

LA GRAN OCASIÓN, LA ESCUELA COMO SOCIEDAD DE LECTURA

GRACIELA MONTES
PLAN NACIONAL DE LECTURA

VALE LA PENA

Leer vale la pena... Convertirse en lector vale la pena... Lectura a lectura, el lector – todo lector, cualquiera sea su edad, su condición, su circunstancia...– se va volviendo más astuto en la búsqueda de indicios, más libre en pensamiento, más ágil en puntos de vista, más ancho en horizontes, dueño de un universo de significaciones más rico, más resistente y de tramas más sutiles. Lectura a lectura, el lector va construyendo su lugar en el mundo.

Lo que sigue es una reflexión acerca de esta lectura que vale la pena. Es también una propuesta: que la escuela se asuma como la gran ocasión para que todos los que vivimos en este país –cualquiera sea nuestra edad, nuestra condición, nuestra circunstancia...– lleguemos a ser lectores plenos, poderosos. La lectura no es algo de lo que la escuela pueda desentenderse.

BUSCADORES DE SENTIDO

Leer es algo más que descifrar, aunque toda lectura suponga un desciframiento. Leer es construir sentido. No sólo se “lee” lo que está cifrado en letras. Se “lee” una imagen, la ciudad que se recorre, el rostro que se escudriña... Se buscan indicios, pistas, y se construye sentido, se arman pequeños cosmos de significación en los que uno, como lector, queda implicado.

Mucho antes de disponer del lenguaje, un bebé “lee” el mundo que lo rodea, busca señales, anticipa acontecimientos según esas señales, registra lazos de significación entre un tono de voz, un rumor de fondo, un ruido de pasos por el pasillo y la desazón, o el consuelo. El movimiento de una cortina, cierta luminosidad, el contacto con la colcha de la cama algo “le dicen”. No se trata de un significado que está allí de antemano, no es cierto que ese movimiento de la cortina, esa luminosidad o ese contacto con la colcha estén preparados para decirle lo mismo a cualquier otro bebé. El ha construido la significación, es resultado de su trabajo.

Sin embargo, está claro que esa “lectura” mínima de quien todavía no dispone del lenguaje resultará invisible. No queda registro de ella en ninguna parte. Sólo, tal vez, en situaciones excepcionales, alguien muy cercano y lo bastante intuitivo podrá acaso –leyendo a su vez pequeñas señales– tener algún atisbo de ella. Muchas de nuestras “lecturas” privadas, íntimas, siguen siendo de ese orden, invisibles, toda la vida. El universo de significados que armamos al contemplar un paisaje, o un cuadro, al mirar las escenas de una manifestación en el noticiero de la televisión o recoger los indicios del paso de un extraño por una habitación muy conocida por lo general queda dentro de los límites de nuestra conciencia.

Otras veces, en cambio, cuando contamos una película que hemos visto, por ejemplo, o cuando relatamos un suceso, algo de lo que fuimos testigos, damos voz a nuestra “lectura”. Nuestro trabajo de constructores de sentido se vuelve visible. Pensemos en un relato, por ejemplo. El relato que hacemos es obra nuestra. No pretende incorporarlo todo, cada una de las sensaciones que registraron nuestro oído, nuestro ojo o nuestro olfato en un primer, un segundo, un tercer plano de la atención, sino que elige, arma, “dibuja”... Se escogen algunos pasajes, otros se omiten, se procede a un cierto montaje, se hace hincapié en un detalle y no en otro, se adopta un punto de vista... El cosmos de significación que construimos es personal, exactamente como le sucedía al bebé. Y nos incluye. Cada persona, desde que nace, “lee” el mundo, infatigablemente busca sentidos.

Y, del mismo modo, si le dan la ocasión, también puede “escribir”, o “inscribir” en palabras, ese mundo que ha leído. Puede contarlo. Analfabetos de significación no hay, somos todos constructores de sentido. Y, si nos dan la palabra, todos podemos sentirnos, al menos por un rato, “el dueño del cuento”.

TOMAR LA PALABRA

Esta “toma de la palabra” es un momento clave en la historia del lector. La lectura –y la escritura– empiezan en la palabra viva, que sale de una boca concreta y es recogida por oídos también concretos. La lectura empieza siendo oral. En el lenguaje y con el lenguaje construimos nuestros primeros pequeños textos, dejamos nuestras primeras, deliberadas marcas. Organizamos, enfatizamos y seducimos.

Pero no sólo eso. El lenguaje es en sí una suma de lecturas y de escrituras. Cada lenguaje, cada variante de cada lenguaje contiene una historia, una lectura del mundo, una idea del tiempo, ciertos puntos de vista... Cada lenguaje tiene sus vueltas, sus giros, sus precisiones y sus ambigüedades. Los paisanos de la campiña de Buenos Aires conocían, a mediados del siglo XIX, decenas de nombres de pelajes de caballo. Los pueblos pesqueros suelen desarrollar metáforas populares en las que intervienen peces y aparejos. Algunos lenguajes tienen muchas maneras de matizar la acción de mirar y muy pocas maneras de decir "tocar"... Los hay que no tienen sino un tiempo verbal... Cada palabra de cada lenguaje tiene su historia. Un "barrigón", un "panzón" o un "guatón" no son exactamente lo mismo...

El lenguaje le viene a uno así, en aluvión, en forma de gran paquete, complejo y total, con su sintaxis y su semántica, sus giros, sus dichos, sus metáforas, hasta sus muletillas... Desde el momento mismo del nacimiento (tal vez –dicen algunos– antes) estará sumergido en él. Lo irá explorando y conociendo muy de a poco y sin abandonar por mucho tiempo la extrañeza. Pero al mismo tiempo se le volverá familiar, y poco a poco se adueñará de él para dar voz a su lectura del mundo. Gritará o musitará sus sentidos. Hará preguntas. Jugará con las palabras, los tonos, los sonidos. Se apropiará de nanas, canciones, relatos, acertijos, órdenes, proverbios, avisos publicitarios y consejos... El lector incipiente, que comienza siendo un "lector oral", tendrá mucho para "leer" antes de llegar a la escuela... Y también para "escribir" en la medida en que tenga la palabra y encuentre quién lo escuche. Aun cuando muchas veces prefiera echar mano a las imágenes o a los gestos para "inscribir" sus "lecturas" del mundo (a un niño de tres años le puede resultar más fácil "dibujar" a su familia que hablar de ella), el lenguaje se irá convirtiendo en su segunda piel y su instrumento de exploración privilegiado.

LEER LO QUE FUE ESCRITO

La escuela pondrá a ese lector frente a un nuevo desafío: las letras. Leer lo que está ahí, delante de los ojos, encerrado en la letra, desentrañar esas marcas, esas cifras, le exigirá al recién llegado a primer año nuevos trabajos, prácticas más sutiles y de trama más compleja.

Por un lado está el esfuerzo de desciframiento: no sólo media el lenguaje, que es en sí mismo un texto vivo, una herramienta y una incitación permanente a la construcción de sentido, sino que ese lenguaje, que antes le entraba por el oído y estaba hecho de tiempo, aparece transformado, corporizado, enmascarado, ocupando un espacio y atrapado en un libro, una hoja, un afiche, una pantalla... En cierto modo, otro lenguaje. Y un lenguaje anclado, además, que no fluye, que no está y deja de estar al minuto siguiente como la palabra oral, sino que persiste.

Pero leer "lo que fue escrito" supone además, y sobre todo, entrar al "mundo escrito", al registro de memoria de la sociedad. Su sedimento de significaciones. Lo que se considera por alguna razón "perdurable", merecedor de quedar asentado. La suma de los textos –inscripciones, manuales, graffiti, leyes, folletos, listados, códigos, ensayos, cartas, novelas, poemas...– es la tela, el inmenso tapiz en el que las sociedades (no todas, pero sí las que han desarrollado una escritura) dejan registro expreso de los universos de significación que fueron construyendo a lo largo del tiempo y las circunstancias.

La lectura –y pensemos en todas las formas de lectura: la privada y la pública, la silenciosa y la de viva voz, la murmurada, la de quien cuenta u oye contar en palabras, en imágenes, en escenas, o simplemente alude, cita, recuerda un relato, un texto... – mantiene vivos esos universos de sentido, esa memoria, ese sedimento de significaciones. Los hace fluir. Permite que se actualicen, entren en diálogo, se entretejan unos con otros, y, naturalmente, se vayan transformando. Para quien vive dentro de una sociedad de escritura, no es lo mismo leer que no leer, no es lo mismo entretejerse y formar parte del tapiz, que quedar mudo y afuera.

Tampoco de esto puede desentenderse la escuela. Y eso es algo que saben bien los niños que ingresan al primer año, y también sus padres. Tanto unos como otros esperan que, cuanto antes, la escuela les "enseñe a leer", y con eso están pidiendo no sólo que se les dé la posibilidad de adueñarse de la cifra, de la clave de la letra, sino, además –y muy principalmente–, que se les franquee la entrada al mundo de lo escrito, al gran tapiz, donde ya verán ellos –lectores– cómo entretejerse y tejer lo propio.

Sobre este nuevo desafío deberá el lector recién llegado a la letra ejercer su viejo oficio de buscador de indicios y constructor de sentido, porque, aunque las cosas se hayan vuelto más complicadas para él –también más interesantes– y los universos más amplios, los significados seguirán siendo sus elaboraciones personales, el sentido será siempre una conquista personal y él mismo será protagonista, alguien que, al leer, queda implicado en su lectura. Su actitud de lector irá cambiando sin dejar de ser la que era. Deberá conquistar la letra, es verdad, pero seguirá siendo el que exploraba el mundo

metiéndoselo en la boca, el coleccionista de palabras, el preguntador insaciable, el que se contaba a sí mismo un cuento de imagen en imagen o pedía que una voz se lo leyera una y otra vez hasta aprenderse de memoria.

ACTITUD DE LECTOR

La del lector es una postura única, inconfundible, que supone un cierto recogimiento y una toma de distancia, un “ponerse al margen” para, desde ahí, producir observación, conciencia, viaje, pregunta, sentido, crítica, pensamiento. Exactamente lo contrario del autómatas. Lo contrario de quien funciona irreflexivamente, obedece consignas o reproduce a pie juntillas los modelos. El lector, digamos, hace un alto, desenchufa la máquina y se toma su tiempo para mirar y para pensar. Por propia decisión deja de dar por sentado lo que tiene ahí delante. Lo pone entre paréntesis. Adopta en cierta forma la posición del recién llegado, del extranjero... Eso que tiene ahí adelante –una escena, un paisaje, un discurso, un relato, un texto escrito...– deja de ser “natural” y toma la forma de un enigma. Hay un momento de perplejidad, de sorpresa, de desconcierto... pero enseguida el lector acepta el reto. Explora, hurga, busca indicios, trabaja construyendo sentido.... Los acertijos le gustan. Entra en el juego de buena gana, con ánimo curioso, tenaz, inconformista... Así es la actitud del lector. Y es una actitud, digamos, fundante. Se puede tener un oficio u otro, moverse en este o aquel círculo social, y funcionar –simplemente– durante buena parte del día, pero basta que uno adopte la actitud de lector para que tenga lugar la mutación: uno deja de ser engranaje y se convierte en “el que lee”.

Estar frente a un libro no supone, necesariamente, por sí mismo, haber adoptado esta posición de lector, haber pegado el salto. Se podría estar frente a un libro, decodificar y hasta memorizar un texto escrito, sin haberlo “leído”, sin haber construido, personalmente, nada, como si el juego le perteneciera a otro. Por el contrario, ¿quién podría dudar de que un niño que observa el lenguaje, se detiene en una palabra sorprendente y le inventa una etimología estrambótica y del todo personal, de algún modo está “leyendo”? O bien, puede suceder que, en medio de un quehacer automático –la cinta de armado de una fábrica, como en Tiempos Modernos, o la línea de cajas de un supermercado...– aparezca de repente un gesto, una mirada, una velocísima sonrisa, un comentario escueto, que dan a entender que ahí alguien ha hecho un alto y “ha leído”, ha mirado con curiosidad y sorpresa y ha construido un sentido... Todo el humor de la escena en la que Carlitos Chaplín es sometido a la “máquina de almorzar” en Tiempos modernos deriva del contrapunto irónico entre el automatismo insensato de la máquina y los ojos y las cejas de quien, además de sufrir la situación, busca denodadamente un pequeño margen desde donde “leerla”...

Sin embargo, no se puede negar que hay situaciones más amparadoras de lectura que otras. La ocasión tiene su importancia. Y la disponibilidad. Y también las destrezas, las prácticas, cierto entrenamiento... La actitud de lectura, esa postura primera, hecha de toma de distancia, perplejidad y arrojo –una actitud en cierta forma natural y condición necesaria para cualquier forma ulterior de lectura– no es un don mágico y eterno sino una historia. Una historia hecha de prácticas y episodios de la que no se conoce el desenlace. Puede madurar o achicharrarse. Puede abrirse o sumirse hasta claudicar. El mismo niño que se asombraba ante el lenguaje puede, con el tiempo y la falta de estímulo, darlo por sentado. El que estaba dispuesto a contar sus sorpresas y sus descubrimientos, si no es oído, puede no sólo dejar de contar sino también de sorprenderse. Y el que no fue llevado a “despertar” frente al libro estará, posiblemente, cada vez más dispuesto a dormirse sobre él bostezando aburrimiento.

Y la escuela es la gran ocasión ¿quién lo duda? La escuela puede desempeñar el mejor papel en este avivamiento de la actitud de lectura, que incluye, entre otras cosas, un tomarse el tiempo para mirar el mundo, una aceptación de “lo que no se entiende” y, sobre todo, un ánimo constructor, hecho de confianza y arrojo, para buscar indicios y construir sentidos (aun cuando sean sentidos efímeros y provisionales). Si la escuela aceptara expresamente –institucionalmente– ese papel de auspicio, estímulo y compañía, las consecuencias sociales serían extraordinarias.

“DAR DE LEER”

En este terreno de la lectura, como en otros terrenos, la escuela tiene la gran posibilidad de igualar oportunidades. Pero no debería verse esta promoción como la reparación de una falta. No se trata de llenar un hueco. No se trata de que la escuela “dé de leer”, como si la lectura fuese un alimento o una medicina, un bien-propiedad de unos (los sabios, los lectores avezados...) otorgado como don a los otros (los niños, los ignorantes...). La lectura no funciona de esa manera. Si se trata de ayudar a construir lectores, justamente, es decir sujetos activos, curiosos, capaces de ponerse al margen y vérselas a su manera con un texto, no se puede pensar en una donación, o una administración, sino más bien en una

habilitación para la experiencia. Dar ocasión para que la lectura tenga lugar. Garantizar un espacio y un tiempo, textos, mediaciones, condiciones, desafíos y compañía para que el lector se instale en su posición de lector, que, ya vimos, no es mansa, obediente y automática, sino personal, audaz, expectante..., y haga su lectura.

“LEER POR PLACER”

La consigna del placer, que hizo su aparición en la escuela hace unos quince o veinte años, pareció devolverle al lector cierto protagonismo. Ponía el dedo en una cuestión importante, porque es cierto que la lectura, además de acertijo y construcción, es un espacio “habitable”, una casa en obra, donde se va haciendo uno sus costumbres, sus deleites, sus consuelos, sus rituales... Introducir la idea de placer suponía una vuelta de tuerca. Evocaba ciertas escenas emblemáticas: la del niño que pide un cuento, la del lector abstraído en la novela, desprendido de lo que lo rodea, la del fanático de un género, el libro codiciado, el libro robado, el libro bajo la almohada...

En la escuela, “leer por placer”, que recuperaba el orden de la emoción, empezó siendo una fórmula refrescante frente al rigor de la lectura “obligatoria”. Pero poco a poco el concepto fue perdiendo claridad y terminó entendiéndose de muy diversas maneras. Algunos lo veían como sinónimo de “lectura recreativa”, de “pasatiempo”... “Leer por leer”, “que cada uno lea lo que trajo de su casa”, “leer lo que se eligió leer”, “leer algo divertido sentado en un almohadón”, “leer sólo lo que me gusta”, “leer y después disfrazarse”, “leer y después dibujar”... Cada uno entendió la consigna a su modo. Y cuando la consigna cristalizó –se volvió incuestionable y automática– el frescor desapareció. A menudo había una confusión entre el placer sinónimo de facilidad (lo cómodo, el género bien conocido, las técnicas recurrentes, las series, “sólo libros de terror”, “sólo historietas”, etc.) y el placer que incluye esfuerzo, sorpresa, incluso cierta incomodidad, y un encuentro bien ganado, menos fácil, con el texto luego del trabajo y la aventura.

Sin embargo, hay que reconocer que, de alguna forma, con altibajos –y en muchos casos con contradicciones–, la teoría del placer supuso un giro en la actitud de la escuela hacia la lectura. Se le daba un lugar a la lectura “de tiempo libre” y a la decisión personal, y eso significaba un reconocimiento del lector como sujeto capaz de elegir, de disfrutar... Suponía también un cambio en el repertorio, eran otros los textos que se ofrecían.

Pero este permiso no bastaba para alentar, auspiciar, dar ocasión a la formación de lectores –al crecimiento lector– de manera expresa. Que la escuela diga “lean placenteramente” no está nada mal, pero no parece suficiente. Estamos pensando en una ocasión más fuerte.

LA LECTURA COMO EXPERIENCIA / EL LECTOR ACTIVO

Cuando hablamos de lectura hablamos de lectores. El que lee es el lector. El, personalmente, se hace cargo de su lectura, y eso es algo en lo que nadie podrá reemplazarlo. Esta es una idea que para algunos tal vez sea nueva: cada lector, cada lectora –en su tiempo y su espacio, en su circunstancia personal concreta– construye su propia lectura. No hay dos lecturas iguales de un mismo texto. El pensador francés Michel de Certeau habla de una “lectio”. Llama así al resultado de la experiencia –única– de cada lector con el texto. La lectura es resultado de un trabajo del lector, de sus afanes, sus hipótesis, sus riesgos... No es algo que se ingiere. No es sustancia que se administra. Ni “comida” ni “remedio”. La lectura no es consumo, sino producción. Tampoco es marca, ni fragua. No funciona como un sello sobre masilla blanda, formando al lector a su imagen y semejanza, sino que el lector, que no es pasivo, ofrece una resistencia, se coloca frente al texto, entra en juego con él y produce su lectura.

El lector no es tabula rasa. Lo que lee no cae en el vacío sino en su espacio personal, en su universo de significaciones. Se va a ir tramando, entretejiendo con su cultura, sus códigos, su pasado de lecturas, sus anticipaciones también, sus equívocos, sus deseos... Cada nueva lectura va a suponer una reestructuración de ese espacio simbólico, va a suponer una relectura de lo ya leído... Habrá cruces, evocaciones, contradicciones, ecos...

Todo lector, por joven que sea, también si es un lector niño, también si es un pequeñísimo lector analfabeto, dispone de un espacio de lecturas acumuladas –un pasado de lecturas– y también de ciertas reglas de juego: una poética. Tal vez muchas de esas “lecturas” y de esos saberes poéticos no tengan la forma de una página llena de letras, y provengan de otros medios (de la televisión, por ejemplo, de la canción de bailanta, de la publicidad callejera...), pero eso no les resta eficacia. Son, para el lector, su equipaje, su caja de herramientas... Con ayuda de esos saberes construirá su sentido.

Como le pasaba al paisano recién llegado a Buenos Aires, según lo pinta Estanislao del Campo. De vuelta al pago le cuenta al amigo don Laguna la ópera Fausto de Gudnov tal como él la ha “leído”, arrimándola vigorosamente a su experiencia. Así es “leída” la seducción del Diablo: “Mi dotor no se me asuste / que yo lo vengo a servir: / pida lo que ha de pedir / y ordenemé lo que guste”. / El Dotor medio asustao / le contestó que se juese... / –Hizo bien: ¿no le parece? / –Dejuntamente, cuñado. / Pero el Diablo comenzó / a alegar gastos de viaje, / y a medio darle coraje / hasta que lo engatuzó. / –¿No era un Dotor muy profundo? / ¿Cómo se dejó engañar? / –Mandigna es capaz de dar / diez güeltas a medio mundo. / El Diablo volvió a decir: “Mi Dotor no se me asuste / ordenemé en lo que guste / pida lo que ha de pedir. / Si quiere plata tendrá: / mi bolsa siempre está llena, y más rico que Anchorena, con decir ‘quiero’ será”. El pasado de lecturas, en cada lectura nueva...

Cuando una profesora de Literatura de primer año les preguntó a sus alumnos si recordaban la novela de Henry James Otra vuelta de tuerca que habían leído unos meses atrás, cada uno la recordó a su manera: un lector la reconoció como “el cuento de los fantasmas que se quedaron en la mansión y el chico que estaba poseído”, mientras otra lectora dijo que era “la novela de la institutriz que está loca”. El pasado de lecturas, en cada lectura nueva...

Es posible que algún maestro piense que el texto tiene “un” sentido, independiente del lector, el sentido que él mismo ha construido o el que otros le otorgan, una clave única, una especie de “interpretación oficial” a la que toda lectura “correcta” debería acercarse... Los lectores que “acierten” o al menos se acerquen a la “verdadera lectura” merecerán ser aprobados, los que no acierten o no acuerden con ella reprobarán... Pero la descalificación de estas interpretaciones “diferentes” o “raras” no las hará desaparecer. Nada va a impedir que las lecturas personales, en secreto, se sigan produciendo... Bastará un pequeño cambio de actitud de ese maestro –prestar oreja, ponerse a escuchar los comentarios, las pequeñas acotaciones, las distintas formas de atención...– para que afloren. El maestro verá entonces cómo su texto, ese texto tan conocido, se multiplica y abre en significaciones inesperadas. Ha pasado por el lector, por cada uno de los lectores que hay en su aula, ya no es el mismo de antes...

El lector nunca deja de estar presente en su lectura. Hasta en el rechazo a leer está presente. Aunque no se le otorgue sino la moderada libertad de leer en voz alta el texto (una práctica interesante que la escuela parece haber dejado de lado en estos últimos años), marcará su presencia: el timbre de voz, la entonación, los titubeos, las pausas son reflejo de su actividad, su trabajo... Pequeñas intervenciones, comentarios, críticas, referencia a otros textos, preguntas a veces insólitas, gestos mínimos son las grietas por donde, muchas veces, la lectura personal se deja ver...

Se dirá que es difícil, casi imposible, esta forma de lectura colectiva, acompañar artesanalmente a cada uno de los jóvenes lectores en esa clase de experiencia personal dentro del aula, prestar oído a cada “lectio”, dar ocasión a todas... Y sí, seguramente es más difícil que instalar por la fuerza la interpretación oficial. Pero tampoco es cuestión de que cada experiencia sea “supervisada”, controlada, evaluada... El proceso de constitución del lector es en buena medida privado, aunque tenga su parte social. De esos acontecimientos privados tal vez, en ocasiones, el maestro tenga algún atisbo, pero lo más probable es que sean momentos excepcionales. Lo que sí puede hacer el maestro es promover la práctica personal, favorecer la producción de lectura en lugar de poner al lector en posición de receptáculo y sencillamente “bajarle” una lectura. Si queda claro en todo momento el protagonismo del lector, su estatuto de lector, su independencia, su capacidad (creciente) de construir sentido, su tendencia a pensar con la propia cabeza, y si, al mismo tiempo, se habilita del mejor modo posible su práctica, es casi seguro que tendrán lugar muchas y trascendentales transformaciones. No sólo en los niños. También, sin la menor duda, en los adultos que los acompañan, que posiblemente hayan sido entrenados para callar sus lecturas y aceptar las oficiales. Tenderán a volverse, también ellos –los adultos–, más lectores, a no dar tan por sentado el mundo, a sorprenderse.

LEER Y ESCRIBIR

Esta reconsideración del lector como alguien activo, no pasivo, como un jugador que, frente a un texto, hace sus apuestas, dibuja sus estrategias y construye sus sentidos, facilita la comprensión de la escritura y la lectura como dos caras de la misma moneda. La práctica de la lectura y la práctica de la escritura están muy cerca, más cerca de lo que en general se piensa.

La decisión de escribir, de dejar una marca, supone haber alcanzado, o desear alcanzar al menos, alguna lectura. Escribir es una forma de estar leyendo, del mismo modo en que contar es una forma de leer lo que se cuenta. La sola formulación en palabras ya es una lectura. El niño pequeño que va por el mundo nombrando las cosas –“árbol”, “gato”, “auto”– está en cierto modo, “leyendo” y, además, “escribiendo”, registrando, con la enunciación, su lectura. Lo nombrado lleva la marca de quien lo nombra, ha pasado por él. Es su lectio, su montaje, su construcción... el sentido alcanzado le pertenece.

Leer y escribir van siempre juntos. Por eso resulta tanto más sencillo ponerse a escribir cuando uno “tiene algo para decir”, ha atrapado alguna significación, por así decir... Y, viceversa, resulta tanto más sencillo ponerse a leer cuando lo que uno lee “le dice algo”, es decir, de alguna forma, podría, eventualmente, haber sido escrito por uno... Y por eso es tanto más aventurero, tanto más inquietante, ponerse a escribir sin saber de antemano todo “lo que se va a decir”, leyendo-escribiendo al mismo tiempo, o, desde el otro lado, ponerse a leer algo que no es exactamente lo que se esperaba leer, algo que deberá ser “reescrito” mientras se lo lee.

“ENSEÑAR A LEER”

¿Qué puede hacer la escuela con la lectura? ¿Qué papel puede desempeñar en el auspicio de los lectores? ¿De qué manera puede contribuir con ellos, alentar sus audacias, acompañarlos en sus titubeos, contribuir a su poética, fortalecerlos en su cualidad de sujetos de una experiencia y, a la vez, ayudarlos a ensanchar esa experiencia, prestar oído a las narraciones, las intervenciones, los registros, facilitar su ingreso al gran tapiz cultural y darles confianza en sus posibilidades para entretejerse en la trama? Y, si hay algo “enseñable” en esta experiencia de la lectura, ¿qué es? ¿Cuál es el papel del maestro, del bibliotecario? ¿Cómo intervienen? ¿Son mentores, socios, entrenadores, guías, acompañantes...? ¿En qué escenas de lectura se piensa?

Fuera de la escuela suelen entablarse vínculos entre lectores avezados y lectores más novatos, y también muchos vínculos entre colegas lectores, pares lectores, que desempeñan un papel muy importante en la historia de un lector. En general, salvo tal vez el caso del bibliotecario, son vínculos más o menos espontáneos, y muy variados. No están marcados por la edad –aunque eso a veces cuenta–, pero sí, a menudo, por la comunidad de lecturas, por el equipaje de preguntas, por los recorridos en el tapiz. Un adulto contándole un cuento a un niño. Un grupo de mujeres leyéndoles cuentos a los niños de un comedor comunitario. Una abuela que recuerda el pasado. Un hermano mayor, o más lector, un “loco de los libros” o un librero que recomiendan con entusiasmo un título... Alguien que cuenta una película, recita un poema, recorta un trozo del diario, subraya una palabra en un libro o cubre los márgenes con trozos de su lectio. Un cantautor. Una peña. Dos jóvenes descubriendo “a dúo” un poeta. Las escenas son múltiples, muchas veces casuales, y en general poco institucionalizadas.

Pero la escuela es una institución, y una institución de tradiciones fuertes, donde el maestro ha sido colocado, las más de las veces, en el papel de “dador”. Ha sido, proverbialmente, el que tiene “la última palabra”, “el que sabe”. Muchas de esas cosas que se considera que el maestro “sabe”, cosas que tiene en su estantería, de las que puede echar mano, serán “bajadas” –donadas, administradas, regaladas– al aula. Así suele entenderse la cuestión cuando la idea que se tiene de enseñar es, básicamente, la de “pasar información”, contenidos –archivos–, y métodos, maneras de hacer las cosas.

Ese papel de “dador” entra en crisis cuando se piensa en la lectura como experiencia personal. El maestro, por mucho saber y muchas lecturas que tenga en su espacio personal, no será el constructor del sentido del otro. Puesto que, ya dijimos, cada uno construye personalmente su lectura, también los niños pequeñísimos que no saben leer y escribir...

Pero entonces, si el maestro no puede “traspasar” su lectura a los alumnos que tiene ahí adelante (dijimos que le corresponde más bien contribuir a que cada uno de ellos cobre confianza, acepte el desafío y “lea por sí mismo”), si ni siquiera puede llevar un control fehaciente y minucioso –como pretende la llamada “comprensión del texto”– de todas y cada una de las lectio a que arribarán esos lectores que van entrando en confianza (dijimos que, en la medida en que dé la palabra a los lectores y desarrolle la escucha, podrá tener vislumbres, pero sólo vislumbres)... ¿cuál es su papel? ¿Qué hay de enseñable en la experiencia que está teniendo lugar en su aula, en su biblioteca? ¿Cómo puede intervenir él –de manera consciente, deliberada, no por casualidad sino como parte de su tarea diaria–, para favorecerla, ensancharla y enriquecer su trama?

UN TIEMPO Y UN LUGAR / LA OCASIÓN

Lo primero que puede hacer un maestro que quiere “enseñar a leer” es crear la ocasión, un tiempo y un espacio propicios, un estado de ánimo y también una especie de comunión de lectura.

Los lectores no se encuentran con los textos en el vacío, sino –siempre– en situaciones históricas concretas, en determinado lugar y determinada hora del día, en determinado momento de su historia personal, en ciertas circunstancias, mediando ciertos vínculos... El texto no es una entelequia. Está cifrado en un cuerpo (imágenes en movimiento, una tipografía, un diseño de página, un soporte...). Nada

de eso es indiferente. Y los mediadores, que hacen de nexo, de casamenteros entre el lector y el texto, quedan ligados a la experiencia misma. La voz de quien lee un cuento en voz alta, su presencia, el libro que sostiene en la mano, las ilustraciones que se espían o se adivinan, el lugar en que se desarrolla la escena, los olores y sonidos circunstanciales forman parte de la experiencia y llaman la atención sobre ella. Hay condiciones propicias y otras menos propicias, o incluso disuasivas. Hay mediadores encendidos y mediadores indiferentes...

La ocasión a veces no está, en ese caso habrá que crearla.

La escuela tiene sus rutinas, sus tiempos y sus espacios de larga tradición. Pero, si quiere dar lugar a la experiencia de la lectura personal –la que vale la pena– y permitir que se despliegue en todas sus posibilidades, deberá reservarle un lugar –en el espacio y en el tiempo– cómodo, holgado y específico. Una ocasión precisa, las condiciones necesarias y un ánimo deliberado. De modo que quede claro para todos que lo que se hará en ese espacio y ese tiempo elegidos será justo eso: leer.

Es posible que en un primer momento haya que marcar el comienzo de ese espacio-tiempo particular de manera muy precisa. Con ciertos gestos, ciertos llamados o ciertas rutinas, por ejemplo, formando un círculo o cerrando la puerta del aula para ahuyentar las interrupciones externas (la llamada “animación a la lectura” desarrolló un tremendo repertorio de recursos, no todos funcionales a la lectura)... Luego, a medida que se trate genuinamente de una experiencia y no de la alusión a una experiencia, o el ritual de una experiencia, el ingreso a ese lugar “especial” de la lectura, un lugar de recogimiento –o “puesta al margen”–, de exploración y protagonismo lector, será mucho más natural y formará parte del trato diario del aula. El deseo y la actitud se presentarán de improviso y muy a menudo (el lector, una vez embarcado en la lectura, es muy persistente), y no por iniciativa sólo del maestro sino también de los lectores que van creciendo.

La escuela puede dar lugar a muchas y muy diversas maneras de leer, algunas por completo solitarias. Se puede leer simultáneamente pero en paralelo, cada uno con su texto... Se puede estudiar una lección. Se puede leer en un rincón de la biblioteca, o del aula, o leer de a dos en un recreo... Pero aquí, en esta propuesta, nos interesa poner el énfasis en el círculo y recuperar la comunidad del aula, la primera y más rica comunidad de lectura que puede generar la escuela. No la única, pero sí la más propia. La escuela, si está dispuesta a asumirse como la gran ocasión y realmente “enseñar a leer”, no puede desaprovechar esa escena. Luego, ya se verá, las sociedades se irán ampliando, entretejiendo, cruzando y extendiendo, pero habrá que comenzar por el aula, la comunidad diaria, en la que habrá que dibujar ese círculo claro y contundente: “estamos leyendo”.

ENTRE EL ENIGMA Y LA CONFIANZA

¿Y qué será lo que se estará leyendo? En un principio seguramente algo que propuso la maestra, el maestro, que tiene una historia de lecturas, que ha transitado muchos textos, hecho sus lectio... y está en posición de proponer lecturas. Elegir es un grandísimo privilegio y una oportunidad excelente para “enseñar a leer” y, al mismo tiempo, para ayudar a los lectores en proceso a poner pie en el gran tapiz.

Por otra parte, el maestro conoce a su círculo, a su comunidad lectora... Está en inmejorables condiciones de hacer de casamentero y mediar. Sabe que, si el lector es puesto frente a algo absolutamente ajeno, algo cerrado, tan complejo y alejado de sus estrategias de lectura que no tiene por dónde entrar para apropiárselo, posiblemente lo rechace furibundo... o abatido. Y que, en cambio, si hay alguna puerta –y una de las más ricas e interesantes formas de intervención de un maestro es encontrarlas– y el lector no queda aniquilado sino que siente que puede jugar, que puede ejercer su trabajo y leer con alguna confianza, creyendo en sí mismo como lector, los efectos serán tremendamente saludables.

Esta estimulante dosificación de enigma y confianza es una de las intervenciones más importantes del maestro.

EL LECTOR FRENTE AL TEXTO

Con todo, y más allá de ese “círculo” (que no tiene por qué ser círculo, ni cerrado) que enmarca la experiencia y favorece la actitud, más allá incluso de la elección acertada de un relato, una novela, un poema, hay un momento inevitable –y central a la lectura– cuando el lector se pone frente al texto, como un jugador frente al tablero. Al igual que el escritor frente a la página en blanco, el lector se desconcierta frente a lo que “fue escrito”, tanto si le llega directamente desde las marcas, desde la letra (que deberá reconocer), como si le llega, más amistosamente, encarnado en la voz de quien se lo lee. Hay un

momento inquietante, enigmático, en el que uno “no sabe” si saldrá adelante con el juego. Es un pequeño vacío que tal vez no convenga llenar por anticipado, como muchas veces se suele hacer, explicando de más, adelantando el tema de lo que se va a leer, aquietando los temores. No está mal que el lector, frente al enigma, se sienta perplejo, incluso un poco asustado... Es sólo un momento, justo antes de que se inicie la lectura.

En esta breve pero fundamental instancia, tal vez lo mejor que pueda hacer el maestro, el bibliotecario, el mediador sea no interponerse. Permitir ese encuentro enigmático, un poco brutal, entre el lector y el texto. Antes, en el esmero por desarrollar la ocasión, incluso por elegir un texto y proponerlo a los niños, tiene su oportunidad de intervenir. Inmediatamente después, en cuanto el lector comience su actividad, ponga en juego sus estrategias y vaya desplegando su lectio, también tendrá oportunidad de intervenir, acompañar, alentar, entretener y colaborar en los descubrimientos. Pero no debería intervenir en el momento enigmático, que es cuando queda planteado el reto.

Este corrimiento del mediador, aunque saludable, puede ser inquietante. Supone en cierta forma una “desprotección”: ya no será como cuando se “anticipaba” el tema (e incluso alguna clave), se “preparaba” al lector para los “hallazgos” (que ya no serían hallazgos, por cierto) y se “garantizaba” el feliz arribo al sentido previsto... Pero supone también una promoción del lector, una confianza en su poder y su autonomía. Ese breve instante de soledad dará lugar a la pregunta, a la curiosidad, y también al coraje.

El lector empezará a leer. Por algún lado –tal vez un lado insólito, extravagante– entrará al texto. El maestro se mantendrá atento y curioso a lo que está sucediendo: ¿cómo están entrando esos lectores al texto que él eligió para esa ocasión?, ¿con qué herramientas?, ¿con qué destrezas?, ¿siguiendo qué tradiciones, qué reglas?

POETICAS E INTERVENCIONES 1: SACUDIENDO LA PEREZA

Los lectores no son nada tontos, como dice Michel de Certeau, e incluso los más novatos, los menos entrenados en la “buena lectura” tienen sus estrategias para vérselas con ese enigma del texto. Tal vez no arriben a una “interpretación” parecida a la que se considera que está implícita en el texto –la que el texto parece “pedir”, en cierta forma–, o cercana a la del propio maestro. Tal vez, disponiendo de más claves y más lecturas, no sería ésa sino otra su lectura. Y seguramente, volviendo a leer ese mismo texto después de muchas otras experiencias, será otro el sentido que construyan. Pero en ese momento particular, en esa ocasión, en ese punto de su vida y de su historia, “el que lee” tiene sus recursos, su poética, sus estrategias, sus modos de apropiación, no es cierto que vaya desnudo hacia el texto...

El lector “hace su juego”. Como en el Fausto de Estanislao del Campo, como en la historia de los lectores de Una vuelta de tuerca, el texto, lo que “está ahí” a su consideración, lo extraño –la obra, la ficción– es “leído” con los instrumentos de que se dispone, poniendo en juego los recursos que se tienen. Pocos o muchos: todos. El lector hace su juego, y de esa manera lo ajeno deja de ser ajeno.

Sin embargo, el equipaje, a veces, le juega en contra. Una caja de herramientas cerrada y fija puede conspirar en contra de la lectura. Muchas veces sucede que el lector perezoso, que aprendió a jugar un juego, sólo aspire a repetirlo. En ese caso irá dejando de leer. Se refugiará en un género y rechazará todo lo que quede fuera del género. Leerá sólo cuentos de terror. O sólo un tipo de historieta. Mirará sólo telenovelas. Conoce bien esas reglas y no está dispuesto a moverse de allí. No quiere esa inquietud del enigma, ese ponerse frente al texto y asustarse un poco, quiere saber de antemano lo que le espera... Se siente cómodo. Está acostumbrado a cierta manera de narrar, cierto orden de acontecimientos, cierto punto de vista, cierta “claridad”... No está dispuesto a correr el riesgo.

Es ahí cuando el maestro, el bibliotecario, el mediador interviene. Parte de su tarea –y una tarea mayor– será sacudir la pereza, volver a poner a los lectores frente al enigma (ya dijimos que cierta “incomodidad”, un no saber si uno será capaz de salir de ese embrollo es propio de la lectura...). Tal vez pueda irrumpir en medio del círculo (recordemos que hay dibujado ya un espacio, un lugar y una situación prevista para la lectura y eso es para el maestro una ventaja) con una metáfora fortísima, muy apretada, o un verso “raro”, “dado vuelta”, disfrazado de mil maneras: “Cerrar podrá mis ojos la postrera/ sombra que me llevare el blanco día...” Un poema o un diálogo de amor (“Se miran, se presienten, se desean / se acarician, se besan, se desnudan...” de El espantapájaros de Oliverio Girando, la escena del balcón de Romeo y Julieta, un poema de Neruda...). O versos de rabia y odio (“...los que nacen tenebrosos/ los que son y serán larvas/ los estorbos, los peligros, los contagios, los Satanes,/ los malditos, los que nunca – nunca en seco, /nunca siempre, nunca mismo, nunca nunca...” del romántico Almafuerte). Una jitanjáfora, un trozo de glígligo, un “cadáver exquisito”, a la manera de los surrealistas... Un comienzo de novela o de cuento extraño y seductor, o enigmático, un acertijo... Casi cualquier comienzo de Kafka serviría, y no sólo el de La metamorfosis, también el de “El buitre”: “Erase un buitre que me picoteaba los

pies. Ya había desgarrado los zapatos y las medias y ahora me picoteaba los pies...”, o el de “El puente”: “Yo era rígido y frío, yo era un puente; tendido sobre un precipicio estaba yo...”. Servirían los primeros párrafos de Una soledad demasiado ruidosa de Bohumil Hrabal, los arranques de Guy de Maupassant, por ejemplo el de “El horla”, y por supuesto Macedonio Fernández: “El señor Ga ya era sólo un pie...”. Serviría también un “relato” en imágenes del Bosco, una cara vegetal de Archimboldo, un Juanito Laguna... Algo fuerte, en cierta forma brutal, e incómodo, lo contrario de la costumbre.

Una intervención muy importante, que deriva de esa otra anterior a la que ya nos referimos: la búsqueda de los textos que se pondrán a consideración de los lectores en el círculo.

POÉTICAS E INTERVENCIONES 2: TEJIENDO TRAMA

El maestro tiene otro papel fundamental que desempeñar en esta historia: el de ayudar a los lectores a ingresar al gran tapiz para entretejer en él sus lecturas. Alentarlos en la aventura de apropiarse de la historia, del sedimento de significaciones, de los relatos, los mundos de la imaginación, los universos culturales, las ideas...

No hay una fórmula fija para esta tarea delicada del docente aunque sí un cierto movimiento. Un gesto de inclusión abarcador, amplio. De ese texto hacia otros textos, de esa historia hacia otras historias... Una hebra que se enlaza con otra y otra y otra más, un dibujo que se extiende, un arabesco sorprendente... Si lo que se lee es un relato homérico habrá mundos mitológicos, filosóficos y estéticos que cruzarán el texto muchas veces. La historia de Dédalo y su deseo de volar llevará a hablar de la hybris, de esa exageración que los dioses castigaban, del hombre ingenioso, de Creta, de las grandes fantasías, del destino... El maestro podrá señalar esos cruces con pequeñas referencias que animen a la exploración ulterior, ayudar con otros relatos “familiares”, apuntar a una película que los chicos tal vez conozcan, a una imagen que puedan haber visto... Un poco como sucede en una reunión cuando el cuento de uno trae a colación el de otro... Dejando abiertas picadas, sendas, que funcionarán como secretas invitaciones a lecturas ulteriores... Y todo MIENTRAS SE ESTÁ LEYENDO, en la práctica, a medida que se despliega la lectio de los alumnos y aparecen escollos, sorpresas, ambigüedades...

Este ida y vuelta por la trama y el dibujo del gran tapiz no busca simplificar sino, al contrario, volver más complejo, más espeso, el contexto de la lectura. Enciende el motor de la búsqueda y muestra con toda claridad, y también con entusiasmo, que el tapiz es grande, rico y variado. Y que hay tanto para leer...

POÉTICAS E INTERVENCIONES 3: HINCÁNDOLE EL DIENTE AL TEXTO

Acaban de leer un cuento: “A la deriva”, de Horacio Quiroga. La maestra y los alumnos conversan. Alguien resume: “El tipo está solo en la canoa... el tipo se peleó con el amigo...” La maestra le pregunta si no habrá otra forma de nombrar al personaje en lugar de decir “el tipo”

– ¿Tendrá un nombre el personaje?

Se produce un silencio. Algunos dicen que no se acuerdan. La maestra dice que tampoco ella recuerda si tiene o no tiene un nombre Tal vez haya que volver al texto...

– No tiene nombre –asegura un lector–, dice siempre “el hombre”.

– Sí tiene –interviene una chica–, la mujer le dice “Paulino”.

La maestra propone buscar en el texto si el narrador llama o no al personaje por el nombre.

Releen. Llegan a la conclusión de que sólo la mujer lo nombra una única vez en un diálogo, el narrador, en cambio, siempre lo llama igual: “el hombre”.

– ¿Por qué será que lo nombra siempre así? –pregunta (y se pregunta) la maestra.

– Porque es un hombre.

– Pero ¿por qué no lo llama “Paulino”? ¿Cambia algo eso en el cuento?

– Para mí que le dice “el hombre” porque es un hombre cualquiera en el medio de la selva.

– Es cualquier hombre porque es pobre.

– ¿Y eso tiene algo que ver con lo que le pasa al personaje? ¿Tiene algo que ver con que tenga que cruzar la selva para llegar al hospital? –vuelve a preguntar la maestra.

– Sí, es un hombre cualquiera, que no le importa a nadie porque es pobre y no tiene ambulancia ni nada de eso... Si se murió capaz que nadie lo encuentra ni le importa... Y la mujer, que sí lo quiere, está sola también, en su casa.

– Y, además, si no le dice por el nombre te impresiona menos cuando se muere...

– No, para mí que le diga “el hombre” es otra cosa. Para mí eso es para decir que es valiente, que se aguanta solo el dolor. Es “el hombre”.

– ¿Cómo decir “el varón”? –pregunta la maestra.

– Que es macho.

Ríen.

La escena, registrada en un séptimo de primaria, es un buen ejemplo de este trabajo artesanal sobre el texto, este aguzar las antenas frente a él, este darse cuenta de que las elecciones de quien lo puso por escrito –de quien “inscribió” sus sentidos– tienen sus consecuencias. También sirve para ver que esas elecciones no resuenan unívocamente en todos, sino que despiertan una y otra lectio, sentidos personales, que, al mismo tiempo, por este hincarle el diente, por este remitir al texto y escucharlo, van a traer como consecuencia cambios en el equipaje de lectura de cada uno de los lectores, nuevas astucias, nuevas hipótesis, un aumento en la agilidad y la destreza.

La maestra interviene aquí de la mejor manera, guía, acompaña, invita, escucha y permite que los lectores pongan voz a su lectura, compartan hipótesis, ocurrencias. También aporta su propia lectio, pero no “enseña” su interpretación porque lo que está enseñando es “a leer”, a buscar, a construir personalmente un sentido. No descalifica las estrategias de lectura, parece recordar en todo momento que cada uno de esos chicos y chicas –todos ellos, ahora, dentro de ese círculo, “lectores”– se ha ido formando con todo tipo de lecturas, provenientes muchas veces de experiencias muy alejadas de su propio orden de lectura. Y su actitud frente a esas estrategias “raras” o diferentes es la curiosidad, el interés y el aliento.

En este trabajo fino, tenaz y placentero en torno al texto, cuando los lectores parecen ir levantando tapitas y mirando adentro, sintiéndose, como puede verse en el ejemplo, protagonistas descubridores, el maestro podrá recurrir, cuando le parezca útil, a algunos conceptos de la poética o de la retórica que tengan en ese texto una puesta en valor especial (¿cómo no hablar de metáfora cuando aparecen las imágenes lorquianas “La luna vino a la fragua con su polisón de nardos...” o “ Las piquetas de los gallos cavan buscando la aurora...”? ¿cómo no hablar del punto de vista cuando un texto se abre con “Canta, o musa, la cólera del Pelida Aquiles...” o el no menos épico “Sombra terrible de Facundo, voy a evocarte” y otro en cambio con un “Vine a Comala porque me dijeron que acá vivía mi padre, un tal Pedro Páramo...” o con “El Universo (o Realidad) y yo nacimos el 1º de junio de 1874...”? Es bueno que el maestro llame la atención sobre esas grandes maquinarias, esas operaciones formidables de la literatura. Pero sólo en la medida en que la figura se presente, de manera más o menos natural e incidental, y recordando siempre que no se trata de categorías rígidas y absolutas, que cada texto inventa su retórica y cada lector desarrolla sus formas de pesquisa y de “reescritura”.

Y todo, igual que en el caso del trabajo de entramado en el gran tapiz, EN LA LECTURA, mientras se está leyendo, a medida que se despliega la lectio de los alumnos y aparecen escollos, sorpresas, ambigüedades... Muchas veces en respuesta a las intervenciones e interrupciones de los propios lectores (que, no nos olvidemos, son una jugosa fuente de información acerca de la lectio secreta...) Y, lo mismo que en el movimiento anterior, no para tranquilizar sino, justamente, para abrir a la perplejidad y la pregunta, no para dejar las cosas resueltas sino para aprender a no darlas por sentadas...

ESCENAS DE LECTURA

Estas formas de intervención, las del círculo, suponen una escena de lectura en la que un grupo de personas, incluido el maestro, han constituido una forma de sociedad, una comunidad de lectura, y comparten un texto. Tal vez lo tengan todos delante de los ojos o haya un solo libro y se lea en voz alta. Son situaciones distintas... Cuando tiene el texto escrito delante de los ojos el lector gana cierta independencia. Aprende a “barrer” lo ya leído para recoger los puntos que se le escaparon, se permite demorarse en un pasaje o “distraerse” en otro, se anticipa... En el texto leído en voz alta pende de la voz, que le da un cuerpo a lo leído y se lo acerca. Es posible que, sostenido, amparado en esa voz, sea capaz de transitar textos mucho más complejos de los que se animaría a abordar cuando lo dejan solo frente a la letra. El lector que tiene su texto ahí delante tal vez tienda a intervenir sobre él más íntimamente, subrayar una palabra, hacer una marca, anotar al margen algo que el texto le recuerda... En la lectura en voz alta es más frecuente el comentario a viva voz, la interrupción, la pregunta... Tal vez lectores muy capaces de anotar en secreto sus lectio, con marquitas, a veces también encriptadas, no estén tan dispuestos a “decirlas”, y, viceversa, lectores verbosos, acostumbados a “decir lo que les pasa por la cabeza”, intervengan de buena gana durante una lectura en voz alta pero, en cambio, se inhiban frente a la página escrita...

La escuela no tiene por qué elegir entre una escena y otra, ambas son legítimas, habilitantes de lectura, siempre y cuando se reconozca que todos y cada uno de los que toman parte en ella son sujetos lectores, constructores personales de sentido.

Lo que sí tal vez merezca una particular defensa porque es una práctica bastante abandonada es la lectura en voz alta por parte de los jóvenes lectores, incluso de los que tienen poca pericia y poco entrenamiento... También esto es un modo de “dar la palabra” y de permitir al lector hacerse cargo

personalmente del texto. Se puede elegir para empezar algo muy breve y muy contundente, muy significativo... Algo épico, una aventura... Coplas breves... O una escena de teatro, un diálogo de amor, por ejemplo... Tal vez, en muchos casos, haya titubeos, confusiones... En una de esas se pasan por alto las puntuaciones, o se producen molestos estancamientos en las palabras demasiado largas... Eso puede resultar algo penoso para quien escucha, si no se arma de paciencia... Tendrá que armarse de paciencia entonces, y también de interés, porque una lectura en voz alta es muy reveladora de esa lectura personal, la lectio. Hay que pensar que los lectores que tienen ocasión de leer por sí mismos se vuelven más diestros en muy poco tiempo, y oír la propia voz diciendo un texto es siempre una modesta garantía de protagonismo.

“NO ENTIENDEN LO QUE LEEN”

Todo lo dicho hasta ahora debería ponerse en juego para vérselas con la sentencia “No entienden lo que leen”. ¿Qué significa exactamente? ¿Qué es “no entender”?... Es posible que en una etapa muy precoz de la alfabetización signifique que, si bien se reconocen las marcas de la escritura, no se puede todavía saltar de las marcas a los significados... Pero en general lo que parecen querer decir los maestros y los profesores cuando dicen que los chicos “no entienden lo que leen” es que o bien no han construido un sentido –es decir, que “no han leído”– o bien han construido un sentido que se considera aberrante.

Ese “no entender” es un muro contra el que parecen estrellarse los esfuerzos. Hay una clausura. Hay algo que está cerrado. A “esos chicos” no hay forma de “abrirles la cabeza y meterles algo adentro”, se suele decir con una metáfora más bien cruenta...

Aquí hemos tratado de mostrar que nadie se hace dueño de un texto que no ha pasado por él (aunque pretendan “abrirle la cabeza” y “meterle cosas adentro”). Que “entender” viene junto con “ser parte”, con “hacerse cargo”, con “apropiarse”, con trabajar para ligar eso que tiene uno ahí delante a la propia vida, las propias significaciones acumuladas, las propias lecturas, la propia historia... Que, sin ese trabajo de construcción personal todo texto seguirá siendo ajeno y resbalará por la atención sin dejar huella. Que para “entenderlo” habrá que entrar en tratos con él, abrazarlo, explorarlo, hacerle frente... Que sin ese riesgo personal nada puede tener sentido. Y que, para afrontar ese riesgo, mejor que el descrédito es la confianza.

Los lectores se hacen a sí mismos, a mano, personalmente, y se hacen en la práctica, leyendo, aprovechando –cada uno a su manera– las ocasiones de desenchufar la máquina, “tomar distancia”, vestirse de lector y ponerse frente al texto con el ánimo de un jugador frente al tablero. Están frente a un trabajo importante y merecen respeto. Habrá que alentarlos y creer en ellos.

POR QUÉ LA LITERATURA

Los textos literarios son los mejores a la hora de “enseñar a leer”. Los ejemplos que incluimos fueron siempre literarios, aunque también dejamos abiertas las puertas de la imagen, del cine... Y es que, si bien todos los textos proponen lectura y son lugar de experimentación, práctica y juego para los lectores, y todos los textos –incluso los textos científicos– dan lugar al despliegue de estrategias de lectura personales, la literatura, que “crea mundos” –mundos en cierta forma autosuficientes, aunque también den cuenta de lo que llamamos “la realidad”–, es un terreno inmejorable para el entrenamiento del lector.

Por un lado debido al jugo que le saca la literatura al lenguaje (a los lenguajes), el modo en que lo pone en escena sin mezquindades y con “arte”. Leyendo literatura el lector se encuentra en un territorio mucho más extendido del que suele transitar a diario, donde aparecerán palabras y maneras peculiares de decir las cosas, escorzos, piruetas, y elecciones significativas (como ese “el hombre” del cuento de Quiroga). Por otro lado debido a que los universos literarios permiten muchas entradas. No son unívocos, hay en ellos significaciones yuxtapuestas, sumadas, empalmadas, hojaldradas... La metáfora y el símbolo –y la literatura suele trabajar casi privilegiadamente sobre ellos– tienen la particularidad de “extrañar” y seducir al mismo tiempo, funcionan como cajas misteriosas, como acertijos, y movilizan lecturas...

Además hay que recordar que la literatura –las epopeyas, los romances, los relatos, los sonetos, las obras de teatro, las novelas... en sus distintas formas– están en la urdimbre misma del gran tapiz, han ido acompañando todos los dibujos, formado parte de cada una de las significaciones... La historia, la historia de las ideas, las filosofías, las religiones, la historia de las sociedades, la historia cotidiana, la diversidad cultural, incluso las ideas científicas se entrecruzan indefectiblemente con la literatura. Por la literatura siempre es posible entretejerse al tapiz, cualquiera sea nuestra edad, condición o circunstancia. Es la entrada más generosa.

¿Qué literatura? ¿Cómo hace el maestro para elegirla? Tal vez no la conozca demasiado, tal vez tenga ideas preconcebidas, incluso prejuicios... Piense, por ejemplo, que sólo se debe leer lo que se escribe, o se cuenta, en su región... O sólo lo que recibe publicidad suficiente... O lo que está ya contenido en el manual de Lengua... O lo que ha leído él mismo cuando era chico... ¿Qué hace que un texto sea mejor que otro o más lleno de significaciones? ¿Hay textos mejor y peor hechos, peor o mejor contruidos, elaborados con más o menos arte? ¿Hay textos que no pueden faltar en la formación de un lector o, al menos, que sería mejor que no falten? ¿Hay un canon, un vademécum para guiarse? Y otra pregunta, inevitable: ¿tiene manera, ese maestro, de llegar a los libros, no sólo a los libros en general sino sobre todo a los libros que le hacen falta? ¿puede hacer valer su punto de vista lector y su deseo de lectura?

La pregunta sobre los textos que va a poner el maestro a consideración de su comunidad de lectores es importante. Y más cuando se piensa en lo exclusiva y hasta única que puede ser la ocasión de la escuela en una sociedad empobrecida, donde los lazos culturales se han ido volviendo hilachas y las oportunidades "informales" de lectura han devenido escasas...

UNA SOCIEDAD DE LECTURA

Sin embargo, en medio de esa sociedad empobrecida, desmantelada e injusta, algo nuevo ha sucedido en el aula. Han tenido lugar ciertos acontecimientos. A lo largo de muchas lecturas compartidas, eligiendo a veces bien y otras veces no tan bien, escuchando lo que tienen para decir los lectores, dándoles la palabra, permitiendo también que le pongan voz al texto, comentando, releyendo, haciéndose preguntas, acotando, remitiéndose a otros textos, cruzando hallazgos, hipótesis, fantasías, el maestro habrá estado contribuyendo a la formación de una sociedad de lectura.

Es posible que al comienzo haya habido un gran desorden, mucho parloteo y poca escucha, una atención lábil y una participación un poco desganada. Pero el clima va a mejorar cuando los miembros de esa sociedad ya tengan una historia compartida, un pasado al que se puedan remitir. Entre sus estrategias estarán también ahora las incorporadas a lo largo de esa historia en común. Aprendieron a seguir una hebra para ver hacia dónde va, cuál es el nudo en el que se enlaza... Son más incisivos, y mucho más amplios, de horizonte más amplio... Tendrán amores y desamores entre los textos leídos (y habrá discusión al respecto). Tal vez hayan perseguido a un autor o a cierto universo imaginario... Tendrán muchísimas más preguntas que antes de comenzar pero también tendrán una esgrima, estrategias, destrezas y más tenacidad.

Una sociedad de lectura –a veces una pequeñísima sociedad de dos– es siempre algo estimulante. El lector busca al lector. La mejor recomendación que se recibe es la de un lector colega, compinche de lecturas. La sociedad de lectura del aula es un punto de partida... Se va a ir ampliando, indefectiblemente, por ese efecto disparador de la lectura, porque los textos llevan a otros textos... Del aula a la biblioteca de la escuela, luego tal vez a una biblioteca popular, la biblioteca del barrio, a un grupo de teatro, a una revista literaria...

LA HISTORIA SIN FIN

La historia del lector, que comienza, ya vimos, precozmente, cuando no es dueño todavía de la palabra (no digamos ya de la letra), es una historia sin fin. Ni se inicia en la alfabetización ni termina en tercer grado, ni en séptimo, ni en la universidad. La historia de un lector se confunde con su vida. Siempre se estará "aprendiendo a leer". Y siempre quedarán lecturas por hacer, tapiz por tejer y destejer. También puede haber, de tanto en tanto, algún otro "maestro", como el de la sociedad del aula, que nos dé espacio, tiempo y compañía, nos insuffle confianza y nos deje leer.