

Lectura y literatura: “hacer presente” lo presente. De la formación de los adultos como lectores.

Prof. Agostina Arias Pérez

“No hay manera de escapar a una consideración de la diversidad cuando estudiamos –desde cualquiera de sus ángulos o facetas- la alfabetización: diversidad de sistemas de escritura inventados por la humanidad; diversidad de propósitos y de usos sociales; diversidad en la relación con el texto, en la definición histórico-cultural del lector, en la autoría y en la autoridad” (Ferreiro, 2008: 67).

Este encuentro, como su nombre lo indica, *“La lectura de literatura como derecho cultural. Tensiones, preguntas y puentes para tejer espacios educativos inclusivos”*, es una invitación a la pregunta sobre nuestras prácticas como educadores. La pregunta tiene ese efecto de ir tejiendo algo así como respuestas, alguna de ellas serán temporales, otras serán pilares para ir construyendo explicaciones o fundamentos sobre nuestras decisiones desde la lectura de literatura para hacer espacios inclusivos. El primer interrogante que me formulo, al iniciar esta ponencia es *por qué, como plan de lectura y como docentes de educación especial o como docentes “comunes”, nos empeñamos en defender la literatura*. Lo mismo puede preguntarse sobre la lectura, aunque ya es hartito sabido, discutido e instalado el fundamento del derecho a la lectura y su importancia en la formación de sujetos ciudadanos. Particularmente, creo que la “lectura de literatura” pone en juego algunos elementos que tensionan las prácticas escolares tradicionales. Bien, hablar de “tradicional” (versus innovación, por ejemplo) también puede estar sujeto a una discusión para otro conversatorio. Cuando digo “tradicional”, en este caso, me refiero a aquellas prácticas sostenidas sobre ideas de “homogenización”, “normalización”, “segregación” y otros términos semejantes, por suerte, también hartito discutidos y desestimados.

Vuelvo a la pregunta inicial y las que podemos empezar a abrir a partir de la primera: *¿por qué “defender” la literatura? Y ¿defenderla de qué? ¿Qué cosa es la que “defendemos” de la lectura literaria? Y más precisamente ¿cuáles son los modos de leer que defendemos de la lectura literaria y de la lectura en general? ¿Por qué leer literatura?, ¿Cuándo realmente la literatura es un acceso cultural?*

Decía anteriormente que se pone en juego una cierta tensión en la lectura literaria en la que entra en juego la idea de “lo tradicional”, las prácticas pedagógicas tradicionales. Propongo un ejemplo, un momento, de mi propia formación lectora, y creo que también lo identifico como un momento de mi formación docente, en el que leer literatura estuvo más lejos de tejer puentes o de ser trampolín que de abrir un vacío entre ese alumna y la lectura literaria: el maestro de cuarto grado, para que logremos una lectura fluida, dedicaba la última hora del martes a la lectura silenciosa, individual y la del jueves a la lectura individual pero en voz alta, en el marco de una maratón de lectura que ganaba el que iba terminando los libros. Desde ya, los libros que leíamos, en el mejor de los casos, eran los clásicos. Yo, por ejemplo, inicié este recorrido lector con *Corazón* de Edmundo de Amicis. Y por supuesto no gané la maratón de lectura porque hasta el día de hoy, varios cursos y capacitaciones mediante, me “trabo” cuando leo delante del público. Claro que no todo fue tan mal, pues es allí donde, por ejemplo, identifico mi primera novela “larga” leída completa.

En la escuela, durante mucho tiempo, la lectura ha sido considerada solamente un conjunto de habilidades que se aprenden con un entrenamiento riguroso que posteriormente derivaría en la comprensión. La lectura individual, silenciosa, centrada en el significado literal, orientada hacia la información enciclopédica o la lectura en voz alta como técnica para lograr la fluidez pueden ser alguna de esas prácticas anquilosadas de las que como estudiantes fuimos parte y que posiblemente sigamos, desde otros roles, viendo en la actualidad. Desde ya que en el acto de leer es importante la percepción visual y auditiva verbal para establecer las relaciones entre grafemas y fonemas, formar la conciencia fonológica y demás, pero también sabemos que lograr esta habilidad no es leer, no es un acto de lectura en sí mismo.

Ya los modelos interactivos de la lectura y los modelos transaccionales de Goodman o de Rosenblatt proponen otros procesos y otro lugar para el lector. Para Rosenblatt todo acto de lectura es un acontecimiento, una transacción, que implica a un lector en particular y un patrón de signos en particular, un texto que ocurre en un momento y en un contexto particular. Por ello, el significado no existe “de antemano” “en” el texto o “en” lector, sino **que empieza a existir durante la transacción entre el lector y el texto**. Ya en estos modelos el lector es considerado un sujeto activo que utiliza conocimientos muy variados para obtener información y que reconstruye el significado del texto al interpretarlo de acuerdo con sus propios esquemas y conocimiento del mundo. **La relación entre el texto y el lector durante la lectura se torna dialéctica**: el lector se basa en sus conocimientos para interpretar el texto,

para extraer un significado y, a su vez, este nuevo significado le permite crear, modificar, elaborar nuevos conocimientos.

Comparto este enfoque de la lectura porque me parece que, frente a la idea de un alumno lector ACTIVO, diferentes modelos sobre las prácticas de alfabetización, de lectura y de escritura, nos permiten reconocer modos de leer que si no tienen el objeto de homogeneizar, funcionan en la práctica bajo una idea de homogenización. Solo quiero mencionar, pues mi compañero ya lo desarrolló con grandes fundamentos, que la escuela pública y obligatoria es heredera de la misión histórica de crear una sola nación, un “pueblo”, en la que todos los ciudadanos somos “iguales” ante la ley. Esa igualdad, en las fábricas y en las escuelas, se equiparó con la homogeneidad. El ejemplo más claro a mi entender es que las primeras diferencias claramente reconocidas fueron las consideradas diferencias “individuales” en el rendimiento escolar que tuvieron como respuesta la creación de espacios específicos para los estudiantes “diferentes”, sin cuestionar, movilizar, el funcionamiento de la escuela común. En el mismo sentido, la escritura como objeto escolar contribuyó a acentuar este movimiento de negación de las diferencias: se lee y escribe con un único método, con un único tipo de texto privilegiado, adoptando una única definición de lector, un único sistema de escritura válido, una norma de habla fija (Ferreiro, 2008).

Hoy asistimos a nuevas formas de entender la escuela, la pedagogía y la lectura: cambios que remueven barreras históricas en el acceso a la lectura y la escritura, por supuesto, que estuvieron acompañados de un avance en términos de la normativa, que no vamos a profundizar en este encuentro, deudas, discusiones que nos debemos como sociedad. Tal como lo dice el epígrafe de esta breve presentación es imposible escapar de la “diversidad” cuando se trata del acto de leer: diferentes lenguas, intenciones y prácticas sociales; diferentes formas de relacionarnos con el texto, diferentes espacios de encuentro, diferentes lectores. Pienso que la diversidad de lectores, o de alumnos lectores pensando en el ámbito educativo, se pone de manifiesto con más fuerza cuando proponemos la lectura de literatura.

Vuelvo a las preguntas iniciales para arrojar luz sobre esta última idea: ¿Por qué leer literatura? ¿por qué defender la literatura? ¿y de qué hacerlo?

La literatura es el discurso social que por excelencia, en esa puesta en juego del lenguaje y de la ficción, nos permite a las personas volver a “decirnos” a nosotros mismos, volver a “narrarnos”, pero en ese volver a narrarnos se encuentra el poder mirarnos, a nosotros, a los otros, al entorno, a la historia, a nuestra cultura, con otros ojos. Es el juego de “hacer como

si...". En la literatura, no hay certezas lógicas, hay posibilidades. Y en ese mundo de posibilidades se tejen los puentes para encontrarnos con otros que también "hacen como sí", que tienen algo para decir. Como refiere Michèle Petit, los libros, y en especial los libros de ficción, abren las puertas a otro modo de pertenecer al mundo, abre el paso hacia otro tiempo, en el que la capacidad en ensoñación tiene libre curso, y permite imaginar, pensar otras formas de lo posible. Permite la elaboración de un mundo propio.

Y entonces, ¿de qué queremos defender la lectura y a la lectura literaria? De la idea de lectura "unidimensional" de los libros, de que se lee de unas pocas maneras, de que haya ciertas formas de producción cultural que son válidas en las instituciones escolares y de que dejan afuera otras distintas, de que leer se trata de encontrar significados oculto por un autor, que además quiere decirnos cómo vivir, que es lo correcto y lo incorrecto, que es lo bueno y lo malo, lo normal y lo anormal, lo esperable y lo no deseado y, por último, de que todos los textualidades se leen de la misma forma.

Hacer de la lectura literaria un espacio de acceso cultural, de acceso al registro de memoria de la sociedad, quiere decir abrir el juego a las opciones. En primer lugar, porque en sí misma la diversidad no escapa de estos espacios, ¿cómo controlar lo que los lectores pueden decir de lo que piensan sobre un animal feroz que se come a una dulce abuelita? ¿Cómo evitar que los lectores piensen que más crueles fueron esos chanchitos que se burlaban de un lobo hambriento?

Ahora bien, en el aula y esto también harto conocido nos enfrentamos a la triada didáctica: saber/conocimiento, estudiante, docente. Cuando leemos literatura, prefiero pensar en rol del docente, como adulto lector. El maestro que "enseña a leer", como dice Graciela Montes, es quien crea la ocasión, el tiempo y el espacio propios; es un mediador, hace de nexo:

"(...) 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" (Montes, 17).

Claro que a lo que propone Graciela Montes podemos sumarle otros elementos que forman parte de la experiencia de leer: el descubrimiento que todos podemos hacer en un videocuento, en una canción, la sala de lectura silenciosa, las texturas de un libro infantil.

Quizás haga falta que nos realicemos un tiempo específico para la lectura, una especie de rutina, un momento para leer. Las características de este adulto lector mediador es en principio conocer a ese grupo de estudiantes con quien vamos a compartir una lectura, luego no colocar a sus alumnos ante un texto tan cerrado, complejo y alejado que no tiene cómo ingresar. En principio, pienso que lo que hace un mediador, o el primer criterio que debe considerar este adulto lector, es pensar: ¿qué textos para quiénes? Digo, aprender a seleccionar las textualidades con las que nos enfrentaremos, alumnos y docente, lleva consigo preguntarnos qué saberes previos necesitamos recuperar, qué conocimientos del mundo requerimos completar, qué posibilidades tendrán los lectores para construir significados, qué herramientas discursivas y lingüísticas, discursivas y pragmáticas necesitamos conocer los docentes para seleccionar los textos, qué estrategias de mediación tendremos que poner en juego, qué estrategias de lectura llevaremos a cabo (si lectura en silencio, lectura en voz alta, compartida, la conversación literaria o una tertulia dialógica). El adulto mediador, el docente mediador, es un facilitador, acerca, muestra, ofrece posibilidades, genera momentos para toma de decisiones. Quiero resaltar esto porque no debemos confundir la idea de un lector activo, como aquel que con autosuficiencia “hace”, “lee”, “comprende”. La presencia del mediador es fundamental para andamiar los procesos de aprendizaje.

Una gran posibilidad que ofrece la literatura, por su característica misma, es la del diálogo con otros objetos culturales: una película, un fragmento de la misma, una canción, una imagen, un corto, objetos de la vida cotidiana. Se trata también de incorporar a nuestras propuestas otras experiencias artísticas que quizás propicien la construcción de saberes desde lo auditivo, lo visual y auditivo, el tacto, que quizás también impliquen que durante más tiempo estemos “leyendo el mismo texto”, que estemos durante más tiempo explorando sentidos, otras realidades, otras posibilidades. El docente mediador es un adulto lector que conoce a esos otros lectores o que está dispuesto a hacerlo, que lee y conoce los textos o está dispuesto a hacerlo, que también tiene curiosidad.

Para terminar, quiero retomar la palabra de Larrosa, para hablar de la lengua de la pedagogía en el libro *“Entre pedagogía y literatura”*:

“A lo mejor lo que necesitamos no es una lengua que nos permita objetivar el mundo, una lengua que nos dé la verdad de lo que son las cosas, sino una lengua que nos permita vivir en el mundo, hacer la experiencia del mundo, y elaborar con otros el sentido (o el sin-sentido) de lo que nos pasa” (Larrosa, 2013: 32).

La lectura literaria es también eso, crear una comunidad en la que quienes estamos allí “leyendo” podamos crear una lengua que nos una, que nos dé espacio para que todos estemos presentes, desde nuestra propia experiencia, de lo poco o mucho que conocemos sobre el mundo, de lo que no conocemos, de los deseos y de lo que no entendemos. “Conversar” porque “solo tiene sentido hablar y escuchar, leer y escribir, en una lengua que podamos llamar nuestra, es decir, en una lengua que no sea independiente de quién la diga, que a ti y a mí nos diga algo, qué esté entre nosotros” (Larrosa, 2013: 38). Se trata de una lengua de la que todos seamos parte a través de diferentes estrategias y textos: la conversación, la lectura guía, el video cuento, la lectura en voz alta en las manos fuertes de una docente en un contexto señante, en la recuperación de experiencias de los niños en una ronda, o en el aula silenciosa con un equipo de sonido, textos ilustrados, libros álbum, canciones, textos con letras y sin ellas, cuentos y poemas.

Bibliografía

Ferreiro, Emilia (2008) *Pasado y presente de los verbos leer y escribir*. Bs. As: FCE

Larrosa, Jorge y Carlos Skliar (2013) en *Entre pedagogía y literatura*. Bs As: Miño y Dávila Editores

Montes, Graciela (2005) *La gran ocasión*. Ciudad Autónoma de Bs As: Ministerio de Educación de la Nación

Petit, Michèle (1999) *Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura*. México: Fondo de Cultura Económica