

CONSIDERACIONES ACERCA DE LA LECTURA EN CICLO BÁSICO

Estela Ascurrein

Estudiante de *Maestría en Lenguaje, cultura y sociedad* en la FHCE, Universidad de la República.

Profesora de Idioma Español. Maestra.
Docente en CeRP del Este, IFD de Maldonado.

INTRODUCCIÓN

Cuando Lucía Peláez era muy niña, leyó una novela a escondidas. La leyó a pedacitos, noche tras noche, ocultándola bajo la almohada. Ella la había robado de la biblioteca de cedro donde el tío guardaba sus libros preferidos.

Mucho caminó Lucía, después, mientras pasaban los años.

En busca de fantasmas caminó por los farallones sobre el río Antioquia, y en busca de gente caminó por las calles de las ciudades violentas.

Mucho caminó Lucía, y a lo largo de su viaje iba siempre acompañada por los ecos de los ecos de aquellas lejanas voces que ella había escuchado, con sus ojos, en la infancia.

Lucía no ha vuelto a leer ese libro. Ya no lo reconocería. Tanto le ha crecido adentro que ahora es otro, ahora es suyo.

Eduardo Galeano, “La función del lector/1”, en “El libro de los abrazos”.

Teniendo en cuenta el texto de Galeano, me planteo, frente al supuesto muy extendido de la sociedad en general y de las instituciones educativas en particular: los jóvenes no leen. ¿Es eso cierto? A veces leen, pero, ¿qué leen? ¿Será posible lograr que se apropien de los textos, para que las lecturas les “crezcan adentro”, como plantea Galeano?

EL PORQUÉ DE ESTE TRABAJO

La idea central de la inquietud que planteo aquí surge a partir de la experiencia que tuve en un grupo de ciclo básico, en el que los estudiantes tenían como lectura predilecta unos libros inspirados en (según lo que uno de los libros reza), “historias y leyendas recogidas del universo mágico de la tradición oral de diversas partes del mundo”. Probablemente el lector ya haya podido deducir que se hace referencia a “Voces anónimas”. Varios de los alumnos cuentan con la colección compuesta por 6 libros. Ellos los leen con avidez, y me solicitan se los lea en clase.

Dichos libros son recreados por la serial que reproduce sus capítulos, e interpretada por uno de los autores, un joven modelo. Ante este fenómeno, ¿debemos decir: por lo menos leen algo, aunque no sea bueno? Podemos empezar por esas lecturas, para que luego hagan el salto y lean otros textos de más valor literario, pero, ¿cómo logramos guiarlos, para que ese salto se produzca?

Cabe destacar que el producto uruguayo no ha dejado nada librado al azar; todo está cuidadosamente planificado desde el punto de vista comercial: están los libros, la película, la página en Facebook, el blog, la cuenta en Instagram. Tal como sostiene Ludmer, “cada vez es más difícil dibujar las fronteras entre lo cultural, lo político y lo económico” (Ludmer, 2009).

Muy lejos de analizar las causas del éxito del libro y su serial, lo que cabe valorar es la posibilidad de despertar en estos estudiantes el gusto por la lectura, de que experimenten esa magia. Coincido aquí con Andruetto, quien sostiene que *algunos libros (y no necesariamente los buenos libros) son capaces de abrir una grieta que los hace permanecer en la memoria y seguir interrogándonos a lo largo de los tiempos.*

Y agrega: *podríamos preguntarnos nosotros dónde está el efecto estético que un buen libro nos provoca, y tal vez lo más maravilloso sea comprender que hacen falta muchos necesarios para que ese efecto se produzca* (Andruetto, 2009).

La lectura para el adolescente es, en palabras de Alvarado y Massat,

Una razón de que literatura y narración estén unidas en el imaginario juvenil tiene que ver con este poder de la ficción de suspender el tiempo real y permitir al receptor abstraerse del entorno para participar imaginariamente del mundo representado. Así caracterizada, la narración ficcional (en la que los rasgos enunciativos de la narración se potencian por la dimensión pragmática de la ficción) constituye un objeto privilegiado para la experiencia estética juvenil: el lector sufre las peripecias del cuento, que lo alejan de los conflictos cotidianos, sin por ello perder de vista que se trata de un juego, que las cosas le pasan a otro y que es posible interrumpir el relato (porque es el libro quien habla) así como

repetirlo, reeditando el placer del primer contacto (Elena Massat, Maite Alvarado: 1989).

QUÉ DAR A LEER A LOS ESTUDIANTES

Nadie dudaría en ponderar el hecho de que los chicos lean, porque acercar a los estudiantes a la literatura es acercarlos a la cultura. De acuerdo con Hèbrard, *Enseñarles lectura a los chicos es enseñarles la lengua de los libros y la cultura de los libros* (Hèbrard, 2006).

Para Bárcena, *la lectura es la posibilidad del cambio, que depende de una apertura al mundo y de una experiencia casi imposible de silencio* (Bárcena, 2011).

Ahora bien, si la lectura contribuye a la comprensión del mundo y de la cultura, ¿es un problema (o no es lo ideal) que los chicos quieran leer esos textos?

Kaufman sostiene que

La definición de literatura se nos escapa. Se ha intentado acorralarla desde distintas teorías, dar un conjunto de rasgos, características y determinaciones que permitan a un lector decir «esto es literatura; esto no es literatura», pero no se ha logrado. Como toda obra de arte, su apreciación forma parte de un entramado de relaciones sociales y culturales. Dicho de otro modo, en una época un grupo de lectores considerará determinado cuento, poema o novela como literatura y en otra época no. O, aún peor, dentro de la misma época y frente al mismo texto unos dirán: «¡Esto es literatura!», y otros dirán: «Esto es... ¡una porquería!».

Cada época tiene instituciones que —por decirlo de algún modo— legislan quién entra y quién no entra al campo de lo literario. Dentro de esas instituciones escuelas, liceos, universidades, críticos literarios— las editoriales son, sin duda, las más poderosas, ya que de estas depende que un manuscrito se publique, es decir, circule y sea leído en un espacio público.

¿Qué criterios tienen en cuenta los editores de literatura al seleccionar los textos que van a publicar? La calidad literaria no es el principal criterio que rige la selección editorial. Hoy la mayoría de los libros que circulan en el mundo son publicados por empresas multinacionales que, además de editar libros, editan productos de todo tipo (Kaufman, en línea.).

De acuerdo con lo dicho y con las características de la obra mencionada señaladas al comienzo (de texto con mediación tecnológica), puedo clasificar esta literatura, siguiendo el criterio de Ludmer, como parte de las “literaturas postautónomas”: escrituras que no admiten lecturas literarias; no se sabe o no importa si son o no literatura. Se instalan para fabricar presente. Según lo que plantea esta autora, “la literatura tiene un vaciamiento radical: el sentido, la escritura, el autor, quedan sin densidad, sin metáfora” (Ludmer, 2009). En otras palabras, se ha producido una transformación de lo que se suponía debían leer los adolescentes, apareciendo otras posibles vías de lectura.

Y, justamente, esa citada ausencia de metáfora es la que predomina en el libro objeto de mi análisis, y para ello he copiado un par de fragmentos, a modo de ejemplo:

La tragedia acompañó a Clarita desde niña. Cuando tenía ocho años, fue protagonista de un hecho que la marcó para siempre. Ese día, sus hermanos fueron a abañarse en las por entonces limpias aguas del arroyo Miguelete y ella los acompañó. Sin embargo, en la época esas conductas estaban permitidas a los varones, pero no a las niñas. Apenas llegó a su casa, su madre, viéndola mojada y con la ropa estropeada, decidió castigarla y la puso de rodillas durante varias horas sobre granos de arroz de cada a la pared. Lo hizo para que aprendiera lo que no debía hacer una niña de buena familia (Lockart, 2012: 96).

Sin duda, al ser una lectura sin metáforas, el alumno se encontrará muy cómodo leyendo, no tendrá ningún desafío, no deberá realizar ninguna asociación para otorgar significado a lo que lee. Habría que probar, pero no creo que haya

diferencia en que lo lea un alumno de 3º de escuela y uno de 3º de liceo. Es probable que el alumno escolar lo comprenda sin ambages.

Otra muestra de ello:

El joven sintió que la tierra lo tragaba, y lo mismo sintieron los demás compañeros que estaban en el baile de egresados al enterarse de que la chica había fallecido. La fiesta se convirtió en una espantosa tragedia. Y para colmo, nadie entendía bien por qué, ya que la chica no estaba enferma, ni había bebido una sola gota de alcohol (Lockhart, 2012: 195).

Además de esto, el hecho de que sean leyendas urbanas favorece el uso de un lenguaje oralizado, coloquial; por lo que se observan enunciados y fragmentos tales como:

“Esa fue la gota que colmó el vaso” (Lockhart, 16).

“La joven quedó como shockeada” (Lockhart, 82).

“Las cosas no terminaron allí...”

“Y para colmo de males, no lo veía solo en su cuarto, sino en diferentes sectores de la casa” (Lockhart, 145).

“Sin embargo, las cosas pronto empezaron a complicarse”

“...estaban decididos a hacer cualquier cosa...” (Lockhart, 162).

“Otras versiones cuentan también que si uno pasa cerca de ese árbol al caer la tarde, puede oír suspiros, murmullos y frases entrecortadas o puede ver extrañas sombras moviéndose a su alrededor”

“Una rajadura en forma de telaraña cubrió el vidrio...” (Lockhart, 163).

SELECCIÓN DE TEXTOS

Entonces, ¿qué textos ofrecer en Ciclo Básico, para enriquecer la experiencia de la lectura? Sin duda que en la selección de los textos, se ponen en

juego mis propias representaciones sobre la literatura, y también la voz de alguna docente en mi formación que sostenía que algunos libros, determinados por el canon de aquel momento, tenían escaso valor literario. En palabras de Bajour, *el momento de selección de los textos siempre supone la puesta en escena de manera más o menos explícita de representaciones, teorías y problemas acerca de la literatura, la lectura y los lectores* (Bajour, 2010).

Cuando hablamos de selección, hablamos de decisiones: nos referimos al canon, a la norma que nos obliga a dar a leer a los alumnos determinados libros y determinados autores. No es más ni menos que la reflexión que hacemos los docentes sobre qué libros son los que deben leer en ciclo básico, en secundaria, en este caso. En ese sentido, Andruetto rechaza la idea de prototipo, de norma, que figura en el diccionario como definición de canon, para hablar de “literatura como remolino, siempre desacomodándose” (Andruetto, 2007).

Dichas opciones se vinculan a aspectos político-sociales; Kohan refuerza esta idea al considerar que los sujetos formamos parte de un “*entramado político, económico, cultural e institucional en el que se define lo que es legítimo leer*” (Kohan, 2005).

Kozak discute el tema, refiriéndose a la “inestabilidad del hecho literario”, mediatizado por la tecnología y observa la necesidad de “aportar una mirada crítica” para la construcción del saber. Se pregunta qué leer en la escuela en relación con esta percepción de inestabilidad y concluye que no es conveniente subirse a la ola de la novedad tecnológica porque es lo único que hay (Kozak, 2009).

En la misma línea de pensamiento aporta Kohan, al decir que: *Lo que los estudiantes muy a menudo nos presentan como sus intereses, es decir aquello que en principio los motivaría a la lectura, no es otra cosa que lo que la completa banalización mediática, comercial, familiar, han hecho con la literatura* (Kohan, 2005).

La postura de este autor es muy clara al respecto de lo que debemos dar a leer:

Hay un punto (y a ese punto bien podemos llamarlo el canon literario) en el que, teniendo debidamente en cuenta los gustos y los intereses de nuestros estudiantes, podemos no atenernos a ellos (no atenernos del todo, o no atenernos para nada; según el caso). Quiero decir con esto que la conformación de un canon es también la conformación de un “gusto” [...] por ende, en parte tenemos que tomar en cuenta lo que a nuestros estudiantes les “gusta”, pero en parte tenemos que tenerlo en cuenta para transformarlo: para hacer de eso otra cosa (Kohan, 2005).

Destaco las palabras de Kohan, proferidas en el marco de un intercambio producido en una tertulia, en 2013, muy contundentes, por cierto:

Si lo que leen, y me temo que no es infrecuente, es mala literatura, algo tenemos que hacer al respecto (¡somos docentes!).

En definitiva, es el docente el que elige qué literatura dar a leer a sus estudiantes, en palabras de Perriconi,

Los educadores, en sentido general, deben estimular la lectura en el niño y en el adolescente con las técnicas y los métodos más convenientes de acuerdo con la edad, las necesidades y las expectativas de los protagonistas, pero fundamentalmente deben incentivar este tipo de actividad cultural para desarrollar el sentido crítico, estético y ético del mensaje escrito (Perriconi, 1982).

BIBLIOGRAFÍA

ALVARADO; MASSAT (1989): *El tesoro de la juventud* (fragmento). En Alvarado, Maite y Horacio Guido (1993) (comp.) *Incluso los niños. Apuntes para una estética de la infancia*. Buenos Aires: La Marca, pp. 35-37.

ANDRUETTO, María Teresa (2009): *Los valores y el valor de muerden la cola*. En Andruetto, María Teresa (2009) *Hacia una literatura sin adjetivos*. Córdoba, Comunicarte. Disponible en <http://revistababar.com>, <http://revistababar.com/wp?p=914>. [fecha de consulta: mayo, 2012].

BAJOUR, Cecilia (2010): *La conversación literaria como situación de enseñanza*. Conferencia presentada en la VII Jornada de Reflexión sobre Lectura y Escritura, organizada por Asociación Colombiana de Lectura y Escritura (Asolectura) en la Biblioteca Pública “Virgilio Barco”. Bogotá, Colombia, 17 de agosto de 2010. Disponible en <http://www.imaginaria.com.ar>, <http://www.imaginaria.com.ar/2010/11/la-conversacion-literaria-como-situacion-de-enseñanza/>. [fecha de consulta: mayo de 2012].

BÁRCENA, Fernando (2011) *Leer como salvajes. Recuperación de la educación como gesto literario*. FLACSO VIRTUAL.

GALEANO, Eduardo (1989): *El libro de los abrazos*. Uruguay: Ediciones del Chanchito, pp. 8.

HÉBRARD, Jean (2006): *La puesta en escena del argumento de la lectura: el papel de la escuela*. Jornada Presencial *Encuentros con lecturas y experiencias escolares*. Buenos Aires: FLACSO-Argentina, agosto de 2016.

KAUFMAN, Ruth. *La literatura en la escuela*. Materiales en línea de Pro-Lee, disponible en http://www.uruguayeduca.edu.uy/repositorio/prolee/glosario/La_literatura_en_la_escuela.pdf

KOHAN, Martín (2005): *Notas sobre el canon*. En Diploma Superior en Lectura, escritura y educación. Bloque 3. Buenos Aires: FLACSO virtual.

KOZAK, Claudia (2009): *Poéticas tecnológicas y escuela. Apuntes sobre canon y experimentación*. En *Propuesta Educativa*, Nro. 32, noviembre 2009, Buenos Aires, FLACSO, Argentina.

LOCKHART, Guillermo (2012): *Voces anónimas. Cuarto libro*. Montevideo.

LUDMER, Josefina (2009): *Literaturas postautónomas 2.0*, en *Propuesta Educativa*, Nro. 32, noviembre 2009, Buenos Aires, FLACSO, pp. 32-45.

———(2007): *Elogio de la literatura mala*, en Suplemento Cultural Ñ, Diario Clarín, Buenos Aires, 1 de diciembre de 2007. Disponible en <http://www.clarin.com/suplementos/cultura/2007/12/01/u-00611.htm> [fecha de consulta: junio, 2011].

PERRICONI, Graciela (1982): *La lectura: una experiencia de aprendizaje*. Revista Lectura y vida, año 3, N° 1. Disponible en http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a3n1/03_01_Perriconi.pdf