

Título Modelos y concepciones dominantes de la lectura en el espacio escolar: reproducción social, exclusión y violencia simbólica

Prof. Paula Storni

Profesora en Letras. Doctorando en Ciencias Sociales (UNT). Docente en Cultura y Comunicación e Historia de las Comunicaciones de la Carrera de Ciencias de la Comunicación (UNT). Miembro del Proyecto "Prácticas y usos de la cultura de masas en la Argentina contemporánea" (CIUNT).

Resumen

El presente trabajo aborda la tensión inclusión/exclusión en la escuela media argentina desde el análisis de los modelos escolares dominantes de lectura reproducidos a través del tiempo. La exposición se organiza en torno a tres ejes: en la primera se analizan tres sentidos diferentes de leer desde los que se proponen modelos de lectura y lectores. En la segunda, examinamos los presupuestos ideológicos de lo que llamamos discurso hegemónico de la lectura. Por último, tomamos algunas de las metáforas que circulan en este discurso. El análisis de los tres ejes permite vislumbrar que la vocación de inclusión que caracteriza a la escuela en general supone a su vez un ejercicio de violencia simbólica que implica la exclusión de otras formas culturales desde el momento mismo que selecciona a una como modelo legítimo.

En esta dirección, el objetivo central de nuestro trabajo es el desenmascaramiento y la desnaturalización de algunos de los presupuestos ideológicos y las afirmaciones más corrientes de los discursos sociales dominantes de la lectura que circulan en la escuela fundamentalmente aunque se reproducen también desde otras instituciones sociales como los medios de comunicación y desde los cuales se reproduce toda una serie de jerarquías y clasificaciones que contribuyen con la reproducción de diferencias sociales.

Palabras clave: lectura/escuela/exclusión/violencia simbólica

Abstract

The present paper discusses the inclusion/exclusion tension at secondary school in Argentina through the analysis of the dominant reading models at school throughout time. This work is organized into three sections: the first one analyzes three senses of *reading*, each of which proposes reading and readership models. The second analyzes the ideological assumptions about the so-called hegemonic discourse about reading. Finally, we consider some metaphors circulating in this discourse. The analysis of the three aspects make it possible to anticipate that

the vocation of inclusion, typical of the school in general, involves a symbolic violence which implies the exclusion of other cultural forms the moment a model is assumed as legitimate. Moving in this direction, the central objective of our paper is to unmask and divest some ideological assumptions and every-day affirmations of the prevailing social discourses circulating at school, even if they are reproduced in other social institutions such as the media and, from which they deliver a series of hierarchies and taxonomies that contribute to the reproduction of social differences.

Los libros piden escuelas, las escuelas piden libros

“Educación común” (1895), Domingo F. Sarmiento

no hay nada que la mayoría de estas instituciones quiera ganar o defender más que el pasado, y el futuro alternativo traería precisa y obviamente la pérdida de sus privilegios

Raymond Williams

Introducción

Las prácticas escolares y las políticas educativas de la lectura que existen en la actualidad han tendido a transferir un modelo dominante basado principalmente en un enfoque cuantitativo cuya preocupación central consiste en el incremento del tiempo dedicado a la lectura y de la cantidad de textos leídos. Consideramos que un paso esencial a tener en cuenta antes de elaborar cualquier tipo de política pública respecto de la lectura consiste en reconstruir los contenidos de la subjetividad de los agentes que estudiamos (los jóvenes lectores escolarizados) para captar el real funcionamiento de la reproducción de la práctica que llevan a cabo (la lectura, en este caso). Un análisis de las relaciones entre la institución escolar y los modelos de lectura que desde la misma se difunden no debe dejar de considerar que, desde sus orígenes escuela y lectura aparecen asociadas en un vínculo en el que cada término explica y da sentido y existencia al otro. La escuela como institución moderna nace vinculada a la práctica de la lectura y en esta práctica se afirma su razón de ser: la enseñanza y la formación de ciudadanos. En la base de este objetivo fundacional subyace en primer lugar la idea de facilitar el acceso a la cultura letrada a través de la enseñanza de la lectura. En este primer sentido de lectura, la misma equivale a alfabetización, es decir, la adquisición del código de la escritura que asegurara el desarrollo de una competencia esencial para la movilidad social. Más tarde, la preocupación por la enseñanza de la lectura se centró en la creación de un corpus de textos, el

canon nacional, que garantizara no sólo un sentido de pertenencia a la comunidad imaginada de la nación sino también el acceso a la cultura superior, al progreso y la civilización. Esta etapa se vincula con un segundo sentido de *leer* desde el que al aprendizaje de la lectura como competencia lingüística se agrega el valor estético y la utilidad política.

Esta diferenciación entre dos sentidos diferentes de *leer* debe explicarse dentro de las condiciones históricas de las que surge. Cuando la escuela se masifica, se produce un incremento en los índices de alfabetización y consecuentemente, las prácticas de lectura y escritura se diversifican haciéndose accesibles a nuevos grupos sociales. Ante esta realidad surge la necesidad de construir un nuevo ámbito de distinción: la lectura culta entendida como “verdadera lectura”.

De hecho, como lo señala Raymond Williams para el caso de la literatura y Pierre Bourdieu para explicar el funcionamiento general de cualquier campo cultural, las formas culturales que representan un capital valioso en una época y que luego se hacen accesibles a otros grupos, pierden su valor original con lo cual disminuye también el prestigio de los antiguos usuarios y practicantes. Estos agentes deben pues reinventar el valor del capital de las formas culturales mediante nuevos modos de distinción que aseguren la conservación de su legitimidad y su poder simbólico. Esta lógica cultural permite comprender que aún cuando los modelos de lectura que han circulado por la escuela han sido variados, más o menos elitistas, más o menos inclusivos y democratizadores, todos ellos se han edificado sobre esquemas de valoración que responden a intereses de un grupo social específico. La institución escolar, espacio clave de la hegemonía, se constituye así en campo de luchas permanentes, lugar de tensiones entre las presiones de grupos de elite que buscan mantener sus privilegios y las demandas de aquellos sectores que buscan ser incluidos y recibir sus beneficios.

En la actualidad resulta casi obvio sostener que cuando hablamos de leer, nos referimos a una amplia gama de cuestiones. Esta variedad de significaciones que el término *leer* posee hoy se relaciona justamente con los reacomodamientos y los nuevos modos de distinción y especialización a los que la práctica de la lectura ha sido sometida a fin de dar sentido a la tarea docente.

Como señala Jean Hérbrard (2000), existe históricamente un interés en la lectura por parte de la escuela que se asocia con *leer* como verbo intransitivo y transitivo. En el primer caso cuando éste equivale a alfabetización o en el sentido que en los 80 se le otorga cuando comienza a circular un discurso de la lectura que incluye todas las formas cotidianas y más prácticas de leer. *Leer* como verbo transitivo, hace más explícita una forma de distinción al proponer como lectura modelo a los textos literarios canónicos vinculados con la alta cultura. En la actualidad esta distinción, menos explícita, se hace extensible a los “nuevos modos de leer” que la escuela

debe enseñar y promover para garantizar el acceso al verdadero conocimiento en contraposición con las supuestas lecturas superficiales de los textos de las nuevas tecnologías que sólo conducirían al acceso al dato y la información y no a una verdadera formación. En todos los casos y bajo una finalidad aparentemente democrática e inclusiva que incluye otros modos de leer vinculados con la cultura popular y juvenil como en el ejemplo actual de “leer en las pantallas”, se procura dejar en claro que, cualquiera sea el sentido del verbo *leer*, la escuela será siempre la encargada de entrenar a los futuros lectores en una práctica especializada alejada de las lecturas cotidianas, prácticas, superficiales, nocivas, masivas, etc. Así, para el caso de incluir las lecturas en las pantallas, la escuela deberá conservar su lugar de saber y poder adjudicándose la responsabilidad de entrenar a los jóvenes en la práctica de verdaderas lecturas en las pantallas: responsables, críticas, profundas, etc.

II-El discurso hegemónico de la lectura

Resulta imposible realizar aquí una descripción y un análisis exhaustivo de los modelos de lectura que históricamente han circulado por la escuela. Sin embargo, es posible advertir en todos ellos una base común que posibilita su reconocimiento como discurso. En nuestra investigación denominamos *discurso hegemónico de la lectura* al modo particular en el que la escuela conceptualiza la lectura y desde el cual elabora toda una serie de clasificaciones de textos, autores, lecturas y lectores.

Dada la variedad de significados que el término discurso posee en los usos académicos, parece importante esclarecer en qué sentido tomamos esta categoría en nuestra investigación. Cuando en nuestro trabajo señalamos la existencia en la escuela de un discurso dominante nos referimos a un sistema de ideas más o menos articulado con sus líneas de argumentación, sus valores, sus presupuestos, etc. que definen una posición política o social particular. Este concepto de discurso presupone cierta actividad lingüística que se manifiesta en textos pero lo que lo caracteriza fundamentalmente es la exposición y defensa de una concepción del mundo y de un cierto orden social. Esta explicación relativamente sistemática del funcionamiento social posee sus correspondientes categorizaciones, énfasis, valores e incluso líneas de conducta que deben considerarse como las correctas en función de todo ese cuadro general. Usualmente, aunque se reconocen manifestaciones de estos discursos en expresiones de diversa índole y de diversos agentes sociales, existen autores o figuras reconocibles distinguidos dentro del conjunto social que los han articulado en textos y con un grado de relativa difusión y a los que se acude como punto de referencia válido en cada contexto dado para caracterizar las notas legítimas de este discurso. En la práctica estos “ideólogos” con incidencia social se constituyen como tales en el

seno de un contexto concreto y dentro de una dinámica particular adquieren la autoridad que explica su capacidad de influencia.

Si bien podemos reconocer en la escuela a esta forma dominante de entender la lectura como discurso, no debemos perder de vista que éste no se origina en esta institución. Sin embargo, la escuela es quizás su principal centro de difusión y reproducción ya que, como señalamos antes, la práctica en cuestión, la lectura, constituye su razón de ser. En efecto, este discurso se presenta de manera ordenada y coherente y aparece de manera más o menos explícita en lo que se declara pero su función clave está en regular y evaluar todas las prácticas lectoras que se ponen en juego en el contexto escolar y extraescolar. El mismo se encuentra fuertemente naturalizado en los discursos de los sujetos que han pasado por la escuela pero su reproducción continua se refuerza desde instituciones sociales como la familia preocupada por inculcar la lectura a todos sus miembros y los medios de comunicación que muchas veces se refieren a sí mismos como los responsables de la muerte de la lectura. La figura de los ideólogos estaría representada en el caso que nos ocupa por los docentes pero también reforzada en los contextos extraescolares por los discursos de escritores, críticos y especialistas del campo académico y universitario que se construyen como los guardianes de prácticas de lectura perdidas que hay que recuperar en nombre de una verdadera cultura.

Hemos aclarado en qué sentido podemos reconocer una formación discursiva dominante acerca de la lectura en el espacio escolar. Ahora bien, analicemos en qué sentido este discurso se constituye como una formación hegemónica. Sin ánimo de caer en una concepción reproductivista y una mirada pesimista de la escuela, entendemos que los aportes de Bourdieu resultan fundamentales para entender de qué modo la reproducción del discurso escolar de la lectura resulta eficaz en cuanto a su capacidad de difusión de los principales argumentos y presupuestos porque, como hemos examinado en otros trabajos, esto no implica necesariamente que en las prácticas concretas los alumnos realicen una réplica exacta de este modelo escolar.

La institución escolar valora un tipo de actitudes y aptitudes vinculadas a la lectura que reflejan los modos de leer de determinados grupos sociales. Aunque estos modos se presenten como verdades universales, la cultura escolar, expone un modo particular de leer que es arbitrario aunque logre imponerse como forma legítima. Esta legitimidad se alcanza por medio de la violencia simbólica, esto es, a través del poder de las acciones pedagógicas de imponer significaciones. Lo que garantiza la eficacia de la acción pedagógica o la imposición de la violencia simbólica no es el mensaje en sí sino la propia relación de comunicación en la que uno de los miembros dispone de autoridad, prestigio y reconocimiento. La autoridad pedagógica es en definitiva una delegación de autoridad necesaria para la inculcación de la cultura dominante como cultura legítima.

Las explicaciones de Bourdieu deben interpretarse como una dinámica de luchas continuas a través de la historia ya que a la institución escuela se le presentan constantemente formas culturales nuevas y transformadoras que desafían y ponen en cuestión los modelos de lectura legítimos que busca inculcar. Es decir, la escuela debe constantemente legitimar su autoridad porque las formas emergentes que cuestionan las formas “correctas” obligan a reconsiderar los argumentos del discurso hegemónico. Es en este sentido que nos referíamos antes a que la escuela resignifica y transforma constantemente los mecanismos de conservación de su prestigio porque son los elementos vinculados con una otredad temida los que amenazan con romper con su legitimidad y la cuestionan. Éstos *otros* han ido transformándose a lo largo de la historia: los bárbaros analfabetos, los lectores incultos o malos lectores, los medios de comunicación o las nuevas tecnologías. En todos los casos representantes de prácticas culturales propias de sectores populares excluidos a los que supuestamente se busca incluir.

El uso del concepto gramsciano de hegemonía resulta útil para definir una forma de dominación que más que imposición o inculcación ideológica ejerce el control social a partir del uso de instrumentos ideológicos para imponer una determinada y única visión del mundo sobre los dominados. La hegemonía no solo actúa en el nivel de las representaciones mentales sino que es incorporada en las prácticas cotidianas en las formas de captar e interpretar la realidad social. Precisamente la imagen de la hegemonía como “totalidad” explica la existencia de contradicciones que pueden producir una crisis de hegemonía y por consiguiente, la emergencia de prácticas alternativas o contrahegemónicas.

Ahora bien, ¿de qué manera se naturaliza este modelo hegemónico de la lectura? ¿Cómo adquiere el “*efecto de teoría*” al que alude Bourdieu? La eficacia del punto de vista oficial sobre la lectura proviene de su “capacidad” para vincularse con aspectos de la realidad y es por esto que se constituye como una verdad para los agentes sociales. En los procesos de enseñanza-aprendizaje de la lectura en el nivel medio, la *naturalización* por parte de los alumnos se da en relación a vinculación de la lectura con la alta cultura. Lo que se reproduce entonces de manera arbitraria es un valor (instrumental) que permite que a través de la práctica de la lectura se adquieran otras habilidades o competencias tales como “tener *buena* cultura”, “hablar, escribir y formarse *correctamente*”, “*enriquecerse* culturalmente”, “*mejorar* el lenguaje y la escritura”¹.

Los datos obtenidos en nuestra investigación dan cuenta de que la reproducción de este valor con el que los alumnos vinculan a la práctica de la lectura, se origina y funciona en el contexto

¹ Las expresiones entrecomillas pertenecen a jóvenes entrevistados que concurren al Nivel Medio o Polimodal de distintas instituciones educativas en San Miguel de Tucumán.

del aula y fuera de él algunos valores se reproducen aunque no de manera idéntica sino resignificados (Storni, 2008).

Los presupuestos del discurso hegemónico de la lectura

Hasta el momento podríamos definir al discurso hegemónico de la lectura como aquel conjunto más o menos organizado de ideas, argumentos y afirmaciones con respecto a la lectura que se impone como modelo desde distintas instituciones sociales pero que es formalmente enseñado en el contexto escolar, es decir que, es en este espacio donde encontramos a los especialistas o expertos capacitados para formar a otros sujetos en esta práctica. Este discurso se propone como modelo en cuanto establece que las maneras correctas e ideales de leer (en cualquiera de los sentidos antes referidos) y su eficacia radican en su capacidad para mostrar las ventajas de su puesta en práctica en la vida real.

Presentamos a continuación algunos de los principales presupuestos ideológicos sobre los que el discurso hegemónico de la lectura se asienta.

a) Énfasis en lo cuantitativo

En los modelos de lectura escolar aparece con frecuencia una preocupación por medir y cuantificar la práctica lectora. Este enfoque estadístico establece toda una jerarquía de lectores en función de la cantidad de libros leídos y en relación a la cantidad de tiempo destinado a la lectura. Esta idea implica la formulación de un modelo legitimado por lo cuantitativo: el lector modelo es aquel que mayor número de libros lee o aquel que más tiempo dedica a la lectura. Por esta razón, cuando se realiza algún examen sobre la lectura es común encontrar encuestas que incluyen la pregunta “¿Cuántos libros ha leído usted en un año?” o “cuánto tiempo dedica usted a la lectura”. Estos interrogantes poseen lo que Bourdieu denomina el *efecto de legitimidad* en cuanto transmite al encuestado la idea de cuánto de lo que lee merece ser declarado como lectura. Por otro lado, la pregunta obliga a quien responde a reflexionar en términos de tiempo sobre una acción que aparece articulada con otras en el mundo vital bajo el supuesto de que ésta puede ser claramente diferenciada del tiempo de vida “común”. Este punto se vincula de manera directa con la siguiente cuestión.

b) Recorte de la práctica

Bajo el supuesto de que las prácticas lectoras pueden cuantificarse subyace la idea de que la verdadera lectura se desarrolla en un tiempo fuera del tiempo, momento en el que un lector suspende el ritmo de sus acciones cotidianas para tomar entre sus manos un libro y sumergirse en la “experiencia superior” de la lectura. Desde este punto de vista, se reduce el significado de

leer al mero encuentro del lector con el texto. Aquí la lectura aparece como un acto fragmentado, como un recorte dentro del continuum de las prácticas sociales. En ese recorte, el tiempo sublime de lectura implica siempre la acumulación de un beneficio simbólico para quien lee. Esta mirada olvida que la lectura como cualquier práctica social no constituye un recorte sino una concatenación de acciones y prácticas que van más allá del acto de un lector con un libro. Si entendemos que leer es una praxis, entonces es también comprar libros, juntarse a hablar sobre ellos con otros lectores, buscar información sobre los textos, integrar clubs de fans, ver películas basadas en los escritos, etc. “La lectura no es sólo el momento en que ésta se efectúa sino un conjunto estructurado de prácticas social y culturalmente reguladas y diferenciadas” (Privat, 2001).

c) Lectura como lectura letrada

Hemos hecho referencia arriba a la identificación de la lectura como una práctica perteneciente a la alta cultura. En esta dirección se asocia de manera directa el significado del término lectura con las lecturas literarias o lecturas académicas. Como señala Privat “la razón de ser de la enseñanza es la de transmitir un patrimonio que por derecho se impone a todos”. De este modo, las clasificaciones entre buenos y malos lectores, lectores precarios y grandes lectores, distinguen a lectores y no lectores de literatura y teoría y de textos considerados legítimos en este campo. El buen lector se construye idealmente como aquel que dedica gran parte de su tiempo a leer los “clásicos de la literatura” y autores cuyas obras contribuyen en la obtención de diferentes formas de capital relacionadas con la mayor adquisición de conocimientos, el enriquecimiento del espíritu o la formación integral del sujeto. A partir del modelo de “lector distinguido”, este discurso descalifica otras lecturas y las clasifica como “superficiales”, “vulgares”, “masivas”, “nocivas”, etc. El valor de las lecturas realizadas por el lector letrado radica justamente en la excepcionalidad y la especialización que los textos canónicos le confieren a las lecturas y los lectores.

Más allá del reconocimiento de las revisiones, expansiones y transformaciones que se produjeron en el canon escolar, la autoridad de la escuela busca mantenerse siempre intacta en su poder para decidir cuáles son los objetos culturales legítimos que deben ser leídos, es decir, que en última instancia es la escuela la que jerarquiza discursos que circulan socialmente.

Otra convicción que aparece de manera recurrente en los textos de especialistas que examinan la lectura escolar y que han tenido una fuerte aceptación y circulación en el campo de la didáctica de la literatura y que se vincula con el presupuesto que aquí desarrollamos es la de que la lectura literaria es formadora de buenos lectores porque “la literatura permite dar a los

lectores las bases de la reflexión, del espíritu crítico, del juicio estético, político, personal, cívico”.²

“Apostamos por la literatura porque siendo una **producción cultural riquísima es la más adecuada para generar lectores que rompiendo el automatismo de la visión rutinaria y cotidiana puedan comprender el mundo y deseen transformarlo**”³

d) El énfasis en el objeto libro

Cuando se afirma que ha crecido entre los jóvenes la población de no lectores, el foco de atención, y así lo indican las encuestas realizadas, está puesto sobre el libro y excluye la lectura de diarios, revistas de divulgación y revistas especializadas. Esta sobrevaloración del objeto libro lleva en muchos casos a una relación natural con los considerados géneros literarios. Así, un libro sobre alguna banda musical está desvalorizado como lectura y se hace hincapié en las novelas y en menor medida en los ensayos históricos y los “libros de actualidad”.

En la nota editorial de una revista de actualización docente editada por Kapelusz se señala a propósito de una nota titulada “El libro perdura” de Alberto Rojo:

“En este número Alberto Rojo reivindica el libro como aquel **objeto entrañable que el lector abraza y deja descansar entre sus manos, un objeto intermedio entre la materia inanimada y el ser vivo** que, a diferencia de las lecturas que posibilita Internet, mantiene intacto su poder de síntesis”.

Y en la nota misma de su autoría, Rojo señala:

“una **diferencia fundamental entre quien lee un libro** y entre quien lee en una computadora es el **gesto de arrullo al tomar un libro y tenerlo entre las manos**; también la experiencia táctil al dar vuelta una página”.

Refiriéndose a las Maratones de Lectura que se realizan en el país, un periódico publica:

“Lo principal es un elogio a la iniciativa de la maratón, por el **enriquecimiento espiritual que indudablemente significa**, para las mentes jóvenes, **la posibilidad de un acercamiento**

² Sallenave, Danielle (1997): *Letras muertas*, Lisada, Argentina, citada en Actis, Beatriz (1998): *Literatura y Escuela- De la enseñanza media al Polimodal*, Homo Sapiens, Rosario, Argentina. Al respecto, ver también “*La lectura de ficción enseña a leer*” entrevista a Teresa Colomer

³ “Bienvenidos mediadores”, discurso de apertura en *De las raíces a las alas. Tucumán en tiempo de Lectura*. Plan Nacional de Lectura. En adelante, el énfasis en las citas textuales es nuestro.

verdadero al libro. En estos tiempos en que la cultura electrónica parece haberlo invadido todo, con sus indiscutibles maravillas y sus también indiscutibles miserias, **tiene alta significación el hecho de que no se descarte al libro.**”

En la actualidad ha renacido con fuerza e insistencia la idea de retomar la práctica de la lectura en voz alta en las aulas, la cual a menudo va acompañada del acento en el libro.

e) Lectura es lectura por placer

Como señala Carolina Cuesta (2001), de la mano de una mala lectura de *El placer del texto* de Barthes hizo entrada a la escuela un discurso que aun hoy se conserva que proclamaba la necesidad de enseñar a gozar de la lectura. Este discurso buscaba contraponerse a los modos tradicionales de leer los textos literarios a partir del análisis de los mismos desde algún enfoque teórico. Esta resistencia a la teoría se basa en la idea de que el valor estético de un texto sólo puede captarse desde la propia experiencia estética y que ésta queda anulada desde una explicación teórica. El objetivo de este modelo de lectura es el de enseñar a amar los textos y valorar la lectura.

Este modelo de lectura adquiere más fuerza en los discursos escolares cuando hacen su entrada al aula las teorías de la recepción. La interpretación que desde la escuela se hizo de las mismas contribuyó con esta idea de formar lectores que dentro de un ambiente de libertad pudieran realizar interpretaciones propias con lo cual se intentaba romper con las formas dogmáticas de transmisión cultural para acercarse más a una concepción mágica de apropiación de los textos. Se trata, en cierto sentido, de un intento por “desescolarizar” la lectura y fomentar modos de lectura espontáneas.

En la práctica diaria estos presupuestos, que operativamente presentamos de manera separada, funcionan articuladamente conformando una lógica muy coherente que confiere la imagen de totalidad a este discurso contribuyendo así con la eficacia para su naturalización. La lectura de libros como práctica excepcional sale de lo cotidiano porque justamente posee un valor extra en cuanto otorga beneficios y placer al lector. El argumento completo sería el siguiente: si uno lee muchos libros considerados dentro de una lectura legítima, en esas prácticas “se eleva” con otros que hacen lo mismo y se distingue de otros que no lo hacen y continúan con su “vida común”. Si además el lector dedica más tiempo a este tipo de lecturas la cantidad de capital obtenido será mayor en cuanto la práctica se incrementa.

III-Algunas metáforas del discurso hegemónico de la lectura

Más allá de su valor literario, la metáfora como posibilidad del lenguaje, permite el acceso a sentidos, posiciones y argumentos que usualmente no son declarados de manera explícita en nuestros discursos. Por tal razón en este apartado presentamos algunas de las metáforas más corrientes referidas a la lectura que circulan por el espacio escolar a través de distintas voces. Los ejemplos que incluimos aquí son fragmentos de textos elaborados por docentes, especialistas y escritores que tienen como preocupación y objetivo común el mejoramiento de la calidad en la enseñanza de las prácticas lectoras⁴. Para el análisis hemos tenido en cuenta la variedad de textos que llegan a la escuela para los docentes: desde material elaborado por el Ministerio de Educación hasta revistas de editoriales reconocidas.

A propósito de la creación del Plan Nacional de Lectura la Revista *El Monitor de la Educación* publica en 2008 una nota en la que se alude a la necesidad de “recuperar la centralidad de la lectura como práctica cotidiana” y de “fortalecer la enseñanza de la lectura” para “recuperar un lugar en la currícula que se fue perdiendo”.

Este discurso pesimista por un lado, pero combativo y eufórico a la vez aparece combinado con afirmaciones propias de una pedagogía más liberal en la que asoma la idea de “contagiar la **pasión por leer** porque se considera que “la **única herramienta para acceder al conocimiento** es la lectura”.

Nuevamente dos formas aparentemente contradictorias aparecen juntas para legitimar el placer desde una visión instrumental. Emerge una y otra vez la “Esperanza de instalar en la comunidad una **mística de la lectura, un deseo colectivo de leer**”. Como señalábamos más arriba, existe en este discurso una fuerte confianza en que el deseo, la pasión y el goce por la lectura son valores que pueden transmitirse en la escuela si ésta se aleja de lo normativo.

En la introducción de una publicación de El Plan Nacional de Lectura, la coordinadora da la bienvenida a los talleristas y los invita a participar de una nueva “**cruzada** por la lectura para que todos volvamos a leer **como antaño** (...)”⁵

La metáfora de la cruzada coloca a los agentes involucrados en la campaña y a los interesados en participar de ella en un lugar heroico. Esta “cruzada” implica además de la idea de salvación entendida como recuperación de un valor sagrado, la lucha contra un enemigo que no aparece explícitamente nombrado en el discurso: la pérdida de la lectura. Es habitual escuchar en este discurso que denuncia la disminución de la lectura una constante referencia nostálgica e idealizada a un pasado nunca situado históricamente al que se imagina como una gloriosa Edad de oro en la que la lectura y el libro ocupaban un lugar central en la vida social.

⁴ El corpus de documentos que examinamos incluye los textos que en la bibliografía se consignan como fuentes primarias.

⁵ De las raíces a las alas. Tucumán en tiempo de lectura- Plan Nacional de Lectura Noviembre de 2008.

Existe en el campo literario una comparación frecuente entre la lectura y el hambre como necesidad del cuerpo. Si bien esas metáforas parecieran contraponerse a las anteriores, en ellas se hace también referencia a los valores espirituales de la lectura desde una perspectiva idealista que parte de lo material para luego elevarse hacia lo superior y trascendente. Veamos algunos ejemplos:

“Uno lee a otro como quien da de comer al que tiene hambre”⁶

García Lorca aparece citado en una selección de textos de entrega gratuita del Plan de Lectura:

“yo tengo mucha más lástima de un hombre que quiere saber y no puede que de un hambriento. Porque un hambriento puede calmar su hambre fácilmente con un pedazo de pan o con unas frutas pero un hombre que tiene ansia de saber y no tiene medios sufre de una terrible agonía porque son libros, libros, muchos libros lo que necesita y ¿dónde están esos libros? La agonía física, biológica, natural de un cuerpo por sed, hambre o frío dura poco, muy poco, pero la agonía del alma insatisfecha dura toda la vida”

“Debemos crear la necesidad, el hambre de leer, para que luego pueda ser demandada. Nadie puede demandar lo que no conoce, lo que no ha reconocido como necesario”⁷.

Nuevamente en estos ejemplos aparecen todas las variables a las que antes nos referimos de manera separada. En ellas los sujetos encargados de hacer leer se construyen como seres encargados de una misión humanitaria y salvadora que en muchos casos termina negando o situando en nivel inferior a las necesidades más básicas del ser humano.

La fluctuación constante entre lo material y lo espiritual, entre valor estético e instrumental, entre libertad y dogmatismo entre juego y cognitivismo representan las contradicciones propias de un discurso que refleja la complejidad del rol de la escuela que, situada históricamente en el centro de las luchas de grupos de hegemónicos y marginales, ha buscado siempre conservar su legitimidad aun cuando intentó ser inclusiva. La reproducción de discursos y prácticas de lectura que la escuela realiza no queda fuera de esta dinámica contradictoria.

⁶ “Partir el pan para que el otro también coma”, Mempo Giardinelli en Revista el Monitor de la Educación, n° 18.

⁷ *Docentes que dan que leer*. Material de reflexión para desarrollo curricular en escuelas de Nivel Secundario

Bibliografía

Fuentes primarias

- “El concepto de lectura” (1995) en Revista *Nueva Escuela*, nº 17, Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, Bs. As., Argentina.
- *De las raíces a las alas*. Tucumán en tiempo de lectura (2008). Plan Nacional de Lectura- Ministerio de Educación de la Provincia de Tucumán.
- *Docentes que dan que leer*, Material de reflexión para desarrollo curricular en escuelas de Nivel Secundario. Plan Nacional de Lectura- Ministerio de Educación de la Nación
- Marcela Castro: Entrevista a Teresa Colomer: *La lectura de ficción enseña a leer* en Revista *El monitor*, Ministerio de Educación de la Nación, año 2, nº 4.
- “A leer se aprende leyendo”, Revista *El monitor de la Educación* nº18, 5ta época, Septiembre de 2008, pág 52-55
- “Para leer en voz alta”, Revista *El monitor de la Educación* nº 23, 5ta época, Noviembre de 2009, pag.4-8.

Fuentes secundarias

- Actis, Beatriz (1998): *Literatura y Escuela- De la enseñanza media al Polimodal*, Homo Sapiens, Rosario, Argentina.
- Bonal, Xavier (1998): *Sociología de la educación. Una aproximación crítica a las corrientes contemporáneas*, Madrid, Paidós.
- Chartier, Anne Marie y Hebrárd, Jean (2002): *La lectura de un siglo a otro. Discursos sobre la lectura*. Barcelona, Gedisa.
- Cuesta, Carolina (2001): “Hacia la construcción de una nueva mirada sobre los lectores y la lectura”, en *Lulú Coquette. Revista de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, año 1, nº 1, Bs. As., El Hacedor.
- Hébrard, Jean (2000): *El aprendizaje de la lectura en la escuela: discusiones y nuevas perspectivas*, Conferencia en la Biblioteca Nacional, en <http://www.r020.com.ar/extradocs/lectura.pdf>
- Kaliman, Ricardo J. [dir.], Storni, Paula et al. (2001): *Sociología y cultura. Propuestas conceptuales para el estudio del discurso y la reproducción cultural*, Proyecto “Identidad y Reproducción Cultural en los Andes Centromeridionales” (UNT), Tucumán, Argentina.
- Privat, Jean Marie (2001): “Socio-lógicas de la Didáctica de la lectura” traducción en *Lulú Coquette. Revista de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, año 1, nº 1, Bs. As., El Hacedor. Extraído de Reuter, Ives y otros: *Didactique du francaise, Etat d´une discipline*, Paris, Nathan, 1995.

-Storni, Paula (2008): *Otros modos de leer, otras clasificaciones: la articulación de lo culto, lo masivo y lo popular en las prácticas de lectura de los jóvenes*, en Actas de las Jornadas del Norte Argentino de Estudios Literarios y Lingüísticos, Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales, Universidad Nacional de Jujuy, ISSN 1852-0367.