/contenido/textos/cebiaepress2001_2002/Marzo.pdf

-Lamizet, Bernard: Semiótica de la lectura. En: "Razón y Palabra", Primera Revista Electrónica en América Latina especializada en tópicos de Comunicación; N° 38, abril-mayo 2004:
<http://www.cem.itesm.mx/dacs/publicaciones/logos/actual/blamizet.html>

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

-Lerner, Delia: Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario, México: Fondo de Cultura Económica, 2001.

-Lomas Pastor, Carmen: Cómo hacer hijos lectores. De: Hacer familia N° 84, pp. 11-41, Madrid, 2002, Ediciones Palabra.
http://www.edicionesdelsur.com/articulo_65.htm

-Londoño, Julio César: Historia de una mala palabra
<http://www.revistanumero.com/7malapa.htm>

-Lopera, Hernando: Elementos para una lectura de la era digital en relación con los servicios de información y sus usuarios:
<http://www.udea.edu.co/~hlopera/ponencia-aseibi.htm>

-Lotito, Liliana: Ser lector o la posibilidad de vivir muchas vidas.
<http://www.lectura.me.gov.ar/PDF/Escenas-Opinion.pdf>

-Manguel, Alberto: Una historia de la lectura, Santa Fe de Bogotá: Editorial Norma S.A., 1999

-Manguel, Alberto: Con Borges, Bogota: Grupo Editorial Norma, 2003.

- Manguel, Alberto: De San Agustín a la computadora:
<http://www.clarin.com/suplementos/cultura/1999/05/30/e-00401d.htm>
- Manguel, Alberto: El amante de las bibliotecas. (Entrevista a cargo de Sergio Kiernan)
<http://www.pagina12web.com.ar/diario/sociedad/3-27939-2003-11-10.html>
- Manguel, Alberto: Placeres de la lectura. Artículo publicado en Babelia, el 31 de agosto de 2002
<http://www.fundaciongsr.es/documentos/boletin7/5.htm>
- Manguel, Alberto: La lectura electrónica es casi contraria a la lectura misma. (Entrevista realizada por Javier Rodríguez Marcos. Babelia, El País, 12-1-2002))
<http://www.observatorio.ultimosegundo.ig.com.br/artigos/spe300120022.htm>
- Manguel, Alberto: El amante de las bibliotecas:
<http://www.pagina12web.com.ar/diario/sociedad/3-27939-2003-11-10.html>
- Mariño, Ricardo: Máximas y mínimas sobre estimulación de la lectura. En: Imaginaria. Revista Quincenal de Literatura Infantil y Juvenil. N° 136 - Buenos Aires, 1° de septiembre de 2004
http://www.educared.org.ar/imaginaria/13/6/maximas_y_minimas.htm
- Márquez Rodríguez, Alexis: Presente y futuro del libro y de la lectura
<http://cvc.cervantes.es/obref/congresos/zacatecas/libro/ponencias/marquez.htm>
- Martin, Henri-Jean: Historia y poderes de lo escrito, Gijón (Asturias): Ediciones Trea, S.L., 1999.
- Mazzali-Lurati, Sabrina y Peter Schulz: A semiotic approach to hipermedia for literary studies. New conditions for the act of reading?
<http://www.cem.itesm.mx/dacs/publicaciones/logos/actual/smazzali.html>
- Medina, Mariano: La mirada del mediador: una construcción desde la diversidad. En: Imaginaria, Revista Quincenal de Literatura Infantil y Juvenil N° 88 - Buenos Aires, 23 de octubre de 2002
<http://www.educared.org.ar/imaginaria/08/8/medina.htm>
- Meek, Margaret: En torno a la cultura escrita, México: Fondo de Cultura Económica, 2004.
- Mejía, Felipe et al.: Habilidad verbal. Principios teóricos
http://snee.sep.gob.mx/BROW-AES/indice_Idanis_habilidad.htm
- Melo, Jorge Orlando: Libros, televisores y computadores: Viejas y nuevas tecnologías de la lectura.
<http://www.banrep.gov.co/blaavirtual/letra-t/tv/lec97.htm>
- Millán, José Antonio: La lectura y la sociedad del conocimiento. En: Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes
<http://www.cervantesvirtual.com/servlet/SirveObras/150568329690623326040014/p0000001.htm#2>
 También en: La Factoría, octubre – enero 2003

<http://www.lafactoriaweb.com/articulos/millan19.htm>

-Millán, José Antonio: El libro de medio billón de páginas. La ecología lingüística de la Web.
<http://jamillan.com/ecoling.htm>

-Millán, José Antonio: Leyendo bits
<http://www.jamillan.com/leyen.htm>

-Millán, José Antonio: La piedra filosofal. Las razones de Harry Potter:
<http://www.jamillan.com/piedrafi.htm>

-Ministerio de Educación de la Nación (Argentina): Cambios en la práctica de la lectura:
http://www.100cientificos.me.gov.ar/lectura/lectura_cambios.htm

-Miranda Gil, Marcos: Viaje alrededor de la lectura
<http://www.sepyc.gob.mx/letras/>

-Monteleone, Gabriela: Harry Potter, un clásico de la posmodernidad.
<http://www.imaginaria.com.ar/07/4/potter.htm>

-Montes, Graciela: Mover la historia: lectura, sentido y sociedad. Simposio de Lectura. Fundación Germán Sánchez Ruipérez, Madrid, noviembre de 2001.
<http://www.gracielamontes.com/escritos/historia.htm>

-Montes, Graciela: La formación de lectores y el llanto de del cocodrilo
http://redescolar.ilce.edu.mx/redescolar/act_permanentes/lengua_comunicacion/palabraescritor/documentos/LA%20FORMACI%D3N%20DE%20LECTORES%20Y%20EL%20LLANTO%20DEL%20COCODRILO.doc

-Montes, Graciela: El mundo como acertijo:
<http://www.gracielamontes.com/escritos/acertijo.htm>

-Mora, Pablo: Leer es elegir
<http://www.ucm.es/info/especulo/numero23/leer.html>

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

-Moreno Bayona, Víctor: “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: ¿Qué hacemos con la lectura? CLIJ N° 166, diciembre 2003
<http://www.revistasculturales.com/articulosLeer.php?cod=40&pag=1>

-Mullis, Ina V.S., Michael O. Martin, Eugene J. González, y Ann M. Kennedy, (2003, Mayo 10), Estudio Internacional de Competencia. En Lectura; EDUTEKA, Edición 17.
<http://www.eduteka.org/EstudioPirls2001.php>

-Muñoz, Óscar: La lectura, un problema de hábito

<http://www.larevista.commx/ed658/info11.htm>

-Naipaul, V.S.: Leer y escribir
<http://www.fractal.com.mx/F21naipa.html>

-Negroponte, Nicholas, Mitchel Resnick y Justine Cassell: Creando una revolución en el aprendizaje.
<http://contexto-educativo.com.ar/1999/12/nota-6.htm>

-Nieto, Adelaida: Leer es hacer el amor con la vida
<http://www.cerlalc.org/reflexiones/Cuba.doc>

-Nieto, Adelaida: ¿Se le hubieran quemado las alas a Ícaro si supiera leer?
<http://www.cerlalc.org/reflexiones/icaro.pdf>

-Nieto, Adelaida: Lectura y desarrollo. Ponencia Presentada en el Marco del I Encuentro de Promotores de Lectura. Feria Internacional del libro de Guadalajara. Diciembre 2003.
<http://www.cerlalc.org/reflexiones/LyD.doc>

-Núñez, Violeta: Los nuevos sentidos de la tarea de enseñar. Mas allá de la dicotomía ‘enseñar vs. Asistir’. En “Revista Iberoamericana de Educación”; Número33, Septiembre-Diciembre, 2003.
<http://www.campus-oei.org/revista/rie33a01.htm>

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

-Olivera Marañón, Luis: Devoradores de libros
http://www.edicionesdelsur.com/articulo_63.htm

-Olson, David R.: El mundo sobre el papel. El impacto de la escritura y la lectura en la estructura del conocimiento, Barcelona: Editorial Gedisa S.A., 1998.

-Ortega Díaz-Ambrona, Juan Antonio: Un testimonio: La lectura como adicción.
<http://www.elpais.es./suplementos/educa/20010528/39opi.html>

-Ortiz, Marcela: Pasado, presente y futuro de la literatura infantil. Subversión animada.
<http://www.mundofree.com/babar/html/esubversion.htm>

-Paredes M., Jorge G.: 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.
 También formato electrónico:
<http://www3.planalfa.es/cisterc/zips/paredes.zip>
<http://www.cem.itesm.mx/dacs/publicaciones/logos/libros/libros/Libro%20y%20lectura%20en%20era%20digital.pdf>

-Pavão, Andréa: A aventura da leitura e da escrita entre mestres de Roleplaying Games (RPG):
<http://www.fae.ufmg.br/GT10/andreapavap.htm>

- Peña Borrero, Luis Bernardo: Nuevos (y eternos) modos de leer
<http://www.geocities.com/cuatrogatos4/nuevosyeternos.html>
- Peña Borrero, Luis Bernardo: Saber leer otros lenguajes
<http://www.cerlalc.org/reflexiones/leer.pdf>
- Peroni, Michel: Historias de lectura. Trayectorias de vida y de lectura, México: Fondo de Cultura Económica, 2003.
- Petit, Michèle: Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura, México: Fondo de Cultura Económica, 1999.
- Petit, Michèle: Lecturas: del espacio íntimo al espacio público, México: Fondo de Cultura Económica, 2001.
- Petit, Michèle: 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
- Petit, Michèle (Entrevista a cargo de Ramón Salaberría) : Imaginaria, N° 23 - Buenos Aires, 19 de abril de 2000
<http://www.imaginaria.com.ar/02/3/petit.htm>
- Petrucci, Armando: La ciencia de la escritura. Primera lección de paleografía, Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica de Argentina, S.A., 2003.
- 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.
- Prado Aragonés, Josefina: La lectura en la era de la información: Hacia un nuevo concepto de competencia lectora.
<http://www.unex.es/interzona/Interzona/Revista/puertas/PL%2017/pdf/20.pdf>.
- Quintana, Hilda E.: La enseñanza de la comprensión lectora.
http://www.espaciologopedico.com/articulos2.asp?Id_articulo=498
- Rak, Michele: El sistema del libro. Estudio sobre la comunicación de los datos relativos a la lectura en los países de la Unión Europea (Francia, Italia, Luxemburgo, Gran Bretaña, Portugal, España, Suecia)
http://www.grinzane.net/Observatorio2001/RAK_spa.htm
- Ramírez Leyva, Elsa (Moderadora): Fomento a la lectura. Documento introductorio. En: Primer Encuentro Internacional sobre Bibliotecas Públicas. Perspectivas en México para el siglo XXI. Ciudad de México, del 24 al 28 de setiembre de 2001.
http://www.goethe.de/hn/mex/retro/spb01_1.htm#A3

-Ramírez Leyva, Elsa: Lectura, Alfabetización en información y cultura de la Información. Julio 2002, Documento preparado para la UNESCO, la U.S. National Commission on Libraries and Information Science y el National Forum on Information Literacy, para uso de la Reunión de Expertos en Alfabetización en Información, Praga, Checoslovaquia. Disponible en:
<http://www.nclis.gov/libinter/infolitconf&meet/papers/ramirez-espanol-fullpaper.pdf>

-Ramírez Leyva, Elsa: Lectura y acceso a la información para democracia: un reto para las bibliotecas latinoamericanas, 68th IFLA Council and General Conference. August 18-24, 2002.
<http://www.ifla.org/IV/ifla68/papers/103-084s.pdf>

-Ramírez Leyva, Elsa: La lectura en la sociedad contemporáneas, Centro Universitario de Investigaciones Bibliotecológicas de la UNAM, México, DF, 2001
<http://www.ejournal.unam.mx/iibiblio/vol15-30/IBI03006.pdf>

-Reyes, Yolanda: El fenómeno Harry Potter
<http://www.cuatrogatos.org/2harrypotter.html>

-Richter, Enrique: El libro y la escasez de lectores
<http://www.cerlalc.org/reflexiones/articulo01.pdf>

-Riesco Riquelme, Xavier: Harry Potter y la piedra filosofal.
<http://www.cuatrogatos.org/2harrypotter2.html>

-Rodríguez, Luz Helena: ABC de la competencia lectora. texto para no especialistas en la enseñanza de la lengua
<http://www.colfem.com/rpeda/Luz%20Helena%202001.htm>

-Rodríguez López, Jorge: La emergencia de los nuevos mitos en la sociedad electrónica:
http://www.corchea69.com/XL_Congreso/ESTRUCTURA/Comunicaciones/TEXTOS/09.%20JORGE%20RODR%20CDGUEZ%20L%20D3PEZ.pdf

-Rojas Velásquez, Freddy y María Carmen Yáñez de Rodríguez: Las pistas contextuales en la comprensión de la lectura:
<http://www.campus-oei.org/revista/deloslectores/451Rojas.pdf>

-Ruiz Mondragón, Ariel: La lectura como vicio
http://www.lainsignia.org/2003/mayo/cul_016.htm

-Ruiz Mondragón, Ariel: Revolución electrónica y lectura:
http://www.lainsignia.org/2002/junio/cyt_003.htm

-Sábato, Ernesto: Les quiero pedir a los chicos y a los jóvenes que lean. Discurso pronunciado el 18 de mayo de 2004.
<http://www.educared.org.ar/imaginaria/12/9/sabato.htm>

-Salinas, Pedro: El defensor. Elogio y vindicación de la correspondencia epistolar, de la lectura, las minorías literarias, los viejos analfabetos y el lenguaje, Barcelona: Ediciones Península S.A., 2002.

-Sandroni, Laura: El hábito de la lectura

http://taminaka.unimag.edu.co/antropologia/el_habito_de_la_lectura.htm

-Sarland, Charles: La lectura en los jóvenes. Cultura y respuesta, México: Fondo de Cultura Económica, 2003.

-Savater, Fernando: Mira por dónde. Autobiografía razonada, Buenos Aires: Taurus, 2003

-Savater, Fernando: Lecturas estivales.

<http://www.forumglobal.org/20000110-cast/947759094.htm>

-Savater, Fernando: La pérdida de la lectura

<http://www.forumglobal.org/20000110-cast/947840553.html>

-Savater, Fernando: Los intelectuales, los nacionalismos y la familia de fin del siglo. Entrevista a Savater a cargo de Diego Barnabe, el 17 de octubre de 1996.

<http://www.espectador.com/text/pglobal/savater.htm>

-Savater, Fernando: ¿De qué sirve la Ética para los jóvenes? La educación es el momento adecuado de la ética. Discurso al recibir el grado de Doctor Honoris Causa por la Universidad «Simón Bolívar», Caracas- Venezuela, 1998:

http://www.analitica.com/biblioteca/savater/wduxcation_etica.asp

-Shua, Ana María: La lectura como adicción. (Entrevista)

<http://www.argenpress.info/nota.asp?num=004849>

-Sloboda, John: La lectura: Un estudio de caso de habilidades cognitivas. De: La inteligencia hábil. El desarrollo de las capacidades cognoscitivas, pp. 66-77

<http://www.terra.es/personal3/tmc000/meta4/lectura/lavista.htm#1>

-Sorela, Pedro: Felicidad y libros:

<http://www.campus-oei.org/pensaribeoamerica/ric01a06.htm>

-Sukaczer, Verónica: ¿Por qué los chicos no leen?

<http://www.leemeuncuento.com.ar/sukaczer.html>

-Sullivan, Patricia Allendez: El nuevo “paradigma” de la lectura en la sociedad de información

<http://www.rcp.net.pe/rcp/bibliotecas/biblios/flash/zip/b11-03.zip>

-Stallman, Richard: El derecho a leer.

<http://www.paginadigital.com.ar/articulos/2003/2003sept/noticias9/3846-10.asp>

-Tedesco, Juan Carlos: Educar en la sociedad del conocimiento, Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica de Argentina, S.A., 2002.

-Tedesco, Juan Carlos: La educación y las nuevas tecnologías de la información.

<http://www.salvador.edu.ar/vrid/publicaciones/revista/tedesco.htm>

-Tedesco, Juan Carlos: "Los pilares de la educación del futuro". En: Debates de educación (2003: Barcelona) [ponencia en línea]. Fundación Jaume Bofill; UOC.

[Fecha de publicación: diciembre de 2003]

<http://www.uoc.edu/dt/20367/index.html>

-Tedesco, Juan Carlos: Educación y sociedad del conocimiento y la información
<http://www.iipe-buenosaires.org.ar/pdfs/bogota.pdf>

-Tenti Fanfani, Emilio: Culturas juveniles y cultura escolar. Buenos Aires, mayo del 2000, primera versión
http://www.iipe-buenosaires.org.ar/pdfs/seminario_internacional/panel4_fanfani.pdf

-Touraine, Alain: Las transformaciones sociales del siglo XX. Discurso de apertura leído ante la Primera Reunión Provisional del Intergovernmental Council of the Management of Social Transformations Programme (MOST), París 7-10 de marzo de 1994
<http://inicia.es/de/cgarciam/Touraine01.htm#1bis>

-UNESCO: Recomendación 28 sobre la enseñanza de la lectura (12-7-1949)
http://www.ibe.unesco.org/International/DocServices/Recom/34_77_s/R28.pdf

-Vandendorpe, Christian: Del papiro al hipertexto. Ensayo sobre las mutaciones del texto y la lectura, Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica de Argentina, S.A., 2003.

-Vargas Llosa, Mario: El pez en el agua. Memorias, Santa Fe de Bogotá: Seix Barral, S.A., 1993.

-Vernant, Jean-Pierre: Érase una vez...El universo, los dioses, los hombres. Un relato de los mitos griegos, São Paulo, Brasil: Fondo de Cultura Económica, 2000.

-Vila-Matas, Enrique: ¿Para qué sirve leer? La Nación Line – 9/septiembre/2003
http://www.edicionesdelsur.com/articulo_43.htm

-Villamizar Corredor, Hugo: Leer y escribir en Ciencias Sociales.
<http://www.icfes.gov.co/revistas/temas/TEMAS.html>

-Viñao, Antonio: La enseñanza de la lectura y la escritura: Análisis socio-histórico.
<http://www.um.es/fccd/anales/ad05/ad0520.pdf>

-Weinberg, Liliana: Las humanidades y la ciudadanía del conocimiento. Transformaciones y tareas de los programas de Posgrado de la UNAM en que participa la Facultad de Filosofía y Letras.
<http://www.posgrado.unam.mx/pluralitas/editorial/omnia/omnia40/cap20.pdf>

-Weinstein Cayuela, José: El hábito lector: Motor de los aprendizajes:
http://biblioteca.mineduc.cl/documento/Feria_del_Libro_241001._u.v..doc

-Yepes, Luis Bernardo: Biblioteca y lectura en Colombia del año 2000: Para herir susceptibilidades.
<http://www.cuatrogatos.org/3lbyepes.html>

-Zaid, Gabriel: Los demasiados libros.(Ensayo que da título a la obra publicada por Anagrama):
<http://www.analitica.com/biblioteca/zaid/lilibros.asp>

-Zaid, Gabriel: los libros pueden ser hojeados:

<http://www.comnala.com/modelo/entrevistas.asp?toc=1&soc=2>

-Zalba, Estela: ¿Lectores o consumidores?: Los pactos de lectura con el texto escrito en el marco de una cultura audiovisual.

http://www.periodismo.uchile.cl/encuentroconosur/ponencias/2/2b_estelazalba.html

*Aproximación histórico-conceptual a la metodología de enseñanza de la lectura

http://www.oas.org/udse/dit/Mitodoslec_doc

*Conversación abierta con Márgara Averbach, invitada especial del foro de Imaginaria y EducaRed, realizada entre el 18 y el 27 de agosto de 2004. El diálogo giró alrededor de la escritura, la traducción, los libros para niños pequeños, la literatura de las minorías *é*tnicas estadounidenses, la narrativa fantástica y la relación con las editoriales.

<http://www.educared.org.ar/imaginaria/13/6/foro.htm>

*Leer juntos. Compartir historias y lecturas en familia:

<http://www.fundaciongsr.es/documentos/boletin10/index.html>

*Leer antes de leer. De "*Apuntes de Literatura infantil*". Elaborado por Equipo Peonza y Editorial Alfaguara

http://www.indexnet.santillana.es/rcs/_archivos/Infantil/baulrecursos/de cuentos/leer.pdf

*Los niños y la lectura. Club de narradores de cuentos infantiles, 1998:

<http://www.cn.fac.org.ar/cnci/publi3.htm>

Jorge G. Paredes M.

Lima - Perú

Setiembre 2004