

Presencia de la literatura en la escuela.* Nunca antes había habido tanta preocupación alrededor de un tema relacionado con la educación como el que se refiere a la lectura, ni tanta inquietud por parte de quienes, de manera directa o indirecta,

tienen que ver con la formación de lectores: maestros, padres y especialistas. Pero también por parte de quienes, con otros fines, se interesan por ampliar la base de los lectores reales; es decir, de los potenciales consumidores de libros.

Silvia Castrillón

Presidenta-fundadora de la Asociación Colombiana de Lectura y Escritura, Asolectura. Directora programa Clubes de Lectores, del Instituto Distrital de Cultura y Turismo. Asesora del programa nacional de lectura de Ecuador. Miembro del Comité Latinoamericano de la Asociación Internacional de Lectura, IRA.

En nuestro medio, estas preocupaciones comenzaron hace dos o tres décadas y en su origen desempeñó un papel importante el convencimiento de que la responsabilidad de formar lectores correspondía a la sociedad en su conjunto –de la cual la escuela era apenas una parte–, escuela que además había demostrado poco éxito en una tarea que la sociedad hasta el momento había abandonado en sus manos. Desde entonces se empieza a hablar de la crisis de la lectura.

Paralelo a esta crisis, se inicia el debate sobre la promoción de lectura, como un sustituto de la escuela en el objetivo de crear hábitos de lectura – como se llamó en esa época al desarrollo del gusto y del interés por esta actividad–, y se inauguran instituciones que se dedican a esta labor; se diseñan programas de capacitación y de actualización de bibliotecarios en aspectos que jamás habían sido del interés de las escuelas de bibliotecología, y surge un movimiento que promueve, además de la creación de bibliotecas públicas, la renovación de las existentes. Asimismo, nacieron las salas infantiles de lectura como instituciones diametralmente opuestas a la escuela, en donde la lectura no sólo sería un complemento de las tareas escolares, sino un espacio de libertad para el descubrimiento lúdico del libro.

* 4º Congreso Latinoamericano de Lectura y Escritura, 4 al 7 de agosto de 1997. Lima, Perú.

Por ese entonces era corriente que este movimiento no tuviera en cuenta, para ninguno de sus propósitos, a la escuela. Existían, por ejemplo, secciones de la Organización Mundial de Libros para Niños y Jóvenes, IBBY –organización que por esos años empezó a conocerse entre nosotros–, que no querían saber nada del trabajo con docentes, pues lo consideraban tiempo perdido.

Sin embargo, esa época también fue testigo de reformas educativas que pretendían recuperar la calidad perdida en anteriores intentos de democratización de la educación, y para ello, en los países de la región andina se importó, a través de la Organización de los Estados Americanos, OEA, la tecnología educativa que en buena medida impulsaba la modernización de las escuelas intentando dotarlas con elementos hasta la fecha ausentes: las bibliotecas escolares. Bibliotecas en donde los textos escolares apenas eran una parte –no la más importante–, y con las cuales se inició una presencia de la literatura en la escuela diferente de la contenida en los textos, manuales y antologías. Pero estas bibliotecas no se crearon en todas las escuelas, por supuesto, pues los dineros oficiales no alcanzaban, como tampoco alcanzan ahora, sino para proyectos pilotos y experimentales.

Pero también entra en la escena un tercer agente de la promoción de la lectura: el editor especializado en libros para niños y jóvenes que empezaba a surgir en la región amparado casi siempre en la producción de textos escolares. Editor que, a diferencia del especializado en la literatura para adultos, estaba acostumbrado a grandes tiradas para un mercado cautivo y con menores riesgos.

Tal vez ésta es la razón por la cual el editor de libros para niños ve en el mercado escolar las mejores posibilidades: es un mercado que ya conoce y para el cual puede emplear la infraestructura de la distribución del texto. Pero para desarrollar este mercado era preciso hacer un trabajo con los maestros. Aquí vuelven a unirse los dos espacios privilegiados para la formación de lectores que temporalmente habían estado separados: la escuela y la biblioteca. Es en este momento cuando las entida-

des que se crearon con el utópico fin de llenar los vacíos que la escuela dejaba en la formación de lectores, regresan a la escuela –unas antes, otras después–, impulsadas y apoyadas en parte por los editores, y se reconoce que es allí en donde deben concentrarse sus esfuerzos.

La Universidad no asumía –y no asume aún– la responsabilidad de graduar docentes con capacidad de formar verdaderos lectores, con criterios y conocimientos sólidos para incorporar la literatura en el aula. Tampoco la Universidad se ha preocupado por el hecho de si sus estudiantes, futuros formadores de lectores, son lectores o no. Por estas razones, toda la energía se concentró en intentar llenar el vacío que dejaba la educación superior con algo que en ese entonces, y creo que todavía hoy, se consideraba la solución a la escasa formación de los docentes: los talleres de promoción y animación a la lectura.

En ocasiones –e inicialmente– estos talleres estaban pensados como espacios para la reflexión, el debate y el cuestionamiento sobre las prácticas pedagógicas y sobre la historia individual como lectores de cada uno de los docentes participantes en ellos, y se alimentaron con el advenimiento de nuevas teorías sobre el aprendizaje, producto de la investigación que se empezó a realizar en países de América Latina. Por lo menos durante una década estos talleres abrieron el debate sobre la necesidad de replantear seriamente las prácticas pedagógicas relacionadas con la lectura. Entre ellas estaban las de incorporar al aula materiales que complementarían el texto o la cartilla escolar, que hasta el momento conducían, sin competidores, las relaciones maestro–alumno.

Pero la presión ejercida por los interesados en resultados rápidos, incluidos los docentes apoyados por quienes esperan mayor circulación de libros y más importantes volúmenes de ventas, llevaron a que estos talleres degeneraran rápidamente en la búsqueda de instrumentos fáciles, de estrategias inmediatistas para la formación de lectores, de sugerencias para planificar actividades lúdicas y recreativas que pretendieran conjurar los

esfuerzos y dificultades, tanto para maestros como para alumnos, implicados en la verdadera formación de un lector.

Estos talleres se han venido convirtiendo en espacios donde los docentes y los bibliotecarios aprenden actividades y estrategias que presentan la lectura como un ejercicio simple, fácil; actividades, muchas veces físicas, que desalojan la reflexión, el debate o simplemente el necesario silencio para el diálogo interior a que invita la lectura. Valijas, no con libros, sino con objetos mágicos, guardarrupas de los héroes, atlas de travesías fantásticas, entrevistas y correspondencia con los personajes de la ficción, maquetas y muñecos de plastilina, dramatizaciones, y toda una parafernalia de objetos y actividades que se usan como "ganchos", forman parte del bagaje con que los maestros se han equipado para afrontar las nuevas exigencias de la formación de lectores.

Tanto lo que hace la escuela con ejercicios, evaluaciones, normas, como lo que se hace fuera de ella: actividades lúdicas y recreativas, eluden la verdadera formación de lectores y el desarrollo del gusto y de la necesidad de la literatura.

Muchas de las publicaciones que circulan entre nosotros dedican grandes espacios a reseñar lo que se realiza en tal o cual biblioteca, o en tal o cual escuela supuestamente innovadora y creativa y en describir "proyectos experimentales" que intentan, con el fin de no asustar a los niños, de despojar la enseñanza de la lectura de todo esfuerzo y dificultad.

En síntesis, la acción ha sustituido la pasión, como lo dice la escritora argentina Graciela Montes: "...se paga tributo al activismo. La acción (siempre bien vista en la escuela) llega a tiempo para justificar la oscura pasión de la lectura."¹

Esta promoción de la lectura que ofrece soluciones rápidas tanto para la biblioteca como para la escuela, pretende reemplazar la actuación del maestro que acompaña a sus alumnos, la del bibliotecario que recomienda buenas lecturas a sus

lectores y las discute con ellos, la del padre y de la madre de familia que comparten con sus hijos momentos placenteros de lectura, la del librero que conoce los gustos de sus clientes, la del editor apasionado por publicar libros de calidad. La promoción de la lectura se ha convertido en el sucedáneo de la calidad del libro y en la respuesta a todas las ausencias de la escuela, de la biblioteca y de los demás espacios de formación de lectores, y ha generado un nuevo oficio colegado del recreacionista y que poco o nada tiene qué ver con el de maestro o el de bibliotecario.

Después de esta introducción, poco a poco me instalo en el tema de este texto: la presencia de la literatura en el aula. Hubiera querido darle por título el mismo que la autora brasileña Marisa Lajolo utilizó para su libro "Usos y abusos de la literatura en la escuela"², pues ilustra lo que ocurre con la literatura en esa institución: se usa y se abusa de ella.

Para desarrollar este tema, trataré los siguientes aspectos: en primer lugar, me referiré a la extraña pareja conformada por la literatura y la escuela, luego hablaré sobre la necesidad de la literatura y sobre sus funciones: las que la escuela le quiere dar y las que por derecho propio le corresponden en la vida y en la cultura. En seguida, trataré sobre los repertorios literarios: qué textos han tenido cabida tradicionalmente en la escuela y qué otra nueva literatura se ha ganado ese espacio o ha sido colonizada por ella. Considero que dentro de este punto es imprescindible tratar el problema de la calidad, y de otros relacionados como la necesidad de la evaluación y de la crítica. Igualmente, no puedo eludir el tema de la censura presente hasta en las sociedades más liberales. Y aunque no parezca asunto de este trabajo, dedicaré unas palabras a los nuevos espacios para la lectura, en su sentido literal y figurado.

¹ MONTES, Graciela. Ilusiones en conflicto. En: La Mancha. No. 3 (mar. 1997); p. 4-8.

² LAJOLO, Marisa. Usos e abusos da literatura na escola: Bilac e a literatura escolar na Republica Velha. Rio de Janeiro: Globo, 1982. 176 p.



...ndtDeap
...rthiathn
...hrdAlph
...ereteel
...lerdaep
...hddtowce
...hatmleu
...Sadlif
...Dsltaipa
...hoe9noce
...enxmide
...abereeset
...dedvtaiiaye
...ncecntdralt
...wfsyToAm
...CaennatDea
...lurrithiatn
...enhrdAlph
...oereteel
...rclerdaep
...ethddtowce

...ndtDeap
...rthiathn
...hrdAlph
...ereteel
...lerdaep
...hddtowce
...hatmleu
...Sadlif
...Dsltaipa
...hoe9noce
...enxmide
...abereeset
...dedvtaiiaye
...ncecntdralt
...wfsyToAm
...CaennatDea
...lurrithiatn
...enhrdAlph
...oereteel
...rclerdaep
...ethddtowce

La pareja escuela-literatura

La literatura es sapo de otro pozo

Graciela Montes

Extraña pareja ésta de la escuela y la literatura, pues mientras la primera se identifica con la norma, la tradición y la imposición, la segunda se instala en el espacio de la libertad, la trasgresión y el cuestionamiento. Pero binomio necesario y deseable, pues si no es en la escuela, ¿en dónde se van a formar esas otras parejas imprescindibles para el futuro de la humanidad: niño-literatura, joven-literatura, adulto-literatura?

En la mayoría de los currículos, la literatura aparece en la Escuela Básica como auxiliar de la enseñanza de la lectura y la escritura; en la Media gana autonomía sólo para convertirse en un objeto de conocimiento para lo cual se disecciona y desnaturaliza.

El hecho de que “leer se aprende leyendo”, y que la literatura sea uno de estos materiales de lectura, implica una relación necesaria entre escuela y literatura. Graciela Montes se refiere a esta relación afirmando que la literatura, “perteneciendo al orden del arte –y del juego–, (...) está atravesada por la lectura y por la escritura, que son una cuestión central de la escuela, y agrega que una de las fuentes del malentendido está en el hecho de que ambas se ocupen de las letras; la literatura dice, no es una especie natural de la escuela, aunque sea bueno, y hasta extraordinariamente bueno, que la escuela le haga un sitio. En el fondo la literatura es una extraña, una forastera, una rara, nativa de otros campos.”³

Esta relación dual que se establece entre literatura y escuela ha sido preocupación de numerosos escritores y especialistas: Pedro Salinas, García Márquez, Muñoz Molina, para mencionar sólo algunos de los primeros; Louise Rosenblatt, Regina Zilberman, Delia Lerner, llegaron después. Pero todos coinciden en cuestionar esta pareja y reconocen la necesidad de conciliarlas, de abrir espacios en la escuela para la literatura. Espacios que

deben cumplir ciertas condiciones para que ésta literatura deje de ser forastera y se convierta en un verdadero miembro de la familia escolar sin que por ello pierda identidad.

Necesidad de la literatura

La literatura es un “lujo de primera necesidad”

Antonio Muñoz Molina

¿Por qué es tan necesaria la literatura?

Recientemente se han adelantado reformas educativas en la mayoría de los países de América Latina y el Caribe que pretenden poner la escuela a tono con las nuevas tecnologías. Ministros de educación y representantes de esta cartera se encontraron en Cartagena de Indias, Colombia, entre el 9 y el 11 de julio de 1997 para responder a la pregunta ¿Cómo casar la educación con la tecnología? El objetivo del certamen, según el diario El Tiempo de Bogotá, era “analizar y proponer soluciones de alcance, ojalá multinacional, para que no nos deje el último vagón del desarrollo”. Estamos en pleno auge de nuevas tecnologías que generalmente significan la búsqueda de un bienestar basado en el consumo de bienes materiales, que, poco a poco, han desplazado de la educación lo que tiene que ver con las humanidades, entre ellas la literatura. Es corriente que en nuestras escuelas se lamenta no tener un computador, pero que no inquiete la carencia casi total de bibliotecas. No es el caso oponernos a las nuevas tecnologías, pero sí debemos apropiárnoslas de manera inteligente. Estas necesitan una base humanística sólida que actúe como su control ético.

No es exagerado afirmar que en la preocupación relativamente reciente por la escasa formación de lectores, por el fracaso que se le atribuye a la escuela en este propósito, y por la búsqueda de alternativas para la formación de lectores, expresada por diferentes estamentos de la sociedad y a través de diversos

³ MONTES, Graciela. Op. cit.

medios, no figure el interés porque el niño y el joven se aficionen por la lectura de la literatura, con excepción –y con otros fines– de la industria editorial. Por fuera de este sector, unos pocos lanzan angustiosos llamados de atención sobre las consecuencias desastrosas que para la sociedad acarrea la ausencia de una formación crítica y reflexiva, que permita establecer con el mundo una relación consciente y humana. La preocupación general por la lectura se reduce a que ésta es vista como una herramienta de acceso a otros conocimientos, no necesariamente humanísticos.

Quienes nos preocupamos por ese asunto, tenemos explicaciones acerca de la necesidad de la literatura. Permítanme, en este punto, dejarme acompañar por Pedro Laín Entralgo, a quien he elegido porque además de humanista es un científico. En un congreso de la Unión Internacional de Editores celebrado en México en 1984, dijo: “Será el leer buen negocio, cuando (...) regale al lector mundo, compañía y libertad, y por añadidura le conceda la posibilidad íntima de ser él mismo, ser de otro modo y ser más.”⁴

¿Cómo los libros nos regalan mundo?

“Existir es ser en el mundo. Sin mundo no sería posible ni imaginable la existencia realmente humana.” Para Laín Entralgo los libros nos regalan mundo por los caminos de la descripción y de la intelección. El primer elemento, la descripción, transforma en símbolos verbales la impresión inmediata de la realidad descrita, mientras que la intelección convierte en esos símbolos las ideas que acerca de la realidad visible han creado los hombres.

Pero también los libros son “regalo de compañía”, de autores y personajes que mitigan la soledad presente en la esencia de la vida humana y “regalo de libertad” en la medida en que nos ofrecen la posibilidad de elección entre múltiples opciones, única forma de ejercer realmente esa libertad.

Pero el regalo más precioso que nos ofrecen los libros, especialmente los de literatura, es el de permitirnos “ser yo mismo, ser de otro modo y ser más”. Dice Laín Entralgo que el acto de hacer propia la opinión leída autoafirma y “permite enérgica y gustosamente seguir

siendo lo que soy (...)y discrepando libremente de lo que leo el ejercicio de mi libertad me afirma con renovada fuerza en mi idea y creencia de lo que realmente soy; afirma que el hombre no sólo puede ser mejor sino ser más, pues su esencia abierta, su inteligencia y su libertad se lo permiten, y que, leyendo, el hombre se afirma en lo que es, atisba lo que puede y debe ser, va siendo de modo distinto y se hace, en definitiva, más él mismo y más hombre, porque la lectura es el acto en cuya virtud entramos en comercio visual con la palabra”.⁵

Funciones escolares de la literatura

A nadie le interesa saber cosas inútiles. Desde que nacemos nuestra necesidad de aprendizaje está ligada a nuestro instinto de supervivencia.

Antonio Muñoz Molina

No es el objeto de este trabajo presentar una relación o una queja de las múltiples funciones que la literatura ha cumplido y cumple en la escuela. Numerosos autores se han referido a este tema sin que la escuela haya logrado cambios significativos. Lo que sí puedo afirmar es que las funciones estéticas y las que permiten ampliar nuestro mundo interior y exterior, sólo se cumplen en el contexto escolar cuando un profesor transgrede las normas de la institución y, como buen lector, comparte con sus alumnos las experiencias vitales con la lectura. Estas situaciones, por excepcionales, son recordadas con gran cariño por quienes lograron, gracias a ellas, descubrir el valor de la lectura. Sirva de ejemplo García Márquez, quien se refiere a su profesor de literatura en el bachillerato como a “un hombre modesto y prudente que llevaba a sus alumnos por el laberinto de los buenos libros sin interpretaciones noveleras, lo cual les permitía una participación más personal y libre en el prodigio de la poesía”.⁶

⁴ LAÍN ENTRALGO, Pedro. El negocio de leer. En: Libros de México. No. 45 (Oct. – dic. 1996); 43-54

⁵ *Ibíd.*

⁶ GARCÍA MÁRQUEZ, G. La poesía al alcance de los niños. En: Hojas de Lectura. No. 9 (Abr. 1991); p. 2-3.

En la escuela, la literatura ha ejercido muchos oficios: de recurso para la adquisición del lenguaje, para el aprendizaje del léxico, para el perfeccionamiento de la ortografía, como ejercitadora de la memoria. Buena parte de las orientaciones curriculares de las materias relacionadas con la lengua se refieren a las potencialidades de la literatura para enseñanzas que nada o poco tienen que ver con ella misma.

Hubo una época en que la literatura tenía la función de agregar a la formación básica general un elemento decorativo. Se consideraba parte de las cualidades que debía poseer una persona "cultura", pero este conocimiento no apelaba tampoco a la función estética de la literatura. Bastaba estar al tanto acerca de autores y obras de las llamadas "Bellas Letras" y saberlos ubicar en épocas, escuelas y corrientes. Como producto de esta concepción, los programas de literatura para Media se han orientado hacia el conocimiento de la historia de la literatura, pero reducida a la memorización de datos, nombres y fechas en la mayoría de los casos sin establecer relaciones con los demás fenómenos de la cultura y la sociedad.

La literatura también ha servido como instrumento de manipulación y de ejercicio de la autoridad por parte del adulto, en la medida en que la ha utilizado para imponer una manera de ver y de entender el mundo (la verdad) y de construir valores para "estar en el mundo" (la ética). Si bien las funciones cognoscitiva y ética referidas a la literatura son fundamentales, éstas sólo son válidas en la medida en que no estén divorciadas de la estética. Es la función estética la que valida a la ética y la que permite, sin manipular la sensibilidad del alumno, la construcción de conocimiento, la reflexión y el cuestionamiento de valores sociales e ideológicos. Es también la función estética inherente a la verdadera obra literaria la que permite hablar de una verdad sin dogmas.

Pero infortunadamente no son éstas las funciones que privilegia la escuela, aún a sabiendas de que posiblemente es éste el último reducto de que disponen niños y jóvenes para asumir y construir

redes de relaciones entre conocimiento, ética y estética.

En conclusión, la función estética de la literatura no es accesoria, es fundamental. Permite ensanchar el conocimiento crítico del mundo y del sí mismo; su rescate debería constituir una de las metas prioritarias de la escuela no solamente en su papel como formadora de lectores, sino en el de formadora de seres libres y conscientes.

Lo fácil

*Sucede con los libros como con las personas.
Hay que tomarlos en serio.*

Cesare Pavese.

Es por lo anterior, por lo que no es accesoria esta función, que me parece importante hacer un paréntesis para referirme a un concepto que se ha apoderado de casi todas las empresas de la humanidad y que lleva consigo desastrosas consecuencias para el futuro: la facilidad.

Una de las consecuencias de todo el alboroto creado alrededor de la formación de lectores a partir del fracaso adjudicado en buena parte a la escuela y de las diferentes propuestas que se presentan para la solución de esta crisis ha sido crear, entre maestros y bibliotecarios, la falsa idea de que es preciso conjurar todo lo que se parezca a esfuerzo y a dificultad.

La palabra "lúdica", inicialmente empleada en su dimensión liberadora, está siendo poco a poco capitalizada por las fuerzas que manipulan la circulación del libro en la escuela, pero que contradictoriamente no desean que la lectura se convierta en una herramienta del pensamiento y de la reflexión. Para resolver esta contradicción se despoja a la literatura de todo su carácter liberador, es decir, de su carácter formador de la autonomía y de la capacidad crítica.

Dice Muñoz Molina, que "...la literatura se parece al juego y al sueño, no quiere decir que sea un

tesoro puesto al alcance de la mano, que cualquiera pueda sin esfuerzo escribirla y leerla. Cunde en los últimos años la superstición irresponsable de que el empeño, la tenacidad, la disciplina, no sirven para nada (...). Eso que llaman lo lúdico se ha convertido en una categoría sagrada, aunque he de confesarles que yo no sé lo que es."⁷

Ese concepto de lúdico sinónimo de fácil se ha instalado de dos maneras en las prácticas de la formación de lectores: por una parte, en las actividades lúdicas y recreativas que se realizan con un libro en las manos, pero en donde éste no es más que un pretexto para una actividad intrascendente, y por otra, en el contenido de los libros. Lo fácil requiere libros que puedan competir mediante estructuras obvias, simplistas y predecibles con el supuesto peor enemigo de la lectura: la televisión.

Los verdaderos enemigos de la lectura de esta manera se ponen un nuevo disfraz, acorde con los tiempos, y mucho más difícil de desenmascarar, pues supuestamente se ubican del lado de quienes ingenuamente creen que ésta sí era la solución esperada a la crisis de la lectura. El profesor español Santos Alonso nos recuerda que el pensamiento y las dictaduras nunca han sido muy amigos, no lo han sido las dictaduras políticas y tampoco lo son ahora las modernas dictaduras económicas.⁸

Sólo cuando la lectura es crítica e invita a la reflexión tiene valor liberador para el individuo y para la sociedad, de lo contrario está siendo capitalizada por las fuerzas que no desean transformaciones. Lectura recreativa se asimila así a lectura inofensiva. La lectura es un arma de doble filo: o es liberadora o es utilizada para justificar en la teoría una aparente democratización del conocimiento y de la información y en este caso sólo sirve para crear consumidores de libros, ampliar el mercado y favorecer con ello un sector de la sociedad que no está precisamente interesado en ningún cambio.

De todas maneras, no propongo renunciar a este vocablo, pero sí darle nuevamente su verdadero

contenido y aplicarlo en lo que se refiere a la lectura de la literatura con su calificativo de estético que tiene una dimensión más profunda que la del mero placer emocional.



¿Qué literatura se ha leído y qué se lee en la escuela?

Si la inclusión de la obra literaria en el contexto escolar la empobrece, ¿qué decir de la producción de la obra que tiene en perspectiva su consumo dentro de la escuela?

Marisa Lajolo

Corresponde a las funciones que tradicionalmente cumple la literatura en la escuela el repertorio que consciente o inconscientemente ella ha elegido.

Marisa Lajolo afirma que "el repertorio con que la escuela expone al alumno es ejemplo de una literatura académica, que muchas veces incorpora el espíritu academicista del siglo XVIII: literatura encomiástica de celebración (...) alejada de cualquier otra manifestación cultural que el alumno acostumbra vivir en situaciones extra-curriculares."⁹

Es el divorcio entre cultura y educación lo que ha marcado la selección de los textos que se emplean en el aula. De acuerdo con él son los "autores consagrados" –para lo cual es preciso que hayan muerto–, los que conforman las bibliografías literarias escolares, pero no por lo clásicos sino porque están muertos.

Hasta hace muy poco tiempo había una literatura destinada a la escuela y otra a la vida. Mientras en el hogar las empleadas domésticas contaban cuentos de

⁷ MUÑOZ MOLINA, Antonio. La disciplina de la imaginación. En: ¿Por qué no es útil la literatura? Madrid: Hiperión, 1993. p. 43-60

⁸ ALONSO, Santos. La literatura en el furgón de cola. En: Hojas de Lectura. No. 47 (Ago. 1997)

⁹ LAJOLO, Marisa. Op. cit.

espantos y aparecidos y las abuelas encantaban a los niños con cuentos maravillosos, las rondas infantiles y adivinanzas, trabalenguas y retahílas, eran propiedad de los niños que acompañaban sus juegos en la calle, mientras que Julio Verne, Salgari, Luise M. Scott y Stevenson constituían el repertorio de escritores que rondaban las noches de los adolescentes.

En contraste, obras que estimulan los sentimientos patrios, fraternales, religiosos, casi todos en forma imperativa, odas y relatos de vidas ejemplares, y modelos del lenguaje culto, fueron hasta hace muy poco, y lo siguen siendo, las elecciones escolares incluidas en textos y antologías, cuya característica más frecuente era que en casi ningún caso se presentaban las obras en forma integral. Fragmentos de poemas y narraciones organizadas por temas, épocas o corrientes, constituían este repertorio.

De buen recibo por la escuela son también las adaptaciones de clásicos que abundan en el mercado editorial, pues ¿para qué si no es para ella, se atreve alguien a reducir un texto de Cervantes, Shakespeare, Verne, o de la anónima tradición que produjo La Biblia o Las mil y una noches, sugiriendo con ello que en sus obras hay algo superfluo o que lo único válido de una pieza literaria es su argumento y desalentando, por haberlas ya leído, la lectura posterior, en momentos más oportunos, de sus versiones integrales?

Poco a poco, y en la medida en que la escuela se puso en la mira del mercado editorial, se empezó a monopolizar el uso de la literatura extraescolar, y a cambio de ello la literatura tuvo que pagar el duro tributo de la homogeneización: formatos, edades y temas.

La escuela empezó a imponer, por un lado, temas: la tolerancia, la ecología, la multiculturalidad, la paz, y, por otro, estilos subsidiarios de la idea de que era necesario hacer de la lectura algo fácil, recreativo, lúdico.

También impuso una manera de leer. Lo que antes se leía con fines propios y a ritmos personales, en la escuela se lee con objetivos y a ritmos ajenos.

Para ello los libros están acompañados de fichas con actividades y guías para evaluación, lo cual termina por escolarizar definitivamente cualquier obra de literatura. Sobre este punto ya hemos oído bastantes quejas.

No es precisamente el afán reductor y el deseo de poner la literatura al alcance de los niños, lo cual se traduce en bajarla al alcance de ellos, lo que permite su crecimiento. El carácter liberador, formador de la autonomía y de la capacidad crítica no se encuentra precisamente en esa literatura infantilizada. Ya hablamos sobre este punto.

De la literatura extraescolar la escuela colonizó fundamentalmente la literatura corriente; es decir, la que figura como novedad en los catálogos de las editoriales, escritores vivos y –bajo el pretexto del fomento de los valores autóctonos– oriundos de cada país, más aceptados por los maestros y que pudieran acompañar al editor en las sesiones de promoción. Es una lástima que con estos criterios nuestra escuela y nosotros estemos perdiendo la lectura o relectura de clásicos y de grandes escritores de todas las geografías y de todos los tiempos, y que se elimine con ello una de las más importantes condiciones de la lectura: la de romper las fronteras del espacio y del tiempo.

El que estén desapareciendo de los catálogos de editoriales obras excelentes no es responsabilidad de la escuela, sino de la consideración de que el libro es un objeto de consumo y por ello sólo sobreviven los best-sellers, pero la escuela podría no ser cómplice de esta tendencia si rescata las mejores obras de la literatura, convirtiéndolas así en ediciones rentables para el editor.

Por otra parte, el conocimiento que los docentes tienen de la literatura es bastante precario: por lo general se limita a sus propias lecturas escolares y a los autores más favorecidos por las editoriales. En una encuesta realizada durante el 3º Congreso Colombiano de Lectura en la que 200 maestros respondieron a preguntas relacionadas con el tipo de literatura que llevan a sus aulas y las actividades que realizan, el 75% afirmó que leen autores

latinoamericanos, especialmente, y era de esperarse, a García Márquez. El 60% lleva al aula materiales de lectura, no todos literarios, extractados de la prensa local y las lecturas que piden a los alumnos son las que ofrecen las editoriales mediante planes escolares de lectura. Sólo el 3% puede mencionar autores y títulos no colombianos de reconocida calidad.

En un debate sobre los repertorios que usa la escuela es necesario preguntarse si las producciones de los niños forman parte de este repertorio. Estas producciones, además de ser fundamentales para el aprendizaje de la lectura y de la escritura, pueden tener una función de valor incalculable si contribuyen a desmitificar o a develar los procesos de creación y a que los niños se apropien de los textos escritos de una manera espontánea, de manera que establezcan con ellos una relación menos sumisa¹⁰. De ninguna manera debe pensarse que los textos que producen los niños constituyen literatura que interese a sus congéneres.

En este punto sobre lo que se lee y no se lee en la escuela no se puede escamotear el problema de la censura. Censura que se aplica con gran severidad y que pretende erradicar de la literatura para niños temas a los que ellos de todas maneras están expuestos en sus realidades cotidianas, cerrando, de esta manera, el único espacio en donde podría permitirse una lectura crítica de la realidad.

Frecuentemente en nuestro trabajo nos encontramos con censuras a temas políticos, al suicidio, al sexo, a libros que cuestionan diferentes tipos de autoridad, especialmente cuando se trata de la autoridad escolar, o literatura poco reverente con el lenguaje tradicionalmente aceptado por la escuela (Mi amigo el pintor, de Lygia Bojunga; Ancestros, de María del Carmen Triana; La redacción, de Avelyn Reberg; La escuela de los niños felices, de Gudrun Pauswang son algunos de los ejemplos que se pueden mencionar).

Pero hay también otro tipo de censura, la que a nombre de los derechos humanos y del respeto de las minorías, pretende aseptizar la literatura y establecer equilibrios de razas, sexos, colores, grupos sociales, que ni en la ficción podrían existir. De acuerdo con esta nueva moda, para que un libro sea ideológicamente aceptable debe poner un niño negro en donde hay un blanco, y una mujer que hace un oficio doméstico tiene que estar frente a otra que ejerce un trabajo intelectual. Aplicando este tipo de equilibrios artificiales acabaríamos con la mayor parte de la literatura universal.

Necesidad de la selección

Era una biblioteca tan pobre que sólo tenía buenos libros.

Augusto Monterroso

Es muy corriente escuchar, en aras de la supuesta autonomía del niño y del maestro para la elección de sus lecturas, que presentarles cualquier orientación sobre buenas lecturas constituye una intromisión inadmisibles y un atropello a su libre albedrío. También se afirma con mucha frecuencia que cualquier cosa puede ser pretexto para adquirir la afición, que cualquier lectura es un "gancho", que todos comenzamos por allí y que una vez el niño haya caído en la trampa, poco a poco, él mismo, sin ningún tipo de inducción o consejo, va refinando sus propias selecciones.

¿No será ésta una de las razones de nuestro desconcierto cuando constatamos que niños que tuvieron en los primeros años de su escolaridad afición por la lectura, la pierden al entrar en la adolescencia, es decir, al darse cuenta de que los materiales de lectura que se ponen en sus manos no tienen para ellos ninguna significación, no movilizan sus capacidades, no emocionan?

Permítanme desconfiar de argumentos que pretenden convencernos de que el hábito se adquiere con un tipo de materiales y la práctica de ese hábito se realiza con otro. Mejor dicho, considero que leyendo basura se adquiere el hábito de leer basura,

¹⁰ ARBOLEDA TORO, Rubén. Competencia comunicativa, conocimiento y educación. En: Sobre lecturas y escrituras. Bogotá: Dimensión Educativa, 1992; p. 73-105

pero el de la lectura crítica y enriquecedora sólo se consigue con la buena literatura. Es importante recordar que nuestro propósito no es el de estimular una cultura light y consumista sino, por el contrario, formar lectores con capacidad de juicio frente a ella.

No existe en la literatura infantil y juvenil el control social que ejerce la crítica que se da en la literatura para adultos, aunque ésta es también seriamente cuestionada por autores y especialistas. En un Congreso Mundial de Editores realizado en Barcelona, Salman Rushdie planteaba con mucho humor que "no se trata sólo de que hay demasiadas novelas persiguiendo a demasiados pocos lectores, sino que hay un número excesivo de novelas ahuyentándolos."¹¹ A este respecto, Pedro Salinas afirma que "Quizá se tilde de bárbaro a cualquiera que se atreva a insinuar que la superabundancia de libros, sin más, puede ser tan lesiva para la cultura como su escasez"¹². Y eso que este poeta no pudo ser testigo del boom editorial que en España y América Latina se inició en la segunda mitad del Siglo XX.

El número excesivo de títulos se da en forma alarmante en la literatura infantil y juvenil. Según cifras de la industria editorial de 5 países (Argentina, Brasil, Chile y Colombia y España) en 1994 se publicaron 110.566 títulos que se sumaban a los que ya estaban circulando en el mercado, de los cuales 17.993 correspondían a libros de literatura infantil y juvenil.

La superproducción de libros infantiles y juveniles, unida a la falta del control de la crítica, de análisis, de debate, reemplazados por el bombardeo de carácter publicitario que sólo confunde al maestro, enmascarada por reseñas superficiales, de carácter informativo, conducen a un empobrecimiento de la literatura infantil y a que, poco a poco, pasen al olvido de los estantes de bibliotecas, viejas ediciones de obras de la literatura infantil y juvenil de reconocida calidad que circulaban hasta hace poco cuando la escuela aún no había iniciado su proceso de colonización de la literatura. Los catálogos de las editoriales se transforman con pasmosa

celeridad y en ellos entran y salen títulos sin ningún proceso de decantación.

Por lo anterior me parece importante defender la labor de análisis, de evaluación, de crítica, de reflexión alrededor de la literatura infantil y juvenil, análisis que no le debe temer a la verdad y que se puede manifestar por medio de artículos y reseñas en publicaciones especializadas, de listas de honor y de recomendados, de distinciones y premios. En estas selecciones el valor por excelencia debe ser el de la estética, pues, como ya lo mencionamos en él radica su carácter liberador.

Sin embargo, es necesario conjurar los peligros de listados y opiniones que se presenten hegemónicamente, que se imponen pretendiendo ser la única fuente de información oficial, o que se constituyen en las lecturas mínimas obligadas para estar al día o para ejercer como docente o bibliotecario. Esto no conduce a que el maestro enriquezca su criterio, su capacidad de elección, y su autonomía. Es preciso tener siempre presente que lo adecuado es que el producto de la crítica, del análisis y de la evaluación se convierta en información que llegue al maestro por diferentes medios y que él pueda usar para elaborar criterios propios, que contribuya a darle herramientas para una toma de decisiones más personal y consciente.

Este análisis, esta crítica y el respectivo conocimiento por parte de los docentes y de los bibliotecarios de la buena literatura permiten conjurar también la moda del "activismo", pues se reemplaza por lo único que verdaderamente necesita el maestro para conducir a sus alumnos por los caminos del descubrimiento de la literatura: ser él mismo buen lector y contar con buenos libros. Pedro Salinas, con la autoridad pero con la modestia típica del buen lector, afirma que no se precisan "misteriosas ni complicadas reglas técnicas, pues el único camino es poner a los alumnos en contacto con los mejores

¹¹ RUSHDIE, Salman. En defensa de la novela, una vez más. En: Hojas de Lectura. N° 42 (oct. 1996); p. 20-25.

¹² SALINAS, Pedro. El defensor. Madrid: Alianza, 1993. 327 p.

profesores de lectura: los buenos libros.”¹³ García Márquez afirma, desde la trastienda, según él, que un curso de literatura no debería ser mucho más que una buena guía de lecturas¹⁴. Ambos consideran, sin embargo, fundamental el papel del maestro.

Es preciso, entonces, revalorar el papel del maestro. El problema de qué y cómo se lee en la escuela no se puede dejar en manos de las sugerencias de las editoriales, de las entidades que fomentan la lectura ni de cursillos que lo único que ocultan es la pérdida de la costumbre de usar la lectura como medio de actualización, ni de talleres de animación de lectura y de recetarios. Es necesario actuar de una forma decidida sobre la formación de docentes y ofrecer en ella las posibilidades para que el maestro desarrolle criterios que le permitan desarrollar y afianzar la autonomía.

Los espacios para la lectura

La escuela y la literatura pueden probar su utilidad cuando se conviertan en un espacio para que el niño pueda reflexionar sobre su condición personal.

Regina Zilberman

Decíamos que era necesario crear espacios en los que la literatura dejara de ser esa forastera de la que habla Graciela Montes. Pero, ¿en dónde ubicamos la literatura?, ¿qué clase de espacios podremos crear para ella, sin que pierda su fuerza y su carácter indómito? La naturaleza de la literatura exige espacios no tradicionales. Su carácter liberador implica un espacio liberador. Con seguridad no la podremos ubicar dentro del currículo, de la norma, de la regla, pero tampoco en el lado del juego intrascendente que igualmente la despoja de todo su poder. La literatura es incompatible con una enseñanza tradicional, pero innovar no significa improvisar. Es preciso diseñar espacios que se despojen de las trabas que impiden el diálogo, la reflexión, el debate.

¹³ SALINAS, Pedro. Op. cit.

¹⁴ GARCÍA Márquez. Op. cit.

¹⁵ ALONSO, Santos. Op. cit.

Pero si el espacio es importante, el tiempo no lo es menos. Ya lo decía Cervantes cuando hablaba al lector desocupado. La lectura de la literatura requiere tiempo y es fundamental que la escuela lo provea. Ofrecer al niño y al adolescente espacio y tiempo es permitir el ejercicio de la libertad.

Por otra parte, es importante reconocer que leer es una actividad personal, que se realiza para sí mismo y generalmente requiere soledad. Esto puede ser contradictorio con una escuela donde la mayoría de las actividades son colectivas.

Se requieren espacios, figurados y físicos: espacios amables, aún dentro del aula, destinados especialmente a la lectura sin la presión de la nota, y espacios para la ubicación de los libros. Conozco muchos programas de dotaciones de materiales de lectura para las escuelas que fracasan sólo por no haber previsto un espacio amable dotado con los mínimos recursos que implican un tratamiento respetuoso tanto para los libros como para los lectores.

Conclusiones

Criticar un río es construir un puente.

Bertolt Brecht

No es mi propósito sacar conclusiones ni presentar recomendaciones. Éstas le corresponden al lector. Sólo quiero reiterar la necesidad del rescate de las disciplinas humanísticas en la educa-



ción, especialmente de la literatura, ya que, como dice Santos Alonso, “son las únicas, tanto hoy como a lo largo de la Historia, capaces de salvar a la humanidad de calamidades tan peligrosas como el

irracionalismo, el fanatismo, la esclavitud de todo tipo o el materialismo brutal.”¹⁵ Esto implica una dura lucha contra muchas circunstancias, valores y creencias, lucha que no debemos abandonar quienes todavía confiamos en un futuro para la humanidad.

