

Continuidades y discontinuidades

Tentativas para comprender procesualmente la formación de usuarios de la cultura escrita¹

Daniel Goldin*

*Para Louise Rosenblatt,
con admiración, gratitud y cariño*

Únicamente podremos sacar a la luz conocimientos sociológicos que sean lo bastante objetivos para servir a la solución de los agudos problemas sociales cuando, en planteamiento y solución, cesemos de supeditar la investigación de lo que es en realidad a las ideas preconcebidas respecto a cómo la solución de dichos problemas puede acomodarse a los deseos propios" (Norbert Elias, 1989:21).

1.

Quiero agradecer a Felicidad Orquín la invitación a participar en esta reunión, pero sobre todo su persistencia para mantener la modalidad del encuentro: que sea cerrado al público y entre personas que, desde diferentes posiciones, preparaciones e intereses, tienen un papel activo en el vasto campo de la formación de lectores en distintas latitudes de nuestro idioma. Entiendo que, al hacerlo así, Felicidad nos quiere sugerir que para poder responder efectivamente a los retos que enfrentamos en la actualidad es aconsejable interrogarnos colectivamente acerca de lo que hacemos y de lo que debemos hacer; de lo que pensamos y de cómo debemos investigar.

Una oportunidad así no debe desperdiciarse. Y para mí aprovecharla significa explorar en este foro cosas que son, o al menos me parecen, importantes. Aunque lo que pueda aportar en este momento sea un pensamiento provisorio, reflexiones fragmentarias e inconclusas, en resumen, una parte de un trabajo en proceso de gestación.

El asunto que quiero explorar está expresado con claridad en el subtítulo: "tentativas para comprender procesualmente la formación de usuarios de la cultura escrita". La cuestión es, o me ha parecido, harto enredada. Por eso quisiera aclarar algunos conceptos y el nudo problemático.

Esquemáticamente, entiendo por "proceso" la transformación por la que alguien –un individuo en relación con otros o un conjunto de personas– pasa de un estado a otro. En esa transformación ese sujeto no sólo se *traslada* de un estadio a otro, como si fuese un pasajero que aborda un transporte, sino que él

¹ Este trabajo reproduce la conferencia pronunciada por el autor en el **II Encuentro Iberoamericano de Lectura**, convocado por la Fundación Germán Sánchez Ruipérez, sobre el tema "Espacios para la lectura en el siglo XXI", que se realizó en Madrid, España, los días 22 y 23 de noviembre del 2001.

* El autor estudió Lengua y Literatura Hispánica en la Universidad Autónoma de México. Creó y dirige los proyectos de libros para niños y formación de lectores del Fondo de Cultura Económica y es el Director-editor de **Espacios para la lectura**.

mismo se altera, modifica sus relaciones con otros, por tanto, a mediano o largo plazo contribuye a modificar el propio sistema en el que está inserto. Metafóricamente hablando, se podría decir que un proceso es un juego en el que, a raíz de su interacción, un conjunto de actores mutuamente se transforman al tiempo que modifican las reglas y, quizá, el sentido mismo del juego.

Desde esta perspectiva la formación de lectores se ha planteado siempre como un fenómeno procesual (aunque por lo común se ha asumido esto de manera ambigua). Lo podemos constatar al analizar la sustentación de los discursos que fundamentan la formación de lectores. Hayan tenido su origen en instituciones educativas, eclesiales o sindicales, tengan intenciones políticas o no, religiosas o laicas, suponen que a través de la lectura se realizará una transformación de las personas. Implícita o explícitamente, esperan que, al formarse como tales, los lectores amplíen o modifiquen su capacidad para establecer relaciones, con ellos mismos y con otras personas y, por tanto, aunque sea de manera colateral ayudarán a transformar (o a mantener) el entorno social. Por eso formamos y se han formado lectores siempre. Puede haber muchos matices y rangos, pero, en lo esencial, no hay otra sustentación.

Sin embargo conviene puntualizar que la actividad lectora no siempre transforma al sujeto que lee. De hecho, tampoco toda la oferta editorial busca formar al lector. La lectura también puede ser una forma de *gasto*, que sólo aspire a desfogar energía: es el caso de la lectura consumo, de ocio o esparcimiento, que, dicho sea de paso, ahora que se asocia la lectura con el placer y comparten espacios de exhibición Goethe y *Vogue*, esta forma de lectura merece que le presten más atención las personas e instituciones encargadas de la formación de lectores. No hay razón para que sea satanizada. En mayor o menor medida, todos la practicamos, no sólo los millones de asiduos a revistas, libros y pasquines que no siempre se reconocen como lectores, a pesar de que inviertan muchas horas a la semana distrayendo su fatiga, ansiedad o aburrimiento a través de la lectura.

Pero no es de esta lectura de la que queremos hablar en este encuentro. Si no me equivoco, a los aquí presentes nos interesa la lectura que conlleva beneficios al lector, a las relaciones que éste establece con otros, al conjunto social.

Desde hace algunas décadas, los que trabajamos en este campo somos parte de un consenso inédito. Pero cuando todo el mundo habla a favor de la lectura, debemos reconocer que es muy complejo sustentar con cierto grado de cientificidad los presupuestos ideológicos que le son atribuidos. No es nada sencillo hacerlo. Entre otras cosas porque no es fácil –quizá sea imposible– determinar la relación causa-efecto². Y, esto es muy difícil de aceptar por gente que invierte esfuerzos y recursos a favor de la lectura en espera de propiciar cambios deseables. Tal vez esto explique las resistencias a construir conocimiento duro en nuestro campo. Pero ¿debemos resignarnos a trabajar a

² “La relación entre dos procesos interconectados que no tienen origen (así como no lo tiene el reino humano) no encaja en el esquema tradicional de causas y relaciones a corto plazo que supone siempre un origen, y, desde el principio, un mundo discontinuo. (...) La necesidad de encontrar orígenes enturbia nuestra perspectiva. No *hay* una esfera fundamental que constituya la base de todas las demás esferas. El alfa y omega de este desarrollo son los seres humanos, por supuesto; el mismo género humano” (Elias, 1998:461-462).

ciegas, animados por el entusiasmo y el amor por la lectura? ¿No hay manera de construir conocimiento científico acerca de las prácticas de lectura y escritura?

Ni una teoría que suponga un sujeto universal e inmutable, ni un protocolo que pretenda replicar experiencias en la soledad de un laboratorio pueden ser de utilidad. Y es que si una cosa tenemos clara es que, aun cuando se ubique en la recóndita soledad de una ermita, un lector no se forma sólo interactuando con manchas en un papel. La lectura (y la escritura) es siempre un hecho social, y por tanto históricamente determinado, que se inscribe en los más recónditos rincones de la biografía emocional de un sujeto. Como tal, es una faceta más de complejos procesos de constitución de sujetos y comunidades. No se puede comprender separada de ellos.

Otra de las dificultades para construir conocimiento deriva de la utilización de conceptos y categorías estáticas para analizar, o incluso describir, una actividad tan compleja y dinámica. Desde luego, no se trata sólo de adoptar una nueva terminología, sino de pensar de otra forma. Y romper con hábitos mentales añejos depende de la totalidad de nuestra persona, no sólo de nuestro intelecto. Como lo sugiere Norbert Elias, si los hombres seguimos diciendo que el sol sale cada mañana a pesar de que hace siglos que oficialmente descartamos la postura geocéntrica, es porque nos cuesta distanciarnos de nuestras ilusiones egocéntricas (Elias, 1989:38 y ss.). ¿Cuántas otras suposiciones no se sustentan en nuestro ingenuo egocentrismo?

Hace tiempo que busco una forma de analizar o planear la formación de lectores sin negar su naturaleza dinámica y compleja. Hasta donde comprendo, esto implica, más que una abigarrada construcción teórica, alejarnos de la engañosa y reconfortante estabilidad de las palabras y los conceptos para aprender a pensar nuestro campo procesualmente. Es sin duda una empresa teórica de gran dificultad, pero no carece de implicaciones prácticas. Sospecho que sólo así podremos comprender de una forma clara los retos y dilemas que enfrentamos en ese terreno confuso que llamamos hoy la formación de lectores, en el que proliferan los supuestos, las buenas intenciones, las declaraciones pomposas e irrefutables, los propósitos redentores y la insatisfacción crónica. No los análisis esclarecedores, las investigaciones rigurosas ni las acciones efectivas.

Mi impresión es que la gente que está involucrada en la formación de lectores, pese a suponer la lectura como un fenómeno procesual, rara vez lo asume como tal, y que a eso debe la discordancia entre prácticas y discursos, la aparente ineficacia de las campañas, la insatisfacción permanente de padres, maestros y promotores.

Mi hipótesis es que al aclarar esto podremos comprender las resistencias, contradicciones, dificultades y, por qué no, el sentido y la importancia del trabajo en la formación de lectores. En las páginas que siguen intentaré avanzar en este sentido valiéndome de la categoría continuidad.

2.

El concepto de continuidad o *continuum* me fue sugerido por la lectura de Louise Rosenblatt.

Fuertemente influida por la filosofía de John Dewey, Louise planteó en 1938 que eso que llamamos lectura es una totalidad dinámica en la que se suscita una transacción entre el lector y el texto, entendidas no como entidades cerradas sino como entidades que se definen en el mismo acto de lectura.

“Todo acto de lectura es un acontecimiento, o una transacción que implica a un lector en particular y un patrón de signos en particular, un texto, (un acontecimiento) que ocurre en un momento particular y dentro de un contexto particular. En lugar de dos entidades fijas que actúan una sobre la otra, el lector y el texto son aspectos de una situación dinámica total. El ‘significado’ no existe de ‘antemano’ en el ‘texto’ o ‘en’ el lector, sino que despierta o adquiere entidad durante la transacción entre el lector y el texto” (Rosenblatt, 1996: 24-25).

Nadie lee dos veces el mismo texto, en parte también porque nadie es el mismo después de leer un texto. De la misma manera que –debido a que el sentido se construye por las preguntas, vivencias e información que aporta el lector– nunca dos lectores leen de igual manera un mismo texto.

Tal vez a muchos parecerá algo obvio. Quizá, en todo caso es una de esas obviedades de cuyas consecuencias es muy complicado hacerse cargo en el campo de la educación. La propia Rosenblatt ha señalado que es difícil de descartar el concepto de que las marcas en sí mismas no poseen significado. (Y sin duda una de las razones por la que es tan importante y revolucionaria la propuesta de Rosenblatt proviene de que, desde el terreno educativo, asumió esto para hacer de la lectura literaria un instrumento para la democratización.)

A partir de este modelo Rosenblatt ha buscado dar cuenta de las operaciones que producen significado, lo mismo de un informe científico que a partir de una obra de arte literaria.

Como se sabe, la tendencia generalmente ha sido (y sigue siendo, por mucho que, de nuevo, *oficialmente* se haya avanzado) atribuir la distinción a los textos en cuestión. Caricaturizo, pero no tanto: en un poema o un cuento el lector cultiva sus emociones y sentimientos, goza estéticamente y labra su subjetividad. Mientras que, al leer un texto informativo o de no ficción como se dice en inglés, el lector aprende y extrae información objetiva del mundo.

Rosenblatt se aparta de esta creencia y muestra que en realidad el acto de lectura debe ubicarse en algún punto de una línea continua definido por el lector al adoptar una postura predominantemente *estética* (es decir en la que el lector centra su atención en las vivencias que afloran en el acto de lectura) o *eferente* (es decir una postura en la que el lector centra su atención en extraer y retener información del texto). Y enfatiza el concepto *preferentemente* para resaltar la idea de que existe una continuidad o un *continuum* entre los dos polos, y que, por tanto, la posición del lector en ningún momento es completamente estética o eferente en su totalidad.

Al leer a Rosenblatt comprendí que un concepto que permite establecer relaciones de continuidad ahí donde se plantean pares de opuestos tajantemente separados tiene un enorme potencial para describir, analizar y plantear la formación de lectores. Y anoté una lista de sugestivas oposiciones.

Desde esta perspectiva, el campo de la formación de la cultura escrita se puede plantear como el establecimiento o dinamización de continuidades en pares antinómicos como oralidad y escritura, cuerpo y espíritu, memoria e invención, infancia y adultez, razón y emoción, consciente e inconsciente, ausencia y presencia, público y privado, coacción y subversión, civilización y barbarie, o vida y muerte, por citar algunos con todo propósito de disímil valor y grado de cientificidad.

No me sería muy difícil demostrar cómo la lectura es una actividad que manifiesta, construye o cataliza el flujo entre polos que comúnmente se ven sin relación de continuidad. Ha sido expresado o analizado por diversos autores, e implícitamente se evidencia en prácticas cotidianas aunque no se tenga conciencia de ello. Por ejemplo, cataliza el paso de la infancia a la adultez y de la adultez a la infancia; también el desliz del sueño a la vida consciente y de la vida consciente al sueño, como lo narró Proust, lo prescribió Breton y lo propician cada noche millones de padres de familia. Asimismo cataliza la conversión del espíritu en cuerpo y del cuerpo en espíritu, como lo saben poetas, místicos y terapeutas, y establece vasos comunicantes entre muertos y vivos, como lo hemos anhelado en algún momento todos los que hemos escrito nuestro nombre y algo más para que alguien lejano lo lea.

Se podrían escribir hermosos textos entrelazando ideas y observaciones muy diversas. De alguna forma quedaría evidenciado que la palabra escrita cumple funciones vitales primarias y funciones sociales complejas, que activa la memoria y la imaginación, que en términos humanos la presencia no responde a las reglas de la física clásica, que la lectura (y la escritura) es siempre –y por sobre todo– una forma de evidenciar, catalizar, modificar el *continuum* entre un yo y los otros y, de manera concatenada, entre un nosotros y otros nosotros. Podríamos mostrar que los hombres somos seres de tiempo, que requerimos de instrumentos para recordar, anticipar o prever y que por eso creamos o prolongamos escenarios en lo que interactuamos con otros. Y que podemos hacer todo esto porque el lenguaje escrito constituye un extraordinario capital de experiencias acumulado a lo largo de milenios. (¿Cuántos millones de ideas, emociones, sueños y fantasías de personas muertas o lejanas gravitan en nuestras bibliotecas como almas en pena buscando reencarnar? ¿Cuántas horas de trabajo heredadas o efectivamente realizadas son necesarias para activar ese capital?)

Sin embargo para avanzar en la construcción de conocimiento sería necesario hilvanar conceptualmente estas observaciones. Creo que es posible hacerlo recuperando las funciones que cumple o potencia la palabra escrita tanto en el desarrollo psíquico como social. Para ello parece imprescindible adoptar una perspectiva que vincule aquellos aspectos que se consideran corpóreos con otros incorpóreos, y algunos biológicos con otros culturales, rompiendo el hábito que nos lleva a establecer dicotomía entre cultura y naturaleza.

Pero no se pueden plantear las funciones del lenguaje tomando como marco de referencia el adulto independiente y autónomo, es decir un individuo ya constituido y con conciencia de sí. Por el contrario, habría que considerar a éste como el resultado de procesos psico y sociogenéticos. Se trata en lo fundamental de distanciarnos de nosotros mismos como adultos que vivimos en un cierto estadio civilizatorio y comprendernos en una cadena de transformaciones concatenadas.

La evolución de la literatura infantil y juvenil –desde sus remotos orígenes en las nanas y los relatos tradicionales anónimos, y sus primeras formalizaciones en la literatura didáctica y moralista, hasta los actuales libros para bebés y la cada vez más variada y rica producción actual –puede ser una estupenda base empírica para estudiar los procesos psico y sociogenéticamente. A través de estudios así planteados se podría comprender mejor las formas en que –en distintos momentos y culturas– se establecen y modifican las pautas de dependencia e independencia y equilibrios en los diferenciales de poder entre individuos y grupos. Pero por el momento es una tarea pendiente a la que pocos se abocan, tal vez porque significa regresar al campo de las relaciones de enseñanza aprendizaje, del que se ha buscado independizarse, y del que, a mi juicio, no es posible separarnos. Más bien deberíamos analizar las relaciones enseñanza aprendizaje desde una perspectiva distinta a la que nos han habituado nuestros hábitos escolares.

3.

Para comprender la enseñanza aprendizaje desde otra perspectiva conviene recordar que el ser humano está biológicamente determinado para actuar con otros y que ningún proceso de aprendizaje es independiente de estructuras y procesos naturales o de no aprendizaje (Elias, 1998:310).

En este sentido hay dos tipos de estructuras que merecen ser calificadas como naturales. Por un lado hay estructuras que son completamente inaccesibles al cambio entendido como el conjunto de experiencias acumuladas y recordadas. Por otro hay estructuras humanas naturales que permanecen disponibles y no pueden funcionar en su totalidad a menos que sean estimuladas por una relación de "afecto-aprendizaje" (el ejemplo más estudiado de esto es el desarrollo del lenguaje³). La presencia de tales estructuras es más obvia en la infancia. Pero esto no significa que estén ausentes en otras etapas del ciclo vital (Elias, 1998:305 y ss.).

Norbert Elias señala que hay algunas evidencias que sugieren que ciertas experiencias tienen que pasar a través de algunos tipos de conocimiento aprendido por una persona anterior, cuando el proceso natural de maduración ha producido la más fuerte disposición natural posible para aprenderlas. La capacidad de habla o entendimiento de un lenguaje es una de las varias instancias de este reino. La de distinguir lo que es amado y lo que responde al amor es otra. Y la de regularse a sí mismo acorde con el estándar aprendido socialmente y el control de las emociones es una tercera (Elias, 1998:309).

³ Un estudio ejemplar en este sentido es el realizado por Jerome Bruner (1986) en **El habla del niño. Cognición y desarrollo humano**. (Trad. Rosa Premat.) Barcelona, Paidós.

Me parece razonable situar un terreno triplemente demarcado como punto de partida para analizar el conjunto de tareas que agrupamos bajo el rubro formación de un lector y específicamente la evolución de la literatura para niños y jóvenes. O ¿qué es la literatura sino el sitio privilegiado para recrear el lenguaje y un campo de experimentación, expansión, exploración y conservaciones de afectos, valores e ideas? Y la cultura escrita ¿no ha sido siempre sino una herramienta de control (y autocontrol)?

Pero debemos ser cautos y evitar las fáciles traspolaciones que llevarían a confirmar supuestos ideológicos muy en boga. Kaspar Hauser y otros casos de niños lobo nos permiten comprobar que, si en un cierto período de desarrollo biológico un niño no es estimulado, su capacidad lingüística estará limitada de por vida. Lo mismo se podría decir del papel decisivo de los afectos en la primera infancia. Frente a esto, la reiteración de que si se les lee a los niños en la infancia serán lectores en la edad adulta no pasa de ser un mero eslogan. Por el contrario, los estudios sociológicos arrojan evidencias de que la disponibilidad o capacidad para la lectura puede modificarse positiva o negativamente de acuerdo con distintas variables. Y que no se puede analizar mecánicamente. Como ha señalado Martine Poulaine, los mismos entornos (la familia, la escuela, la prisión), los mismos imperativos (vivir, forjarse una identidad, trabajar, distraerse, dormir), las mismas cargas psíquicas (comprender el mundo, educar a los hijos, comportarse con los demás, defenderse) suponen o conllevan la voluntad de leer o, al contrario, la voluntad de no leer. Ante algunas necesidades vitales o existenciales algunos buscan un sostén, una ayuda, una respuesta en la consulta de lo escrito, mientras que otros buscan otras iniciaciones, otros medios, otras comprensiones, otros olvidos⁴. Pero es indudable que al igual que en las estructuras de afectoaprendizaje la interdependencia de los procesos biológico y cultural es recíproca, como lo vio Elias y ha sugerido Michèle Petit⁵.

Los estudios realizados por René Diatkine, Serge Lebovici, Marie Bonnafé y otros acerca de las rimas, nanas, retahílas y otras formas literarias comunes en la primera infancia son una pauta sugerente para comprender las continuidades de aspectos biológicos, emocionales y sociales a través de formas literarias, en el cambiante proceso de definición de dependencia y autonomía entre dos sujetos en construcción.

Desde esta perspectiva civilizatoria ¿cuál es la relación de continuidad entre esas primeras formas literarias y las formas más complejas de creación literaria propias de edades en las que el ámbito de socialización es más extenso? No podemos saberlo ahora. Me parece que sería importante estudiar esto sobre bases empíricas y con una perspectiva más amplia que el mero análisis de los contenidos. Por ejemplo, si nos acercamos a la literatura moralista de los siglos XVII y XVIII no sólo como una forma de transmisión de valores socialmente aceptada, sino como un mecanismo para desarrollar la facultad de anticipación y

⁴ Prólogo a Michel Peroni (1988) **Histoires de lire. Lecture et parcours biographique**. París, Bibliothèque publique d'information -Centre Georges Pompidou, "Études et Recherche". La edición en español de este título está próxima a aparecer en la colección "Espacios para la lectura", publicada por el Fondo de Cultura Económica, con el título **Historias de lectura**.

⁵ "Podemos asumir que el proceso de maduración biológica en los niños es tan dependiente del proceso social de 'afecto y aprendizaje', como el segundo del primero" (Elias,1998:310). Véase también el ensayo "La lectura reparadora". En Michèle Petit (2001) **Lecturas: del espacio íntimo al espacio público**. (Trad. Miguel y Malou Tomeu.) México, Fondo de Cultura Económica, "Espacios para la lectura".

previsión, que es indispensable para la transformación de la coacción externa en autoacción, propio del proceso civilizatorio.

Pero para pensar efectivamente en la formación de lectores procesualmente no sólo hace falta definir el tramado de continuidades entre los campos biológicos y culturales, psíquicos y sociales. Es preciso también descubrir cortes ahí donde superficialmente vemos continuidades.

En este tenor, ¿es factible identificar a las nanas y rimas anónimas que se transmitieron de generación en generación a través de líneas matriarcales, con la muy variada producción editorial para bebés disponible en la actualidad? ¿Los cuentos del siglo XVIII son el mismo tipo de dispositivo civilizatorio que los relatos de Roald Dahl? ¿En qué medida las formas de circulación y acceso a los libros son determinantes para definir el potencial civilizatorio de los libros?

El estudio de los cortes pondría en evidencia que, tanto en los procesos psicogenéticos como en el sociogenético, el papel de la palabra escrita ha variado históricamente por razones que no son atribuibles a la evolución de la literatura ni siquiera del conocimiento sobre el campo de la educación y la lectura (por ejemplo, factores demográficos, económicos, políticos o tecnológicos). Es decir se trata de fenómenos en buena medida no planeados.

Con esto no quiero decir que los procesos estén determinados por encima de la voluntad de los hombres (en todo caso, serían resultantes del rejuego de diversas voluntades necesariamente no coincidentes), ni siquiera que la voluntad de las personas o el conocimiento que ellas tengan de su campo no intervengan en el desarrollo de los procesos de formación de lectores. Simplemente son una variable más. El rasgo alentador para los que amamos el conocimiento y su difusión es que la importancia relativa de estas variables se incrementará en la medida en que los deseos estén sustentados en conocimiento.

4.

El planteamiento anterior permite poner de relieve algunos retos y disyuntivas que enfrentamos los que trabajamos en el campo de la formación de lectores.

La crisis de la lectura que vivimos hoy se puede comprender por un triple conflicto con lo universal:

1. La idea de que todos deben acceder a la educación y por tanto estar en capacidad de leer y escribir, planteada por primera vez en el siglo XVIII y que se ha convertido en un propósito común en los movimientos políticos a partir de entonces.
2. La validez universal del modelo letrado como paradigma de la formación de lectores.
3. La idea de que existe un modelo de lector universal capaz de frecuentar con solvencia todos los modelos textuales.

Alcanzar estos tres universales no es difícil; es sencillamente imposible. Pero no resulta fácil desechar tales aspiraciones, sin poder tirar por la borda

principios que, al menos discursivamente, norman la educación y la política de Occidente desde la Ilustración.

Cada vez que, como en el momento actual, enfrentamos una crisis de estos principios, muchos letrados suponen que la formación de lectores es la mejor vía para lograr su cumplimiento. Es una ilusión narcisista y una mistificación que revela la incapacidad de leer la formación de lectores en el marco del proceso civilizatorio.

A partir de la Revolución Francesa el mundo occidental avanza, por cierto no sin retrocesos, hacia una universalización de los derechos y deberes. En este proceso se han acentuado formas de interrelación social y se ha hecho necesario replantear las reglas de convivencia continuamente. Si todos tienen derechos y obligaciones establecidos, la formación de lectores es imprescindible para garantizar el estado de derecho.

Condorcet, el primer teórico de la educación universal, lo señaló con claridad cuando dijo que se debe buscar que los ciudadanos amen y respeten la ley y que simultáneamente la critiquen y reformulen. Ese es el sentido de la educación republicana. Pero ¿quién va a instrumentarla? ¿Qué modelos deben sustentarla?

No se puede educar o formar lectores como si la escritura fuera una técnica neutra, independiente de las relaciones sociales y el mundo de los afectos. Sin duda la palabra escrita ha cumplido un papel fundamental en el proceso civilizatorio, entendido como la subordinación de los impulsos momentáneos bajo una previsión a largo plazo, y también como el modo en que se difunde esa necesidad de supeditar los afectos momentáneos a objetivos a largo plazo. Pero no es la única forma de distanciarse y normar la conducta a partir de la razón. Ni necesariamente siempre conlleva eso.

Durante mucho tiempo hemos identificado lectura y razón, palabra escrita y civilización. Muchas de las atribuciones que le damos hoy en día a la formación de lectores provienen de una matriz en que los antropólogos comparaban a la cultura escrita con las culturas orales. Primacía de lo analítico, de las ideas sobre las acciones, de los conceptos sobre los juegos verbales, de lo exacto sobre lo aproximado, diferenciación de los individuos en el interior de la comunidad, descontextualización de lo dicho, acogida de lo nuevo, ampliación del saber, multiplicación del conocimiento, posibilidades de instrucción a los niños, liberación del pensamiento de la necesidad de conservar, ampliación del intercambio de ideas y experiencias, desarrollo en el sujeto de una conciencia de sí, ampliación del ámbito de lo público, posibilidad de reinterpretación del pasado.

El fuerte desarrollo de los medios para fijar y difundir la palabra oral y la imagen, por una parte, y la proliferación de usos y usuarios de la palabra escrita y su incorporación a la pantalla, por otra, han hecho cada vez más difícil sustentar la identificación de la palabra escrita con esos atributos. En nuestro tiempo la palabra escrita es cada vez más similar a la oral, y la oralidad y el lenguaje visual han adquirido valores propios de la palabra escrita. Insistir en la atribución de valores al simple hecho de leer y escribir es pues una mistificación.

La conjunción del deterioro del valor de la palabra escrita y el incremento del poder de lo oral y lo visual hace imperioso mirar nuestro campo desde una perspectiva amplia. El estado del mundo obliga a que repensemos los procesos civilizatorios descentrándonos de nuestro ombligo. Levi Strauss lo ha escrito: "Los bárbaros son los que creen en la barbarie".

Con esto quiero sugerir que la distinción sobre la que debemos trabajar los que apostamos por la lectura como una forma que conlleva beneficios al lector, a su posibilidad de establecer relaciones con otros y por tanto a su entorno, no es la oposición entre lectores y no lectores. La lectura ciertamente da poder y derechos. Pero de ello no se desprende que tenga relación con el ejercicio de la responsabilidad. Debemos desconfiar de los acercamientos fetichistas a los libros.

Los formadores de lectores pueden contribuir a mejorar el estado del mundo con mayor eficacia en medida en que su actuación esté sustentada en un saber crítico, que se cuestiona por sus propias condiciones de existencia. Tal vez el mayor reto de la cultura letrada en la actualidad es comprenderse como una manifestación no exclusiva del proceso civilizatorio y aprender a ubicarse en él como un eslabón más, como parte de un continuo proceso de construcción, abierto y siempre amenazado, no determinado por la voluntad, pero que sin embargo no podemos dejar librado al azar.

Referencias bibliográficas

Elias, Norbert (1989) **El proceso de la civilización. Investigaciones sociogenéticas y psicogenéticas.** (Trad. Ramón García Cotarelo.) Fondo de Cultura Económica, Madrid.

Elias, Norbert (1998) "Tecnificación y civilización." En **La civilización de los padres y otros ensayos.** (Compilación y presentación de Vera Weiler.) Editorial Universidad Nacional, Norma, Bogotá, 451-509.

Rosenblatt, Louise (1996) "La teoría transaccional de la lectura y escritura." En **Textos en Contexto. Los procesos de lectura y escritura.** LECTURA Y VIDA, Buenos Aires.

*Este artículo fue solicitado a su autor por la Dirección de **LECTURA Y VIDA** en octubre de 2002.*