

La lectura en la escuela

Regina Zilberman *

“Es casi un lugar común observar que la estructura no igualitaria de la sociedad de clases impone límites a las posibilidades de democratización en las diferentes áreas de la vida social. **Estos límites, sin embargo, son flexibles y pueden ser ampliados mediante la práctica democratizadora.** Y tal posibilidad no puede ser ignorada por educadores empeñados en mejorar las condiciones sociales de la existencia del pueblo.”

Celso Beisiegel¹

“A la literatura se le pueden dirigir las preguntas más diversas: históricas, filosóficas, estéticas, y naturalmente, políticas, etc.; pero, como lo histórico, lo filosófico, lo estético, lo político y otros aspectos pertenecen también a sus momentos constitutivos, ella respondería todas estas preguntas de manera a veces más, a veces menos clara, ya que, evidentemente, las premisas inherentes a las respectivas preguntas siempre orientan las respuestas.”

Alfred Clemens Baumgärtner²

Los vínculos entre escuela y lectura se muestran a partir del hecho de que es por intermedio de la acción de la primera que el individuo adquiere la segunda. Si se concibe la alfabetización como un derecho del hombre –lo que justifica su franca expansión entre los diferentes pueblos y civilizaciones del planeta– ella no se concretiza sin el concurso del sistema escolar, de modo que éste se equipa y se estructura, para alcanzar aquella meta con eficacia.

Estas relaciones, a su vez, no son mecánicas, como si la escuela fuera la causa y la lectura, su consecuencia. Se trata de fenómenos afines, que se mezclan de tal manera que hacen difícil, y aun estéril, intentar la marcación de sus respectivas fronteras.

Escuela y lectura pasaron por un incremento simultáneo a partir de cierto momento de la historia de Occidente, que reforzó el apareamiento entre ellas. Y, finalmente, la crisis de la lectura vino a interpretarse también como una crisis de la escuela. Confirmados los lazos entre la institución ligada a la enseñanza y la práctica de la lectura, es necesario comprender sus historias concomitantes y los resultados comunes, para delimitar el papel que la escuela deberá desempeñar en el redimensionamiento de sus dificultades mutuas.

* Regina Zilberman es Doctora en Letras, graduada en la Universidad de Heidelberg. Hizo un postdoctorado en la Universidad de Londres. Se desempeña como profesora de Teoría de la Literatura y Literatura Brasileña en el Curso de Posgrado en Lingüística y Letras de la Universidad Católica Pontificia de Porto Alegre y Coordinadora del Centro de Investigaciones Literarias de dicha Universidad.

¹ Beisiegel, Celso. “Democratizacáo do ensino e educacáo popular.” En Valéria de Marco, Ligia Chiappini Moraes Leite y Suzi Frankl Sperber (orig.) (1981).

² Baumgärtner, Alfred Clemens. “Streitpunkte. Offene Frage der Literaturdidaktik”. En Alfred Clemens Baumgärtner y Mafte Dahrendorf (1979).

1. Historia social de la lectura

La universalidad del acto de leer proviene del hecho de que todo individuo está intrínsecamente capacitado para él, mediante los estímulos de la sociedad y la vigencia de códigos que se transmiten preferencialmente por intermedio de un alfabeto. Dado que estos estímulos comienzan a presentarse con gran intensidad en el siglo XVIII, la lectura se manifiesta como un fenómeno históricamente delimitado y circunscripto a un modelo de sociedad que se vale de ella para su expansión.

Según Raymond Williams³, desde el siglo XVIII, la sociedad europea, y occidental, por extensión, vive bajo el emblema de la revolución permanente, que se manifiesta en diferentes niveles: en el **plano económico**, persisten consecuencias de la revolución industrial, a la cual se asocian las profundas modificaciones tecnológicas y científicas; en el **plano político**, la revolución democrática determina el avance irrefrenable de las formas de participación popular, en la dirección de un sistema comunitario que se basa en la igualdad entre todos sus miembros. Y, por último, se desarrolla una **revolución cultural**, que se distingue por la expansión de las oportunidades de acceso al saber. Dicha revolución sucede, por una parte, gracias a la multiplicación los medios de reproducción mecánica que difunden los bienes culturales que hasta entonces constituían el privilegio exclusivo de una élite social y cultural, como señala Walter Benjamin⁴ y, por otra, gracias a la ampliación del sistema escolar, que al comenzar su tarea alfabetizadora, propicia el aumento del público lector y fortalece modalidades de expresión que no se transmiten a través de códigos orales y visuales (tales como el teatro, el cine, la pantomima, todos extremadamente populares hasta los siglos XVIII y XIX) sino por medio de la escritura.

La consolidación de un público lector que se convierte en un mercado exigente a partir de la época mencionada aquí, es quizá, el fenómeno cultural más relevante para caracterizar a la sociedad occidental desde entonces, pues determina un cambio radical en el proceso de circulación de la cultura, que se vulgariza, al poder ser adquirida por cualquier ciudadano y, por la misma razón, se torna más democrática y popular. El público emergente genera una nueva industria: la de la propia cultura; y esta industria, una vez en marcha, exige siempre nuevos contingentes de consumidores para expandirse en forma continua. Pero, ella no podría haberse establecido sin la ayuda de la escuela, que se reformula y funciona como un factor de inserción a la sociedad, motivando la irreversible envoltura ideológica de la enseñanza y de la pedagogía con los valores de aquella.

Como la escuela, desde el siglo XVIII, sufre una transformación que proviene de la necesidad de tomar posesión de la infancia en esa etapa de vida y simultáneamente informarle un saber para el futuro de su existencia se comprueba por qué la institución se convierte en mediadora entre él y la cultura, utilizando a la lectura como puente entre ambos. Se aclaran así las razones por las cuales la lectura pasa a ocupar un primer lugar en detrimento

³ Williams, Raymond (1980).

⁴ Benjamin, Walter. "A obra de arte na época de sua reprodutibilidade técnica." En Luiz Costa Lima(s.d).

de otras modalidades de percepción y representación de la realidad comenzando a funcionar como la puerta de entrada del joven al universo conocimiento⁵:

- a) dar acceso a la lectura significó estimular una industria naciente –la de la tipografía– que se estaba desarrollando en ese período y descubriendo formas específicas de impresión, tales como el libro, el diario, el folletín
- b) la tradición del saber, ha optado desde la antigüedad, en Occidente, por el libro como receptáculo privilegiado de los productos intelectuales y de la tradición, en detrimento de otras posibilidades, como por ejemplo, las de orden visual;
- c) el carácter económico del código escrito facilitó su difusión, ya que por una gran capacidad de condensación, al utilizar el alfabeto, que se caracteriza por la transcripción de los fonemas, y no de las sílabas o de las palabras enteras, siendo éste el factor que garantiza su funcionalidad.

Con el dominio generalizado de la habilidad de leer, consecuencia de la acción eficaz de la escuela, se opera gradual, pero irreversiblemente, la democratización del saber. Por otro lado, aparecen las primeras expresiones de la cultura de masas, debido a la explosión de una literatura popular, cuya transmisión se hacía, hasta aquel momento, por medio de formas orales, acompañadas por la música⁶. Sin perder su popularidad, la literatura descubre nuevas vías de propagación entre su público, generando la llamada “lecturamania”, que condujo a los pedagogos de la época a efectuar campañas de esclarecimiento y alerta contra los peligros de la lectura en exceso.⁷

También aparece como resultado de este período la noción de una lectura de índole especial, más adecuada y también más pragmática y objetiva: la que se destina a las obras útiles, de carácter informativo o evangélico, que conducen a la meditación o al aprendizaje, impidiendo el escapismo y la fantasía.

Al estar estos pedagogos vinculados con el pensamiento dominante en aquel momento, que componía su soporte material, tienen entre los iluministas sus grandes aliados, pues éstos ven en el libro el instrumento fundamental para la difusión del saber y el medio a través del cual cada persona se apropia de la realidad endosando su carácter utilitario y al mismo tiempo, su naturaleza emancipadora. Por esto, si el iluminismo patrocina una visión distorsionadora de la función de la cultura, al valorizar en grado sumo su elemento inmediatista, por otro lado, este movimiento establece la relación primordial para el desdoblamiento de la ideología que, hasta hoy sedimenta la validez de la lectura en nuestra sociedad: la de su índole emancipadora, en la medida en que propicia el ingreso en el ideario liberal elaborado por la

⁵ La justificación para la obligatoriedad de la enseñanza provino de la necesidad de formar al niño fuera del círculo familiar. Sin embargo, cuando se trataba de niños pobres, la escuela también sirvió para extraer del mercado de trabajo un contingente de operarios menores que ocupaban los lugares de los adultos, los cuales, al estar desocupados perturbaban el orden público. A propósito, cf. Donzelot, Jacques. **The policing** (1979).

⁶ Cf. Neuburg, Victor. **Popular literature** (1978).

⁷ A propósito, cf. Schenda, Rudolf. **Volk ohne Buch. Studien zur Socialgeschichte der populären Lesestoffe** (1977). A Schenda, Rudolf. **Die Lesestoffe der kleinen Leute. Studien zur populären Literatur im 19. und 20. Jahrhundert** (1976).

burguesía (clase de donde provenía y de la cual dependían los filósofos citados) y que está depositado en las obras escritas. De este modo, el conocimiento viene a ser concebido como un puente para la libertad y para la acción liberadora. Al recurrir a la cultura como arma para desafiar la tradición que legitimaba el poder de la aristocracia, la clase burguesa, a través del pensamiento iluminista, se entrega a las prácticas que la divulgan ampliando así el ámbito de circulación del saber y de la lectura que la pone al alcance de todos; concomitantemente, sin embargo, funda una teoría de la libertad y del significado de la emancipación, que termina por superar el momento histórico en que fue formulado en virtud de su utilidad para los propósitos inmediatos de ese grupo.

Una historia social de la lectura no puede dejar de revelar los aspectos contradictorios que reviste no la práctica de leer en cuanto tal, sino la política que patrocina su expansión. Por un lado, sobresalen los intereses económicos e ideológicos: las necesidades del mercado cultural, productos de obras que van a ser absorbidas y rápidamente sustituidas por otras, en un primer impulso hacia la masificación; y la importancia de afirmar las nociones liberales promulgadas por la burguesía. Por otro, las consecuencias indican que el proceso no fue homogéneo ni estuvo totalmente bajo control: la escuela enfatiza la alfabetización y ésta se convierte en un derecho inalienable reclamado por todos los segmentos de la población y negado por algunos, cuando se trata de garantizar el arbitrio de un grupo sobre los demás. E incluso los ideales vinculados con la emancipación, a los cuales la lectura sirve como entrada, pasan a ser usados contra la clase burguesa, cuando ésta, dueña de la sociedad, quiere negar conquistas para las que los otros estratos sociales se juzgaban aptos.

En esta medida, escuela y lectura, en su unión fraterna, que persiste por más de dos siglos, pueden contener significados opuestos, puesto que el énfasis sobre una de ellas depende, muchas veces, de la orientación general de la política pedagógica. Puede representar tan sólo la afirmación del "mito de la alfabetización" (literacy myth⁸) cuando se cae en la valorización de la lectura –y su consecuencia: la adquisición del saber– como garantía del éxito profesional. Vale decir, cuando la escolarización es promovida como condición para el ascenso social, ya que ésta premia exclusivamente a aquellos que alcanzan una sólida formación intelectual, traducida en grados y diplomas universitarios. En este caso, la escuela se propone como un modelo sustitutivo para la sociedad, pues al organizarse en función de los mejores (cuya capacidad es medida por medio de clasificaciones y evaluaciones) ella supone que toda la realidad se pauta por este proyecto, protegiendo entonces incondicionalmente y, por lo tanto, oscureciendo las divisiones sociales que perduran. Por consiguiente, formula también una concepción de respeto al cambio social: cambio que resulta de la habilitación individual y no de una acción colectiva y reivindicatoria; y la sociedad proporciona los elementos para su propia transformación que cerrando el círculo, justifica la existencia del sistema escolar. Luego, éste permanece no sólo para vehicular una ideología acorde con la dominación burguesa propietaria de los medios de producción, como afirma Louis Althusser⁹ se convierte en el sustituto del cambio social, ya

⁸ Graff, Harvey J. (1979).

⁹ Althusser, Louis (1980).

que de su actividad emana un nuevo orden regido por los mejores y más sabios.

Mientras tanto, al desencadenar un proceso de democratización del saber y un mayor acceso a los bienes culturales, la escuela es un elemento de transformación que no puede ser dejado de lado. Y este factor se relaciona especialmente con la lectura, lo que puede ser comprobado, en un primer momento, a partir las distintas políticas de alfabetización que caracterizan a los países del Tercer Mundo. En efecto, los pueblos emergentes, en virtud de su urgencia de emancipación nacional, ponen en marcha programas de alfabetización masiva, a través de campañas patrocinadas por el Estado, sobre todo cuando éste se proclama de extracción popular.¹⁰

En esta circunstancia, la alfabetización significa superar el estadio de ignorancia y atraso, no para negar los patrones dentro de los cuales el analfabeto (en este caso, un adulto) convive y se desenvuelve, sino para poder ingresar en la cultura dominante, que si es la del colonizador, desea erradicar al rival. Así, la posesión de un código escrito determina la ruptura con una situación de inferioridad, por no tener el individuo, antes de ser alfabetizado, los instrumentos intelectuales necesarios para cuestionar los valores que desde la perspectiva del grupo de poder tendría que incorporar pasivamente.

Para el niño, que, mientras no lee, depende exclusivamente de la voz adulta que le decodifica el mundo que lo rodea, también el aprendizaje de la lectura repercute en cuanto posibilidad de emancipación, dado que los bienes culturales, que privilegian la trasmisión escrita, se tornan accesibles para él y, por consiguiente, manipulables.

Por esto en un caso y en el otro, la conquista de la habilidad de leer es el primer paso para la asimilación de los valores de la sociedad. En el transcurso de este proceso, nuevas contradicciones emergen. Por un lado, porque en la eventualidad de un choque entre las diferentes civilizaciones, es decir, entre pueblos en distintos estadios culturales, la introducción de la escritura puede determinar una coacción profunda contra las formas originales de expresión, como ocurrió a lo largo de la ocupación de América por los colonizadores europeos. Por otro, porque al aprender a leer, el niño recibe un universo de signos previamente constituido, cuya inmutabilidad y codificación sofisticada reproducen el mundo adulto, al cual comienza a tener entrada a través de rituales de iniciación consagrados por las técnicas de alfabetización. Aprender a leer y escribir es adicionar reglas a las que ya conoce pero que no elaboró y que contradicen sus primeras experiencias con el lenguaje oral. Los errores que acumula –de entonación, de ritmo durante la lectura en voz alta, de ortografía– mimetizan sus conflictos con la norma de los adultos a la que deben someterse, sin subvertir.

La alfabetización, por lo tanto, acarrea consigo dos movimientos paralelos y, como la escuela, explota múltiples posibilidades de acción, que se

¹⁰ Cf. a propósito las campañas de alfabetización llevadas a cabo en los países del Tercer Mundo, especialmente en África y en América. V. al respecto Oxenham, John. **Literacy: Writing, reading and the social organization** (1980). E Kozol, Jonathan. "A new look at the literacy campaign in Cuba." (1978).

extienden desde una meta emancipadora, orientada hacia la afirmación de una postura autónoma del individuo (y siendo igualmente la consagración de este individuo), al ejercicio de una dominación, cuando es manipulada, de modo ostensible, por el adulto o por un grupo social, teniendo como fin, la perpetuación de su dominio. Todavía es la escuela la que conduce el acto de leer y, siendo éste la conquista más importante de la acción de la escuela en sus primeros años, puede representar también la causa de la ruptura del círculo ideológico al que continuamente el sistema pedagógico se sujeta.

2. Lectura y literatura

Siendo la escuela la entidad a la que incumbe enseñar, ha interpretado esta tarea de un modo mecánico y estático. Dota a los niños del instrumental necesario y automatiza su uso, a través de ejercicios que ocupan el primero – difícilmente el segundo– año de la escuela primaria. Leer se confunde, pues, con la adquisición de un hábito y tiene como consecuencia el acceso a una meseta de la cual no se puede jamás retroceder, sin embargo, la acción implícita en el verbo considerado no explicita nítidamente su objeto directo: leer, pero leer qué. De esta manera el meollo de la lectura no se esclarece para el alumno que es su beneficiario. Por consiguiente, al saber leer y al no perder jamás esta habilidad, el niño no se convierte necesariamente en un lector, ya que éste se define, en principio, por la asiduidad a una institución determinada: la literatura.

Así como sucede con la alfabetización, la escuela puede o no quedarse en la mitad del camino, es decir: dar oportunidad para que su tarea se cumpla de un modo global, transformando entonces al individuo capacitado para la lectura en un lector, o no, revertirlo en lo contrario. En este caso, el niño se aparta de cualquier lectura, pero sobretodo de los libros, ya sea por haber sido alfabetizado de manera insatisfactoria, ya sea por encontrar en la literatura experiencias didácticas que desea olvidar.

En virtud de estos aspectos contradictorios, no se trata sólo de enfatizar el valor de la lectura en cuanto procedimiento de apropiación de la realidad, sino también de delimitar el sentido del objeto a través del cual ella se concretiza: la obra literaria. Pues al acreditarse que el acto de leer, en concordancia con su naturaleza, se inviste de una aptitud cognitiva, ésta no se complementa sin el texto que demanda su ejercicio.

Comprendida de modo amplio, la acción del leer caracteriza toda relación racional entre el individuo y el mundo que lo rodea. Puesto que si éste se le aparece, en un primer momento, como desordenado y caótico, la tentativa de imponerle una jerarquía cualquiera de significados representa, de antemano, la lectura, porque imprime un ritmo y un contenido a los seres circundantes. En esta medida, lo real se convierte en código, con sus leyes, y la revelación de éstas, aunque sea en forma primitiva e incipiente, traduce una modalidad de lectura que asegura la primacía de un sujeto y de su capacidad de racionalización sobre todo lo que lo rodea. Es lo que pasó con el hombre primitivo que, por medio de su cultura salvaje, propuso una lectura mítica del mundo, y si con esto, él reconoció la naturaleza hostil que lo circundaba como poderosa, y amenazadora, no dejó de infundir sobre ella su soberanía, al

atribuirle una organización que era producto antes que nada, de su inteligencia.

Si leer califica, pues, toda la relación con lo real, se percibe que esta acción se expresa por la elaboración de un código, lo cual, a su vez, manifiesta el dominio que el hombre ejerce (o desea ejercer) sobre la circunstancia. El mito, manifestación más importante y duradera de la cultura primitiva, es este código, ya que funciona del mismo modo que una lengua. Sin embargo, es igualmente un lenguaje, ya que connota, de modo significativo, los intercambios posibles entre el individuo o un grupo social determinado y la naturaleza que estaba aprendiendo a aventajar.¹¹

El hecho revela el vínculo íntimo e umbilical que toda acción de leer establece no sólo con el mundo de los objetos, sino principalmente con el lenguaje. Al emerger éste de la interacción entre el ser humano y la realidad, su existencia no puede ser comprendida sin el acto de la lectura, puesto que es ella la que está en el vientre de tal intercambio. A su vez, asistiéndose ahí al nacimiento del lenguaje se verifica también que hablar y leer la realidad implican una manifestación primordialmente verbal, de modo que, entre las posibilidades de expresión, la lengua es la que contiene de manera más completa el producto de estos contactos primordiales con lo real.

Es por esta razón que la lectura pierde la significación generalizadora mencionada al comienzo, para traducir principalmente una relación con el lenguaje, depositada ahora en el texto escrito. Esta conversión, a su vez, no es mecánica, ni hace suponer que la escritura mimetiza fielmente la expresión oral. Por el contrario, el pasaje permite una fijación de lo dicho, garantizando la autonomía del habla de la situación de su génesis o de las intenciones que la produjeran, configurando un universo independiente, cuya significación proviene de la intimidad de sus fronteras.

El tránsito del habla a la escritura determina, por lo tanto, la aparición de una constelación específica de signos, un código característico, el de las letras, cuya misión es asegurar, por un lado, la inmovilidad del texto, condición de su permanencia en el tiempo, y por otro, su polisemia, vale decir, la posibilidad de que se le extraigan múltiples sentidos a partir de su organización interior. A través de este proceso, el texto realiza su aspiración, la de distanciamiento¹² de las circunstancias de su producción, a no ser que las incorpore a la estructura, proyectándose como enigma para el sujeto que lo invoca: el lector.

Es la escritura, por consiguiente, la que señala el carácter enigmático de la expresión, al proponer una lectura que, para ser fiel a su naturaleza, se califica inevitablemente como desciframiento. Siendo así, si leer conformaba de antemano la relación original del individuo con el mundo circundante, la expansión de su práctica demanda la metamorfosis de este mundo en texto, imagen última de la aspiración de dominio del ser humano sobre el ambiente

¹¹ A propósito, cf. Lévi-Strauss, Claude. **Antropología estructural** (1970). Id. **Anthropologie structurale deus** (1973). Id. **O pensamento selvagem** (1970). Barthes, Roland (1970).

¹² A propósito de la noción de texto como, distanciamiento, cf. Ricouer, Paul. **Interpretacao e ideologias** (1977).

que lo rodea. Sin embargo, en esta conversión, lo real no se entrega sino que emerge más de una vez en su oscuridad de origen reclamando que se lo deleve.

Se verifica en qué medida la lectura de la literatura reproduce la convivencia con el mundo exterior, siendo también ésta una modalidad de leerlo, porque esta acción no puede prescindir del objeto fijado por la escritura –el texto literario– bajo pena de convertirse en un ejercicio estéril, vaciado de aquello que consiste en su destino. A su vez, esta actividad de desciframiento traduce una penetración en lo real, porque el texto actúa como su síntesis. En este aspecto, la obra de ficción, basada sobre la noción de representación de la realidad, ejerce este papel sintético de forma más acabada, haciendo que lectura y literatura constituyan una unidad que mimetiza los contactos palpables y concretos del ser humano con su entorno físico, social e histórico, proponiéndose incluso a sustituirlos.

En virtud de esto si el acto de leer se configura como una relación privilegiada con lo real, ya que engloba tanto una convivencia con el lenguaje, como el ejercicio hermenéutico de interpretación de los significados ocultos que el texto enigmático suscita¹³, la obra de ficción sobresale como modelo por excelencia de la lectura. Pues, siendo una imagen simbólica del mundo que se desea conocer, ella nunca se da de manera completa y cerrada. Por el contrario, su estructura, marcada por los vacíos y por lo no terminado de las situaciones y figuras propuestas, reclama la intervención de un lector, el cual llena estas lagunas, dando vida al mundo formulado por el escritor¹⁴. De este modo, a la tarea de desciframiento se le une otra: la de relleno ejecutada particularmente por cada lector, inmiscuyendo sus vivencias e imaginación.

Al caracterizar la experiencia fundamental de la realidad, la lectura puede ser calificada como mediadora entre cada ser humano y su presente. Sin embargo, si éste se convierte en una obra, y como tal, trasmite un saber, pero exige simultáneamente la participación activa del destinatario, se percibe que, en el transcurrir de esta mediación, dos seres se hallan comprometidos y entrelazados. De un lado, el lector, que descifra un objeto, pero no puede impedir que parte de sí mismo comience a integrarse al texto, lo que relativiza para siempre los resultados de su interpretación, abriendo, por consiguiente, espacio para nuevas e infinitas perspectivas. Del otro, la creación literaria, que inmovilizada por la escritura y con aspiraciones de eternidad, no consigue escapar a la violación provocada por el mirar de cada individuo, que es tanto más indiscreto cuanto más penetrante e inquisidor. Con esto, se relativiza igualmente su significación, tornándola moneda común y, en consecuencia, democratizándola.

¹³ Cf. igualmente Silva, Ezequiel Theodoro da. **O ato de ler. Fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia da leitura** (1981).

¹⁴ Al respecto de la constitución de la obra literaria, determinando la participación del lector en el acto de relleno de las lagunas desencadenadas por el texto, cf. Ingarden, Roman. **A obra de arte literária** (1973).

Id. **Vom Erkennen des literarischen Kunstwerks** (1968). Iser, Wolfgang. **The implied reader** (1975). Id. **Der Akt des Lesens** (1976). Lima, Luiz Costa (org). **A literatura e o leitor** (1979).

Modelo del descubrimiento del mundo, la lectura encuentra, eventualmente, en la literatura, su recipiente imprescindible. Preservar estas relaciones es darle sentido. Y, si la escuela no puede absorberlas por entero, tampoco puede ser donde se las rompa en forma definitiva, bajo pena de arriesgar su misión y perjudicar, irremediablemente, al ser humano a quien dice servir.

3. La lectura en la escuela

El empleo del libro en la escuela remonta a los comienzos de esta institución. Soporte del aprendizaje de las primeras letras, el libro pasó por diversas fases, a lo largo de la historia de la educación en Brasil. Camoes, las antologías, los comentarios, el texto único, el didáctico, el paradidáctico, todas éstas son facetas de un mismo libro, al que se le delegó la incumbencia de acompañar al estudiante durante el transcurso de las actividades de aprendizaje, sirviendo como depósito de informaciones y ejercicios, sin negar nunca su carácter utilitario que, si bien lo degradó (e incluso Camoes fue víctima de esta deshonra), no impidió su expansión creciente. Por eso, trascendió el ámbito del aula y se convirtió en una vigorosa fuente de ganancias para los autores, editores y libreros, aunque no siempre en la misma proporción.

Siendo inmediateista, y por esto mismo descartable, este libro, paradójicamente, sólo se justifica por las promesas que contiene. Pues el tipo de enseñanza que propicia –de reglas lingüísticas o informaciones referidas a la historia literaria– apenas tiene sentido en el futuro cuando el estudiante lo precisa eventualmente en un examen, en un concurso o en la redacción de una carta o solicitud. Así, al consumirse rápidamente y al hacer marchar los capitales de la industria librera nacional, el libro didáctico –modelo privilegiado de las otras especies citadas– se explica solamente por lo que anticipa, fenómeno en el cual está incluido el hecho de que es, incluso, el aval.

Son estos factores los que convierten al libro didáctico en el adversario de la lectura del que se hablaba previamente. Y, al constituirse, en cierta manera, en el arquetipo del libro de clase, acaba por ejercer un efecto que empaña la imagen que la práctica de la lectura ansia alcanzar. Pues ésta se caracteriza por una experiencia del presente, con la cual se compromete el lector, quien contribuye con su mundo íntimo al proceso de desciframiento de la obra. El libro didáctico excluye la interpretación y, con esto, exilia al lector. Al proponerse como autosuficiente, simboliza una autoridad que se opone a la naturaleza de la obra de ficción la cual, incluso en su autonomía, no sobrevive sin el diálogo que mantiene con su destinatario. Y, finalmente, el autoritarismo se presenta de modo más cabal, cuando el libro didáctico se hace portador de normas lingüísticas, provenientes de la ideología del patrón culto y expresión de clases y sectores que ejercen la dominación social y política. O cuando la interpretación se inmoviliza en respuestas cerradas, de simple opción, promovidas por fichas de lectura que son el resultado de la anulación de la experiencia personal e igualitaria con el texto.

Consecuentemente, la propuesta de que la lectura sea reintroducida en el aula significa el rescate de su función primordial, buscando sobretodo recuperar el contacto del alumno con la obra de ficción. Pues es de este

intercambio y del respeto de la convivencia individualizada que se establece entre el texto y el lector, que nace la posibilidad de un conocimiento de lo real, ampliando sus límites –hasta físicos, puesto que la escuela se construyó como un espacio aislado– a los que la enseñanza se somete.

En efecto, recurriendo a la literatura se puede iniciar eficazmente un nuevo pacto entre los niños o jóvenes y el texto, así como entre el alumno y el profesor. Pues, en el primer caso, se trata de estimular una vivencia singular con la obra, tendiendo al enriquecimiento personal del lector, sin fines de mejora o cobros ulteriores. Ya que la lectura es necesariamente un descubrimiento del mundo, llevado a cabo según la imaginación y la experiencia individual, cumple dejar solamente que este proceso sea viable en su plenitud. Además siendo en principio toda interpretación válida, porque nace de la revelación del universo representado en la obra, e impide una fijación de una verdad anterior y acabada, ratifica la expresión del alumno y desautoriza la certeza del profesor. Con esto, desaparece la jerarquía rígida sobre la cual se apoya el sistema educativo, lo que repercute en una nueva alianza, más democrática entre el profesor y el estudiante. Y con consecuencias relevantes, ya que el alumno se vuelve co-participante y el profesor menos opresor y más flexible al diálogo.

Al surgir en el horizonte de profundas transformaciones sociales y culturales, la lectura escolar y la enseñanza moderna se desarrollaron paralelamente, entrecruzando sus respectivos caminos. En este proceso, se cubrieron con una ideología del saber que terminó en un compromiso con los ideales que beneficiaban a la clase que buscaba el poder y sus formas de dominación. Sin embargo, en concordancia con su naturaleza la lectura apunta a una modalidad de experimentación del tiempo y del espacio circundante que trasciende su función escolar. Y restringirla a ésta puede significar incluso su esterilización. De esta manera, cabe recuperar su papel primordial, que determina un rechazo de la figura caricaturesca del libro que circula normalmente por las aulas. Si es la literatura de ficción, en su integridad, la que explota la experiencia más amplia de la lectura, su presencia en el ámbito de la enseñanza provoca transformaciones radicales que, por esto mismo, le son imprescindibles. Además de esto, ella permite que la enseñanza se torne más satisfactoria para su principal interesado: el niño o el joven, es decir, el alumno en general. En fin, la literatura revela la posibilidad de romper con los lazos ideológicos que convierten a la escuela en sala de espera del engranaje burgués. Nacida de las entrañas de dicho engranaje, la escuela alcanzará su sentido justo, en el momento en que retorne a su función original y si ésta es la de enseñar a leer, que lo haga de manera integral, para efectivizar la revolución permanente en cuyo vientre fue generada.

Referencias bibliográficas

- Althusser, Louis. **Aparelhos ideológicos de Estado. Posicoes II**. Río de Janeiro: Graal, 1980.
- Barthes, Roland. **Mythologies**. París: Seuil, 1970.
- Baumgärtner, Alfred Clemens. "Streitpunkte. Offene Frage der Literaturdidaktik". En Alfred Clemens

- Baumgärtner y Mafté Dahrendorf, **Zurück zum Literaturunterricht? Literaturdidaktische Kontroversen**. Braunschweig: Westermann, 1979.
- Beisiegel, Celso. "Democratização do ensino e educação popular." En Valéria de Marco, Lígia Chiappini Moraes Leite y Suzi Frankl Sperber (orig.), **Língua e literatura: O professor pede a palavra**. São Paulo: Cortez-APLL-SBPC, 1981.
- Benjamin, Walter. "A obra de arte na época de sua reprodutibilidade técnica." En Luiz Costa Lima, **Teoria da cultura de massas**. Rio de Janeiro: Saga, s.d.
- Donzelot, Jacques. **The policing**. Nueva York: Pantheon Books, 1979.
- E Kozol, Jonathan. "A new look at the literacy campaign in Cuba." **Harvard Educational Review**, Vol. 48. N° 3, agosto de 1978.
- Graff, Harvey J. **The literacy myth. Literacy and social structure in the nineteenth-century city**. Nueva York: Academic Press, 1979.
- Ingarden, Roman. **A obra de arte literária**. Lisboa: Calouste Gulbenkian, 1973.
- Idem **Vom Erkennen des literarischen Kunstwerks**. Darmstadt, Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 1968.
- Iser, Wolfgang. **The implied reader**. Baltimore: The Johns Hopkins University Press, 1975.
- Idem **Der Akt des Lesens**. Munich: Fink, 1976.
- Lévi-Strauss, Claude. **Antropología estructural**. Río de Janeiro, Tempo Brasileiro, 1970.
- Idem **Anthropologie structurale deux**. París: Plon, 1973. Id. **O pensamento selvagem**. São Paulo, Companhia Editora Nacional, 1970.
- Lima, Luiz Costa (org). **A literatura e o leitor**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.
- Neuburg, Victor. **Popular literature**. Londres: Penguin, 1978.
- Oxenham, John. **Literacy: Writing, reading and the social organization**. Boston and Henley, Routledge y Kegan Paul, 1980.
- Ricoeur, Paul. **Interpretação e ideologias**. Río de Janeiro: Francisco Alves, 1977.
- Schenda, Rudolf. **Volk ohne Buch. Studien zur Sozialgeschichte der populären Lesestoffe**. Munich: Deutscher Taschenbuch Gesellschaft, 1977.
- Idem **Die Lesestoffe der kleinen Leute. Studien zur populären Literatur im 19. und 20. Jahrhundert**. Munich: Verlag C.H. Beck, 1976.
- Silva, Ezequiel Theodoro da. **O ato de ler. Fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia da leitura**. São Paulo: Cortez Editora and Autores Associados, 1981.
- Williams, Raymond. **The long revolution**. Londres: Pelican, 1980.