

Fundación de Educación Superior,
Investigación y Profesionalización
CEDINPRO
Facultad de Educación

Serie de Formación de Formadores
VI

**LA LECTURA
COMO BÚSQUEDA
Y CONSTRUCCIÓN
DE SIGNIFICADO**

Diego Antonio Pineda R.

Bogotá, D.C. Colombia

2007

PRESENTACIÓN

La Fundación Centro de Educación Superior, Investigación y Profesionalización “CEDINPRO” se complace en entregar a la comunidad académica esta nueva publicación de la serie Formación de Formadores VI, escrito por el profesor Diego Antonio Pineda R., Licenciado en Filosofía y Magíster en Filosofía de la Pontificia Universidad Javeriana y Profesor Asociado de la Facultad de Filosofía de la misma universidad. Ha realizado, además, la traducción y adaptación cultural para Colombia del programa “Filosofía para Niños” y ha sido autor de distintos textos filosóficos para niños, jóvenes y adultos.

El presente texto es la síntesis de un sin número de reflexiones filosóficas y pedagógicas que hacen parte del esfuerzo intencional por mostrar la lectura no como una simple habilidad práctica o herramienta dirigida a aprender cosas o a procesar información. El autor nos invita, más bien, a redescubrir el sentido y la razón de ser de la lectura.

“La lectura como búsqueda y construcción de significado” es un acto de autoafirmación de la existencia. Leemos para darle sentido y significado a nuestra propia vida. Esta es la tesis que recorre cada una de las páginas de este libro. El autor no ofrece soluciones específicas a las dificultades que los niños y los jóvenes suelen encontrar en el ejercicio de la lectura. El presente texto es un conjunto de reflexiones en torno a lo que significa el acto de la lectura y la manera de promoverla entre los niños y los jóvenes.

CEDINPRO, conociendo la importancia de semejante tema, ha querido socializar esta experiencia del profesor Pineda, convencido de que aportará de manera significativa a enriquecer los procesos de formación pedagógica de docentes de todos los niveles y áreas del conocimiento y de que contribuirá a enfrentar con éxito los retos de la educación en el presente milenio.

Con “La lectura como búsqueda y construcción de significado” continuamos con nuestra serie de publicaciones “Formación de Formadores”.

Abel Alfonso Tabares
Director de Investigaciones
CEDINPRO

ÍNDICE

Prefacio	9
1. ¿En qué consiste leer?	13
Una anécdota para empezar.....	14
¿Cómo hace uno para saber que alguien está leyendo?.....	15
Leer no es sólo extraer información de un texto escrito.....	15
La finalidad básica del acto de leer no es la de adquirir información.....	17
Los fines que perseguimos con la lectura no son necesariamente utilitarios... y pueden ser tan diversos como queramos.....	18
La diferencia que existe entre “leer” y “consultar información”.....	19
El aspecto pasivo y el aspecto activo del acto de la lectura.....	19
Texto N° 1: La lectura como estímulo a la vida del espíritu (Marcel Proust).....	21
Texto N° 2: La lectura como “trabajo” e “interpretación” (Estanislao Zuleta).....	23
2. ¿Por qué “aprender a leer”?	25
Lo que significa el aprendizaje de la lectura en la vida del niño.....	27
Las dificultades de los niños con la lectura.....	29
Una nueva pregunta: ¿qué es lo que un niño encontraría significativo leer?.....	30
Una pregunta adicional: ¿cómo es que se han formado los buenos lectores?.....	35
No siempre los procesos de construcción de significado siguen el curso de la cultura de los “lectores”.....	36
No se puede “leer” sin construir significado.....	37
De nuevo: ¿por qué “aprender a leer”?.....	38

Texto N° 3:			
La avidez de la lectura: la experiencia de un filósofo autodidacta (Jean Jacques Rousseau).....	40		
Texto N° 4:			
Un solitario nos habla de su experiencia con la lectura (Henry David Thoreau).....	42		
3. La lectura infantil como "construcción de significado"	45		
De cómo un castigo se transforma en placer.....	46		
El primer contacto con la lectura es corporal, físico.....	49		
Muchos niños aprenden a "leer" primero con el oído.....	50		
¿Qué quiere decir que un niño "sabe leer"?.....	53		
El asunto fundamental: la calidad intrínseca de los textos leídos.....	55		
El fin: cultivar los buenos hábitos de lectura y el gusto literario.....	57		
Texto N° 5			
La lectura como búsqueda de significados (Matthew Lipman y otros).....	59		
Texto N° 6			
Las técnicas Rodari para la transformación de historias (Gianni Rodari).....	62		
4. Razonar, traducir e indagar: la dimensión cognoscitiva de la experiencia de la lectura.....	67		
El problema de las "habilidades lectoras"	68		
Lectura y razonamiento.....	70		
La lectura como "traducción".....	74		
La lectura y el trabajo de indagación.....	79		
Texto N° 7			
El desarrollo de la capacidad de razonamiento como presupuesto de la lectura significativa (Matthew Lipman y otros).....	84		
Texto N° 8			
Aprender a pensar ayuda a leer (Irene de Puig).....	87		
		5. De los lectores y los modos de leer.....	89
		De los lectores y los libros en <i>El nombre de la rosa</i>	90
		El simple lector: un analfabeta funcional.....	94
		El buen lector y su esfuerzo por comprender e interpretar.....	96
		El lector literario o la lectura como forma de enriquecimiento personal.....	97
		Consecuencias pedagógicas.....	100
		El placer de la lectura.....	102
		La lectura como habilidad no debe separarse de la lectura como valor.....	102
		La lectura como <i>aisthesis, katharsis y poiesis</i>	103
		Nuestra tarea de maestros.....	106
		Texto N° 9	
		Romper con la "lógica de la explicación" e instaurar la enseñanza como traducción (Jacques Rancière).....	107
		Texto N° 10	
		Los intelectuales y los libros (Ralph Waldo Emerson).....	109
		6. Los obstáculos en la formación de los niños y jóvenes como lectores.....	115
		Dos asuntos que nos preocupan: la rapidez y la comprensión de lectura.....	116
		Las dificultades de visión.....	118
		Las dificultades neurológicas.....	119
		Los "bloqueos" psicológicos en el aprendizaje de la lectura como problemas de sentido.....	121
		La importancia del ambiente familiar.....	123
		Un asunto que da qué pensar: los niños que "se enseñan a sí mismos" a leer.....	124
		Los obstáculos que pone el aprendizaje escolar en la formación de buenos lectores: utilitarismo y formalismo.....	126
		La industria editorial como obstáculo y posibilidad.....	128
		Texto N° 11	
		Leer no es pasar los ojos sobre las letras (del diario <i>Portafolio</i>).....	130

Texto N° 12	
La lectura como un tipo de amistad en que se forman "los buenos modales" de la inteligencia (Marcel Proust).....	132
7. Alternativas y propuestas.....	135
Los obstáculos vistos como posibilidades.....	136
Los colombianos como "malos lectores" y los programas de "animación a la lectura".....	137
Experiencias que buscan restituir el contacto físico y afectivo con los libros.....	140
La recuperación del espacio público como lugar para la lectura.....	141
El restablecimiento de los vínculos afectivos entre autor, lector y texto.....	143
Situar los textos en su contexto histórico.....	145
Hacer ejercicios de "degustación" de la lectura.....	145
Recuperar la lectura en común y "en voz alta".....	146
Devolverle a la lectura su valor como ritual.....	147
Cultivar el gusto literario de los niños y jóvenes.....	147
Seleccionar aquellos textos que ejercen una particular fascinación sobre los niños y jóvenes.....	148
El desarrollo de habilidades lógicas.....	148
Vincular la lectura con la práctica de la escritura.....	149
No descuidar los aspectos técnicos del ejercicio de la lectura, pero ponerlos al servicio de la construcción de significado.....	150
Texto N° 13	
Oralidad, escritura y lectura en la España del Siglo de Oro (Margit Frenk).....	151
Texto N° 14	
Una biblioteca que nació de la basura (Freddy Ávila).....	152
Bibliografía.....	155

Prefacio

Pues bien; lo que yo quiero son realidades. No les enseñéis a estos muchachos y muchachas otra cosa que realidades. En la vida sólo son necesarias las realidades. No planteéis otra cosa y arrancad de raíz todo lo demás. Las inteligencias de los animales racionales se moldean únicamente a base de realidades; todo lo que no sea esto, no les servirá jamás de nada. De acuerdo con esta norma educo yo a mis hijos, y de acuerdo con esta norma hago educar a estos muchachos. ¡Ateneos a las realidades, caballero!

Quien habla así es Tomás Gradgrind, el principal protagonista de la novela de Charles Dickens *Tiempos difíciles*. Gradgrind, un exitoso hombre de negocios, se ha propuesto enseñar un nuevo evangelio a los demás: sólo "realidades", es decir, cosas visibles, tangibles, mensurables. Gradgrind se propone reproducir en otros la propia concepción que él mismo se ha hecho de sí y del hombre en general. Dickens nos lo describe con precisión: "Tomás Gradgrind, sí señor. Un hombre de realidades. Un hombre de hechos y de números. Un hombre que arranca del principio de que dos y dos son cuatro, y nada más que cuatro, y al que no se le puede hablar de que consienta que alguna vez sean algo más".

Por supuesto, el señor Gradgrind ha empezado, como todo hombre convencido de que es poseedor de una verdad indubitable, por intentar "inculcar" en sus hijos esas "verdades evidentes". Pero también, como todo hombre que se siente investido de una misión, se propone instruir según los mismos principios, y aplicando las mismas reglas, a todos los niños. Su voluntad pedagógica y política lo ha llevado a instaurar reglas severas y prohibiciones específicas a todos los que caen bajo su tutela, todo ello basado en un principio básico: hay que educar sólo la razón; y, en consecuencia, hay que suprimir del todo la imaginación y toda posibilidad de ella.

Por supuesto, habrá que controlar lo que leen sus hijos y, con ellos, todos los niños del lugar. Están muy bien, por supuesto, los libros de cálculo y contabilidad (esas sí son "realidades"), pero hay un peligro mortal: los libros de cuentos. Cuando descubre que uno de sus hijos muestra curiosidad por un viejo circo que ha llegado a la gran ciudad industrial, a Coketown, esa ciudad del carbón donde todo se

gobierna a su manera, a esa ciudad de "sólo realidades", el señor Gradgrind razona visiblemente enojado:

¿No será acaso -dijo el señor Gradgrind meditabundo, con las manos en los bolsillos y los ojos cavernosos en el fuego- que algún profesor o alguno de los miembros de la servidumbre les ha indicado algo? ¿No será acaso que Luisa y Tomás han tenido ocasión de leer algo? Quizá, a pesar de todas las precauciones tomadas, se ha deslizado en la casa alguno de esos fútiles libros de cuentos. ¡Es raro, es tan incomprensible que haya sucedido lo que ha sucedido en unas inteligencias que han sido formadas prácticamente desde la cuna a regla y a plomada!

La figura de Gradgrind nos resulta odiosa, pero su preocupación es certera. Gradgrind sabe bien lo que hace. Para su pretensión de instaurar un mundo estrecho, de sólo "realidades", que los niños puedan leer cuentos resalta una profunda amenaza. Sí, claro, deben leer, pero sólo aquello que, a largo plazo, resulte rentable, práctico, económico; no cosas que sólo avivan su imaginación, como los libros de cuentos.

Si he empezado por hacer una breve referencia a estos pasajes del comienzo de una de las mejores obras de Dickens es precisamente porque ella retrata de forma muy apropiada la actitud que resulta más frecuente ante la lectura. Leemos para aprender, para saber cosas prácticas, para vivir informados. Gradgrind no estaría en desacuerdo con ello. Claro, no hay nada incorrecto en ello... Pero -y aquí viene la pregunta fundamental que pretendo plantear a lo largo de todo este texto-, ¿eso es suficiente? ¿Se trata solamente de eso?

La respuesta la puedo anunciar desde ya: *no es suficiente*. La lectura, más que una habilidad práctica, más que una herramienta útil para aprender cosas, para procesar información, es un acto de autoafirmación de la existencia. El niño que lee cuentos no se informa, no se prepara para ningún desempeño profesional. Tampoco el científico o el filósofo que, para confrontar sus ideas, leen a Shakespeare o a Homero o a Cervantes están esperando encontrar allí la respuesta a sus interrogantes teóricos. Lo esencial en todo acto de lectura, más que la información que allí se recaude, más que la solución a problemas específicos, está en la búsqueda y construcción de significado. Esa es la tesis que recorre todo este texto. El niño que lee con cuidado y fruición lo hace porque descubre y construye

nuevos significados por medio de su lectura. El filósofo que se enfrenta a un texto de Aristóteles o de Kant no lo hace para "aprenderse" a uno de estos filósofos, sino para buscar e inventar nuevos significados para problemas que le interesan vitalmente a partir de la lectura de esos autores y esos textos.

Cuando hoy se habla de la lectura, todo el énfasis se pone en asuntos que, en mi concepto, no son los fundamentales, aunque no por ello pretenda decir que carecen de valor o de sentido. Hay mucha preocupación por la rapidez en la lectura, por la "comprensión" de lectura, e incluso por superar los obstáculos que se atraviesan en el proceso lector de los niños. Todos estos asuntos, desde luego, merecen atención. Pero falta siempre volver a lo fundamental: ¿por qué leemos?, ¿qué sentido tiene hacerlo?

Vuelvo a mi tesis básica: leemos para descubrir significados y para construir e inventar nuevos significados. Este texto, por tanto, no tiene en primer lugar una finalidad práctica. No ofrezco soluciones concretas a las dificultades que los niños y jóvenes suelen tener con la lectura. Tampoco ofrezco técnicas para mejorar la rapidez de la lectura o su comprensión. Sólo me propongo reflexionar sobre la lectura como acto de búsqueda y construcción de significado. Me interesa la lectura no tanto como habilidad; me interesa más como forma de darle sentido a nuestra propia vida.

Diría, en este sentido, que es más un texto filosófico sobre la lectura que un texto de carácter técnico. No podía ser de otra manera: soy filósofo y educador, y no un investigador de los procesos lectores. Lo digo mejor así: soy un filósofo interesado en la educación de los niños y jóvenes, y no un estudioso de la técnica de la lectura o de su forma de aprendizaje. El presente texto, entonces, no son más que algunas reflexiones, incluso un poco desarticuladas, en torno a lo que significa, desde mi perspectiva estrictamente personal, el acto de la lectura y, de acuerdo con ello, sobre el modo como podría promoverse la lectura con los niños y jóvenes como un acto de búsqueda y construcción de significado.

Y ésta es mi segunda advertencia: estas reflexiones no hacen parte de una teoría elaborada de la lectura que posea, sino de un intento por reflexionar de modo estrictamente personal sobre este fenómeno. No quiero presentar, entonces, estas anotaciones como una teoría completa, sino sólo como unas ideas que pueden y deben ser discutidas. Agradezco, por tanto, a todos los que tengan la posibilidad de

leer este texto que me hagan sus observaciones, críticas, preguntas, etc. Prometo responderlas directamente, pues me son de sumo interés. Todos sus comentarios a este texto me los pueden enviar a alguno de los siguientes correos electrónicos: diegoantpineda@yahoo.com y diegopi@javeriana.edu.co.

Debo, finalmente, agradecer a quienes lo han hecho posible. En primer lugar, a la Dra. Myriam Montes, Rectora por muchos años del Colegio Montessori, de la ciudad de Medellín, pues fue la persona que en primer lugar me invito a escribir mis reflexiones sobre el tema, a propósito de un encuentro que tuvimos, junto con otros invitados, en el año 2003 para hablar sobre la promoción de la lectura entre los niños y jóvenes. Debo también agradecer de forma especial al profesor Abel Alfonso Tabares, Director de Investigaciones de CEDINPRO, y a su Rector, el Ingeniero Alejandro Rueda, por haberse interesado en su publicación. Las ideas que aquí defiendo son mi entera responsabilidad y están abiertas al escrutinio de todos.

Diego Antonio Pineda R.

1. ¿En qué consiste leer?

*De todo lo escrito yo amo sólo aquello que alguien escribe con su sangre. Escribe tú con sangre; y te darás cuenta de que la sangre es espíritu. No es cosa fácil el comprender la sangre ajena: yo odio a los ociosos que leen. Quien conoce al lector no hace ya nada por el lector. Un siglo de lectores todavía -y hasta el espíritu olerá mal. [...]
Quien escribe con sangre y en forma de sentencias, ése no quiere ser leído, sino aprendido de memoria.*

(F. Nietzsche: "Del leer y el escribir", en *Así habló Zaratustra*)

Hay cosas que parecen muy evidentes. Tan evidentes que nadie las pone en duda. Tan evidentes que, cuando hablamos de ellas, nadie dudaría de que nos estamos refiriendo a los mismos asuntos. Una de esas cosas evidentes es precisamente la lectura.

Parece que no tendríamos mayor dificultad en distinguir, por ejemplo, entre alguien que lee y alguien que no lee. Alguien que lee, por ejemplo, es una persona que fija su vista en un cierto número de letras y, luego, traduce esas figuras que llamamos letras a ideas puramente mentales, o incluso a sonidos "físicos". Para ello bastaría con seguir una cierta secuencia de caracteres colocados en un cierto orden particular: el español se lee de izquierda a derecha, el árabe de derecha a izquierda, el chino de arriba abajo. Bastaría, entonces, con conocer los signos, y sus correspondencias en palabras y sonidos, y con seguir la secuencia correcta, y estaríamos leyendo.

Sería fácil, en este sentido, distinguir entre quien lee y quien no lo hace simplemente viendo si realiza las operaciones que acabamos de mencionar. ¿Qué cosa, entonces, hay más evidente que la lectura? Si pensamos en el asunto un poco más despacio, la cosa, sin embargo, no será tan evidente. Veamos por qué.

Una anécdota para empezar

Para abrir esta reflexión sobre la lectura, permítanme empezar por una pequeña anécdota, por algo que alguna vez tuve ocasión de observar mientras caminaba por un centro comercial de la ciudad de Bogotá.

Una joven se sentó sobre una banca de dicho centro comercial y abrió un libro ante sus ojos. Inmediatamente, el celador encargado de vigilar esa sección le comunicó que, por razones de seguridad, estaba prohibido leer en ese lugar. La respuesta de la joven fue la siguiente: "No estoy leyendo". La reacción del vigilante fue inmediata: "Señorita, ¿cómo me puede usted decir que no está leyendo si tiene un libro abierto ante usted y lo está mirando?". La joven, sin embargo, argumentó lo siguiente:

Sí, señor. Lo que usted dice es cierto: tengo un libro ante mis ojos y lo estoy mirando, pero *no estoy leyendo*. Además, no entiendo que pueda estar prohibido leer en este lugar, porque eso es precisamente lo que hacen todas las personas que pasan por aquí: leer. Si aquí estuviera prohibido leer, ¿cómo sería posible que la gente encontrara los almacenes que viene a buscar, o incluso que pudiera moverse por este centro comercial?

Ignoro en qué terminó finalmente esta discusión. Lo importante es que esta anécdota plantea una pregunta simple, pero fundamental: ¿quién tenía razón: el vigilante o la joven? Es decir, ¿estaba efectivamente leyendo esa persona que tenía abierto un libro ante sus ojos? ¿En qué consiste, entonces, *el acto de leer*?

¿Cómo hace uno para saber que alguien está leyendo?

Evidentemente la respuesta que podamos hallar a la anterior pregunta depende por completo del modo como entendamos aquello en lo que consiste leer. Si, como creía seguramente el celador de nuestra anécdota, leer consiste en repasar con los ojos un conjunto de signos marcados sobre una hoja de papel, sin duda esta mujer estaba leyendo. Sin embargo, surge por lo menos esta pregunta: ¿podría esa persona que pasa sus ojos por los signos escritos en un papel dar cuenta de aquello que ve?

A lo mejor podría incluso retener, y hasta reproducir fielmente, las figuras y letras impresas en el papel; sin embargo, eso no garantizaría de ninguna manera que comprendiera el significado de dichas figuras y letras. Es posible también que pueda reproducir los signos que observó y hasta transformarlos en sonidos; pero, ¿eso sería una muestra suficiente de que efectivamente estaba leyendo?

Esto último tampoco parece un argumento suficiente para decir que esta persona estaba leyendo, pues es probable que los sonidos mismos no guarden correspondencia alguna con los signos impresos en el papel, es decir, que los sonidos no signifiquen efectivamente lo que estaba contenido en el texto impreso. Conozco el caso de niños con dislexia que, ante los exámenes de lectura en voz alta, aprenden de memoria un texto y luego, con el libro abierto ante sus ojos, simulan que están leyendo un texto cuando todo lo que hacen es repetir un relato que previamente han memorizado y que bien puede no corresponder con el texto impreso que tienen ante sí.

Leer no es sólo extraer información de un texto escrito

Parece, pues, que lo esencial de la lectura no está simplemente en pasar nuestros ojos por un texto escrito, y ni siquiera en la capacidad de reproducir oralmente o por escrito los signos contenidos en un trozo de papel. Se requiere, pues, algo más que esto; se requiere un acto de "desciframiento" de esos signos contenidos en el texto.

¿Consiste, entonces, el acto de leer en el desciframiento de la información contenida en un conjunto de signos escritos sobre un trozo de papel? Si así fuera, la afirmación del celador de que la joven estaba leyendo parece cada vez menos evidente. Lo que habríamos de preguntarnos en ese caso es si aquella persona que está sentada en una banca del centro comercial con un libro abierto ante sus ojos estaría en capacidad de dar cuenta efectivamente de la información contenida en el texto que tiene delante de sí.

Ninguno de nosotros pondría en duda que una persona que está observando un periódico y está anotando unos datos contenidos en él (por ejemplo, cifras económicas o algún dato tomado de los avisos clasificados) está efectivamente "leyendo" el periódico. Sin embargo, cabe la pregunta: *¿el acto de leer se reduce en lo esencial a extraer información de un texto escrito?*

Imaginémonos, entonces, un ávido lector de periódicos que recoge ciertas cifras esenciales que allí aparecen cotidianamente; por ejemplo, cifras sobre homicidios o secuestros, indicadores económicos u otras series de datos de éstas que se pueden encontrar en cualquier informativo. Supongamos incluso que recoge esos datos con exactitud y orden y que los anota en tablas de registro muy bien elaboradas que le permiten a alguien analizar la información por él recogida.

Supongamos, sin embargo, que ese ávido lector de periódicos que extrae de ellos información tan precisa y que la organiza con tanto método es incapaz de hacer juicios bien ponderados a propósito de asuntos como los que acabamos de reseñar: problemas de violencia o asuntos económicos. ¿Podríamos, en ese caso, considerar a nuestro ávido lector de periódicos como un buen lector? ¿Diríamos incluso que lo que hace es un ejercicio de "lectura"? ¿Estarían efectivamente leyendo la joven de nuestra anécdota o nuestro ávido lector de los diarios?

Es cierto que la lectura es uno de los medios básicos a través de los cuales adquirimos información; y ello a tal punto que, si nos priváramos de él, perderíamos muy buena parte de nuestra capacidad de comprensión del mundo. Para un analfabeta siempre será mucho más difícil desplazarse por una gran ciudad. Para un turista occidental siempre será complejo moverse en una ciudad de la Europa Oriental o del Asia en donde todas las indicaciones están escritas en alfabeto cirílico. Tiene, pues, razón la joven de nuestra anécdota cuando le dice al celador que, si allí se prohibiera leer, sería imposible para la gente desplazarse por el centro comercial o ir a los almacenes a hacer sus compras.

La finalidad básica del acto de leer no es la de adquirir información

Sin embargo, parece claro que del hecho de que la lectura sea uno de los medios básicos de adquirir información no se sigue que la finalidad básica de la lectura sea precisamente aquella de adquirir información. Si así fuera, ¿qué sentido tendría que leyéramos? ¿Por qué no intentar, por ejemplo, "instalar" en nuestro cerebro diariamente ciertas dosis de información que requerimos en nuestro desempeño diario? Si esto se pudiera hacer, ¿qué necesidad tendríamos de leer diariamente libros, revistas, periódicos o incluso los avisos que vemos a toda hora por la calle? Bastaría en muchos casos con que simplemente mandáramos a "instalar" en nuestro cerebro el cúmulo de información que se requiere para andar por una calle, hacer una diligencia en un banco o incluso divertirse con un juego de mesa.

Lo que he querido mostrar con la anécdota a la que, hasta el momento, he dedicado mi atención es precisamente lo siguiente: que el acto de la lectura no puede limitarse a la mera capacidad de extraer información de un texto escrito; y ni siquiera a la aptitud para reproducir ciertos signos de forma verbal o escrita. El fin básico de la lectura no es, en mi concepto, el de la extracción o el de la manipulación de información. Aunque el acto de

extraer información de un texto escrito sea uno de los componentes esenciales del ejercicio de la lectura, no se sigue de allí que el fin propio de la lectura sea el de extraer información de un texto escrito.

Aunque sé que ésta es, en cierto sentido, una conclusión bastante pobre, la encuentro fundamental, precisamente por el hecho de que buena parte de la pedagogía de la lectura que se suele emplear con los niños y jóvenes reposa precisamente sobre el supuesto, bastante discutible, de que aprendemos a leer para extraer información de los textos escritos y de que la lectura se justifica básicamente por su utilidad práctica. De hecho, por ejemplo, lo habitual es que a los niños y jóvenes se les pida leer textos y "resumirlos", es decir, elaborar ciertos condensados sobre la información presente en el texto, algo que, la gran mayoría de las veces, carece de un significado relevante para ellos.

Los fines que perseguimos con la lectura no son necesariamente utilitarios... y pueden ser tan diversos como queramos

Creo, entonces, que leemos para obtener fines mucho más elevados que la simple extracción de la información. Leemos para divertirnos, para aprender nuevas ideas (no importa que muchas de ellas no tengan un inmediato valor práctico), para comprender las ideas más originales de personas que viven a muchos kilómetros o siglos de distancia de nosotros¹; e incluso leemos para fines íntimamente personales que no tienen que ver con habilidades de orden práctico: leemos muchas veces -y con frecuencia estos son los actos de lectura que encontramos más significativos y relevantes-

¹ Muchos filósofos vieron el acto de la lectura como la entrada en una animada conversación con los hombres más sabios de la historia. Así, por ejemplo, Descartes, en la Primera Parte de su *Discurso del método*, nos dice que "la lectura de los buenos libros es como una conversación con las gentes más honradas de los siglos pasados, que son sus autores, e incluso una conversación estudiada en la que sólo nos descubren sus mejores pensamientos" (DESCARTES, René: *Discurso del método*, Barcelona, RBA Editores, 1994, p. 7).

para desarrollar nuestra capacidad de imaginar, para clarificar nuestras emociones o incluso por el simple placer que el acto de la lectura nos proporciona.

En el concepto de "leer", por otra parte, está ya contenido un elemento que va más allá de la simple recepción o acumulación de información. *Todo acto de lectura es un acto de desciframiento, de traducción, de comprensión.* Si me dedicara a simplemente repetir en voz alta una serie de palabras que aparecen escritas en un trozo de papel sin saber nada acerca de su significado, nadie diría que estoy leyendo propiamente, como nadie dice que los loros hablen por el simple hecho de que reproduzcan sonidos. Habremos de volver sobre este argumento repetidamente a lo largo de este ensayo.

La diferencia que existe entre "leer" y "consultar información"

Si el fin básico de la lectura fuese el de extraer información, no habría seguramente libro más instructivo que el directorio telefónico; y, sin embargo, pocos aceptaríamos la idea de que explorar el directorio telefónico fuese tenido por un acto de auténtica lectura. Hay, pues, *una diferencia radical entre leer y consultar información.* Y esa diferencia, además, se hace cada vez mayor en un mundo informatizado como el nuestro, donde la consulta de información se hace a velocidades cada vez mayores. Nuestros niños y jóvenes, muchos de los cuales pueden pasar horas enteras ante la pantalla de un computador o realizando una consulta en Internet, son excelentes consultando información; y, sin embargo, no son necesariamente buenos lectores.

El aspecto pasivo y el aspecto activo del acto de la lectura

Creo que una adecuada comprensión del acto de la lectura supone tomar en cuenta tanto su aspecto pasivo como su aspecto activo. El primero consiste en el acto de recepción, ordenamiento y clasificación de la

información contenida en un texto. El segundo, que, en mi concepto es el esencial, está determinado por la capacidad del lector para *construir nuevos significados* con aquella información que ha recibido.

Lo esencial del acto de la lectura está precisamente en este proceso de búsqueda y construcción de significado. Y es aquí, entonces, donde empiezan a cobrar sentido aquellas enigmáticas palabras de Nietzsche con las que, a manera de epígrafe, he comenzado el presente capítulo: lo esencial en un texto es "la sangre" con que fue escrito, es decir, la vida que el autor de éste ha puesto en él; ese es el verdadero "espíritu" que debemos buscar e invocar en todo acto auténtico de lectura.

No basta, como sugiere Nietzsche, con leer "de forma ociosa", es decir, sin comprometernos en el acto de lectura que realizamos, sin realizar el esfuerzo por comprender aquello que da vida a un texto que, de otra forma, no sería más que letra muerta. Y el mundo, nos sugiere el filósofo, está lleno de "lectores ociosos", de simples lectores pasivos que, aunque sepan extraer la información contenida en un texto, son incapaces de extraer "su sangre", la vida que en ellos se agita, el espíritu que anima al texto escrito.

De esta manera, cuando ponemos todo el énfasis de la lectura en la extracción de la información (bien sea porque se trata simplemente de consultar datos o de resumir historias o teorías) tendemos, entonces, a empobrecer nuestra capacidad lectora, pues ponemos el énfasis exclusivamente en el aspecto pasivo del acto de la lectura, dejando de lado el punto esencial: el momento activo del acto de leer, el momento de la *búsqueda y construcción de significado.*

¿En qué consiste leer, entonces? Este primer acercamiento ya nos sugiere algo importante. La lectura, más que un acto de extracción de información, es un acto de búsqueda y construcción de significado; es decir, un acto por medio del cual resignificamos nuestra experiencia vital. No leemos para saber más, sino para vivir mejor. El que simplemente lee para

informarse es un lector ocioso, y ése nunca será un buen lector. El que sólo lee lo que le exigen en el colegio o la universidad, o lo que las necesidades laborales o de supervivencia le imponen, ése es un simple analfabeta funcional, es decir, es alguien que, aunque pueda extraer información de un texto escrito, en realidad no sabe "leer", esto es, descifrar, traducir, interpretar todos aquellos signos de que la vida está hecha. No basta con leer libros, con consumir información; el único lector avezado es el que, a través de la lectura de los libros, ha ido aprendiendo a "leer" su propia vida".

Algo para seguir leyendo...

Texto N° 1:

La lectura como estímulo a la vida del espíritu (Marcel Proust)

[...] existen determinados espíritus que podríamos comparar a estos enfermos [los neurasténicos] que una especie de pereza o de frivolidad les impide adentrarse espontáneamente en las regiones profundas de uno mismo, donde empieza la verdadera vida del espíritu. Basta que se les haya guiado una sola vez para que sean capaces de descubrir y de explotar en su interior auténticos tesoros; pero, sin esa intervención foránea, vegetan en la superficie en un perpetuo olvido de sí mismos, en una especie de pasividad que hace de ellos el juguete de todas las pasiones, los rebaja a la altura de aquellos que los rodean y excitan sus ánimos, y, semejantes a aquel caballero que, compartiendo desde su infancia la vida de unos saltadores de caminos, ya no recordaba su nombre después de tanto tiempo sin usarlo, terminarán por destruir en ellos todo sentimiento y todo recuerdo de su nobleza espiritual, si un estímulo exterior no viniera a devolverlos, en cierto modo por la fuerza, a la vida del espíritu, donde vuelven a encontrar súbitamente la facultad de pensar por sí mismos y de crear.

Ahora bien, este estímulo que la mente perezosa no puede encontrar en sí misma y que debe venirle de algún otro, es evidente que debe recibirlo en total soledad, fuera de la cual, ya lo hemos visto, no puede producirse esa actividad

creadora que se trata precisamente de resucitar en ella. De la pura soledad la mente perezosa no podrá obtener nada, puesto que es incapaz por sí sola de poner en marcha su actividad creadora. Sin embargo, la conversación más elevada, los consejos más sabios tampoco le servirían de nada, ya que no pueden producir directamente esta original actividad. Lo que hace falta, por tanto, es una intervención que, proviniendo de otro, se produzca en cambio en nuestro interior; un estímulo, desde luego, de otra mente, pero recibido en perfecta soledad. Y ya hemos visto que ésta era precisamente la definición de la lectura, y que sólo a la lectura se ajustaba. La única disciplina que pueda ejercer una influencia favorable en tales espíritus es, por tanto, la lectura [...]. Pero, incluso en estos casos, la lectura no actúa más que como un estímulo que no puede en absoluto sustituir a nuestra actividad personal; tienen que contentarse con devolvernos su uso, como en las dolencias nerviosas [...] el psicoterapeuta no hace más que restituir al enfermo la voluntad de servirse de su estómago, de sus piernas o de su cerebro, [...].

Ya sea, por otra parte, que todas las mentes participen en mayor o menor grado de esta pereza, de este estancamiento en los más bajos niveles, ya sea que, sin serle necesaria, la exaltación que producen determinadas lecturas tenga una influencia propicia sobre el trabajo personal, se suele citar a más de un escritor que tenía por costumbre leer algunas bellas páginas antes de ponerse a escribir. Emerson lo hacía raramente sin haber antes releído algunas páginas de Platón. Y Dante no es el único poeta que Virgilio ha acompañado hasta las puertas del paraíso.

Mientras la lectura sea para nosotros la iniciadora cuyas llaves mágicas nos abren en nuestro interior la puerta de estancias a las que no hubiéramos sabido llegar solos, su papel en nuestra vida es saludable. Se convierte en peligroso, por el contrario, cuando, en lugar de despertarnos a la vida personal del espíritu, la lectura tiende a suplantarla, cuando la verdad ya no se nos presenta como un ideal que no esté a nuestro alcance por el progreso íntimo de nuestro pensamiento y el esfuerzo de nuestra voluntad, sino como algo material, abandonado entre las hojas de los libros como un fruto madurado por otros y que no tenemos más que molestarnos en tomarlo de los estantes de las bibliotecas para saborearlo a continuación pasivamente, en una perfecta armonía de cuerpo y mente.

PROUST, Marcel: *Sobre la lectura*, Valencia, Pre-textos, 2002, pp. 40-43.

Texto N° 2:**La lectura como "trabajo" e "interpretación" (Estanislao Zuleta)**

Acaso ningún escritor haya hecho tan conscientemente como Nietzsche de su estilo un arte de provocar la buena lectura; una más abierta invitación a descifrar y obligación de interpretar; una más brillante capacidad de arrastrar por el ritmo de la frase y, al mismo tiempo, de frenar por el asombro del contenido. Hay que considerar el humorismo con que esta escritura descarta como de pasada lo más firme y antiguamente establecido y se detiene corrosiva e implacable en el detalle desapercibido; hay que aprender a escuchar la factura musical de este pensamiento, la manera alusiva y enigmática de anunciar un tema que sólo encontrará más adelante toda su amplitud y la necesidad de sus conexiones. Este estilo es la otra cara de un nítido concepto de la lectura que, a medida que se hace más exigente y más minucioso, libera la escritura de toda preocupación efectista o periodística o de toda aspiración al gran público. De esta manera abre el espacio en que pueden consignarse las palabras de Zaratustra y elaborarse la extraordinaria serie de obras que lo continúan, comentan y afirman.

[...] No se trata aquí, sin embargo, [...] de una crítica al "afán de hombre moderno" que quiere informarse lo más rápidamente, al que se debería oponer una lectura lenta, cuidadosa y "rumiante". Al poner el acento sobre la "interpretación", Nietzsche rechaza toda concepción naturalista o instrumentalista de la lectura: leer no es recibir, consumir, adquirir. Leer es trabajar. Lo que tenemos ante nosotros no es un mensaje en el que un autor nos informa, por medio de palabras, sobre sus experiencias, sentimientos, pensamientos o conocimientos sobre el mundo, para que nosotros, provistos de un código que poseemos en común con él, procuremos averiguar "lo que nos quiso decir".

Que leer es trabajar quiere decir ante todo que no existe un código común al que hayan sido "traducidas" las significaciones que luego vamos a descifrar. El texto produce su propio código por las relaciones que establece entre sus signos; genera, por decirlo así, un lenguaje interior, en relación de afinidad, contradicción y diferencia con otros "lenguajes". El trabajo consiste, entonces, en determinar el valor que el texto asigna a cada uno de sus términos, valor que puede estar en contradicción abierta con el que posee un mismo término en otros textos.

[...] Pero no vaya a creerse que el trabajo a que nos referimos aquí consiste en restablecer el "pensamiento auténtico" del autor, "lo que en realidad quiso decir". El así llamado "autor" no es ningún propietario del sentido de "su" texto. Este sentido es un efecto incontrolable de su economía interna y de sus relaciones con otros textos; el autor puede ignorarlo por completo, puede verse asombrado por él y, de hecho, se le escapa siempre en algún grado. Escritura es aventura; el "sentido" es múltiple, irrecuperable, inapropiable, irreductible a un querer decir.

ZULETA, Estanislao: "Sobre la lectura", en *Elogio de la dificultad y otros ensayos*, Cali, Fundación Estanislao Zuleta, 1994, pp. 101-102 y 104.

2. ¿Por qué “aprender a leer”?

Hay un gran placer y satisfacción en el hecho de poder leer algunas palabras. El niño se enorgullece de ser capaz de hacerlo. Pero la alegría que produce el saber leer algunas palabras pronto se marchita cuando los textos que el niño debe leer le obligan a releer la misma palabra interminablemente. El reconocimiento de la palabra se deteriora rápidamente, convirtiéndose en un vacío aprender de memoria, cuando no conduce de manera directa a la lectura de un contenido con significado.

(...) el énfasis que se ejerce sobre los aspectos técnicos del aprendizaje de la lectura, característica de los métodos pedagógicos (actuales) (...), obra en detrimento -destruyéndola a menudo- de la capacidad infantil de disfrutar de la lectura y la literatura.

Lo que se necesita para hacer que el niño desee aprender a leer no es el conocimiento de la utilidad práctica de la lectura, sino la firme creencia de que saber leer abrirá ante él un mundo de experiencias maravillosas, le permitirá despojarse de su ignorancia, comprender el mundo y ser dueño de su destino. Porque es la fe la que enciende la imaginación y nos da fuerza para emprender las tareas más difíciles, aunque de momento uno no entienda cómo, por ejemplo, la lectura puede proporcionarle todas esas oportunidades maravillosas.

(Bruno Bettelheim, en *Aprender a leer*)

La pregunta que encabeza el presente capítulo parece tonta, inútil o simplemente fuera de lugar. ¿Es que, acaso, hay alguien hoy que tenga dudas sobre la importancia que tiene leer como base para posteriores aprendizajes? ¿Acaso alguien cuestiona la importancia de la lectura? De ninguna manera. Todos estarían dispuestos a sostener “la importancia” de la lectura. Sin embargo, decir que algo es importante no es decir nada importante. Habrá que ver siempre por qué se dice que algo es importante o en qué radica su importancia.

Es ciertamente muy extraño encontrar un padre que no quiera que su hijo practique la lectura. Aún el señor Gradgrind, el aborrecible personaje de *Tiempos difíciles*, de Charles Dickens, que aborrece que los niños lean cuentos, que quiere que ellos sólo adquieran realidades, está interesado en que los niños aprendan a llevar cuentas, y se sentiría muy a gusto de ver a un niño repasando sus lecciones de contabilidad. El problema no está, entonces, en saber si la lectura es “importante” en el desarrollo de los niños y jóvenes, en su adquisición de una cierta “cultura”. Eso se da por supuesto. El problema radica, más bien, en cuáles son los argumentos en que nos apoyamos para hablar de la importancia de la lectura.

Si alguien nos dijera que saber leer es importante porque, sin ello, sería un ignorante, habríamos de ver ello como una respuesta muy pobre y puramente negativa. Leer no es “importante”, en primer lugar, porque impida que seamos ignorantes; entre otras cosas, porque muchas personas que “saben leer” en su sentido más estrecho -es decir, saben extraer información de un texto- no por ello dejan de ser ignorantes en muchos aspectos. Todavía más: muchos buenos lectores siguen siendo ignorantes en muchos aspectos; muchos filósofos seguramente son bastante ignorantes en cuestiones de mecánica automotriz, y muchos médicos pueden ser -aún siendo ávidos lectores de literatura médica- ignorantes en asuntos literarios.

Las preguntas tontas suelen convertirse fácilmente en preguntas fundamentales. ¿Qué preguntas más tontas acaso que las que formulaba Sócrates a sus interlocutores: qué es el bien, qué es la justicia, qué es la verdad? Son preguntas tontas en el sentido de que, para ellas, no hay respuesta posible; pero son preguntas fundamentales precisamente por lo mismo: porque mantienen vivo el espíritu de investigación permanente. ¿Por qué "aprender a leer", entonces?

No podemos ofrecer una respuesta directa a este interrogante. Tendremos, pues, que asumir nuestra pregunta mediante un rodeo. No podremos decir, de entrada, qué es lo que entendemos por "aprender a leer", pues esta expresión sólo irá ganando significado en la medida en que exploremos nuestro problema. Nos fijaremos, más bien, en lo que ocurre a los niños que quieren "aprender a leer", pues, en la medida en que exploremos las dificultades que experimentan quienes se acercan por primera vez al mundo de la lectura y de los libros, estaremos en mejor capacidad de comprender lo que significa "aprender a leer" y en qué radica su importancia.

Lo que significa el aprendizaje de la lectura en la vida del niño

Uno de los acontecimientos fundamentales de nuestras vidas es el del aprendizaje de la lectura. Todo empieza con la adquisición del lenguaje articulado. Una vez el niño aprende a hablar (normalmente hacia los dos o tres años) sus relaciones con el mundo cambian de modo sustancial. Si antes debía llorar para comunicar sus necesidades de alimentación y afecto por parte de los mayores, ahora dispone de palabras para nombrar los objetos que requiere y, de esa forma, adquiere un nuevo poder sobre el mundo. Si antes el círculo de sus relaciones sociales era estrecho, pues en gran medida estaba limitado a sus familiares más cercanos y a aquellas personas que le prestaban asistencia, ahora que tiene un lenguaje articulado el círculo de sus relaciones se amplía de forma definitiva: compartirá palabras

con otros niños, con otras personas mayores y hasta con los personajes de sus historias favoritas. Ahora que empieza a adquirir un dominio cada vez mayor sobre las palabras, su lenguaje se irá interiorizando hasta convertirse en esa especie de "lenguaje interior" que llamamos pensamiento.

Todo este proceso de adquisición del lenguaje hallará su cima en el aprendizaje de la lectura, pues, a través de ella, su posibilidad de compartir palabras y pensamientos se ampliará de forma infinita en el espacio y en el tiempo. Ya no habrá sólo palabras ligadas a los sonidos materiales que otros pronuncian, sino palabras escritas por hombres de otros lugares y de otras épocas que se dirigen a él para contarle historias y compartir sus pensamientos y emociones. El aprendizaje de la lectura abre el mundo para los niños. Ellos lo saben y lo sienten, y por eso no es extraño que empiecen, ya desde muy pequeños, a apegarse a ciertos libros que, teniendo referencias afectivas explícitas (casi siempre relacionan el libro con la persona que se los obsequió), les hablan de mundos ya no existentes, o incluso inexistentes, de "mundos posibles" que ellos pueden explorar por medio de su imaginación.

Por desgracia, ese proceso de "apertura al mundo" que implica el aprendizaje de la lectura a menudo se ve obstaculizado por las dificultades que ese proceso trae consigo. Con frecuencia creemos que es más importante que el niño aprenda las letras, los sonidos o las reglas gramaticales que el significado del que tales cosas son portadoras. Con frecuencia les hacemos leer a los niños historias fascinantes sólo para que allí identifiquen los verbos, los sustantivos y los adjetivos; con ello no sólo no les permitimos disfrutar del placer de la lectura -al tiempo que también nosotros, padres y maestros, nos negamos el placer de explorar junto con ellos los significados presentes en un texto-, sino que les hacemos creer que el valor del lenguaje está en sus aspectos estructurales y formales y no en la forma como cada uno de los textos que leemos (poemas, relatos, etc.) van moldeando nuestro carácter y conformando nuestra cultura.

Las dificultades de los niños con la lectura

El hecho de que solemos fijarnos más en el aspecto pasivo del acto de la lectura que en su momento activo se refleja, entre otras cosas, en el modo como solemos enfrentar las dificultades con la lectura, tan frecuentes en los niños a cierta edad. Cuando observamos, por ejemplo, un bloqueo del proceso lector en un niño, lo más normal es que supongamos que hay un problema en el modo como la información presente en un texto se "transmite" al lector, es decir, suponemos que hay algún trastorno en la recepción de la información.

Nos solemos preguntar en estos casos por qué el niño *no puede aprender a leer*, en vez de examinar el problema en el contexto más amplio de las relaciones en que, a través de nuestra enseñanza, hacemos que los niños establezcan con el texto escrito. Suponemos siempre que "el problema" está en el niño y no en el modo como acompañamos su experiencia de contacto con la cultura literaria. Buscamos entonces la explicación en, por ejemplo, dificultades de visión, dislexias o algún tipo de problema neurológico.

Sin negar que en muchos casos ciertamente la dificultad con la lectura obedece a causas de orden fisiológico, no siempre necesariamente tiene que ser así. Hay también muchos casos en los cuales los niños no aprenden a leer efectivamente, e incluso algunos se niegan a leer, porque encuentran el acto de la lectura como *desprovisto de significado*. Muchos niños simplemente aprenden a leer para satisfacer exigencias extrínsecas (de los maestros, del sistema escolar, de sus propios padres). Puede que incluso encuentren útil la lectura, y por momentos hasta divertida -sobre todo cuando, aún siendo bastante pequeños, pueden leer, por ejemplo, los avisos que se encuentran en las calles-; pero no necesariamente significativa, relevante para sus vidas.

Los niños que han aprendido a leer para satisfacer este tipo de necesidades extrínsecas puede que entiendan "la importancia de leer" (por lo menos en su sentido más inmediato: las malas consecuencias de no saber hacerlo), pero muy difícilmente descubren lo que es verdaderamente esencial: *la importancia de la lectura en y para sus propias vidas*.

A menudo nos preguntamos por qué un niño *no puede* aprender a leer; al plantearnos la pregunta de ese modo, obviamente estamos situando la causa del problema en algún "desorden" interno del niño y habremos de empezar, entonces, a buscar cuáles son los bloqueos intelectuales y/o emocionales que le impiden hacerlo y cuáles son sus posibles causas. Enfocada desde la perspectiva del futuro lector, del niño, la pregunta inicial por la importancia de la lectura se nos transforma ahora en otra pregunta más directa y fundamental: *¿qué es lo que, para un niño, resultaría significativo leer?* Esta pregunta, que pone el énfasis en el aspecto activo de la lectura, el de la búsqueda y construcción de significado, tal vez podría mostrarnos el problema de la iniciación en la lectura desde otra perspectiva.

Una nueva pregunta: ¿qué es lo que un niño encontraría significativo leer?

Antes de intentar dar cuenta de esta pregunta en términos de la experiencia de los niños, tal vez sea conveniente que lo pensemos en los términos de nuestra propia experiencia de lectores. ¿Qué es lo que a nosotros mismos nos resulta significativo leer? ¿Qué hace que, para nosotros, un texto sea digno de ser leído? No basta para ello, desde luego, con que el texto esté avalado por la experiencia de ser una "gran obra de la literatura universal" o con el simple hecho de que a alguien (por ejemplo, un padre o maestro o un amigo) le haya parecido "interesante".

En mi concepto, para que una persona encuentre que un determinado texto es digno de leer se requieren, entre otras, algunas de las siguientes condiciones:

- a) Que el texto *responda a una necesidad específica suya*. Los mapas y las guías turísticas, por ejemplo, desprovistas de todo interés en los días de rutina, adquieren inmensa relevancia ante la expectativa de un viaje o en el curso de éste. De modo semejante, cualquier texto se hace significativo cuando está vinculado a necesidades específicas. Para quien gusta de un instrumento como la guitarra, un manual para aprender a tocarla resulta esencial, aunque al principio pueda percibirse nada más que como una serie de instrucciones. Si el texto responde a una necesidad sentida por su lector, el vínculo afectivo con el texto se logrará de forma más expedita.
- b) Que *le proporcione una expectativa sobre algo que aún no conoce y, si es posible, que le plantee un interrogante que sólo podrá responder en la medida misma en que se comprometa con el texto*. Sentimos poco interés por los textos que contienen una información ya conocida, pero nos produce una gran expectativa todo texto que nos sugiere un problema o alimenta una expectativa. Tal ocurre, por ejemplo, con la literatura de misterio o con las novelas policíacas, e incluso con las adivinanzas: ellas alimentan de una forma muy precisa nuestra necesidad de admiración y nuestras expectativas de comprensión. El misterio y la experiencia de una indagación viva que se realiza ante nuestros ojos es un elemento esencial en nuestro gusto por un texto. No queremos que el texto nos lo diga todo, sino que alimente nuestro deseo de saber.
- c) Que *sugiera nuevas imágenes e ideas*, como suele ocurrir cuando leemos una buena novela o un poema (que nos sugieren símiles, metáforas, analogías, etc.) que nos ayudan a comprender mejor lo que nos ocurre a nosotros mismos o nos plantean nuevas maneras de comprender el mundo. A través de textos como éstos, aprendemos a degustar la fuerza del lenguaje y sus múltiples estrategias. Si el texto es sugerente, nuestra respuesta será crear nuevas asociaciones,

nuevos pensamientos; y la lectura dejará de ser algo meramente pasivo, un puro acto de recepción, para empezar a hacerse creadora.

- d) Que *resulte coherente*, es decir, que podamos ver en el texto una secuencia de acontecimientos definida o una estructura de razonamiento clara. Lo que encontramos absurdo, carente de un orden lógico, tendemos a desecharlo precisamente porque va en contra de nuestra pretensión de construir significado. Si leemos un cuento, esperamos que su desenlace sea coherente con el trama de acontecimientos que se ha venido desarrollando; no nos gustan los finales forzados o puramente edificantes; esperamos que el final mismo sea abierto y no deje resueltas todas nuestras expectativas. Si leemos un ensayo, esperamos que su autor sea coherente con lo que ha venido diciendo, que no incurra en contradicciones; pero tampoco nos gusta que nos dé respuestas absolutas, definitivas, sino que alimente nuestro deseo de seguir indagando. Hay, por supuesto, formas diversas de coherencia. No podemos esperar el mismo tipo de coherencia en un ensayo científico que en un cuento de hadas. Pero el cuento de hadas puede y debe resultar tan coherente como el ensayo científico².
- e) Que *despierte la imaginación*, pues la lectura es uno de nuestros mejores accesos a "mundos posibles", es decir, una de las formas privilegiadas que tenemos de pensar que nuestro mundo inmediato, empírico, podría ser de una forma distinta a la que conocemos de él. Los libros, aún los más técnicos, deben ser vistos como conjuntos de posibilidades. Siempre me ha fascinado observar cómo muchos de los niños y jóvenes de la actualidad pueden disfrutar del manual de instrucciones, por ejemplo, de un nuevo televisor. Hay muchos que lo

² Sobre el sentido en que un cuento de hadas es coherente, recomiendo la lectura del muy bello pasaje "La ética en el país de los Elfos", en *Ortodoxia*, de G. K. Chesterton (Buenos Aires, Editorial Excelsa, 1943, pp. 79-119).

leen con avidez, pues encuentran en lo que no son más que instrucciones técnicas una serie de acciones posibles que se pueden realizar con el aparato. Ni qué decir, por supuesto, de la literatura fantástica, que nos hace pensar en lo impensado, en lo inédito, en lo improbable, en lo aparentemente imposible. ¡Cuánto nos gusta la ficción! Y no porque sea una forma de evadir nuestras responsabilidades inmediatas, sino porque nos da la certeza de que el mundo no es algo cerrado y concluido, sino un espacio abierto a infinitas posibilidades. En la medida en que alimentan nuestra imaginación, los buenos libros nos ayudan a desarrollar un más cultivado sentido de la realidad.

- f) Que *conmueva*, es decir, que despierte en nosotros nuevas emociones, que a menudo incluso se encuentren en conflicto con nuestras emociones más habituales, de tal manera que nos confronte con nosotros mismos. Sin este "compromiso emocional" la búsqueda y construcción de significado que es propia del acto de la lectura quedaría incompleta. No podemos leer bien sin intentar ponernos "en los zapatos" de los personajes de las historias que leemos o de los autores de los textos que nos interesan. A través de la lectura es posible desarrollar una imaginación empática sin la cual no hay nunca comprensión suficiente. La lectura, además, no debe dirigirse exclusivamente a nuestra memoria o entendimiento, sino que debe incidir sobre nuestros afectos. No hay otra forma posible de que resulte significativa en nuestras vidas. ¿Qué sería de una lectura privada de emoción? Sin el concurso de nuestras emociones no sólo no podríamos disfrutar de nuestra lectura, sino que incluso nos sería imposible comprenderla.

Creo que la totalidad de las condiciones previamente señaladas pueden ser aplicadas sin problemas a la lectura de los niños y al tipo de textos que con ellos resultaría significativo leer. Ellos también, cuando leen, buscan

responder a necesidades sentidas, tienen un afán de indagación y coherencia y esperan que los textos desarrollen su capacidad imaginativa y de comprensión empática. Hay, sin embargo, ciertos énfasis que, en su caso, pueden resultar pertinentes.

Sin negar que está presente un afán cognoscitivo, lo que prima en la lectura de los niños es *la búsqueda del sentido*, más que la búsqueda de la verdad. No pretendo, por supuesto, oponer verdad y sentido. Lo que pretendo, más bien, es, una vez más, poner el énfasis en la construcción de significado. Los niños, a diferencia de los adultos, no suelen leer para "saber más", sino para comprenderse mejor a sí mismos. Como bien lo ha subrayado Bruno Bettelheim en la introducción a uno de sus más bellos libros³, la vida entera del niño es una "lucha por el significado", y en esa lucha cumplen una función fundamental los libros que los niños leen, y en especial los cuentos de hadas, pues éstos cumplen con todos los requisitos básicos de lo que resulta significativo para un niño.

No quiero decir con lo anterior, por supuesto, que los niños sólo deban leer lo que solemos llamar "cuentos de hadas", aunque ciertamente este tipo de textos resultan particularmente apropiados a la estructura psicológica de los niños a cierta edad. De ninguna manera. Los niños pueden encontrar significativas muchas otras cosas: los relatos de aventuras y de héroes, los juegos poéticos con el lenguaje y hasta ciertas historias con pretensión filosófica⁴. Lo único importante, en este sentido, es que tengan posibilidades efectivas de acceso a literatura de muy diversos estilos y que, desde sus primeros años, empiecen ya a desarrollar una cultura literaria.

³ Cfr. BETTELHEIM, Bruno: *Psicoanálisis de los cuentos de hadas*, Barcelona, Crítica, 1997, pp. 9-25.

⁴ En tal sentido, son muy sugerentes los textos filosóficos para niños y jóvenes escritos por filósofos como el norteamericano Matthew Lipman, principal creador del programa "Filosofía para niños". Yo mismo he traducido y publicado en Colombia dichos textos de Lipman, además de haber escrito algunos otros por mi propia cuenta.

Tal vez sea importante ahora volver nuestra mirada ya no a los niños actualmente existentes, sino a la experiencia de la infancia como contexto de formación de buenos lectores. La gran mayoría de autores que ahora leemos fueron personas que empezaron a cultivar su gusto por el conocimiento y la escritura imaginativa desde los primeros años de su infancia, a menudo en las bibliotecas familiares y públicas en donde encontraron la cultura literaria que en muchas ocasiones les negó la propia educación formal.

Una pregunta adicional: ¿cómo es que se han formado los buenos lectores?

No es extraño, por cierto, que personas que han experimentado serias dificultades con las rutinas escolares de la lectura puedan, sin embargo, llegar a ser buenos lectores. A lo mejor no fueron muy hábiles para resumir textos, o para responder a los largos cuestionarios con que se suelen acompañar ciertas lecturas; es posible incluso que en las pruebas de comprensión de lectura no sacasen buenos puntajes.

Y, sin embargo, adquirieron, casi siempre por su propia cuenta, un interés efectivo por la lectura, pues fueron capaces de descubrir en lo que leyeron una serie de vínculos afectivos con los textos o de desarrollar una inmensa capacidad para construir significados propios a partir de lo leído. A lo mejor no fueron capaces de "resumir" bien la lectura, pero desarrollaron la capacidad para detenerse en ciertos pasajes, para degustar las formas de expresión de un autor, para apreciar la textura de una frase o para reconstruir imaginativamente pasajes cortos de un texto.

Un hombre como Rousseau, que fue el fruto de una infancia difícilísima y de una aversión tremenda por todo lo que fuera la educación formal, logró desarrollar, sin embargo, una inmensa pasión por la lectura e hizo de ella, alimentada en la gran biblioteca de clásicos de su propio padre,

el fundamento de toda su formación⁵. Uno de los intelectuales colombianos más relevantes del último siglo, Estanislao Zuleta, confiesa su incapacidad para resistir las exigencias del sistema escolar; sin embargo, sus lecturas de autores como Platón y Aristóteles, Marx y Freud, Gustave Flaubert y Thomas Mann son ejemplos interesantes de lo que puede lograr una lectura original y autorreflexiva de todos estos grandes pensadores⁶.

Lo que se puede percibir en estos y otros casos es precisamente que lo esencial del aprendizaje de la lectura, la formación de buenos lectores, se suele desarrollar por vías completamente inusitadas y por medio de experiencias completamente al margen de la vida reglamentada de la escuela. La "lucha por el significado" es una lucha personal y no una exigencia de la sociedad en general o de las instituciones educativas en particular. Cuando las vías institucionales se encuentran cerradas, la búsqueda y construcción de significado se construye al margen de las instituciones, y muy a menudo en abierta contravía a ellas.

No siempre los procesos de construcción de significado siguen el curso de la cultura de los "lectores"

No es extraño tampoco que nos encontremos con el hecho de que determinadas personas que nunca aprendieron a leer lleguen a ser excelentes contadores de historias o incluso improvisadores que son capaces de construir un texto propio en determinadas circunstancias. En

⁵ Sobre la experiencia de Rousseau con la lectura, puede verse el texto que se transcribe al final de este capítulo.

⁶ Cfr. a este respecto los comentarios que, sobre su propia formación y sobre los conflictos que tuvo con su formación escolar, hace Estanislao Zuleta en su libro *Educación y democracia: un campo de combate* (Bogotá, Fundación Estanislao Zuleta-Corporación Tercer Milenio, 1995). Zuleta reflexiona allí también sobre la inutilidad de los métodos que se utilizan en el sistema escolar para iniciar a los niños en la lectura. Se puede ver también su famoso texto "Sobre la lectura", publicado en su libro *Sobre la idealización en la vida personal y colectiva*.

muchos de estos casos la "construcción de significado" que realizan estas personas se encamina por vías distintas a la de la lectura, como la de la tradición oral. Uno de los grandes juglares de la cultura antioqueña, Salvo Ruiz, era analfabeta; y, sin embargo, algunos de sus más bellos textos hoy se conservan como parte de nuestra tradición lingüística.

"Leer" no es, entonces, simplemente leer libros. Y "aprender a leer" no es simplemente aprender a dar cuenta de los significados presentes en los textos escritos. Leer es, de nuevo, descifrar, traducir, interpretar; es decir, construir nuevos significados en nuestras vidas. El buen lector no es el que podría repetir de forma adecuada lo que ha encontrado en el texto, sino el que va siempre "más allá del texto", es decir, el que, partiendo del texto, se encamina hacia la construcción de significados propios. "Leer", en su sentido más fundamental, es aprender a interpretar la propia vida descifrando los significados percibidos en lo leído, en lo observado, en lo pensado en la propia soledad, y construyendo con todo ello nuevos significados.

No se puede "leer" sin construir significado

El verbo castellano "leer" proviene del latín *legere*, y éste, a su vez, del griego *λεγω*, que significa "decir algo con sentido". En su sentido original, entonces, el acto de la lectura no puede, bajo ninguna circunstancia, separarse del acto de construcción de significado. De hecho, las diversas acepciones que tiene el término "leer" en la lengua castellana tienen este aspecto de la construcción de significado como uno de sus componentes esenciales. Veamos algunas de ellas, tal como aparecen en el *Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española*:

1. Pasar la vista por lo escrito o impreso *comprendiendo la significación* de los caracteres empleados.
2. *Comprender el sentido* de cualquier otro tipo de representación gráfica. *Leer la hora, una partitura, un plano.*

3. Entender o *interpretar un texto* de un determinado modo.
4. *Descubrir por indicios* los sentimientos o pensamientos de alguien, o algo oculto que ha hecho o le ha sucedido. *Puede leerse la tristeza en su rostro. Me has leído el pensamiento. Leo en tus ojos que mientes.*
5. *Descifrar un código de signos* supersticiosos para adivinar algo oculto. *Leer las líneas de la mano, las cartas, el tarot*⁷.

Como se puede ver, en todas las acepciones que, para el término "leer", nos ofrece el Diccionario de la Academia, todo acto de lectura tiene como su componente esencial éste de la construcción de significado. En tal sentido, no hay acto de lectura sin este componente activo del acto de leer. Parece, pues, tener razón la joven de nuestra anécdota inicial cuando alega no estar leyendo al tener un libro abierto ante sus ojos y repasar con la vista los signos impresos en él. Tampoco, por ello mismo, podríamos considerar un buen lector a nuestro ávido lector de los periódicos. No lo es tampoco, sin duda, el niño que resume un texto o el maestro que simplemente informa sobre el contenido de los textos a sus alumnos.

Para que haya una auténtica lectura es preciso, entonces, que quien tiene un conjunto de signos impresos ante sus ojos vaya más allá de la simple recolección de la información contenida en ellos. Debe incluso ir más allá del mero desciframiento del significado de tales signos. Es preciso que construya algo con ellos. Sólo este acto de construcción de significado hace fructífero el acto de la lectura y digno de leer el texto que tenemos ante nosotros.

De nuevo: ¿por qué "aprender a leer"?

Volvamos ahora, después de todos estos rodeos, a nuestra pregunta inicial. Admitamos de entrada que ésta es una de aquellas preguntas que

⁷ REAL ACADEMIA ESPAÑOLA: *Diccionario de la lengua española*. Los subrayados, con excepción de los de los ejemplos, son míos.

admiten respuestas múltiples, tantas como personas que puedan responderla. Diversas personas pueden tener muy distintas razones para aprender a leer, pues tienen experiencias diferentes con respecto a lo que significa la lectura en sus vidas.

Algunos seguramente podrían decir que les parece "importante" leer porque les resulta útil, porque lo necesitan, por ejemplo, para el desempeño de su trabajo. En efecto, la inmensa mayoría de los trabajos que hoy realizan la gran mayoría de las personas requieren que tengan al menos una elemental habilidad lectora. Una cosa, sin embargo, es que uno sepa leer, por ejemplo, los avisos de las calles y otra que haya hecho de la lectura un elemento esencial de su propia vida.

Hay también algunos que, situados en el otro extremo, han hecho de la lectura su forma misma de vivir, hasta el punto de que los libros han terminado por turbar su propia visión del mundo. Su héroe es, sin duda, el famoso don Quijote, al que no sólo se le "secó el cerebro" de tanto leer, sino que tuvo la pretensión fantástica de que el mundo debería seguir funcionando de acuerdo con lo que él leía en sus libros "de caballerías". Quien hace de la lectura el modo de su vida hasta llegar al delirio de ver el mundo en los términos que se lo describen los libros corre el grave peligro de tomar lo que dicen los libros por verdades incuestionables y, de acuerdo con ello, por intentar imponer a otros una visión prefabricada del mundo y de la historia.

Por mi parte, intento situarme muy lejos tanto de quienes ven en la lectura no más que su aspecto práctico y utilitario y quienes creen encontrar en los libros verdades consolidadas. En lo que leo no busco verdades, sino perspectivas, sugerencias, hipótesis, puntos de vista alternativos. En la lectura no hay otra cosa que el acercamiento al depósito de la "cultura" en el sentido originario de este término: el de "cultivo". Es decir, en la lectura hay una puerta de acceso esencial a la cultura, una

forma de cultivar en nosotros el deseo natural de conocer y nuestra ansia permanente de sentido.

Si aprendemos a leer, entonces, no es fundamentalmente porque esto nos resulte muy útil (de hecho, la inmensa mayoría de nuestras lecturas seguramente no tienen utilidad alguna) o porque, a través de la lectura adquiramos una gran cantidad de información (en efecto, de la gran cantidad de información que extraemos de un texto escrito es un muy pequeño porcentaje el que efectivamente logramos retener). Aprender a leer es "importante" sólo en la medida en que intentamos darle sentido a nuestras vidas, es decir, en que avanzamos día a día en esa "lucha por el significado" que comenzó ya en nuestra primera infancia.

Algo para seguir leyendo...

Texto N° 3:

La avidéz de la lectura: la experiencia de un filósofo autodidacta (Jean Jacques Rousseau)

Antes de pensar sentí: tal es el común destino de la humanidad. Ignoro lo que hice hasta las cinco o seis años y cómo aprendí a leer. Tan sólo me acuerdo de mis primeras lecturas y del efecto que en mí produjeron; a partir de entonces empieza sin interrupción la conciencia de mí mismo. Mi padre y yo leíamos por las noches, después de la comida, algunas novelas que había dejado mi madre. Hacíamos esto en un principio para adiestrarme en la lectura con libros amenos; pero poco a poco acrecentóse el interés de tal suerte que nos pasábamos las noches en vela, huyendo uno tras otro y sin abandonar el libro hasta que lo terminábamos. Mi padre, a veces, al oír por la mañana las golondrinas decíame avergonzado: "Ea, vamos a dormir. Soy más niño que tú".

En breve tiempo, y por tan peligroso método, no sólo adquirí una facilidad extraordinaria para leer y comprenderme, sino un conocimiento único, dada mi edad, de las pasiones. Hallábame familiarizado con todos los sentimientos, sin poseer aún idea alguna de las cosas. Tales nebulosas emociones, alternativamente

experimentadas, no modificaron lo más mínimo mi razón, puesto que de ella carecía aún, pero moldearon mi inteligencia, dándome acerca de la vida humana novelescas y extravagantes ideas, de las que jamás, no obstante la experiencia y reflexión subsiguientes, he podido libertarme.

Con el verano de 1719 acabáronse las novelas. Llegado el invierno y agotada la biblioteca materna, tuvimos que recurrir a la parte que nos tocara de la de mi abuelo. Afortunadamente encontramos en ella muy buenos libros, como era de esperar, puesto que procedía de un pastor verdaderamente sabio -sabio a la manera de entonces- y persona inteligente y de fino gusto.

La Historia de la Iglesia y del Imperio, por Le Sueur; el *Discurso sobre la Historia Universal*, de Bossuet; las *Vidas de varones ilustres*, de Plutarco; la *Historia de Venecia*, de Nani; *Las metamorfosis*, de Ovidio; *Los caracteres*, de La Bruyère; *La pluralidad de los mundos* y los *Diálogos de los muertos*, de Fontenelle, y algunos tomos de Molière fueron transportados al taller de mi padre. Mientras él trabajaba leíselas yo, y hube de aficionarme a ellas por raro modo, cosa acaso única a mi edad. La lectura de Plutarco, especialmente, fue mi favorita, y hallaba tal gusto en releerlo, que esto me fue curando de mi afición a las novelas. Agesilao, Bruto y Aristides fueron a poco preferidos por mí a Orondotes, Artamenes y Juba. Estas lecturas interesantes y las charlas a que dieron lugar entre mi padre y yo engendraron en mí este espíritu republicano y libre, este indomable y orgulloso carácter, enemigo de todo yugo y servidumbre, que me ha torturado de continuo en las circunstancias menos oportunas por dejarle volar a su antojo. Ocupado siempre con Roma y Atenas; conviviendo, por decirlo así, con sus grandes hombres; ciudadano de una República yo mismo e hijo de un hombre cuya dominante pasión era el amor patrio, entusiasmábame como él y me creía un griego o un romano; me identificaba con el personaje cuya vida leía, y el relato de aquellos rasgos de constancia e intrepidez que más me impresionaran daban fuerzas a mi voz y centelleo a mis ojos. Un día, durante la comida, al leer el relato de Scévola, hube de asustar a los circunstantes porque, remedando su acción, llegué a poner la mano sobre un hornillo.

ROUSSEAU, Jean Jacques: *Las confesiones*, Madrid, Espasa-Calpe, 1983, pp. 29-30.

Texto N° 4:

Un solitario nos habla de su experiencia con la lectura (Henry David Thoreau)

Mi residencia era más adecuada que una universidad, no sólo para la reflexión sino para las lecturas serias; y, aunque me hallaba fuera del alcance de la biblioteca ambulante ordinaria, estaba más que nunca influido por aquellos libros de proyección mundial cuyas frases fueron primero escritas en cortezas de árboles y que ahora no son sino copiadas, de tiempo en tiempo, en papel de hilo. [...] Durante todo el verano tuve la *Iliada*, de Homero, sobre mi mesa, aunque pudiera hojearla sólo ocasionalmente. El incesante trabajo manual al principio, porque tenía la casa por terminar, y la escarda de mis judías al mismo tiempo hicieron imposible más estudio. Sin embargo, me sostenía la perspectiva de esa lectura futura. [...].

El estudioso puede leer a Homero o a Esquilo en griego sin riesgo de disipación ni lujo, pues ello significa que en cierta medida emula a sus héroes, y que dedica a sus gestas algunas de sus horas matinales. Los libros heroicos, incluso si están impresos en caracteres de nuestra lengua, se ofrecerán siempre en un lenguaje muerto para las épocas degeneradas. Debemos buscar laboriosamente el significado de cada palabra, de cada línea, conjeturando mediante la sabiduría, el valor y la generosidad que poseamos, un sentido más amplio que el que permite el uso común. La imprenta moderna, barata y fecunda con todas sus traducciones, ha hecho poco por acercarnos a los escritos heroicos de la antigüedad. Se nos revelan tan solitarios como siempre, al igual que curiosas y raras las letras en que son impresos. Vale la dedicación de los días jóvenes y de valiosas horas el aprender tan sólo unas palabras de una lengua antigua, que son extraídas luego de la trivialidad de la calle para aportar eternas sugerencias y provocaciones. No en vano recuerda y repite el granjero los pocos términos latinos que ha oído. Los hombres hablan a veces como si el estudio de los clásicos tuviera que abrir paso, al fin, a otros más modernos y prácticos; pero el estudioso aventurado hurgará siempre en aquellos, cualquiera que sea el idioma en que aparecen escritos y pese a la antigüedad que posean. Porque ¿qué son los clásicos sino los pensamientos más nobles jamás registrados en los hombres? Son los únicos oráculos que no han decaído, y encierran más respuestas a la investigación moderna que nunca poseyeran Delfos y Dodona. De igual modo, podríamos omitir el estudio de la Naturaleza porque es

vieja. El leer bien, es decir, el leer verdaderos libros con verdadero espíritu es un noble ejercicio, que impondrá mayor esfuerzo al lector de lo que las costumbres del día creen. Requiere un adiestramiento como el de los atletas, una firme resolución casi de por vida. Los libros deben ser leídos con la misma intención y reserva con que fueron escritos. No basta siquiera el poder hablar la lengua del país que les dio la luz, pues media un inefable intervalo entre lo hablado y lo escrito, entre la lengua oída y la lengua leída. La primera es por lo común transitoria, un sonido, una forma, meramente un dialecto, casi brutal, que aprendemos inconscientemente, como brutos, de nuestra madre; la otra representa la madurez y la experiencia. Si aquella es nuestra lengua madre, ésta es nuestra lengua padre, una expresión reservada y selecta, demasiado importante para ser percibida por el oído, que para poder hablar hemos de nacer de nuevo. [...].

Por mucho que admiremos los ocasionales estallidos de elocuencia del orador, las más nobles palabras escritas se encuentran tan lejos o tan por encima del efímero lenguaje hablado como de las nubes el firmamento con sus estrellas. Existen las estrellas, y los que son capaces pueden leerlas. Los astrónomos las observan y discuten eternamente. No se trata de exhalaciones, como nuestros cotidianos coloquios y vaporoso aliento. Lo que se dice elocuencia en el foro resulta por lo general retórica al estudio. El orador cede a la inspiración de un momento fugaz, y habla para la muchedumbre que se congrega frente a él, a aquellos que pueden *oírle*; pero el escritor, cuya ocasión es su vida, más uniforme, y que sería distraído por el lance y la multitud que inspiran al orador, se dirige al intelecto y al corazón de la humanidad, a todos los que en cualquier época pueden *comprenderle*.

[...] Dos mil veranos han conferido a los monumentos de la literatura griega, al igual que a los mármoles, solamente una pátina dorada, más madura y otoñal, pues han llevado a todos los países su propia atmósfera serena y celestial para protegerlos de la corrosión del tiempo. Los libros son la riqueza que atesora el mundo y adecuada herencia de pueblos y generaciones. Los libros más viejos y mejores se encuentran naturalmente y con toda justicia en las estanterías de las casas de campo. Carecen de reivindicaciones propias, pero, mientras iluminen y mantengan al lector, el sentido común de éste no los rechazará. Sus autores son la aristocracia natural e irresistible en toda sociedad, y ejercen en la humanidad una influencia mayor que la de los reyes o emperadores. Cuando el comerciante, quizás

analfabeto y despreciativo, ha obtenido por propia empena y laboriosidad su independencia y merecido ocio, y es admitido en los círculos de riqueza y moda, al final se vuelve inevitablemente hacia aquellos otros círculos, aún más elevados e inaccesibles, de la inteligencia y el genio, y es sensible solamente a la imperfección de su cultura y a la vanidad e insuficiencia de todas sus riquezas; sin embargo, prueba una vez más su sensatez por los esfuerzos que realiza para proporcionar a sus hijos esa cultura intelectual cuya falta siente él tan agudamente. Así es como se convierte en el fundador de una familia.

[...]

Las obras de los grandes poetas no han sido leídas aún por la Humanidad, porque sólo grandes poetas pueden leerlas. Sólo han sido leídas del modo con que la multitud lee las estrellas, a lo más astrológicamente, no astronómicamente. La mayoría de los hombres han aprendido a leer en aras de una convivencia mezquina, como han aprendido a escribir números para llevar las cuentas y no ser engañados en el comercio; pero, de la lectura como ejercicio noble y espiritual poco o nada es lo que saben; sin embargo, eso es leer en verdad, y no lo que nos arrulla como un lujo y hace que más nobles facultades se adormezcan. Porque, para leer, tenemos que estar en tensión y dedicar a ello nuestras horas más despiertas.

THOREAU, Henry David: *Walden o la vida en los bosques*, Buenos Aires, Edit. Cábala, 1990, pp. 118-122.

3. La lectura infantil como "construcción de significado"

Quizá no hubo días en nuestra infancia más plenamente vividos que aquellos que creímos dejar sin vivirlos, aquellos que pasamos con un libro favorito. [...] si llegáramos a hojear aquellos libros de antaño, serían para nosotros como los únicos almanaques que hubiéramos conservado de un tiempo pasado, con la esperanza de ver reflejados en sus páginas lugares y estanques que han dejado de existir hace tiempo.

Marcel Proust, en *Sobre la lectura*.

He insistido hasta aquí en que el acto de la lectura debe entenderse ante todo como un acto de búsqueda y construcción de significado y que, por tanto, para que este acto sea posible se requiere un compromiso, tanto emocional como intelectual, por parte del lector, con el texto ante el que se enfrenta. Sin embargo, surge inmediatamente la pregunta: ¿cómo se logra dicho compromiso?, ¿de qué manera se pueden, por ejemplo, formar lectores que desarrollen tal compromiso con el acto de la lectura? A lo anterior, además, se viene a agregar un nuevo ingrediente: ¿hasta qué punto es posible esto cuando el lector del que hablamos es un niño que apenas tiene un dominio básico de la técnica de la lectura, o incluso apenas está empezando a ganar su dominio?

Para examinar este asunto, contaré ahora una nueva anécdota, algo que tuve ocasión de vivir, y que, además, de ser una de esas historias que me encanta relatar, resulta particularmente significativa para comprender lo que la lectura puede hacer por nosotros ya desde los años de la infancia.

De cómo un castigo se transforma en placer

Hace ya varios años ingresé en una librería muy conocida de la ciudad de Bogotá en busca de una edición muy bella del *Quijote*, de la Editorial Plaza y Janés, con ilustraciones del pintor español Gregorio Prieto, gran conocedor de las tierras y costumbres manchegas. Me atendió directamente el dueño de la librería, quien había heredado su condición de librero de su propio padre.

Para mi sorpresa, no procedió como suelen hacerlo los habituales vendedores de libros. En vez de mostrarme la obra que le solicitaba, me preguntó si conocía una serie de versiones del *Quijote* que a continuación empezó a mostrarme: la que contiene los famosos grabados de Doré o las ilustradas por pintores tan famosos como Salvador Dalí, y muchas otras... por lo menos diez o quince. Abría cada libro y me mostraba cada una de las peculiaridades de las distintas versiones de la famosa obra de Cervantes con una pasión y un gusto infinitos.

Después de casi una hora en que se dedicó a mostrarme las muy diversas ediciones que tenía del *Quijote*, me atreví a plantearle la pregunta obligada: ¿por qué a él le gustaba tanto el *Quijote*? Me miró a los ojos y me dijo lo siguiente: "Le voy a contar una historia que le va a resultar increíble, pero que le puedo asegurar que es enteramente cierta". La historia que a continuación me relató, desde luego inverosímil, es más o menos esta:

Cuando tenía ocho años, perdí Tercero de Primaria. Mi padre me impuso entonces un castigo terrible: debía, durante todas las vacaciones, que en esa época eran casi de tres meses, copiar el *Quijote* en un cuaderno. Durante las dos primeras semanas me lamenté de mi destino: mientras yo copiaba el texto de Cervantes, podía observar desde la ventana en que escribía cómo mis amigos jugaban fútbol en la calle, mientras yo tenía prohibido incluso salir más allá de la puerta de mi casa mientras no cumpliera con la tarea impuesta.

Pasadas las dos primeras semanas, sin embargo, y específicamente cuando copie esa bella escena en que don Quijote elige a doña Dulcinea del Toboso como su dama, empecé a fascinarme con la historia... y ya no quería hacer otra cosa que seguir copiando el libro de Cervantes. Mi fascinación era tal que ya no envidiaba a mis amigos que jugaban en la calle, pues en lo único que pensaba era en seguir copiando el texto y seguir disfrutando, una a una, las aventuras de don Quijote.

Unos días después, mi padre pudo darse cuenta de que lo que me había impuesto como castigo se había convertido en mi más grande placer. Entonces me invirtió el castigo: ahora me quedaba prohibido seguir copiando el *Quijote*. Pero en ese momento yo ya no estaba dispuesto a dejar de hacer lo que me causaba tanto gusto, y tuve que improvisar un pequeño escritorio debajo de las escaleras que conducían al segundo piso de mi casa, para seguir allí mi tarea de copiar a *Don Quijote* en un sitio donde mi padre no pudiera descubrirme.

Aunque usted no me lo crea, terminé de copiar el *Quijote* de mi puño y letra y conservo aún los cuadernos en que lo hice con mi letra de niño de ocho años. Desde entonces me prometí a mí mismo tener todas las ediciones del *Quijote* que pudiesen existir. Hasta el momento he recogido más de sesenta. Si usted tiene una edición del *Quijote* que yo no tenga, se la compro. Pídame lo que quiera por ella... que estoy dispuesto a dárselo. Y, si no me cree lo que le acabo de contar, lo invito a mi casa, en donde conservo los cuadernos en que copié el *Quijote* a los ocho años.

Es probable que haya en esta historia algo de exageración. Yo me limito a contarla tal como me la contaron a mí. Sin embargo, eso importa poco. Nada quita al significado de esta historia la dudosa veracidad de todos los hechos que se cuentan. En todo buen relato hay mucho de realidad y mucho de ficción. Lo que importa en ella es, más bien, la historia de un ejercicio de lectura hecho en la infancia. Para este hombre, el más terrible castigo se convirtió en su más tremendo placer, pues a través de él conoció

una historia que resultó ampliamente significativa para el conjunto de su vida.

Su historia, sin embargo, es, por lo menos en un cierto modo, la historia de todos los que desde pequeños nos apasionamos por la lectura: nos dejaron marcados ciertos textos, ciertos relatos, ciertas anécdotas, ciertos personajes que nos llegaron a través de las lecturas de la infancia. En mi caso personal, puede recordar, por ejemplo, la lectura de una biografía sobre Antonio Nariño, o algunos cuentos de García Márquez, o algunos poemas de Neruda o García Lorca que ya aprendí desde mi infancia. Las lecturas de la infancia son altamente significativas en la construcción de nuestra identidad personal.

Alguien me podría decir, sin embargo, que los niños y jóvenes de hoy ya no leen, pues prefieren los videos, el MP3 o los juegos de computador. Sin duda, no le falta razón. Pero, no por ello, los libros pueden llegar a jugar un papel fundamental en su vida, en la construcción de su identidad⁸. Pero todo ello depende, en lo esencial, del modo como se han acercado a la lectura, del hecho de que el libro no haya sido para ellos un simple "compendio de información", sino más bien, un compañero, un amigo, con el que suelen pasar sus ratos de intimidad y soledad. El problema no está, entonces, en si "le gustan" más los aparatos electrónicos o los libros, sino en

⁸ En una investigación reciente, se pudo comprobar que, en Colombia, entre los años 2000 y 2005, la población de "lectores electrónicos", o lectores a través de la Internet, pasó del 5% al 11%, es decir, se duplicó en menos de cinco años. La razón es, por supuesto, evidente, si se tiene en cuenta la expansión tecnológica de los últimos años y la afición que ciertas capas de la población, especialmente los jóvenes, tienen por la Internet. Ello no quiere decir, sin embargo, que haya disminuido el número de lectores de libros, revistas y periódicos, que tiende a mantenerse estable. No hay que pensar, en este sentido, que la lectura en Internet, una alternativa cada vez más frecuente entre las diversas capas de la población, vaya a desplazar de forma definitiva a la lectura de otros textos, como la televisión tampoco desplazó a un medio como la radio. Véase a este respecto, *Portafolio*, 14 y 15 de abril de 2007, p. 5.

si efectivamente ha tenido la ocasión desde su infancia de descubrir el placer de la lectura. Para ello, sin embargo, es preciso que examinemos cómo ha sido ese primer contacto de los niños con la lectura, especialmente aquel que se da en el hogar.

El primer contacto con la lectura es corporal, físico

La relación con la lectura es, en primer lugar, corporal, sensitiva. El libro es un objeto físico, un artefacto con el que es preciso familiarizarnos. En tal sentido, los niños necesitan tener ya contacto con el libro aún antes de "saber leer". Muchos niños que aún no leen empiezan su relación con la lectura a través del contacto físico con el libro, con sus imágenes, o a través de la lectura que le hacen, por ejemplo, de ciertos cuentos, sus padres, sus maestros o sus hermanos mayores.

Este primer contacto es esencial, pues ayuda a que el niño empiece a comprender el significado de lo que es un libro. Regalarles cuentos, o incluso historias para colorear, y acompañar esto con la lectura de historias que le hacen los adultos, es adentrarlos en la experiencia del significado que podemos descubrir y construir a través de los textos. Los padres, y los adultos en general, hacemos bien regalándoles libros, no importa que aún no sepan leer, pues estamos generando la primera condición esencial de la lectura: el de ayudarle a establecer un vínculo afectivo con los libros. El niño necesita sentir que hay cosas que son suyas; y, en cuanto sienta que los libros que le leen le pertenecen, empezará a hacer de los libros parte esencial de sus objetos personales.

En la medida en que el niño se apropie de los libros como parte de sus juguetes, como elemento básico de su entorno, irá estableciendo ciertas relaciones significativas con ellos. Basta ver lo que sucede a menudo cuando a un niño se le regala un libro: lo guarda, lo cuida, lo lleva a muchas partes. En cierto modo, podríamos decir que él "aprende a leer" su texto, aunque no

conozca aún la técnica de desciframiento de los símbolos contenidos en el texto.

Los padres y maestros podemos ayudar a fortalecer ese proceso no sólo leyéndoles los libros que ellos se han ido apropiando, sino ayudándoles a que las palabras de los textos, a través del tono con que se pronuncia en el relato, adquieran vida. Habrá que, cuando les leemos a los niños, pararse en las frases y las expresiones, degustar los significados, darle la fuerza adecuada a cada expresión, ponerle el tono emocional adecuado a cada parte de la lectura, introduciendo el misterio, la duda, el suspenso que el relato quiere transmitirnos a través del modo como subimos y bajamos la voz a medida que leemos. De esta forma, y de muchas otras que se nos ocurrirán en la medida en que nos entreguemos al acto de la lectura con los niños, ayudaremos a que ellos vayan formando lo que es más esencial en la formación de buenos lectores: una profunda sensibilidad hacia el lenguaje y hacia todas sus estrategias.

Muchos niños aprenden a "leer" primero con el oído

La sensibilidad hacia el lenguaje de la que estamos hablando tiene que ver con la capacidad de apreciar en él no sólo la información de que es portadora, sino los significados de todo tipo (lingüísticos, cognitivos, estéticos, emocionales, etc.) que descubrimos y podemos construir a través de la lectura. Muchos de esos significados nos llegan en primer lugar a través de asociaciones de sonido. Tal vez por eso a muchos niños les gustan tanto las expresiones onomatopéyicas (¡Pum!, ¡Zas!, etc.), pues ellas son portadoras de múltiples significados que aparecen asociados a un simple golpe de voz.

Pero hay también una razón fundamental: muchas veces los niños aprenden a "leer" a través de un sentido como el del oído. Basta ver, por ejemplo, el modo como se aprenden ciertas frases que les impactan en las

películas que ven y las utilizan con sentido en contextos diferentes a aquellos en que primero las aprendieron.

Recuerdo a este respecto que mi hija, cuando apenas tenía cuatro años, se fascinaba con dos expresiones que escuchó en la película "La espada en la piedra", las expresiones "¡Viejo carrascaloso!" e "incrudente (el término en realidad era imprudente, pero ella lo transformó a su manera) pedazo de cacharro". Repetía tales expresiones en las situaciones más variadas dándoles un sentido específico. En ello hay ya un acto de lectura, pues se trata de retener una expresión y de usarla de forma apropiada, con un significado preciso y en un contexto determinado. Si la lectura es, entre otras cosas, como ahora veremos, un acto de "traducción", aquí hay un primer esfuerzo por "traducir" lo que, aprendido en un contexto, puede ser utilizado con sentido en otro contexto diferente.

Recuerdo también que, por esa misma época, le compré unos cuentos que venían acompañados de un casete en el que se le iban leyendo las historias. Ella escuchaba una y otra vez las historias que se le relataban con el texto en la mano (en el casete, además, mediante el sonido de unas campanitas, se le indicaba cuándo debía pasar de una página a otra). Escuchó muchas veces esos casetes con sus historias preferidas hasta que, como es tan común en los niños de esta edad, se los aprendió prácticamente de memoria. Nos llamó entonces una noche para decirnos que ella "ya sabía leer", y nos dio esta prueba: tomó el libro en sus manos y fue contando la historia que allí había y pasando una a una las páginas prácticamente sin equivocarse.

Es evidente que ella aún no sabía leer, según nosotros solemos entender la noción de "saber leer", es decir, no sabía aún descifrar los símbolos escritos sobre el papel. En efecto, le pedí que, puesto que nos había leído un cuento, nos leyera otro que le ofrecí a continuación. Su respuesta, muy elemental según comprendí a continuación, me causó sorpresa: "No, es que yo todavía no me sé leer ese cuento; sólo me sé leer

este cuento". Comprendí, entonces, por qué en otras ocasiones sólo le gustaba que yo le leyera un determinado cuento, mientras que su mamá sólo le podía leer otra historia. Según ella, no se aprendía a leer en general, es decir, a leer cualquier texto escrito, sino que había que aprender a leer cada cuento por aparte. Parece, entonces, que hay muchos niños que tienen una idea de lo que es la lectura antes de que hayan aprendido su técnica. La lectura es, para ellos, en primer lugar una experiencia auditiva, y por ello creen ya "saber leer" aún antes de que efectivamente dominen la técnica de la lectura.

En este sentido, algo que puede resultar útil e interesante en el proceso de preparación para la lectura es practicar con ellos diversas formas de jugar con las palabras y sus sonidos. No sólo se trata de hacer juegos de palabras (cosa que les fascina), o de jugar con trabalenguas; se puede practicar también con pequeños poemas que tengan asociaciones de sonido y ritmos fonéticos que les resulten interesantes⁹. Todos estos juegos lingüísticos pueden ayudar a que los niños pongan mayor atención en las palabras, en la forma como éstas se asocian unas con otras, e incluso en

⁹ Son muchos los libros que nos pueden ofrecer ejemplos y técnicas valiosas, así como una inmensa variedad de textos de todo tipo, para practicar ciertos "juegos lingüísticos" con los niños. Mencionaré aquí sólo unos pocos que son de fácil acceso. ANDRICAÍN, Sergio: *Isla de versos. Poesía cubana para niños*, Bogotá, Cooperativa Editorial Magisterio, 1999; BERNAL ARROYAVE, Guillermo: *Juguemos con la poesía*, Bogotá, Cooperativa Editorial Magisterio, 1997; BERNAL ARROYAVE, Guillermo: *La fiesta de las palabras. Cien juegos creativos con palabras*, Bogotá, Cooperativa Editorial Magisterio, 1997; CHERICIÁN, David: *Juguetes de palabras*, Bogotá, Panamericana Editorial, 1997. La Editorial Alfaguara ha publicado también en doce tomos las obras de la escritora argentina María Elena Walsh (muchos de sus poemas, además, se han convertido en canciones y se consiguen en CD en un buen almacén de discos). Pueden ser muy útiles también textos como los siguientes: *El mundo de los niños. Poesías y canciones*, volumen 1 de la enciclopedia *El mundo de los niños*, de Editorial Salvat; RODARI, Gianni: *Ejercicios de fantasía*, Barcelona, Ediciones del Bronce, 1997; REVIEJO, Carlos y SOLER, Eduardo: *Canto y cuento. Antología poética para niños*, Madrid, Alianza Editorial, 1998.

su ritmo, en su fuerza, en su musicalidad. Al poner cuidado en los sonidos de las palabras se pone cuidado también en los significados que con ellas se construyen.

Lo que pretendo mostrar con estos ejemplos es que el proceso de búsqueda y construcción de significado en los niños es muy anterior al del aprendizaje de la técnica de la lectura de los textos escritos, y que una buena preparación para la lectura debería apoyarse en este proceso fundamental. En tal sentido, deberíamos, entonces, poner en cuestión incluso la idea que solemos tener de lo que quiere decir "saber leer". ¿Sabe leer el niño solamente cuando ha aprendido la técnica de la lectura o, más bien, hay un "saber leer" previo a este aprendizaje? La respuesta que demos a esta pregunta dependerá, desde luego, del modo como entendamos la expresión "saber leer".

¿Qué quiere decir que un niño "sabe leer"?

No creo que haya, desde el punto de vista de la lectura comprendida como un acto de búsqueda y construcción de significado, una gran diferencia entre el niño que aún no "sabe" leer y el niño que ya "sabe" hacerlo. Con esto no pretendo afirmar, desde luego, lo cual sería un contrasentido, que los niños ya sepan leer antes de haber aprendido la técnica de la lectura, sino, más bien, que hay un elemento previo al aprendizaje de la lectura: el de descubrir el significado de la lectura, es decir, el de encontrar que la lectura puede llegar a constituirse en un elemento fundamental de su experiencia vital.

La anterior afirmación tiene una consecuencia fundamental para el aprendizaje de la lectura en la infancia. Se trata de lo siguiente: aún antes de aprender *la técnica* de la lectura, el niño puede y debe aprender *el significado* de la lectura en su propia vida. Para ello, sin duda, es esencial que el niño haya tenido una buena experiencia de lectura (por ejemplo, a través de la lectura que le hacen las personas mayores).

Debe haber, entonces, una serie de "actos preparatorios" de la experiencia de la lectura que le permitan al niño interesarse más vivamente por "saber leer", cultivar su deseo de leer. Entre ellos estarían cosas como las siguientes: tomar contacto con los libros y apreciarlos, acercarse a las historias a través de imágenes, dejarles que cuenten sus propias historias a través de las imágenes que observen, contarles y leerles historias que les resulten significativas (cuentos, poemas cortos, juegos de palabras), permitirles que jueguen con las frases y dichos que encuentran en las historias a que se acercan, etc. Si todo ello se hace de la forma adecuada, seguramente tendremos niños interesados en aprender la técnica de la lectura, pues ella les aportará las herramientas básicas para irse apropiando cada vez más de algo que resulta significativo en sus vidas.

No es claro, entonces, el criterio que nos permite decir con exactitud cuándo un niño "ya sabe" leer, pues ello depende en buena medida de lo que entendamos por la expresión "saber leer"; en efecto, a veces incluso decimos de jóvenes y adultos que "todavía no saben" leer, pues, aunque sean capaces de reproducir oralmente los signos escritos en un texto, no son necesariamente capaces de comprender los significados presentes en el texto, sus posibles implicaciones y, mucho menos, son capaces de relacionar lo leído con problemas que les interesan de un modo directo.

Con lo anterior, por supuesto, no pretendo quitar ningún valor al aprendizaje formal de la lectura en los primeros años de la educación básica. Por el contrario, se trata de favorecer el aprendizaje de la técnica de la lectura a través de una serie de "actos preparatorios" por medio de los cuales los niños encuentren mayor significado en lo aprendido. Y es que éste es precisamente el asunto fundamental: leemos para descubrir y construir significados; y la lectura, como acto de búsqueda y construcción de significado, se encuentra plenamente ligada a todos los demás procesos mentales que el niño va desarrollando a medida que avanza su educación. Y una lectura orientada a la búsqueda y construcción de significado es posible

tanto cuando el niño aún no domina la técnica de la lectura como cuando la domina plenamente.

El mejor modelo de la lectura como búsqueda y construcción de significado creo verlo en el modo como algunos padres leen cuentos a sus hijos por las noches antes de que éstos se duerman. Allí, por una parte, se crea el vínculo afectivo a través del cual la experiencia de la lectura se hace significativa en la vida del niño; y, por la otra, y especialmente a través del tipo de diálogo que esta práctica suele llevar consigo, se empiezan a desarrollar muchas de las habilidades cognoscitivas que harán posible llegar a desarrollar una capacidad de lectura significativa.

El asunto fundamental: la calidad intrínseca de los textos leídos

Que la lectura sea significativa depende, sin embargo, no sólo del modo como se lea un texto, sino también de otro asunto fundamental: de la calidad intrínseca del texto leído. Los cómics pueden resultar muy divertidos, y, por lo menos en cierto sentido, significativos para los niños y los jóvenes. No son, sin embargo, textos que en sí mismos tengan mayor calidad literaria. En ese sentido, si bien pueden servir para iniciar en el gusto por la lectura, no son seguramente el tipo de textos literarios que aspiraríamos que leyera con asiduidad nuestros niños y jóvenes. Aspiramos, más bien, a que puedan leer textos más elaborados -textos literarios, científicos, filosóficos, etc.- que, más allá de divertirlos, cumplan una función fundamental en la formación de su pensamiento y de su sensibilidad estética.

La posibilidad de que la lectura sea efectivamente, entonces, un acto de búsqueda y construcción de significado depende en buena medida de la calidad de los textos que leen los niños. Desafortunadamente, muchos de los textos escritos para niños parten del supuesto de que el niño es una especie de minusválido intelectual que es casi siempre incapaz de

comprender un pensamiento profundo o de elaborar una interpretación original.

Muchas de las cartillas, por ejemplo, que acompañan su proceso lector incurrir muchas veces en la repetición de frases carentes de un significado actual para los niños e impiden que él pueda desarrollar algún grado de creatividad lingüística; están hechas más para prevenir posibles errores que para potenciar sus capacidades de expresión propia. En otros casos, se les entregan a los niños las obras maestras del pensamiento universal, pero desprovistas de sus elementos más relevantes: mutiladas en sus expresiones más significativas, resumidas por editores que carecen por completo de la creatividad lingüística de un Cervantes o un Oscar Wilde, o incluso reducidas a cómics donde no queda más que el panfleto de una aventura despojada de sus más bellos y significativos giros de lenguaje.

Creo, entonces, de acuerdo con lo anterior, que lo primero que hay que buscar cuando se busca promover el compromiso intelectual y emocional del niño con los textos que lee es que éstos resulten para él significativos, porque, al tiempo que apelan a su experiencia, lo ponen en contacto con otros universos de significado, ampliando sus horizontes, desarrollando su capacidad imaginativa y cultivando su creatividad lingüística. Sobre todo, deben captar su atención, y ello no se logra precisamente porque su lenguaje se empobrezca, sino porque la historia misma despierta su interés, lo invita a pensar y recompensa su esfuerzo de comprensión con el acceso a significados no conocidos previamente por él. Al respecto señala Bruno Bettelheim:

Para que una historia mantenga de verdad la atención del niño, ha de divertirlo y excitar su curiosidad. Pero, para enriquecer su vida, ha de estimular su imaginación, ayudarlo a desarrollar su intelecto y a clarificar sus emociones; ha de estar de acuerdo con sus ansiedades y aspiraciones; hacerle reconocer plenamente sus dificultades, al mismo tiempo que le sugiere soluciones a los problemas que le inquietan. Resumiendo, debe estar

*relacionada con todos los aspectos de su personalidad al mismo tiempo; y esto dando pleno crédito a la seriedad de los conflictos del niño, sin disminuirlos en absoluto, y estimulando, simultáneamente, su confianza en sí mismo y en su futuro*¹⁰.

El fin: cultivar los buenos hábitos de lectura y el gusto literario

Aprender a leer es, sin duda, una de las tareas esenciales que se le atribuyen a la escuela primaria. Ello es así por la importancia singular que se le atribuye a la experiencia del aprendizaje de la lectura en el conjunto de nuestras vidas. Sin embargo, cuando se pone todo el énfasis en las habilidades de desciframiento de un texto o en su reproducción literal de forma oral, o incluso en la capacidad de resumir lo leído, dejamos de lado lo esencial, la búsqueda y construcción de significado, y con ello empobrecemos el acto de lectura de los niños. No se trata, por tanto, simplemente de adquirir "la habilidad" de leer. Se trata de algo más fundamental: de cultivar los hábitos de un buen lector y, de ser posible, de cultivar el gusto literario de los niños.

Para que ello sea posible se requiere, para empezar, que, con ayuda de sus padres y maestros, los niños vayan adquiriendo una *disciplina de lectura*. Nunca me cansaré de insistir en la importancia que tiene la lectura compartida con los niños. No hay tiempo mejor utilizado que aquel que le dedicamos a leer con ellos cosas muy diversas: cuentos, poemas, e incluso noticias o artículos sobre temas de actualidad. A los niños no les interesan sólo las historias de ficción; también pueden interesarse por los asuntos políticos y económicos. Ellos son seres sociales y políticos que quieren comprender cada vez mejor el mundo en que viven, y los padres y maestros no les hacemos ningún bien desvinculándolos de los acontecimientos de la vida social, de los conflictos de todo tipo que a diario vivimos.

Desde luego, hay un género que es del particular agrado de los niños: los cuentos. Y hay muchos cuentos maravillosos que se pueden leer con ellos, especialmente los de algunos autores -como los hermanos Grimm, Charles Perrault, Hans Christian Andersen, Gianni Rodari o Christine Nöstlinger- que son, sin duda, algunos de los más grandes maestros de la literatura infantil de todos los tiempos. Hay también maravillosas historias de aventuras, como las de Jack London, Rudyard Kipling, o incluso las historias policíacas de Sherlock Holmes, que les pueden resultar fascinantes. En fin, hay muchas cosas maravillosas y entretenidas que ellos podrán degustar mediante la lectura que con ellos hagan los mayores. A través de textos como éstos se puede cultivar tanto el hábito de lectura como el buen gusto literario.

No habría que olvidar tampoco que, ya desde pequeños, siempre y cuando se haga con la paciencia y el cuidado que ello exige, los niños pueden empezar a fascinarse con autores y obras de la literatura universal de reconocida calidad. ¿Por qué no leer con ellos, por ejemplo, algunos de los cuentos de Oscar Wilde, como *El fantasma de Canterville*, *El ruiseñor y la rosa* o *El gigante egoísta*? ¿Por qué no leer incluso pasajes fascinantes de una obra como el *Quijote*? Son muchos los grandes lectores que aprendieron el gusto por la lectura y cultivaron un sentido estético muy fino a través de la lectura que sus padres le hacían desde pequeños de pasajes del *Quijote*. Yo mismo leí una buena parte de esta maravillosa obra con mi hijo hacia los seis años... y nos divertimos inmensamente con las aventuras del ingenioso hidalgo.

Lo importante en todo caso es que no se haga una lectura "fría", desprovista de vida, plana; sino una lectura ingeniosa, sugerente, atrevida. Más que "aprenderse lo que dice el texto", lo que es esencial con los niños es aprender a degustar el texto. Se trata de detenerse en él, de jugar con él, de reinventarlo, de reconstruir la historia, de aplicarlo a sucesos presentes, de comparar los personajes con aquellos que nos rodean, de

¹⁰ BETTELHEIM, Bruno: *Psicoanálisis de los cuentos de hadas*, Barcelona, Crítica, 1997, pp. 10-11.

inventar juegos de palabras, de escribir y reescribir la historia una y otra vez. Gianni Rodari nos ha enseñado a este respecto que los niños también pueden transformar las historias que les leen, reinventándolas y reescribiéndolas en otros contextos, con nuevos personajes, con acontecimientos inusitados, con nuevos finales no previstos. El gran reto de los adultos está precisamente en hacer que los niños experimenten que la lectura es algo tan divertido y tan significativo para sus vidas como el mejor de los juegos que suelen desarrollar con sus amigos.

Algo para seguir leyendo...

Texto N° 5

La lectura como búsqueda de significados (Matthew Lipman y otros)

Existe un acuerdo bastante general en que los niños y jóvenes que tienen problemas con la lectura son también, muy probablemente, personas que tienen problemas con su pensamiento. Mejorar, entonces, el modo como leen probablemente debería mejorar el modo como piensan. Pero nuestra tesis es que lectura y pensamiento son interdependientes. Cada una de ellas se aporta mutuamente. En consecuencia, ayudarles a los niños y jóvenes a pensar mejor, puede muy bien tener por resultado que se les ayude a leer mejor.

El interés por la lectura en los niños y jóvenes no debería ser subestimado como si se tratara de una ansiedad acerca de algo que es superficial o carente de importancia. Si la lectura y el pensamiento son interdependientes, existen razones para estar preocupados si ellos están lejos de alcanzar la competencia en la lectura que podríamos esperar, o incluso si, aunque parece que son lectores competentes, tienen poco interés por la lectura.

Ahora bien, ¿qué motiva a los niños y jóvenes a leer? ¿Cuál es el incentivo? ¿Qué es lo que los consiguen con ella? Ninguna respuesta a estas cuestiones es más plausible que esta: uno lee para adquirir significados. Si tratamos de leer un libro, y llegamos a estar cada vez más convencidos de que es carente de significado,

terminamos por dejarlo de lado. Con el niño o el joven ocurre lo mismo: cuando no encuentra sentido en lo que lee, simplemente deja de leer.

Pero, ¿qué clase de significados son los que buscan? Los significados de los que ellos están hambrientos son aquellos que puedan ser relevantes para sus vidas, y que puedan iluminarlas. Algunos de estos problemas son muy específicos del estadio de desarrollo por el que están pasando, mientras que otros son problemas comunes a todos los seres humanos. Los niños y jóvenes se preguntan acerca de ambos tipos de problemas. Y se preguntan también por sus propias identidades, se preguntan por qué es lo que pueden esperar de su asistencia al colegio todos los días; se preguntan por cómo comenzó el mundo y si tendrá un fin, y cuál será; y algunas veces pueden preguntarse también qué hacer con sus propios apetitos y emociones.

A menudo los niños y jóvenes son reacios a hablar acerca de sus problemas: tienen un sentido de la discreción y la privacidad que debemos respetar. Sin embargo, a muchos de ellos les gustaría involucrarse en discusiones en donde se planteen problemas como los suyos. Tomemos, por ejemplo, el problema que, en la jerga psicológica, identifican como "rivalidad entre hermanos". Muchas veces los niños de una misma familia que no se entienden entre sí son, por ello mismo, incapaces de discutir sus conflictos. Sin embargo, a esos mismos niños les encantaría leer cuentos de hadas sobre princesas hermanas que no se llevan bien, o sobre príncipes de una misma familia real que rivalizan por el afecto paterno. De alguna forma, así se evitan poner el dedo en la llaga, puesto que el problema puede ser comprendido simplemente como una parte de una historia que comienza con "érase una vez...". En el contexto de ficción de un cuento de hadas, el problema de la rivalidad entre hermanos puede ser considerado con una mayor distancia, del mismo modo que Homero le ayudó a los griegos a verse más objetivamente mediante su maravillosa descripción de lo que fue su guerra con Troya.

Así pues, si pretendemos que los niños y jóvenes desarrollen un interés duradero en la lectura, está debe ser relevante y significativa para sus intereses principales: debe ocuparse de aquellas cosas que realmente interesan en sus vidas. Lo que cuenta en la lectura no es el simple aprendizaje de ver las palabras y pronunciarlas, sino el aprendizaje, más fundamental, de descubrir los significados de las palabras, las frases y las oraciones en los contextos en que ellas aparecen.

Los que comienzan a leer tienen que aprender a encontrar conexiones, conexiones que con frecuencia son extremadamente difíciles de precisar. No es sólo lo que la oración *diga* lo que es importante. ¿Qué es lo que ella sugiere? ¿Qué es lo que ella implica? Supongamos, por ejemplo, que una mamá te dice refiriéndose a uno de tus estudiantes: "¡Sí, admito que él no es muy bueno en *ortografía!*". ¿Qué es lo que está sugiriendo? ¿Está intentando decir que, al fin y al cabo, la ortografía no es muy importante, o, más bien, que su hijo es bastante bueno en otros asuntos? O tomemos una afirmación como esta: "¡*Todo el mundo* va a ir a la fiesta!". Tomada literalmente podría significar simplemente "todo el mundo va a ir, por lo tanto yo voy a ir". Pero también podría tomarse en el sentido de la sugerencia de que van a ir "todos los que importa que vayan", todos los que algo tienen que ir a hacer allí. Pero, si va acompañada de lágrimas, podría significar "Si todo el mundo va a ir, ¿por qué yo no puedo ir?".

Para descubrir significados en los textos escritos, los niños y jóvenes tienen que ser sensibles al significado, y tienen que saber cómo *inferirlo* o cómo extraerlo. Inferir es razonar desde lo que está dado literalmente hacia lo que en ello está sugerido o implicado. Si alguien dice "¡Ah, eres noruego! Por lo tanto, te debe gustar la nieve", tú deberías ser capaz de inferir que se está suponiendo que a todos los noruegos les gusta la nieve. Y, si lees un aviso que dice "Sólo las mujeres están excluidas de este club", puedes inferir legítimamente que todos los hombres son admitidos allí. O, si sabes que hoy es martes 14, no deberías tener mucho problema para inferir que mañana será miércoles 15.

En cada momento de nuestras vidas estamos haciendo inferencias. Si vas cruzando la calle y escuchas un pito, infieres que viene un carro. Si ves un vaso vacío en donde quedan restos de leche en su interior, infieres que alguien se ha tomado un vaso de leche. Gracias a la inferencia, podemos extraer una miríada de significados de lo que vemos, escuchamos, saboreamos, tocamos y olemos, así como de aquello que pensamos.

Naturalmente, cuanto mayor facilidad tienen los niños y jóvenes para hacer inferencias tanto más significados estarán en capacidad de extraer de aquello que leen; y ello, a su vez, deberá hacer de su lectura algo más satisfactorio. Y, cuanto más satisfechos se sientan con lo que están leyendo, tanto más a menudo se

sentirán inclinados a seguir leyendo; y ya no importará si lo hacen por entretenimiento, para consolarse o por un deseo de comprensión.

LIPMAN, Matthew; SHARP, Ann Margaret and OSCANYAN, Frederick: *Philosophy in the Classroom*, Second Edition, Philadelphia, Temple University Press, 1980, pp. 16-18 (Traducción del inglés: Diego Antonio Pineda R.).

Texto N° 6

Las técnicas Rodari para la transformación de historias (Gianni Rodari)

- Había una vez una niña que se llamaba Caperucita Amarilla.
 - ¡No, Roja!
 - Ah, sí, Roja. Pues su papá la llama y...
 - Que no, que no era su papá. Era su mamá.
 - Es verdad. La llama y le dice: ve a la casa de la tía Rosita a llevarle...
 - ¡Ve a casa de la abuelita, le dijo, no a la de la tía!
- Etcétera.

Éste es el esquema del viejo juego de "transformar las historias", que puede surgir en cualquier casa y en cualquier momento. También yo lo he adoptado, hace muchos años, en mis *Cuentos por teléfono*.

Es un juego más serio de lo que parece a simple vista. Pero hay que saberlo jugar en el momento justo. Los niños, en cuanto a historias se refiere, son en buena medida conservadores. Las quieren volver a escuchar con las mismas palabras de la primera vez, por el placer de reconocerlas, de aprenderlas de arriba abajo en la justa secuencia, de volver a experimentar las emociones del primer encuentro, en el mismo orden: sorpresa, miedo, satisfacción. Tienen necesidad de orden y de reafirmación: el mundo no debe salirse demasiado bruscamente de los carriles por los que, con mucho esfuerzo, se lo ha encauzado.

Puede ocurrir, por lo tanto, que, al principio, el juego de transformar las historias los irrite, porque les hace sentirse en peligro. Para la aparición del lobo están preparados; la aparición de lo nuevo los inquieta, porque no saben si será cordial u hostil.

En cierto momento -tal vez cuando Caperucita ya no tiene mucho que decirles, cuando están dispuestos a desprenderse de ella como de un viejo juguete desgastado por el uso-, aceptan que de la historia nace la parodia, un poco porque ésta confirma el desapego, pero también un poco porque el nuevo punto de vista renueva el interés en la historia misma, la hace revivir por otro camino. Los niños no juegan ya tanto con Caperucita Roja como consigo mismos: se desafían a afrontar la libertad sin miedo, a asumir responsabilidades que implican riesgo. Hay que estar entonces preparados para un sano exceso de agresividad, para saltos desmesurados en el absurdo.

En cualquier caso, el juego tendrá su eficacia terapéutica. Ayudará al niño a distanciarse de ciertas obsesiones. El juego desdramatiza al lobo, refina al ogro, ridiculiza a la bruja, establece un límite más claro entre el mundo de las cosas verdaderas -donde ciertas libertades no son posibles- y el de las cosas imaginarias. Esto debe ocurrir, tarde o temprano: desde luego, no antes de que el lobo, el ogro y la bruja hayan cumplido sus profundas funciones; pero tampoco demasiado tarde.

Otro aspecto serio del juego consiste en que quien participa debe realizar, en el plano de la intuición, un auténtico análisis del cuento. La alternativa, o la parodia, pueden tener lugar sólo en determinados momentos y no en otros, y precisamente en los momentos que caracterizan y estructuran el cuento, y no durante sus serenos desplazamientos verbales de un nudo significativo a otro. Las operaciones de descomposición y recomposición, en este juego, son simultáneas. Son, en efecto, intervenciones operativas, no abstractamente lógicas.

Resulta de ello una invención "momentística" que raramente conduce a una nueva síntesis, con su nueva lógica, sino que más bien favorece un vagabundeo sin rumbo fijo entre los temas de los cuentos. Es garabatear, más que dibujar. Pero ya conocemos bastante bien la utilidad del garabato.

[...]

Una variante del juego de transformar las historias consiste en una inversión premeditada y más orgánica del tema del cuento.

Caperucita Roja es mala y el lobo es bueno...

Pulgarcito quiere escapar de casa con los hermanos, abandonando a los pobres padres, los cuales, empero, tienen la buena idea de hacerle un agujero en el bolsillo

antes de llenárselo de arroz, que luego se esparce en el sendero de la fuga. Como en la historia verdadera, pero vista en el espejo, donde la derecha se vuelve la izquierda...

Cenicienta es una buena pieza que da disgustos a la paciente madrastra y les roba el novio a las piadosas hermanastras...

Blancanieves encuentra en el bosque, en la parte más espesa y negra, no a siete enanitos, sino a siete gigantes: ella servirá de mascota en sus acciones de bandidos...

La técnica del error se da así un pensamiento guía, un proyecto de trama. El producto resultará parcial o totalmente inédito según que la "inversión" se haya aplicado a uno solo o a todos los elementos del cuento dado.

Por "inversión" también podemos obtener, más que una parodia del cuento, la situación de arranque de una narración libre de desarrollarse autónomamente en otras direcciones.

[...]

Caperucita Roja encuentra en el bosque a Pulgarcito y a sus hermanos: su aventura se mezcla, tomando un nuevo camino que será, de algún modo, la diagonal de las dos fuerzas que actúan en el mismo punto, como en el famoso paralelogramo que, con gran sorpresa, vi surgir en la pizarra, en 1930, por obra de mi maestro Ferrari de Laveno. [...].

Si Pinocho llega a la casa de los Siete Enanitos, será el octavo de los pupilos de Blancanieves, introducirá su energía vital en la vieja historia, forzándola a reestructurarse según la resultante de las dos reglas: la de Pinocho y la de Blancanieves.

Lo mismo ocurre si Cenicienta se casa con Barba Azul, si el Gato con Botas se pone al servicio de Hansel y Gretel, etc.

Sometidas a este tratamiento, hasta las imágenes más gastadas parecen revivir, retoñar, ofreciendo flores y frutos inesperados. Las formas híbridas tienen un encanto propio.

Una primera idea de esta "ensalada de cuentos" se puede advertir en ciertos dibujos infantiles en los cuales, precisamente, conviven en un encuentro fantástico personajes de diferentes cuentos. Conozco una señora, empero, que se sirvió de esta técnica cuando sus hijos eran pequeños e insaciables en su hambre de historias. A medida que crecían y pedían nuevas historias, ella improvisaba mezclando los personajes de las viejas. Hacía que los mismos niños le fijasen el

tema. A ella le escuché contar un grotesco melodrama en el que el Príncipe que despertaba con un beso a Blancanieves, dormida por un maleficio, era el mismo que el día anterior se había casado con Cenicienta... Venía a continuación un terrible drama, con luchas encarnizadas entre enanos, hermanastras, hadas, brujas y reinas...

RODARI, Gianni: *Gramática de la fantasía. Introducción al arte de inventar historias*, Barcelona, Ediciones del Bronce, 1997, pp. 56-57, 60 y 64-65.

4. Razonar, traducir e indagar: la dimensión cognoscitiva de la experiencia de la lectura

De los diversos instrumentos del hombre, el más asombroso es, sin duda, el libro. Los demás son extensiones de su cuerpo. El microscopio, el telescopio, son extensiones de su vista; el teléfono es extensión de la voz; luego tenemos el arado y la espada, extensiones de su brazo. Pero el libro es otra cosa: el libro es una extensión de la memoria y de la imaginación.

Jorge Luis Borges, en *Borges oral*.

Nadie estaría en desacuerdo si dijéramos que la lectura es ante todo una actividad mental. Nuestra mente permanece siempre activa leyendo los diversos sucesos que ocurren en el mundo. Leemos diversos tipos de signos: los que nos da la naturaleza (sabemos, por ejemplo, que un cielo gris y cargado es signo de que pronto lloverá); los que aparecen codificados en sistemas más elaborados como el alfabeto o las notas musicales. Leemos la tristeza en el rostro de un amigo o el abandono en que se hallan los niños del África a través de las fotografías que observamos. Leemos de forma permanente informes, discursos, periódicos, libros.

Leemos y expresamos lo que nos hacen sentir esas cosas que leemos. Con lo que leemos nos formamos ciertas ideas, elaboramos hipótesis y planeamos nuevas observaciones. Cuando leemos, inferimos, asociamos, relacionamos, distinguimos, establecemos semejanzas, etc. Leer es una

actividad mental vinculada estrechamente con muchas otras actividades mentales como ver, opinar, juzgar, interpretar, preguntar, decidir, etc.

Quisiera detenerme ahora en el aspecto cognoscitivo de la experiencia de la lectura, es decir, en las habilidades de pensamiento que se requieren para la lectura significativa. Como ya lo sugerí hacia el final del capítulo anterior, aprender a leer bien, esto es, descubriendo en, y construyendo significados a partir de, un texto escrito, no es el resultado del desarrollo de un conjunto de habilidades específicas (lo que algunos llaman las "habilidades lectoras"), sino, más bien, el producto del desarrollo de habilidades de pensamiento más generales, habilidades por lo menos de tres tipos distintos: de *razonamiento*, de *traducción* y de *indagación*. Examinaremos a continuación más detenidamente estos tipos de habilidades en su relación con la lectura.

El problema de las "habilidades lectoras"

Es evidente que leer es un acto de suma complejidad. Al leer un texto estamos haciendo simultáneamente una serie de acciones diversas: percibimos palabras, establecemos relaciones entre ellas, las organizamos en ciertas estructuras, les damos un orden, establecemos secuencias, vamos construyendo hipótesis de lectura e interpretaciones propias a partir de lo leído, que, a su vez, relacionamos con cosas leídas en otros textos o con recuerdos y creencias personales, etc. Además, es probable que la lectura nos plantee un problema nuevo para el cual no tenemos aún respuesta alguna, y entonces tengamos que proponer respuestas, hacer deducciones, idear pruebas, etc. En fin, el acto de la lectura es una combinación sumamente versátil de una serie de actos diversos.

Los estudiosos de la técnica de la lectura pueden hacer una lista muy detallada de las diversas destrezas que se requieren para hacer una buena lectura, o, como la hemos llamado aquí, una lectura significativa; y llaman a este tipo de destrezas "habilidades lectoras". Algunas de ellas son muy

fundamentales para que la lectura sea no sólo eficiente, sino significativa; por ejemplo, habilidades como éstas: comprender los posibles significados que puede tener una determinada palabra en un contexto dado; identificar la idea principal de un párrafo y distinguirla de las ideas secundarias; hacer inferencias a partir de lo que dice el texto y sacar las implicaciones de lo dicho en él; distinguir entre la descripción de un hecho y la expresión de una opinión; reconocer en cada caso quién es el hablante; etc. Cada una de estas destrezas básicas podría, además, ser dividida en otra serie de subdestrezas más específicas, hasta llegar a construir un cuadro muy completo de "habilidades lectoras" de alrededor de 350 subdestrezas.

Este esfuerzo por descomponer el acto de leer en un amplio y complejo conjunto de destrezas y subdestrezas es, sin duda, muy loable. Ayuda a identificar muy bien cuáles son las dificultades más frecuentes que enfrentan las personas (niños, jóvenes y adultos) en su trabajo de lectores. Sobre esa base, además, se pueden elaborar terapias y programas remediales para suplir las deficiencias que se dan en el proceso lector de una determinada persona. Nadie, sin embargo, aprende a leer bien practicando cada una de estas destrezas y subdestrezas de forma aislada, sino desarrollando habilidades más generales que le faciliten el procesamiento de la información y el descubrimiento y construcción de significado a partir de los textos escritos.

Aquí es donde cobran sentido las habilidades de pensamiento a que me he referido con anterioridad. Me refiero a las *habilidades de razonamiento* (es decir todas aquellas que nos permiten hacer inferencias a partir de lo leído siguiendo reglas deductivas a través de las cuales podemos descubrir lo que el texto nos deja sugerido, pero no dice de forma explícita); a las *habilidades de traducción* (por medio de las cuales podemos "traducir", es decir, pasar significados expresados en un sistema de símbolos a otro sistema de símbolos; en la medida en que toda traducción es en sí misma una interpretación, podríamos decir que se trata de las habilidades que

favorecen la adecuada interpretación de textos); y a las *habilidades de indagación* (que son aquellas que nos permiten explorar más a fondo un problema, buscar alternativas de solución novedosas o examinar más a fondo lo que está supuesto o implicado en un texto escrito)¹¹. Veamos un poco más despacio la relación que estas diversas habilidades de pensamiento tienen con el acto de lectura.

Lectura y razonamiento

Cuando leemos, vamos pasando de una oración a otra siguiendo un cierto orden. Las palabras no están dispuestas de cualquier manera en una oración, pues ello podría generar que no fuesen capaces de expresar ningún significado. Cada lengua tiene, en este sentido, ciertas reglas gramaticales que deben ser respetadas y, sin el concurso de las cuales, lo que escuchamos, decimos, escribimos y leemos carecería de sentido.

Más allá de estas reglas que nos permiten expresarnos correctamente, y en directa relación con ellas, hay, sin embargo, otras reglas más fundamentales: las reglas que seguimos al pensar, si es que pretendemos hacerlo de forma correcta. Tales reglas, conocidas como "reglas lógicas", nos ayudan a darnos cuenta de cuándo estamos razonando correctamente y cuándo, en cambio, fallamos en nuestra forma de razonar.

Pensar, por supuesto, no es lo mismo que razonar. En muchas ocasiones, por ejemplo, dejamos que nuestro pensamiento se desarrolle libremente, haga asociaciones, elabore imágenes sugestivas; y en esos casos, tal vez, no sea necesario que sigamos las reglas lógicas. Todos sabemos, por ejemplo, que, de la oración "todos los perros son mamíferos", yo no puedo inferir que "todos los mamíferos son perros". Ello constituiría

¹¹ Podrían identificarse también otro tipo de habilidades de pensamiento, también muy fundamentales, como todas las habilidades relacionadas con los procesos de "formación de conceptos". No las tomo en cuenta aquí puesto que mi interés está más, por ahora, en la lectura infantil y en los procesos más básicos de formación en la lectura.

un error lógico, pues, si "perros" es una clase que está incluida en una clase mayor, la de los "mamíferos", es evidente que una clase mayor puede contener a una clase menor, pero en ningún caso es posible que una clase menor contenga a una mayor. Sin embargo, nada impide que me pueda imaginar un mundo en donde todos los mamíferos sean perros, y en donde, por tanto, por ejemplo, las vacas ladren, los rinocerontes levanten la pata trasera para orinar o las ovejas batan la cola.

Puedo hacer todas las asociaciones y relaciones que quiera, y no hay en ello nada ilegítimo. Sin embargo, si pretendo llegar a conclusiones que sean verdaderas, debo partir de premisas que sean verdaderas y desarrollar un proceso de razonamiento en el que no incurra en errores como hacer afirmaciones que resulten contradictorias, usar términos que resulten vagos o ambiguos o extraer conclusiones precipitadas o irrelevantes. Todo acto de pensamiento que pretende llegar a conclusiones que sean válidas debe, entonces, respetar ciertas reglas generales del pensamiento: las reglas lógicas.

El conocimiento y conveniente aplicación de esas reglas podría verse, entonces, como una especie de coacción o constreñimiento que se ejerce sobre nuestro pensamiento, como una serie de advertencias o prohibiciones con respecto a lo que no debemos hacer a la hora de razonar si es que no queremos incurrir en errores de razonamiento. Sin duda, las reglas lógicas son eso: una especie de avisos que nos alertan ante el peligro de incurrir en contradicciones, ambigüedades o conclusiones que resultan irrelevantes.

Pero son también mucho más: son reglas deductivas; es decir, son reglas que nos ayudan a descubrir las múltiples posibilidades de hacer inferencias deductivas a partir de una o más proposiciones. En este sentido, quien conoce las reglas lógicas no sólo podrá ser más cuidadoso a la hora de razonar, sino que habrá adquirido una herramienta fundamental para hacer múltiples inferencias, y, con ello, habrá ampliado sus posibilidades para extraer mayor cantidad de información y de significado de un texto

escrito. Los textos no sólo dicen lo que allí está expresado de forma explícita, sino todo lo que de ellos se puede inferir de forma legítima.

Cuando nos acercamos a un texto nos vemos obligados a hacer múltiples inferencias. Más aún, si no hiciéramos tales inferencias simplemente no podríamos leer. Un texto nos dice algo, nos sugiere otra cosa, establece una relación entre esto y aquello, pero nunca se ocupa de hacer todas las inferencias que es posible hacer de cada una de sus afirmaciones. Esa tarea de hacer más y más inferencias es algo que corresponde al lector. Leer es algo que sólo podemos hacer razonando con sumo cuidado, rigor y perspicacia.

En la medida en que hagamos más y más inferencias, por otra parte, estaremos descubriendo significados que, aún estando latentes en el texto, no habíamos hecho aún explícitos, es decir, no habíamos aún descubierto. Supongamos, por ejemplo, que leemos el comienzo de aquel poema de Rilke que dice "¿Contra quién, rosa, has adoptado esas espinas?". No hay allí una afirmación explícita, no se nos dice nada directamente; se plantea, más bien, una pregunta. Incluso una pregunta que algunos considerarían absurda: ¿qué puede decirnos una rosa?

Sin embargo, si nos detenemos por un momento sobre la frase y empezamos a hacer inferencias, empiezan a desplegarse múltiples significados que no eran tan claros a primera vista. En primer lugar, podemos ver que el poeta se dirige a la rosa: le habla, le pregunta; y se dirige a cualquier rosa: a la que él veía en su momento por la ventana o en la que nos fijamos nosotros ahora; "rosa" no es esta o aquella rosa, es cualquier rosa posible. En segundo término, le atribuye vida a la rosa; le atribuye voluntad e intención, pues supone que la rosa ha adoptado una decisión, la de tener espinas; y nos sugiere el autor que, tal vez, como un medio de defensa contra un potencial enemigo: ¿qué enemigo: los hombres, los pájaros, los insectos? En tercer lugar, esta la idea misma de que la rosa

se encuentra de alguna forma abandonada, sin otra protección que la que le ofrecen sus espinas, y a merced de múltiples enemigos.

¿Todo eso dice en esa pequeña frase? Sí, eso y mucho más que podríamos descubrir si nos permitiéramos seguir haciendo inferencias. Y no sólo lo que dice, sino todo lo que queda sugerido: ¿tendrá acaso la rosa una respuesta que darnos? En el poema quedan aún muchas preguntas por plantear (aquí sólo hemos mirado su comienzo) y muchas respuestas que una rosa dotada de vida podrá ofrecernos. Los poemas, y los textos en general, sólo van adquiriendo significado en la medida en que nosotros lo vamos construyendo a partir de lo que ellos nos dan. Y ese proceso de construcción de significado está determinado por la capacidad que tenemos para hacer inferencias múltiples y correctas.

Más allá del ejemplo específico que he presentado, en lo que quiero insistir es en que, por una parte, muchas de las dificultades que todos (niños, jóvenes y adultos) experimentamos con la lectura son dificultades de orden lógico, es decir, radican en que no hemos cultivado suficientemente nuestra capacidad para hacer inferencias correctas; y, por la otra, que es precisamente el desarrollo de habilidades lógicas, y de hábitos de buen razonamiento, lo que mejor nos capacita para la lectura significativa.

Nadie niega, desde luego, que hay problemas de orden fisiológico, neurológico o psicológico en las dificultades que muchos niños, jóvenes y adultos tienen con la lectura. Sin embargo, éstas reciben normalmente mayor atención que las dificultades propiamente lógicas, las dificultades para razonar de forma adecuada y conveniente. A menudo, sin embargo, no se lee bien precisamente porque no se razona bien. Leer no es posible sin razonar; y, si el razonamiento es defectuoso, defectuosa será la lectura.

De lo anterior se sigue, desde luego, que el esfuerzo por cultivar de forma sistemática habilidades lógicas puede y debe contribuir de forma significativa en el desarrollo de la capacidad lectora. Quien sabe hacer inferencias correctas podrá extraer de los textos más información que la

que allí se ofrece de forma explícita, pues todo buen ejercicio de razonamiento nos ayude a ampliar nuestra información no por adición de nuevos elementos, sino por multiplicación de las relaciones que se pueden establecer entre la información ya dada.

Así mismo, si adquirimos el hábito de hacer inferencias correctas, no sólo ampliamos nuestra capacidad para descubrir nuevos significados en los textos escritos, sino que, si nos permitimos jugar con las reglas de la inferencia correcta, hasta podremos ampliar nuestras posibilidades para construir e inventar nuevos significados, y, con ello, ampliar nuestra capacidad imaginativa. Las reglas lógicas no son una "camisa de fuerza" que nos impida ser imaginativos, sino todo lo contrario: una herramienta para desplegar el ejercicio imaginativo. El cultivo de las habilidades de razonamiento puede ser, entonces, una de las claves fundamentales a través de las cuales podemos descifrar y superar nuestras dificultades con la lectura.

La lectura como "traducción"

"Traducir" es un término que puede tener una doble acepción. En su sentido más restringido, "traducir" significa transferir un determinado mensaje verbal de una lengua a otra: del inglés al español, o del latín al francés, o del griego al italiano. Éste es, por cierto, el uso más común del presente término. Hay, sin embargo, un sentido mucho más amplio del término "traducir": cuando éste significa transferir un cierto tipo de mensaje de un sistema de símbolos a otro sistema de símbolos¹². En tal sentido, cuando uno resuelve un problema matemático tiene que traducir una serie de enunciados verbales (los términos del problema expresados en palabras) a términos matemáticos como ciertas ecuaciones; también hay

¹² Una reflexión sugerente y novedosa sobre el acto de la traducción nos la ofrece el filósofo francés Paul Ricoeur en su interesante ensayo "El paradigma de la traducción", que aparece en su pequeño libro *Sobre la traducción*, Buenos Aires, Paidós, 2005, pp. 29-58.

traducción, por ejemplo, cuando expreso en términos de simbolismos lógicos un razonamiento verbal o cuando se pasa al lenguaje cinematográfico una obra literaria. Traducir, en este sentido amplio del término, es algo que hacemos de formas muy diversas y en contextos muy distintos de nuestra vida.

Si el esfuerzo, cuando razonamos, es el de preservar la verdad, pues se trata de partir de enunciados verdaderos para, mediante el uso de reglas lógicas correctamente aplicadas, llegar a otros enunciados verdaderos; *lo esencial del acto de la traducción está en la conservación del significado*. Es claro, desde luego, que la traducción es algo que siempre supone algún tipo de pérdida del significado. Cuando traducimos, por ejemplo, del inglés al español, podemos darnos cuenta de que, en muchas ocasiones, no hay palabras ni expresiones inglesas que tengan una correspondencia precisa en español. En esos casos, desde luego, hacemos el esfuerzo por encontrar alguna forma de expresar lo que se dice en inglés mediante una expresión semejante o más o menos equivalente en español. Cuando una obra literaria se "traduce" al lenguaje cinematográfico es evidente también que hay una cierta pérdida de significado, pues hay cosas que puede expresar muy bien la obra literaria (por ejemplo, ciertas descripciones de lugares, ciertos sentimientos de los personajes) que no siempre es fácil expresar a través de una película.

Esa inevitable "pérdida de significado", sin embargo, se puede compensar de alguna manera mediante el esfuerzo interpretativo. El traductor siempre interpreta el texto original a la hora de hacer su traducción. Algunos, tal vez, dirán, entonces, que todo traductor es un traidor. Puede ser cierto. Pero más cierto aún es decir que todo traductor es un intérprete, es decir alguien que ofrece su propia versión del texto sobre el que trabaja.

Quien lee un texto cualquiera es también un traductor y un intérprete de ese texto que tiene entre manos, no importa que ese texto esté escrito

en una lengua que para él no ofrece mayores problemas de comprensión, en este caso su lengua materna o alguna lengua con la que se encuentra plenamente familiarizado. *Leer siempre es traducir*, en el sentido de que, cuando leo un texto, tengo que comprender lo que me dice un autor en términos propios. Si leo bien, debo, por lo menos, poder decir lo que dice el autor, pero en términos que son míos, que yo mismo he elaborado y siguiendo un orden que yo mismo he puesto en el texto a través de mi acto de lectura interpretativa.

Todo acto de lectura es, entonces, también un acto de traducción. Veámoslo en un ejemplo concreto. Leemos las primeras líneas de *Cien años de soledad*, de Gabriel García Márquez: "Muchos años después, frente al pelotón de fusilamiento, el coronel Aureliano Buendía había de recordar aquella tarde remota en que su padre lo llevó a conocer el hielo. Macondo era entonces una aldea de veinte casas de barro y cañabrava construidas a la orilla de un río de aguas diáfanas que se precipitaban por un lecho de piedras pulidas, blancas y enormes como huevos prehistóricos. El mundo era tan reciente que muchas cosas carecían de nombre, y para mencionarlas había que señalarlas con el dedo".

El autor no nos está descubriendo hechos puntuales. Empieza muchos años después y por el recuerdo de una época remota. ¿Cómo comprender y cómo traducir este juego con el tiempo? ¿Y por qué un pelotón de fusilamiento? ¿De qué guerra se trata? ¿Y cómo interpretar ese tono de mito cosmogónico que tienen estas líneas en que se nos habla de aquella época en que las cosas carecían aún de nombre? ¿Y dónde es ese mundo en donde hay que ir a conocer el hielo como si fuera la más maravillosa novedad? ¿Y dónde queda ahora un río de aguas diáfanas con piedras enormes "como huevos prehistóricos"? Y todavía más: ¿cómo son esos huevos prehistóricos y cómo es esa cañabrava de que estaban hechas las casas de Macondo? Y, sobre todo, ¿qué es Macondo? ¿Qué tipo de lugar? ¿Queda en alguna parte?

La respuesta a estas preguntas no está en lugar alguno del texto, pues ni siquiera la lectura completa de la obra nos dará una respuesta puntual y necesaria. Por el contrario, a medida que avance el relato el misterio se nos hará más hondo, pues pasarán sucesivas generaciones de los Buendía y acontecimientos fantásticos, como la elevación al cielo de Remedios la bella. ¿Qué nos queda, entonces? Traducir y traducir todos esos enunciados a términos que nos sean propios. ¿Qué nos recuerda todo esto? ¿A qué se parece? ¿Nos habla de algún momento específico de nuestra historia? Ubicada una clave ella nos servirá de guía para nuevas traducciones. No habrá nunca, sin embargo, una traducción definitiva, una interpretación absoluta. Sólo un universo de significados siempre abierto a la espera de nuevos lectores-traductores-intérpretes.

La lectura de una obra literaria es, desde luego un acto de traducción particularmente complejo. Ello no niega, sin embargo, el hecho de que la lectura de otros textos más simples es también un acto de traducción. Supongamos que escuchamos una noticia o leemos la columna de un periódico. ¿Nos limitamos acaso a recibir y consignar la información que se nos brinda? De ninguna manera: *leemos y escuchamos traduciendo*. Se nos habla de "los honorables senadores" y fácilmente traducimos esa expresión a la de "los políticos corruptos"; se nos habla de los guerrilleros y los paramilitares y ya se nos dan calificados como "terroristas"; y nosotros, de acuerdo con nuestras convicciones políticas, traduciremos eso a términos que resulten favorables a nuestro modo de ver las cosas.

El alumno que lee un libro cualquiera (un libro de texto, una obra literaria, etc.) empieza por intentar entender los términos que allí se usan. A lo mejor algunos de ellos le son extraños y tendrá que traducirlos a otros que le resulten más familiares. Intentará seguir los razonamientos de quien ha escrito el texto, pero al tiempo irá construyendo una línea propia de razonamiento (toda la serie de inferencias que va haciendo a medida que lee) e intentará traducir esos razonamientos que hay en el texto dentro del

esquema de sus propios razonamientos. Descubrirá de pronto que estaba errado, que se ha equivocado, que no entiende, que está confuso; entonces, tendrá que revisar la traducción que viene haciendo de su texto y ensayar nuevas posibilidades de comprensión.

El autor traduce los pensamientos de otros a sus propios pensamientos y escribe un libro. Ese libro traduce el pensamiento del autor de una cierta forma, de aquella forma en que el pensamiento se expresó a sí mismo en un cierto lugar y tiempo. El lector realiza su propio esfuerzo de traducción para apropiarse de los pensamientos de otro. Leer es, pues, traducir; y traducir es interpretar. Pero, ¿con qué herramientas lo hacemos?

Cuando se trata de razonar correctamente, tenemos la gran ventaja de contar con reglas que son públicas y que tienen un cierto carácter universal. Pero, ¿existen acaso reglas universales para la traducción? Entramos aquí en un asunto complejo. Si las reglas lógicas poseen al menos una cierta universalidad, las reglas de la traducción sólo se pueden ir construyendo a medida que se va realizando el acto de la traducción. Quien traduce la obra de un autor sólo poco a poco se irá dando cuenta que el autor utiliza ciertas formas muy suyas de decir las cosas, de que hace un uso muy peculiar de la lengua en que escribe, de que tiene cierta fascinación por actividades como la descripción de lugares, de emociones, de actos mentales. Descubrirá, entonces, que las reglas de traducción que tendrá que ir siguiendo son muy específicas, y que cuando intente traducir el pensamiento del otro tendrá que hacerlo siempre en sus propios términos.

A traducir sólo se aprende traduciendo, y sólo se traduce familiarizándose con el lenguaje del otro, con sus expresiones propias, con los giros inesperados de su pensamiento, con su estilo. Quien lee un texto tiene que ir aprendiendo todo esto. El buen lector sabe que cada texto se lee de forma distinta, pues impone reglas de traducción que en cada caso son diferentes. No se lee igual un poema de Quevedo y uno de García Lorca;

ni se lee igual una novela policíaca que un texto erótico. Cada uno propone a su lector reglas diferentes de traducción.

¿Es posible que los niños y jóvenes aprendan a traducir mejor los textos que leen? Sin duda, pero no hay reglas absolutas. La traducción es un arte que sólo se aprende en la práctica, y que sólo es el resultado de la lectura detallada y continua, y especialmente de aquella lectura que no se hace para adquirir información (la mayor cantidad en el menor tiempo), sino que se hace parándose en cada palabra y en cada frase, degustándola, re-creándola, re-traduciéndola, re-significándola.

Pero la traducción es también un acto social, intersubjetivo. Cuando traducimos lo hacemos para otros, y los múltiples traductores se confrontan y corrigen mutuamente. En la lectura concebida como traducción es preciso no perder de vista que lo que puede hacernos mejores lectores-traductores es que tengamos con quien compartir nuestra traducción de un determinado texto. Allí radica la importancia de la lectura compartida. Cuando leo y discuto un texto con otros, confronto mi propia traducción con otras traducciones; de esa manera puedo mejorar, si quiero, si estoy atento a las traducciones de otros y me dejo enriquecer por ellas, mi propia traducción. ¿Qué ayuda más en la propia comprensión e interpretación de un texto que estos actos de discusión y lectura compartida? ¿Qué nos permite degustar mejor un texto literario que comentarlo con otro que comparte nuestra fascinación o nuestro desengaño? Si queremos formar buenos lectores-traductores, tenemos que ir más allá de la lectura solitaria; necesitamos crear espacios de lectura compartida y de confrontación de nuestras diversas traducciones.

La lectura y el trabajo de indagación

Todo aquel que lee está buscando algo. Algunos simplemente buscan información que deben asimilar y retener, para luego responder por ella ante alguna instancia superior. Otros simplemente buscan divertirse. Los

mejores lectores, sin embargo, buscan esto y mucho más: buscan nuevos significados. Sea que leamos para "saber más", para divertirnos o para descubrir y construir significado, de todas formas nuestro ejercicio de lectura es un trabajo de indagación. Leemos siempre buscando algo, y lo que encontremos dependerá sobre todo de que busquemos lo que nos interesa en el lugar adecuado y de que utilicemos las herramientas adecuadas en su búsqueda.

Si le creemos a Aristóteles, hay en todos los hombres un deseo de saber completamente natural. A todos nos gusta saber y buena parte de nuestra vida es el despliegue de ese natural deseo de saber. Por supuesto, para muchos ese deseo de saber se enfoca hacia asuntos puntuales (los datos de una determinada disciplina deportiva, los avances de la tecnología, etc.) o incluso triviales, como los chismes de la farándula. Otros enfocan su deseo de saber en un sentido estrictamente profesional: se mantienen perfectamente informados de los desarrollos de su disciplina y acumulan datos y datos sobre ello. Los mejores lectores son aquellos que enfocan su saber en la dirección de la búsqueda y construcción de significado. Puesto que esto último es lo que aquí nos interesa, me ocuparé aquí únicamente de la relación que existe entre el trabajo de indagación y la búsqueda y construcción de significado; y de las implicaciones que esto tiene para el acto de la lectura. ¿De qué manera está vinculada esta búsqueda y construcción de significado con lo que aquí he llamado "el trabajo de indagación"¹³?

¹³ El término "indagación" es, en su sentido más amplio, sinónimo de "investigación". Bien podría hablarse aquí, sin duda, de las "habilidades de investigación", o del "trabajo de la investigación". He preferido, sin embargo, evitar este último término, pues normalmente aparece asociado a la investigación científica. Creo yo, sin embargo, que hay muchas formas diversas de investigación que no entran dentro del campo de la investigación científica. Hay trabajo de investigación en las reflexiones del filósofo, en los procesos exploratorios que realiza el artista con miras al diseño y ejecución de su obra e incluso en el modo como el hombre de la vida cotidiana afronta sus problemas personales. Prefiero, entonces, hablar de

Indagar quiere decir, en su sentido más general, intentar averiguar algo de alguna forma, por ejemplo haciendo preguntas, razonando, buscando nueva información, intentado establecer relaciones posibles entre datos que ya poseemos, etc. En tal sentido, para indagar bien cualquier asunto necesitamos cultivar una serie de habilidades particulares que son esenciales en ese trabajo de la indagación.

Me refiero, entre otras, por sólo nombrar algunas, a habilidades o destrezas como las siguientes: hacer preguntas pertinentes, plantear hipótesis, someter a prueba nuestras afirmaciones, examinar una idea mediante el uso de ejemplos y contraejemplos, hacer distinciones y relaciones entre conceptos, construir analogías para examinar un problema, identificar los supuestos de una afirmación, prever las posibles consecuencias de una acción, un juicio o una actitud, elaborar clasificaciones de objetos, construir criterios, buscar evidencias, plantear adecuadamente un problema, explorar alternativas y posibilidades, etc. Todas estas, y muchas otras, podrían ser clasificadas como "habilidades de indagación".

Muchas de estas habilidades, por otra parte, tienen un carácter eminentemente dialógico, pues sólo se van forjando en la medida en que interactuamos con otros. Cuando hacemos preguntas, vamos aprendiendo que hay distintas formas de hacer preguntas, dependiendo del contexto en que las hagamos y las personas específicas a las que se las dirigamos. Y aunque "plantear hipótesis" parecería ser algo propio del genio individual, el modo como éstas se examinen, mediante pruebas lógicas o experimentales, es sobre todo un asunto que se hace de forma intersubjetiva y dialógica. Es cierto, desde luego, que puedo explorar posibilidades y alternativas de forma individual, pero lo es también que esto se hace mejor en la medida en

"indagación" en ese sentido general de "búsqueda", "exploración", "examen" de un problema determinado que, aunque puede ser un asunto científico, puede ser también un interrogante ético, estético, político, personal, etc.

que hago esta exploración junto con otras personas que comparten conmigo intereses y problemas.

Cada una de estas habilidades, además, es en sí misma muy compleja. Si nos pusiésemos a analizar sólo una de ellas (por ejemplo, la de hacer preguntas), tendríamos que empezar por distinguir entre estilos muy diversos de preguntas (abiertas, cerradas, retóricas, absurdas, filosóficas, etc.) y habríamos de examinar las características y formas de uso más adecuadas de cada uno de estos tipos de preguntas. Así, por ejemplo, las preguntas abiertas son útiles cuando se busca generar puntos de vista alternativos, mientras que las preguntas cerradas son útiles cuando se pretende comprobar que una determinada persona maneja un contenido informativo determinado; las preguntas absurdas son interesantes cuando se intenta generar pensamiento divergente, mientras que las preguntas retóricas pueden ser válidas en ciertos contextos como formas de persuasión.

No pretendo, desde luego, entrar aquí a hacer un análisis pormenorizado de cada una de estas habilidades de indagación. Me he limitado a presentar una lista preliminar. Mi interés es otro: destacar su importancia como herramientas para el ejercicio de la lectura. No se trata, sin embargo, de que estas u otras habilidades se deban aprender "antes" de empezar a leer, sino de que dichas habilidades son a la vez una condición esencial de una buena lectura y algo que se cultiva a través del ejercicio lector.

Se lee mejor, en este sentido, cuando la lectura hace parte de un proceso de indagación. Si yo estoy averiguando algo, es evidente que un texto que me ofrece información o me ayuda a reflexionar sobre el problema que estoy indagando me resultará altamente significativo. Si a los niños y jóvenes muchos libros les parecen aburridos o carentes de significado, ello obedece precisamente a que tales textos no cumplen

función alguna dentro de los procesos de indagación que desarrollan actualmente.

Lo que debemos garantizar, entonces, para que una lectura sea significativa, es que haya un trabajo de indagación previo a ella. A un niño o joven que le gustan los animales y que tiene un trato habitual con ellos le pueden resultar muy interesantes algunos pasajes de las obras de Charles Darwin, por ejemplo aquella parte de su *Viaje del Beagle* en que nos describe los animales que observaba en las Islas Galápagos. Un muchacho que tiene preguntas existenciales profundas seguramente leerá con avidez textos como *El lobo estepario*, de Herman Hesse, o *El mito de Sísifo*, de Albert Camus.

Pero no se trata sólo, desde luego, de que haya un proceso de indagación previo a la lectura, sino de algo más esencial: de que *la lectura misma sea un ejercicio de indagación*. Para ello se requiere que todas las habilidades previamente sugeridas se hagan presentes en el acto de la lectura. Para ello, claro está, debemos concebir el texto no como un mero depósito de información, sino como un manantial de significados. ¿Cómo lograr esto?

Sin duda, tendremos que entender la relación entre autor, lector y texto como un asunto eminentemente dialógico. Tendremos que retornar a la idea de los humanistas del Renacimiento según la cual la lectura de los textos antiguos es como un diálogo abierto con los hombres de otras épocas. Si ello es así, a los autores, y a través de los textos, tendremos que hacerles preguntas, plantearles hipótesis, someterlos a pruebas lógicas y experimentales, sugerirles analogías para explorar un problema, etc. Tendremos, entonces, que aprender a dialogar con los autores y textos que leemos. Intentaremos escucharlos atentamente, ponernos en sus zapatos, intentar comprender su época; pero también les plantearemos nuestros interrogantes de hoy, les exigiremos pruebas, les plantearemos nuestras hipótesis, les propondremos nuevos ejemplos y contraejemplos y nos

atreveremos a examinar sus ideas a la luz de las nuestras, y las nuestras a la luz de las suyas.

Todo auténtico proceso de indagación es un ejercicio de diálogo. La indagación no es un acto solitario, sino algo que se realiza en la interacción permanente con otras personas, con sus puntos de vista, con sus acciones y sentimientos. La lectura, en cuanto trabajo de indagación, debe, entonces, hacerse como un ejercicio de diálogo. Los autores y los textos no son personas y letra muerta; son pensamiento y palabra viva que nos interrogan a cada instante. Leemos para acompañar nuestros propios procesos de indagación, al tiempo que la lectura nos ayuda a desarrollar nuestros procesos de indagación por nuevos derroteros. La lectura nos ayuda a reconsiderar nuestras preguntas, a replantear nuestras hipótesis, a examinar nuestros ejemplos y contraejemplos, a cuestionar nuestros supuestos, a prever consecuencias aún no previstas. El trabajo de indagación nos hace mejores lectores al tiempo que la lectura nos hace más inquisitivos.

Algo para seguir leyendo...

Texto N° 7

El desarrollo de la capacidad de razonamiento como presupuesto de la lectura significativa (Matthew Lipman y otros)

Nadie sabe con seguridad cómo es que ello ocurre, pero el pensamiento está tan íntimamente conectado con el lenguaje que existe la sospecha, ampliamente difundida, de que aprender a hablar, aprender a pensar y aprender a razonar están totalmente ligados entre sí. Bien podría ser que parte de la explicación de cómo aprenden los niños a razonar se pueda encontrar observando el modo como aprenden a hablar.

Ciertamente el éxito alcanzado por los niños a la hora de aprender a organizar las palabras dentro del conjunto de enunciados gramaticales es

absolutamente magnífico. Esto es, además, una proeza que es realizada todos los días por los niños de todo el mundo, en cualquier lengua imaginable, y que se constituye en uno de los hechos más extraordinarios que conocemos. No se trata sólo de que aprendan las palabras, lo cual ya es bastante notable, sino de que las organizan al hablar dentro de estructuras gramaticalmente correctas, y de que lo hacen cuando aún son muy pequeños. Que, además relacionen sus pensamientos entre sí de una forma lógica, además de gramaticalmente correcta, es otro logro sorprendente.

Es evidente que los niños llevan consigo disposiciones para organizar su pensamiento y para hablar de una forma gramatical y lógicamente correcta. Sin embargo, así como a los niños se les debe enseñar la diferencia que existe entre usar bien y usar mal el lenguaje (por ejemplo, usarlo de forma gramaticalmente incorrecta), así también se les debería enseñar la diferencia que existe entre razonar de forma sólida y razonar de forma descuidada.

Empleamos una gran cantidad de tiempo ayudándoles a los niños a ver la diferencia entre un texto escrito bien elaborado y uno mal elaborado, o entre un ejercicio de aritmética bien y mal resuelto, pero difícilmente le dedicamos algún tiempo a enseñarle a los niños a distinguir entre un razonamiento mejor y uno peor. Ello no es porque los niños y jóvenes no necesiten saber cómo razonar, o porque carezcan de las habilidades que les permitan aprenderlo; es, más bien, porque nosotros mismos estamos muy poco familiarizados con el razonamiento lógico, y porque nos da vergüenza admitir que tenemos muchas dificultades para comprenderlo.

Hemos estado diciendo que una de las razones por las cuales los niños y jóvenes no pueden leer mejor de lo que lo hacen es que no les enseñamos a razonar mejor, pues, sin un buen razonamiento, no pueden comprender lo que están leyendo.

La lectura, por supuesto, es uno de los focos de mayor atención en el presente. Los críticos acusan a las escuelas y colegios de que no enseñan a leer bien, y las instituciones educativas responden a esas críticas poniendo una atención cada vez mayor a la lectura, pero, con mucha frecuencia, a expensas de otros objetivos educativos.

Es curioso que la lectura se haya llegado a convertir en un fin en sí mismo. Hubo un tiempo en que se le consideraba simplemente como un medio. Los padres

deseaban que sus hijos, al crecer, llegaran a ser adultos inteligentes; y, para desarrollar la inteligencia de los niños, ¿qué mejor medio podría haber que la lectura? Sin embargo, cada vez se hace un mayor énfasis en la lectura, mientras que se olvidan los procesos de pensamiento que se suponía que dicha lectura debería ayudar a construir. Redoblamos nuestros esfuerzos al tiempo que olvidamos nuestros fines.

Puede parecer extraño que insistamos en la enseñanza del razonamiento para mejorar la lectura de los niños y jóvenes, y que insistamos en que la lectura sea vista más como un medio para ayudarles a los niños a pensar que como un fin en sí mismo. Respondemos que el razonamiento y la lectura son habilidades que pueden ser enseñadas, y que se refuerzan una a otra. Aunque siempre sea discutible que se puede enseñar a pensar, ciertamente el pensamiento puede ser estimulado. La instrucción en los procedimientos del razonamiento puede ser de gran ayuda a la hora de desarrollar el arte del pensamiento.

Ahora bien, ¿cómo se enseña a razonar? Con frecuencia las escuelas y colegios sostienen que ya lo están enseñando, y que lo están haciendo bien. Para justificar sus afirmaciones, citan sus programas de matemáticas y lenguaje. La aritmética y la lectura pueden contribuir de forma muy provechosa al buen pensamiento, pero por sí mismas son insuficientes. El hecho de que Juan sume, reste, multiplique y divida y pueda leer de corrido libros de cómics -o incluso *Platero y yo*- no significa que pueda razonar claramente, pues eso no quiere decir que estén desarrollando hábitos de pensamiento eficaces, o que estén llegando a formarse juicios independientes. Se requiere algo más.

LIPMAN, Matthew; SHARP, Ann Margaret and OSCANYAN, Frederick: *Philosophy in the Classroom*, Second Edition, Philadelphia, Temple University Press, 1980, pp. 18-19 (Traducción del inglés: Diego Antonio Pineda R.).

Texto N° 8

Aprender a pensar ayuda a leer (Irene de Puig)

Muchos problemas de aprendizaje provienen de que no se comprende el contenido de un texto, de que no se sabe encontrarle sentido; no hablamos ya de los aspectos más mecánicos que algunos estudiantes arrastran durante mucho más tiempo, sino de la comprensión del texto.

En palabras de Lipman: "Una de las razones por las cuales los niños no pueden leer mejor de lo que lo hacen es que nosotros no les enseñamos a razonar. Y sin razonamiento no pueden descifrar lo que leen".

Leer es una actividad muy compleja y pone en juego muchas capacidades: atención, memoria, dominio del vocabulario y sintaxis de la lengua, relaciones de comparación entre palabras, conceptos... y todas ellas se encuentran en el breve instante lector.

A leer se aprende leyendo. Como cualquier habilidad, ésta sólo se adquiere a base de práctica. ¡De poco nos servirá que nos expliquen teóricamente cómo se va en bicicleta! Para poder decir que sabemos ir tenemos que demostrar que nos aguantamos sobre las dos ruedas.

¿Por qué solemos dejar una lectura? Probablemente hay varias razones, pero entre ellas está la de no encontrarle significado y la de que nos aburra, porque está alejada de los propios intereses. En cuanto a la significación, pondremos un ejemplo: leer en frío el *Ulises*, de Joyce, es una aventura en la cual no todo el mundo tiene éxito. Es un libro difícil, complejo, desconcertante. No obstante, en el momento en que te explican el sentido, el engranaje, cuando lo sitúas en una época y dentro del contexto del autor, etc., se te hace más fácil y digerible. Y es entonces cuando entiendes qué pasa, sabes de qué va.

En cuanto a la falta de interés, quizás es más claro; hay autores, temas y estilos o libros que resultan sugestivos, y los hay que no son adecuados para determinados momentos, situaciones o estados de ánimo. Leer libros de viajes da, en general, una cierta pereza, pero, cuando uno programa una excursión, se encuentra en situación de devorar todo lo que se sepa sobre el lugar al que quiere ir.

Aprender a pensar ayuda a leer. Generalmente las dificultades en la lectura indican problemas de aprendizaje en general. Por lo tanto, procuramos que mejore la capacidad lectora del alumno con la esperanza de que tenga así más facilidades en el aprendizaje. Nuestra propuesta es hacerlo a la inversa: si enseñáramos a los niños y niñas a pensar, eso les ayudaría a leer mejor.

Una de las prácticas más útiles para conseguir eficacia lectora es la de formular hipótesis. Es decir, pararse en la lectura e intentar prever cómo acaba una frase, un párrafo o la historia. Generar expectativas sobre los acontecimientos a partir del carácter del personaje, de la situación que se plantea, etc. A veces el mismo título de un artículo, de un tema, los encabezamientos de un texto nos pueden servir para inventar la continuación o el final. Las novelas de detectives o de intriga son las que se leen más de prisa y las que más se entienden, porque el lector se encuentra inmerso en la aventura, sin darse cuenta, y está deseando saber si el personaje que él cree es finalmente el asesino. A veces sentimos incluso la tentación de ojear las últimas páginas para saber si vamos bien encaminados o no. Será tarea del autor despistarnos y convertir en asesino, ladrón o estafador a aquel que menos lo parecía.

En cualquier caso, lo que se quiere mostrar con este ejemplo es que, si uno proyecta su imaginación y la capacidad creadora, las posibilidades de que la lectura sea ágil, rápida y eficaz son muy grandes.

¿Qué tipo de lectura proponemos? Una que sea significativa y que plantee cuestiones que interesen, cuestiones sobre las cuales quizás no se hablaría espontáneamente, pero que, cuando los estudiantes las ven reflejadas en un texto, las pueden discutir porque han quedado más objetivadas. Textos que permitan cierta identificación. Que planteen más que solucionen, que sean más sugerentes y provocativos que sencillos, y también modélicos de la discusión y orientativos del debate posterior.

DE PUIG, Irene: *Cuentos para pensar. Manual de acompañamiento del cuento El cartero simpático, de Janet y Allan Ahlberg*, Barcelona, Destino, 1996, pp. 30-35.

5. De los lectores y los modos de leer

Mi padre había dejado una pequeña colección de libros en una pequeña habitación del piso superior a la cual yo tenía acceso (pues se encontraba al lado de la mía) y por la que no se preocupaba nadie más en nuestra casa. De este milagroso cuartito salían Roderick Random, Peregrine Pickle, Humphrey Clinker, Tom Jones, el Vicario de Wakefield, Don Quijote, Gil Blas y Robinson Crusoe, una multitud gloriosa que me acompañaba. Mantenían despierta mi fantasía y mi esperanza de que había algo más allá de este lugar y este tiempo -ellos y Las mil y una noches y los Tales of the Genii- y no me hacían daño. Eran mi único y permanente consuelo. Cuando pienso en ello surge una imagen, una noche de verano, los jóvenes jugando en el camposanto, y yo sentado en mi cama, leyendo como si en ello me fuera la vida. El lector puede ahora entender, tan bien como yo, lo que yo era cuando llegué a ese punto de mi historia de juventud al que estoy llegando ahora.

(De *David Copperfield*, de Charles Dickens).

Hemos hablado hasta aquí de la lectura como actividad mental, como algo que está relacionado con las demás actividades del pensamiento y conectado con las diversas destrezas o habilidades que supone el adecuado dominio de nuestro pensamiento. La lectura es, sin embargo, también una experiencia subjetiva. Más allá de todas las habilidades cognitivas que

hayamos desarrollado, leer es algo que nos inventamos todos los días y que nos reinventamos en cada nueva experiencia de lectura. Todos somos lectores a nuestra manera, con nuestras virtudes y nuestros defectos, con nuestras dudas y certezas, con nuestros aciertos y nuestros yerros.

Pero, ¿somos buenos lectores? Es decir, ¿podemos decir efectivamente no sólo que "comprendemos" lo que leemos, sino que lo degustamos, lo reinventamos, lo resignificamos, lo pensamos, lo vivimos intensamente? Ahora bien, ¿qué es ser un "buen lector"?, ¿en qué consiste? ¿Es buen lector, acaso, el que lee muchas cosas? ¿O el que lee sobre temas muy variados? ¿O el que lee con avidez o con cuidado? ¿Qué tanto se deja, o se debe dejar, afectar el lector de aquello que lee? ¿Cuál es, en fin, el lugar que puede tener la lectura en esa lucha siempre presente de encontrar un significado a la propia existencia personal y social?

Tales son algunos de los interrogantes que guiarán nuestra reflexión en el presente capítulo. En él intentaremos clarificar la noción de lector a través del contraste entre tres tipos de lectores, a los que llamaremos el *simple lector*, el *buen lector* y el *lector literario*. A partir de ello intentaremos, de nuevo, caracterizar el acto de la lectura como proceso de búsqueda y construcción de significado con base en algunas categorías de la filosofía clásica: las de *aisthesis*, *katharsis* y *poiesis*. Antes de llegar a ello, nos ocuparemos de un breve excursus por algunos pasajes de *El nombre de la rosa*, de Umberto Eco, por ser éste un texto que nos plantea cuestiones sugerentes sobre los lectores y la lectura.

De los lectores y los libros en *El nombre de la rosa*

Algunas grandes obras literarias son también, entre otras muchas cosas, una reflexión sobre la lectura, sobre el acto de leer. Así, por ejemplo, el *Quijote* nos habla de lo que la lectura de obras ociosas, como las de caballería, provoca en un viejo hidalgo, y especialmente de cómo alguien puede llegar a desquiciarse hasta ver por donde anda las ilusiones que en él

se han formado por la lectura de tales libros. El *Quijote* es no sólo un libro de lectura, como quiera que contó ya desde su misma publicación con un inmenso número de lectores, sino también un libro *sobre* la lectura, es decir, sobre lo que la lectura puede significar en la vida y sobre lo que significa la vida cuando ésta es vivida como la interpretación de un texto; y es, además, un libro *para* la lectura, pues fue escrito para ser leído en voz alta y para una época en que eran aún muy pocos los que sabían leer y escribir¹⁴.

No me ocuparé ahora, sin embargo, del *Quijote* como libro sobre la lectura, sino de una obra mucho más reciente, *El nombre de la rosa*, de Umberto Eco¹⁵, pues esta obra nos plantea un problema esencial para nuestra reflexión sobre los lectores y los modos de leer. En este texto, más allá de la trama policíaca que hay en él, se nos muestran las diversas actitudes que ante un texto pueden tener diversos y potenciales lectores de éste. La ocasión para ello es un supuesto texto sobre la risa escrito por Aristóteles y al que el filósofo griego hace una referencia tangencial en un pasaje de su *Retórica*.

¿Por qué? ¿Qué importancia tiene lo que Aristóteles hubiese dicho sobre la risa? Jorge de Burgos, el monje ciego que ha maquinado todos los asesinatos que se suceden en la abadía, tiene su respuesta. Cuando, hacia el final de la novela, Guillermo de Baskerville le pregunta por qué pretendía mantener oculto dicho libro sobre la risa e incluso había ideado un perfecto método para que muriera quien intentase leerlo, Jorge le responde:

¹⁴ Sobre el *Quijote* como una reflexión sobre la lectura, puede verse mi artículo "La obra, el autor y su público. Comentario en torno a los prólogos de *Don Quijote*", en *Universitas humanística*, Año XXXII, N° 60, Bogotá, Pontificia Universidad Javeriana, Julio-Diciembre de 2005, pp. 109-122.

¹⁵ Utilizo la siguiente versión del texto: ECO, Umberto: *El nombre de la rosa*, Bogotá, Cículo de Lectores, 1984. Me limito a citar en el texto el número de página de donde he tomado las citas.

Porque era del Filósofo. Cada libro escrito por este hombre ha destruido una parte del saber que la cristiandad había acumulado a lo largo de los siglos. Los padres habían dicho lo que había que saber sobre el poder del Verbo y bastó con que Boecio comentase al Filósofo para que el misterio divino del Verbo se transformara en la parodia humana de las categorías y del silogismo. El libro del Génesis dice lo que hay que saber sobre la composición del cosmos, y bastó con que se redescubriesen los libros físicos del Filósofo para que el universo se reinterpretara en términos de materia sórdida y viscosa, y para que el árabe Averroes estuviese a punto de convencer a todos de la eternidad del mundo. [...]. Cada palabra del Filósofo, por la que ya juran hasta los santos y los pontífices, ha trastocado la imagen del mundo. Pero aún no había llegado a trastocar la imagen de Dios. Si este libro llegara... si hubiese llegado a ser objeto de pública interpretación, habríamos dado ese último paso (pp. 484-485).

Y, para explicar su temor a lo que dice Aristóteles sobre la risa, agrega a continuación:

[...] La risa es la debilidad, la corrupción, la insipidez de nuestra carne. Es la distracción del campesino, la licencia del borracho. [...] aquí se invierte la función de la risa, se la eleva a arte, se le abren las puertas del mundo de los doctos, se le convierte en objeto de filosofía, y de pérvida teología... Ayer pudiste comprobar cómo los simples pueden concebir, y realizar, las herejías más indecentes, haciendo caso omiso tanto de las leyes de Dios como de las de la naturaleza. [...] La risa libera al aldeano del miedo al diablo, porque en la fiesta de los tontos también el diablo parece pobre y tonto, y, por tanto, controlable. Pero este libro podría enseñar que liberarse del miedo al diablo es un acto de sabiduría. [...] Que la risa sea propia del hombre es signo de nuestra limitación como pecadores. ¡Pero cuantas mentes corruptas como la tuya extraerían de este libro la conclusión extrema según la cual la risa sería el fin del hombre! La risa distrae, por algunos instantes, al aldeano del miedo.

Pero la ley se impone a través del miedo, cuyo verdadero nombre es temor de Dios (pp. 485-486).

A lo largo de toda la novela se nos muestran, de diferentes formas, diversos tipos de lectores: Jorge de Burgos, que pretende mantener ocultos los misterios encerrados en una obra, para salvar a los demás de ese arte pérfido y corrupto que es la risa, capaz de trastocar el orden del mundo; los otros monjes que no encuentran en el libro sobre la risa más que una curiosidad que se acrecienta por el intento de Jorge de mantenerlo oculto; y Guillermo de Baskerville, dispuesto a desentrañar no sólo el significado del texto sino toda la trama criminal que se ha urdido en torno a él.

Los monjes que han muerto no son más que simples lectores, lectores comunes cuya única intención al leer es la de satisfacer una curiosidad primaria. Jorge, sin embargo, a pesar de su ceguera, es un lector acucioso que es capaz de comprender lo que puede significar un libro, aunque sus visiones dogmáticas de la ciencia y la religión oscurezcan su interpretación. Sólo Guillermo hace el esfuerzo por comprender todo el misterio que encierra un texto escrito hace tantos años; sólo él es capaz de descubrir los significados más ocultos y de construir significados nuevos a partir de un texto.

Guillermo de Baskerville logra comprender que, en la obra aristotélica, hay algo enteramente novedoso: la idea de un arte capaz de aniquilar el miedo, el arte de reír. Pero nos enseña algo más: que no hay verdad alguna por la que valga la pena condenar a otros a la muerte; y que, si hay una verdad, ésta no se encuentra en los libros, que son sólo signos, imágenes, sugerencias a partir de las cuales nos lanzamos a construir significados. "Jorge -le dice Guillermo a Adso de Melk- ha realizado una obra diabólica, porque era tal la lujuria con que amaba su verdad que se atrevió a todo para destruir la mentira. Tenía miedo del segundo libro de Aristóteles, porque

tal vez éste enseñase realmente a deformar el rostro de toda verdad, para que no nos convirtiésemos en esclavos de nuestros fantasmas. Quizá la tarea del que ama a los hombres consista en lograr que éstos se rían de la verdad, lograr que *la verdad ría*, porque la única verdad consiste en aprender a liberarnos de la insana pasión por la verdad" (pp. 502-503).

Los libros no son, como tan a menudo creen los lectores ingenuos que sólo van a un texto en busca de información, depósitos de verdades. No hay, por cierto, verdades que estén escritas en parte alguna, sino sólo signos, sugerencias, huellas que es preciso traducir e interpretar. Más que los libros, lo importante son los lectores, pues son éstos los que hacen que los libros adquieran los significados que se les atribuyen. Los libros, más allá de lo que dicen sus autores, se van configurando en la medida en que tienen lectores. Son los lectores los que hacen que un libro sea bueno o malo, atractivo o repulsivo, interesante o aburrido. El libro es lo que es, de nuevo, por los significados que puede descubrir en él, y que puede construir a partir de él, un buen lector. Pero, ¿quién es tal lector? Distinguiré, como ya lo sugería al comienzo del capítulo, entre el simple lector, el buen lector y el lector literario.

El simple lector: un analfabeta funcional

Llamo aquí *el simple lector* a aquel que, aunque "sabe leer" (si tomamos la expresión en su sentido más general, es decir, para referirnos a alguien que sabe transformar los signos escritos en un papel en determinados sonidos, o incluso puede resumir lo contenido en un texto escrito), no encuentra en la lectura ni placer alguno ni un acto que considere efectivamente significativo para su vida.

Se trata del lector que lee por simple rutina o curiosidad, del que lee lo que le exigen (por ejemplo, el estudiante universitario que lee todas las fotocopias que le mandan durante un semestre, pero en las vacaciones es incapaz de tomar un libro), o lo que le resuelve un problema o le proporciona

un placer inmediato. Este tipo de lector puede incluso leer muchos libros si su curiosidad es continuamente avivada por motivos y situaciones externas. Estará atento al último best-seller o querrá conocer los secretos y los chismes de sus personajes favoritos, o incluso los acontecimientos inmediatos de la economía, la farándula o la política local e internacional. El simple lector lee lo que le toca, lo que le obliga, lo que le mandan, lo que está de moda.

Este "simple lector", aunque sepa extraer correctamente la información contenida en un texto, e incluso ordenarla adecuadamente, y hasta extraer algunos resultados o conclusiones generales sobre su lectura, puede llegar a ser, para todos los efectos, lo que algunos han llamado un "analfabeta funcional", es decir, una persona que, aunque sepa leer y escribir (en el sentido de que al menos ha desarrollado las habilidades lectoras más básicas), no suele hacer un uso significativo de tales habilidades. Lee por curiosidad, por pasar el rato o incluso, en ocasiones, para simplemente satisfacer la curiosidad malsana que le genera algo que le pretenden ocultar. Es como los monjes que mueren en *El nombre de la rosa* por querer averiguar qué es ese libro que con tanto celo oculta Jorge de Burgos.

Es éste, ciertamente, el caso que conocemos todos en muchos de nuestros niños (y una situación que, desafortunadamente, sigue existiendo en nuestras universidades): son capaces de leer un texto escrito, aunque sea con algunas vacilaciones, pero no son capaces de decir nada más que lo que está escrito ya en el texto. A esta incapacidad para comprender el texto (pues no es propiamente comprensión el poder simplemente "recitar" casi de memoria lo que han leído), a esta incapacidad para interpretarlo, se suma, como consecuencia necesaria, que serán personas que evitarán leer siempre que les sea posible; y, si leen, es para responder a demandas extrínsecas del sistema de enseñanza: leen para el examen, para cumplir un requisito, para adquirir un título, pero no porque puedan encontrar en el

acto de la lectura algo que les resulte intrínsecamente valioso. Aunque esto pudiera parecernos anómalo, tristemente no lo es, pues ciertamente es esta condición de analfabetismo funcional la que suele primar no sólo en las escuelas, sino incluso en las universidades y en el desempeño profesional.

El buen lector y su esfuerzo por comprender e interpretar

Considero *un buen lector* a aquel que precisamente va más allá de esas habilidades básicas que requiere la lectura, es decir, a aquel que hace el esfuerzo por realizar una apropiación personal de lo leído; a aquel que, además de información, es capaz de extraer de un texto los significados presentes en él; y, sobre todo, a aquel que es capaz de construir nuevos significados a partir de los significados extraídos del texto leído. El buen lector se fija tanto en el aspecto pasivo de la lectura, centrado en la correcta recepción de la información, como en el aspecto activo de ésta, orientado hacia la extracción y la construcción de significado.

El buen lector es alguien que aprende a leer despacio, intentando encontrar sentido en cada una de las frases y de los párrafos que lee. No está por ello afanado en terminar la lectura cuanto antes, sino en comprender lo mejor posible aquello que lee. A menudo, para lograr una mejor comprensión de lo leído, requiere hacerlo en voz alta, pues es posible que, en algunos casos, la lectura en voz alta sea más adecuada a su ritmo de comprensión. El buen lector hace el esfuerzo permanente por pensar sobre aquello que lee y, dado el caso, puede incluso confrontar sus ideas con las del autor del texto que tiene entre manos.

En un buen lector hay ya un esfuerzo por razonar ante lo leído, por hacer una traducción del texto a sus propios términos y por indagar en lo que lee. Sin embargo, falta muchas veces ese compromiso, tanto intelectual como emocional, con la lectura que hace de ésta una búsqueda incesante de significados. El buen lector sabe lo que lee, puede estructurarlo y dar razón de ello; es capaz de organizar mentalmente lo leído y de reducirlo a ciertas

estructuras que facilitan su comprensión: hace cuadros sinópticos, mapas mentales, esquemas, gráficos, etc. Su relación con lo leído, sin embargo, puede ser todavía exterior. A lo mejor sacaría un buen puntaje en una prueba de comprensión de lectura; sin embargo, la lectura es para él una actividad puramente instrumental; es decir, lee para otros fines externos a la lectura: su instrucción con miras a adquirir un título u obtener una mejora profesional. No lee para satisfacer necesidades internas, sino demandas externas del mundo académico o profesional.

No hay, por supuesto, nada malo en ello. El buen lector es serio, responsable y disciplinado. Pero, ¿es ello suficiente? Depende desde dónde lo juzguemos. Si a todo lo que aspiramos es a que quien lee comprenda, asimile y retenga la información contenida en un texto, ¿qué otra cosa podemos comprender? El buen lector hace todo esto. Sin embargo, si aspiramos a que la lectura sea efectivamente un acto de búsqueda y construcción de significado para la propia vida, sin duda, se requiere algo más que buenos lectores. Se requiere lo que aquí llamaré los "lectores literarios".

El lector literario o la lectura como forma de enriquecimiento personal

Cuando me refiero a un lector literario, estoy pensando no sólo en alguien que sabe extraer correctamente los significados implícitos en un texto y hace el esfuerzo por re-construirlos, dándoles una forma propia, sino en alguien que hace de la lectura un medio de enriquecimiento personal y una forma de procurarse una cultura. El lector literario es más que un buen lector, pues es alguien que va más allá del esfuerzo de comprensión del texto y se propone una re-construcción imaginativa de los significados presentes en el texto; más aún, va construyendo un "segundo texto", marcado por todas las referencias personales y culturales que va introduciendo en su lectura, de la que hace un diálogo casi personal con el autor con quien se enfrenta.

El lector literario no se detiene en la comprensión; degusta la lectura, subraya las frases más relevantes y significativas, se deleita con la textura de las frases de un texto, construye esquemas, plantea preguntas al autor, explora las diversas imágenes presentes en el texto, goza con las metáforas, los símiles y las asociaciones que le propone su autor, y construye las propias.

El lector literario, sin embargo, no debe confundirse con el buen lector de los textos que comunmente se llaman "literarios": cuentos, novelas, poesía, ensayos literarios, etc. Dentro de su dieta de lectura pueden estar también incluidas las obras científicas, filosóficas, artísticas, e incluso las revistas y los periódicos. El buen lector puede ser simplemente un ávido buscador de información que sabe interpretar correctamente, mientras que el lector literario es alguien que hace un esfuerzo permanente por buscar significados que sean importantes para su vida; alguien que lee, para utilizar la bella expresión del *David Copperfield* de Charles Dickens, "como si en ello le fuera la vida".

El lector literario lee a la vez por el placer que ello comporta y porque siente que el acto de la lectura enriquece de una forma definitiva su experiencia de vida. Por ello no tiene afán: nadie medirá la efectividad de su lectura, nadie evaluará su comprensión. A él no le interesa leer rápido; y, en cierto sentido, no le importa siquiera comprender. El quiere mucho más que todo esto: quiere ver de qué forma el texto le habla a él en cuanto singularidad, en cuanto persona con expectativas, necesidades y deseos propios. Para él, la lectura no es una tarea, sino un oficio, una experiencia; es decir, algo sin lo cual no podría vivir, algo que requiere para sentirse vivo; y los libros no son simples objetos, son compañeros que le ayudan a vivir más profundamente su intensa soledad. El lector literario deja que los textos que lee vayan formando en él lo que Proust llamaba "los modales del espíritu".

El lector literario no lee para informarse, sino para moldearse a sí mismo, para intentar descubrir lo que es y quiere ser. Su lectura, por tanto, puede ser incluso una serie de interrupciones. Muchas veces ni siquiera lee los libros completos. Sí, los hojea, los revisa, sabe de qué tratan; pero sólo se vuelven significativos cuando, de un momento a otro, en la soledad de sus reflexiones, lo antiguamente leído o visto cobra nueva significación. Hay libros, por otra parte, que no se cansa de leer: los repasa y relee una y otra vez, los subraya, ensaya nuevas formas de lectura, toma notas, transcribe pasajes que le son personalmente iluminadores y los repite en voz alta. Esos libros son sus favoritos y no teme leerlos nuevamente cada año. Le gusta escribir sobre ellos, le agrada tenerlos en diversas versiones, y a veces en distintos idiomas. Esos libros ya no son parte de una biblioteca, sino parte de su mente y de todo su ser.

El lector literario está hecho de pausas y de tonos. Se para ante el libro, fija nuevamente su mirada en él. Vuelve al pasaje que tanto le gusta, lo repite. Vuelve a pensarlo, vuelve a mirarlo, vuelve a escucharlo. Ve ahora un nuevo detalle que no había visto antes, y se detiene en el detalle... es lo mismo que había visto antes, pero ahora hay un nuevo tono, una nueva forma de decir lo mismo, pero con mayor agudeza, con mayor certeza, de forma más imaginativa. No le importa ahora lo que antes haya dicho. Su juicio está suspendido; ante el libro hay que volver a pensar lo que ya parecía claro. ¿Qué importa? ¿Acaso no son para eso los libros: para gozarlos, para recrearse en ellos, para dejarse tocar por ellos, para que afecten no sólo a nuestro intelecto sino también a nuestra sensibilidad?

Con el libro hay que ir despacio, pero hay que dejarse tocar. El lector literario es aquel que deja que la lectura afecte su sensibilidad. La lectura literaria es ante todo una experiencia estética. El lector literario no se limita a leer ensayos y textos universitarios; se apropia de lo leído, hace suyos los argumentos de los otros y rompe con el fantasma de la autoridad de los autores; sabe que lo suyo, más que citar a otros, es dialogar con

otros para ir perfeccionando sus ideas. Tampoco se limita a leer cuentos y novelas: se apropia de sus personajes, les da vida propia, se pelea con ellos, los re-crea, los re-inventa, los hace compañeros de indagación. No lee poemas como formas de decir "cosas bonitas", sino como una forma de encontrar por fin las palabras, que tanto busca y que le son tan esquivas, para decir lo que es, lo que piensa, lo que siente.

Consecuencias pedagógicas

Intentemos ahora concretar algunas de las anteriores reflexiones intentando extraer sus consecuencias pedagógicas. ¿Qué podríamos hacer, por ejemplo, para hacer de los niños y los jóvenes buenos lectores, e incluso lectores literarios? Ante todo, como hemos venido viendo hasta aquí, se trata de transformar el acto de leer en un acto de búsqueda y construcción de significado. Ello requiere, por lo menos, de dos procesos complementarios.

Por una parte, está la *comprensión de los significados presentes en el texto*, lo que nos lleva a la necesidad de estar muy atentos a la comprensión de la estructura de las frases leídas, a la adecuada esquematización de los principales significados contenidos en el texto leído y, también, a la realización de un buen ejercicio de síntesis de lo leído, asunto que no se reduce al tradicional "resumen", sino al esfuerzo por organizar el contenido del texto en torno a una tesis central que se va desarrollando en cada una de sus partes como parte de un proceso de argumentación coherente.

Por la otra, se trata de procurar una *re-creación imaginativa de los significados contenidos en el texto*, que consiste en el esfuerzo por reconstruir lo leído desde una perspectiva personal que bien puede estar alejada de los contenidos mismos del texto. Hay muchas formas de re-crear significados: mediante dramatizaciones, por medio del dibujo, por la producción de un texto escrito propio que "actualice" o resignifique los acontecimientos presentados en el texto leído.

Esta re-creación imaginativa del texto no debe apuntar solamente a su mejor comprensión, sino especialmente a hacer del texto algo más significativo para nuestras vidas. Una persona que, por ejemplo, es capaz de escribir un poema utilizando las múltiples imágenes contenidas en un texto como el *Quijote* no sólo dará muestra de que ha "entendido mejor" esta bella obra, sino que nos estará dando cuenta de cuáles fueron aquellos aspectos que le resultaron más significativos de su lectura. Un niño que, mediante el dibujo, re-crea una historia que le han contado estará dándose cuenta de aquellos aspectos del relato que le han resultado más significativos para su propia vida.

Muchas de las estrategias que permiten re-construir imaginativamente un texto pueden ser posibles, además, a medida que avanza la lectura. Recuerdo ahora cómo, con mi hijo de cinco años, leíamos pasajes de la obra cervantina, los relatos sobre Sherlock Holmes, de Conan Doyle, o ese bellissimo cuento *El fantasma de Canterville*, de Oscar Wilde. Empezábamos por leer pasajes muy cortos y por imaginarnos las situaciones que en ellos se relataban: la escena absurda en que don Quijote es armado caballero, las tretas de una familia norteamericana que asustaban al fantasma de Canterville o las situaciones, a la vez sorprendentes y ridículas, en que se veía atrapado el famoso detective de Baker Street. En ocasiones, además de imaginarlas, las representábamos, y hasta las comparábamos con ciertas escenas de nuestra casa que nos resultaban familiares; así podíamos degustar cada una de aquellas situaciones. Con ello, cada uno de los pasajes leídos adquiría un nuevo sabor y cada uno de estos actos redundaba en un enriquecimiento del significado del texto.

A menudo, durante el aprendizaje de la lectura, se pone más el énfasis en las habilidades de desciframiento de la información contenida en el texto que en el esfuerzo por construir significados que sean relevantes para nuestras vidas. Si ello lo experimentamos claramente los adultos, lo

viven con especial fuerza los niños, a quienes muchas veces la lectura se les puede convertir en tarea árida e inútil.

El placer de la lectura

Lo que ofrece una mayor garantía para hacer de los niños buenos lectores, e incluso lectores literarios, es que aprendan a gozar de la lectura. Esto es más fundamental que el desempeño correcto en todas las habilidades técnicas que implica el acto de leer (por ejemplo, la entonación al leer en voz alta, el leer siguiendo correctamente la puntuación del texto, etc.).

No quiero con lo anterior minimizar el valor de estas habilidades técnicas, pues las considero también habilidades importantes para la formación de un buen lector. Lo que quiero, más bien, es subrayar que estas habilidades tendrán la posibilidad de desarrollarse de forma mejor y más eficiente en un niño en quien la lectura se ha convertido en un acto significativo que en aquel para el cual la lectura se ha convertido en una tarea tediosa y carente de significado. Puesto que las habilidades se adquieren en la medida en que se ejercitan con regularidad, lo importante es que el ejercicio regular de la lectura llegue a ser para el niño algo valioso por sí mismo.

La lectura como habilidad no debe separarse de la lectura como valor

Veamos lo anterior en el caso de una habilidad cualquiera: por ejemplo, la de conducir un automóvil. Cuando un adolescente aprende a manejar un carro no es aún alguien que tenga suficientemente desarrolladas todas las habilidades que se requieren para una buena conducción. ¿Debemos acaso esperar a que tenga plenamente desarrolladas cada una de las habilidades requeridas para que pueda ponerse al volante de un automóvil?

De ninguna manera. Nos bastará con que tenga unas habilidades básicas, que sólo irá perfeccionando a medida que hace el ejercicio de

conducir; las habilidades más específicas, por otra parte, sólo se lograrán en la medida misma en que practique el arte de conducir. Lo que le servirá de móvil para perfeccionar sus habilidades es precisamente el hecho de que él, seguramente, encontrará que el conducir un vehículo es una actividad que le resulta intrínsecamente valiosa.

Algo semejante ocurre seguramente con el aprendizaje de la lectura. Lo que el niño necesita no es haber perfeccionado plenamente todas sus habilidades lectoras, sino haber desarrollado algunas habilidades básicas para el desciframiento de los textos escritos; muchas de las demás habilidades sólo podrá desarrollarlas precisamente en la medida misma en que la práctica de la lectura resulte para él una actividad automotivada y significativa, en que la experiencia de la lectura resulte para él valiosa por sí misma puesto que enriquece su experiencia de vida.

¿De qué forma, sin embargo, puede ser el acto de la lectura enriquecedor de la propia vida? Para examinar este asunto, es preciso que nos fijemos por lo menos en algunas de las funciones básicas que la lectura puede tener, y que de hecho tiene, en la vida personal y social. Para responder a ello, nos valdremos de tres términos tomados de la filosofía antigua, y específicamente de la obra de Aristóteles: *aisthesis*, *katharsis* y *poiesis*.

La lectura como *aisthesis*, *katharsis* y *poiesis*

Antes que nada, es preciso especificar el sentido en que tomamos aquí dichos términos. Empecemos, pues, por allí.

Aisthesis es un término griego que, en su sentido más general, puede traducirse por "percepción". No se refiere, sin embargo, exclusivamente a la percepción que se da a través de los sentidos externos o percepción sensible, sino que se refiere a toda forma posible de percepción (percepción de objetos, de cualidades sensibles, autopercepción) e incluso a una especie de percepción intelectual asociada a actos como ver, oír y

comprender. Se trata, pues, cuando hablamos de *aisthesis*, de un "darse cuenta" en todos los sentidos posibles de esta expresión.

Katharsis, en cambio, se refiere a una acción de limpieza, de purga, de purificación. En la antigüedad griega, el término se utilizaba para referirse a la purificación ritual de personas o cosas afectadas de alguna impureza. Algo "catártico" es, en este sentido, algo que produce un efecto de purificación, e incluso un efecto liberador y de transformación interior en una determinada persona o grupo de personas. En este sentido, se considera catártico el efecto que causa la tragedia en el espectador al suscitar la compasión, el miedo y otras emociones y, a su vez, purificarlas.

Poiesis hace referencia a la acción de fabricar o crear algo; también puede tener el sentido de confeccionar o componer algo, es decir, hacer una obra cualquiera. El término "poiético" designa, entonces, una cualidad creativa y un acto poiético puede ser entendido como un acto creativo, así como "poietes" se llama al fabricante, al artesano, o al autor y creador de una obra.

Al aplicar estos tres términos al acto de la lectura lo que queremos destacar es precisamente las diversas funciones que el acto de leer puede cumplir en la vida de las personas y las sociedades. La lectura tiene, entonces, en primer lugar, una *función estética*, es decir, constituye un modo específico de formar la percepción de los individuos y los grupos. Esta función estética se cumple a través del modo como lo que leemos afecta nuestra sensibilidad, nuestra capacidad perceptiva. La lectura nos hace sensibles a situaciones diversas vividas por otras personas en otros contextos. Las novelas, por ejemplo, nos hablan de situaciones vividas por nosotros, pero en términos de personajes que son diferentes a nosotros y que se ven envueltos en tramas vitales que pueden resultarnos iluminadoras. Parte de la función de la lectura en nuestras vidas está, entonces, precisamente en hacernos mejores perceptores, en llevarnos a comprender las situaciones vividas por otros y a hacernos parte de ellas.

Pero la lectura puede y debe tener una *función catártica*, es decir, debe tener una función purificadora, liberadora y transformadora tanto de nuestros pensamientos como de nuestros sentimientos y acciones. A través de ella nos vemos representados en otros que emprenden acciones, que tienen sentimientos y pensamientos que, por ser semejantes a los nuestros, nos permiten expresar de formas inusitadas lo que nosotros mismos vivimos. A través de la lectura se expresa lo que somos y se le somete a un examen purificador. Esto se cumplía, en el mundo antiguo, especialmente a través de las tragedias, en las cuales los ciudadanos se veían representados y lograban identificar sus emociones más fuertes y, representándolas, desarrollar un proceso de purificación. Hoy en día, como lo ha mostrado Bruno Bettelheim, los cuentos de hadas logran expresar de forma certera los conflictos vividos por los niños y les ayudan a encontrar soluciones adecuadas para ellos.

Pero, sobre todo, la lectura debe cumplir una *función poiética*, *creativa*. Ésta es precisamente la dimensión de la lectura en la que hemos insistido todo el tiempo al hablar de la lectura como búsqueda y construcción de significado, y especialmente al hablar del lector literario. Este último es precisamente quien es capaz de hacer de la lectura un acto creativo, es decir, un acto orientado a la búsqueda de nuevos significados y a su re-creación permanente. Al insistir en el aspecto activo de la lectura, en contraposición al énfasis que se suele hacer en su aspecto pasivo, de recepción de información, lo que queremos poner siempre de presente es que el lector literario (puede que, en alguna medida, también el buen lector), se distinguen precisamente del simple lector por el hecho de que son capaces de crear, de inventar un mundo nuevo a partir de lo leído. No son meros receptores pasivos de información, sino constructores activos de significados.

Nuestra tarea de maestros

Es evidente que, en este esfuerzo por desarrollar la lectura como una actividad a la vez estética, catártica y creativa, los maestros jugamos un papel fundamental. Somos nosotros, junto con los padres, los que, en primer lugar, iniciamos a los niños y jóvenes en la lectura y los que guiamos sus intereses en este campo. En la medida en que lo hagamos de la forma adecuada podremos propiciar una experiencia con la lectura que aporte a la vez a la formación de su sensibilidad, a su liberación personal y al desarrollo de sus posibilidades creativas. Por supuesto, no hay fórmulas absolutamente infalibles para esto. Podemos, sin embargo, ser más atentos al modo como los niños y jóvenes perciben los textos leídos, a las sensaciones y emociones que experimentan con la lectura y a las múltiples tareas creativas que es posible desarrollar a partir de la lectura. En la medida en que pongamos mayor atención en tales procesos estaremos en condiciones de formar buenos lectores y, ojalá, lectores literarios de esos que leen "como si en ello les fuera la vida".

Nuestra tarea de maestros, entonces, más que perfeccionar hasta el máximo todas las habilidades lectoras de un niño, está en ayudarlo a descubrir la lectura como una práctica que es grata y significativa por sí misma. Un niño suele aprender más del gozo que el maestro experimenta ante los propios textos que le invita a leer que de las múltiples actividades que se le obligan a hacer como ejercitación en la comprensión de lectura. Todo acto que encontramos gratificante y valioso por sí mismo es un acto que tendemos a repetir. En la medida en que la lectura sea para el niño y el joven esa experiencia gratificante y valiosa estaremos empezando a formar un mejor lector, e incluso un buen lector literario.

En esta tarea de hacer de los niños buenos lectores, y lectores literarios, nos enfrentamos, sin duda, con muchos obstáculos, algunos provenientes de ellos mismos, otros de los propios textos que leemos con ellos, otros de las prácticas habituales sobre la lectura en nuestras familias

y escuelas y, en general, en el conjunto de nuestra sociedad. Dedicaré los últimos capítulos de este texto a analizar algunas de esas dificultades, así como a pensar en algunas posibles alternativas de solución para tales obstáculos a partir de mi propia experiencia como lector y de mi interés personal en la escritura de textos que resulten significativos para los niños.

Algo para seguir leyendo...

Texto N° 9

Romper con la "lógica de la explicación" e instaurar la enseñanza como traducción (Jacques Rancière)

Una luz repentina iluminó brutalmente, en el espíritu de Joseph Jacotot, esa evidencia ciega de cualquier sistema de enseñanza: la necesidad de explicaciones. Sin embargo, ¿qué hay más seguro que esta evidencia? Nadie conoce realmente más que lo que ha comprendido. Y, para que comprenda, es necesario que le hayan dado una explicación, que la palabra del maestro haya roto el mutismo de la *materia* enseñada.

Esta lógica, sin embargo, no deja de comportar cierta oscuridad. Veamos, por ejemplo, un libro en manos de un alumno. Este libro se compone de un conjunto de razonamientos destinados a hacer comprender una materia al alumno. Pero en seguida es el maestro el que toma la palabra para explicar el libro. Realiza una serie de razonamientos para explicar el conjunto de razonamientos que constituyen el libro. Pero ¿por qué el libro necesita de tal ayuda? En vez de pagar a un explicador, el padre de familia ¿no podría simplemente entregar el libro a su hijo y el niño comprender directamente los razonamientos del libro? Y, si no los comprende, ¿por qué debería comprender mejor los razonamientos que le explicarán lo que no ha comprendido? ¿Son éstos de otra naturaleza? ¿Y no será necesario, en este caso, explicar todavía la manera de comprenderlos?

La lógica de la explicación comporta de este modo el principio de una regresión al infinito: la reproducción de las razones no tiene por qué parar nunca. Lo que frena la regresión y da al sistema su base es simplemente que el explicador

es el único juez del punto donde la explicación está ella misma explicada. Es el único juez de esta pregunta en sí misma vertiginosa: ¿ha comprendido el alumno los razonamientos que le enseñan a comprender los razonamientos?

[...] es necesario invertir la lógica del sistema explicador. La explicación no es necesaria para remediar una incapacidad de comprensión. Todo lo contrario, esta *incapacidad* es la ficción que estructura la concepción explicadora del mundo. El explicador es el que necesita del incapaz y no al revés, es él el que constituye al incapaz como tal. Explicar alguna cosa a alguien es, primero, demostrarle que no puede comprenderla por sí mismo. Antes de ser el acto del pedagogo, la explicación es el mito de la pedagogía, la parábola de un mundo dividido en espíritus sabios y espíritus ignorantes, espíritus maduros e inmaduros, capaces e incapaces, inteligentes y estúpidos. La trampa del explicador consiste en este doble gesto inaugural. Por un lado, es él quien decreta el comienzo absoluto: sólo ahora va a comenzar el acto de aprender. Por otro lado, sobre todas las cosas que deben aprenderse, es él quien lanza ese velo de la ignorancia que luego se encargará de levantar. Hasta que él llegó, el niño tanteó a ciegas, adivinando. Ahora es cuando va a aprender. Oía las palabras y las repetía. Ahora se trata de leer y no entenderá las palabras si no entiende las sílabas, las sílabas si no entiende las letras que ni el libro ni sus padres podrían hacerle entender; tan sólo puede la palabra del maestro. El mito pedagógico, decíamos, divide el mundo en dos. Pero es necesario decir más precisamente que divide la inteligencia en dos. Lo que dice es que existe una inteligencia inferior y una inteligencia superior. La primera registra al azar las percepciones, retiene, interpreta y repite empíricamente, en el estrecho círculo de las costumbres y de las necesidades. Esa es la inteligencia del niño pequeño y del hombre del pueblo. La segunda conoce las cosas a través de la razón, procede por método, de lo simple a lo complejo, de la parte al todo. Es ella la que permite al maestro transmitir sus conocimientos adaptándolos a las capacidades intelectuales del alumno y la que permite comprobar que el alumno ha comprendido bien lo que ha aprendido. Tal es el principio de la explicación. Tal será en adelante, para Jacotot, el principio del *atontamiento*.

[...] Comprender sólo es traducir, es decir, proporcionar el equivalente de un texto, pero no su razón. No hay nada detrás de la página escrita, nada de doble fondo que requiera el trabajo de una inteligencia *otra*, la del explicador; nada del

lenguaje del maestro, de la lengua cuyas palabras y frases tengan el poder de decir la razón de las palabras y de las frases de un texto. Los estudiantes flamencos habían proporcionado la prueba: sólo tenían a su disposición para hablar de *Telémaco* las palabras de *Telémaco*. Basta, pues, con las frases de Fénelon para comprender las frases de Fénelon y para decir lo que se ha comprendido en ellas. Aprender y comprender son dos maneras de expresar el mismo acto de traducción. No hay nada detrás de los textos sino la voluntad de expresarse, es decir, de traducir. Si ellos habían comprendido la lengua tras haber aprendido Fénelon, no era simplemente por la práctica de comparar la página de la izquierda con la página de la derecha. Lo que cuenta no es pasar de página, sino la capacidad de decir lo que se piensa con las palabras de los otros. Si aprendieron eso de Fénelon era porque el mismo acto de Fénelon como escritor era un acto de *traductor*: para traducir una lección de política en un relato legendario, Fénelon había puesto en el francés de su siglo el griego de Homero, el latín de Virgilio y la lengua, sabia o ingenua, de otros cientos de textos, desde cuentos de niños a historias eruditas. Él había aplicado a esta doble traducción la misma inteligencia que ellos empleaban a su vez para decir con las frases de su libro lo que pensaban de su libro.

RANCIÈRE, Jacques: *El maestro ignorante. Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual*, Barcelona, Laertes, 2003, pp. 12-13, 15-16 y 19).

Texto N° 10

Los intelectuales y los libros (Ralph Waldo Emerson)

La segunda gran influencia sobre el espíritu del intelectual es la idea del pasado, en cualquiera de sus formas, sea literatura, arte o instituciones, en las que la inteligencia haya sido formada. Los libros son el mejor modelo de la influencia del pasado y quizá lleguemos a la verdad y conozcamos más convenientemente la importancia de esta influencia al considerar el valor de los libros.

La teoría de los libros es noble. El intelectual de la primera generación recibió en sí mismo el mundo que le rodeaba, lo crió, le otorgó el nuevo orden de su propia inteligencia y lo nombró nuevamente. En él entró la vida; de él salió la verdad. A él vinieron los actos fugaces; de él salieron las ideas inmortales. A él

llegó el trabajo; de él salió la poesía. Era un dato muerto; ahora es un pensamiento vivo. Puede erguirse y puede avanzar. Y perdura y vuela e inspira. Precisamente en proporción a la profundidad de la inteligencia de la que ha surgido. Alto será su vuelo; perdurable su canto.

Ahora bien, podría decir que todo depende del grado que haya alcanzado el proceso de transmutar la vida en verdad. En proporción al grado de destilación serán la pureza y la imperecedera condición del producto. Pero nada es del todo perfecto. Así como ninguna máquina neumática puede hacer un vacío perfecto, de la misma manera ningún artista puede excluir de su libro lo que es convencional, local, fugaz, o bien escribir un libro de pensamiento puro, que sea tan eficaz en todos los aspectos para una remota posteridad como lo es para los contemporáneos, o más bien para la siguiente generación. No es de dudar que cada época debe escribir sus propios libros, o más bien cada generación debe escribir los de la siguiente generación. Los libros de un período más antiguo no cumplirán con este propósito.

De allí surge, empero, un grave problema. La sagrada condición que se concede al acto de crear -el acto del pensamiento- se transfiere al texto. El poeta que cantaba fue considerado como un hombre divino. Desde entonces el canto es también divino. El escritor era un espíritu justo y sabio. Desde entonces se considera que el libro es perfecto del mismo modo en que el amor al héroe degenera en adoración a su estatua. De súbito, el libro se vuelve nocivo. El guía se convierte en tirano. Buscamos un hermano y he ahí que hallamos un gobernante. La perezosa y pervertida inteligencia de la multitud, siempre lenta en abrirse a los embates de la Razón; y habiéndose abierto una vez, habiendo recibido una vez ese libro, se aferra a él y grita si es menospreciado. Las universidades descansan en él. Surgen libros escritos por los pensadores y no por el Hombre que Piensa, escritos por los hombres de talento que parten equivocadamente de dogmas aceptados y no de sus propias ideas y principios. Tímidos jóvenes crecen en las bibliotecas, creyendo su obligación aceptar las ideas de Cicerón, Locke o Bacon, y olvidando que Cicerón, Locke o Bacon no eran sino los jóvenes de las bibliotecas cuando escribieron sus libros.

Por consiguiente, en vez del Hombre que Piensa, tenemos a la rata de biblioteca. De allí la estirpe instruida con libros, que valora los libros en cuanto tales, no en relación con la naturaleza y la condición humanas, sino como una especie

de Tercer Estado junto con el mundo y el alma. De allí los restauradores de las lecturas públicas, los correctores, los bibliomaniacos de todos los grados.

Esto es malo, y peor de lo que parece. Los libros son la mejor de las cosas si son bien utilizados; pero una de las peores cosas si se abusa de ellos. ¿Cuál habrá de ser el buen uso? ¿Cuál es el único fin al que todos los medios aspiran? Los libros no son sino para inspirar. Prefiero no ver nunca un libro a ser desviado por su atracción lejos de mi propia órbita y verme convertido en satélite en vez de sistema planetario. Lo único que tiene valor en el mundo es el alma activa: el alma libre, soberana, activa. Todo hombre tiene derecho a ella, todo hombre la lleva dentro de sí, aunque en los más de los hombres se halla obstruida y aún no nace. El alma activa ve la verdad absoluta y la declara o la crea. En ese acto está el genio, no el privilegio de este o aquel favorito, sino el estado justo de todo hombre. En esencia es progresista. El libro, la universidad, la escuela de arte, la institución cualquiera, no hacen sino quedarse con las declaraciones de los genios del pasado. Eso es bueno, dicen, convengamos en ello. Pero me limitan. Miran hacia atrás y no hacia adelante. Los ojos del hombre están situados en la frente y no en la nuca. El hombre espera, el genio crea. Crear: he allí la prueba de la presencia divina. Cualquiera sean sus talentos, si el hombre no crea, la emanación pura de la Deidad no será suya: puede haber en él cenizas y humo, mas llama, nunca. Hay maneras creadoras, hay acciones creadoras y palabras creadoras: maneras, acciones y palabras que no son fruto de la costumbre ni de la autoridad, sino que manan espontáneamente del sentido de bondad y justicia de la propia inteligencia.

Por otra parte, se hace un daño fatal si la inteligencia, en vez de ser su propio contemplador, recibe de otra su verdad, aunque fuese en torrentes de luz, sin períodos de soledad, introspección y sosiego. El genio es siempre enemigo del genio por exceso de influencia. La literatura de todas las naciones da testimonio de ello. Los poetas dramáticos ingleses han emulado a Shakespeare durante doscientos años.

Sin duda hay un modo adecuado de leer: mantener la lectura severamente subordinada. El Hombre que Piensa no debe ser dominado por sus instrumentos. Los libros son para los momentos de ocio del intelectual. Cuando puede leer a Dios directamente el tiempo es demasiado valioso para desperdiciarlo en las transcripciones que otros hombres han hecho de sus propias lecturas. Pero, cuando

llegan los intervalos de oscuridad, como deben llegar -cuando el alma no arde, cuando el sol se oculta y las estrellas regatean su luz-, acudimos a las lámparas encendidas por sus rayos para que guíen de nuevo nuestros pasos hacia el Oriente, donde nace el alba. Escuchamos para poder hablar. El proverbio árabe dice: "Una higuera, mirando a otra higuera, da sus frutos".

Es notable la clase de placer que obtenemos de los mejores libros. Nos impresionan con la convicción de que una naturaleza escribió y ella misma es la que emprende la lectura. Leemos los versos de uno de los grandes poetas ingleses, de Chaucer, de Marvell o de Dryden, con la más moderna alegría, con un placer que en gran medida es consecuencia de que toda idea de *tiempo* ha sido abstraída de sus versos. Cierta temor se mezcla con la alegría de nuestra sorpresa cuando ese poeta, que vivió en alguna época del pasado, hace doscientos o trescientos años, dice algo que está estrechamente vinculado con mi propia alma, algo que yo también casi había pensado y dicho. De no ser por la prueba así mostrada en favor de la doctrina filosófica de la identidad de todas las inteligencias, supondríamos alguna armonía preestablecida, alguna previsión de las almas por venir, y cierta previsión de reservas para sus futuras necesidades, tal como se observa en los insectos, que antes de morir almacenan alimentos para sus jóvenes larvas que nunca llegarán a ver.

Por ninguna pasión al sistema, ni por exageración alguna de los instintos, me apresuraré a menospreciar el Libro. Todos sabemos que, así como el cuerpo humano puede nutrirse de cualquier alimento, sea hierba hervida o caldo de zapatos, así la inteligencia humana puede alimentarse de todo conocimiento. Y han existido hombres grandes y heroicos que casi no tuvieron otros medios de información que la página impresa. Sólo diría que es menester una cabeza fuerte para soportar esa dieta. Debemos ser inventores para leer bien. Como dice el proverbio: "Quien quiera llevar a casa la riqueza de las Indias debe llevar a costas la riqueza de las Indias". Hay, pues, lectura creadora lo mismo que escritura creadora. Cuando la inteligencia se apoya con trabajo e inventiva, la página de todo libro que leamos resplandece con una mirada de alusiones. Cada frase es doblemente significativa y el sentido de nuestro autor es tan vasto como el mundo. Entonces vemos lo que siempre es cierto: que así como el tiempo del que contempla es breve y escaso entre arduos días y meses, de la misma manera su testimonio es quizá la menor

parte de su obra. El hombre que sabe discernir leerá en su Platón o en su Shakespeare sólo esa mínima parte: sólo las verdaderas palabras del oráculo. Todo lo demás lo rechazará, como si no hubiesen surgido de la pluma de Platón o de Shakespeare.

Desde luego, hay cierta lectura del todo indispensable para el hombre sabio. A fin de aprender historia y ciencias exactas, el hombre debe acometer una lectura laboriosa. Del mismo modo, las universidades tienen una misión indispensable: enseñar las ideas elementales. Pero sólo pueden ser de provecho cuando no se pretende enseñar por repetición, sino crear; cuando en sus aulas hospitalarias son reunidos todos los rayos de los diversos genios y, merced a estos inmensos fuegos, se encienden los corazones de la juventud. El pensamiento y el conocimiento son naturalezas en que lo aparatoso y la pretensión nada valen. Las togas y las fundaciones pecuniarias, aun en las ciudades de oro, nunca podrán contrapesar la más mínima frase o sílaba del ingenio. Olvidad esto y nuestras universidades norteamericanas disminuirán en su importancia pública, pero serán cada vez más ricas.

EMERSON, Ralph Waldo: "El intelectual estadounidense". Fragmento del discurso pronunciado por su autor bajo el título "El intelectual estadounidense" (*The American Scholar*) ante la Phi Beta Kappa Society de Cambridge el 31 de agosto de 1837. Tomamos la versión de este discurso que aparece en BOORSTIN, Daniel (compilador): *Compendio histórico de los Estados Unidos. Un recorrido por sus documentos fundamentales*, México, F. C. E., 1997, pp. 235-238.

6. Los obstáculos en la formación de los niños y jóvenes como lectores

Nunca estaremos seguros de por qué un niño lee mal si él mismo no nos lo dice; pero, aunque puede que lo intente, tal vez no lo consiga o sólo pueda o quiera revelar una parte de sus motivaciones. También a los adultos les resulta difícil identificar o reconocer los motivos subconscientes que hay detrás de muchos de sus actos, especialmente de sus errores; e incluso, cuando consiguen identificar tales motivos, lo más frecuente es que no quieran revelárselos a los demás.

Los hallazgos del psicoanálisis nos impiden aceptar que la única causa de los errores infantiles sea la inexperiencia, la falta de atención o la carencia de conocimiento, aunque cada una de estas cosas puede ser un factor que contribuya a tales errores. Como no podíamos estar seguros de lo que pasaba por la mente de un niño cuando leía mal algunas palabras, lo único que podíamos hacer era basarnos en la suposición de que, fueran cuales fuesen sus causas, semejantes errores en la lectura tenían un significado. Procuramos transmitir adecuadamente a los niños este convencimiento.

Bruno Bettelheim y Karen Zelan, en *Aprender a leer*.

¿Cómo promover la lectura como un proceso de búsqueda y construcción de significado en nuestros niños y jóvenes? No hay, por supuesto, una respuesta clara y definitiva para un interrogante como éste.

A cada padre y a cada maestro corresponde buscar las alternativas que mejor permitan alcanzar el propósito hasta aquí apenas esbozado.

Por supuesto, hay algunos elementos que ya se han insinuado previamente. No hay, sin embargo, una estrategia única o un modo de hacer las cosas que tenga desde el comienzo garantizado el éxito. Habrá que explorar, experimentar, indagar, buscar nuevas formas de leer, habrá que ir buscando los textos más adecuados que permitan que se desarrollen en nuestros niños y jóvenes los hábitos propios de un buen lector, e incluso de un lector literario.

Hay algo, sin embargo, que podemos ir haciendo para preparar el camino: examinar la tarea que se nos propone e identificar los obstáculos que debe enfrentar en su realización. Ver los obstáculos, las dificultades, reconocerlos y ver sus dimensiones es algo siempre necesario cuando uno se propone cualquier tarea. Lo es también cuando se trata de pensar en la lectura como un ejercicio de formación del pensamiento y del conjunto de la personalidad.

Hay, por supuesto, dificultades que son mucho más técnicas, como las que provienen de problemas de orden fisiológico o neurológico. Sobre ellas tenemos poco que decir, pues su solución corresponde a especialistas como los oftalmólogos o los neurólogos. Otras sin embargo, provienen del contexto mismo en que los niños se educan: la familia, la escuela, el entorno social en general. Sobre ellas se pueden hacer algunas observaciones generales que podrían resultar útiles. Empezaremos, sin embargo, por algo más puntual: las quejas más habituales en torno a la lectura, las que tienen que ver con la eficiencia en el acto de leer.

Dos asuntos que nos preocupan: la rapidez y la comprensión de lectura

Las quejas que, con respecto a la lectura, se oyen más frecuentemente por parte especialmente de los estudiantes y maestros tienen que ver con dos asuntos puntuales: la rapidez y la comprensión. Muchos insisten en que,

en un mundo como el de hoy, es preciso leer cada vez más rápido, pues la información que debemos asimilar es cada vez mayor. Mucha gente, en efecto, para poder responder a las exigencias de la educación universitaria debe tomar cursos de "lectura rápida", en los cuales, mediante el uso de ciertas técnicas, ayudan a centrar mejor la atención mientras leen o pueden aumentar la cantidad de palabras por minuto que son capaces de leer.

Ello, además, debe ayudar a generar una mejor comprensión de la lectura, en la medida en que también se aprenden ciertas técnicas para organizar mejor la información que se extrae de un determinado texto. Estas técnicas ciertamente pueden ser útiles cuando de lo que se trata es de aumentar nuestra capacidad lectora como estudiantes de una determinada disciplina. Sin embargo, lo que aquí nos interesa no es la lectura como "extracción de información", sino la lectura como "búsqueda y construcción de significado". Mi interés no es el de aportar técnicas para leer más rápido o desarrollar una mejor comprensión de lo que leemos. Tales asuntos son, sin duda, problemas legítimos, pero no son aquellos sobre los que aquí pretendemos reflexionar.

No pretendo tampoco separar estas dos cosas de modo absoluto. Si bien sé que puede ser necesaria la lectura rápida para responder a determinadas demandas académicas, la lectura comprendida como "búsqueda y construcción de significado" es necesariamente una lectura lenta. El buen lector, tal como aquí lo concebimos, no es el que es capaz de asimilar mucha información en poco tiempo, sino el que es capaz de construir múltiples significados a partir de su trato con el texto; y, para hacer esto, debe pararse en cada frase, degustarla, pensarla, repetirla, saborearla, establecer relaciones entre una y otra palabra, una y otra frase; en fin, debe detenerse en el texto, pues lo considera un manantial inagotable de significados. A él no le interesa, por ejemplo, leer muchos libros, sino sólo aquellos que realmente le resulten significativos. No busca en los textos que lee nueva información, sino nuevos significados.

Sin negar el valor de la lectura rápida y comprensiva, apuntamos a algo más fundamental: la lectura como algo significativo, como algo que enriquece la propia experiencia de vida. Por supuesto, esto no es posible cuando la lectura se hace difícil a causa de dificultades que provienen de nosotros mismos, de nuestra propia condición corporal o de salud. Empezaremos, entonces, por dar cuenta en primer lugar de esos obstáculos más inmediatos y evidentes con que se enfrenta el proceso y el acto de la lectura.

Las dificultades de visión

Es evidente que algunas de las razones que impiden a los niños y jóvenes leer bien, y que terminan por hacerle la lectura una fastidiosa tarea, provienen de problemas de orden físico o neurológico. Están, para empezar, las dificultades de visión, que suelen hacer incómodo el acto de la lectura para algunos niños, que sienten como si las letras se les saltaran de la página. Este tipo de dificultades afortunadamente son más o menos evidentes, se pueden detectar más o menos fácilmente y se les pueden encontrar pronto correctivos.

Ello no quiere decir, sin embargo, que sean menores, puesto que, si no son identificadas y tratadas a tiempo, pueden acarrear dificultades mayores, pues es posible que un niño que experimente dificultades de este tipo termine por encontrar la lectura como una tarea agobiante.

En este caso, por supuesto, nuestra obligación básica como maestros es ayudar a identificar el problema con prontitud y poner el asunto en manos de los especialistas. Es deseable, por cierto, que, ya desde los primeros años, los niños sean objeto de exámenes oculares y auditivos con el fin de corregir los defectos, tan frecuentes, que a este respecto se presentan. Cuando estos problemas no se diagnostican a tiempo y no se introducen los correctivos necesarios, el proceso de aprendizaje de la lectura -y, con ello, de descubrimiento de la lectura como asunto

significativo de nuestras vidas- se ve obstruido desde sus mismos comienzos.

Las dificultades neurológicas

Por otro lado están las dificultades neurológicas, más serias y más difícilmente identificables, puesto que son menos evidentes y tenemos menos herramientas para enfrentarlas. Si bien un maestro o un padre pueden notar fácilmente cuándo un niño tiene dificultades de visión, es más difícil decir cuándo hay un problema de orden neurológico; ni siquiera puede decirlo el especialista así no más, pues requiere de un conjunto de exámenes que le permitan establecer un diagnóstico certero.

Afortunadamente en muchas instituciones escolares se cuenta ya con personas especializadas en identificar este tipo de problemas (psicólogos, fonoaudiólogos, etc.), lo que es una ayuda enorme para el maestro, que ordinariamente no está preparado ni para identificar ni para tratar este tipo de problemas. En algunos casos, sin embargo, para hacer un mejor diagnóstico de estas dificultades, y para encontrar los medios correctivos adecuados, debemos asistir también a la consulta de otros especialistas que pueden aportar muchísimo: terapeutas ocupacionales y del lenguaje, neuropsicólogos, neuropediatras, etc. En la medida en que estos especialistas actúen en consonancia con los padres y maestros, y que estos últimos les den todo el apoyo profesional y psicológico que los niños requieren, este tipo de dificultades se pueden ir superando en el largo plazo.

De todas maneras, aquí el maestro siempre tiene una triple obligación que no debe nunca olvidar: en primer lugar, estar atento a ciertos signos que puedan indicar la presencia de este tipo de problemas, aunque siempre evitando ofrecer diagnósticos ligeros que no le corresponden; en segundo término, poner en conocimiento de los especialistas las dificultades encontradas y apoyarlos en su tarea de diagnóstico y terapia; en tercer

lugar, conocer el problema que presenta un niño y servirle de apoyo emocional en la superación de la dificultad. Los colegios que cuentan con un centro de apoyo para enfrentar este tipo de problemas suelen en estos casos obtener mejores resultados que aquellos que simplemente dejan el asunto en manos de los padres y de los especialistas externos que ellos contraten.

A este respecto, conviene insistir en que los padres y maestros no debemos darnos el lujo de diagnosticar, y menos aún de forma genérica y poco ilustrada, los problemas que presentan los niños. Recuerdo ahora el caso de un padre que, ante los continuos fracasos escolares de su hijo y sus serias dificultades para la lectura, se negaba a aceptar que su hijo pudiese tener un trastorno de aprendizaje bajo el argumento, por genérico demasiado inexacto, de que "mi hijo es muy inteligente".

Lo que uno no puede perder de vista es que, por una parte, tener problemas de aprendizaje no quiere decir que una persona sea "bruta" o esté impedida; y, por la otra, que precisamente las descompensaciones que suelen acompañar a los procesos de aprendizaje se dan precisamente porque, muy a menudo, los niños que experimentan este tipo de dificultades tienen, en muchos aspectos, desempeños cognitivos muy notables. Muchos de los niños que tienen dislexias, e incluso algunas lesiones cerebrales no muy severas, por un esfuerzo de compensación, desarrollan una tremenda astucia y sagacidad en diversos aspectos de sus vidas.

Muchos padres y maestros, además, solemos ser muy reacios a que los niños se les suministre alguna droga que pueda ayudarles a integrar mejor sus funciones cerebrales. En muchas ocasiones, las drogas neurológicas, aunque deben ser recetadas por un especialista y administradas bajo permanente control de éste, ayudan a muchos de estos niños con dislexias y otros problemas de aprendizaje a superar sus dificultades y a responder adecuadamente a las exigencias del sistema escolar y de la vida en general.

En algunos de los niños con dificultades de aprendizaje, por otra parte, sí que es importante leerles las historias que más les gustan, para que puedan disfrutar de ellas. Dado que tienen dificultades para aprender a leer por sí mismos, es preciso aumentar en ellos la motivación para hacerlo a través de compartir con ellos el momento de la lectura en que puedan disfrutar lo leído, desarrollar sus habilidades cognitivas y cultivar adecuadamente su imaginación.

En muchas ocasiones las terapias pueden generar en el niño un sentimiento de frustración, pues puede llegar a sentir que él no es capaz de hacer las cosas sin la ayuda de otros. Por ello, es muy importante permitirles a estos niños con dificultades que desarrollen actividades en donde se sientan más seguros, pues, junto a la terapia, hay que buscar estrategias que fortalezcan su autoconfianza. Dichas actividades pueden ser de muy distinto orden: desde las actividades deportivas, especialmente aquellas que les permitan mejorar su coordinación (la natación, el baloncesto, el tenis, etc.), hasta aquellas actividades culturales (como el teatro, la lectura de cuentos, etc.) que les permitan desarrollar su pensamiento e imaginación.

Los "bloqueos" psicológicos en el aprendizaje de la lectura como problemas de sentido

Ahora bien, las dificultades que experimentan ciertos niños para comprender lo que leen, y con ello para encontrar significativo el acto de la lectura, no obedecen siempre necesariamente a estas causas de orden físico o neurológico. Hay también en muchos casos "bloqueos" psicológicos con la lectura en niños que no tienen ninguna de las dificultades previamente señaladas.

Hay niños que, por razones y motivos psicológicos no suficientemente indagados, se resisten de forma pasiva o se niegan de forma activa a leer. Muchos de esos motivos y razones no son necesariamente explícitos, ni para

el niño ni para el maestro ni para los padres. Hay niños que bloquean la lectura como una forma de rebelarse contra la frialdad emocional de sus padres y maestros, o como una forma de rechazar las expectativas que los adultos han puesto sobre ellos.

Sucede incluso con cierta frecuencia que niños que luego serán adultos brillantes, por ejemplo grandes científicos o escritores¹⁶, cuenten las tremendas dificultades que experimentaron con el aprendizaje temprano de la lectura. En tales casos no suele haber precisamente un déficit cognitivo específico, sino un bloqueo emocional o una tremenda falta de motivación ante la lectura. ¿De dónde pueden provenir este tipo de dificultades en el enfrentamiento con la experiencia de la lectura?

¹⁶ Muchos importantes científicos, como Einstein, han contado en sus relatos autobiográficos las dificultades que tuvieron para responder a las exigencias de la escuela primaria, y especialmente para alcanzar una habilidad tan fundamental como la de saber leer. Prefiero, sin embargo, citar el caso de un personaje muy conocido en la cultura antioqueña y de un gran influjo en nuestro país durante el siglo anterior, el poeta Gonzalo Arango, quien en su escrito "Mi vida en el arte" nos cuenta que, aunque cuando pequeño soñaba con ser astrónomo, su experiencia con el aprendizaje de la lectura y la escritura fue tan terrible que hubo de renunciar a sus primeros sueños. Dice Gonzalo Arango: "Abandoné mis lecturas en los cielos idílicos por la horrible *Alegría de leer*, y el silencio por el irritante suplicio de una pizarra. Por una especie de rebelión inocente de mi naturaleza cósmica, cometí la extraordinaria hazaña, casi genial, de ser reprobado cuatro años sucesivos, pues no hubo poder humano ni divino que me enseñara a leer y escribir. Me parece que a la autodefensa de mi felicidad campesina que repudiaba los signos abstractos de la civilización urbana, se añadía el inquietante fenómeno de mi naturaleza erótica, de una precocidad también genial, (...) Para liquidar estos amores idealistas y profanos, fui expulsado del kinder religioso y matriculado en la horrenda democracia viril de la escuela pública. Allí me enseñaron a palos el alfabeto, lo que prueba que la violencia es un excelente método pedagógico. Cuando supe escribir 'Yo amo a mi mamá' y 'Soy cristiano por la gracia de Dios', me declararon reo de uso de razón y me hicieron arrodillar ante un confesor para que me arrepintiera de mi mala vida pasada". Tomado de ARANGO, Gonzalo: *Prosas para leer en la silla eléctrica*, Bogotá, Intermedio editores, 2000, pp. 132-133.

Sin duda, vienen a menudo de que sus primeras experiencias con la lectura -en el hogar, en el preescolar, en la escuela primaria- resultaron poco gratificantes o las percibieron como carentes de significado. Para algunos simplemente pudo ser que la experiencia de la lectura les resultó algo "aburrido"; para otros un procedimiento puramente pasivo consistente en reconocer letras, palabras y oraciones que "no les decían nada"; para algunos más, el asunto está en que leer resultó algo por completo ajeno a sus intereses más vitales, por ejemplo, una actividad obligatoria que vino a interrumpirles sus actividades espontáneas y sus juegos.

De todas formas, el problema estuvo en que nunca pudieron encontrarle sentido a la lectura. Cuando éste es el caso, la solución ya no está simplemente en remitir al niño a especialistas, sino que es preciso repensar el conjunto de la experiencia mediante la cual se pretende iniciar a un niño en la lectura. Para ello habrá que empezar, desde luego, por la familia.

La importancia del ambiente familiar

Resulta casi evidente que, en una muy buena medida, la posibilidad de que una persona llegue a ser con el tiempo un buen lector, e incluso un lector literario, depende del ambiente familiar en que nació, aunque ciertamente el asunto no es directamente causal, pues son muchos los buenos lectores que se han criado en ambientes donde han recibido hasta bien entrada la adolescencia muy pocos estímulos de orden intelectual y donde han contado con muy pocas posibilidades de entrar en contacto con la cultura a través de la lectura de libros.

De todas maneras, la prontitud, la facilidad y el grado de perfección con que un niño aprenda a leer depende en medida considerable del ambiente familiar en que ha crecido. Un familia donde la lectura es habitual, donde hay buenos libros, donde los padres y los hermanos mayores leen con frecuencia y disfrutan de la lectura, y donde al niño se le vincula

afectivamente con la lectura (por ejemplo, a través de los cuentos que sus padres le leen antes de dormir o durante la jornada diaria) estará necesariamente más motivado para aprender a leer que en un hogar donde los estímulos intelectuales son casi nulos, o donde el televisor o los juegos electrónicos son todo lo que el niño tiene para divertirse.

De allí la importancia de que el niño, además de contar con los estímulos señalados, pueda, incluso antes de aprender a leer, contar con sus propios libros de cuentos y desarrolle, aún antes del aprendizaje técnico de la lectura, una motivación para ella. Sobre este punto ya hemos insistido en un capítulo anterior y no pretendemos ahondar más.

Un asunto que da qué pensar: los niños que "se enseñan a sí mismos" a leer

Cuando se dan estas condiciones, suele suceder, además, que el niño cuente con la experiencia gratificante de que él "se enseña" a leer a sí mismo. Algunos lo hacen, por ejemplo, a fuerza de repetir una misma historia que escuchan con frecuencia hasta llegar a memorizarla con todos sus cambios de entonación, con todos sus giros y pausas. Algunos incluso hasta desarrollan ciertas "teorías de la lectura" como una forma de demostrar que ellos mismos han aprendido a leer por su propia cuenta¹⁷. Sobre esta experiencia de los niños que "se enseñan" a leer a sí mismos comenta Bruno Bettelheim:

¹⁷ Recuerdo aquí, de nuevo, el caso de mi hija menor, Natalia, que, hacia los cinco años y medio, cuando aún no había concluido en su colegio el proceso de iniciación a la lectura, nos invitaba a mi esposa y a mí para leernos los cuentos que ella "se había aprendido a leer" por su propia cuenta con ayuda de unos casetes en que estaba grabada la historieta que tenía ante sus ojos. Cuando intentamos decirle que ella no estaba propiamente leyendo, sino recitando un texto que previamente había aprendido, nos respondió con una particular teoría de la lectura que ella misma había elaborado. Esta anécdota la he recreado en *Checho y Cami*, una pequeña novela para la iniciación filosófica de los niños que publiqué hace algunos años.

A decir verdad, hay niños que aprenden a leer, antes o después de ingresar en la escuela, sin que les enseñen el arte de descifrar palabras ni significados. Aprenden en casa, con mayor o menor independencia de lo que se les enseña en clase, ya que son niños que han adquirido el gusto por la lectura cuando sus padres u otras personas les leían libros en voz alta. El niño al que le gusta que otros le lean cosas aprende a amar los libros. Impresionado por el interés que el padre o la madre sienten por la lectura, así como por el gozo que manifiestan leyendo en voz alta, el niño se aplica con gran interés a las historias que le fascinan. Luego empieza por su cuenta a escoger palabras y aprende a reconocerlas con la ayuda de los padres o de un hermano mayor. De esta manera, el niño se enseña a sí mismo a leer¹⁸.

En realidad, el ambiente familiar como uno de los factores que determinan la formación de un buen lector no hay que verlo en términos de un obstáculo, sino más bien como una posibilidad. Si bien es cierto que una buena experiencia con la lectura en el ambiente familiar favorece fuertemente la disposición para aprender a leer, también es cierto que las dificultades que puede experimentar con la lectura un niño que no cuenta en su hogar con condiciones favorables para ello puede ser bien suplido, e incluso corregido, cuando la iniciación a la lectura en la escuela, y en general toda la experiencia del contacto cultural a través de la lectura en la escuela, resultan para él experiencias gratas y llenas de significado. Ocupémonos, entonces, de la escuela y de las dificultades u obstáculos que puede generar en el proceso lector y de las posibles formas de enfrentar dichos obstáculos.

Los obstáculos que pone el aprendizaje escolar en la formación de buenos lectores: utilitarismo y formalismo

Tal vez la principal dificultad que ofrece la escuela para los niños a todo nivel, y no necesariamente de forma exclusiva en el caso de la iniciación a la lectura, esté dada por su marcado énfasis en los factores formales del aprendizaje en detrimento de las motivaciones para aprender y de los factores afectivos que pueden vincular a los niños y jóvenes con las materias escolares. Este énfasis en los factores formales se refleja en la insistencia en el desarrollo de habilidades muy específicas más que en el cultivo del deseo de aprender y, también, de un modo particular, en la idea, muy frecuente en la enseñanza, de que el aprendizaje se justifica sobre todo por su valor práctico, más que como una forma de hacer más valiosa y significativa nuestra existencia.

Estos dos factores tienen una incidencia muy fuerte en el aprendizaje de la lectura. Por una parte, se pone el énfasis más bien en el valor práctico que tiene el aprender a leer, como si ella fuera la principal razón para hacerlo. Creo que esto juega como un obstáculo grande, pues se tiende a entender la lectura más como una habilidad general que como una puerta de acceso a la cultura.

Lo valioso de la lectura no está en su utilidad, aunque efectivamente leer sea una habilidad esencial en nuestra cultura, sino en que nos abre el mundo de una forma peculiar, nos vincula con otros tiempos y otros lugares, nos permite compartir ideas y sentimientos con hombres situados a muchos kilómetros y siglos de donde estamos situados. Lo esencial en la experiencia de la lectura no es la habilidad de descifrar significados, sino el modo como esa habilidad amplía nuestra concepción del mundo y de nosotros mismos, el modo como despierta nuestra imaginación, desarrolla nuestro intelecto, nos permite comunicarnos con otros y, en general, hace nuestra experiencia más abierta, más universal y más significativa.

¹⁸ BETTELHEIM, Bruno y ZELAN, Karen: *Aprender a leer*, Barcelona, Crítica, 1989, p. 18.

Por otra parte, está el hecho de que no son las llamadas "habilidades lectoras" lo esencial en el aprendizaje de la lectura, sino el hecho de que la lectura misma se torne para todos nosotros, los niños incluidos, en una experiencia llena de significado. Éste es, por cierto, el punto en que he insistido todo el tiempo a lo largo de este escrito: más que las habilidades de desciframiento de un texto, lo importante es la búsqueda y construcción de significados que realizamos en una auténtica experiencia de lectura.

Desafortunadamente las formas en que se le "hace leer" a un niño en la escuela están más centradas en ciertas habilidades aisladas que en el acto de construcción de significado. Así, por ejemplo, es muy común que se les entregue un bello texto literario y que, en vez de dejarles gozar la historia misma, la textura de sus frases, sus juegos imaginativos y de lenguaje, se les asignen tareas puramente técnicas, como las de distinguir ideas principales y secundarias, personajes principales y secundarios, reglas ortográficas, usos de ciertas letras y combinaciones de letras, etc. En muchas ocasiones se les asignan lecturas sin una clara justificación de ellas distinta a la que forma parte de un "programa" que nadie sabe quién ni para qué elaboró; se les asignan lecturas sin plantearles previamente un problema que les haga sugerente la lectura del texto, sin que el maestro se preocupe por buscar un vínculo emocional entre el autor y el lector, o entre la trama de la historia y los problemas que interesan al niño o al joven.

Para colmo, las actividades de construcción de significado a partir del texto son casi nulas, pues todo lo que se les pide es elaborar el tradicional "resumen", como si para hacer cosas de este estilo fuera necesario siquiera leer el texto o interesarse por él. No estoy negando con esto la importancia de las diversas actividades de análisis que se pueden hacer (por ejemplo el análisis gramatical, literario o lógico de un texto), sino la tendencia muy marcada a formas demasiado acartonadas de análisis que no permitan al alumno desarrollar "el placer del texto".

La industria editorial como obstáculo y posibilidad

No puedo concluir esta reflexión sin tocar algo que considero como uno de los obstáculos más fuertes con que hoy nos enfrentamos cuando pretendemos formar buenos lectores: la "industria" del libro infantil. Si bien es cierto que la masificación del libro ofrece posibilidades infinitas para el desarrollo de la cultura, en muchos casos la industria editorial no ofrece precisamente los textos de mayor calidad literaria y los más adecuados para promover una lectura reflexiva y significativa por parte de los niños y jóvenes.

Además de las muchas críticas de que han sido objeto las cartillas con que se enseña a leer a los niños, muchas de ellas de un vocabulario muy pobre y una marcada tendencia a la repetición de locuciones carentes de sentido para el niño¹⁹, es muy común que las editoriales, interesadas en producir y vender en grandes cantidades, produzcan textos "neutros" que "no ofendan" al lector, lo que las lleva en muchas ocasiones a banalizar el contenido de dichos textos o, en el mejor de los casos, a hacer textos que poco consideren las diferencias nacionales y regionales, puesto que están pensados para ser vendidos en países muy distintos, que, aunque compartan una misma lengua, tienen historias y tradiciones culturales que son muy diferentes.

Esto que acabo de decir, sin embargo, es lo menos grave, pues es simplemente el resultado de que el libro ha llegado a convertirse en un objeto producido en serie, con todas las ventajas y desventajas que ello implica. Más grave considero el hecho de que con mucha frecuencia se producen textos excesivamente esquemáticos, lo que desafortunadamente se ve reforzado por la poca creatividad de ciertos maestros, que prefieren

¹⁹ Una crítica muy severa de dichas cartillas puede encontrarse en el libro ya citado de Bruno Bettelheim y Karen Zelan: *Aprender a leer*. Supongo que también en nuestro país deben existir investigaciones más detalladas sobre el verdadero valor pedagógico de textos de este tipo.

"no salirse del texto" para evitar posibles dificultades. Tengo la impresión de que el texto escolar tradicional, si bien puede tener la virtud de organizar el contenido de una materia de una forma más o menos sistemática y de ayudar a organizar un conjunto de actividades de aprendizaje, no es normalmente para el niño un texto de lectura. Él lo utiliza para estudiar, más que como una forma de interesarse personalmente por un tema o como una guía que lo pueda orientar hacia posteriores investigaciones o lecturas.

Hacer un juicio general sobre los textos escolares resultaría atrevido. De hecho, hay algunos bastante bien elaborados. Algunos de ellos, sin embargo, no reconocen suficientemente los poderes cognitivos de los niños y los invitan muy poco a hacer reflexiones propias o a desarrollar actividades imaginativas; otros, lo que es aún peor, pretenden "inculcarles" las creencias particulares del autor del libro (y esto, sobre todo, en materias tan delicadas como la historia, la religión o la ética), más que ofrecerles los elementos para que el niño o joven lector pueda hacer un juicio propio.

De otra parte, por los estrechos límites de espacio que suelen manejar los textos escolares, es muy común que haya una tendencia muy marcada a empobrecer el vocabulario y a que los textos más significativos de lectura tiendan a ser "editados", es decir, recortados y empobrecidos. He tenido la ocasión de escribir textos escolares con alguna editorial importante del país y ver cómo algunas de las ideas y textos que consideraba más relevantes para la reflexión de los niños tuvieron que ser, en más de una ocasión, suprimidos, "resumidos" y hasta mutilados. Con frecuencia el empobrecimiento del vocabulario se compensa con bellas ilustraciones de los textos, lo que, por supuesto, los hace más atractivos

para la venta, pero no necesariamente mejores gestores de una significativa experiencia de lectura para los niños²⁰.

Sin desconocer que también debemos a la industria del libro el conocimiento de los más importantes autores literarios hispanoamericanos y mundiales, nos corresponde a nosotros como maestros evaluar convenientemente los productos de la industria del libro. Pero no sólo ello. También nosotros, y los niños mismos, podemos ser productores de textos que cumplan con los requisitos más esenciales para promover una lectura que promueva la búsqueda y construcción de significado. Para ello existen muchas alternativas que conviene seguir explorando.

Algo para seguir leyendo...

Texto N° 11

Leer no es pasar los ojos sobre las letras (del diario *Portafolio*)

Hace un año, cuando Juan Camilo, abogado de 30 años, comenzó la especialización en seguridad social, estuvo a punto de abandonarla al mes porque no le rendía leer todo lo que le mandaban, y, peor aún, no asimilaba mucho del contenido a pesar del esfuerzo que hacía. Atribuyó esta "lentitud" a que había perdido habilidades de estudiante y a que, debido al cansancio por el trabajo, no aguantaba las lecturas. Sin embargo, insistió y encontró un apoyo, María Cecilia, abogada también de 25 años. Un día se reunieron para hacer un trabajo y él se

²⁰ No soy enemigo de que los textos infantiles y juveniles se ilustren, pero creo que la ilustración de estos textos tal como se hace hoy resulta, por lo menos en algunos aspectos, altamente discutible. Con frecuencia la ilustración no es un buen apoyo para el desarrollo de las capacidades imaginativas de los niños, pues les otorga imágenes demasiado prefijadas, en vez de permitirles que sean ellos mismos, a partir de su propia percepción de los problemas y los textos, los que ilustren las historias que leen como una forma de contribuir en su proceso de construcción de significado. Escritores y analistas de textos para niños como Matthew Lipman y Bruno Bettelheim han mostrado desde siempre ciertas reservas hacia las formas como suelen ilustrarse los libros infantiles.

sorprendió de cómo organizaba la información de lo que iban leyendo. Ella le enseñó a hacer los mapas de lectura que le habían enseñado a hacer en su colegio.

A Lindaura Durán, coordinadora del área de fonoaudiología del Instituto Ipler, le llegan muchos casos de personas como Juan Camilo, que se dan cuenta en un postgrado que no saben leer. Y lo notan allí por las circunstancias: mucho material de lectura, poco tiempo y necesidad de extraer y analizar información rápidamente.

"Sí saben leer. Lo que pasa es que tienen problemas en la parte comprensiva y tienen que leer varias veces para poder entender lo que están leyendo. Y esto se debe a que a la mayoría de nosotros nos enseñaron a leer sin un método que implique comprensión, inferencia y análisis", dice la fonoaudióloga.

Ahora que comienza la Feria del Libro el tema se pone nuevamente sobre el tapete. Al fin y al cabo ésta es una gran oportunidad para acercarse a los libros, dejarse seducir por ellos y mejorar los hábitos de lectura para sacarles más provecho.

Los colombianos leen un libro y medio al año, un índice muy pobre que tiene muchas explicaciones, mas no justificaciones. En parte se debe a ese problema de no comprender bien lo que leemos, lo que implica que la lectura se haga lenta y se abandone con facilidad. Y no comprendemos bien el conjunto de palabras que hay en las hojas porque, hasta hace pocos años, el método de aprendizaje se centraba en decodificar: leer palabra por palabra.

"Leer no es sólo decodificar. También es comprensión, análisis, hacer inferencias y poder dar una opinión. Las mamás no le hablan así a los niños", dice Claudia Rodríguez, de Fundalectura.

"Lo importante de leer no es sólo reconocer las palabras, sino poder integrar ese texto con otros conocimientos adquiridos, poder aplicar su contenido. Al terminar de leer, uno puede resumir lo que dijo. Pero eso no implica necesariamente comprensión", afirma Patricia Pachón, de Técnicas Americanas de Estudio.

Precisamente por esa forma de leer, decodificando, lo hacemos de manera lenta. En promedio, un adulto debería leer entre 400 y 500 palabras por minuto, pero apenas llega a unas 200. "Ese es el promedio para un joven en séptimo y octavo año", dice Pachón.

Según Lindaura Durán, además de leer palabra por palabra, el campo visual es muy corto. "Es un error común mover la cabeza como el carro de la máquina de escribir. Esto, además de hacer lenta la lectura, genera cansancio. Tampoco ayuda la subvocalización, que es mover la boca mientras se lee mentalmente. Todo esto impide que se tomen las ideas completas, lo que no permite la comprensión".

Portafolio, Bogotá, Año 13, N° 2667, Abril 14 y 15 de 2007, p. 4.

Texto N° 12

La lectura como un tipo de amistad en que se forman "los buenos modales" de la inteligencia (Marcel Proust)

[...] la amistad con respecto a los individuos es algo frívolo, y la lectura es una amistad. Pero al menos es una amistad sincera, y el hecho de que se profese a un muerto, a un ausente, le da algo de desinteresado, algo casi conmovedor. Se trata, además, de una amistad desprovista de todo aquello que afea las demás amistades. Como en el fondo todos nosotros, los vivos, no somos más que muertos que todavía no hemos entrado en funciones, todos esos cumplidos, todas esas reverencias en el vestíbulo que llamamos deferencia, gratitud, afecto, con las que mezclamos tantas mentiras, son inútiles y fastidiosas. [...].

En la lectura, la amistad a menudo nos devuelve su primitiva pureza. Con los libros no hay amabilidad que valga. Con estos amigos, si pasamos la velada en su compañía, es porque realmente nos apetece. A menudo tenemos que dejarlos contra nuestra voluntad. Y, una vez nos hemos ido, ni sombra de esos pensamientos que echan a perder la amistad: ¿Qué habrían pensado de nosotros?, ¿No habremos estado faltos de tacto?, ¿Hemos gustado?; y el miedo a que prefieran a cualquier otro. Todos estos sobresaltos de la amistad desaparecen en el umbral mismo de esta amistad pura y tranquila que es la lectura. [...].

La atmósfera de esta amistad pura es el silencio, más puro que la palabra. Pues solemos hablar para los demás, y en cambio nos callamos cuando estamos con nosotros mismos. Además el silencio no lleva, como la palabra, la marca de nuestros defectos, de nuestros fingimientos. El silencio es puro, es realmente una atmósfera. Entre el pensamiento del autor y el nuestro no interpone esos

elementos irreductibles, refractarios al pensamiento, de nuestros diferentes egoísmos. El lenguaje mismo del libro es puro (si el libro merece este nombre), transparente merced al pensamiento del autor que le ha aligerado de todo lo accesorio hasta conseguir su imagen fiel [...].

Si la afición por los libros crece con la inteligencia, sus peligros [...] disminuyen con ella. Una mente original sabe subordinar la lectura a su actividad personal. No es para ella más que la más noble de las distracciones, la más ennoblecedora sobre todo, ya que únicamente la lectura y la sabiduría proporcionan los "buenos modales" de la inteligencia. La fuerza de nuestra sensibilidad y de nuestra inteligencia sólo podemos desarrollarla en nosotros mismos, en las profundidades de nuestra vida espiritual. Pero es en esa relación contractual con otras mentes que es la lectura donde se forja la educación de los "modales" de la inteligencia.

PROUST, Marcel: *Sobre la lectura*, Valencia, Pre-textos, 2002, pp. 53-58.

7. Alternativas y propuestas

Contagiar el deseo de leer es como contagiar cualquier otra convicción profunda: sólo se puede conseguir, o mejor intentar, sin imposiciones, por simple contacto, imitación o seducción. [...] No se trata de convertir la lectura en un programa educacional, sino de educar -sobre todo a los jóvenes- en la lectura. [...] Si no se hace así, simplemente propiciando los encuentros, las iniciativas pueden convertirse fácilmente en instituciones que eliminan el placer de la lectura.

Noé Jitrik, en "La lectura literaria y sus problemáticas".

Son muchas las dificultades con las que se tropieza el proceso de formación para la lectura como búsqueda y construcción de significado. En el capítulo anterior hicimos una referencia muy general a algunas de ellas. Hay, sin duda, muchas más, y ellas habrán de presentarse en cuanto intentemos cultivar el gusto por la lectura y la disciplina de lectura que ello implica.

En este último capítulo quisiera ir más allá de lo anterior y presentar algunas alternativas y propuestas a partir de las cuales podría cultivarse la lectura como un proceso de búsqueda y construcción de significado. Algunas de esas alternativas y propuestas tienen un carácter más general, pues se refieren a políticas sociales de promoción de la cultura de más amplio

espectro, mientras que otras son alternativas y propuestas que podemos desarrollar todos en nuestros hogares con nuestros hijos y en las aulas con nuestros alumnos.

Algunas de esas alternativas y propuestas, además, están apenas sugeridas. Son básicamente intuiciones, ideas que habría que explorar con mayor detenimiento. Si las propongo es precisamente para su examen y discusión. No son, además, absolutas. Se podrían practicar de muchas maneras distintas, y siempre quedará a la creatividad de padres y maestros la forma específica de implementarlas. No seguiré, entonces, un orden muy específico, sino que me limitaré a presentar mis propuestas acompañándolas de un comentario bastante general. Antes de ello, debo decir algunas palabras sobre el sentido que tienen las propuestas como manera de enfrentar los obstáculos que se atraviesan en nuestro camino.

Los obstáculos vistos como posibilidades

Nada es más cómodo y fácil que detenerse ante las dificultades. Eso es lo que muchos suelen hacer. Pero no es ésta, sin duda, la mejor alternativa. Las dificultades deben ser vistas, más bien, como obstáculos. Pero, ¿qué es un obstáculo? Precisamente algo que se nos atraviesa en el camino, que nos impide seguir adelante, que trunca nuestros esfuerzos. Sin embargo, no es sólo eso: es también algo que nos obliga a superarlo, a elevarnos por encima de él. De esta manera, el obstáculo nos ofrece ciertamente una dificultad, pero también una oportunidad. Un obstáculo es algo sin lo cual nunca llegaríamos a elevarnos, a ir más allá de nuestras posibilidades más inmediatas. Los obstáculos son posibilidades, y también retos. La persona que tiene una voluntad firme no se amilana ante los obstáculos; por el contrario, se crece, se eleva por encima de ellos; y llega siempre mucho más lejos de lo que habría llegado sin la presencia de éstos.

Los obstáculos más generales con que se tropieza el proceso y el acto de la lectura como búsqueda y construcción de significado (cierta pobreza

cultural que hay en muchos de nuestros hogares, el utilitarismo y el formalismo del sistema escolar o las contradicciones internas de la industria cultural del libro) deben, entonces, también ser vistos como retos y posibilidades. Lo que debemos preguntarnos, entonces, es de qué manera podemos contribuir al enriquecimiento cultural de las familias, al desarrollo de una forma de aprendizaje escolar más crítica y creativa, que efectivamente promueva el pensamiento y la imaginación de los niños y jóvenes, y al desarrollo, dentro de una cultura de masas, de una nueva actitud ante la lectura.

Todos estos son, por supuesto, interrogantes mayores a los que no pretendemos responder aquí, aunque queden como preguntas fundamentales sobre las que habrá que seguir reflexionando. Entre tanto, y aún antes de entrar en las propuestas y alternativas específicas, conviene que miremos algunos datos sobre la lectura en nuestro país y que hagamos nuestra propia valoración de las alternativas más frecuentes que se ofrecen para la llamada "promoción de la lectura".

Los colombianos como "malos lectores" y los programas de "animación a la lectura"

Se suele decir con mucha frecuencia que los colombianos somos "malos lectores". Se dice, por ejemplo, que los colombianos leen, en promedio, un libro y medio al año. Puede que ello sea cierto, y seguramente lo es, si comparamos nuestros índices de lectura no sólo con los de países desarrollados, sino con los de países latinoamericanos como Argentina, Chile o Brasil.

No hay, sin embargo, que asustarse con las cifras ni basta lamentarse por ellas. Habrá siempre que ver de qué forma se obtuvieron dichas cifras, cómo han venido evolucionando y qué es lo que significan. Si esas cifras, por ejemplo, se recaudaron tomando como base las ventas de libros en las librerías, son muy explicables, pues los libros en nuestro país, al ser tan

caros, quedan prácticamente reservados a una minoría. Si las cifras se elaboran atendiendo al ingreso de los colombianos a las bibliotecas públicas y privadas, es muy probable que el índice resulte mucho más alto, si se tiene en cuenta el esfuerzo de los últimos años por parte de la nación y de muchas administraciones locales por abrir al público bibliotecas de gran amplitud y calidad. En fin, lo que quiero decir es que las cifras, para empezar, no deben alarmarnos.

Vale la pena mirar, más bien, cuál es el tipo de libros que se leen y por parte de quiénes. En tal sentido, es significativo un dato que nos aporta una investigación sobre los hábitos de lectura y consumo de libros en Colombia realizada en el año 2000, anexa a la encuesta nacional de hogares que realiza periódicamente el DANE, según la cual los mayores índices de lectura se encuentran en dos franjas básicas: entre los 12 y los 17 años y entre los 18 y 24, es decir, las que corresponden, de forma aproximada, a la formación escolar y universitaria. Lo que nos indica este dato, desde luego, es que la lectura más frecuente entre los colombianos es aquella que está ligada al estudio escolar y universitario, es decir, que los colombianos solemos leer especialmente para satisfacer las demandas del sistema educativo.

Aunque poco sabemos con exactitud sobre el tipo de libros que más leemos los colombianos, podemos suponer, sin duda, que se trata, sobre todo, de libros de estudio. La lectura de otro tipo de textos, especialmente obras científicas, literarias o filosóficas, es, sin duda, más bien baja. Poco sabemos también sobre las motivaciones para leer que tenemos o de quiénes son los principales mediadores en ese proceso de lectura. Es de suponer, sin embargo, que se trata sobre todo de los maestros, de los padres, de amigos y que, en algunos casos especiales, existe, sin duda, una motivación personal para la lectura de estos textos de mayor calidad literaria, lo que conduce a que se llegue a ellos por iniciativa propia.

Hay, por supuesto, una deficiencia en nuestros hábitos de lectura. Nuevas encuestas en el futuro seguramente nos ofrecerán algunos datos más sólidos que habrá que evaluar en su momento. No pretendo, por ahora, profundizar en este asunto.

Quisiera, más bien, hacer una breve referencia a un asunto que ha tomado mucha fuerza en los últimos años: los programas de "animación a la lectura". Hay en estos programas una intención loable, aunque no siempre una estrategia bien concebida. Con alguna frecuencia, estos programas de "animación a la lectura" se confunden con campañas de corte publicitario, como si el libro fuese simplemente un objeto de consumo más que debe ser vendido de cualquier manera y se tratara simplemente de conseguir más consumidores para un nuevo objeto comercial. Se desarrollan así "campañas" muy semejantes a las que se hacen para promocionar un nuevo champú o una marca de cigarrillos: se colocan pendones invitando a la lectura, se programan "semanas del libro", se hacen juegos pseudoliterarios y hasta se organizan "concursos gastronómico-poéticos".

Con ello, sin embargo, no se apunta al asunto fundamental: el de propiciar la lectura como un elemento significativo de nuestras vidas. Se intenta asociar la lectura de libros, que a algunos parece una cuestión aburrida, a algo lúdico y festivo; y, sin embargo, el mensaje que se envía es precisamente el contrario: los libros y la lectura son tan aburridos que es preciso mostrar, casi a la fuerza, que tienen un aspecto amable y lúdico. Se pone el énfasis en lo menos importante, el libro como artículo de diversión y juego, y se pierde de vista lo esencial: la lectura como aspecto significativo de nuestras vidas y como actividad que es placentera precisamente por el esfuerzo y disciplina que comporta y porque, a través de ella, desarrollamos una actividad de construcción permanente de nosotros mismos que resulta completamente irremplazable.

Experiencias que buscan restituir el contacto físico y afectivo con los libros

Con lo anterior no pretendo descalificar, de ninguna manera, esfuerzos muy valiosos que se hacen, desde muy distintas vertientes, para recuperar en los niños y jóvenes el contacto directo con los libros y la lectura como una experiencia significativa. Tuve ocasión de conocer hace algunos años, por ejemplo, algunas experiencias de "animación a la lectura" que se realizan en algunas partes del país que me resultaron bastante interesantes. Nombraré sólo dos de ellas.

Una era el modo como en una clínica de la ciudad de Medellín se hacía uso de los cuentos dentro de toda la estrategia de tratamiento de niños con enfermedades delicadas que debían pasar, muchos de ellos, semanas y meses enteros hospitalizados. El pediatra que dirigía este programa, luego de mostrarnos las diversas dificultades de todo tipo (de salud, de manejo de la vida práctica, emocionales, cognitivas, etc.) que vivían los niños que debían pasar por largos períodos de hospitalización, nos mostraba el modo como, a través de la lectura de cuentos, los niños empezaban a enfrentar con fortaleza muchas de las dificultades que vivían. Incluso nos mostraba cifras interesantes por medio de las cuales se podía ver de qué forma los procesos de recuperación de los niños se habían visto fortalecidas por su programa de lectura.

Otra experiencia que me resultó bastante interesante fue la de una Biblioteca Municipal de un municipio antioqueño aquejado de graves problemas de violencia. Los bibliotecarios encargados de ella habían logrado generar un ambiente de lectura entre los niños y adolescentes de la población, no sólo a través de convertir la biblioteca en un centro de apoyo para las tareas escolares de los niños y jóvenes, sino por medio de un plan de préstamos de libros a domicilio (los libros eran llevados a las casas y recogidos de acuerdo con las necesidades de las personas) y de momentos de lectura de cuentos que generaban un contacto físico y afectivo de los

niños y jóvenes con los libros. Incluso habían publicado un pequeño libro en donde recogían aquellos cuentos que, a lo largo de los años, les habían resultado más fascinantes a los niños lectores, y que repartían gratuitamente.

Este tipo de experiencias resultan relevantes porque logran algo muy esencial: recuperar en los niños y jóvenes la relación física y afectiva con los libros. Creo que éste debe ser el primer y fundamental propósito de todo programa de "animación a la lectura". Quisiera empezar, pues, por insistir en este punto: nada hay mejor, para convertirnos en buenos lectores y en lectores literarios, que el contacto directo con los textos. La experiencia de la lectura significativa es algo que se da "por contagio", es decir, propiciando las ocasiones adecuadas para que el libro entre en la vida de todos y nos transforme, haciéndonos vivir las vidas de otros, transportándonos a otros tiempos y lugares, sugiriéndonos nuevas imágenes e ideas.

Los mejores lectores son precisamente aquellos para los cuales el libro es una parte fundamental de sus enseres personales. Los que amamos los libros nos gusta tocarlos, olerlos, sentirlos. Cuando compramos un nuevo libro no vemos la hora de empezar a hojearlo. Nos fijamos en su tamaño, en sus colores, en su forma. Si es un libro especial, que hemos buscado por muchos años, le asignamos un lugar de importancia: lo ponemos sobre la mesa de noche o le asignamos un sitio especial dentro de nuestra biblioteca. La relación primera con el libro es física, pues la lectura es también un acto de seducción.

La recuperación del espacio público como lugar para la lectura

Una de las cosas más destacables de las dos experiencias a las que acabo de hacer referencia es que dichas experiencias con la lectura rompieron con los espacios convencionales de la lectura y llevaron el libro a la escena pública. En el primer caso, se trata de una experiencia de lectura

con niños bajo condiciones severas de hospitalización; pues allí mismo los libros circulaban de una cama a otra, de un cuarto a otro, generando nuevos encuentros y nuevas relaciones, y teniendo un efecto positivo incluso sobre los procesos de recuperación de los niños enfermos. En el segundo, aunque se originó en una biblioteca pública, rompió los marcos de un espacio físico delimitado; la biblioteca dejó de ser, como dicen algunos, "la cárcel del libro", para empezar a circular por toda la ciudad, yendo de casa en casa, invitando a recuperar los espacios públicos para la lectura y sirviendo a los propósitos específicos de una comunidad.

No hay, entonces, tal vez, mejor forma de promover la lectura que llevarla a los espacios públicos. Aquí radica, sin duda, el éxito de una campaña como la de "Libro al viento", promovida por la Alcaldía Mayor de Bogotá. En cuatro años de existencia ha puesto a disposición de los ciudadanos más de dos millones de libros, en 30 títulos diferentes, que circulan por los sitios de mayor afluencia de habitantes: las plazas de mercado, las estaciones del sistema articulado de buses de TransMilenio, los Supercades, en donde los ciudadanos van a hacer diversos tipos de diligencias, los colegios distritales, las bibliotecas públicas y otra serie de espacios de "Cultura en común".

Allí cualquier ciudadano puede pedir prestado un libro, que devolverá cuando lo haya terminado de leer; en muchos casos, el interesado lee primero el libro y luego se lo deja a algún amigo o familiar. De esta manera, se generan espacios de lectura compartida que de otro modo sería imposible generar. A través de esta campaña son muchos los niños que han podido leer cosas a las que no se habrían acercado de otro modo: la *Novela del curioso impertinente*, que corresponde a una parte del *Quijote*, *Antífona*, de Sófocles, algunos cuentos de Antón Chejov, Rudyard Kipling, Oscar Wilde, Hans Christian Andersen y los hermanos Grimm, e incluso las *Cantas del Valle de Tenza* y cuentos de autores bogotanos.

No se trata simplemente de un programa de masificación de la lectura, sino del acercamiento de la cultura universal a las gentes menos favorecidas, dado que lo que allí se ha publicado, y que circula de diversas formas por toda la ciudad, es, en la gran mayoría de los casos, obras de gran factura literaria en ediciones que, aunque populares, han sido bien cuidadas y son de agradable lectura. Esto, además, se complementa con otras estrategias, como la creación de alrededor de ochenta clubes de lectura, la mayoría de ellos en las zonas más marginadas de la ciudad, en donde se fomentan diversas prácticas de lectura y escritura con quienes asisten a ellos; y la creación de pequeñas bibliotecas ambulantes, los Paraderos Paralibros Paraparques (PPP), que se instalan en diversos lugares de la ciudad y prestan de forma gratuita los libros a los transeúntes.

Lo esencial, además, no es sólo el hecho de que la gente lea, sino el modo como lee. No se trata sólo de que el libro esté disponible, sino de que se genere un ambiente en torno a la lectura. No sorprende ahora ver a la gente leyendo en las plazas de mercado, las estaciones de TransMilenio o la cola de un banco. Este interés por la lectura, que se va descubriendo en la medida en que los medios están disponibles, se ve reflejado, además, en la afluencia cada vez mayor de público a las bibliotecas distritales, que cuentan con amplias y bien cuidadas instalaciones. La cultura, volvemos a insistir, se adquiere por contagio, por emulación, por la participación en actividades compartidas en torno al desarrollo del conocimiento y la cultura.

El restablecimiento de los vínculos afectivos entre autor, lector y texto

El libro es uno de aquellos objetos con los cuales más fácilmente se establece una relación afectiva, pues no suele ser un objeto desechable. El que se acerca a un libro y lo lee con fruición no querrá ya desprenderse de él. Seguramente lo guardará, se lo prestará a otro con quien quiere compartir su lectura. Los libros son objetos a los que fácilmente nos apegamos, si es que nos hemos dejado seducir por él. Además, un libro

puede llevarnos a otros: empezamos leyendo historias llenas de acción, por ejemplo novelas de detectives, y poco a poco buscamos nuevos textos de un mismo autor, de un mismo género, de una misma época. Nuestra pasión por un libro fácilmente se transforma en la pasión por un autor, por una época, por un estilo de escritura. Entre el autor, el lector y el texto se va construyendo, entonces, una trama de relaciones afectivas.

El cultivo de un buen lector, y de un lector literario, empieza precisamente por el restablecimiento de estos vínculos afectivos que pueden existir entre el lector, el autor y el texto; y a los padres y maestros nos corresponde ayudar a desarrollar esos vínculos, en vez de ser un obstáculo para la experiencia de una lectura cargada de compromiso emocional. Siempre recuerdo a mi profesor de Literatura en 5° de Bachillerato (ahora 10° Grado) porque me enseñó a apreciar la poesía española más antigua; y, para ello, en vez de exigirme una serie de análisis puramente formales, leía con nosotros los poemas del *Libro del buen amor* del Arcipreste de Hita y empezaba a llorar con ellos; al poco tiempo, todos maravillados, seguíamos leyendo los poemas que nos entregaba al ritmo de su llanto.

A menudo los manuales que se usan para enseñar la lengua materna no hacen más que alejar al niño de esta experiencia de la lectura directa de los textos más valiosos de nuestra literatura. Con el argumento, cada vez menos convincente, de que los niños y jóvenes no entenderían los textos, se les ocultan las maravillas que hay en las grandes obras de nuestra cultura y en los grandes tesoros de nuestra lengua. Una experiencia de lectura compartida de grandes textos de la literatura universal (los de Homero, Dante, Shakespeare, Cervantes, etc.) ha sido en muchos casos el punto de partida de la formación de los grandes lectores y escritores.

Situar los textos en su contexto histórico

Este acercamiento a los textos, por otra parte, no debe impedirnos que ayudemos a situar los textos en su contexto histórico. Cuando uno lee un texto de otra época está entrando en contacto con otras creencias y formas de ver la vida que enriquecen nuestra experiencia particular del mundo. El niño y el joven requieren eso para poder ampliar su círculo de experiencia, y los maestros podemos ser los mejores mediadores para que el niño entre en contacto con su cultura y con la historia.

Todos los textos que leemos tienen un determinado significado histórico, y eso es preciso aprender a apreciarlo. Cuando leo con mis alumnos, por ejemplo, a Sherlock Holmes los invito a que aprecien a través de sus relatos el modo como allí aparecen los rasgos más sobresalientes de la Inglaterra victoriana. Ello ayuda a encontrarle mucho más sentido a los relatos de Conan Doyle.

Los niños y jóvenes son sensibles a todo esto, y les encanta que uno les ayude, con sus comentarios, a situar un autor o una obra en un contexto histórico en donde adquiere su más claro significado. El énfasis demasiado marcado en el presente, en la actualidad, muchas veces empobrece la lectura, pues una de las funciones básicas de ésta es precisamente la de ensanchar nuestros horizontes históricos y culturales.

Hacer ejercicios de "degustación" de la lectura

Es cierto que el niño y el joven no tienen aún el sentido de lo que los adultos llamamos "una gran obra" y que a menudo se asustan ante ciertos textos básicamente por su extensión o porque el lenguaje en que está escrita contiene una serie de usos lingüísticos que les resultan ajenos. Una obra muy larga (como el *Quijote*) o escrita en un lenguaje complejo para ellos (como el *Lazarillo de Tormes* o las tragedias de Shakespeare) fácilmente pueden aburrirlos antes de comenzar con ellas.

Puede, sin embargo, el maestro, más que "mandárselas a leer" (como es lo usual), ayudarles a hacer ejercicios de "degustación" de la lectura que los preparen para enfrentarla posteriormente, y por sí solos. ¿Por qué, en vez de leer todo el *Quijote*, no leer junto con ellos, en clase y en voz alta, y después comentarlas, también junto con ellos, una historia de las muchas y muy bellas que hay en él, como "La novela del curioso impertinente" o la historia de la pastora Marcela? Son historias breves, muy bellas y que, sobre todo, nos preparan para captar el estilo propio de Cervantes y nos ayudan a apreciar mejor el tono y el ritmo en que está escrita esta maravillosa pieza de la literatura universal.

Recuperar la lectura en común y "en voz alta"

Leí con mi hijo, cuando tenía apenas seis años, buenas partes del *Quijote* y disfrutamos inmensamente su lectura. ¿Por qué no es posible hacer eso con los adolescentes? ¿Por qué no volver, por ejemplo, a leer junto con ellos, en el salón de clases y en voz alta, ciertos textos fundamentales? ¿No podrá ello, tal vez, ayudarles a apreciar mejor el valor de estas obras? Es posible que muchos de ellos lo encuentren tan gratificante como la lectura de cuentos que su madre hacía junto a su cama cuando niños.

No debemos olvidar, por otra parte, que muchas de las grandes obras de la literatura universal fueron escritas para ser leídas en voz alta. Los poemas homéricos fueron recitados durante siglos por rapsodas en las fiestas y celebraciones de los antiguos griegos y fueron pasando de una generación a otra por medio de la tradición oral. El propio *Quijote* fue escrito en una época en que el analfabetismo era de alrededor del 90%: eran muy pocas las personas que podían leer, y las demás se limitaban a escuchar el texto que les leían, y lo disfrutaban seguramente como ahora disfrutamos las telenovelas.

A los niños, y también a muchas personas mayores, les encanta que les lean en voz alta. ¿Por qué no restituir esta práctica? ¿Por qué tiene que seguir siendo tan dominante la llamada "lectura mental" y solitaria? La lectura en voz alta tiene, además, otra gran ventaja: nos permite percibir de una forma más clara el ritmo, la musicalidad del texto, y nos hace degustar mejor cada una de sus expresiones. ¿No tiene, acaso, un sabor diferente un poema cuando lo recitamos o un pasaje de Cervantes cuando lo leemos con el ritmo y la cadencia apropiados? La lectura como búsqueda y construcción de significado supone que apreciemos la sonoridad de las palabras, pues a menudo los significados están plenamente asociados a sonidos específicos.

Devolverle a la lectura su valor como ritual

Valdría la pena hacerlo por lo menos como experimento. Pero, tal vez, no sólo como eso. Tal vez convenga devolverle a la lectura su valor como ritual. En muchas culturas la lectura pública de ciertos textos (por ejemplo, los textos sagrados) es parte esencial de la formación de una persona. ¿Por qué la escuela no puede ensayar este tipo de experiencias?

Si, además, esa lectura va acompañada de una reconstrucción imaginativa de las situaciones que se cuentan en la historia (y en esto de reconstruir historias, con todo el poder de su imaginación y de su humor sarcástico, los niños y los jóvenes son verdaderos genios), tanto mejor, pues ello será una ocasión no sólo para que disfruten el texto y exploren sus múltiples significados, sino, sobre todo, una ocasión para que hagan de la lectura una experiencia significativa para sus vidas.

Cultivar el gusto literario de los niños y jóvenes

Para que esto sea posible, sin embargo, debemos también ser conscientes que los maestros somos ante todo quienes más ayudamos a cultivar el gusto literario de nuestros niños y jóvenes. Y esto requiere que

les ayudemos no sólo a apreciar el valor de los libros, sino la importancia de conocer las obras originales, no resumidas, llenas de mutilaciones o convertidas en comics en donde se pierde lo esencial de un buen texto: su tratamiento del lenguaje.

Aunque en un principio un niño o joven pueda experimentar ciertas dificultades con el lenguaje de los grandes escritores, éste es un esfuerzo que vale la pena hacer. No es rebajando la calidad literaria de los textos leídos como formamos buenos lectores, sino elevando su gusto literario; y para ello se requiere de buena literatura.

Seleccionar aquellos textos que ejercen una particular fascinación sobre los niños y jóvenes

Hay, de otra parte, textos que, por sus mismas características e intenciones, ejercen una particular fascinación sobre los niños y jóvenes, pues son perfectamente acordes con sus intereses y desarrollan actitudes e intereses con los que ellos fácilmente pueden identificarse. Me refiero a todos aquellos textos que cultivan en los alumnos el sentido del misterio, de la intriga, de la indagación, del humor o del erotismo.

Hay excelentes cuentos policíacos, de amor, de misterio y de muchos otros géneros que los niños y jóvenes pueden disfrutar casi sin nuestra ayuda. Es nuestro deber ponerlos en contacto con este tipo de textos y ayudarles a desarrollar el placer de una lectura en conjunto.

El desarrollo de habilidades lógicas

En la medida en que todo texto implica un acto de desciframiento, todo esfuerzo que hagamos por proveer al niño y al joven de habilidades lógicas habrá de redundar también en una mayor capacidad para la extracción y construcción de nuevos significados. El desarrollo de estrategias de razonamiento es una condición esencial de la construcción de significado.

Por ello, todo esfuerzo que hagamos por ayudarles a seguir un razonamiento, a construir un argumento coherente, a buscar buenas razones para lo que dicen, creen o sienten es algo que colaborará profundamente tanto en la comprensión (aspecto pasivo del acto de leer) como en la construcción de significado (aspecto activo de la lectura).

Vincular la lectura con la práctica de la escritura

Finalmente, los actos de leer y escribir mantienen entre sí una tremenda correspondencia.

Por una parte, la práctica de la escritura es una muy importante forma de construcción de nuevos significados que bien puede ayudarles a los niños y jóvenes a darle mayor sentido a los textos que leen. Conozco el caso de profesores que, tras la lectura de alguno de los diálogos de Platón, invitan a sus alumnos a escribir pequeños diálogos al estilo platónico en donde desarrollen una idea filosófica bajo la forma de un diálogo entre personajes que les resulten familiares; con ello, no sólo logran que el alumno profundice en los contenidos de la filosofía platónica, que los sienta como actuales y relevantes para sus vidas, sino que, además, se hagan más cercanos al estilo de un autor tan importante en nuestra cultura como el gran filósofo de Atenas.

Por la otra, el ejercicio de la escritura, cuando se convierte en un hábito (y son muchos los niños y jóvenes a los que les gusta escribir pequeñas reflexiones, diarios, cuentos, poemas, etc.) es un excelente medio para incrementar el sentido del acto de la lectura; una persona que está interesada en escribir tiene nuevas herramientas para explorar los textos que lee, sean éstos relatos, ensayos o poemas.

La escritura, además, logra vincular de forma significativa el desarrollo de nuestra capacidad lógica con nuestras tendencias imaginativas. La escritura de un cuento o de un poema, por ejemplo, invita, a la vez que a pensar en términos de imágenes y metáforas, a darle a éstas

cierto grado de secuencialidad y coherencia. Como lo ha mostrado bellamente Rodari con todas sus estrategias para desarrollar la escritura de los niños y los jóvenes²¹, el acto de la escritura implica una bella mezcla de lógica e imaginación. Si la lectura es uno de los alimentos básicos de nuestro pensamiento, y si la discusión nos ayuda a agudizar nuestro poder de raciocinio, sólo la escritura nos ayude a hacer más preciso y completo, más bello y fino, nuestro pensamiento.

No descuidar los aspectos técnicos del ejercicio de la lectura, pero ponerlos al servicio de la construcción de significado

En la tarea de hacer a los niños y jóvenes mejores lectores hay todavía muchas cosas que nos quedan por hacer. Los maestros tenemos que poner aquí toda nuestra inventiva. Para ello, si bien no podemos descuidar los aspectos técnicos de la lectura, centrados en el desciframiento de los signos y en el cultivo de ciertas habilidades lectoras, no debemos olvidarnos que el punto clave para que la lectura sea algo relevante para nuestras vidas es que el acto de leer llegue a ser para nosotros significativo y llegue a formar parte de ese gran proceso que envuelve el conjunto de nuestra vida: el de la construcción de significado para todo lo que somos, sentimos, hacemos y pensamos.

Tal vez, y esa es la esperanza que siempre conservamos quienes hemos hecho de la vida un ejercicio de permanente de lectura e interpretación, algún día descubramos lo que es más esencial: que la lectura, sobre todo, ha transformado nuestras vidas, pues nos ha revelado que hay en nosotros una interioridad que no nos puede ser ajena. Esto fue lo que expresó con especial agudeza un gran poeta, Rainer María Rilke, en uno de sus escritos:

²¹ Cfr. RODARI, Gianni: *Gramática de la fantasía*, Bogotá, Panamericana Editorial, 1999.

Aprendo a ver. No sé por qué. Todo penetra en mí más profundamente, y no permanece donde, hasta ahora, todo terminaba siempre. Tengo un interior que ignoraba. Así es desde ahora. No sé lo que pasa²².

Algo para seguir leyendo...

Texto N° 13

Oralidad, escritura y lectura en la España del Siglo de Oro (Margit Frenk)

Cada día vamos sabiendo más sobre la lectura en la España del Siglo de Oro. Es un hecho probado que todavía entonces, como en la Antigüedad y en la Edad Media, la mayor parte de las lecturas se hacían en voz alta, frecuentemente frente a grupos de personas de cualquier clase social. No tenían que ser analfabetas; sencillamente, la gente estaba acostumbrada a que lo escrito le entrara por el oído, más que por la vista; lo mismo la poesía que los cuentos, que los libros de caballería, las crónicas; también las cartas, los tratados, los ensayos y otros tipos de obras. La lectura era muchas veces un acontecimiento social e involucraba al oído, a la vista, a la percepción de los demás oyentes y de quien leía; además podía traer consigo la participación de la gente en el "espectáculo" de la lectura. La invención de la imprenta no cambió las cosas de cuajo, como se pensaba hasta hace poco. De hecho, la lectura oral de las obras literarias continuó siendo muy común, en toda Europa, hasta los siglos XVIII y XIX, como lo han comprobado varios estudios recientes.

En los siglos XVI y XVII la mayoría de la población española no sabía leer; pero en todas partes y en todos los niveles sociales había algunos que sí leían y que solían leer en voz alta para una persona o bien para un grupo de oyentes, como ocurre en el capítulo XXXII del *Quijote* de 1605, donde cuenta el ventero que

cuando es el tiempo de la siega, se recogen aquí las fiestas muchos segadores, y siempre hay algunos que saben leer... [y un segador] coge uno de esos libros en las

²² RILKE, Rainer María: *Los apuntes de Malte Laurids Brigge*, Madrid, Alianza Editorial, 1981, p. 8.

manos, y rodeámonos de él más de treinta y estámosle escuchando con tanto gusto que nos quita mil canas (pág. 321).

No eran pocos los que solían leer en voz alta para sí mismos. Otros muchos tenían la costumbre de memorizar textos y de recitarlos o cantarlos ante grupos de personas; lo hace, por ejemplo, el cabrero Antonio en el *Quijote* I, 12, cuando canta "con muy buena gracia" el romance sobre sus amores compuesto por su tío el clérigo.

El predominio de la lectura oral y la recitación sobre la lectura silenciosa queda de manifiesto en abundantes testimonios escritos de la época. Así, los autores de los tratados de ortografía que se publicaron en esos dos siglos dejan muy claro que, como dijo Nebrija, "la diversidad de las letras no está en las figuras dellas, sino en la diversidad de la pronunciación". Todavía en el siglo XVII, Miguel Sebastián afirmaría que "el leer principalmente es por lo que oyen, porque aquéllos entiendan lo que el libro dice". Y antes, en el XVI, Juan de Valdés declaró sencillamente: "no pongo *h* porque leyendo no la pronuncio", o sea, que este humanista leía en voz alta. Y otro humanista notable, Ambrosio de Morales, se dejó decir, nada menos, que: "se escribe para que se pronuncie lo que se halla escrito".

FRENK, Margit: "Oralidad, escritura, lectura", en CERVANTES, Miguel de: *Don Quijote de la Mancha*. Edición del IV Centenario, Real Academia Española - Asociación de Academias de la Lengua Española, San Pablo (Brasil), Alfaguara, 2004, pp. 1138-1139.

Texto N° 14

Una biblioteca que nació de la basura (Freddy Ávila)

Don José Alberto Gutiérrez no conoce Santander, pero, gracias a un libro que plasma a todo color y en edición de lujo los más hermosos pasajes de Barichara, Socorro y San Gil, ha logrado recorrer el camino de los Comuneros. El libro, de bellas ilustraciones, que en más de una ocasión ha despertado la admiración, y hasta la envidia, de sus vecinos del barrio La Nueva Gloria, fue uno de los primeros que encontró este bogotano en una caneca del barrio Bolivia.

Confundidos en el cuarto de la basura o camuflados entre los desechos, don José Alberto empezó a descubrir verdaderas joyas literarias: *Ana Karenina* (la primera obra completa que leyó), *El Principito*, *La vorágine*, la *Ilíada*, una Biblia, y hasta el Corán, fueron algunos de los libros que este apasionado por la lectura rescató de las canecas y *chutes* de basura durante los ocho años que prestó su servicio en una empresa de aseo del distrito.

"Yo manejaba un carro recolector de basura y cubría el norte y occidente de la ciudad, y me di cuenta que la gente botaba los libros, la mayoría en buen estado. Entonces, inicialmente decidí empezar a recogerlos para mi biblioteca personal". Una misión que cumplía a escondidas y con la complicidad de sus compañeros, pues en su trabajo no se le permitía adelantar labores de reciclaje: "La verdad, a mí me daba lástima botar esos libros. Fue así como empecé a guardarlos en mi maletín, hasta completar más de cuatrocientos. Encontré libros de historia, ciencia, biología y literatura, especialmente".

Libros que muy pronto estuvieron al servicio de los vecinos del barrio La Nueva Gloria, en la Biblioteca "La fuerza de las palabras", ubicada en el primer piso de la casa de don José y fundada hace ya ocho años: "Con los libros que encontré, más los que he comprado y los que me han donado, creamos la biblioteca, donde niños y jóvenes del barrio acuden a hacer sus tareas". Una labor que se complementa con tutorías y con los llamados Círculos de Lectura, donde se reúnen hasta sesenta niños y adultos en jornadas de lectura, obras de teatro, y en tardes de fiesta alrededor de los libros. Todo esto con el apoyo de María Angélica y Johan Sebastián, hijos de don José y cofundadores de "La fuerza de las palabras".

El objetivo es, principalmente, promover la lectura y facilitar las labores de estudio de los menores, sobre todo en zonas como La Nueva Gloria, donde no hay bibliotecas. El proyecto a corto plazo contempla la expedición de carnés para los más de 120 usuarios de la biblioteca, con el fin de renovar el préstamo de libros, impulsar los Círculos de Lectura y, junto con un grupo de vecinos, entre ellos doña Fanny Rivera y doña Esmeralda Gómez, adelantar juegos de destreza para los más pequeños, como el ajedrez y el dominó.

Pero el sueño de don José va más allá. Este bogotano aspira a que "La fuerza de las palabras" se multiplique por muchos barrios de Bogotá: "La meta es crear una fundación y que, en sectores que tienen poco acceso a los libros, se abran

bibliotecas que sigan este modelo, donde haya computadores y todas las facilidades para el estudio". ¿Y los libros? Él ya no tendrá que seguirlos buscando en medio de la basura (actualmente don José Alberto es conductor del sistema TransMilenio). Su tarea ahora es recolectarlos y motivar a todos aquellos que tienen libros de sobra, o que ya no les interesan, para que los donen a su causa. "Si por mí fuera, le dedicaría a este proyecto 25 horas al día y hasta las extras" señala este hombre, convencido de que no hay mejor camino para llegar al conocimiento que un buen libro.

"Los libros nunca deben ir a dar a la basura. Siempre, en cualquier lugar, habrá alguien dispuesto a recibir un libro y a sacarle provecho. Nunca hay que desecharlos ni dejarlos como adornos. Los libros así son como conciencias muertas. Sólo tienen valor si alguien los abre, los lee y los disfruta". Testimonio de don José que en algo se asimila a la frase de Borges escrita en una pizarra de la biblioteca: "Pienso que el libro es una de las posibilidades de felicidad que tenemos todos los hombres". Y esa felicidad, apilada en más de 4.000 libros, es un decreto que impera en este lugar y que se hace palpable cada vez que alguien abre un libro y viaja a través suyo. Así sea solamente tras las huellas de los Comuneros.

Ciudad viva. Publicación de la Secretaría de Cultura, Recreación y Deporte, Bogotá, D. C., Mayo de 2007, Número 29, p. 8.

Bibliografía

- ANDRICAÍN, Sergio: *Isla de versos. Poesía cubana para niños*, Bogotá, Cooperativa Editorial Magisterio, 1999.
- ARANGO, Gonzalo: *Prosas para leer en la silla eléctrica*, Bogotá, Intermedio Editores, 2000.
- BERNAL ARROYAVE, Guillermo: *Juguemos con la poesía*, Bogotá, Cooperativa Editorial Magisterio, 1997.
- BERNAL ARROYAVE, Guillermo: *La fiesta de las palabras. Cien juegos creativos con palabras*, Bogotá, Cooperativa Editorial Magisterio, 1997.
- BETTELHEIM, Bruno: *Psicoanálisis de los cuentos de hadas*, Barcelona, Crítica, 1997.
- BETTELHEIM, Bruno y ZELAN, Karen: *Aprender a leer*, Barcelona, Crítica, 1989.
- CERVANTES, Miguel de: *Don Quijote de la Mancha*. Edición del IV Centenario, Real Academia Española - Asociación de Academias de la Lengua Española, San Pablo (Brasil), Alfaguara, 2004.
- CHERICIÁN, David: *Juguetes de palabras*, Bogotá, Panamericana Editorial, 1997.
- CHESTERTON, G. K.: "La ética en el país de los Elfos", en *Ortodoxia*, Buenos Aires, Editorial Excelsa, 1943, pp. 79-119.
- DE PUIIG, Irene: *Cuentos para pensar. Manual de acompañamiento del cuento El cartero simpático, de Janet y Allan Ahlberg*, Barcelona, Destino, 1996.
- DESCARTES, René: *Discurso del método*, Barcelona, RBA Editores, 1994.
- DICKENS, Charles: *Tiempos difíciles*, Bogotá, Edit. La oveja negra, 1982.
- ECO, Umberto: *El nombre de la rosa*, Bogotá, Círculo de Lectores, 1984.
- EMERSON, Ralph Waldo: "El intelectual estadounidense", en BOORSTIN, Daniel (compilador): *Compendio histórico de los Estados Unidos. Un recorrido por sus documentos fundamentales*, México, F. C. E., 1997.
- LIPMAN, Matthew; SHARP, Ann Margaret and OSCANYAN, Frederick: *Philosophy in the Classroom*, Second Edition, Philadelphia, Temple University Press, 1980.
- NIETZSCHE, Friedrich: *Así habló Zaratustra*, Madrid, Alianza Editorial, 1981.
- PINEDA, Diego: "La obra, el autor y su público. Comentario en torno a los prólogos de *Don Quijote*", en *Universitas Humanística*, Año XXXII, N° 60, Bogotá, Pontificia Universidad Javeriana, pp. 109-122.
- PROUST, Marcel: *Sobre la lectura*, Valencia, Pre-textos, 2002.
- RANCIÈRE, Jacques: *El maestro ignorante. Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual*, Barcelona, Laertes, 2003.
- REVIEJO, Carlos y SOLER, Eduardo: *Canto y cuento. Antología poética para niños*, Madrid, Alianza Editorial, 1998.
- RICOEUR, Paul: "El paradigma de la traducción", en *Sobre la traducción*, Buenos Aires, Paidós, 2005, pp. 29-58.
- RILKE, Rainer María: *Los apuntes de Malte Laurids Brigge*, Madrid, Alianza Editorial, 1981.
- RODARI, Gianni: *Gramática de la fantasía. Introducción al arte de inventar historias*, Barcelona, Ediciones del Bronce, 1997.
- RODARI, Gianni: *Ejercicios de fantasía*, Barcelona, Ediciones del Bronce, 1997.
- ROUSSEAU, Jean Jacques: *Las confesiones*, Madrid, Espasa-Calpe, 1983.
- THOREAU, Henry David: *Walden o la vida en los bosques*, Buenos Aires, Edit. Cábala, 1990.
- ZULETA, Estanislao: "Sobre la lectura", en *Elogio de la dificultad y otros ensayos*, Cali, Fundación Estanislao Zuleta, 1994, pp. 101-111.